

# 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. 6 - ANO 2015

## 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, Maria de Fátima Outeirinho,  
Olívia Figueiredo, Rogelio Ponce de León e Rosa Bizarro

CONSULTORES EM ESTATÍSTICA: Fernanda Martins e Paulo Santos

SECRETARIADO EDITORIAL: Maria Ellison 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)

Nicolas Hurst (Universidade de Porto, Portugal)

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

Richard Cullen (Canterbury Christ Church University, Reino Unido)

Richard Fay (University of Manchester, Reino Unido)

Rui Vieira de Castro (Universidade do Minho, Portugal)

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

Vera Wannmacher Pereira (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil)



## FICHA TÉCNICA

EDITOR: Faculdade de Letras da Universidade do Porto

PERIODICIDADE: Anual

Direção eletrónica e postal (para permutas, contactos):  
Ana Paula Soares. apoares@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.

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

# ● LINGVARVM ARENA

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

VOL. 6 - ANO 2015

## SUMÁRIO

Editorial .....	5
-----------------	---

## ARTIGOS

Vers une <i>reproblématisation</i> des assises d'une théorie du curriculum .....	9
<b>Philippe Jonnaert</b>	

La manifestación discursiva de la reflexión .....	29
<b>Vicenta González</b>	
<b>Encarna Atienza</b>	
<b>Joan Tomàs Pujolà</b>	

Analyzing writing in English-medium instruction at university .....	45
<b>María Sagrario Salaberri Ramiro</b>	
<b>María Del Mar Sánchez Pérez</b>	

CLIL: The added value to English language teacher education for young learners .....	59
<b>Maria Ellison</b>	

Aprofundar a compreensão leitora em português L2 no nível avançado à luz do QECRL partindo do Teste <i>Cloze</i> .....	71
<b>Ângela Filipe Lopes</b>	
<b>Fernanda Martins</b>	
<b>Maria da Graça L. Castro Pinto</b>	

## RECENSÕES/NOTAS SOBRE LIVROS

Edward Y. Odisho	
<i>Pronunciation is in the Brain, not in the Mouth. A Cognitive Approach to Teaching it.</i> 2014	93
<b>Maria da Graça L. Castro Pinto</b>	

Brian Tomlinson (Ed.)	
<i>Developing Materials for Language Teaching. Second Edition.</i> 2013 .....	101
<b>Shawn Severson</b>	

Maria da Graça L. Castro Pinto  
*A escrita. O papel da universidade na sua otimização.* 2014 ..... 107  
**Isabel Margarida Duarte**

NOTÍCIAS

Provas de Doutoramento em Didática de Línguas na Faculdade de Letras da  
Universidade do Porto ..... 115

Estatuto Editorial ..... 135

Instructions to Authors ..... 137

## EDITORIAL

O volume deste ano da revista *Linguarum Arena* ainda ocorre com o subtítulo *Revista do Programa Doutoral em Didática de Línguas da Universidade do Porto*, contrariamente ao que foi noticiado no volume do ano transato, porquanto a última edição deste ciclo de estudos, que tem uma duração de três anos, só termina no fim do próximo ano letivo.

À semelhança dos volumes anteriores, este também se reveste de um cunho generalista. Não obstante não estarmos perante a abordagem a uma temática específica, afigura-se-nos que um olhar diversificado para a didática de línguas é sempre enriquecedor na medida em que permite ao leitor entrar em contacto com variadas formas de os especialistas se colocarem face a uma área disciplinar que, por natureza, engloba uma gama de tópicos muito alargada.

Integram este volume, para além de cinco artigos de especialistas estrangeiros e nacionais, três resenhas/notas sobre livros com fortes implicações no domínio da didática de línguas e notícias acerca das teses defendidas entre maio e dezembro de 2014, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, com vista à obtenção do grau de doutor em Didática de Línguas pela mesma universidade.

A Direção da *Linguarum Arena* expressa a sua gratidão aos autores dos artigos que figuram no presente volume e aos especialistas que os avaliaram. Ademais, dada a razão de ser deste periódico como comprova o seu subtítulo, não pode deixar de se congratular com o facto de um dos artigos ser da autoria de uma recém-doutorada em Didática de Línguas pela FLUP e por uma nota sobre livro ter sido redigida por um estudante do segundo ano do Programa Doutoral em Didática de Línguas da Universidade do Porto. Vê-se assim concretizado o desígnio do projeto editorial associado à criação deste Ciclo de Estudos.

Focalizando a atenção no conteúdo deste volume, cumpre-nos assinalar as opções temáticas tomadas pelos autores dos diversos artigos nele constantes relativamente à área disciplinar contemplada por este periódico:

Vicenta González, Encarna Atienza e Joan Tomàs Pujolà, da Universidade de Barcelona e da Universidade de Pompeu Fabra, analisam do ponto de vista discursivo a reflexão presente nos portefólios de formação de professores de línguas.

Philippe Jonnaert, da Université du Québec à Montréal, problematiza, apontando para a atualidade desta abordagem, os sistemas educativos que se encontram empenhados nos processos complexos que envolvem a reforma e a adaptação do respetivo *curriculum*.

Maria Sagrario Salaberri Ramiro e Maria del Mar Sánchez Pérez, da Universidade de Almería, face à necessidade da língua inglesa em contextos universitários especializados e às dificuldades que os estudantes revelam na compreensão e produção de textos escritos, analisam numa perspetiva qualitativa a produção escrita de estudantes de Química da Universidade de Almería que seguiam uma abordagem “English-Medium-Instruction” (EMI). Salientam as autoras a dificuldade que os estudantes manifestam nas operações cognitivas e discursivas envolvidas na compreensão e produção de textos escritos e a necessidade de adotar metodologias adequadas.

Maria Ellison, da Universidade do Porto, relata-nos o que se passa, em termos de ensino de línguas estrangeiras a partir dos primeiros anos de escolaridade, num mundo cada vez mais multilíngue. Chama com pertinência a atenção para o tipo de ensino que é praticado e como se impõe uma aprendizagem da língua que seja mais integrada no que concerne ao conteúdo. Partilha ainda com o leitor o seu vasto conhecimento acerca da abordagem “Content and Language Integrated Learning” (CLIL) mostrando o que representa de enriquecedor em diferentes níveis a sua aplicação no ensino básico.

Ângela Filipe Lopes, Fernanda Martins e Maria da Graça Pinto objetivam, por meio de um estudo efetuado em estudantes do nível avançado do curso de português língua estrangeira da FLUP, avaliar a importância da implementação de aulas de leitura destinadas a aprofundar a compreensão leitora destes estudantes e a aproximar os seus desempenhos dos referenciais do QECRL para o nível em causa. Para o efeito, foi usado em dois momentos distintos o teste *Cloze*.

As resenhas/notas sobre livros correspondem à leitura crítica de três publicações datadas de 2013 e 2014 com uma acentuada vertente didática na área das línguas. Duas das obras que foram objeto de análise são em língua inglesa e uma em língua portuguesa. É nosso desígnio que as resenhas/notas sobre livros incluídas nesta publicação despertem junto do leitor a curiosidade de as conhecerem na íntegra.

A Direção da *Linguarum Arena. Revista do Programa Doutoral em Didática de Línguas da Universidade do Porto* espera que este volume conheça o sucesso dos anteriores e que deixe no público mais sensível à pertinência das matérias que têm vindo a ser apresentadas a vontade de dividirem a sua experiência e o seu trabalho como investigadores submetendo artigos que venham a ser divulgados através deste periódico.

A Diretora

Porto, julho de 2015



— ARTIGOS —



## VERS UNE REPROBLÉMATISATION DES ASSISES D'UNE THÉORIE DU CURRICULUM

**Ph. Jonnaert<sup>1</sup>**

jonnaertp@gmail.com

*Professeur titulaire*

*Université du Québec à Montréal (Canada)*

*Titulaire de la Chaire UNESCO de Développement curriculaire*

**Résumé:** Cet article se situe dans le bouillonnement actuel des systèmes éducatifs engagés dans des processus complexes de réforme et d'adaptation de leur curriculum. Dégageant d'entrée de jeu le curriculum de la réduction qu'il subit lorsqu'il est assimilé à un programme éducatif, l'article établit un rapport d'inclusion hiérarchique entre les deux concepts : un curriculum inclut les programmes éducatifs et non l'inverse. Positionné en aval des politiques éducatives et en amont de la pratique pédagogique, un curriculum joue le rôle d'un passeur des politiques éducatives vers l'action pédagogique. Ce travail de passeur des politiques éducatives est précisé à travers un processus de transposition curriculaire. Les différentes étapes de ce processus sont concrétisées dans la réalité d'un système éducatif par les différents métiers du curriculum. Enfin, une trame conceptuelle organise le concept de curriculum autour de trois cadres fonctionnels.

**Mots-clés:** Curriculum; théorie du curriculum; problématisation; métiers du curriculum; systèmes éducatifs; politiques éducatives; finalités; cadre d'orientation curriculaire; programmes éducatifs; approche holistique du curriculum; savoirs; connaissances; compétences; idéologies.

**Abstract:** This article is in the current turmoil of education systems engaged in complex processes of reform and adapting their curriculum. Relieving the outset of the curriculum when it undergoes reduction is assimilated like an educational program, the article establishes a hierarchical inclusion relationship between the two concepts: a curriculum includes educational programs and not the reverse. Positioned downstream of educational policies and upstream of teaching practice, curriculum acts as a *transmitter* of educational policies towards pedagogical action. The work of educational policies *transmitter* is specified through a curricular transposition process. The different steps of the process are embodied in the reality of an education system by the various curriculum businesses.

<sup>1</sup> Philippe Jonnaert, Ph. D., est professeur titulaire à l'Université du Québec à Montréal et titulaire de la Chaire UNESCO de Développement curriculaire. Membre de la Commission canadienne de l'UNESCO, il est consultant auprès des grands organismes internationaux pour les questions curriculaire de développement, d'adaptation et de réforme des systèmes éducatifs.

Finally, a conceptual framework organizes the concept of curriculum around three functional managers.

**Keywords:** Curriculum; curriculum theories; problematization; curriculum businesses; educational system; educational policies; goals; curriculum orientation framework; educational programs; holistic curriculum; knowledge; skills; competency; ideology.

### Liste des sigles utilisés

ACSA :	Australian Curriculum Studies Association
AFEC :	Association francophone d'études comparées
ASCD :	Association for supervision and curricular development
BIE :	Bureau international de l'éducation
CC :	Core curriculum
CIEP :	Centre international d'études pédagogiques
CITE :	Classification internationale type de l'éducation
COC :	Cadre d'orientation curriculaire
CUDC :	Chaire UNESCO de Développement curriculaire
GTZ :	Gesellschaft für technische Zusammenarbeit (Agence de coopération internationale allemande pour le développement)
ISU :	Institut de statistique de l'UNESCO
PE :	Programmes éducatifs
UQAM :	Université du Québec à Montréal
UNESCO :	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

«The term curriculum has numerous definitions. Some educators see the numerous and diverse definitions as a problem (confusion perpetuated, chaos within the field, etc.), while others suggest that when analysed carefully, these definitions differ little»  
(Breault & Marshall 2010: 179)

## Introduction

De nombreux travaux contemporains dans le champ de l'éducation font référence au concept de *curriculum*. Ils s'inscrivent en général dans le mouvement mondial de réformes, d'ajustements et d'adaptations des systèmes éducatifs. Ce concept apparaît cependant dans la littérature actuelle en éducation avec des entendements différents, voire contradictoire (Jonnaert & Therriault 2013; Ayotte – Beaudet 2013). L'utilisation du concept de curriculum est dès lors complexe : ce dernier est polysémique, et ses cadres théoriques de référence sont multiples (Pinar 2009 ; Breault & Marshall 2010). Si le concept de curriculum est l'*objet central* de cet article, ce texte se présente comme un plaidoyer pour une *reproblématisation* des assises d'une théorie du *curriculum* afin de la rendre plus opérationnelle, autant pour la recherche en éducation que pour les systèmes éducatifs.

Remontant aux travaux de Bobbit (1918; 1924), de Dewey (1899; 1902) et de Tyler (1949), la première section du texte établit l'ancrage historique du concept de curriculum. Malgré ce retour aux sources, la section suivante montre que le concept de curriculum reste mal défini et que ses assises théoriques stagnent dans le flou et les controverses. S'appuyant sur un vaste corpus empirique et théorique accumulé de longue date à la Chaire UNESCO de *Développement curriculaire* (CUDC<sup>2</sup>) de l'*Université du Québec à Montréal* (UQAM), dans la section suivante l'auteur propose une réorganisation de ces données afin de pouvoir s'appuyer sur ces dernières pour mettre en place un processus de reproblématisation des assises d'une théorie du curriculum. Cet article s'inscrit dans le contexte contemporain de réforme des systèmes éducatifs à travers le monde, la section suivante rappelle ce contexte qui sollicite de plus en plus des assises validées pour une théorie du curriculum. La première phase du travail de reproblématisation d'une théorie du curriculum nécessite que le curriculum lui-même soit clairement situé dans la structure d'un système éducatif. La section suivante situe tout curriculum en aval des politiques éducatives et en amont de la pratique éducative. Les différentes composantes d'un curriculum sont ensuite repositionnées sur une trame conceptuelle du concept de curriculum. Enfin, le texte se termine par un bref aperçu du programme de recherche mis en place à la CUDC pour reproblématiser le concept de curriculum et, par là, assurer une assise plus solide à une théorie du curriculum.

<sup>2</sup> Voir le site de la CUDC : <http://www.cudc.uqam.ca/>

## 1 - Le « curriculum » : un ancrage historique

Étymologiquement, le terme *curriculum* a une origine latine : il signifie « course de la vie ». Dans le champ de l'éducation, ce concept trouve ses origines dès la publication de quatre œuvres fondatrices : Bobbitt (1918 et 1924) et Dewey (1899 et 1902). Ces auteurs suggèrent les approches suivantes du concept de curriculum, *The curriculum is*:

«(...) a continuous reconstruction, moving from the child's present experience out into that represented by the organized bodies of truth that we call studies (...) the various studies (...) are themselves experience – they are that of the race» (Dewey 1902: 11 – 12).

«(...) the entire range of experiences, both directed and undirected, concerned in unfolding the abilities of the individual» (Bobbitt 1918: 43).

Sans ouvrir une polémique sur ces approches, retenons que, dès le début du XX<sup>ème</sup> siècle, Dewey (1902), en rapprochant les espaces scolaires et publics à travers le mot *curriculum*, montre combien l'empan de celui-ci est vaste. Selon ce précurseur, un *curriculum* concerne, à travers des débats académiques et publics, autant l'école que la société, les élèves que leurs parents et non seulement leurs enseignants et le personnel scolaire, leur environnement social, culturel, économique mais aussi administratif et politique, et non exclusivement le strict cadre scolaire. La complexité d'un curriculum apparaît d'entrée de jeu et rend son approche ardue, certes, mais globale et sans doute déjà avec une prémonition *holistique*. Cette complexité explique au moins partiellement la lente émergence du concept de curriculum, comme celle d'un cadre théorique suffisant lui offrant des assises stables.

Pour De Landsheere (1992), la première formulation moderne d'une *théorie du curriculum* se situe dans les travaux de Tyler (1949). Dans le même sens, Pinar (2009) rappelle que Tyler est le premier à avoir *conceptualisé* la notion de curriculum: «The culminating event of the first paradigmatic moment was the appearance, in 1949, of what has been termed the bible of curriculum development: Ralph W. Tyler's *Basics Principles of Curriculum and Instruction*<sup>3</sup>» (p. 267). La réflexion relative au développement curriculaire remonte donc à plus d'un demi siècle en Amérique du Nord, voire beaucoup plus loin encore si l'on considère les travaux de pionniers tels Bobbitt (1918) et Dewey (1899; 1902). La première ébauche formalisée d'une théorie du curriculum a plus de 60 ans. Dès 1949, Tyler pose quatre questions à la base de tout *développement curriculaire*:

- (1) Quelles sont les *finalités* éducatives de l'école?
- (2) Par quelles *expériences éducatives* peut-on atteindre ces finalités?

<sup>3</sup> Souligné par Pinar (2009).

(3) Comment *développer ces expériences* éducatives?

(4) Comment *vérifier* si les résultats escomptés sont atteints?

Tyler (1957) définit le curriculum comme étant «[...] all the learning experiences planned and directed by the school to attain its educational goals», (p. 79). Tel un visionnaire, Tyler (1957) positionne la réflexion curriculaire au-delà du concept de *programme éducatif* qui, jusqu'alors, se suffisait à lui-même pour orienter les activités scolaires. Si traditionnellement, un *programme éducatif*<sup>4</sup> décrit des énoncés organisés de contenus de « matières scolaires » à enseigner en fonction de la durée des formations, il ne suffit plus pour répondre aux questions curriculaires de Tyler (1949). Dewey (1902) et Bobbit (1918) avaient déjà élargi la notion de programme éducatif en faisant référence aux expériences de l'apprenant, tant dans le cadre de l'école qu'en dehors de ses enceintes pour traiter du concept de curriculum.

Aujourd'hui, les chercheurs de la CUDC (Jonnaert, 2011a; Charland & Cyr, 2013; Ettayebi *et al.*, 2008) vont au-delà de ces perspectives et intègrent dans leurs travaux curriculaires sur le terrain des *banques de familles de situations*. Ces dernières sont élaborées à la suite d'enquêtes réalisées sur le terrain auprès de l'ensemble des acteurs de l'éducation. Par exemple en République du Niger, lors de l'accompagnement de la réforme de l'éducation de base par une équipe de la CUDC, 46 focus groupes ont été conduits dans les différentes régions du pays. Les *situations* que les familles des élèves, les acteurs de l'éducation et les autres membres des communautés locales souhaitent que leurs enfants puissent traiter efficacement au terme de leur éducation de base ont ainsi pu être identifiées. La plupart de ces situations relèvent de *domaines de la vie quotidienne* des communautés locales. Les chercheurs de la CUDC, avec leurs partenaires nigériens, ont ensuite organisé ces situations en catégories: les *familles de situations*. Ces dernières ont servi de référence pour la construction de *programmes éducatifs* articulant une dimension endogène avec les standards internationaux dans les différentes disciplines. Par cette stratégie, les chercheurs de la CUDC élargissent la notion d'expériences de vie des élèves aux domaines de la vie quotidienne, auxquelles Perrenoud (2003) souhaite ancrer le curriculum.

Les travaux de Gagne (1967) ramènent cependant le curriculum vers une perspective très techniciste, dont les spécialistes du curriculum se dégagent difficilement aujourd'hui encore: «Curriculum is a sequence of contents units arranged in such a way that the learning of each unit may be accomplished as a single act, provided the capabilities described by specified prior units (in the sequence) have already been mastered by the learner» (p. 23). De Dewey et

<sup>4</sup> Le terme *programme éducatif* est utilisé comme standard dans la *Classification internationale type de l'éducation* (CITÉ, version révisée et adoptée lors de la Conférence générale de l'UNESCO en 2011). La CITÉ peut être consultée sur le site de l'*Institut de statistique de l'UNESCO* (ISU) : <http://www.uis.unesco.org/pages/default.aspx>

Les *programmes éducatifs* présentent des informations utiles à l'organisation des contenus des activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation cohérentes avec les prescrits du curriculum précisés dans un document *cadre d'orientation curriculaire* (COC). C'est à travers les programmes éducatifs que des orientations curriculaires deviennent opérantes dans les classes. Il y a, en général, un certain nombre de programmes éducatifs dans un curriculum, mais il ne devrait, en principe, n'y avoir qu'un seul curriculum pour une offre de formation, [adapté de Jonnaert, Ph. & Ettayebi, M. 2007].

Bobbitt à Gagne en passant par Tyler, le concept de curriculum évolue entre des entendements différents, parfois contradictoires. Oscillant entre une perspective humaniste et une orientation techniciste, le concept de curriculum est toujours à la recherche de balises stabilisées. Son cheminement est long, sans nécessairement aboutir à une clarification conceptuelle suffisante. Après une période de repli (Wraga & Hlebowitsh 2003), voire même de perte d'influence (Kliebard 1995), les études curriculaires connaissent aujourd'hui une véritable renaissance. Ce concept est particulièrement sollicité dans les travaux contemporains de révisions, d'adaptations, de reformulations ou encore de réformes des systèmes éducatifs (Jonnaert & Therriault 2013). Cependant, malgré cet ancrage historique déjà centenaire et le regain d'intérêt qui lui est porté aujourd'hui, cet objet particulier qu'est le curriculum reste complexe, polymorphe et mal défini. L'*Australian Curriculum Studies Association* (ACSA<sup>5</sup>) décrit un curriculum comme étant une *construction historique et sociale* qui implique des tensions entre la *reproduction* et la *transformation* d'une société.

Un curriculum se présente ainsi comme un nœud gordien, au cœur de résistances et de contradictions tout en offrant des perspectives de changements.

## 2 - Le curriculum : un objet mal défini

Actuellement, dans le champ de l'éducation, ce concept adopte des dimensions variables en fonction du courant dans lequel il s'inscrit. En ce sens, Schiro (2007) définit quatre grands courants curriculaires contemporains qu'il nomme *The Curriculum Ideologies*:

- 1) *The Scholar Academic Ideology*: une idéologie basée sur la nécessité pour les jeunes d'accéder aux *savoirs* accumulés à travers les siècles et organisés en disciplines académiques. Dans ce courant, le travail curriculaire est essentiellement centré sur les *processus de codification de savoirs et de compétences* dans des programmes éducatifs.
- 2) *The Social Efficiency Ideology*: une idéologie orientée vers la préparation des jeunes générations à devenir des membres à part entière de la société, capable d'en assurer la pérennité. Dans ce courant, le travail curriculaire est essentiellement perçu *comme un moyen pour garantir la pérennité d'une société*.
- 3) *The Learner Centered Ideology*: une idéologie orientée vers le développement de la personne dans toutes ses dimensions. Dans ce courant, le travail curriculaire est organisé pour assurer le développement des personnes.
- 4) *The Social Reconstruction Ideology*: une idéologie considérant l'éducation comme étant un moyen pour construire une société équitable pour tous ses membres. Dans ce courant le travail curriculaire vient en appui aux processus de reconstruction d'une société.

<sup>5</sup> Voir le site de l'ACSA : <http://www.acsa.edu.au/pages/page3.asp>



À chacune de ces idéologies correspondent des fondements épistémologiques contrastés (Jonnaert 2001). Il n'est guère aisé de qualifier un curriculum strictement dans une seule de ces idéologies. Le plus souvent, un curriculum est bâti sur des compromis qui en font un objet à multiples facettes, parfois même contradictoires, une sorte de miroir aux alouettes.

Plus techniquement et dans une perspective plus pragmatique qu'idéologique, Lunenburg (2011) identifie cinq catégories de conceptions et de définitions d'un curriculum:

(1) *The curriculum as content*: dans la lignée des travaux de Phenix (1962), un curriculum précise le contenu de l'enseignement et de l'apprentissage.

(2) *The curriculum as learning experiences*: dans la lignée des travaux de Taba (1962), un curriculum précise non seulement les contenus mais aussi les expériences d'apprentissage: «Taba asserts that to develop criteria for national priorities in selecting learning experiences, it is necessary to clarify some significant issues. She points out the importance of understanding that the curriculum consist of two different things : the content (subject matter) and the learning experiences (the mental operations that the students employ in learning subject matter)» (Lunenburg 2011: 2).

(3) *Curriculum as objectives*: dans la lignée des travaux de Bloom (1956) jusqu'à ceux de Burke (2009), Popham (2011) ou encore *L'Association for supervision and curriculum development* (ASCD)<sup>6</sup> un curriculum, dans cette perspective, s'appuie sur des taxonomies pour bâtir des objectifs éducatifs décrivant des comportements que les enseignants souhaitent observer chez leurs élèves au terme des activités scolaires.

(4) *Curriculum as a Plan for Instruction*: «A curriculum plan is a system for both decision making and action with respect to curriculum functions directed at a specified population. Thus, a curriculum plan has three primary functions: to produce a curriculum for an identifiable population, to implement the curriculum in a specific school and to appraise the effectiveness of the curriculum developed» (Lunenburg 2011: 4). Goodblad (1998) s'inscrit dans cette perspective. Cet auteur insiste cependant sur le fait qu'au-delà du curriculum, la clef du changement éducatif est l'école, ses enseignants, ses élèves, leurs parents et la communauté locale.

(5) *Curriculum as a Nontechnical Approach*: Lunenburg (2011) place dans cette catégorie un ensemble de courants contemporains qui rejettent les perspectives traditionnelles du curriculum en tant qu'outil de planification. Ces visions sont théoriques, voire philosophiques mais n'offre pas nécessairement, selon Lunenburg (2011) des moyens opérationnels pour appuyer les enseignants ou les décideurs des systèmes éducatifs dans leurs pratiques quotidiennes pour rendre un système éducatif opérationnel et efficace.

Les deux perspectives présentées en ces lignes, Schiro (2007) et Lunenburg (2011) sont contrastées. Sans doute la classification de Lunenburg (2011) concerne-t-elle plus les programmes éducatifs et leur organisation qu'un curriculum à proprement parler. Par là, chez cet auteur, la confusion entre curriculum et programmes éducatifs observée dans les approches curriculaires franco-européennes, semble évidente. Mais les deux approches évoquées en ces lignes parmi d'autres, illustrent la complexité dans laquelle est coincé le concept de curriculum.

Un curriculum, dans toutes ses dimensions, dans sa complexité et ses contradictions, devient cependant un moteur essentiel pour la conception, la mise en œuvre, l'évaluation et l'ajustement des systèmes éducatifs. C'est ainsi que les recherches et les travaux curriculaires contemporains, se constituent progressivement en un champ disciplinaire de plus en plus autonome, développé dans des départements universitaires ou des facultés indépendants dans les pays anglo-saxons et Nord américains. Ce champ disciplinaire reste toutefois timide dans l'espace franco-européen, même si depuis peu, il apparaît au cœur de certains travaux francophones en éducation (Perrenoud 1984; D'Hainaut 1981; 1988; Depover & Noël 2005; Audigier, Tutiaux-Guillon & Haeberli 2008; Malet 2010; Gauthier 2011; etc.) ou en sociologie du curriculum (Forquin 2008; etc.).

Dès lors, si le concept de curriculum occupe une place de plus en plus importante dans les débats actuels sur l'école, sur les réformes des systèmes éducatifs et leurs offres de formation, celui de programme éducatif semble désormais lui être subordonné et n'est plus suffisant. Mais les approches curriculaires bénéficient-elles d'une assise théorique suffisante que pour remplir ce rôle qu'attendent d'un curriculum les systèmes éducatifs et les sociétés en matière d'éducation et de formation?

Dans la mouvance des systèmes éducatifs cherchant à s'adapter aux mutations contemporaines des sociétés, Pinar (2004) appelle à une *reproblématisation urgente* d'une théorie du curriculum. Les débats curriculaires actuels permettent-il pour autant d'en clarifier les fondements?

The contemporary absence of meaningful definitions of curriculum from the work of schools has implication for curriculum scholars and practionners alike. With this in mind, the signifiante of the field's experience – based definitions (or more importantly, the lack thereof) is far more important to ponder at this point in the field's maturation than the multiplicity of curriculum definitions per se (Breault & Marshall 2010: 180 – 181).

Aujourd'hui, si l'appel de Pinar (2004) a bien été entendu, un travail majeur de clarification et de reproblématisation des assises d'une théorie curriculaire reste à réaliser.

### 3 - Un contexte mondial de renouvellement des systèmes éducatifs: la nécessité de reproblématiser les assises d'une théorie curriculaire pour formaliser un plan d'action opérationnel pour les systèmes éducatifs engagés dans des réformes curriculaires

Cet article s'inscrit dans le contexte mondial de questionnements et de renouvellements des systèmes éducatifs. À la suite de la *World Conference on Education for all*, tenue à Jomtien (UNESCO 1990), du *Cadre d'action de Dakar* (UNESCO 2000) précisant les objectifs en matière d'*Éducation pour tous* (EPT) et d'autres documents tels les *Indicateurs de l'OCDE sur l'éducation* (OCDE 2013a; 2013b; 2012; 2009; ...; CMEC 2012; ...), un courant de réformes anime les systèmes éducatifs à travers le monde depuis au moins trois décennies (Braslowski 2001; Lafortune *et al.* 2007; Jonnaert 2011b et 2012; Gauthier 2011; Jonnaert & Therriault 2013; Tedesco, Operti & Amadio 2013; Acedo 2013; etc.).

Après avoir mis l'accent sur l'accès pour atteindre les objectifs de l'*Éducation pour tous* (EPT) et une éducation universelle en 2015, la *qualité* est devenue une des priorités des politiques éducatives: «L'évolution du discours international sur l'éducation se traduit dans le monde entier par un souci accru d'améliorer la qualité de l'éducation dans le cadre des réformes éducatives» (Tawil 2012: 2). Au-delà de l'augmentation de l'accès à l'éducation, l'agenda international oriente les perspectives post 2015 vers une amélioration de la qualité de l'éducation (Acedo 2013), dont la nécessité de revisiter en profondeur les *processus d'enseignement et d'apprentissage*:

(...) Beaucoup de pays qui ont accompli de nets progrès en matière d'accès n'ont pas fait progresser dans les mêmes proportions l'amélioration de la qualité de l'éducation. Dans certains pays qui ont élargi l'accès à l'éducation, les acquis de l'apprentissage restent très inégaux, (...). Comment les systèmes éducatifs peuvent-ils équilibrer élargissement de l'accès et l'amélioration de la qualité de l'apprentissage? (UNESCO 2013b: 5).

Les différentes recommandations de l'*Agenda international pour le développement de l'après 2015* (18th Conference of Commonwealth Education Ministers 2012; UNESCO 2013a; 2013b; UNESCO, BIE, BRED A & GTZ<sup>7</sup> 2009; Tawil 2012; ...) sont les cibles vers lesquelles tendent les réformes actuelles des systèmes éducatifs. Mais ces réformes disposent-elles des cadres et des outils suffisants pour y arriver? «(...), les pédagogues reconnaissent que le curriculum est la pierre angulaire de toute réforme de l'éducation, (...)» (Bureau International de l'Éducation (BIE) de l'UNESCO 2013: 3). Quel curriculum sera nécessaire pour aborder les *problématiques contemporaines d'optimisation des systèmes éducatifs* dans cette perspective post 2015 d'améliorer la qualité? Braslowski (2001) sollicite une *reproblématisation du concept même de curriculum*, ce dernier devant élargir son empan pour répondre aux contraintes actuelles des réformes des systèmes éducatifs et leur offrir un plan d'action opérationnel. Il apparaît urgent d'offrir tant à la communauté des chercheurs en éducation, qu'aux décideurs politiques et administratifs ayant en charge un système éducatif, un *cadre théorique de référence* à propos du développement

<sup>7</sup> Voir le site de la GTZ : <http://www.gtz.de/>

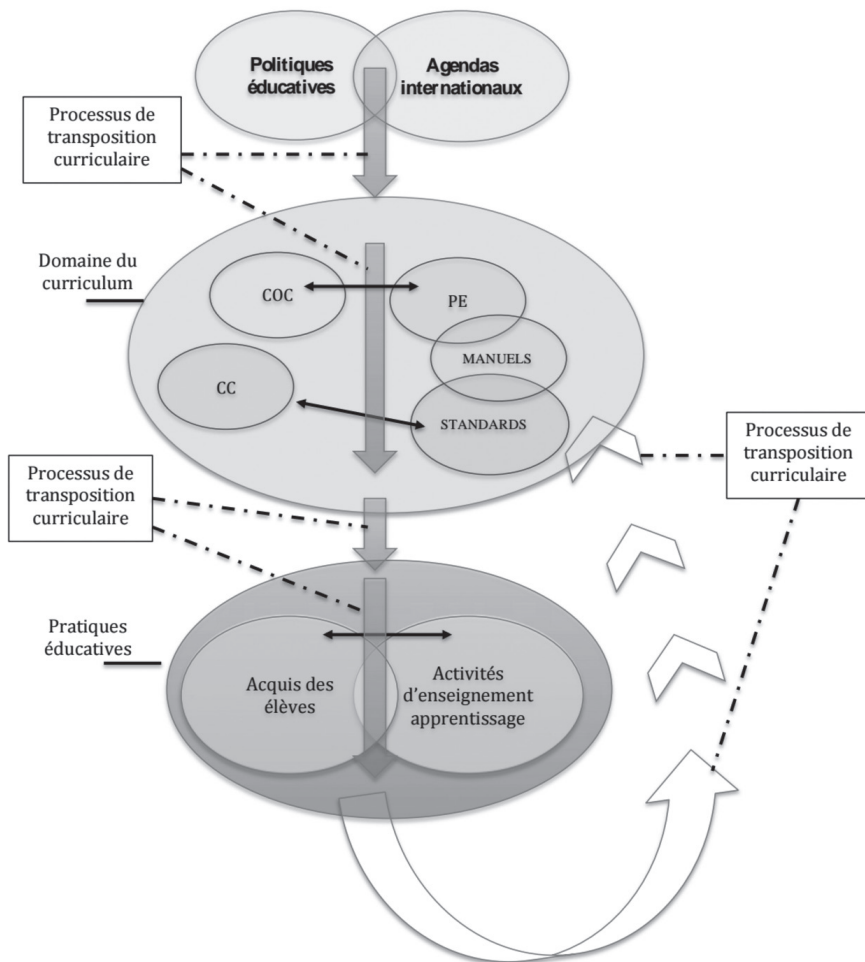
curriculaire et de l'ensemble des concepts et des notions qui le précisent. Sur ces fondements théoriques validés, un ensemble de stratégies pourront être suggérées aux responsables des systèmes éducatifs afin de les appuyer dans leurs démarches d'opérationnalisation de plans d'actions curriculaires dans le cadre de réformes et d'ajustements des systèmes éducatifs.

Les propositions de ce texte s'inscrivent dans ce contexte de bouillonnement des systèmes éducatifs qui recherchent des cadres théoriques valides pour encadrer les processus de réformes et d'adaptation dans lesquels ils s'engagent.

#### **4 - Le curriculum en aval des politiques éducatives : un passeur des politiques éducatives vers l'action pédagogique**

Pour reproblématiser les assises du concept même de curriculum, encore faut-il le situer clairement dans l'organisation d'un système éducatif. Tout curriculum se positionne nécessairement *en aval* des politiques éducatives. Il ne revient pas aux *métiers du curriculum* d'élaborer des politiques éducatives.

Jonnaert et Therriault (2013) identifient trois catégories de métiers du curriculum: (1) les *métiers curriculaires* des personnes qui analysent les politiques et en dégagent les *orientations*; (2) les *métiers curriculaires* de celles qui travaillent à l'*opérationnalisation* et aux *suivis* des orientations; (3) enfin, les *métiers curriculaires* de celles qui travaillent à l'*évaluation curriculaire*. Le travail curriculaire consiste ainsi à analyser et *comprendre* les politiques éducatives pour les *traduire* dans des *cadres d'orientations*. Sur ces bases, les spécialistes du curriculum peuvent développer des *plans d'actions* pédagogiques et administratifs qui permettent l'application de politiques éducatives dans le quotidien des salles de classe. Des processus d'évaluation et de régulation sont à mettre en place aux moments clés des *actions* variées des métiers du curriculum afin d'assurer en tout temps la cohérence entre celles-ci. Les politiques éducatives constituent donc le *matériau de base du travail curriculaire*. C'est en ce sens qu'un curriculum est nécessairement positionné *en aval* des politiques éducatives et *en amont* des actions quotidiennes d'enseignement et d'apprentissage dans les salles de classe. Un curriculum est ainsi l'*interface* entre les grandes orientations définies par les politiques éducatives et leur mise en œuvre dans les salles de classe. Un curriculum exerce une fonction de *passeur des politiques éducatives* vers la pratique pédagogique dans les salles de classe. C'est ainsi que par le processus de *transposition*, le curriculum fait cheminer les politiques éducatives vers les salles de classe en mettant en place une série de moyens : un *cadre d'orientation curriculaire* (COC), des *programmes éducatifs* (PE), des manuels scolaires, des socles communs de connaissances ou de compétences pour tous les élèves (CC pour 'core curriculum'), des politiques d'évaluation, des stratégies de formation des enseignants, des politiques linguistiques, des régimes pédagogiques... Dans ses travaux antérieurs (Jonnaert & Therriault 2013; Jonnaert 2011b; etc.), l'auteur a nommé ce processus central d'un curriculum, la *transposition curriculaire*.



**Schéma 1:** La dynamique du processus de *transposition curriculaire*, ou le passage des politiques éducatives à travers les outils curriculaires vers la pratique éducative dans les salles de classe.

**Légende:** [COC: cadre d'orientation curriculaire; PE: programmes éducatifs; CC: core curriculum (ou socle commun); Manuels scolaires; Standards internationaux]. Les flèches illustrent le processus de *transposition curriculaire*, ou comment les politiques éducatives cheminent vers la pratique éducative.

Afin de reproblématiser le concept de curriculum, il est utile de repositionner ses différentes composantes en les resituant sur ce processus de transposition curriculaire. Il s'agit ensuite d'en analyser les interactions et le dynamisme. Le résultat de ce travail est le traçage d'un réseau conceptuel des éléments interagissant entre eux dans cette dynamique complexe dans une trame conceptuelle.

### **5 - Une trame conceptuelle du concept de curriculum : la synthèse d'un réseau conceptuel**

La *trame conceptuelle* proposée dans les lignes qui suivent articule entre eux trois *cadres* qui offrent la possibilité de nommer les fonctions d'un curriculum à travers des actions qui sont spécifiques aux différents formats que peut prendre un curriculum : un *cadre d'orientation*, un *cadre d'opérationnalisation* et un *cadre de régulation*, il s'agit des *cadres fonctionnels* d'un curriculum (Jonnaert 2011b; Jonnaert & Therriault 2013). Cette trame conceptuelle<sup>8</sup> met en relation l'ensemble des composantes du système qu'est un curriculum. Elle est le résultat d'un travail de modélisation de ce concept, afin qu'un curriculum puisse être analysé (Laveault 2007). Cet effort de modélisation est nécessaire mais non suffisant, encore faut-il replacer le curriculum dans les différentes étapes de son cheminement dans un système éducatif, depuis la définition des orientations jusqu'aux apprentissages réalisés par les élèves. Ce modèle n'est pas rigide, au contraire. Les éléments de la trame conceptuelle d'un curriculum sont ainsi traduits de diverses manières en fonction du moment et des personnes qui agissent. Le tableau qui suit la trame conceptuelle illustre ce dynamisme d'un curriculum. Cependant, cette trame propose une vision universelle du concept de curriculum, encore faudra-t-il préciser quel format de curriculum est analysé et à quel moment de l'évolution d'un curriculum il l'est. Sans doute aussi faudra-t-il répliquer l'analyse aux différentes étapes de la progression d'un curriculum. Cette trame complète les balises de Tyler (1949).

<sup>8</sup> Cette *trame conceptuelle* a fait l'objet de plusieurs niveaux de validation à l'intérieur d'un programme de recherche développé par P. Jonnaert à la CUDC, UQAM, Montréal. Une version validée a été publiée dans Jonnaert, Ettayebi & Defise (2009), elle a cependant depuis fait l'objet de nouveaux amendements.

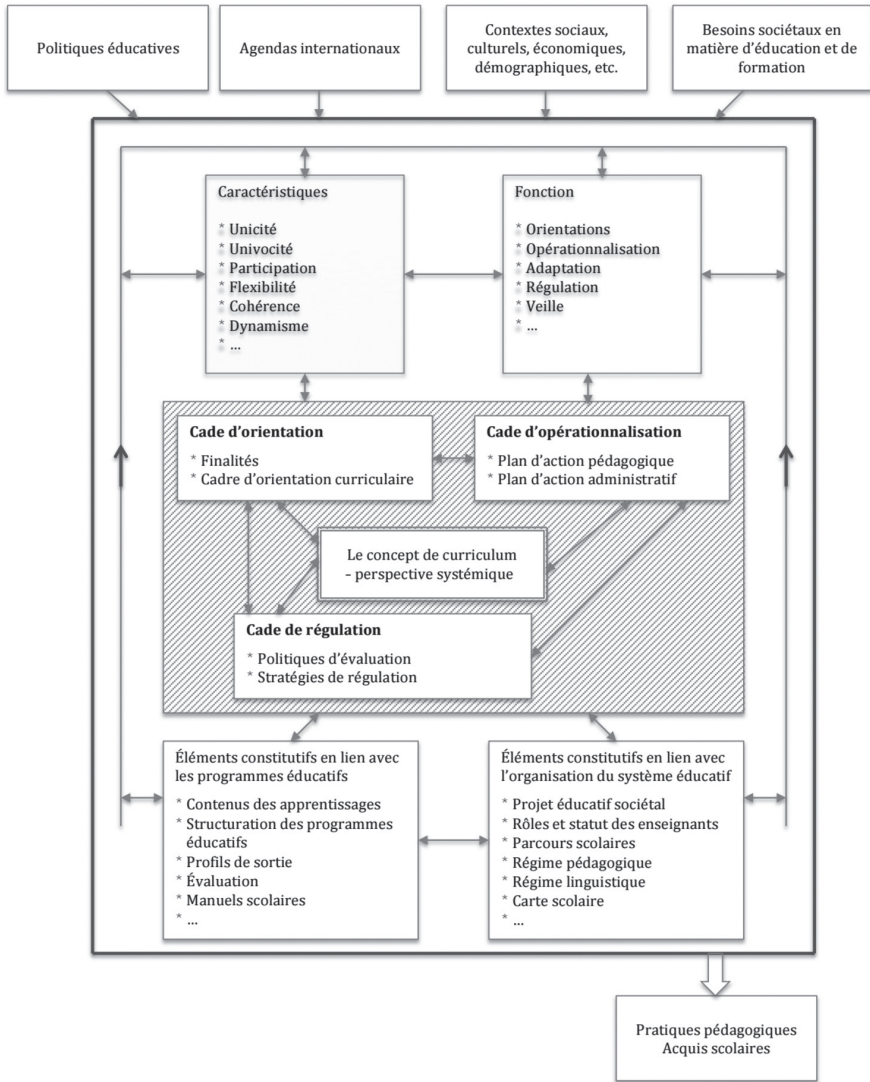


Figure 1: Trame conceptuelle du concept de curriculum

## 6 - Un curriculum, ses formats et ses cadres fonctionnels: un concept multiforme

La trame conceptuelle positionne entre eux les trois cadres fonctionnels d'un curriculum. Mais un curriculum peut adopter, tel un caméléon, des allures fort différentes en fonction de la personne qui y travaille. Il s'agit des *formats potentiels* d'un curriculum. Trop souvent un curriculum est figé dans un seul de ces formats. Une analyse de la littérature et sa confrontation avec des données empiriques, témoigne, au contraire, d'une réalité bien différente. Un curriculum adopte des formats différenciés en fonction des acteurs qui le traitent ou en parlent. Pour un chercheur, un curriculum est *objet de recherche*, alors que ce dernier est plutôt un *cadre de référence* pour un enseignant. Mais comment ces formats s'articulent-ils entre eux si ce n'est par le processus de *transposition curriculaire*?

Formats potentiels du curriculum	Cadres fonctionnels d'un curriculum		
	a. <i>Cadre d'orientation</i>	b. <i>Cadre d'opérationnalisation</i>	c. <i>Cadre de régulation</i>
(1) Le curriculum en tant qu' <i>objet d'études</i>	1.a) Recherches théoriques et empiriques sur le cadre d'orientation curriculaire.	1.b) Recherches théoriques et empiriques sur le cadre d'opérationnalisation d'un curriculum.	1.c) Recherches théoriques et empiriques sur le cadre de régulation.
(2) Le curriculum en tant que <i>processus de développement curriculaire</i>	2.a) Décoder les finalités et l'agenda international pour préciser un cadre d'orientation curriculaire.	2.b) Élaborer des plans d'actions pédagogiques et administratifs cohérents avec le cadre d'orientation curriculaire.	2.c) Définir des stratégies d'évaluation et de régulation aux différents moments du curriculum.
(3) Le curriculum en tant que <i>produit du processus de développement curriculaire</i>	3.a) Un cadre d'orientation curriculaire est mis en place.	3.b) Les plans d'actions pédagogiques et administratifs sont opérationnels.	3.c) Les différents niveaux de régulation des plans d'actions pédagogiques et administratifs sont opérationnels, de l'évaluation jusqu'à la mise en place de mesures correctives aux différents paliers du système éducatif.



(4) Le curriculum en tant que <i>cadre de référence</i> d'une réforme		4.b) Les plans d'actions pédagogiques et administratifs sont mis en place à l'aide de stratégies préalablement définies aux différents paliers du système éducatif pour implanter une réforme.	4.c) Le processus d'implantation de la réforme est suivi et évalué, des ajustements sont mis en place à travers le prescrit du curriculum.
(5) Le curriculum en tant qu' <i>objet à adapter</i>			5.c) Le curriculum est lui-même l'objet d'évaluations et de régulations en vue de son adaptation aux besoins sociétaux en matière d'éducation et de formation.
(6) Le curriculum en tant que <i>moyen de régulation</i> d'un système éducatif			6.c) Le curriculum est utilisé lui-même comme outil d'évaluation et de régulation du système éducatif dans son ensemble et dans certaines de ses dimensions.

**Tableau 1:** Combinatoire des formats potentiels d'un curriculum avec ses cadres fonctionnels

Cette combinatoire des *formats potentiels* d'un curriculum avec ses *cadres opérationnels* permet de positionner les données empiriques et théoriques recueillies à propos du curriculum, d'analyser leurs interactions et de confronter cette organisation avec les actions des trois catégories des métiers du curriculum. À travers cette démarche d'organisation et de mise en relation des données relatives au curriculum, les chercheurs de la CUDC bâtissent progressivement une réelle reproblématisation du concept de curriculum. Ce processus de reproblématisation n'est pas achevé. Il est en cours dans un vaste programme de recherches à la *Chaire UNESCO de Développement curriculaire* (CUDC) à l'Université du Québec à Montréal (UQAM).

### 7 - Un programme de recherche : *diversité et complexité des données*

Les résultats des analyses des actions des trois catégories des *métiers du curriculum* correspondant à chacun des *cadres fonctionnels du curriculum*, permettent de valider le positionnement de ces données dans les cellules du tableau 1, voire d'en créer de nouvelles. Les chercheurs de la CUDC disposent déjà d'un nombre important de résultats d'observation des actions des métiers du curriculum, effectuées sur le terrain lors de leurs travaux sur les systèmes éducatifs et leurs réformes dans plusieurs pays. Ce travail complexe d'organisation d'un corpus existant de données, d'analyses de celles-ci, d'ajouts lorsque les données sont incomplètes, d'identification des relations entre les cadres et les cellules du tableau 1, ... se réalise parallèlement à un travail de validation de l'organisation elle-même des données. Si certaines composantes du tableau 1, comme l'organisation de celui-ci, ont déjà fait l'objet de validations antérieures (Jonnaert & Therriault 2013), à chaque étape du travail de reproblématisation du concept de curriculum, un processus de validation par les experts du domaine est mis en place. Le tableau 1 présente en quelque sorte le premier synopsis des résultats de ce processus de reproblématisation du concept de curriculum.

### Conclusion

Sans entrer dans le détail de la démarche mise en œuvre à la CUDC pour *reproblématiser* le concept de curriculum et, par là, assurer une meilleure assise à une théorie du curriculum, ce texte montre toute la complexité d'une telle démarche. Les attentes par rapport à ce travail sont énormes. Tant les responsables des systèmes éducatifs que les chercheurs en éducation ont besoin d'un cadre théorique validé pour le curriculum afin d'offrir plus de solidité à leurs travaux.

Ce travail est certes ambitieux, il s'appuie sur un vaste corpus empirique et théorique de données amassées depuis plusieurs années par les chercheurs de la CUDC au cours de leurs travaux d'appui aux Systèmes éducatifs engagés dans des réformes, comme des recherches menées à la CUDC. Déjà, les résultats partiels de ces travaux permettent d'appréhender une *vision holistique* du curriculum, qui articule dans un système cohérent l'ensemble des composantes d'un curriculum en le situant en aval des politiques éducatives et en amont de la pratique pédagogique.

Tel un *passer* des politiques éducatives vers la pratique pédagogique, le curriculum d'un système éducatif se situe à l'interface des politiques éducatives et de l'action pédagogique mais n'est ni l'une, ni l'autre.

---

Recebido em junho de 2014; aceite em outubro de 2014.

## RÉFÉRENCES

- Acedo, C. 2013. Contributing to the debate on learnig in the post-2015 education and development agenda. *Prospects*. 43(3): 265-268.
- Audigier, F.; Tutiaux-Guillon, N.; Haerberli, P. (Éds) 2008. *Compétences et contenus. Les curriculums en questions*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Ayotte – Beaudet, J. – P. 2013. The concept of competence in the French – language education literature. In Ph. Jonnaert; G. Therriault (guest ed). Curriculum reforms: In search of innovative models for dynamic education systems, *Prospects Quarterly Review of Comparative Education*. Numéro thématique, 43(4): 419-428.
- BIE 2013. *L'apprentissage dans l'agenda pour l'éducation et le développement post-2015*. Genève: BIE –UNESCO.
- Bloom, B.S. 1956. *Taxonomy of educational objectives, Handbook I: Cognitive domain*. New York (NY): Longman.
- Bobbitt, J.F. 1918. *The Curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
- Bobbitt, J.F. 1924. *How to Make a Curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
- Breault, D.A.; Marshall, D. 2010. Definitions of Curriculum. In C. Kridel (Ed.). *Encyclopedia of Curriculum Studies*. London: Sage Publications Inc.
- Braslavsky, C. 2001, mai. *Tendances mondiales et développement des curricula*. [conférence prononcée aux journées internationales sur les politiques nationales d'éducation et de formation, (20 pages)]. Bruxelles: Association francophone d'éducation comparée (AFEC).
- Burke, K.B. 2009. *How to assess authentic learning*. Thousand Oaks (CA): Corwin Press.
- Charland, P.; Cyr, S. 2013. The situations bank, a tool for curriculum design focused on daily realities: The case of the reform in Niger. In Ph. Jonnaert; G. Therriault (guest ed.). Curriculum reforms: In search of innovative models for dynamic education systems, *Prospects Quarterly Review of Comparative Education*. Numéro thématique, 43(4): 461-472.
- CMEC 2012. *Indicateurs de l'éducation au Canada: une perspective internationale 2012*. Ottawa: Statistiques Canada.
- Conference of Commonwealth Education Ministers 2012. *Commonwealth recommendations for the post 2015 Development framework for education*. 18th Conference, Maurithius.
- De Landsheere, V. 1992. *L'éducation et la formation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Depover, C.; Noël, B. 2005. *Le curriculum et ses logiques. Une approche contextualisée pour analyser les réformes et les politiques éducatives*. Paris: L'Harmattan.
- Dewey, J. 1902. *The child and the curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, J. 1899. *The school and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- D'Hainaut, L. 1988. *Des fins aux objectifs de l'éducation. Un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation*. Bruxelles: Labor.

- D'Hainaut, L. 1981. *Analyse et régulation des systèmes éducatifs, un cadre conceptuel*. Bruxelles: Labor.
- Ettayebi, M.; Tahirou, K.; Goza, A.; Masciotra, D. 2008. Élaboration de programmes d'études basés sur le traitement compétent de situations de vie, in M. Ettayebi; R. Opertti; Ph. Jonnaert (Éds.), *Logique de compétences et développement curriculaire : débats, perspectives, alternative pour les systèmes éducatifs* (149-166). Paris: L'Harmattan.
- Forquin, J.-C. 2008. *Sociologie du curriculum*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Gagne, R. M. 1967. Curriculum research and the promotion of learning. In R.W. Tyler; R.M. Gagne; M. Schriren (Eds.) *AERA monograph series on curriculum evaluation: Vol. 1. Perspectives on curriculum evaluation*. Chicago: Rand McNally.
- Gauthier, R. - F. 2011. Une autre façon de penser l'éducation. *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres*, 56: 31-40.
- Goodlad, J.L. 1998. *Educational Renewal: Better teachers, better schools*. New York (NY): Wiley.
- Jonnaert, Ph.; Therriault, G. 2013. Curricula and curriculum analysis: Some pointers for a debate. In Ph. Jonnaert; G. Therriault (guest ed). *Curriculum reforms: In search of innovative models for dynamic education systems. Prospects Quarterly Review of Comparative Education*, numéro thématique. 43(4): 397-419.
- Jonnaert, Ph. 2011a. Des programmes d'études endogènes articulés aux standards internationaux en République du Niger, *ACDI - CIDA, Education Newsletter*, 3: 4-5.
- Jonnaert, Ph. 2011b. Curriculum, entre modèle rationnel et irrationalité des sociétés. *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres*. 56:135-145.
- Jonnaert, Ph. 2012. Postface. In P. Charland; C. Daviau; A. Simbagoye; S. Cyr (Éds.) *Écoles en mouvements et réformes. Enjeux, défis et perspectives* (221-232). Bruxelles: De Boeck.
- Jonnaert, Ph.; Ettayebi, M.; Defise, R. 2009. *Curriculum et compétences. Un cadre opérationnel*. Bruxelles: De Boeck.
- Jonnaert, Ph.; Ettayebi, M. 2007. Le curriculum en développement. Un processus dynamique et complexe. In L. Lafortune; M. Ettayebi; Ph. Jonnaert (Éds.) *Observer les réformes en éducation*, (15-32). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Jonnaert, Ph. 2001. La thèse socioconstructiviste dans les nouveaux programmes d'études au Québec: un trompe l'œil épistémologique. *Canadian Journal of Science, Mathematic and technology Education*, 1(2): 223-230.
- Kliebard, H. M. 1995. *The struggle of the American curriculum, 1893-1958*. New York: Routledge Falmer.
- Lafortune, L.; Ettayebi, M.; Jonnaert, Ph. (Éds.) 2007. *Observer les réformes en éducation*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Laveault, D. 2007. Quelles compétences, quels types de validité pour l'évaluation. In L. Bélair; D. Laveault; C. Lebel (Éds). *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation* (27-50). Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.

- Lunenburg, F.C. 2011. Theorizing about Curriculum: Conceptions and Definitions, *International Journal of Scholarly Academic Intellectual Diversity*, 13(1): 1-6.
- Malet, R. (Éd.) 2010. *Écoles, médiations et réformes curriculaires. Perspectives internationales*. Bruxelles: De Boeck.
- OCDE 2009. *Regards sur l'éducation 2009. Les indicateurs de l'OCDE*. Paris OCDE.
- OCDE 2012. *Regards sur l'éducation 2012. Les indicateurs de l'OCDE*. Paris OCDE.
- OCDE 2013a. *Regards sur l'éducation 2012. Les indicateurs de l'OCDE*. Paris OCDE.
- OCDE 2013b. En quoi les politiques, les systèmes et la qualité de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants (EAJE) se différencient - ils dans les pays de l'OCDE? *Indicateurs de l'OCDE à la loupe*, n 11, février 2012, Paris: OCDE.
- Perrenoud, Ph. 2003. Ancrer le curriculum dans les pratiques sociales, *Résonances*, 6: 18-20.
- Perrenoud, Ph. 1984. *La création de l'excellence scolaire*. Genève: Droz.
- Phenix, P. 1962. The disciplines as curriculum content. In A. H. Passow, (Ed.). *Curriculum crossroads* (p. 227-245). New York, NY: Teachers College Press.
- Pinar, W.F. 2004. *What is curriculum theory?* Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates.
- Pinar, W.F. 2009. Curriculum Theory. In C. Kridel (Ed.), *Encyclopedia of Curriculum Studio* (pp. 267-270). London: Sage Publications Inc.
- Popham, W.J. 2011. Transformative assessment in action: An inside look at applying the process. Alexandria (VA): Association for supervision and curriculum development.
- Schiro, M.S. 2007. *Curriculum Theory: Conflicting Visions and Enduring*. London: Sage Publications Inc.
- Taba, H. 1962. *Curriculum development: Theory and practice*. New York, (NY): Harcourt, Brace & World.
- Tawil, S. 2012. *Beyond 2015: Perspectives for the Future of Education*. Paris: UNESCO.
- Tedesco, J.-C.; Opertti, R.; Amadio, M. 2013. The curriculum debate: why it is important. *IBE Working Papers on Curriculum Issues n°10*. Genève: Unesco - International Bureau of Education (BIE).
- Tyler, R. W. 1949. *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tyler, R. 1957. The curriculum then and now. In: *Proceedings of the 1956 Invitational Conference on Testings Problems* (p. 73-81). Princeton, (NJ): Educational Testing Service.
- UNESCO 1990. *World declaration on education for all and framework for action to meet basic learning needs*, (adopted by the World Conference on Education for All, Meeting Basic Learning Needs, Jomtien, Thaïlande, 5 - 9 March 1990). Paris: UNESCO.
- UNESCO 2000. *Cadre d'action de Dakar. L'éducation pour tous: tenir nos engagements collectifs. Avec les six cadres régionaux*, (adopté par le Forum Mondial sur l'Éducation, Dakar, Sénégal, 26 - 28 avril 2000). Paris: UNESCO.
- UNESCO 2013a. *Unesco Principles on Education for Development Beyond 2015*. UNESCO Education Research and Foresight (March 2013). Paris: Publications de l'UNESCO.

- UNESCO 2013b. *Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous 2013. Enseigner et apprendre pour le développement*. Paris: Publications de l'UNESCO.
- UNESCO; BIE; BREDA; GTZ 2009. *The Basic Education in Africa Programme (BEAP): A policy Paper – Responding to demands for access, quality, relevance and equity*. Eschborn: BREDA/IBE-UNESCO/GTZ.
- Wraga, W.G.; Hlebowitsh, P.S. 2003. Toward a renaissance in curriculum theory and development in the USA. *Journal of Curriculum Studies*, 35(4): 425-437.

## LA MANIFESTACIÓN DISCURSIVA DE LA REFLEXIÓN

### **Vicenta González**

vicentagonzalez@ub.edu

*Universidad de Barcelona (España)*

### **Encarna Atienza**

encarnacion.atienza@upf.edu

*Universidad Pompeu Fabra (España)*

### **Joan Tomàs Pujolà**

jtpujola@ub.edu

*Universidad de Barcelona (España)*

**Resumen:** Este artículo analiza cómo se manifiesta discursivamente la reflexión en los portafolios de formación de profesor de lenguas. El fin último es descubrir posibles pistas discursivas que ayuden a llevar a cabo un discurso reflexivo a futuros usuarios del portafolio de formación. Se parte de un corpus diverso de portafolios de formación que comparten una estructura y planteamiento similar.

Los resultados apuntan a que el discurso reflexivo se manifiesta a través de diversas funciones comunicativas. No se trata tampoco de fases correlativas, sino que puede haber amalgama de varias funciones comunicativas en que se desempeña, si bien alguna puede destacarse por su frecuencia y nivel de explicitación.

**Palabras-clave:** Reflexión; portafolio; discurso; formación.

**Abstract:** This article describes the communicative functions that can be identified in the discourse of language teacher training reflective portfolios. The ultimate goal is to describe possible clues to help develop reflective discourse of future users of teacher training portfolios. The study analyses a corpus of different Spanish teacher training portfolios that share a similar approach and structure. The results suggest that the reflexive discourse is manifested through various communicative functions. These are not manifested in correlative phases, but can appear in an amalgam of several communicative functions, some of which, however, may stand out by their frequency and level of explicitness.

**Keywords:** reflection; portfolio; discourse; language teacher training.

## 1 - Introducción

Los docentes, en un proceso de constante formación continua, deben adaptarse a los cambios sociales y educativos que asegure su óptimo desarrollo profesional. En esa capacitación, parece primordial potenciar una competencia reflexiva, desarrollada, fundamentalmente, como en estas páginas abogamos, mediante el portafolio de formación.

Son muchos los autores y las instituciones que trabajan en la descripción de las competencias que ha de poseer el docente (Le Boterf 2001; Perrenoud 2004; ANECA 2007; Instituto Cervantes 2012; Pizarro 2013, entre otros). Entre esas habilidades y actitudes destaca el desarrollo de la competencia reflexiva. Es decir, el docente ha de comprender lo que sucede en el aula a partir de su experiencia, del conocimiento teórico y de una reflexión exhaustiva de lo sucedido. Mediante esta reflexión, podrá indagar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. Abogamos pues por un perfil profesional que no se limite a entender al docente como mero transmisor de contenidos, sino también como un docente reflexivo (Underhill 2000).

Un docente que ha adquirido como hábito indagar y reflexionar sobre su propio proceso de formación podrá transferir más fácilmente el fomento de tales competencias en el aula.

## 2 - Concepto de reflexión

El origen del término reflexión en el mundo educativo se atribuye a Dewey, quien la definió como la consideración activa, persistente y cuidada de cualquier creencia o práctica a la luz de los fundamentos que la sostiene y de las consecuencias a las que conduce (Dewey 1938). La acción reflexiva se diferencia de otro tipo de acciones como las impulsivas, las repetitivas, las de prueba-error o las rutinarias. Para Dewey (1938), el pensamiento reflexivo comprende, en un primer momento, un estado de duda, perplejidad, en el que se origina el pensamiento; a continuación, un acto de búsqueda, de pesquisa, para encontrar material que disipe la duda, resuelva y ponga fin a la perplejidad. La reflexión en este sentido es una práctica en la búsqueda de alternativas racionales y científicamente probadas que conduzcan a la profesionalización del educador.

Por su parte, Schön (1983) aboga por un formando que reflexione de modo permanente sobre su práctica didáctica con el fin de transformarla para mejorarla (Latorre 2003; Tusón & Vera 2011). Schön (1983) acuña la expresión reflexión-acción para definir el proceso consistente en analizar la labor desarrollada por los profesionales a través de sus acciones. Se define de este modo un nuevo modelo de profesional que reflexiona en la acción y que a partir de la acción construye estrategias para enfrentarse y solventar los posibles problemas que acontecen en su labor formativa.

Este proceso de investigación sobre la acción y en la acción a partir de la práctica reflexiva se compone de diversas fases que se actualizan de forma cíclica (Korthagen 2001): primero se observan los acontecimientos; después se reflexiona sobre ellos; posteriormente se planifican acciones para dar respuesta a las



necesidades observadas y finalmente se actúa según lo planificado (Latorre 2003; Esteve 2004a; 2004b). Korthagen (2001) representa este ciclo con el modelo ALACT.<sup>1</sup> Asimismo, el formando desarrolla la capacidad de integrar teoría a partir de su propia práctica educativa, de modo que pueda evolucionar en sus actuaciones profesionales, frente a la investigación tradicional, enfocada más en crear teorías sobre educación que en mejorar la práctica educativa, separando y distanciando a quienes investigan en educación de quienes están en la práctica (Latorre 2003). Así pues, la reflexión se concibe como el proceso que lleva al docente a examinar sus propios valores y creencias sobre la enseñanza y aprendizaje de lenguas, con el fin de que éste pueda asumir más responsabilidad sobre sus actuaciones (Korthagen 2001; Farrell 2004), y no solo como la mera reflexión tras su sesión de clase.

Sin embargo, a pesar de las ventajas mencionadas por los diferentes autores sobre la conveniencia de iniciar procesos de práctica reflexiva, debe considerarse la perspectiva crítica que aporta Akbari (2007). El autor objeta que la reflexión se ha entendido solo como retrospectiva sobre la acción, sin considerar, por ejemplo, la imaginación, la innovación o la creatividad, elementos que ayudan a la reflexión anticipada y preparan al formando para buscar soluciones alternativas a los problemas con los que se va a confrontar en su práctica diaria. Por tanto, la reflexión es un procedimiento orientado no únicamente hacia el pasado (su función no se agota en el registro de lo hecho), sino también hacia el futuro, al servir de base para que el docente reflexivo se marque objetivos en relación con un cambio o mejora de su competencia formativa.

### 3 - Metodología del estudio

Esta investigación se propone caracterizar el discurso reflexivo usado por los docentes en sus portafolios.

Para ello, hemos tenido en cuenta la caracterización de diarios de aprendizaje (Porlan 1987) y de portafolios de formación en otras áreas de conocimiento, que proponen una clasificación en categorías según sea el grado o nivel de reflexión, si bien no hay en estos estudios una caracterización desde el punto de vista discursivo (Medina, Jarauta & Imbernón 2010; Viciano, Delgado & Del Villar 1997).

En relación con el objetivo planteado, la pregunta de investigación a la que pretende dar respuesta este estudio es la que sigue: ¿cómo se manifiesta discursivamente la reflexión en los portafolios de formación de profesor de lenguas?

Para acercarnos a dar respuesta a tal pregunta, partimos de un corpus de estudio formado por:

- portafolios de formación inicial de futuros maestros (de la Facultad de Formación del Profesorado, de la Universitat de Barcelona),
- portafolios de formación continua de profesores de ELE (Máster de formación de profesores de la Universitat de Barcelona-IL3) y
- portafolios de docentes de ELE que no están sujetos a ninguna institución (blogs públicos).

<sup>1</sup> ALACT: acrónimo en inglés de las cinco letras del proceso Action, Looking back on the action, Awareness of essential aspects, Creating alternative methods of action, Trial

Estos tres grupos de portafolios comparten características similares: tienen una estructura y planteamiento similar (Pujolà & González 2007; Atienza 2009), ya que los tutores del seguimiento de tales portafolios son los autores de este estudio. El objetivo primordial es en todos ellos que los autores de dichos portafolios se inicien en un proceso de reflexión que les permita desarrollar estrategias de aprendizaje y fomentar su autonomía. Buscan pues habituar al autor con una herramienta formativa básica en su desarrollo profesional. Otra característica común de tales portafolios es que tienen la particularidad de focalizar la atención en la paradoja del docente de lenguas: la coincidencia del objeto de enseñanza con el vehículo de transmisión de dichos contenidos. Asimismo, estos portafolios contienen reflexiones sobre acciones diversas llevadas a cabo por los formandos: asistencias a clase o seminarios, lecturas, actuaciones docentes, etc.

En cuanto a la constitución del corpus, la selección de portafolios de la enseñanza reglada se ha realizado de manera aleatoria desde el curso 2006-2007 hasta el curso 2010-2011.

<b>Tipo de Portafolio</b>	<b>Procedencia</b>	<b>Número de portafolios</b>	<b>Perfil de usuario</b>
Portafolio de profesores en formación inicial	Universidad de X	120	Formandos en formación inicial
Portafolio de formación de profesores de ELE	IL3-Universidad X	90	Formandos en formación inicial
Portafolio Reflexivo del Formando	Blogs públicos	7	Docentes con amplia experiencia profesional

**Tabla 1** - Corpus de análisis

Para la selección de los blogs públicos, se ha tenido en cuenta la comunidad creada en torno al modelo propuesto por Pujolà y González (2007).

Por lo que respecta a la metodología, en este estudio de carácter exploratorio las categorías no se han establecido a priori sino que estas han emergido de los propios datos, pues se ha seguido una metodología descriptiva, dentro de un enfoque cualitativo (Van Dijk 2000a; Van Dijk 2000b).

#### **4 - Análisis de los datos: el discurso reflexivo**

Para abordar la presentación de los resultados, hemos seguido la observación apuntada por Akbari (2007) por cuanto tiene de ampliación del concepto reflexión y porque permite un modo de operar y clasificar, a posteriori, los resultados obtenidos. Así pues, en el análisis se han clasificado las manifestaciones discursivas detectadas según expliciten una reflexión con carácter retrospectivo (apartado 4.1) o prospectivo (apartado 4.2). Partiendo de esta subclasificación, hemos ordenado los datos según la manifestación discursiva predominante.

#### **4.1 - Reflexión sobre la acción con carácter retrospectivo**

##### **4.1.1 - Describir una acción formativa o docente**

Cuando se describe (Van Dijk 1980), se lleva a cabo un proceso selectivo de lo observado que, aunque no se explicita en el discurso, implica dar relevancia a unos hechos en detrimento de otros.

En el corpus analizado, la descripción puede identificarse con el resumen de lecturas, apuntes de talleres o cursos que, en la mayoría de los casos, sirven de base para una posible explicitación ulterior de otros procesos cognitivos ligados a la reflexión. En el siguiente extracto (1) puede apreciarse cómo una formanda expone los contenidos trabajados en una sesión formativa, centrándose en la descripción de los mismos a modo de acta de lo presentado en clase por el formador.

- (1) La competencia comunicativa y la competencia sociocultural  
(En esta sesión se nos introduce a los conceptos de competencia comunicativa y de competencia sociocultural en el aula de idiomas.)  
La competencia comunicativa comprende, en el aprendizaje de lenguas, no solamente aquellos aspectos centrados en las estructuras y la gramática de una lengua, (competencia lingüística), sino aspectos como la competencia interaccional [...].

El ejemplo (1) sirve para ilustrar cómo la competencia reflexiva del formando se manifiesta en esa selección de los hechos para su descripción. Esta descripción puede quedarse en una mera enumeración de las acciones llevadas a cabo, puede centrarse en una reconstrucción de la sesión formativa (descripción exhaustiva de una parte de la sesión de clase, de una acción ocurrida, de un producto elaborado por parte del formando) o en una síntesis de lo sucedido. En este último caso, es más frecuente que haya alguna valoración por parte del formando, aunque no siempre se observa ese paso a la valoración, como se aprecia en (1). En cambio, el ejemplo (2) es un caso en que se describe para recoger la síntesis de una lectura. Además de la síntesis, el estudiante efectúa también una valoración (véase 4.1.4).

(2) La muestra seleccionada pertenece a un artículo de E. M. Peris, aparecido en la Revista virtual red ELE, en marzo de 2004, en el número cero. El título del artículo es: ¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas? Se trata de un artículo que forma parte del programa de formación interna que llevamos a cabo en la escuela donde trabajo. Discutimos, mensualmente, en un foro interno, a título individual, artículos relacionados con la enseñanza del español en las aulas. De la lectura de este artículo **destaco** las siguientes ideas resumidas por mí; a veces utilizando las propias palabras del autor, y otras veces resumiéndolas con mis propias palabras: Dentro de las aportaciones que el enfoque comunicativo ha dado a la enseñanza de lenguas mencionadas en el artículo, **destaco** las siguientes: la dimensión textual en el estudio de la lengua; la concepción del aula como espacio social y de aprendizaje [...]. **Centrándome** en la importancia de la autenticidad del proceso de aprendizaje, **resumiré** las siguientes ideas del artículo, que **me han resultado muy enriquecedoras**: en las tareas se evita que cada uno de los interlocutores se desentienda de lo que otro quiere decir [...].<sup>2</sup>

En este fragmento el formando deja asimismo constancia explícita de haber llevado a cabo un proceso de selección de la información más relevante para él. Podemos identificar las huellas de dicho proceso selectivo asociado a describir con el uso de los verbos que hemos marcado en negrita: *destaco* (2), *centrándome*, *resumiré*; además del comentario valorativo del último párrafo: *me han resultado muy enriquecedoras*.

En el caso de que se reflexione sobre una acción docente, el discurso reflexivo se pone de manifiesto con la descripción de lo sucedido en el aula, centrande, de este modo, la atención en la acción. El siguiente ejemplo pertenece al blog Maribelele,<sup>3</sup> una profesora de español en ejercicio, que utiliza un blog como un portafolio electrónico en el que comparte sus reflexiones sobre su trabajo y formación. En dicho fragmento, la profesora reflexiona sobre un tema recurrente en los materiales de enseñanza de lenguas extranjeras y en su tratamiento. Sirva el siguiente ejemplo para ilustrar la competencia reflexiva mediante diversas manifestaciones discursivas, no sólo describir sino también valorar (4.1.4) y plantear propuestas (4.2.1).

<sup>2</sup> El destacado en negrita es nuestro.

<sup>3</sup> <http://maribelele.wordpress.com>

(3) Fragmento de portafolio	Manifestaciones discursivas
«Entiendo que en los libros de texto propongan para aprender el vocabulario de la familia una foto de la familia — valga la redundancia — real. Otros libros optan por presentar este tema en formato de novela negra (es el caso de Caminos, de Langenscheidt).	Describir la forma tradicional de tratar el campo semántico de la familia.
La cuestión es que cuando estás trabajando esta temática por tercera vez con el mismo grupo o persona tienes que buscar otras formas de plantearlo. En esta cavilación andaba yo cuando se me ocurrió que mis alumnos crearan un árbol genealógico. ¿Tiene esto algo de novedoso? ¿No lo había hecho nunca? Sí, por supuesto que ya había planteado una actividad de creación de árbol genealógico pero no en la forma que lo he hecho hoy [...].	Valorar, manifestando incomodidad, su modo de proceder didácticamente.
¿Qué cambiaba esta vez? El formato de la actividad, ya que esta vez el árbol genealógico incluiría no sólo el nombre en el cuadro correspondiente; sino que iría acompañado de apellidos [...]. Esta actividad implica que hay que rellenar las fichas, pensar cómo definimos a nuestros parientes [...]	Describir y plantear una nueva propuesta.
(habrá a quién le parezca un suplicio y una tortura china o algo de lo más inútil del mundo). Lo cierto es que en este caso no me equivocaba, la actividad ha captado por completo la atención de los alumnos».	Valorar la experiencia

En este fragmento puede apreciarse por qué la autora opta por introducir cambios en relación a cómo había trabajado el tema de la familia previamente. Ella, además, explica cuál es el procedimiento seguido a partir de cuestionarse a sí misma en actuaciones anteriores. De este modo, el discurso en el que se describen las acciones acontecidas le sirve como preámbulo para poder iniciar otro tipo de reflexión, que se materializa discursivamente en la valoración. Es imprescindible poder contar con el acta de la sesión de clase, para a continuación pasar al análisis, la explicación, la valoración, la interpretación o la autoevaluación. Puede asentirse, a la luz de ejemplos como este, que la descripción es frecuente en los portafolios de formación como punto de arranque hacia otros procesos tipos de reflexión, que se sustentan discursivamente en explicar, argumentar o hacer propuestas justificadas.

#### 4.1.2 - Explicar lo que ha sucedido

El formando deja en su discurso reflexivo explicaciones de lo acontecido en el aula -- a modo de notas o de texto redactado-- que constituyen un proceso de reflexión diferente al de la mera descripción, como ya se ha visto en (3). Explicar supone razonar los hechos que se han recogido. En el corpus objeto de estudio, esta forma de proceder implica que el docente está iniciando un proceso de análisis, focalizando su atención en el tema que está tratando. A diferencia del ejemplo (1), donde la autora se centra en la descripción de lo que hace, ahora predomina dar cuenta, explicar el porqué de las actuaciones de los formandos.

El fragmento que a continuación se presenta (4) es un fragmento reflexivo en torno a una muestra de una asignatura de un programa de máster de formación de profesores de ELE en la que el formando explica qué le han supuesto unas lecturas.

(4) He seleccionado esta primera muestra porque los contenidos teóricos del artículo mencionado en ella han representado un aprendizaje relevante [...] y porque han supuesto un cambio sustancial en mi forma de trabajar la gramática en clase. [...].

Asimismo, me he dado cuenta de la necesidad de valorar cuánto tiempo necesitan los estudiantes para realizar las diferentes tareas [...]. Por eso, he adoptado el hábito de dar a conocer a los estudiantes los tiempos que necesitan para la actividad.

Como puede apreciarse en el fragmento, el alumno explica la utilidad del artículo y cómo ha afectado a su práctica formativa habitual mediante relaciones de causa-efecto.

#### 4.1.3. - Argumentar un punto de vista

En el corpus manejado, la competencia reflexiva se manifiesta argumentando, con contraposición de voces que vehiculan discursivamente la polifonía. Esta polifonía puede establecerse en relación a la coordenada temporal --y se obtiene así un diálogo entre dos estados del autor del texto distanciados en el tiempo. En este sentido mediante el uso de tiempos verbales (contrastando antes/ahora) pueden observarse dos puntos de vista contrapuestos, entre lo que él hacía antes, cuando no tenía experiencia ni formación específica, y lo que considera que se debe hacer ahora que ya posee más conocimientos.

El siguiente fragmento pertenece a un portafolio de un formando con poca experiencia que sigue un programa de máster.

(5) La creación de esta actividad ha modificado, en cierta medida, el grado de responsabilidad que estaba dispuesto a asumir en todo lo referente a la creación de actividades. Me di cuenta de que hasta el momento nunca había contemplado al formando como un ser creativo. En este sentido, a lo largo de mi poca experiencia como formando, siempre tomé prestadas ideas de otros. Cuando planeaba una actividad concreta siempre la ejecutaba del mismo modo [...]. El formando, pues, asume más responsabilidad. No solamente planifica actividades sino que también las puede crear según las necesidades del alumno. Se entiende entonces que el

aprendizaje más significativo ha sido:

a) Las destrezas no son mundos separados e incommunicados. Debemos tener en cuenta esto y crear actividades en que éstas se entrecrucen.

b) por otro lado, hay que entender la enseñanza como un proceso creativo donde el formando, si bien toma prestadas ciertas ideas de fuera [...].

Cabe destacar del fragmento que el autor, cuando se refiere a su pasado, usa la primera persona del singular (*estaba, me di cuenta, tomé*, etc.); en cambio, cuando presenta la información acerca de lo que ahora ha aprendido despersonaliza el discurso, ya sea utilizando la tercera persona (*asume, toma, deberá*) o modalizándolo con un nosotros inclusivo (*debemos*), lo que le permite identificarse con el colectivo al que pertenece.

Asimismo, pueden identificarse también algunos discursos reflexivos en los que el formando establece un diálogo entre él mismo (presentando la información referida en primera persona del singular) y la comunidad profesional a la que pertenece (presenta la información en tercera persona del singular o de nuevo con un nosotros inclusivo). Valga como ejemplo el siguiente fragmento, en el que el formando, partiendo de una discusión en el foro de una asignatura, inicia un proceso reflexivo que se manifiesta en una argumentación de su punto de vista.

(6) En el foro se han vertido diversas opiniones sobre los posibles fallos en la clase y cómo se podrían haber evitado. Resumo mi opinión al respecto. Varios participantes del foro han criticado la actuación de la profesora [...]. Si bien me distancio de la drasticidad de las críticas dado que tenemos pocos datos, comparto que un mejor análisis previo de las necesidades de los alumnos, así como una intervención sutil, suave y trivializadora de la profesora al observar problemas, hubieran podido contribuir a un mejor funcionamiento de los grupos. Otro de los aspectos en que coincido con la mayoría de opiniones vertidas en el foro es la falta de negociación por parte de la profesora (v. Giovannini et al. 1996a) [...]. Comparto totalmente la idea del reparto de roles como una buena medida antes de iniciar la clase (decisión preactiva, término aportado por la moderadora en su mensaje nº 10868). Al igual que comentaba Estefanía (v. mensaje 10761), yo también asistí a un curso de formación de Daniel Cassany sobre el aprendizaje cooperativo [...].

El formando argumenta su punto de vista sobre la actuación de una profesora, aportando argumentos sólidos extraídos de lecturas específicas y experiencias previas de aprendizaje. Construye una argumentación en la que contrapone dos perspectivas ante una situación de aula. Una es la que vierten sus compañeros en el foro; la otra es la propia voz, en la que, para defender sus argumentos, se apoya en autores de considerado prestigio en su contexto de formación. Crea así un discurso polifónico sobre el que construye su argumentación.

#### 4.1.4. - Valorar la acción docente o formativa

En los portafolios analizados pueden identificarse fragmentos donde se valoran las acciones que se han dado en el aula. Estas valoraciones pueden ser de varios tipos, según se desprende del corpus objeto de análisis: centradas en la propia actuación del formando (lo que se correspondería con su autoevaluación), en la actuación de los alumnos o bien en la valoración de los materiales.

Así, en el siguiente fragmento se incluyen reflexiones de tipo valorativo. Puede apreciarse cómo va valorando su nuevo modo de actuar didácticamente, consecuencia de una de las lecturas recomendadas en el curso.

(7) Este modo de presentar el imperativo considero que fue acertado por diferentes razones. En primer lugar, supuso un modo de investigar alrededor de unos principios estudiados con anterioridad y no transgredió, bajo mi punto de vista, ninguno de esos principios [...]. Considero, además, que la presentación gramatical ganó en efectividad y que supuso ahorro de tiempo, si bien esta consideración es el resultado de mi percepción y no de pruebas objetivas.

Describir, explicar o argumentar lo sucedido funcionan como antesala para poder valorar la actuación didáctica. Esta valoración se ve claramente a través de las apreciaciones que hace el autor de la actividad: *fue acertado, no transgredió, ganó en efectividad, supuso ahorro de tiempo*. También hay que destacar que el formando es consciente de que las valoraciones a las que llega son fruto de su percepción y, por lo tanto, pueden considerarse subjetivas: *bajo mi punto de vista*.

Pueden identificarse también discursos reflexivos en que predomina la valoración a partir de interpretar los hechos del aula. Estas interpretaciones pueden centrarse en los diferentes aspectos de la sesión de clase, normalmente relacionados con los centros de interés del formando, aquello que más le preocupa. Dichos aspectos serán posiblemente objeto de más de una valoración posible, debido a la necesidad de encontrar respuestas a sus dudas; por el contrario, aquello que no es percibido como problema o carece de interés para el formando difícilmente será explicitado en su discurso ni, obviamente, será objeto de valoración o interpretación. En el fragmento que sigue, puede observarse cómo el formando busca respuesta a qué consecuencias han tenido en los alumnos los cambios que ha incorporado en su actuación docente.

(8) Por otro lado, cuando repetí la audición, las respuestas de los alumnos me demostraron hasta qué punto los conocimientos previos y el contexto pueden facilitar la comprensión de enunciados cuyos elementos lingüísticos son a priori ignorados por aquellos. Finalmente, la actividad fomentó la participación y la implicación de los alumnos, quienes además manifestaron que la canción les había gustado.

Los cambios introducidos por el formando le llevan a fijarse en cómo estos son recibidos por los estudiantes. Incluir esa información en su portafolio refleja un interés por contrastar la valoración que él puede hacer (*me demostraron, facilitar la comprensión, fomentó*) con la de sus alumnos (*manifestaron, les había gustado*). Es obvio que las valoraciones de las acciones de clase siempre son subjetivas por lo que intentar neutralizar esa subjetividad con las impresiones de los alumnos aporta más fiabilidad a la interpretación del formando.

#### **4.2 - Reflexión sobre la acción con carácter prospectivo**

La identificación de un problema didáctico, de una carencia de formación o de un reto profesional puede motivar al formando a dejar constancia de cómo solucionar ese problema o carencia o cómo satisfacer su reto.



### 4.2.1 - Plantear propuestas

Además de las manifestaciones discursivas identificadas hasta ahora en el corpus analizado, cabe añadir la de plantear propuestas de actuaciones futuras. Con ella se refleja el interés del formando por buscar respuesta a sus inquietudes.

Mostramos a continuación (9) un fragmento de un portafolio de un alumno de máster. La reflexión del formando se centra en las carencias de formación que él considera que tiene en relación a la corrección de las actividades de aula.

(9) Soy consciente de las limitaciones de mi aprendizaje en ser capaz de: corregir de forma dinámica una actividad, contextualizar las actividades de lengua [...].

Para superar estas limitaciones debería, en primer lugar, reconsiderar el valor de la corrección. Tendría que entender qué aporta la corrección a los estudiantes y, en función de esto, determinar: si es o no necesario corregir, qué hay que corregir, y de qué modo conviene hacerlo [...].

El uso de los diferentes verbos en condicional (*debería, tendría*) muestra el proceso que sigue el formando en la intención de elaborar propuestas didácticas que son consecuencia de la reflexión de su actuación o de sus carencias formativas. También es interesante el uso de la modalidad deóntica, con la que se refleja que el formando se toma como una obligación introducir cambios en su práctica diaria.

### 4.3 - La dimensión afectiva en el discurso reflexivo: expresar emociones

Hasta ahora hemos presentado funciones comunicativas diversas en que se manifiesta el discurso reflexivo, teniendo en cuenta si se trata de una reflexión sobre la acción con carácter retrospectivo (4.1) o de carácter prospectivo (4.2), pero los portafolios son también un vehículo para poder expresar aspectos afectivos que se dan en la práctica del formando. Esta dimensión afectiva abarca los sentimientos y emociones que determinan en mayor o menor medida la conducta del formando en el aula. Como afirma Arnold (2000), esta dimensión no puede desligarse de la dimensión cognitiva, sino que la integra; es más, estas dimensiones tienen un carácter bidireccional, ya que una condiciona a la otra.

Rastrear los aspectos relativos a la dimensión afectiva en los portafolios implica ser sensible no solo a la información que el formando aporta de forma explícita a través de las valoraciones que puede presentar en sus textos, sino, y lo más importante, saber interpretar cuáles son sus emociones, estados de ánimo o sentimientos ante los hechos que narra. La dimensión afectiva no queda acotada exclusivamente a las coordenadas de tiempo y espacio en las que discurre la sesión de clase, sino que está por encima de estas. El formando entra en el aula con un estado de ánimo determinado que puede manifestarse o no; también en el aula pueden surgir emociones no previstas y también al revisar luego la clase impartida. El carácter, la personalidad, la sensibilidad del formando influyen en mayor o menor medida en que la reflexión quede impregnada de elementos afectivos.

Volviendo al blog de Maribele, en algunas de las entradas de su blog podemos

rastrear cómo se siente con las innovaciones que incluye en sus clases, cómo reacciona ante nuevas lecturas, cómo sale algunos días de clase. etc. Deja constancia de sus actos de formación, del análisis que lleva a cabo, de sus propuestas de cambio y también de cómo se siente ella en cada una de esas acciones.

(10) También parto de la base que ahora me siento cómoda utilizando este tipo de herramientas y que ya están totalmente integradas en mi vida. Además, tengo algo más claro las posibilidades que me ofrecen y qué sistema de trabajo quiero poner en práctica. Sé que quiero que sea un trabajo colaborativo donde el alumno sienta que trabajo con él y que no le estoy supervisando. Sé que va a requerir de mí una labor de orientación. Me preocupa la labor de corrección de faltas de ortografía, expresión, etc. [...].

Confieso que voy a tientas y que, probablemente, debería diseñar mucho mejor la tarea antes de ponerla en práctica para no ir dando palos de ciego por el mundo. Sin embargo, si lo sigo posponiendo sé que terminaré por no hacer nada. Mala cosa es posponer las cosas.

La autora explicita sus estados de ánimo (*me siento cómoda*), sus temores (*me preocupa, confieso que voy a tientas, no ir dando palos de ciego*) en su evolución formativa. En un acto de humildad, comparte sus dudas con sus lectores al hacer público todo su proceso reflexivo, cuando normalmente estos procesos son privados y quedan en un ámbito muy restringido (individual, entre colegas o departamental) por lo que la retroalimentación recibida va a ser también limitada. Cabe destacar en este ejemplo como la autora expresa también su preocupación por la dimensión afectiva del alumno (el alumno sienta que trabajo con él y que no le estoy supervisando). La explicitación de esos estados de ánimo ayuda pues en el desarrollo de la competencia reflexiva.

Lo cierto es que ha sido mucho más fácil poder encontrar fragmentos reflexivos centrados en las emociones entre los profesores con algún tipo ya de experiencia que en los profesores noveles. En este otro fragmento (11), correspondiente a un profesor que tiene también un blog público, se lee:

(11) Esta tarde ando entre nervioso e ilusionado. Mañana comienzo un nuevo curso con alumnos nuevos recién llegados a Bilbao y con un nivel cero de español [...] hoy estoy como un flan.

Da igual la experiencia que acumule como profe y los años que lleve dando clase, el primer día de un curso nuevo siempre me pongo como una moto. Los días anteriores no puedo quitarme de la cabeza el inicio y ando dándole vueltas a cómo enfocar el curso. Y el día del comienzo... pues mariposas en el estómago e inseguridades. Eso sí, en cuanto cruzo la puerta, [...] ya me siento como Pedro por su casa. Los nervios desaparecen, las mariposas se esfuman y la clase es mi medio natural, el sitio más cómodo del mundo.

Para este intensivo me he propuesto llevar un diario de profesor (este blog) [...]. Si un día no tengo ganas, pues no habrá reflexión.<sup>4</sup>

Este profesor expresa su nerviosismo ante el inicio de un nuevo curso. Así expresiones coloquiales tales como *estar como un flan, ponerse como una moto o tener mariposas en el estómago* ilustran el estado del profesor ante una nueva

<sup>4</sup> <http://profesorenapuros.es>

experiencia. Se observa en este fragmento también el empleo de verbos de cambio, cuyos argumentos – desde el punto de vista sintáctico – permiten la expresión de emociones, me pongo, me siento, y otros verbos – usados metafóricamente – también como verbos de cambio: *ando*, *se esfuman*, etc. Nótese pues cómo mediante estas construcciones, el profesor deja constancia de un cambio, transformación o modificación de sus emociones.

Llegados a este punto, presentamos a continuación una tabla a modo de síntesis que pretende recoger las funciones comunicativas halladas en el corpus analizado, con las que se pone de manifiesto una acción reflexiva.

Manifestación discursiva de la reflexión	
Reflexión retrospectiva	Reflexión prospectiva
Describir una acción formativa o docente	Plantear propuestas
Explicar lo que ha sucedido	
Argumentar un punto de vista	
Valorar la acción docente o formativa	
Expresar emociones	

**Tabla 2:** Manifestación discursiva de la reflexión

Asimismo, hemos querido plasmar cuáles de dichas funciones suponen una reflexión retrospectiva y cuáles, una reflexión prospectiva. De este último tipo, cabe señalar que sólo la función comunicativa denominada *hacer propuestas* puede considerarse propiamente prospectiva, pues *expresar* emociones podría estar al servicio de ambos tipos de reflexión.

## 5 - Conclusiones

Considerando la pregunta de investigación que ha sido motriz de este estudio, podemos afirmar que sí es posible la caracterización discursiva de la reflexión. Esta caracterización permite hablar de distintas manifestaciones discursivas en la competencia reflexiva según el corpus analizado.

Hay autores que consideran que ante las diferentes formas de manifestarse la competencia reflexiva podría apuntarse la existencia de grados sucesivos en dicha competencia (Medina, Jarauta & Imberón 2010); sin embargo, nosotros consideramos que en lugar de hablar de grados, debería hablarse de una dimensión reflexiva que se manifiesta en el detalle de la explicitación de esta. No se trata tampoco de fases correlativas, lo que equivaldría a afirmar que el formando podría ir adquiriéndolas de forma gradual, sino que puede haber amalgama e interrelación de varias de las manifestaciones discursivas en que se desempeña, si bien alguna puede destacarse por su frecuencia y nivel de explicitación en el texto.

Lo habitual pues es la superposición de tales manifestaciones en el texto. Esta superposición dificulta que se puedan establecer grados o niveles competencia

reflexiva a modo de continuum en la formación de los futuros profesores; más bien se abre una línea futura de investigación que se plantee como hipótesis la relación del grado de formación y madurez del formando con el desarrollo de su competencia reflexiva. Así, es de suponer que estudiantes que están en sus primeros años de formación son los que con más frecuencia recurren a unas determinadas y recurrentes funciones comunicativas. En cambio, en los portafolios de los estudiantes de posgrado es presumible que pueda encontrarse una variedad mayor de manifestaciones discursivas, lo que puede llevar a pensar que el grado de madurez de los estudiantes es un elemento clave en el desarrollo de la competencia reflexiva.

Los resultados obtenidos pueden resultar beneficiosos en los procesos de tutorización, tanto para el formando como para el formador. Con respecto a lo que esta investigación puede aportar al formando, consideramos que más que ofrecerle pautas para la reflexión es necesario enfrentar al formando con diferentes secuencias discursivas que le permitan encontrar aquellas que se ajusten a sus necesidades individuales y formativas. Por lo que respecta a la aportación de esta investigación al formador, este puede encontrar en esta explicitación de las funciones comunicativas de la reflexión el andamiaje necesario para guiarle en su proceso reflexivo.

---

Recebido em maio de 2014 ; aceite em outubro de 2014.

## REFERENCIAS

- Akbari, R. 2007. Reflections on reflection: A critical appraisal of reflective in L2 teacher education. *System*. 35: 192-207.
- Aneca. 2007. El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento. Disponible en la web en [http://www.aneca.es/var/media/151847/informeejecutivoaneca\\_jornadasreflexv20.pdf](http://www.aneca.es/var/media/151847/informeejecutivoaneca_jornadasreflexv20.pdf), acceso el 13-1-2014.
- Atienza, E. 2009. El portafolio del profesor como instrumento de autoformación. Marcoele, 9. Disponible la web en <http://marcoele.com/el-portafolio-del-profesor-como-instrumento-de-autoformacion>, acceso el 9-3-2014.
- Consejo de Europa. 2001. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Madrid: Anaya.
- Dewey, J. 1938. *Experience and education*. New York: Collier.
- Díaz Barriga, F.; Pérez Rondón, M. 2010. El portafolio docente a escrutinio: sus posibilidades y restricciones en la formación y evaluación del profesorado. *Observar*. 4: 6-27.
- Esteve, O. 2004a. La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente. En: Lasagabaster. D. y Sierra, J. M. (Eds.). *La observación como*

- instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. Barcelona: ICE-Horsori, 79-118.
- Esteve, O. 2004b. Nuevas perspectivas en la formación de profesorado de lenguas. Hacia un aprendizaje reflexivo o aprender a través de la práctica. Disponible en la web en <http://bremen.cervantes.es/Ensenanza/ActasBremen/Nuevas%20perspectivas%20pdf.pdf>, acceso el 30-4-2014.
- Farrell, T.S.C. 2004. *Reflective Practice in Action: 80 Reflection Breaks for Busy Teachers*. Thousand Oaks, CA (USA): Corwin Press (Sage Publications).
- Instituto Cervantes. 2012. Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras. Disponible en la web en [http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias\\_profesorado.pdf](http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf), acceso el 30-4-2014.
- Kohonen, V. 1992. Experiential language learning: second language learning as cooperative learner education. En: Nunan, D. (Ed.) *Collaborative language learning and teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 14-39.
- Korthagen, F. A. J.; Kessels, J. 2001. *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Latorre, A. 2003. *La investigación-acción*. Barcelona: Graó.
- Le Boterf, G. 2001. *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Training Club.
- Medina, A.; Domínguez, M.C. 2010. Evaluación de las competencias docentes. *Revista de Innovación Educativa*. 53: 19-42.
- Medina, J.L., Jarauta, B.; Imbernón, F. 2010. *La enseñanza reflexiva en la educación superior*. Barcelona: Octaedro.
- Perrenoud, P. 2004. *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Porlán, R. 1987. El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar. *Investigación en la Escuela*. 1: 63-80.
- Pujolà, J. T.; González, M. V. 2007. Portafolio del profesor en ejercicio: Portafolio reflexivo del Profesor. *I Congreso Internacional Nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 290-297.
- Schön, D. 1983. *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books Inc.
- Schön, D. A. 1998. *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Tusón, A. & Vera, M. 2011. Investigar para enseñar. *Textos de Didáctica de la lengua y la literatura*. 56: 7-14.
- Underhill, A. 2000. La facilitación en la enseñanza de idiomas. En: Arnold, J. (Ed). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Viciano, J.; Delgado, M. A.; Del Villar F. 1997. El análisis de los niveles de reflexión en el discurso. Su aplicación desde la perspectiva del formador de formadores al campo de la educación física y al entrenamiento deportiva. *Motricidad. European Journal of Human Movement*. 3: 151-175.
- Pizarro, M. 2013. Nuevas tareas para el profesor de español como lengua extranjera: la reflexión sobre su concepción de la enseñanza. *Porta Linguarum* 19:165-178.
- Van Dijk, T. 1980. *Texto y contexto*. Madrid: Cátedra.

Van Dijk, T. comp. 2000a. *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I: una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.

Van Dijk, T. 2000b. *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II: una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.

# ANALYZING WRITING IN ENGLISH-MEDIUM INSTRUCTION AT UNIVERSITY

**María Sagrario Salaberri Ramiro**

sagrario@ual.es

*University of Almería (Spain)*

**María Del Mar Sánchez Pérez**

spm727@ual.es

*University of Almería (Spain)*

**Abstract:** The number of bilingual and English-Medium-Instruction (EMI) degree programmes has grown significantly in Spanish universities during the last few years, becoming a new trend within the Bologna system. The implementation of the European Higher Education Area (EHEA) led to changes in Spanish universities, promoting a shift in the teaching methods and enhancing the improvement in quality and international competitiveness pursuing an increase in mobility opportunities and the employability of the European graduates. The command of the English language in specialized university contexts became thus crucial. Research conducted at university level reveals that university students often have difficulty in performing the cognitive and discursive operations involved in the comprehension and production of written texts. These difficulties aggravate when the written performance has to be conducted in a non-native language. The present paper analyses the written production of Chemistry students following an EMI approach at the University of Almería (Spain) from a qualitative perspective. Results show the differences in the performance of certain areas of written language competence, which evidences the need to adopt methodologies that solve the problems and difficulties faced by students in order to help them integrate the global features of the writing ability within their own course contents in a second language.

**Keywords:** Analysis; writing; English-Medium Instruction; university

## 1. Introduction

The implementation of bilingual and English-Medium instruction (EMI) programmes in different educational stages has exponentially increased in Spain during the last decade. In recent years, European universities are currently actively engaged in creating opportunities for members to learn foreign languages (Moore 2011), and consequently, a displacement of these bilingual teaching practices to many European and Spanish universities is occurring (Doiz, Lasagabaster & Sierra

2013). The implementation of the European Higher Education Area (EHEA) has led to changes in Spanish universities, which promotes a shift in teaching methods and enhances the improvement in quality and international competitiveness pursuing an increase in mobility opportunities and in the employability of the European graduates. In this sense, the command of a second language and the promotion of multilingualism are essential. The growing need of institutions to attract students from other countries and to strengthen the international profiles to achieve competitive advantage by higher education institutions predicts that this phenomenon has only just begun.

Research conducted at university level reveals that university students often have difficulty in performing the cognitive and discursive operations involved in the comprehension and production of written texts (Atienza & López 1997; Castellani 1998; Carlino 2005; 2007). These difficulties aggravate when this written performance has to be conducted in a non-native language, which is being increasingly demanded of university students participating in bilingual and EMI programmes. According to Carlino (2005), writing is one of the methods to learn, and any subject is composed not only of a set of concepts, but by specific ways of thinking associated with particular forms of writing. Such forms should thus be considered and taught along with the contents of each content field.

Sometimes, university students' problems in writing in a second language (L2) do not differ much from their problems in L1 lectures, basically due to their lack of academic literacy in L1 (Airey & Linder 2006). According to these authors, '(...) changing the lecturing language merely accentuates communication problems that are already present in first-language lectures' (2006: 7). On the other hand, not all students develop all aspects of writing ability at the same rate, and, sometimes, there are differences between certain aspects or parameters of the writing competence among students.

The present paper analyses the written production of 67 Chemistry students from the University of Almería (Spain) from a qualitative perspective. Results show the differences in the performance of certain areas of written language competence, which evidences the need to adopt new methods to help students integrate the global features of the writing ability within their own course contents in a second language.

## **2. Writing at Tertiary Level**

Many studies reveal that language competence development in bilingual educational settings is more evident in receptive communicative skills (reading and listening) than in production skills (writing and speaking), maybe due to the fact that less priority is usually given in these contexts to the latter (García 2009). The ideal bilingual programmes are those in which the main objective is the achievement of best possible command of all skills (reading, listening, speaking and writing) in the target language. However, reality shows that this is not always the case, and in contrast to receptive skills, productive skills such as writing are not prioritized and usually stand in a second place.



According to Carlino (2005), encouraging productive (writing) activities among university students is essential to access the specific knowledge and culture of each discipline. Writing is part of the professional and academic work and understanding and developing written texts is the basic and essential way to learn the conceptual contents that students need to acquire. For such purpose, students should acquire the specific *academic literacy*<sup>1</sup> of their discipline.

In an educational university context where knowledge is continuously exchanged, as it is the EHEA, writing performance is constantly growing. For such reason, lecturers need to adopt new strategies in the classroom to help students integrate global features of the language of instruction (Salaberri & Sánchez 2012), and more particularly, the writing competence in a second language within the rest of the course contents.

### 3. Previous studies on Writing in Bilingual Academic Contexts

Oral language development has been so far at the core of interest for empirical research in bilingual academic contexts. According to Jexenflicker and Dalton-Puffer (2010), this is mainly driven by two main issues: on the one hand, formal education takes place in the oral sphere, which is especially true of its main event namely 'the lesson' (2010: 169). On the other hand, when people talk about the language learning effects of bilingual or EMI approaches it is understood as 'communicative competence' (Dalton-Puffer 2009) in the limited sense of 'oral fluency' (Hüttner 2009). However, writing is a fundamental aspect of language skill and it plays an essential role in the construction of subject-specific competence (e.g. Zwiers 2008; Coetzee-Lachmann 2009). Thus, it should have its place in full appreciation of bilingual and EMI research.

As Jexenflicker and Dalton-Puffer (2010) state that university students need to learn curricular concepts, facts and skills 'not only by rote memorization but by interacting with them in order to make them their own' (2010: 170). Furthermore, tasks such as experiments or cognitive-linguistic manipulation clearly play an important role in such processes of appropriation, and it is evident that writing is an essential form of this kind of manipulation, even if it is not highly exploited in some classroom traditions.

The assumption that teaching content subjects through the medium of English considerably improves the English language skills is undeniable in the research literature, as we will see below. However, the assumption that bilingual teaching and EMI foster all aspects of language competence in equal measure should be treated with caution (Jexenflicker & Dalton-Puffer 2010).

The few studies conducted in Europe regarding the analysis of the written production in bilingual settings have been mainly performed at secondary and upper secondary level and most of them have to do with comparison between students following a Content and Language Integrated Learning (CLIL) approach

<sup>1</sup> Understood by Carlino (2005) as the set of notions and strategies needed to participate in the discursive culture of disciplines, as well as in the text analysis and production activities required to learn in higher education.

and traditional English Language Teaching (ELT).<sup>2</sup>

Hellekjaer (2004) studied the Academic English reading skills of Norwegian CLIL and non-CLIL students and found the former to be far better equipped for studying through the medium of English at tertiary level.

Haunold (2006) showed that 18-year old Austrian CLIL students reached the required B2 Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) level on the written part of the Oxford Placement test significantly more often than their non-CLIL peers, who had followed only the conventional EFL curriculum.

As for lexical learning at secondary level, Sylvén (2004) and Seregély (2008) found significant advantages of CLIL students regarding vocabulary size and range.

Most recent studies have been based on a closely restricted understanding of 'language competence' either given through the adoption of a specific standardised test or via focussing on a specific skill area. Recently, a comprehensive study (Lasagabaster 2008) aimed at implementing a more differentiated and arguably more complete view of foreign language competence in the study of language learning outcomes in CLIL education. This author studied 198 Spanish secondary students (14 – 16 years old) by means of a test battery comprising grammar, listening, speaking and writing. The author concludes that 'CLIL exerts a positive influence on all the language aspects measured' in the study including writing and pronunciation (2008: 36), two areas which other researchers have claimed to be indeterminate or unaffected (e.g. Dalton-Puffer 2008; Varchmin 2008). Test evaluation was carried out through a five-scale matrix consisting of the dimensions content, organisation, vocabulary, language usage and mechanics. The results presented show statistically significant advantages of the CLIL group on all five dimensions.

Other studies are those of Coetzee-Lachmann (2009) and Vollmer, Heine, Troschke, Coetzee and Küttel (2006), who investigated the subject specific discourse competence of German 10th graders in Geography. In this study, comparisons were made not only along the CLIL-non-CLIL dimension but also between productions in L2 (English) and L1 (German). The results showed considerable deficiencies in academic literacy in both languages in terms of encoding sufficiently complex conceptualizations as well as with regard to the use of subject-specific terminology and style.

The influence of activities experienced in the CLIL content classroom on the writing skills demonstrated becomes palpable if the above-mentioned German studies are compared to another Spanish one (Whittaker & Llinares 2009). In this case, 7th graders were found 'beginning to acquire some of the register features of their discipline' (2009: 234). This may be, according to Jexenflcker & Dalton-Puffer (2010) a direct consequence of the higher emphasis put on writing in Spanish content lessons, in comparison with other European contexts.

In a study conducted by Jexenflcker and Dalton-Puffer (2010) the written

<sup>2</sup> Although most of the literature on written production in bilingual settings currently available belongs to CLIL and ELT settings, it has been included in this paper due to the similarity and relevance to the subject matter.

production of 86 upper-secondary engineering students in Austria was analysed in order to determine which of the areas of written language competence profit more and are possibly unaffected by the experience of subject matter teaching in a foreign language. The texts were assessed according to an analytic rating scale including task fulfilment, organisation, grammar and vocabulary. Results show that, in general terms, CLIL students outperformed their EFL-only peers in writing skills. More particularly, the differences found regarding pure linguistic skills (i.e. grammar and vocabulary) were highly significant. Regarding task fulfilment, the CLIL group clearly outperformed their non-CLIL peers by considering and realising the communicative purpose of the text and thus showing a greater pragmatic awareness. As for organisation, the overall difference was smaller and the authors noted that, on the whole, these skills were not very well developed.

A similar study was conducted by Ruiz de Zarobe (2010) in which the author analyses the written competence of two groups of bilingual students that follow two different CLIL programmes and an EFL group (secondary and pre-university). Results show that the CLIL groups score better in relation to the five categories analysed in written production: content, organisation, vocabulary, language usage and mechanics, which led the author to conclude that there is a positive relationship between the amount of exposure through English and written foreign language proficiency.

In light of the findings of some similar studies conducted in Spain (Llinares & Whittaker 2006; Whittaker & Llinares 2009) which show a higher level of proficiency in students' L1 writing, Jexenflicker and Dalton-Puffer (2010) attribute these differences in the findings of such similar studies to the different traditions in the teaching of content-subjects. According to the authors, while in German or Austrian contexts there is a widespread absence of writing in content lessons which leads to a lack of experience with this kind of activity by students, in Spanish contexts there is a higher tradition in the development of writing tasks in content courses. Thus, according to these authors, Spanish CLIL and EMI students are shown to possess more 'adequate subject-specific writing skills in their L1 while their subject-specific L2 writing skills obviously lag behind but are in the process of developing' (2010: 183).

Other studies have been developed in order to analyse the written production of engineering university students from a quantitative perspective (Sánchez & Salaberri 2015), in which the written production of a professional genre type by Engineering university students in a second language (English) at a Spanish university was analyzed.

## **4. Sample and method**

### **4.1. Context of the study**

The present study was carried out at a Spanish university using an EMI approach in higher education courses under the framework of an official Plurilingualism Promotion Plan. The course under analysis is a 6-ECTS Chemistry course taught

in English during the academic years 2011-2014 as part of the syllabus of the first academic year of the Degree in Agricultural Engineering. The course was taught by two non-native-English-speaking lecturers and the total number of students was 67 (46 males and 21 females). All students were Spanish native speakers<sup>3</sup> with an average age of 20. They recognized to have a pre-intermediate level of English.<sup>4</sup>

## 4.2. Method for analysis

A specific assignment was provided to students at the end of each course: they had to carry out an experiment task in the laboratory, and finally, a final lab report including all the steps and results obtained during the practice process had to be written in English and handed in assessment. The researchers collected all the reports belonging to the academic years 2011 - 2014 for analysis.

The reports were analysed according to an analytic rating scale (see Appendix A), considering the fact that learners do not necessarily develop all aspects of writing ability at the same rate, resulting in significant differences (e.g. Hughes 2003: 100 – 103), as the results of this study show.

Firstly, an analysis of each student's report according to the four parameters included in the rating scale was performed in order to examine the differences among the students' specific aspects of the writing skills. Secondly, results were compared with their content achievement (academic mark) so that the relationship between the students' performance regarding the different areas of the writing competence and their academic competence could be appreciated.

### 4.2.1. *The rating scale.*

The rating scale used to analyse the students' report reflects what the researchers considered to include the most important components of the writing ability. Although different models have been suggested by researchers in the field of writing analysis (e.g. Canale & Swain 1980), there seems to be a consensus that a good writer must have good:

- language competence (i.e. the ability to use the language components correctly);
- textual competence (i.e. the ability to compose texts in a coherent and cohesive way);

- sociolinguistic or pragmatic competence (i.e. the ability to use language in an appropriate way in accordance with the context) (Jexenflicker & Dalton-Puffer 2010).

The rating scale used in this study was an adapted version from Friedl and Auer (2007) (see Appendix A). It consists of four equally-weighted aspects or parameters<sup>5</sup> of written language competence, i.e. task fulfilment, organisation, grammar and vocabulary. For each category, scores ranged from 0 to 5 were provided.

<sup>3</sup> Four students were discarded from the study as they were nearly English-native speakers.

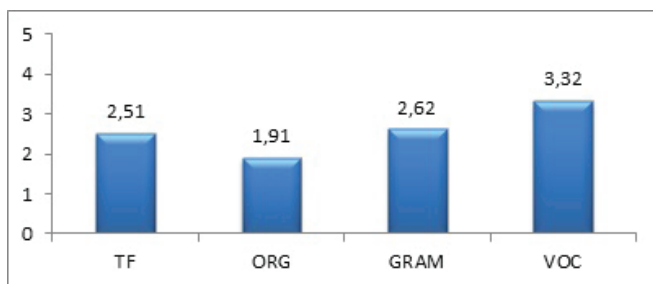
<sup>4</sup> A preliminary questionnaire was conducted at the beginning of the study and all the students recognized to have studied English only during their basic educational level (primary and secondary education). In Spain, the average level of English after finishing the last year of secondary education ranges from A2 to B1, according to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR).

<sup>5</sup> In some parameters, some adaptations were made to the original rating scale as they did not exactly suit the purpose of the present analysis.

- Parameter 1(Task Fulfilment): with regard to this parameter, the reports were analyzed in accordance with the degree to which the points listed in the instructions were covered. More particularly, it was assessed according to the degree of appropriateness in terms of text format, length and register.
- Parameter 2 (Text organization): regarding this parameter, texts were assessed according to the textual competence of the students and the extent to which the communicative purpose of the reports was achieved. In particular, the aspects considered for analysis were: overall structure of the reports, the use of paragraphs as a structure device, the appropriate use of discourse markers and the extent to which the texts were written in a cohesive and coherent way.
- Parameter 3 (Grammar): The aspect addressed by this category was the appropriate use of the morpho-syntax elements according to the particular text type. In particular, the accuracy in which the students used the grammar rules and forms and the variety and complexity of the structures used were assessed.
- Parameter 4 (Vocabulary): as for this category, the appropriate use of the lexico-semantic elements in accordance with the particular text type was analyzed. More particularly, the range of vocabulary, the appropriateness of the words chosen by the students and the formal accuracy and correct spelling was assessed.

## 5. Results and discussion

Figure 1 shows the results for the analysis of the 67 students' reports in accordance with the four parameters included in the rating scale described above.



**Figure 1:** Average score of the writing analysis per area of writing ability

As it can be observed, the average of all reports stands above the average of the parameters considered in the rating scale (2.5/5), except Parameter 2 (Text Organization), which shows a significant difference with regard to the rest, standing far below the average (1.91/2.5). Regarding Parameter 1 (Task Fulfilment), the average of all reports passes closely to the average in the grading scale (2.51/5). With regard to Parameters 3 and 4 (Grammar and Vocabulary), the

average overcomes more significantly the average in the grading scale, especially in Parameter 4 (Vocabulary) (2.62/5 and 3.32/5 respectively).

Results from the writing analysis were compared with their academic mark so that the relationship between the students' performance regarding the different areas of the writing competence and their academic competence could be appreciated.

Before going into the results of this part of the analysis, it should be pointed out that the students' academic mark was awarded by the course lecturers mainly in accordance with content-related aspects (i.e. few language aspects were considered by the lecturers for the assessment).<sup>6</sup>

The average of the academic mark achieved by the students was 6.48, which is considered a 'pass' grade according to the Spanish grading system.<sup>7</sup> As table 1 shows, out of the 67 students, 41 stand above the average academic mark (61.2%) and 26 got an academic mark lower than the average (38.8%).

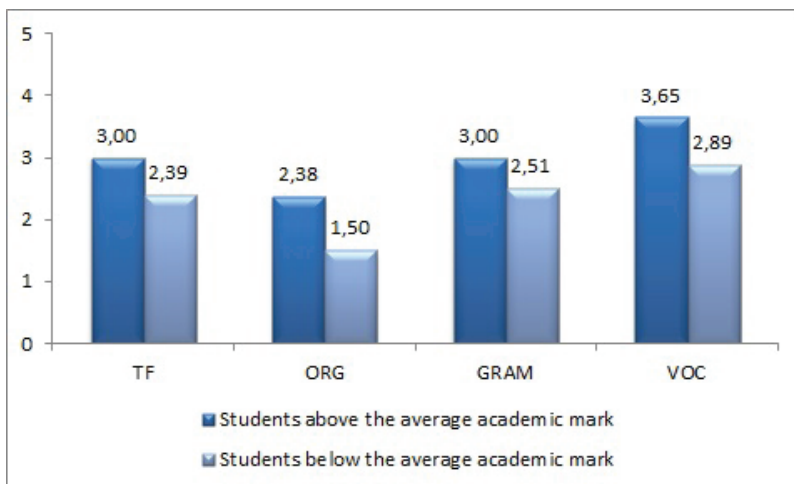
	No. of students	Percentage
Above the average academic mark	41	61.2 %
Below the average academic mark	26	38.8 %
Total	67	100 %

**Table 1:** Number and percentage of students above and below the average academic mark

Subsequently, the results from the writing analysis were compared with the students' academic mark. Figure 2 shows the average of writing assessment among the students who stand above and below the average academic mark which was analyzed for the four writing parameters.

<sup>6</sup> The lecturers provided the researchers with a rubric containing the following variables for assessment: (1) Relevant information, (2) Use of graphs, tables and figures that facilitate the description of the experiment, (3) Correct primary data and calculations, (4) Correct final results. Each variable was assessed from 1 (lower mark) to 10 (higher mark). Final mark corresponded to the average of the four variables.

<sup>7</sup> The Spanish grading system in Higher Education level includes the following marks and grades: Fail (0 – 4.99); Pass (5 – 6.99); Good (7.1 – 8.99); Excellent (9 – 9.99), Honor Mention (10).



**Figure 2:** Average score of the writing analysis per area of writing ability among students above and below the average academic mark

As it can be observed, both students above and below the average academic mark stand over the writing assessment average, except for Parameters 1 (Task Fulfilment) and 2 (Text Organization).

Regarding Task Fulfilment, students above the average academic mark got a grade over the writing assessment mark, on average (3/2.50). Students below the average academic mark got a grade below the writing assessment mark, although quite close (2.39/2.5).

With regard to Text Organization, however, both students above and below the average academic mark stand below the writing assessment average (2.38/2.5 and 1.50/2.5, respectively).

On the contrary, fewer differences were found for Grammar and Vocabulary. Regarding Grammar, both students above and below the average academic mark stand over the writing assessment average (3/2.5 and 2.51/2.5, respectively). The same occurs with Vocabulary, both students above and below the average academic mark stand over the writing assessment average, but even more significantly (3.65/2.5 and 2.89/2.5, respectively).

From these results, a relationship between the students' academic performance (content achievement) and their writing competence in a second language can be observed, as well as significant differences among the four aspects analyzed in the writing performance assessment. Those students above the average academic mark stand over the writing assessment average in three of the four parameters analyzed (Parameter 1: Task Fulfilment; Parameter 3: Grammar; and Parameter 4: Vocabulary). This does not occur however with Parameter 2: Text Organization. Generally speaking it can be said that all students show deficiencies in text organization and discourse issues, which reveals a clear unfamiliarity of

the students regarding writing aspects such as text structure paragraphing and discourse features such as text cohesion and coherence. In fact, both highly and lower-marked reports were characterized by the use of inappropriate structure and paragraphing, scarce discourse markers and an excessive use of coordinate sentences which make the reading of documents difficult. This is in line with other previous studies in writing analysis in a second language (e.g. Jexenflicker & Dalton-Puffer 2010).

Fewer differences were found for Grammar and Vocabulary, in which both highly and lower-marked reports contained, to a lesser or greater degree, an appropriate use of the grammar (morpho-syntax elements and variety of sentence structure) and vocabulary (lexico-semantic elements appropriate to the particular text type), the latter being the parameter which outperforms the other three. This may be due to the fact that the students may have studied grammar and lexical aspects of the English language in previous years more in depth than issues regarding text format, register, and, especially, discourse aspects such as text cohesion and coherence, which suggests that less attention to traditional grammar and vocabulary approaches should be paid and further focus on pedagogical approaches based on text and discourse would be necessary for university students taking EMI courses in order to acquire a higher level of written communicative competence.

## **6. Conclusions**

The purpose of this study was to analyse the L2 written production of Spanish higher education students from the field of Engineering, with the aim to examine the differences among the students' specific aspects of the writing skills, as well as to compare the students' content achievement (academic mark) with their writing competence. To do that, a pre-defined rating scale including some of the key components of the writing ability was used.

Results show the differences in the performance of certain areas of written language competence. Generally speaking, students show acceptable results over the average command of grammar and vocabulary issues (both students above and below the average academic mark stand over the writing assessment average) and significant weaknesses in aspects related to text format, register, and especially, on structure and discourse issues (text organisation), the latter being those in which all students got the lowest marks, as also has been reported by previous studies (e.g. Jexenflicker & Dalton-Puffer 2010). It has been observed that most differences regarding a higher and a lower marked written production have to do with textual (structure) and discourse issues. Language at university level should be thus understood as text and discourse, that is, the use of language beyond the sentence.

In line with previous research conducted by Sánchez and Salaberri (2015), there is a relationship between the students' academic performance (content achievement) and their linguistic awareness of the text genre produced in a second language, the higher marked texts being (in terms of content achievement) those



which show a better writing (language) performance. These differences are more remarkable at a textual and discourse level. Fewer differences between higher and lower-marked texts are found at sentence level.

These results provide evidence of the need to incorporate in EMI classrooms new methodologies that help students integrate the global features of the writing ability within their own course contents in a second language, which are far from the traditional grammar and vocabulary approaches.

A limitation to the present study was the small sample of analysis. The size of the sample limits the generalizability of this study. However, this study may serve as a starting point for further research that may result in future improvements in pedagogical strategies and policies to be implemented in a higher education syllabus related to the inclusion of further aspects of the language, and more particularly, writing competence, in different EMI and bilingual academic contexts.

---

Recebido em maio de 2015 ; aceite em junho de 2015.

## REFERENCES

- Airey, J.; Linder, C. 2006. Language and the experience of learning university physics in Sweden. *European Journal of Physics*. 27(3): 553-60.
- Atienza, E.; López, C. 1997. El contexto en el discurso académico: su influencia en la presentación y desarrollo de la información. *Tabanque. Revista Pedagógica*. Valladolid: Escuela Universitaria de Educación de Palencia, Universidad de Valladolid, 10-11.
- Canale, M.; Swain, M. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. 1: 1-47.
- Carlino, P. 2005. *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. 2007. ¿Qué nos dicen las investigaciones internacionales sobre escritura en la universidad? *Cuadernos de Psicopedagogía*. 4: 21-40.
- Castellani, D. 1998. La manifestación de problemas conceptuales en los textos de estudiantes universitarios. Intersecciones. *Revista de la Facultad de Ciencias Sociales*, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires II (2/fall): 31-52.
- Coetzee-Lachmann, D. 2009. *Assessment of Subject-specific Task Performance of Bilingual Geography Learners: Analysing Aspects of Subject-specific Written Discourse*. Ph.D. dissertation, University of Osnabrück.
- Dalton Puffer, C. 2008. Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning: Current research from Europe. In: W. Delanoy; L. Volkman (Eds.). *Future Perspectives for English Language Teaching*. Heidelberg: Winter, 139 -157.

- Dalton-Puffer, C. (2009). Communicative competence and the CLIL lesson. In: Y. Ruiz de Zarobe; R. Jiménez Catalán (Eds.). *Content and Language Integrated Learning: Evidence from Research in Europe*. Clevedon: Multilingual Matters, 197-214.
- Doiz, A.; Lasagabaster, D.; Sierra, J. M. (Eds.). 2013. *English-medium instruction at universities: Global challenges*. Bristol: Multilingual Matters.
- Friedl, G.; Auer, M. 2007. *Erläuterungenzur Novellierung der Reifeprüfungsverordnung für AHS, lebende Fremdsprachen* (Rating scale used for assessment of the writing task). Wien/St. Pölten: BIFIE.
- García, O. 2009. *Bilingual Education in the 21st century: A global perspective*. Malden, Ma. and Oxford: Wiley/Blackwell.
- Haunold, C. 2006. *English as a Medium of Instruction in Austrian Secondary Education*. MA thesis, University of Vienna.
- Hellekjaer, G. 2004. Unprepared for English-medium instruction: A critical look at beginner students. In: R. Wilkinson (ed.). *Integrating Content and Language: Meeting the Challenge of a Multilingual Higher Education*. Maastricht: Maastricht University, 147-171.
- Hughes, A. 2003. *Testing for Language Teachers*, 2nd edn. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hüttner, J. 2009. Fluent speakers-fluent interactions: On the creation of (co-)fluency in English as a lingua franca. In: A. Mauranen; E. Ranta (Eds.). *English as Lingua Franca: Studies and Findings*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 274-297.
- Jexenflicker, S.; Dalton-Puffer, C. 2010. The CLIL differential: Comparing the writing of CLIL and non-CLIL students in higher colleges of technology. In: C. Dalton-Puffer; T. Nikula; U. Smit (Eds.). *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms*. AILA Applied Linguistics Series, 7. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing, 169 - 189.
- Lasagabaster, Y. 2008. Foreign language competence in content and language integrated courses. *The Open Applied Linguistic Journal*. 1: 31-42.
- Llinares, A.; Whittaker, R. 2006. Oral and written production in social science. *Current Research on CLIL. VIEWS*. 15(3): 28-32.
- Moore, E. 2011. *Plurilingual interaction at a Catalan university doing internationalization: Context and Learning*. PhD Thesis. Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, i de les Ciències Socials. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Ruiz de Zarobe, Y. 2010. Written production and CLIL: An empirical study. In: C. Dalton-Puffer; T. Nikula; U. Smit (Eds.). *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms*. AILA Applied Linguistics Series, 7. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing, 191-209.
- Seregély, E. 2008. *A comparison of Lexical learning in CLIL and Tradicional EFL Classrooms*. MA thesis, University of Vienna.
- Salaberri, S.; Sánchez, M. M. 2012. CLIL Lesson Planning. In: J. Martínez Agudo (Ed.). *Teaching and Learning English through Bilingual Education*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 89-110.

- Sánchez, M. M.; Salaberri, S. 2015. Writing Professional Genres in a Second Language: Results from a Spanish University CLIL Context. *American Journal of Educational Research*. 3(5): 576-580.
- Sylvén, L.K. 2004. *Teaching in English or English Teaching? On the Effects of Content and Language Integrated Learning on Swedish Learners' Incidental Vocabulary Acquisition*. Ph.D. dissertation, Göteborg University.
- Varchmin, B. 2008. *Effects of Content and Language Integrated Learning (CLIL) on Final Devoicing and the Pronunciation of Dental Fricatives. A Case Study of German Speakers Learning English*. MA thesis, Goldsmiths College/University of London.
- Vollmer, H. J.; Heine, L.; Troschke, R.; Coetzee, D.; Küttel, V. 2006. *Subject-specific competence and language use of CLIL learners: The case of geography in grade 10 of secondary schools in Germany*. Presentation at the ESSE8 Conference in London 2006.
- Whittaker, R.; Llinares, A. 2009. CLIL in social science classrooms: Analysis of spoken and written productions. In: Y. Ruiz de Zarobe; R. Jiménez Catalán (Eds.). *Content and Language Integrated Learning: Evidence from Research in Europe*. Clevedon: Multilingual Matters, 215-233.
- Zwiers, J. 2008. *Building Academic Language. Essential Practices for the Content Classroom*. San Francisco CA: Jossey-Bass.

## APPENDIX A

Rating scale used for assessment (adapted from Friedl & Auer 2007)

### Task fulfilment: text format, length and register<sup>8</sup>

- 5 Task fully achieved; appropriate format, length and register
- 4 Task almost fully achieved, content mostly relevant; mostly appropriate format, length and register
- 3 Task adequately achieved, acceptable format, length and register
- 2 Task achieved only in a limited sense, often inadequate format, length and register
- 1 Task poorly achieved; inadequate format, length and register
- 0 Not enough to evaluate

### Organisation: Structure, paragraphing, cohesion and coherence, editing and punctuation

- 5 Clear overall structure, meaningful paragraphing; very good use of connectives, no editing mistakes, conventions of punctuation observed
- 4 Overall structure mostly clear, good paragraphing, good use of connectives,

<sup>8</sup> The following aspects of this parameter were discarded as it did not suit the purpose of the present analysis: 'content and relevance'.

- hardly any editing mistakes, conventions of punctuation mostly observed
- 3 Adequately structured, paragraphing misleading at times, adequate use of connectives; some editing and punctuating errors
  - 2 Limited overall structuring, frequent mistakes in paragraphing, limited use of connectives; frequent editing and punctuation errors
  - 1 Poor overall structuring, no meaningful paragraphing, poor use of connectives; numerous editing and punctuation errors
  - 0 Not enough to evaluate

**Grammar: Accuracy/errors, variety of structures, readiness to use complex structures**

- 5 Accurate use of grammar and structures, hardly any errors of agreement, tense, word order, articles, pronouns, etc.; meaning clear, great variety of structures, frequent use of complex structures
- 4 Mostly accurate use of grammar and structures, few errors of agreement etc.; meaning mostly clear; good variety of structures, readiness to use complex structures
- 3 Adequate use of grammar and structures; some errors of agreement etc.; meaning sometimes not clear; adequate variety of structures; some readiness to use complex structures
- 2 Limited use of grammar and structures; frequent errors of agreement etc.; meaning often not clear; limited variety of structures; limited readiness to use complex structures
- 1 Poor use of grammar and structures; numerous errors of agreement etc.; meaning very often not clear; poor variety of structures
- 0 Not enough to evaluate

**Vocabulary: Range and choice of words, accuracy, spelling, comprehensibility**

- 5 Wide range of vocabulary; very good choice of words; accurate form and usage; hardly any spelling mistakes; meaning clear.
- 4 Good range of vocabulary; good choice of words; mostly accurate form and usage, few spelling mistakes; meaning mostly clear.
- 3 Adequate range of vocabulary and choice of words; some repetitions; some errors of form and usage; some spelling mistakes; meaning sometimes not clear; some translation from mother tongue
- 2 Limited range of vocabulary and choice of words; frequent repetitions; frequent errors of form and usage; frequent spelling mistakes; meaning often not clear; frequent translation from mother tongue
- 1 Poor range of vocabulary and choice of words; highly repetitive; numerous errors of form and usage; numerous spelling mistakes; meaning very often not clear; mainly translation from mother tongue.
- 0 Not enough to evaluate

# CLIL: THE ADDED VALUE TO ENGLISH LANGUAGE TEACHER EDUCATION FOR YOUNG LEARNERS

**Maria Ellison**

mellison@letras.up.pt

*Faculdade de Letras, Universidade do Porto [Faculty of Arts and Humanities of the University of Porto]*

**Abstract:** As teaching English to young learners (TEYL) of primary school age becomes engendered in more national curricula across Europe, deep reflection is required of those involved in teacher education as to how language teachers should be prepared for the reality of the primary educational context when it is they that are entrusted with this responsibility. In order to avoid the potential pitfalls often brought about when a new ‘subject’ enters a curriculum, such as isolation and disjuncture, teacher education for primary English language teachers needs to consider educational approaches that embrace the ethos of holistic, interdisciplinary learning which is at the heart of primary education. One such approach is Content and Language Integrated Learning (CLIL), in which school subjects are taught through a foreign language. This paper examines the potential contribution of CLIL to English language teacher education programmes given that its underlying principles and methodology focus on the combined development of Content, Communication, Cognition and Culture, all vital elements in the primary curriculum. CLIL obliges language teachers to look beyond language and address other essential learner needs. It improves teachers’ knowledge of the primary curriculum, makes them aware of the responsibility to educate the ‘whole’ child, develops their understanding of the cognitive and linguistic demands of this level of education, and the important role of language across the curriculum. CLIL also unites language and generalist (primary) teachers in partnerships where they work together to achieve broad educational goals. A consideration of CLIL in foreign language teacher education is necessary if primary English language teachers are to make a meaningful contribution to the education of young learners in primary school contexts.

**Keywords:** CLIL; ELT; TEYL; 4Cs; English language teacher education; integration.

## 1 - Introduction

The provision of foreign language education, and English in particular, for young learners in mainstream primary school contexts has grown rapidly in recent decades (see Enever 2011; Garton, Copeland & Burns, 2011; Enever, Moon &

Raman 2009 for overviews and related studies). Reasons for this are numerous and point to a combination of social, economic and political factors, the consequences of globalisation, which have made languages important human and economic capital, and necessitated higher mastery of them for the purposes of work and study in Europe and beyond. This has resulted in policy change and directives from European supra-national institutions to enhance multilingualism (e.g., the European Commission's (1995) white paper, 'Teaching and Learning: Towards the Learning Society', and Action Plan 2004 - 2006, 'Promoting Language Learning and Linguistic Diversity' (European Commission 2003) which incorporated the mother-tongue plus two other languages initiative (MT + 2) from an early age) and forced measures to be taken by ministries of education to improve standards of foreign language education. National governments have responded with a range of initiatives which include lowering the age of the onset of foreign language learning to pre- and primary schools, and English medium instruction (EMI).

The early start initiative has been the most widely implemented and is based largely on uncontested assumptions that 'younger is better' and the notion of a 'critical period' in childhood after which it is believed that languages are more difficult to acquire. This has its strongest support in the area of pronunciation (Scovel 2000). However, academic debate suggests that this argument is no longer legitimate and it is widely accepted that older learners are quicker, efficient language learners owing to their cognitive and meta-cognitive maturity (see Singleton 2001; Nikolov & Djigunovic 2006; Marinova-Todd *et al.* 2000; Larsen-Freeman & Long 1991 for discussion on this). Early language learning can, however, help to foster positive attitudes towards languages and cultures, introduce and nurture the concept of global citizenship and the importance of intercultural understanding. Stakeholder views, including those of parents, and echoed by political sound-bites have been fuelled by a belief that a good grasp of the English language offers better study and work opportunities for young people. Lowering the age of English language learning has indeed been a vote winner all-round.

However, provision of English language lessons in primary schools has not always been synonymous with quality. In many contexts, teacher education has not preceded swift implementation. There have not been enough qualified teachers for the job, and teaching has often been left to methodologically under-prepared language teachers, initially trained to teach in different cycles of education or others recruited on the basis of their language proficiency alone, which may be rudimentary at its best, but considered 'enough' for primary level. In addition, the position of English language lessons at the end of the school day in some contexts has led to isolation of these teachers and the language, and confined their status to that of 'visitor'. Numerous other negative factors contribute to these scenarios including lack of coherence in programmes and dialogue between teachers from one cycle of education to the next, and little or no horizontal collaboration between generalist and language teachers working within the same school contexts. As a consequence, the early start is not always reflected in improved marks and quality

performance in long-term national and European assessment of foreign language levels, having the opposite effect to that originally intended.

It is now also acknowledged that a delivery gap exists between what teacher education provides, what English language teachers do and what their learners need (Marsh 2002: 49). The youth of today live by the principle of 'learn now, use now' which applies to languages as much as it does to new technologies. This means that teachers from all cycles of education need to consider ways of meeting their learners' needs, and teachers of young learners are no exception to this. English language teaching methodology for young learners needs to be problematised for its appropriacy for current school contexts and a generation of learner born into an already globalised world. This learner needs to develop a broad range of competences which involve learning to use languages and using languages to learn (Marsh 2000).

## **2 - Popular methodology for Teaching English to Young Learners (TEYL)**

A popular conception of teaching English to Young Learners (TEYL) has tended to limit content to a few lexical sets (colours, numbers, animals) using strategies which focus on the memorisation of these words and their recall using flashcards and memory games, with further exposure through stories and songs. Methodological choices favour Total Physical Response with children responding in a variety of ways - actions, gesture, colouring - in order to demonstrate their understanding of input given in the foreign language. This is frequently done in isolation from the rest of the curriculum.

Priority is given to the development of aural/oral skills though this is limited to bite-sized pieces of language selected for its simplicity and adhering, where structures are involved, to a grammatical hierarchy. Exposure to the language is limited, highly controlled and somewhat 'artificial'. It is also cognitively undemanding. Children do not learn their first language like this. They do not learn five or six new words at a time and then move on to another lot, nor does the rest of school learning mirror this. Children should be given the opportunity to use the language in meaningful contexts where there is a need for it, otherwise "language structures and functions are likely to be learned as abstractions devoid of conceptual or communicative value" (Brinton *et al.* 1989: 202).

More integrated approaches to learning foreign languages have been attempted through 'cross-curricular', 'activity' and 'theme-based' learning' (see Brewster, Ellis & Girard 1992; Vale & Feunteun 1995; Cameron 2001) as well as borrowing techniques from other curricular areas (see Halliwell 1992) such as the use of small surveys leading to the production of graphs common to Maths, and small science experiments, all of which are centred on developing language competences whilst also serving to develop and reinforce other skills and concepts. Such approaches involve practical experiences where children are provided with plenty of exposure to the language and opportunities to use it all. The theme/activity provides contextual support for understanding language and key intellectual concepts.

Added to these approaches, though far less implemented, is Content and

Language Integrated Learning (CLIL), an educational approach where school curricular content is taught through an additional language, usually a foreign language. In CLIL, it is the content that drives the learning and determines the language used to communicate understanding of it. Language aims in CLIL centre mainly around developing cognitive academic language proficiency (CALP) as well as basic interpersonal language competences (BICS) (see Cummins 1979). The cognitive challenge in CLIL is high as learners have to interpret often complex concepts as well as the language used to do this in order to construct meaning. Opportunities must be provided for learners to develop this understanding and communicate it through the foreign language. CLIL requires teachers to have 'multidisciplinary mindsets' as opposed to 'subject-specific' ones, to be both 'language' and 'content sensitive' as CLIL is neither subject teaching or language teaching, but a fusion of both.

From the perspective of foreign language teaching, CLIL is seen as a means of renewing interest in foreign languages and of fulfilling European ideals of MT+2 in the most pragmatic, economical way. Yet CLIL is often dismissed as something of a 'trend', or far too complex and complicated to implement. In addition, there is the fear that children will somehow miss out on learning important content and language in their mother-tongue and will underperform at school. However, these fears have been allayed through research which suggests that learners in CLIL programmes do as well, if not better, than their non-CLIL peers, (Mehisto *et al.* 2008: 20) and mother-tongue coverage of content and language can be maintained by opting for a modular approach as opposed to entire subjects taught through the foreign language.

CLIL comes in many different forms owing to the variety of contexts in which it is implemented. This 'flexibility' relates to aims and models, amount of CLIL, subjects taught and content involved, as well as teachers - content, language or both who are involved in preparation and actual classroom teaching. There is no 'one-size fits all'. This is also one of the reasons why it is not prevalent. The absence of a single template has meant that ministries of education have stopped short of implementation despite considerable endorsement from European supra-national institutions. This has led to a largely grassroots movement driven mainly by enthusiastic school governing bodies, willing, courageous teachers and supportive parents convinced of the long-term benefits to further study, job opportunities and social aspirations. But for learners, it is the instant gains from CLIL that are the most attractive, namely the immediate use of the foreign language in the classroom for a genuine purpose. This appeals to the restless, techno-savvy, impatient youth of today who want it, and want to use it now, not later. Relevance is key and motivation, paramount. To dismiss CLIL in practice or even in theory, would be to ignore the very great potential this educational approach has to developing multiple competences in both children and teachers, its contribution to curriculum development, and teacher education for foreign language and content teachers.



## **2. The contribution of CLIL**

CLIL is grounded on solid learning principles drawing on second language acquisition, cognitive theory and socio-constructivism of learning. According to Coyle (2002: 27-28), CLIL promotes four key principles:

1. It places content or subject learning and the acquisition of knowledge, skills and understanding inherent to that discipline at the very heart of the learning process;
2. Language is a conduit for communication and learning;
3. CLIL should cognitively challenge learners - whatever their ability. It provides a rich setting for developing thinking skills in conjunction with both basic interpersonal communication skills (BICS) and cognitive-academic language proficiency (CALP);
4. CLIL embraces pluriculturality. Since language, thinking and culture are inextricably linked, CLIL provides an ideal opportunity for students to operate in alternative cultures through studies in an alternative language.

Active demonstration of these four principles through the practical application of CLIL may confer a number of benefits to the wider society, learners and teachers. Among these are the potential increase in foreign language users, positive attitudes to languages, social inclusion, opportunities for study and work in international contexts, all of which support linguistic diversity, and improve cultural awareness and intercultural understanding (Marsh 1998: 53; Marsh 2002: 173; Muñoz 2002: 36; Coyle 2007: 548; Lasagabaster 2008: 31; Lasagabaster & Sierra, 2009: 14-15). For learners, benefits are affective, cognitive, linguistic and communicative, as CLIL necessitates active participation and collaboration, problem-solving and risk-taking, higher levels of concentration and develops a broader capacity to think (see Marsh 2000: 8; Muñoz 2002: 36; Dalton-Puffer 2008: 143; Pavón & Gaustad, 2013: 84; Lasagabaster 2008: 31). As CLIL is neither content teaching nor language teaching, but a combination of both, it presents teachers with new professional challenges which involve them adjusting their practice, methodology and perspectives of how content may be taught and the role of language in this process. In addition, they may acquire a better understanding of curricular content and subject knowledge, new techniques and strategies to develop and support learning, enhanced ability to select and design tasks and materials, a heightened consciousness of learners' linguistic needs and cognitive development. They also become more language sensitive, of their own linguistic competence, and of the importance of language as a tool to transmit content and communicate understanding, not only with regard to the foreign language, but also their mother-tongue. CLIL also brings teachers together (language and

content) to form partnerships where knowledge of each other’s subject and methodological expertise may be shared in order to fulfill broad educational goals (see Pavón & Ellison 2013). CLIL is included in the recommendations of The European Framework for Language Teacher Education (Kelly *et al.* 2004: 77) and also in the ‘Can do’ statements for lesson planning of the European Portfolio for Student Teachers of Languages: A Reflection tool for language teacher education (Newby *et al.* 2007) providing endorsement for its inclusion in teacher education programmes for foreign languages in national contexts.

The abovementioned principles of CLIL, which may be summarised as 4Cs - Content, Communication, Cognition and Culture, provide a conceptual framework which also encompasses a curriculum and methodology (see Table 1. below).

Content	Integrating content from across the curriculum through high-quality language interaction
Cognition	Engaging learners through creativity, higher-order thinking, and knowledge processing
Communication	Using language to learn and mediate ideas, thoughts and values
Culture	Interpreting and understanding the significance of content and language and their contribution to identity and citizenship

**Table 1:** The 4Cs curriculum (Coyle *et al.* 2009: 12)

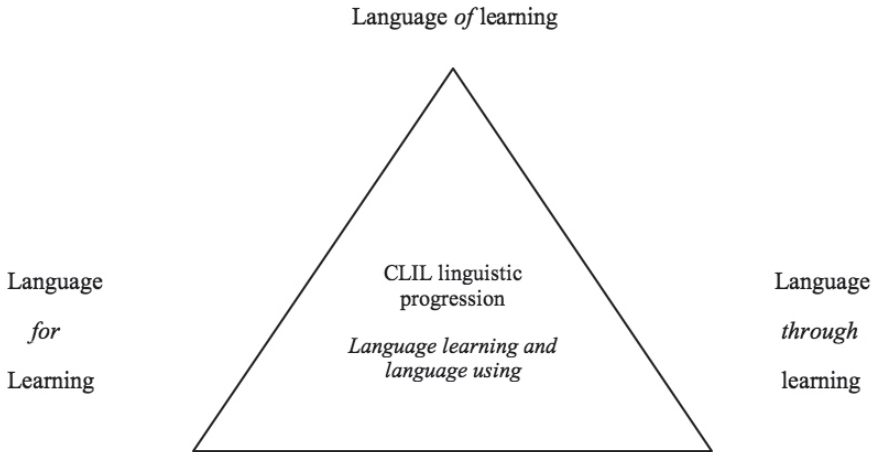
Inherent in the above, is the perspective of education as holistic, integrationist and inter-disciplinary which is synonymous with that of primary education. In addition, the 4Cs are aligned to a 21st century view of education which is competence-based, innovative and thinking-centered.

The 4Cs framework is extremely useful in pre- and in-service teacher education for primary English language teachers for a number of reasons. Firstly, it helps to reinforce the concept of integrated education at the level of curricula, teaching and teacher collaboration, and learning. It emphasises the areas of teacher responsibility, which are not solely those of primary generalist teachers, but of all who are part of this community, and that includes primary English language teachers who must be aware that their responsibility goes beyond teaching the English language. This will be enhanced if teacher education incorporates practica which involve collaboration with generalist teachers who may be involved in the observation procedures as observers of language teachers and observed by them. Through this, primary English language student-teachers may gain a better perspective of the demands of mother-tongue teaching on young children in relation to the 4Cs as well as draw on content, and methodologies which may be transferred to the English language classroom. In turn, generalist teachers may also

benefit from techniques and strategies used to enhance language development. In addition, having an in-depth awareness of the primary curriculum and being able to develop linguistic knowledge of this in English will greatly enhance classroom learning and foster plurilingualism.

The uniqueness of CLIL methodology comes from the fusion of the knowledge bases of both the foreign language and the content subject. This makes it complex and demanding for whoever is involved in teaching it. Some seven knowledge bases have been identified in the literature (see Ellison 2014): 1) content knowledge of the subject matter; 2) pedagogic knowledge of generic teaching strategies, the how to, including classroom management, and the why behind this which includes beliefs about teaching and learning; 3) pedagogic content knowledge - the how to related to the teaching of the specific content including methods, materials, assessment; 4) support knowledge – the knowledge of the disciplines that inform an approach to teaching and learning such as linguistics, second language acquisition (SLA) and psychology, research methods 5) curricular knowledge (of the official curriculum and resources); 6) contextual knowledge (of learners, the school and wider community); and 7) process knowledge (consisting of enabling skills – ability to relate to learners, other teachers and parents; study skills, collaborative skills, inquiry skills – for observation and self-evaluation; and meta-processing – of self-awareness and self-management). Teacher education for primary English language teachers that incorporates CLIL could involve a comparative analysis of these knowledge bases. This would help identify similarities and differences between ELT and primary content teaching, how these fields can merge into CLIL and the subsequent implications of this for practice to account for the integrated, dual focus on content and language. This would further develop understanding of primary education as a whole and of the reciprocal benefits to English language lessons and the primary curriculum.

Using the 4Cs as a framework for planning units of work and lessons for CLIL with the content of the primary curriculum, whether as a theoretical exercise or for practical application, would provide content, linguistic, cognitive, and cultural awareness-building for language teachers. It can also lead to a heightened awareness of language even for these teachers as it forces a consideration of language demands *of, for* and *through* learning encompassed in the ‘C’ for Communication, as conceptualised by the ‘Language Triptych’ (see Figure 1 below). This is a challenge, even for language teachers, and serves as a good exercise in language analysis. Such disciplined activity may be transferred to the preparation for English language teaching, making it richer by encouraging a focus on all 4Cs and a consideration of scaffolding strategies for each which calls attention to both learner and teacher needs and competences.



**Figure 1:** The Language Triptych (from Coyle *et al.* 2010: 36)

Drawing on research conducted in 2010 - 2011 by the author of this paper (Ellison 2014) which involved primary English language teachers engaged in the study and practice of CLIL during the MA practicum of a masters degree in teaching English and another foreign language in basic education at the Faculty of Arts and Humanities of the University of Porto, it was concluded that there are many benefits from an inclusion of CLIL in English language teacher education which are compatible with those stated by Kelly *et al.* (2004). Amongst these are that: it affords ELT teachers a more holistic view of teaching and learning which is not restricted to a single subject; it reduces 'disjuncture' between teachers (language and generalists) and within curricula (Mehisto 2008); it provides for more contextualised language acquisition and learning; it broadens methodological awareness; it makes teachers more aware of general pedagogic skills and strategies to manage learning and interaction, provide clear instructions and allow learners time to think; it develops competences for supporting language and cognition; it encourages experimentation with technology and task and materials design; it makes teachers aware of their own language needs and use, as well as those of their learners. It helped the teachers in this study to identify and fill gaps in their language lessons such as providing for more meaningful, authentic content and a purpose for using language, as well as opportunities for the development of more higher order thinking by asking cognitively appropriate, scaffolded questions, and supporting constructive learning and communication in group tasks. Above all else, it helped language teachers and primary generalists to broaden their perspectives and learn new ways of teaching and learning together which is a necessary and vital component of life-long learning and teacher education.

### 3 - End note

Teaching English to young learners in mainstream state primary schools has increased dramatically in recent years, yet it has not always been preceded by appropriate teacher education which has prepared English language teachers for the primary context. In the meantime, young learners and their needs have changed, and so have those of the knowledge society they inhabit, where authentic use of foreign languages in real contexts, including school, is more prevalent. Teacher education for primary English language teachers must account for such change in the educational approaches to teaching languages that it examines within its programmes, and the contexts in which these may be practised. Content and Language Integrated Learning (CLIL) is one such approach which merits inclusion in teacher education for primary English language teachers owing to its integrationist, holistic principles which align with those of primary education. An analysis of its principles and methodology which incorporate the 4Cs of Content, Communication, Cognition and Culture are essential pre-requisites for English language teachers so that they may acquire a fuller sense of responsibility for teaching in the primary context, and develop lessons, whether CLIL or English language, which may provide added value to young learners.

---

Recebido em junho de 2015 ; aceite em julho de 2015.

### REFERENCES

- Brinton, D. M.; Snow, M. A.; Wesche, M. B. 1989. *Content-Based Second Language Instruction*. New York: Newbury House.
- Brewster, J. Ellis, G.; Girard, D. 1992. *The Primary English Teacher's Guide*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Cameron, L. 2001. *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coyle, D. 2002. Relevance of CLIL to the European Commission's language learning objectives. In: Marsh, D. (Ed.). *CLIL/EMILE The European Dimension: Action, Trends and Foresight Potential*. Brussels: European Commission, 27-28.
- Coyle, D. 2007. Content and Language Integrated Learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualis*. **10** (5): 543- 562.
- Coyle, D.; Holmes, B.; King, L. 2009. *Towards an integrated curriculum – CLIL National Statement and Guidelines*. England: The Languages Company on behalf of the Department for Children, Schools and Families.
- Coyle, D.; Hood, P.; Marsh, D. 2010. *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. 1979. Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*.

19: 121-129.

- Dalton-Puffer, C. 2008. Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): current research from Europe. In; Delanoy, W.; Volkman, L. (Eds.) *Future Perspectives for English Language Teaching*. Heidelberg: Carl Winter, 139-154.
- Ellison, M. 2014. *CLIL as a Catalyst for Developing Reflective Practice in Foreign Language Teacher Education*. (Unpublished doctoral thesis). [Available from: <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/78036/2/109886.pdf>]
- Enever, J. (Ed.) 2011. *ELLiE: Early Language Learning in Europe*. London: British Council.
- Enever, J.; Moon, J.; Raman, U. 2009. *Young Learner English Language Policy and Implementation: International Perspectives*. Reading: Garnet Publishing.
- European Commission. 1995. *White Paper on Education and Training. Teaching and Learning: Towards the Learning Society*. Brussels: European Commission.
- European Commission. 2003. *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity*. Brussels: European Commission.
- Garton, S., Copland, F.; Burns, A. 2011. *Investigating Global Practices in Teaching English to Young Learners*. London: British Council.
- Halliwell, S. 1992. *Teaching English in the Primary Classroom*. New York: Longman.
- Kelly, M.; Grenfell, M.; Allan, R.; Kriza, C.; McEvoy, W. 2004. *European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference*. A Report to the European Commission Directorate General for Education and Culture. Brussels: European Commission.
- Larsen-Freeman, D.; Long, M. H. 1991. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. UK: Longman.
- Lasagabaster, D. 2008. Foreign language competence in content and language integrated courses. *The Open Applied Linguistics Journal*. 1: 30- 41.
- Lasagabaster, D.; Sierra, J. M. 2009. Language attitudes in CLIL and traditional ELF classes. *International CLIL Research Journal*. 1 (2): 4-17.
- Marinova-Todd, S. H.; Bradford-Marshall, D.; Snow, C. 2000. Three Misconceptions about Second Language Learning. *TESOL Quarterly*. 34 (1): 9-34.
- Marsh, D. 1998. CLIL (Content and Language Integrated Learning) – A Framework for implementing plurilingual education originating from models of bilingual education. In ECML. *Proceedings of the third colloquy of the European Centre for Modern Languages: Living together in Europe in the 21<sup>st</sup> century: the challenge of plurilingual and multilingual communication and dialogue*. Graz, 9-11 December 1998. Strasbourg: Council of Europe, 51-57.
- Marsh, D. 2000. Using languages to learn and learning to use languages. In: Marsh, D.; Langé (Eds.) *Using languages to learn and learning to use languages: An introduction to Content and Language Integrated Learning for parents and young people*. TIE-CLIL: University of Jyväskylä and Ministero della Pubblica Istruzione: Milan.
- Marsh, D. (Ed.) 2002. *CLIL/EMILE The European Dimension: Action, Trends and Foresight Potential*. Brussels: European Commission.
- Marsh, D.; Langé, G. (Eds.) 2000. *Using languages to learn and learning to use*

- languages: An introduction to Content and Language Integrated Learning for parents and young people*. TIE-CLIL: University of Jyväskylä and Ministero della Pubblica Istruzione: Milan.
- Mehisto, P. 2008. CLIL Counterweights: recognizing and Decreasing Disjuncture in CLIL. *International CLIL Research Journal*. **1** (1): 93-119.
- Mehisto, P.; Marsh, D; Frigols, M.J. (2008). *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan.
- Muñoz, C. 2002. Relevance and potential of CLIL. In: Marsh, D. (Ed.) *CLIL/ EMILE The European Dimension: Action, Trends and Foresight Potential*. Brussels: European Commission, 33-34.
- Newby, D.; Allan. R.; Fenner. A.B.; Jones, B.; Komorowska. H.; Soghikyan. K. 2007. *European Portfolio for Student Teachers of Languages: A reflection tool for language teacher education*. Graz: European Centre for Modern Languages.
- Nikolov, M.; Djigunovic, J. M. 2006. Recent Research on Age, Second Language Acquisition and Early Foreign Language Learning. *Annual Review of Applied Linguistics*. **26**: 234-260.
- Pavón, V.; Gaustad, M. 2013. Designing Bilingual Programmes for Higher Education in Spain: Organisational, Curricular and Methodological Decisions. *International CLIL Research Journal*. **2** (1): 82-94.
- Pavón, V.; Ellison, M. 2013. Examining teacher roles and competences in Content and Language Integrated Learning (CLIL). *Linguarum Arena*. **4**: 65-78.
- Scovel, T. 2000. A Critical Review of the Critical Period Research. *Annual Review of Applied Linguistics*. **20**: 213-223.
- Singleton, D. 2001. Age and Second Language Acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*. **21**: 77-89.
- Vale, D.; Feunteun, A. 1995. *Teaching Children English: A training course for teachers of English to children*. Cambridge: Cambridge University Press.





# APROFUNDAR A COMPREENSÃO LEITORA EM PORTUGUÊS L2 NO NÍVEL AVANÇADO À LUZ DO QECRL PARTINDO DO TESTE CLOZE<sup>1</sup>

**Ângela Filipe Lopes**

angela.tita@gmail.com

*Centro de Linguística da Universidade do Porto (Portugal)*

**Fernanda Martins**

mmartins@letras.up.pt

*Faculdade de Letras da Universidade do Porto (Portugal)*

**Maria da Graça L. Castro Pinto**

mgraca@letras.up.pt

*Faculdade de Letras da Universidade do Porto (Portugal)*

*Centro de Linguística da Universidade do Porto*

**Resumo:** O estudo em foco tem como objetivo comparar a proficiência leitora de um grupo experimental composto por estudantes de português L2 da FLUP com a de um grupo normativo de falantes nativos de português. Partindo da utilização do teste *Cloze*, o estudo baseou-se na pesquisa acerca da leitura em L2 no nível avançado e na análise dos referenciais do QECRL para os mesmos níveis, tendo como objetivo a planificação de um conjunto de sete unidades letivas de duas horas centradas na leitura da crónica imprensa, por ser um texto de características literárias, complexas e híbridas. Os resultados do teste aplicado a ambos os grupos revelaram que o nível de proficiência leitora do grupo experimental se encontrava distante tanto do desempenho do grupo normativo no mesmo teste, como dos referenciais do QECRL para os níveis C1 e C2, facto que levou à pesquisa de estratégias metodológicas com vista ao desenvolvimento de atividades que permitissem aos estudantes aprofundar o seu nível de compreensão leitora. A segunda fase de aplicação do teste *Cloze* permitiu concluir que, com este grupo de sujeitos, as opções metodológicas implementadas nas aulas de leitura que mediarão as duas fases de testagem funcionaram a favor da superação de obstáculos ao processamento do texto.

**Palavras-chave:** A leitura nas aulas de português L2; os descritores de competência leitora do QECRL; o teste *Cloze*; a crónica de imprensa; estratégias de aprofundamento da compreensão leitora

<sup>1</sup> São devidos agradecimentos aos estudantes do Curso Anual de Português para Estrangeiros da FLUP que aceitaram fazer parte do grupo experimental, como também aos docentes do referido curso e aos estudantes do Mestrado em Português Língua Estrangeira/ Língua Segunda cuja colaboração na qualidade de membros do grupo normativo foi de enorme importância.

**Abstract:** This study aimed at comparing the performance of an experimental group composed of advanced Portuguese L2 learners and a norm group of native speakers of Portuguese on a reading task. Using the Cloze test as a comparison instrument between both groups, the study was based on the analysis of existing L2 reading research literature and the references provided by the CEFR in order to design a set of seven two hour lessons focusing on deep reading press columns featuring literary, complex and hybrid characteristics. The results showed that the performance of the experimental group were distant not only from those of the norm group but also from the illustrative descriptors of the CEFR for C1 and C2 proficiency levels. Research on the field of language learning methods and strategies was necessary in order to design reading activities that would enable the students to deepen reading comprehension. The second phase of testing leads to the conclusion that, with this group of subjects, the methodological choices implemented throughout the reading lessons that were held between both testing moments led to an improvement in reading processing.

**Keywords:** Reading in Portuguese L2 class; CEFR reading descriptors; press columns; Cloze test; strategies to promote L2 deep reading

## I. Introdução

Este artigo baseia-se num estudo que tem como objetivo comparar a compreensão leitora do tipo de texto crónica de imprensa por meio do teste *Cloze* em dois grupos de sujeitos: um grupo normativo composto por falantes nativos de português e um grupo experimental composto por estudantes de português L2<sup>2</sup> de nível avançado (C1/C2) da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), tomando por base o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECLR) (Conselho da Europa 2001). Pretende-se assim responder a questões didáticas que se prendem com a complexidade inerente ao ato de ler em português L2 e compreender até que ponto os estudantes dos referidos níveis compreendem um texto complexo, híbrido e de cariz literário como pode ser a crónica de imprensa, na leitura que dela é feita por Reis e Lopes (1994).

Partindo do propósito de responder às referidas questões didáticas, equaciona-se também a atuação letiva mais adequada em face das características destes estudantes e dos textos a tratar.

<sup>2</sup> Parte-se para o uso do termo língua segunda (L2), neste contexto, por estar em causa, na nossa opinião, a análise da aprendizagem ou o uso de uma língua adicional à materna/primeira por parte de um falante à semelhança do que refere Cook (2002:1): “an L2 user is any person who uses another language other than his or her first language (L1), that is to say, the one learnt first as a child”. A distinção entre outras L2s e o português língua terceira (L3) é ocasionalmente necessária no caso deste grupo experimental para cujos elementos o português era a língua que sucedia a L2s como o espanhol ou o inglês, ou outras, para além da língua primeira (L1), e cuja influência não pode ser ignorada (sobre o papel da L1 e de L2s na aquisição/ aprendizagem de uma L3, ver, por exemplo, Hammarberg 2001). Hammarberg (2001) denomina L2 a(s) língua(s) que se adquire(m)/ aprenda(m) depois da primeira ou primeiras no caso do bilinguismo infantil e L3 a língua que se está a aprender/adquirir no momento. Também pode dar-se o caso de não se tratar somente de uma L3.

Com fundamento nas recomendações de Alderson (2000) e Bernhardt (1998; 2011), optou-se pela crónica de imprensa por duas razões. Por um lado, proporciona aos leitores de nível avançado uma leitura rica do ponto de vista cultural e linguístico (ver Bernhardt 1998:185) e, por outro, apresenta-se como um texto de dimensões curtas facilmente abordável no tempo de leção disponibilizado (sete unidades letivas de duas horas cada).

A seleção do conteúdo e do grau de complexidade dos textos selecionados apoiou-se nos descritores de desempenho do aprendente proficiente e da sua competência leitora constantes no QECRL (Conselho da Europa 2001), razão pela qual este documento é citado com alguma frequência neste texto.

Em primeiro lugar, pressupôs-se que os participantes do grupo experimental apresentavam um nível de competência leitora que lhes permitisse não só aceder ao sentido do texto, numa perspetiva mais global da leitura, mas também dominá-lo de forma a selecionar informação ao nível do pormenor.

Atendendo a que o QECRL descreve já o aprendente de nível B2 como aquele que “[é] capaz de percorrer rapidamente um texto longo e complexo, localizando pormenores relevantes”, que consegue “identificar rapidamente o conteúdo e a relevância de novas questões” (Conselho da Europa 2001: 108) e “ler com um elevado grau de independência, adaptando o estilo e velocidade de leitura a diferentes textos e fins e utilizando de forma selectiva fontes de referência adequadas” (p. 107), com “um amplo vocabulário de leitura”, embora possa ainda experimentar “alguma dificuldade com expressões idiomáticas pouco frequentes” (p. 107), essa caracterização do aprendente que faz a transição de B2 para C1 levou a que se presumisse que os sujeitos do grupo experimental deste estudo seriam detentores de competências que lhes permitissem ler uma crónica de imprensa tão complexa do ponto de vista linguístico como conceptual. Assim, a escolha recaiu sobre um texto curto, marcado pela contemporaneidade do tema e pela complexidade de referências socioculturais.

Na verdade, de acordo com o mesmo documento, já na escala global dos níveis comuns de referência, o aprendente que concluiu o nível B2 surge como um “utilizador independente” que “[é] capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstractos” (Conselho da Europa 2001: 49). E na grelha de autoavaliação dedicada à compreensão no âmbito da leitura (p. 53), pode ler-se que o aprendente de nível B2 é “capaz de ler artigos e reportagens sobre assuntos contemporâneos em relação aos quais os autores adoptam determinadas atitudes ou pontos de vista particulares”. Ainda no mesmo campo, a caracterização do leitor de B2 contempla que este é “capaz de compreender textos literários contemporâneos em prosa” (p. 53).

Sem conhecimento dos resultados do instrumento de diagnóstico que atribuiu níveis de competência aos sujeitos pertencentes ao grupo experimental, recorreu-se aos descritores do QECRL como única fonte para a caracterização desses sujeitos, colocados no nível avançado, e ao teste *Cloze* para avaliar a sua compreensão leitora em duas fases: à entrada no curso de português L2, servindo de auscultação da competência leitora dos estudantes, e depois de implementadas

estratégias com vista à superação de dificuldades observadas quer na primeira aplicação do teste, quer ao longo das unidades letivas dedicadas à compreensão leitora.

A existência no grupo mencionado de 3 subníveis (C1.1, C1.2 e C2.1<sup>3</sup>), com fundamento no QECRL para o nível avançado, dificultou a lecionação, a planificação das aulas e a avaliação em virtude das acentuadas diferenças observáveis no seu desempenho linguístico geral. Apesar de se tratar de um grupo pouco numeroso (N=7), o que mais se destaca na sua descrição é, de facto, a heterogeneidade, variável conhecida de todos os que trabalham com falantes de várias línguas (Paradis 2004). O nível de domínio da língua portuguesa destes sujeitos encontrava-se nitidamente em pontos distintos se tivermos em conta o bilinguismo como um *continuum* (Grosjean 1992; Paradis 2004).

No entanto, a opção de tratar textos complexos manteve-se, apostando-se no acompanhamento mais próximo aos leitores menos competentes através de estratégias de sucessiva elevação do patamar de exigência e, frequentemente, por meio do trabalho em grupo com o propósito de promover a entreajuda e facilitar a leitura (a respeito deste tipo de metodologia, ver Bruner 1966; 1996 e Wood *et al* 1976).

No sentido da superação das dificuldades dos estudantes, os objetivos propostos para os estudantes/leitores menos proficientes centraram-se nos descritores do QECRL para o nível C1, enquanto os que se dirigiam aos aprendentes mais desenvolvidos na leitura se focaram na caracterização do perfil do leitor de C2 (Conselho da Europa 2001: 107; 133), se bem que, em alguns casos, a distinção entre os dois se tenha revelado ambígua ou praticamente inexistente.

Os citados descritores do QECRL foram basilares para preparar a abordagem a um grupo muito heterogéneo de estudantes, mas não deram resposta à necessidade de conhecer os processos que subjazem à leitura fluente. Com vista à compreensão das implicações de um desempenho destinado ao nível avançado, era essencial uma pesquisa que suportasse uma série de opções didáticas e apoiasse o estabelecimento de objetivos e a planificação de atividades.

O descritores do QECRL parecem, portanto, confluir na caracterização de um grau elevado de competência leitora no nível C1/C2 que, por sua vez, implica, com base em autores como Grabe (2009), Koda (2010) ou Urquhart e Weir (1998), uma tridimensionalidade que se traduz em conhecimento linguístico, capacidades de literacia (ou de processamento da informação) e conhecimento prévio ou capacidades cognitivas. Assim, esperava-se do leitor de nível C1 que evidenciasse um bom uso destes três vértices da competência leitora. Acontece que, seguindo o já mencionado documento do Conselho da Europa (2001), “ler com um elevado grau de independência” (p. 107) parece implicar um conhecimento linguístico sólido que permita, por exemplo, ao leitor “percorrer rapidamente um texto longo e complexo, localizando pormenores relevantes” (p. 108) sem se deter em

<sup>3</sup> Esta subdivisão dos níveis C1 e C2 resulta da necessidade de uma diferenciação mais fina de graus de proficiência e é prevista pelo QECRL (Conselho da Europa 2001: 60-61) consoante as características dos aprendentes e as necessidades inerentes aos cursos oferecidos pelas instituições de ensino, conforme acontece na FLUP.

ambiguidades sintáticas e muito menos em léxico desconhecido, o que atrasaria a sua progressão no texto e penalizaria a sua compreensão aprofundada (Stanovich 2000). Por outro lado, “adaptar o estilo e velocidade de leitura a diferentes textos e fins” (Conselho da Europa 2001:107) pressupõe um leitor habituado a ler uma diversidade de materiais e a corresponder às suas exigências e objetivos. Em conformidade com Bernhardt (1991; 2011), Koda (2004) ou Urquhart e Weir (1998), só um leitor que tenha construído capacidades de literacia ao longo da sua experiência linguística, sobretudo em L1 (Stanovich 1986; 2000), mas também em L2 ou até em L3 (ver nota 2 deste texto), como parece ser o caso do português para muitos estudantes de português L2, logra trabalhar um texto de forma a “identificar rapidamente o [seu] conteúdo e a relevância de novas questões” (p. 108). Como refere Bernhardt (2011), “[c]omprehension comes with baggage. The task for advanced language learners is not only to learn words but to create the baggage that they carry with them” (p. 72). É esta bagagem que permite ao leitor “utilizar de forma seletiva fontes de referência adequadas” (Conselho da Europa 2001:107) ou “compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstractos” (p. 49) (a respeito da importância do conhecimento prévio e da interação de memória operatória e memória a longo prazo no processamento de informação, ver: Baddeley 1992; 1997; 2000; Peng 2003 e A. Pinto 2003). Com efeito, as diferenças existentes entre o que Stanovich (2000: 186) apelida de “better reader” e o leitor que se depara com obstáculos na manipulação do texto ou na compreensão mais profunda dos seus aspetos mais abstratos podem ser determinantes para a chegada ao nível avançado da aprendizagem de uma L2. Afastada a hipótese de diminuir o grau de complexidade que o nível C1 deve comportar, levanta-se não só a questão da avaliação das condições em que cada estudante é colocado por nível mas também e sobretudo da forma como se lida com a diversidade de graus de proficiência no que respeita à competência leitora destes estudantes.

Os referenciais do QECRL para este patamar de aprendizagem remetem de facto para uma exigência ao nível do passado linguístico do aprendente, já que da sua leitura se pode depreender que para escalar um texto literário ou outro complexo, de teor concreto ou abstrato, o leitor deve ter uma experiência rica de contacto com o registo escrito da sua L1, de outras L2s e até, se for o caso, da L3 em questão. É incontornável que se destaque, neste contexto, o Efeito Mateus a que se refere Stanovich (1986), evocando a leitura secular da parábola dos talentos segundo o evangelista Mateus (Stanovich 1986 e Pinto 2014), porquanto estão em causa a experiência educativa prévia do aprendente, condicionadora sem dúvida do seu desempenho presente (ver a este respeito Pinto 1998), e o entorno que se pretende construir na sala de aula. Assim, interessa que se invista na leitura desde o primeiro dia de aprendizagem do português L2 sob pena de não se proporcionar ao aprendente uma base sobre a qual este poderá construir capacidades de literacia que lhe permitam complexificar a sua experiência de leitor em português de maneira gratificante e potenciadora da sua competência linguística, pragmática e leitora. Levar em conta um patamar mínimo de literacia em L1, como postula

Bernhardt (1991), teria tido importância para melhor compreender as limitações na leitura em português L2, muito embora nesta situação concreta não fosse possível dado que as L1s em questão eram muito variadas e algumas sem registo escrito.

O reforço da manipulação do texto com finalidades específicas tendo em vista o alargamento ou construção de capacidades de literacia reveste-se, pois, da maior importância para o sucesso académico do aprendente com este perfil. O constante questionamento do texto, para além da mera descodificação linguística, leva o docente a apostar, como regista Koda (2004), em “improving literacy instruction for language-minority students struggling with reading for academic learning” (p. 30). Talvez seja, por isso, mais produtivo fazer um tratamento mais abrangente do texto, que ultrapasse o processamento ascendente, com vista a sensibilizar o aprendente para um tipo de processamento global. Mais do que um conjunto de elementos linguísticos importantes, sem dúvida, o texto deve ser também encarado como uma peça em si mesmo. Afinal, é dessa forma que lemos em L1; de acordo com Goodman (1996), “[y]our focus is not on recognizing words but on making sense of print” (p. 39). Stanovich (2000), precursor do modelo interativo-compensatório para a leitura, corrobora estas palavras, complementando-as: “higher-level processes interact with, and direct the flow of information through, lower-level processes” (p. 21). A relevância de dissecar o texto e as suas componentes ao serviço da mensagem, da sua compreensão e interpretação não equivale a ignorar os recursos lexicais, linguísticos e de organização textual à disposição do leitor. Autores como Grabe (2009), Koda (2004), Stanovich (1986) ou Urquhart e Weir (1998) são unânimes no que respeita à importância da automatização do processo de descodificação das unidades mais reduzidas do texto. Isto faz com que o leitor atinja a velocidade preconizada pelo QECRL (Conselho da Europa 2001: 107) na leitura em L2. Na mesma linha, Koda (2004: 32) afirma que o processamento automático e rápido de léxico espelha uma maior facilidade no acesso ao significado. Quando o leitor está demasiado ocupado na descodificação de léxico, descure a compreensão de sentido, invalidando a plena leitura de textos literários ou de características mais abstratas.

Para o sucesso na leitura mais aprofundada muito pode contribuir a proximidade da L1 ou de outras L2s do aprendente, visto que Cook (2002), Hammarberg (2001) ou Koda (2004) reconhecem a importância do conhecimento implícito proveniente da experiência anterior do aprendente e do papel da interlíngua na compreensão da L2. Isto pode refletir-se numa maior facilidade no reconhecimento de palavras, mas também na compreensão sintática. Conforme referem Grabe (2009), Koda (2004), Pinto (1994) e Smith (1994), a identificação de uma palavra-chave na frase ou grupo de sentido faz com que o leitor se situe num dado contexto linguístico em que todos os elementos estão relacionados e assumem papéis específicos. Smith (1994) afirma mesmo que “[t]he more one knows about such a [context-dependent] language, the easier it will be to read continuous text” (p. 39) dando força à importância do estudo da gramática em harmonia com a leitura do texto. Parece preconizar-se, com isto, a abordagem ao texto pelo texto e à sua exploração contextual, sem que os elementos linguísticos

assumam a preponderância na sua leitura e compreensão, conquanto sejam de enorme importância. Mais ainda, a frase complexa deve fazer parte, segundo Koda (2004), da leitura em L2 a partir de níveis muito básicos, uma vez que “structural complexity typically stems from syntactic maneuvers such as subordinations” (p. 96), auxiliando o leitor a estabelecer relações semântico-sintáticas entre os elementos da frase, desembocando na compreensão do seu significado e do texto como unidade global de sentido. No intento de atingir este último grau de compreensão global, importa considerar o que van Dijk e Kintsch (1983) bifurcam em modelo textual e modelo situacional. Segundo estes autores, o leitor constrói gradualmente uma imagem do texto que depende do seu contexto linguístico e do conhecimento prévio do leitor, isto é, à medida que lemos não só precisamos de decodificar os signos linguísticos e extrair sentido deles, mas também construímos, automaticamente, uma representação cognitiva de eventos, pessoas e ação que, em confronto com a nossa experiência anterior, nos permite estabelecer ligações proposicionais e criar uma “história”. Neste processo, o papel da inferência assume alguma preponderância ao permitir “reading beyond the lines”, como explica Koda (2004: 123), fazer ligações a partir do texto e da experiência prévia do leitor. Inferir e compreender são assim inseparáveis no ato de ler (ver, no que respeita a tipos complementares de inferência - *bridging inferences* e *elaborative inferences* -, Koda 2004: 133) e conduzem à construção de coerência ao longo do texto, ou seja, em consonância com Mira Mateus *et al* (2003: 115), levam à “suposição da normalidade do(s) mundo(s) criado(s) por esse texto”. Levanta-se, no entanto, a questão de saber o que significa “normalidade” para um público aprendiz tão heterogêneo como o que frequenta os cursos de português L2 nomeadamente em instituições de ensino superior e como pode o docente lidar com os vários cenários de “normalidade” de que provêm os estudantes.

Assim, é possível concluir que a compreensão bem sucedida da mensagem impressa nasce do processo de extrair e integrar a informação contida em determinado texto que, por sua vez, combinada com o conhecimento prévio do leitor e com a sua destreza na manipulação dos elementos de que dispõe, origina um produto aproximado daquilo que o autor teve em mente criar.

O que ressalta desta análise mais detalhada dos aspetos mais fortes dos descritores do QECL para o leitor/ aprendiz de nível avançado, em contraponto com alguma bibliografia de relevo (Bernhardt 2011; Grabe 2009 ou Koda 2004), é a suposição de um grau elevado de conforto na leitura de qualquer texto em L2, muito à semelhança do que ocorre com o leitor/falante nativo. Era fulcral, portanto, comparar o grupo de estudantes com outro de falantes nativos também com frequência universitária e um intervalo de idades aproximado na resolução do mesmo teste a fim de tentar perceber se haveria aspetos em que os sujeitos poderiam evidenciar mais dificuldades ou se, pelo contrário, se constataria um desempenho ajustado ao nível de proficiência linguística e de competência leitora preconizado pelo QECL para o nível B2 (Conselho da Europa 2001: 107), ponto de partida do curso.

Assim, a aplicação do *Cloze* em duas fases pretendia testar as hipóteses seguintes:

- a) Um leitor de português L2 de nível C1/C2 tem um nível de proficiência leitora aproximado daquele que apresenta um leitor nativo;
- b) Este aprendente pode ainda evidenciar dificuldades relativas à compreensão de sentido não literal na leitura da crónica de imprensa;
- c) Dificuldades atinentes à compreensão leitora podem advir da insuficiência de conhecimento linguístico, sociocultural ou de ambos;
- d) Obstáculos à compreensão leitora podem ser superados por meio de uma intervenção didática baseada na pesquisa teórica dos processos implicados na leitura.

O estudo que se segue procurou responder às questões inerentes às hipóteses lançadas.

## **II. Metodologia**

### **Participantes**

O presente estudo foi desenvolvido utilizando uma metodologia experimental e para o efeito constituíram-se dois grupos de participantes, respetivamente grupo experimental e grupo normativo. O grupo experimental é composto por um total de 7 sujeitos, todos estudantes de português L2 na FLUP em um ou nos dois semestres do ano letivo de 2013-2014 (4 de sexo masculino e 3 de sexo feminino) distribuídos pelas seguintes nacionalidades: espanhola (3), russa (1), timorense (2) e vietnamita (1) cujas idades variavam entre 20 e os 60 anos, resultando numa média de 30,57 anos. Estes sujeitos apresentavam frequência universitária, sendo todos à data, exceto um, estudantes da Universidade do Porto que tinham concluído ou frequentavam cursos de mestrado. Destes, 3 frequentavam o mestrado em Português Língua Estrangeira/Língua Segunda na FLUP. Três destes sujeitos frequentaram o Curso Anual de Português para Estrangeiros ao longo de todo o ano letivo e 4 só o frequentaram por um semestre. Dos estudantes que compunham este grupo, 1 tinha frequentado o nível B do Curso Anual de Português para Estrangeiros no semestre anterior e 1 tinha frequentado o nível C no ano letivo anterior. Os restantes tinham tido contacto com o português em outros contextos, como o familiar e o profissional.

Entre as L2s registadas neste grupo, contavam-se o bahasa indonésio, o espanhol, o inglês e o tétum. Entre as L1s, figuravam o espanhol, o queuaq, o russo, o tokodede e o vietnamita. O português era, para todos, uma L3.

O grupo normativo era composto por docentes de português no Curso Anual de Português para Estrangeiros da FLUP no ano letivo 2013-2014 e por estudantes do 2.º ano do Mestrado em Português Língua Estrangeira/Língua Segunda da



FLUP no mesmo ano letivo, num total de 8 sujeitos, 3 do sexo masculino e 5 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 24 e os 57, perfazendo uma média de 35,75 anos.

Pretendeu-se constituir um grupo normativo que fosse composto por falantes nativos de português de forma a comparar os resultados alcançados pelo grupo experimental com os de um grupo que manifestasse mais à vontade com a língua portuguesa, o que fazia prever um desempenho de ordem superior na realização do teste *Cloze*.

### **Material: descrição do teste**

A competência leitora foi avaliada através do teste *Cloze*, descrito por Taylor em 1953, que consiste na substituição de palavras omitidas entre a primeira e a última frases de um texto. Estas lacunas ocorrem entre conjuntos de 5 e 10 palavras, excetuando nomes próprios (ver Alderson 2000).

O teste *Cloze* possui virtualidades do ponto de vista prático por ser de aplicação rápida, de resolução simples (uma palavra para cada espaço), por não implicar produção de texto e por permitir uma análise mais direta das respostas. Para além destas vantagens, a produção de respostas certas nas lacunas que compõem o teste implica que o sujeito leve a cabo uma série de atividades que dependem da sua sensibilidade às restrições sintático-semânticas que dão origem ao contexto linguístico em questão (ver Koda 2004). Por outro lado, o leitor mobiliza conhecimento prévio para resolver o problema que cada lacuna representa, porque, conforme defende Stanovich (2000), um instrumento deste tipo também permite avaliar a capacidade de gerar previsões. Uma visão holística da leitura, resultante da convicção de que é um processo que envolve várias capacidades em interação, esteve subjacente à escolha do teste a aplicar.<sup>4</sup> Assim, adaptou-se a crónica *O fato novo do Rei* de Manuel António Pina (ver Anexo A), texto de que resultou um teste *Cloze* com lacunas de 7 em 7 palavras após uma primeira tentativa de eliminação de uma a cada 5 palavras (ver Anexo B). A crónica selecionada é muito condicionada por marcas de contemporaneidade, como referências à atualidade política ou à situação económica em Portugal.

### **Procedimentos**

O teste foi realizado em duas fases: a primeira no início e a segunda no fim do curso. O Curso Anual de Português para Estrangeiros da FLUP ocorre numa base semestral, o que significa que os estudantes podem optar pela inscrição em apenas um dos dois semestres ou nos dois. Assim, para 3 dos sujeitos (que frequentaram ambos os semestres), a primeira fase ocorreu no início do primeiro semestre do ano letivo de 2013-2014 e a segunda fase de testagem ocorreu concluídos dois semestres de curso. Os restantes 4 (que se juntaram à turma apenas no segundo semestre) realizaram a primeira fase de teste no início do segundo semestre e a segunda fase em simultâneo com os outros estudantes, no fim do ano letivo.

<sup>4</sup> Apesar das vantagens da sua aplicação, no contexto deste estudo, o *Cloze* é criticado por alguns autores, como Grabe (2009) ou Bernhardt (2011).

Assim, 3 sujeitos frequentaram aproximadamente 120 horas de curso enquanto os restantes 4 só participaram em 60 horas. Ambas as fases de aplicação tiveram lugar em salas de aula da FLUP e em nenhuma foi imposto um limite de tempo aos sujeitos para o preenchimento das 31 lacunas do teste. Os sujeitos do grupo experimental preencheram, individualmente, cada lacuna do teste *Cloze* com uma palavra que lhes parecesse adequada sem acesso a dicionários ou outros materiais de consulta.

O grupo normativo recebeu o mesmo teste, bem como as mesmas instruções de preenchimento, mas através de correio eletrónico. Dois destes participantes foram submetidos, em primeiro lugar, a uma versão do teste *Cloze* que consistia na omissão de 1 palavra a cada 5. Atendendo a que reportaram dificuldades, optou-se por aumentar o número de palavras, de 5 para 7, entre os espaços que deveriam ser preenchidos pelos sujeitos de ambos os grupos. Com o grupo experimental só foi utilizada a versão do teste com lacunas de 7 em 7 palavras.

### III. Resultados

Calculou-se o número de palavras certas, aceitáveis e incorretas para cada grupo e avaliaram-se as diferenças de grupo relativamente à frequência de respostas através do teste do Qui-quadrado. Consideraram-se como certas as respostas que coincidiam com o original, como aceitáveis as palavras que permitiam que a frase funcionasse do ponto de vista estrutural e mantivesse o significado e como incorretas as que não se enquadravam em nenhum dos dois parâmetros anteriores.

Apresentam-se, na Tabela 1, os resultados para os quais houve uma associação estatisticamente significativa, ou suficientemente distante para merecer análise, entre o grupo e a frequência de respostas registadas em algumas lacunas do teste *Cloze*.

Ambos os grupos falharam mais na produção de respostas corretas no caso das palavras de conteúdo.

O grupo experimental, quando comparado com o grupo normativo, apresenta um número inferior de respostas corretas nas palavras funcionais (ver Tabela 1). As palavras “nem”, “de”, “que”, “então”, “não” ou “mas”, por exemplo, foram mais produzidas pelo grupo normativo, mas não pelo experimental que, no caso das palavras 2 (“nem”) ou 19 e 21 (“não”), acertou em menor número.

No caso das palavras de conteúdo, a palavra 26 (“rei”) foi unicamente produzida por 2 sujeitos (em 7). Já no grupo normativo foram 6 (num total de 8) os sujeitos que a registaram corretamente. Por outro lado, a palavra 10 (“gastador”) originou resultados bastante diferentes nos dois grupos testados. O grupo normativo produziu 3 respostas corretas e 2 aceitáveis (em 8) enquanto o grupo experimental produziu só respostas incorretas.

		Grupo		Qui-quadrado $\chi^2$ p
		Experimental	Normativo	
Palavra 2 "nem"	correto	41,7%	58,3%	$\chi^2 (1) = 4,863$ , p = 0,027
	aceitável	---	---	
	incorreto	88,9%	11,1%	
Palavra 4 "de"	correto	38,5%	61,5%	$\chi^2 (1) = 7,953$ , p = 0,005
	aceitável	---	---	
	incorreto	100%	0,0%	
Palavra 5 "que"	correto	50%	50%	$\chi^2 (1) = 4,863$ , p = 0,112
	aceitável	---	---	
	incorreto	85,7%	14,3%	
Palavra 6 "descobrir"	correto	66,7%	33,3%	$\chi^2 (2) = 9,268$ , p = 0,010
	aceitável	30,0%	70,0%	
	incorreto	100%	0,0%	
Palavra 7 "pública"	correto	16,7%	83,3%	$\chi^2 (2) = 7,347$ , p = 0,025
	aceitável	81,8%	18,2%	
	incorreto	75,0%	25,0%	
Palavra 9 "então"	correto	30,0%	70,0%	$\chi^2 (2) = 8,915$ , p = 0,012
	aceitável	75,0%	25,0%	
	incorreto	100%	0,0%	
Palavra 10 "gastador"	correto	0,0%	100%	$\chi^2 (2) = 8,029$ , p = 0,018
	aceitável	---	100%	
	incorreto	76,5%	23,5%	
Palavra 11 "bom"	correto	40,0%	60,0%	$\chi^2 (1) = 3,884$ , p = 0,049
	aceitável	---	---	
	incorreto	81,8%	18,2%	
Palavra 14 "facilitando"	correto	100%	0,0%	$\chi^2 (2) = 10,549$ , p = 0,005
	aceitável	22,2%	77,8%	
	incorreto	90,9%	9,1%	
Palavra 19 "não"	correto	52,9%	47,1%	$\chi^2 (2) = 3,041$ , p = 0,081
	aceitável	---	---	
	incorreto	100,0%	0,0%	
Palavra 21 "não"	correto	41,7%	58,3%	$\chi^2 (1) = 4,863$ , p = 0,027
	aceitável	--	--	
	incorreto	88,9%	11,1%	
Palavra 24 "a"	correto	33,3%	66,7%	$\chi^2 (2) = 6,159$ , p = 0,046
	aceitável	75,0%	25,0%	
	incorreto	100%	0,0%	
Palavra 25 "que"	correto	58,3%	41,7%	$\chi^2 (1) = 4,863$ , p = 0,697
	aceitável	---	---	
	incorreto	66,7%	33,3%	
Palavra 26 "Rei"	correto	37,5%	62,5%	$\chi^2 (2) = 3,264$ , p = 0,071
	aceitável	---	---	
	incorreto	76,9%	23,1%	
Palavra 27 "mas"	correto	46,7%	53,3%	$\chi^2 (2) = 5,169$ , p = 0,075
	aceitável	100,0%	0,0%	
	incorreto	100,0%	0,0%	
Palavra 29 "de"	correto	27,3%	72,7%	$\chi^2 (1) = 11,748$ , p = 0,001
	aceitável	---	---	
	incorreto	100%	0,0%	

**Tabela 1:** Resultados respeitantes aos desempenhos dos dois grupos (normativo e experimental) no teste Cloze nas palavras que revelaram uma associação estatisticamente significativa ou suficientemente distante: percentagem de palavras corretas, aceitáveis e incorretas por grupo

Confrontaram-se ainda os resultados obtidos com o grupo experimental na primeira fase com os da segunda fase de aplicação do teste *Cloze* através do teste de McNemar para medidas repetidas. Apesar de não se terem constatado diferenças estatisticamente significativas, achou-se oportuno analisar qualitativamente esses resultados.

Na Tabela 2, apresentam-se os resultados da associação entre as três principais dificuldades apontadas pelos estudantes (escrita, oralidade e gramática) à entrada no curso e a frequência de respostas corretas, aceitáveis e incorretas com os resultados mais expressivos obtidos na primeira fase de aplicação do *Cloze*. Como se pode verificar na Tabela 1, as respostas em que os sujeitos do grupo experimental mais se afastaram do grupo normativo apresentam uma divisão entre palavras de conteúdo como “descobrir”, “gastador” ou “rei” e palavras funcionais como “que”, “não” ou “mas”.

Em 6 das 8 palavras constantes na Tabela 2, verifica-se uma associação significativa entre a variável gramática e a percentagem de respostas incorretas, nestes casos superiores a 50%.

		Grupo Experimental			Qui-quadrado $\chi^2$ p
		Escrita	Oralidade	Gramática	
Palavra 5 “que”	correto	16,7%	66,7%	16,7%	$\chi^2 (2) = 6,133$ , p = 0,047
	aceitável	---	---	---	
	incorreto	33,3%	0,0%	66,7%	
Palavra 6 “descobrir”	correto	100%	0,0%	0,0%	$\chi^2 (4) = 10,875$ , p = 0,028
	aceitável	0,0%	100%	0,0%	
	incorreto	25,0%	12,5%	62,5%	
Palavra 11 “bom”	correto	0,0%	100%	0,0%	$\chi^2 (2) = 8,000$ , p = 0,018
	aceitável	---	---	---	
	incorreto	33,3%	11,1%	55,6%	
Palavra 12 “assim”	correto	0,0%	66,7%	33,3%	$\chi^2 (2) = 7,200$ , p = 0,027
	aceitável	---	---	---	
	incorreto	50,0%	0,0%	50,0%	
Palavra 14 “facilitando”	correto	---	---	---	$\chi^2 (2) = 4,800$ , p = 0,091
	aceitável	0,0%	100,0%	0,0%	
	incorreto	30,0%	20,0%	50,0%	
Palavra 15 “emprego”	correto	0,0%	33,3%	66,7%	$\chi^2 (2) = 8,670$ , p = 0,070
	aceitável	0,0%	40,0%	60,0%	
	incorreto	75,0%	25,0%	0,0%	
Palavra 21 “não”	correto	25,0%	75,0%	0,0%	$\chi^2 (2) = 5,625$ , p = 0,060
	aceitável	25,0%	12,5%	62,5%	
	incorreto	25,0%	33,3%	41,7%	
Palavra 25 “que”	correto	16,7%	66,7%	16,7%	$\chi^2 (2) = 6,133$ , p = 0,047
	aceitável	---	---	---	
	incorreto	33,3%	0,0%	66,7%	

**Tabela 2:** Associação da percentagem de palavras corretas, aceitáveis e incorretas obtida na primeira fase de aplicação do teste *Cloze* com as variáveis gramática, oralidade e escrita

#### IV. Discussão dos resultados/conclusão

Em geral, pode dizer-se que há 16 palavras (num total das 31 a serem preenchidas no teste) em que o grupo experimental se afasta dos resultados do grupo normativo. Se tomarmos em conta estas 16 palavras (ver Tabela 1), verifica-se um desequilíbrio entre as respostas incorretas que o grupo experimental produziu em palavras de conteúdo (como, por exemplo, “descobrir”, “pública” ou “rei”) e funcionais (como, por exemplo, “nem”, “que” ou “mas”). Dos resultados em que este grupo mais se distanciou do desempenho do grupo normativo (ver Tabela 1), constam 10 palavras funcionais e 6 palavras de conteúdo.

Há ainda algumas particularidades que podem revelar dificuldades acrescidas em alguns trechos da crónica. Observa-se que nas palavras 6 (“descobrir”), 7 (“pública”), 9 (“então”), 10 (“gastador”) e 11 (“bom”) os sujeitos do grupo experimental erraram significativamente mais do que os do grupo normativo. O facto de estas palavras se localizarem na primeira metade do texto e serem sobretudo palavras de conteúdo pode levar a crer que o sentido do texto se achou comprometido desde cedo. Por outro lado, três palavras (2, 19 e 21) que expressam negação (“nem” e “não”) ou oposição (“mas”) também apresentam resultados que distanciam os dois grupos, levando a crer que o grupo experimental foi, mais uma vez, menos sensível ao sentido das proposições semânticas em que se inserem estas três palavras, enquanto o grupo normativo não evidencia obstáculos à identificação da necessidade de criar negação ou oposição para manter o sentido. Por outro lado, o grupo experimental produziu mais palavras aceitáveis na segunda fase do que o grupo normativo, o que pode refletir uma maior sensibilidade ao conteúdo macroproposicional, uma vez que há uma aproximação à resposta correta.

Por fim, entre as palavras funcionais que os sujeitos do grupo experimental mais falharam contam-se três preposições, quatro conjunções, um advérbio de tempo e dois de negação. Destas, destacam-se as conjunções, levando a supor que a frase complexa é a que coloca maiores obstáculos à compreensão do texto, interferindo também com a produção de palavras de conteúdo que se situam na mesma frase ou proposição semântica, o que não sucede com o grupo normativo.

A informação que ressalta dos resultados apresentados na Tabela 2 permite perceber que os sujeitos que revelam maiores dificuldades no campo da gramática erram não só nas lacunas que implicam domínio do funcionamento da língua, mas também ao nível do conteúdo, dando eco ao que preconiza o modelo interativo-compensatório de Stanovich (1986; 2000).

Analisando de forma mais qualitativa os resultados verifica-se que, no que concerne ao grupo experimental, as palavras para as quais dois ou mais sujeitos produziram respostas incorretas são em número de 23 tanto na primeira como na segunda fase de testagem. Destas 23 palavras, aquelas em que mais do que 4 sujeitos registaram respostas incorretas foram, na primeira fase de teste, as palavras 2 (“nem”), 3 (“repetidamente”), 6 (“descobrir”), 10 (“gastador”), 11 (“bom”), 14 (“facilitando”), 17 (“imolada”), 21 (“não”), 26 (“Rei”) e 29 (“de”). Na segunda fase, as palavras 11 e 14 registaram menos respostas incorretas e mais aceitáveis, mas subiu para 24 o número de respostas erradas correspondente à palavra 24 (“a”).

Em ambas as fases, as palavras que mais respostas erradas registaram eram de conteúdo, como aconteceu, embora em menor número, com o grupo normativo, levando a crer que em geral ambos os grupos sentiram o mesmo tipo de obstáculo, embora em escalas muito divergentes. Isto pode ter-se devido às características marcadamente socioculturais do texto, cuja compreensão também dependia de algum conhecimento prévio no campo da situação socioeconómica portuguesa recente (ver Anexo B).

Importa ainda registar que os resultados de 5 (num total de 7) sujeitos do grupo experimental se revelaram melhores na segunda fase de aplicação do *Cloze*, isto é, produziram mais respostas corretas ou aceitáveis e menos respostas incorretas quando comparadas as duas fases de testagem.

De um ponto de vista global, pode afirmar-se que em passos particulares do texto o grupo experimental pode ter sentido maiores obstáculos à compreensão. Este facto não se observa no registo dos resultados do grupo normativo que, na generalidade, errou menos e de forma menos sequencial, levando a pensar que sentiu dificuldades pontuais que não impediram a compreensão do texto.

Houve ainda vários sinais de que os elementos do grupo experimental encontraram dificuldades variadas ao longo da execução do teste: a desorientação na leitura, a demora no preenchimento das lacunas, o elevado número de respostas incorretas em ambas as fases, o carácter generalizado com que estas se observam ao longo do texto e ainda o elevado número de respostas incorretas em lacunas que correspondiam a palavras de conteúdo. Não obstante, registou-se evolução na segunda fase de aplicação do teste, após uma intervenção didática que incidiu sobre 4 ou 7 unidades letivas de 120 minutos totalmente dedicadas à compreensão leitora (dependendo do momento do ano letivo em que os estudantes se matricularam). O primeiro sinal de progresso verificou-se no tempo médio despendido na realização do teste. Quando na primeira fase nenhum dos sujeitos levou menos de 20 minutos a preencher todas as lacunas, na segunda fase, cada um precisou, em média, de 17,28 minutos para as resolver. Enquanto a reação ao teste, na primeira fase, tinha sido de óbvia desorientação – em contraste com a relativa facilidade que o grupo normativo tinha reportado –, na segunda todos os sujeitos se mostraram mais à vontade na leitura do texto. Estas primeiras observações encontraram eco nos resultados da segunda fase de testagem que se revelaram mais próximos dos do grupo normativo.

Em média, a percentagem de respostas corretas do grupo normativo foi de 72,60% e a do grupo experimental, na segunda fase do teste, situou-se nos 41%. Enquanto o primeiro grupo produziu apenas, em média, 9,67% de respostas incorretas, o segundo atingiu os 40,54%, na segunda fase de aplicação do teste. Embora tenha havido progresso da primeira para a segunda fase, o recurso ao teste *Cloze* permitiu confirmar que a maior parte dos estudantes de nível C1/C2 não refletia competências previstas para estes níveis pelo QECL no desempenho de uma tarefa de leitura. Isto refletiu-se no decorrer de cada unidade letiva, já que as dificuldades dos aprendentes menos proficientes implicavam um recuo frequente a conteúdos gramaticais, por exemplo, que já se pressupunham adquiridos e

consolidados em níveis anteriores.

Assim, as unidades letivas que mediarão as duas fases de aplicação do *Cloze* foram tão condicionadas pelas dificuldades observadas no início do curso como pela necessidade de estabelecer objetivos que resultassem num grau mais elevado de compreensão leitora.

Com base na triangulação de que resulta o processamento de um texto, e nas óbvias dificuldades dos estudantes na compreensão de sentido, um dos fatores mais importantes na planificação de cada aula foi o cuidado com que se procurou construir uma base de informação, à falta de conhecimento prévio, que lhes permitisse contactar, antes da leitura propriamente dita, com a base conceptual de cada texto a fim de assegurar a identificação da suposta “normalidade” que lhe subjaz.

A tripartição das aulas de leitura tornou-se assim o alicerce sobre o qual se construiu todo o trabalho de compreensão dos textos abordados. A fase de pré-leitura incidiu sempre sobre uma representação alternativa do conteúdo conceptual do texto por meio de vídeos, imagens ou citações sempre com o intuito de levar o grupo de estudantes ao questionamento do material com que se deparavam e à mobilização de conhecimento prévio. No caso do tratamento dos vídeos, os estudantes eram instados a comentar o que viam ao longo das peças no sentido de permitir à docente ter acesso à verbalização dos pensamentos suscitados pelo suporte utilizado, tomando como ponto de partida Someren *et al* (1994). Este procedimento revelou-se importante para compreender a forma como alguns estudantes se apercebiam ou não de conceitos implícitos tanto nas peças como nos textos que iriam ser depois alvo de estudo. Bernhardt (2011) recomenda, por exemplo, que o aprendente tenha contacto com o tema do texto na sua L1 antes ainda de ler o texto escolhido pelo docente em L2 com vista a alertá-lo para a ocorrência de léxico. De facto, no seguimento do que Goodman (1996) e também Bernhardt (2011) preconizam, “20% of what the reader needs is already housed in his/her ability to read in his/her native language (Bernhardt 2011: 78).

Na etapa de leitura, as tarefas de compreensão incidiram não só sobre o conteúdo proposicional do texto, mas também sobre a sua análise linguística, isto é, sobre a reformulação de frases em contexto, sobre a análise de excertos por grupos de sentido, sobre a consciencialização das características do texto através da seleção de mecanismos de coesão e coerência ou sobre a melhoria e correção de frases produzidas por membros da turma em resposta a estas tarefas. No conjunto, a leitura afinou no sentido de olhar mais para o detalhe ao serviço do sentido global da crónica, tendo em mente o que Bernhardt (2011) postula relativamente à leitura de nível avançado: “superior-level comprehension is (...) not about the ‘gist’ or about a broad ‘sense’. It is about precision and exactitude and a self-confidence about content” (p. 76). Esta atenção ao detalhe pretendia levar ao questionamento do texto e a uma leitura mais crítica e aberta. Por isso, a etapa de leitura foi frequentemente desenvolvida em grupo para que os leitores menos proficientes pudessem beneficiar dos pontos de vista dos colegas que liam melhor, fomentando-se assim a leitura autónoma dentro da sala de aula com vista

ao seu prolongamento em contexto real, fora da faculdade, sem que com isso se pretendesse enformar uma determinada maneira de ler.

A etapa de pós-leitura apontou sempre para uma reflexão escrita sobre as crónicas lidas ao longo das aulas e, em alguns casos, para a sua recriação como forma de apropriação e interpretação do conteúdo (a este respeito, ver: Emig 1977 e Grabe 2009). A redação de sínteses ou de textos com características da crónica de imprensa pretendia ser um instrumento de releitura, de reavaliação das crónicas lidas à luz da experiência e de valores próprios, bem como da consolidação de léxico e de estruturas fornecidos pelas crónicas abordadas.

No caso deste grupo de estudantes, os impedimentos que parecem ter-se interposto entre o texto que deu origem ao teste *Cloze* e a sua compreensão parecem relacionar-se com a insuficiência de conhecimento prévio acerca do tema da crónica, o que levou à impossibilidade de identificar a suposta “normalidade” nela implicada. Este foi um dos obstáculos que mais interferiram com a compreensão dos textos no decorrer das aulas de leitura. A par desta falta de conhecimento prévio, a clara falta de competência linguística que evidenciaram em todas as atividades de leitura impediu sempre um acesso rápido e preciso ao sentido dos textos lidos.

Na realidade, das quatro hipóteses apontadas no início do estudo não se verificaram as duas primeiras, na medida em os estudantes apresentaram resultados muito distantes daqueles que se observaram no desempenho do grupo de falantes nativos no teste *Cloze* em ambas as fases da sua aplicação. As dificuldades que evidenciaram não se limitaram às ambiguidades do sentido não literal, mas estenderam-se a outras capacidades implicadas na leitura, como o reconhecimento de léxico que, a este nível, não se compagina com o domínio do significado literal da palavra, ou a identificação da situação que origina o texto. Não obstante, mediante os resultados do grupo experimental na segunda fase de aplicação do teste *Cloze*, pode concluir-se que houve evolução decorrente das opções didáticas que deram origem às estratégias, atividades e objetivos implicados em cada unidade letiva.

A importância de que se reveste a leitura em português L2 no contexto universitário é inegável e deve ir naturalmente além da preparação de nível básico, contemplando o uso académico da língua, já que, a avaliar pelo grupo experimental descrito, há um número elevado de estudantes de português L2 matriculados em diversos cursos de 1º, 2º e 3º ciclos do ensino superior. A construção gradual de competências de leitura de cariz aprofundado deveria, portanto, ser uma prioridade num momento mais inicial do contacto com a língua para que, mais tarde, os estudantes possam encarar com maior naturalidade a leitura e discussão de textos mais complexos e ambíguos. Com certeza, há variáveis em jogo que nem sempre tornam fácil uma abordagem deste género, como é o caso da falta de capacidades de literacia na L1 dos estudantes e em outras L2s, mas também nestes casos se pode contribuir para o enriquecimento da experiência destes aprendentes porquanto provêm de culturas distantes da portuguesa e até, no caso deste grupo



experimental, da ocidental.

Concluiríamos este texto fazendo eco do pensamento de Bernhardt (2011) quando aduz que se sabe pouco acerca do processamento rápido e profundo de um texto, sobretudo em L2. Aconselha-se por isso, seguindo a autora citada, a perfilhar uma abordagem que estude os processos que originam um tipo de competência leitora mais rápido/ fluente, sofisticado, de nível superior com vista ao desenho de estratégias que levem os estudantes de português L2 a ler de forma mais profunda e compensadora.

---

Recebido em maio de 2015 ; aceite em junho de 2015.

## REFERÊNCIAS

- Alderson, J.C. 2000. *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press
- Baddeley, A. D. 1992. Working memory, *Science*, New Series. 255 (5044), 556-559.
- Baddeley, A.D. 1997. *Human memory: Theory and practice*. Hove: Psychology Press Limited
- Baddeley, A. D. 2000. The episodic buffer: A new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences*. 4 (11): 417-423.
- Bernhardt, E. 1998. *Reading Development in a second language: theoretical, empirical, and classroom perspectives*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Bernhardt, E. 2011. *Understanding Advanced Second Language Reading*. New York: Routledge, Taylor and Francis Group
- Bruner, J. 1966. *Toward a Theory of Instruction*. London: Oxford University Press.
- Bruner, J. 1996. *A cultura da educação*. Lisboa: Edições 70
- Conselho da Europa. 2001. *Quadro Europeu de Referência para as Línguas*. Porto: Edições Asa.
- Goodman, K. 1996. *On Reading. A common sense look at the nature of language and the science of reading*. Portsmouth: Heinemann.
- Grabe, W. 2009. *Reading in a Second Language. Moving from Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grosjean, F. 1992. Another view of bilingualism. In Harris, Richard J. (Ed). *Cognitive processing in bilinguals*. Amsterdam, London, New York, Tokyo: North-Holland, 51-62.
- Hammarberg, B. 2001. Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. In Cenoz et al. (Eds.). 2001. *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Disponível em:  
[http://books.google.pt/books?hl=en&lr=&id=E3VonNCY8TcC&oi=fnd&pg=PA8&ots=JHhesxmt3o&sig=0ZSLrhuF7BICMkOnibzjm\\_YdAqM&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](http://books.google.pt/books?hl=en&lr=&id=E3VonNCY8TcC&oi=fnd&pg=PA8&ots=JHhesxmt3o&sig=0ZSLrhuF7BICMkOnibzjm_YdAqM&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false), acedido em 18/04/2015.
- Koda, K. 2004. Reading and language learning: Crosslinguistic constraints on

- second language reading development. *Language Learning*. 57 (1): 1- 44.
- Koda, K. 2010. *Insights into second language reading. A Cross-linguistic approach*. New York: Cambridge University Press.
- Mateus, M.;A. Brito; Duarte, I.; Faria, I. H. 2003. *Gramática da língua portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho
- Paradis, M. 2004. *A neurolinguistic theory of bilingualism*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Pinto, A. C. 2003. Memória a curto prazo e memória operatória: Provas e correlações com outras tarefas cognitivas. *Psicologia, Educação e Cultura*. 7 (2): 359-374
- Pinto, M. da G. L. C. 1994. *Desenvolvimento e Distúrbios da Linguagem*, Porto: Porto Editora.
- Pinto, M. da G. L. C. 1998. *Saber viver a linguagem. Um desafio aos problemas de literacia*. Porto: Porto Editora.
- Pinto, M. da G. L.C. 2014. *A escrita. O papel da universidade na sua otimização*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto
- Reis, C.; Lopes, A. C. M. 1994. *Dicionário de Narratologia*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Smith, F. 1994. *Understanding reading. A Psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers.
- Someren, M.; Barnard, Y.; Sandberg, J. 1994. *The think aloud method. A practical guide to modelling cognitive processes*. Department of Social Science Informatics, University of Amsterdam. London: Academic Press.
- Stanovich, K. E. 1986. Matthew effect in reading. Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Research Quarterly*. 21 (4): 360-407.
- Stanovich, K. E. 2000. *Progress in understanding reading: scientific foundations and new frontiers*. New York: The Guilford Press.
- Urquhart, S.; Weir, C. 1998. *Reading in a second language: Process, product and practice*. London: Addison Wesley Longman Limited
- Van Dijk, T.; Kintsch, W. 1983. *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Wood, D.; Bruner, J.; Ross, G. 1976. The Role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 17: 89-100. Disponível em <http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic862383.files/Wood1976.pdf>, acessado em 18/04/2015.

## ANEXO A – Crónica original

### **O fato novo do Rei**

Manuel António Pina

Quem, como eu e a generalidade dos portugueses, não percebe nada de Finanças nem consta que tenha biblioteca e ouve repetidamente dizer, ao fim de um ano de inauditos sacrifícios, desemprego, miséria e fome, que “estamos no bom caminho”, acabando por descobrir que afinal, em Março, a dívida pública portuguesa cresceu mais 26 mil milhões em relação a Março de 2011 (reinava então Sócrates, cognominado pelo actual Governo de “o Gastador”), perguntar-se-á legitimamente onde irá dar o “bom caminho”.

Mas talvez, quem sabe?, seja assim que se combate a dívida, aumentando a dívida. Como o desemprego se combate facilitando e embaratecendo os despedimentos e destruindo emprego.

Dir-se-á que nem eu nem os portugueses mais pobres cuja existência tem sido imolada no altar da dívida, somos economistas, do mesmo modo que o menino que não conseguiu ver a fatiota invisível do Rei e gritou “O Rei vai nu” não era, obviamente, alfaiate. Mas quem escute as homilias diárias dos alfaiates da política de austeridade demonstrando, mediante equações só acessíveis a pessoas inteligentíssimas e com vastas bibliotecas, que “não há alternativa”, esperaria ver o Rei, já não digo com sapatos novos, mas ao menos um pouco mais apresentáveis do que há um ano.

Sobretudo depois de, em Janeiro, o alfaiate-mor ter anunciado no Parlamento que 2012 seria o “ano de viragem económica para o país”.

## ANEXO B – Teste Cloze

Este teste será usado como instrumento de estudo da compreensão leitora em Português Língua Segunda.

**Por favor, preencha os espaços com as palavras que considerar adequadas.**

### O fato novo do Rei

Quem, como eu e a generalidade \_\_\_\_1\_\_\_\_ portugueses, não percebe nada de Finanças \_\_\_\_2\_\_\_\_ consta que tenha biblioteca e ouve \_\_\_\_3\_\_\_\_ dizer, ao fim de um ano \_\_\_\_4\_\_\_\_ inauditos sacrifícios, desemprego, miséria e fome, \_\_\_\_5\_\_\_\_ “estamos no bom caminho”, acabando por \_\_\_\_6\_\_\_\_ que afinal, em Março, a dívida \_\_\_\_7\_\_\_\_ portuguesa cresceu mais 26 mil milhões \_\_\_\_8\_\_\_\_ relação a Março de 2011 (reinava \_\_\_\_9\_\_\_\_ Sócrates, cognominado pelo actual Governo de “o \_\_\_\_10\_\_\_\_”), perguntar-se-á legitimamente onde irá dar o “ \_\_\_\_11\_\_\_\_ caminho”.

Mas talvez, quem sabe?, seja \_\_\_\_12\_\_\_\_ que se combate a dívida, aumentando \_\_\_\_13\_\_\_\_ dívida. Como o desemprego se combate \_\_\_\_14\_\_\_\_ e embaratecendo os despedimentos e destruindo \_\_\_\_15\_\_\_\_.

Dir-se-á que nem eu nem os \_\_\_\_16\_\_\_\_ mais pobres cuja existência tem sido \_\_\_\_17\_\_\_\_ no altar da dívida, somos economistas, \_\_\_\_18\_\_\_\_ mesmo modo que o menino que \_\_\_\_19\_\_\_\_ conseguiu ver a fatiota invisível do \_\_\_\_20\_\_\_\_ e gritou “O Rei vai nu” \_\_\_\_21\_\_\_\_ era, obviamente, alfaiate. Mas quem escute \_\_\_\_22\_\_\_\_ homilias diárias dos alfaiates da política \_\_\_\_23\_\_\_\_ austeridade demonstrando, mediante equações só acessíveis \_\_\_\_24\_\_\_\_ pessoas inteligentíssimas e com vastas bibliotecas, \_\_\_\_25\_\_\_\_ “não há alternativa”, esperaria ver o \_\_\_\_26\_\_\_\_, já não digo com sapatos novos, \_\_\_\_27\_\_\_\_ ao menos um pouco mais apresentáveis \_\_\_\_28\_\_\_\_ que há um ano.

Sobretudo depois \_\_\_\_29\_\_\_\_, em Janeiro, o alfaiate-mor ter anunciado \_\_\_\_30\_\_\_\_ Parlamento que 2012 seria o “ano \_\_\_\_31\_\_\_\_ viragem económica para o país.”

Crónica de Manuel António Pina, publicada em 24/07/2012 no Jornal de Notícias, disponível em [http://www.jn.pt/opiniao/default.aspx?content\\_id=2682855](http://www.jn.pt/opiniao/default.aspx?content_id=2682855), acedido pela última vez a 18 de abril de 2015

— RECENSÕES / NOTAS SOBRE LIVROS —



Edward Y. ODISHO. *Pronunciation is in the Brain, not in the Mouth. A Cognitive Approach to Teaching it.*  
Piscataway, NJ: Gorgias Press LLC, 2014, xxv + 248 pp.  
ISBN 978-1-4632-0415-0

## **Maria da Graça L. Castro Pinto**

mgraca@letras.up.pt

*Faculdade de Letras da Universidade do Porto [Faculty of Arts and Humanities of the University of Porto]*

*Centro de Linguística da Universidade do Porto (Portugal) [Linguistics Centre of the University of Porto]*

In 2003, I came into contact with the main research interests of Edward Y. Odisho, professor at the *Loyola University Chicago* and the *Northeastern Illinois University*, through his book “Techniques of Teaching Pronunciation in ESL, Bilingual & Foreign Language Classes”, published by Lincom Europa. The manner in which he proposed the teaching of pronunciation through a multicognitive and multisensory approach piqued my curiosity because it resounded with that which I believe is the way in which language is processed.

The proximity with Odisho’s theory and the seminal way in which he applies it to the teaching of foreign languages became even more patent when I asked him to write an article to be submitted to the Scientific Board of the recently founded journal at the Faculty of Arts and Humanities of the University of Porto, called *Linguística. Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*. The article “A Multisensory, Multicognitive Approach to Teaching Pronunciation” was thus published in 2007 in the journal’s Volume 2, a text I set as compulsory reading in ‘Psycholinguistics and Language Learning’ and ‘Psycholinguistics and Teaching Languages’, subjects offered to master’s students studying the teaching of foreign languages.

Odisho’s approach, which rapidly became known as MMA (*Multisensory, Multicognitive Approach*), provides a wealth of teachings by advocating that more than one sense comes into play when pronunciation is in focus – vision, touch and obviously hearing – as well as cognitive activities – “thinking, associating, analyzing, synthesizing, comparing, contrasting” (Odisho 2007: 3). The argument put forward by the author covering also classical notions of the “acquisition of a second language”, adopting, to simplify, the expression of Rod Ellis (1994), once again proves that the author does not merely recover existing terminology, but rather provides us with a critical and subsequently enriched view of it.

Eleven years after my encounter with Edward Y. Odisho through the abovementioned publications, the author informed me that a new book had just been published, which could be of interest to pursue the themes in the 2003 work and 2007 article. The book Odisho announced, dating from 2014, is the object of this review and once again focuses on pronunciation. However, in this new

book, his approach is perhaps bolder in (multi)cognitive terms, by highlighting its connection to the brain more explicitly. In the main title, we are thus confronted with the location of pronunciation in the brain and not in the mouth. The subtitle maintains the idea of the brain, by employing to this end the adjective “cognitive”. The book is called “PRONUNCIATION *is in the* BRAIN, *not in the* MOUTH. A Cognitive Approach to Teaching it” (the uppercase letters and italics in the title were maintained on purpose). The focus bestowed on the brain and cognition does not mean however that Odisho disregards in this work the intervention of more than one sense in the teaching of pronunciation. On the contrary, he again stresses the multisensory approach of his previous works, the result undoubtedly of his extremely rich trajectory as a speaker and learner of languages from different families and his extensive experience in teaching foreign languages, which have made him keenly aware, as would be expected, of the various learning styles. On the back cover of Odisho’s 2003 book, his pedagogical attitude was clear in opting for the MMA in the following passage: “The approach is consistent with the recent orientations in cognitive sciences, especially Gardner’s Multiple Intelligences Theory [MIT]”. The similarity which Odisho believes exists between MMA and MIT, with regard to teaching/learning situations in general and pronunciation in particular, is clear in the following passages from his present work: “The diversity of the teaching/learning styles will serve the significant purpose of discovering the intelligences of the learners and design future instruction accordingly.” (p. 92), and “The book applies all the above concepts on a wide variety of languages supported with a combination of visual, auditory, and tactile-kinesthetic as well as cognitive strategies.” (back cover).

“Pronunciation *is in the* Brain, *not in the* Mouth. A Cognitive Approach to Teaching it” starts with the “Table of Contents” (pp. v-xi), followed by a “Foreword” by Odisho (pp. xiii-xviii), the “Acknowledgments” (pp. xix-xx), and a section dedicated to the “Lists of Symbols and Phonetic Labels” (pp. xxi-xxv). The work itself starts on page 1, comprising fourteen chapters (pp. 1 to 239), and ends with the “References” (pp. 241 to 248).

I highly recommend reading the “Foreword” before beginning the book. It works as an introduction to the work, where Odisho not only mentions the topics he will be dealing with, grouping the chapters according to objectives (p. xvii), but also states the reason for his love of pronunciation supported in his life story. Having grown up trilingual and having later learnt another three languages, apart from teaching English language, linguistics and pronunciation for five decades in different countries to speakers of many languages, it is not surprising that he writes at one stage that, deriving from his fascination with the diversity of accents he came across, “teaching pronunciation did not just become my favorite subject, but it also became the focus of my academic research” (p. xiii).

Explaining to some extent the book’s title, Odisho reminds the reader that the content of this work covers especially accent and its cognitive roots, with a



view to identifying a basis from which it is possible to teach pronunciation (p. xiii). In this section, I draw attention to what is considered “accent” in this work, using the author’s words: “From the perspective of this book, it is one of the normal symptomatic side effects of the cognitive and physical maturation of human beings and the gradual transformation in delegating the majority of conscious biological and social survival functions, foremost of which being language, to the subconscious brain.” (p. xv). This passage essentially condenses the underlying themes discussed in the book: acquisition and learning related to the degree of immersion in a language or a minimally “context/situation-embedded” environment (pp. 2, 12 and 13); phonological vs. phonetic accent (p. xvi) and the view of accent as a linguistic phenomenon associated with adults (p. 57); the understanding of the cognitive nature of accent and pronunciation; the importance of applying a multisensory, multicognitive approach to the teaching of pronunciation, with a view to reducing “psycholinguistic deafness”, which the author prefers to call in this book “psycholinguistic insensibility”, because “fossilization”, a term retrieved from Selinker 1972, or “deafness”, the term he used in the 2003 work and the 2007 article, now seem perhaps too “loaded” (p. 53); the need for qualified professionals in the areas of pedagogics, linguistics and phonetics to teach the pronunciation of a L2 to adults; and advice to reduce the “accent” of L2 speakers, leading them to focus their attention on aspects that distance them from a native speaker of that language (p. 225).

Chapter 1, “My Story with Languages, Pronunciation and Accent” (pp. 1-24), contrary to the author’s opinion in the “Foreword” (p. xvii), should be unquestionably read before starting the chapters he considers the “core materials”. His life story as a speaker of several languages, his academic background and teaching experience make up the profile of a scholar with excellent foundations to write about a topic for which, as he confesses, he felt a growing fascination the more he came into contact with it. Moreover, only his account of his history with languages, with pronunciation and accent justifies the occurrence of “anecdotes” – veritable life stories – with which he illustrates, always in the most appropriate manner, the diverse topics he addresses in his book. Odisho, as in the case of any lecturer with teaching experience, knows all too well how this way of complementing theory attracts students; but this touch of wisdom can only be imparted by someone who has had experiences which, unfortunately for many, are not included in any compendium.

Chapter 2, “The Cognitive Base of Language” (pp. 25-40), presents a general overview of the characteristics of language and narrows the topic to the systems that permit its realization, highlighting both the double functions of some organs or “exaptation” (p. 28), and the brains, which he calls conscious and subconscious. He further adds that something is processed in this direction from the conscious (brain) to the subconscious when one transitions from childhood to the adulthood in terms of learning a language and the accent. This chapter ends, as do all the others, with a section called “Concluding Remarks”, which provides the reader with a summary of the main ideas of each chapter.

Chapter 3, "Language in the Brain of a Child" (pp. 41-57), introduces the terms "learning" and "acquisition", which the author suggests should not be viewed as mutually exclusive, stating rather, as he has already done before, the existence of compound verbs of the type "acquire-learn" and "learn-acquire", terms that tend to translate what happens in the child and adult, respectively (Odisho 2007: 10). This chapter also addresses the role of cognition in sound perception and production, in the transition from phonetics to phonology and the mastering of more than one language as long as the appropriate exposure is provided. A critical reading of accent stands out in the case of the subject being a child because, as Odisho states, "Accent is a linguistic phenomenon that is associated with adults." (p. 57). In other words, only an adult can adapt to the progressive existence of a *psycholinguistic insensitivity* to the sounds that are not contained in the phonological inventory of their L1 (p. 53), reason by which the MMA becomes the recommended pedagogical approach. Useful to all, Odisho further establishes the dissimilarity between "hearing", corresponding to a sense, and "listening", which is a skill, as well as the way in which he regards the relation of the two notions with the brain (p. 46).

In Chapter 4, "Linguistic Accent: Definition, Classification and Demonstration" (pp. 59-77), Odisho lists the types of accent, emphasizing the difference between phonetic and phonological accent. The author draws attention to the fact that accent is a normal linguistic phenomenon. As he asserts, "It emerges as a result of the cognitive attitude of the brain of a child acquiring L1 versus that of an adult learning L2." (p. 64). Moreover, he tells the reader what is meant by the acquisition, reduction and "impersonation" (p. 69) of accent, noting at the end that a pronunciation of L2 without an accent is only achieved by children (see in this regard McLaughlin 1992), a few teenagers and even fewer adults, who adopt a singular attitude to pronunciation. Advocating always the use of MMA, the author concludes the chapter thus: "Serious and purposeful instruction in accent reduction should be handled exclusively by professionals with general linguistic knowledge and specific phonetic/phonological expertise who implement a multisensory and multicognitive approach." (p. 77).

In Chapter 5, "A Broad Base for Understanding the Pedagogy of Teaching Pronunciation" (pp. 79-94), when referring to speech as a cognitive phenomenon, the author includes the sensory and multicognitive modalities as a means to access pronunciation. After developing some theoretical positions regarding pronunciation, he stresses the idea that teaching an L2 to adults requires a methodology that encompasses a vast array of sensory and cognitive modalities and strategies that confer better control over L2. It should be noted how Odisho evokes the several memories that are used until a sound is perceived (p. 88) and reiterates the pertinence of using a technique that makes adults avoid repeating "after themselves" (p. 86), that is, departing only from the phonology of their L1. The entire account of the contents is unequivocally based on his extensive experience as a plurilingual and language teacher, with a background in linguistics and phonetics, as well as a specialization in the pronunciation of

foreign languages. Among other possibilities, he naturally chooses to work the pronunciation of languages whose vowel systems are centripetal and centrifugal, based on the MMA.

Chapter 6, "Ten Commandments for Teaching Effective Pronunciation" (pp. 95-103), addresses the relationship that should exist between "instructors" and "learners" in terms of teaching and learning strategies based on the senses and cognition, so that the teaching of the pronunciation of L2 to adults achieves the best results possible. It should be noted that the "commandments" put forward in this chapter are no more than marks of Odisho's experience in the teaching of an L2 to adults based on MMA and pedagogical foundations similar to those adopted by Girolami-Boulinier in the (re)education of children (see Girolami 2006 and Girolami-Boulinier 1988, 1993). The commandments are thus the following: "1. Thou shall teach pronunciation as a cognitive undertaking" (p. 97); "2. Thou shall teach children and adults differently" (pp. 97-98); "3. Thou shall be qualified for instruction in pronunciation" (p. 98); "4. Thou shall familiarize learners with human speech production" (p. 99); "5. Thou shall orient learners psychologically" (pp. 99-100); "6. Thou shall use all sensory modalities to prop up instruction" (p. 100); "7. Thou shall use all cognitive modalities to prop up instruction" (p. 101); "8. Thou shall transform learners from listeners into performers" (pp. 101-102); "9. Thou shall refrain from insistence on a learner" (p. 102); "10. Thou shall make the classroom a place for learning and fun" (pp.102-103).

Odisho's training in phonetics allows him to explore in Chapters 7, 8 and 9 the aspects that cause the most problems related with pronunciation and accent. Chapter 7 offers "Examples of Cross-Language Accent-Causing Consonants" (pp. 105-115); Chapter 8, "Examples of Cross-Language Accent-Causing Vowels" (pp. 117-132); Chapter 9, "Examples of Cross-Language Accent-Causing Suprasegmentals" (pp. 133-145). It should be noted that, according to Odisho, a study of the teaching of pronunciation can only be declared complete if it includes the segmental and suprasegmental features of the speech of any language (p. 145). Closely associated to the preceding three chapters, Chapter 10, called "The Role of Articulatory Settings in Pronunciation and Accent" (pp. 147-165), points out that the proficiency of a native speaker is not confined to the mastering of phonological contrasts (p. 149), because "The articulatory settings jointly represents the most characteristic consonantal, vocalic and prosodic features that are ingrained in the overall speech production in a given language." (p. 148). Closing the chapter, Odisho adds that if one does not have a special preparation in that which he calls the "science" of pronunciation, he/she may not be aware of the complexity of the "articulatory settings" and may disregard their pedagogical importance (p. 165). In other words, not just anyone can take it upon themselves to teach L2 pronunciation to adults.

Chapters 11 and 12, respectively, "Principles of a Multicognitive Approach to Teaching Pronunciation" (pp. 167-182) and "Principles of Multisensory Approach to Teaching Pronunciation" (pp. 183-195), masterfully examine MMA, the potential of which was already evident in Odisho's prior writings. The scholar's concern

with the preparation of those who teach the pronunciation of an L2 to adults is such that it is not surprising that, in Chapter 11 (p. 176), he puts forward the following questions: "Are you, as instructor, academically and professionally qualified to teach pronunciation especially when it involves a second language and adult learners? Have you had enough linguistic and educational orientation to tackle a technical subject that requires ample professional preparation?". These questions are perhaps quite harsh when proposed coldly to those who, without the preparation Odisho considers essential, engage in teaching the pronunciation of an L2 to adults. They do, however, serve to caution instructors who exercise these functions without the necessary qualifications and may lead them to seek the means they lack. In its turn, Chapter 12 contains teachings and advice regarding the learning styles and strategies based on multisensory elements. The importance of the senses and their relationship with the brain, establishing thus a bridge between the sensory and the cognitive, is very clear in the following passage: "the senses are the five windows of the brain to the outside world if they are closed the brain will wither in darkness." (p. 183).

In Chapter 13, "Exemplary Applications of Accent Remediation Techniques" (pp. 197-224), Odisho details an approach to teaching various sounds based on techniques that resort to different orientations of a cognitive and sensory order. The reader is further confronted with numerous examples and illustrations that facilitate their understanding and open the way to the intended future application of the techniques described. The book ends with Chapter 14, "Tips for Accent Reduction and Accent Detection" (pp. 225-239), which positions accent at the heart of the discussion and highlights two noteworthy points: "First, how does one discover that he has an accent? Second, how can accent lead one to the identification of the linguistic affiliation of the speaker?" (p. 225). These two questions lead to the explanation of the contents of this chapter through the author's uncommon ability to conjugate the multisensory and multicognitive modalities. The reader thus finds: tips for L2 learners/speakers to improve their pronunciation; advice regarding the detection of the "linguistic background" of a speaker based on their accent, bringing to mind moments of George Bernard Shaw's play, "Pygmalion"; and instructions for professionals in several areas ("instructors of languages, actors, newscasters, spontaneous interpreters and under-cover agents") (p. 235).

In the same line that Odisho has accustomed us to, this book is required reading for all those who study language processing, for those who teach an L2 to adults with a concern for pronunciation, and for those who have to deal with pronunciation professionally. The relation Odisho establishes between the sensory and the cognitive, and the role given to the brain in pronunciation, will undoubtedly attract the attention of scholars. What arguments could scholars use if they wanted to refute the title of the book?

Furthermore, Odisho's background in linguistics places any specialist, even a phonetician without a history of languages, a few steps behind while also arousing a sense of "coveting", since they can hardly achieve the detail of linguistic sensibility he possesses.

The lack of a remissive index seems to be the work's only drawback, perhaps a detail to be reviewed in a forthcoming edition. It is indeed true that the "Table of Contents" is very detailed; however, the wealth of terminology in "Pronunciation is in the Brain, not in the Mouth. A Cognitive Approach to Teaching it" and the skill with which Odisho employs it leads the more observant reader to want to return to the book and to more easily locate certain terms by means of a remissive index.

I can only conclude this review by stressing that this work should be required reading and the multisensory and multicognitive approach to the teaching/learning of pronunciation proposed by Odisho should be assimilated and put into practice by lecturers with qualifications in linguistics, phonetics, pronunciation and pedagogics. I have no doubt that the teaching/learning of pronunciation would reach much more diversified profiles of learners and in a much more promising manner.

What more can we aspire to than to teach students the pronunciation of foreign languages efficiently?

---

Recebido em março de 2015 ; aceite em maio de 2015.

## REFERENCES

- Ellis, R. 1994. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Girolami, A. 2006. *Controle das aptidões para a leitura e a escrita. CALE*. [Control of reading and writing abilities] Tradução e adaptação de [Translated and adapted by] Maria da Graça Castro Pinto e João Veloso. Edições Cadernos de Apoio Pedagógico da FLUP (C02). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Edição original [Original edition]: *Contrôle des aptitudes à la lecture et à l'écriture. CALE*. Montreuil : Editions du Papyrus (2001).
- Girolami-Boulinier, A. 1988. *Les premiers pas scolaires. Acquisitions indispensables pour prévenir l'échec scolaire* [The first school steps. Indispensable acquisitions to prevent school failure]. Issy-les-Moulineaux: Editions et Applications Psychologiques (AEP).
- Girolami-Boulinier, A. 1993. *L'apprentissage de l'oral et de l'écrit* [Oral and writing learning]. Collection "Que sais-je?", N.º 2717. Paris: Presses Universitaires de France.
- McLaughlin, B. 1992. Myths and misconceptions about second language learning: what every teacher needs to unlearn. *Educational Practice Report 5*. University of California, Santa Cruz. 13pp. Retrieved form: <https://www.usc.edu/dept/education/CMMR/FullText/McLaughlinMyths.pdf>, on 28-12-2014.
- Odisho, E. Y. 2003. *Techniques of teaching pronunciation in ESL, bilingual & foreign language classes*. Lincom Language Textbooks 05. München: Lincom Europa.

- Odisho, E. Y. 2007. A multisensory, multicognitive approach to teaching pronunciation. *Linguística – Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*. **2**: 3-28.
- Selinker, L. 1972. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*. **10**: 209-231.

Brian TOMLINSON, ed. *Developing Materials for Language Teaching*, Second Edition. London: BLOOMSBURY, 2013. 526 pp.

eISBN: 978-1-4411-7687-5

Materials for life and learning: A review of *Developing materials for language teaching*

## Shawn Severson

srseverson@gmail.com

Ph.D. Student, Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Centro de Linguística da Universidade do Porto (Portugal)

### 1. Definition of developing “materials” and intended public

In its second edition, updated and reworked, to report on the state of the art of materials along with new theory, forms and possibilities, *Developing Materials for Language Teaching* is more just than a manual for creating course content. This 26-chapter book also serves as a teacher-training manual, providing a rich framework of theory attached to practical examples of teaching materials used in the classroom. In addition, an underlying current flowing throughout the work is a focus on the learner, which could have lent itself to an interesting title change, which would be rendered as *Developing Materials for Language Learners*.

Indeed the designation of materials for language learners would give a clearer perspective of the content, since a superficial read of the table of contents and the title would otherwise lead one to believe that the book serves as an editorial guide for textbook writers and publishers, providing current insights on publication. This, however, is not the central aim of the book, as it provides extensive guidance for adapting books to the classroom setting, making one’s own non-published materials and catering to learner needs. Keeping in mind comprehensible content for input and meaningful opportunities for output, classroom interaction will be enriched and can even be extended outside of the classroom through technology.

The objectives of the book can best be summarized as the following: leading teachers in choosing materials available to them; providing ideas and a framework for adapting existing materials; guiding teachers through materials development adapting to learner needs; assisting in establishing best practice for skills development; and underlining the need for teacher training as well as emphasizing how developing materials promotes theoretical and practical awareness.

### 2. What are materials, how are they evolving and how should they be adapted?

Materials as a topic are quite broad and complex. They are often evaluated according to what teachers expect them to look like and also scrutinized in an *ad hoc* way, judged by how they have worked with past groups of learners or how they compare to those used in the past. Materials are not normally evaluated against a theoretical framework or principled set of criteria, which means they are not always judged fairly. They make up a wide array of media and forms — coursebooks, workbooks, worksheets, video content, literature, audio files, TED talks, websites and so on. Coursebooks naturally take the stage, both as a focus

in this book and in the classroom, being so widely adopted, practical, economical and viable. As most textbooks are aimed for a global market, potentially offensive content is avoided in favor of what is safe for the majority of cultures.

A working knowledge of the publishing process and ways to adapt materials mimicking this process also boost personal teacher development. User feedback and needs assessment can ensure learner-centeredness, when teachers apply these elements of the publishing industry to their own practice on the classroom level. Indeed, viewing the topic of materials from a variety of angles, many questions arise, lending themselves to a heightened critical awareness of materials. From the creative standpoint, and a question which most publishers would rather not consider, should materials be theory-driven or practice-driven? Should materials be driven by syllabus needs, learner needs or market needs? What are user preconceptions as to what “good” language learning coursebooks look like? From the administrative viewpoint, should one even adopt published materials? And within the institution there is the overarching question as to whether materials should conform to learner expectations as well as whether materials should promote personal and educational development. Finally, should materials promote some sort of teacher development as well? Throughout the course of the book, these concerns will be addressed.

### **3. Methods, practical examples and new possibilities for materials development**

A framework for designing coursebooks is assembled in Part B that is “principled, flexible and coherent” (p. 91). Often creativity and intuition, on one hand, or editorial directives, on the other, lead ELT materials authors in their writing. Nevertheless, using guiding principles based on research will be the most effective avenue for teachers to create well-designed materials and presents two broad approaches to do this. Firstly, the text-driven approach lends itself to maximizing content found in texts and creating engaging materials while exploring different multidimensional activities. Similarly, the task-based approach focuses on what learners would typically “need” the language for, that is, what task they would have to perform using the language rather than on generic language learning.

It is important to point out that materials adaptation is necessary not only because materials are generic, but also because stakeholders shape the published materials we use, providing a shopping list of requirements not necessarily informed by experts on language materials. The coursebook is analyzed as a system through application of systemic functional theory, identifying how stakeholders give input and how publishers react to predispositions as they make crucial decisions, all of which mark the final product. In the end, considering the voices that are manifested in the coursebook will better help teachers choose and adapt materials.

Adaptation can best be done through a process called “humanizing”, working as a way of helping the learning process draw on affect such that learners make connections between what is found in the book with something in their minds. This can be achieved through making use of life experiences, interests, attitudes



and feelings with a view to making meaningful connections with course content. For effective and durable learning, learners should ideally feel at ease in the classroom, self-confident so that they are involved intellectually, aesthetically and emotionally.

Appealing to one of the most powerful senses, our sense of sight, pictures may speak volumes, however, the role of illustrations and pictures is principally to decorate books and so are integrated for didactic purposes far less often than expected. Images, then, instead serve as adornments and represent “a great waste of effort on the part of the publisher and a great waste of opportunity for the language learner and teacher” (p. 147). They may not be gratuitous, as they do indeed serve to introduce the topic and provide context, yet in the majority of cases a connection with the actual activities they introduce is lacking. Hence it is doubtful that there are lasting effects on the language learner through images.

Learning through the senses and through creativity can promote ongoing success and so have great implications for language teaching. Contrasting the underlyingly conservative tendencies of education with the creativity of teaching we attribute considerable hype to, the discussion on creative writing proposes eight key components of creativity, to illustrate the importance of being creative in language teaching. Putting creativity into practice can be achieved through a scheme that elaborates on the factors Inputs, Processes and Outputs, which make it possible to transform materials on hand.

Practices of incorporating online content are brought to light, intended for use inside and outside of the classroom. More than just a comprehensive list, this section provides background and tools for digital content so as to acquaint us with the teaching potential that ICT affords. A variety of tools useful for teacher- and student-created digital materials are highlighted as well as a few types of publisher content that are available on the market. A strong indication for the future of technology and its role in teaching is summarized in the popular adage “technology will not replace teachers, but teachers who use technology will replace those who don’t” (p. 175). The message that technology is here to stay here is undisputed in line with that of the entire volume.

To show the dimension of technology for teachers, potentialities of blended learning and a framework for it as well as the recent phenomenon of the flipped classroom are explained. As the latter is an emerging field, relatively little discussion is dedicated elsewhere, however some preliminary indications of value to language learning are touched upon. Guidelines and tips for technology use and an introduction to new avenues of reaching students enable hands-on exploration and also provide opportunities for reflection as to technology’s role and affordances.

#### **4. Considering learning needs, from young to adult learners**

This section, Part C, focuses on teaching young learners and adult learners, highlighting the importance of learner needs of any age group. Several considerations are addressed, from the orthographic system of English to the political and social context of learners to whether the content should have a specific

purpose or be general. Learner variables are also considered such as motivation, personality, use of learner strategies and affect as a means of promoting learning through the “emotional conduit” (p. 242).

Not only are emotions important, but also beliefs. In particular, beliefs expressed by publishers and textbook writers are compared to those actually found in textbooks, revealing a mismatch between beliefs and practice. Furthermore, the reality of some young learners is different from others, meaning that learning objectives that are laid out in educational policies need to have the gap bridged between young learners’ existing level of ability and those targets.

Materials, albeit shaped by publishers’ beliefs, are found to make a substantial contribution to a successful program, as teachers by themselves will find it difficult to devise a way of meeting proposed standards, sometimes described as “unrealistically ambitious objectives” (p. 226). In particular, the concrete situation of young learners such as refugees means that on top of the difficulty of goals, the daily life and conditions described in textbooks contrast greatly with the environment the learners actually live in. Principles of learning focused on input and output relate learner success and satisfaction to task difficulty and the support provided by textbooks.

Considering adults and using adults learning Spanish as an example, the volume gathers together a set of conditions from the literature which were tested for creating the proper environment and for enabling students to overcome negative affective variables for adults. The study in question elaborates on patterns of classroom interaction which are aimed to build an environment that is sufficiently playful, without being childish, organized and principled. The focus of such a class is to keep to the L2 to a large extent, sometimes using fixed phrases, without the risk of being alienating or demotivating, promoting feelings of success and satisfaction.

Similarly, adults need to be presented with language and situations that are not artificial, that is, those that extend outside of the classroom context and relate to a variety of roles that an adult learner may play when using the L2. To show language-learning success, the learner should be portrayed in textbooks living within the target culture. This inclusion within coursebooks would showcase positive role models to emulate instead of the present largely unattainable goal implied for learners which would suggest how “unsuccessful they are in closing the unbridgeable gap” (p. 266) when comparing their own speech to the unreachable target of native speakers.

Adults also need to develop strategies for language learning to promote interaction in the target language outside of the classroom, two practices leading to autonomy, self-efficacy and engagement with learning an L2. The interaction of positive classroom practices, teacher endorsement of strategies and opportunities to learn meaningful language are vital so learners use the target language outside the classroom, that is, “mining the L2 environment” (p. 289).

## **5. Materials for skills development and authentic language exposure**

Part D focuses on skills, both from a language standpoint and from a learner skill standpoint. The language areas consist of lexico-grammatical matters, namely vocabulary and grammar in addition to pragmatics, through analysis of language frequency and collocations. On the other hand, five skills are considered: speaking, writing, listening, reading and also cultural awareness. Bringing these all together, the authors of this part provide an exhaustive treatment of useful practices meeting learner needs, opportunities that materials can offer and learner engagement through affect. Finally, the section shows how decisions are being made using English language corpora as to what types of vocabulary should be taught. Corpora are gaining prominence in driving the type of language we teach in the classroom, not only through focus on how often we use certain words and lexical chunks and in what contexts, but also through data-driven study of language in terms of levels of formality and situational context.

## **6. Value of teacher training and means of ongoing materials development**

The volume comes to a close with the subject of teacher training, stressing the importance of actively creating materials. Responding to challenges presented to teachers due to potential shortfalls of materials on the market coupled with different contexts necessitating other types of materials, a variety of objectives unfold for teacher training programs. In particular, teachers have to be engaged and actively implement theoretical points into their own practice. Hence, teacher training provides a crossroads between theory, observation, understanding and practice.

## **7. Conclusion**

Textbook authors and publishers make final decisions in regards to materials, but given the predisposition of teachers to certain types of activities and practice which do not align with current understanding on language learning and acquisition, it is important for teachers to understand how to evaluate existing materials and to develop their own. Looking at what materials are out there is one of the first steps, but then with technology, teachers can respond to challenges they face in the classroom and turn to digital content. As digital materials change and the internet evolves, teachers need to explore new ways of engaging learners and making studying a language worthwhile. Skills need to be developed through implementation of principles and by seizing opportunities that become apparent when considering best practice in skills development. Finally, working creatively and engaging in teacher training and teacher development will help to make learning opportunities more satisfying and meaningful.

---

Recebido em maio de 2015 ; aceite em junho de 2015.



Maria da Graça L. Castro Pinto. *A escrita. O papel da universidade na sua otimização.*  
Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2014. 247 pp.  
ISBN 978-989-8648-30-3

## **Isabel Margarida Duarte**

iduarte@letras.up.pt

*Faculdade de Letras da Universidade do Porto*

*Centro de Linguística da Universidade do Porto (Portugal)*

Maria da Graça Lisboa Castro Pinto é Professora Catedrática da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. É docente do Departamento de Estudos Portugueses e Estudos Românicos, membro do Centro de Linguística da Universidade do Porto, e trabalha, preferencialmente, nas áreas da Psiocollingüística, tendo a seu cargo Unidades Curriculares como Psicollingüística e Ensino de Línguas, Linguagem e Cognição, Aquisição e Linguagem, entre outras. É Diretora do 3º ciclo conducente ao grau de Doutor em Didática de Línguas. Nos últimos anos, a sua investigação tem-se centrado, entre outros assuntos, na escrita. Este interesse, no entanto, não é mero tema de pesquisa teórica, porquanto, como se pode ver por textos que compõem o presente volume, investigação e ensino estão profundamente interligados no caso da docente em apreço. Com efeito, não só o trabalho sobre a escrita universitária mas também o incentivo ao pensamento crítico sobre esse trabalho são aspetos que particularizam a docência e a investigação da autora do livro, brevemente apresentada na badana.

Esta obra, de publicação financiada pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto e a Fundação para a Ciência e a Tecnologia, é o número 7 de uma coleção intitulada Capflup, isto é, Cadernos de Apoio Pedagógico da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, “textos e exercícios elaborados pelos docentes [...] com o objetivo de agilizar o processo de aprendizagem”, para permitirem o aprofundar dos conteúdos programáticos, “a articulação entre a conceptualização e a aplicação”, como se pode ler na contracapa do livro. Tais desígnios foram cabalmente cumpridos, a nosso ver, com a publicação deste livro, já que fornece sólidas bases teóricas sobre a questão da escrita, a partir da preocupação de ensinar a escrever mais eficazmente na Universidade, mas não apenas. Tem indubitável interesse e até utilidade imediata não só para professores e estudantes em geral, ou seja, para quem utiliza a escrita universitária, como também para a área da formação inicial ou continuada de professores de qualquer nível de ensino.

O livro tem um Preâmbulo de cinco páginas da autora, depois de uma nota informativa sobre a origem dos diversos textos, a maior parte dos quais tinha já sido publicada noutros espaços. O facto de estarem aqui reunidos, além de tornar mais acessível uma parte deles, nem sempre fáceis de encontrar, confere uma unidade e outra intencionalidade ao conjunto. No Preâmbulo, Maria da Graça Pinto explica a opção pelo título escolhido, que parte do seu apreço pelo estudo de Snowdon (2002) sobre o que sucede à linguagem no processo de envelhecimento.

A autora foi particularmente sensível “ao papel que a qualidade da escrita na juventude pode vir a ter na consolidação de uma reserva cognitiva na velhice” (p. 13) e daí a sua insistência teórica e também prática, porque se traduz em exercícios concretos e em reflexão sobre os processos de escrita dos estudantes, no tópico da otimização da escrita.

A longa e muito elogiosa Apresentação, a cargo de Olívia Figueiredo, ocupa treze páginas e é um excelente aperitivo para o livro que introduz, já que resume os contributos de cada texto, salientando-lhes os aspetos mais interessantes, do ponto de vista da prefaciadora.

A obra está dividida em quatro partes. A primeira, intitulada “A leitura e a escrita frente a frente”, ocupa 65 páginas e reúne três textos em que se faz a articulação entre as duas competências: “A leitura/escrita na universidade e para lá dos seus muros”, “A leitura e a escrita na universidade. Até onde pode ir o papel da universidade na sua otimização” e, finalmente, “A leitura e a escrita: um processo conjunto assente numa inevitável cumplicidade.” Os dois primeiros textos partem da constatação de que os estudantes universitários não conseguem ler devidamente a bibliografia aconselhada e não escrevem também com a desenvoltura e a eficácia necessárias.

Feito o diagnóstico, Maria da Graça Pinto procura ajudar a resolver as malformações dos textos escritos dos jovens adultos com que trabalha, sobretudo dando sugestões de processos que levem os seus autores a refletirem sobre o que já produziram, de modo a consertarem as falhas gramaticais e as incoerências de sentido. A ideia de que a escrita deve ser treinada em todas as fases da vida regressa em vários momentos da obra, já que se mostram as vantagens do jogo e de uma intervenção precoce nesta área em períodos iniciais de aprendizagem, mas também se insiste na importância da qualidade da escrita do jovem adulto para o que será a sua linguagem na velhice, quer a nível da densidade de ideias quer da complexidade sintática. Esta última linha de pensamento irá ser glosada, sobretudo, na segunda parte do livro. Quanto à importância do jogo e da brincadeira para o desenvolvimento da linguagem e da literacia em geral, Graça Pinto sublinha que “quando a criança, ao brincar, transforma uma coisa noutra, ela começa a separar o sentido dos objetos, o que conduz ao estabelecimento das bases para compreender outros sistemas de representação, como a escrita, e à substituição dos objetos e dos contextos por formas mais abstratas graças às modificações que se vão operando a nível das suas representações mentais.” (p. 44). Justamente porque muito do sucesso futuro da leitura e da escrita se joga na infância, a autora dá também atenção a esta fase, essencial para o aprofundar das competências literárias posteriores de cada pessoa.

Essa segunda parte intitula-se “A linguagem, a leitura e a escrita vistas como trajetos”, estende-se da página 99 à 187, e compõe-se igualmente de três capítulos: “A linguagem ao longo da vida. Que implicações de que gramática em que momento?”, “Da escrita ou de um longo caminho para um possível final bem sucedido” e “As bases da leitura: entre a “ciência” a literacia antecipada e a “ciência” do jogo”. Nesta segunda parte, percorrem-se todas as idades

humanas do ponto de vista das vantagens que tem o desenvolvimento da escrita (e da leitura que lhe está sempre associada até porque, como a autora sublinha, lemos enquanto escrevemos, ou seja, nós somos os nossos primeiros leitores). Mas atenção: o facto de Maria da Graça Pinto sublinhar a relação óbvia entre leitura e escrita, não significa que esqueça a oralidade e a importância de ela ser também trabalhada, de modo a favorecer a competência literária que se trata de desenvolver. Aliás, a autora chama a atenção para o facto de a relação entre escrita e oralidade não ser dicotómica, mas ocorrer num *continuum* (cf. p. 60). A literacia emergente tem em conta, justamente, a interrelação crucial entre desenvolvimento da leitura, da escrita e da linguagem oral. Por outro lado, cabe sublinhar a ideia, tão contrária ao que se propõe nas atuais Metas Curriculares para o Ensino Básico, de que “[...] a leitura tem de fazer sentido a quem ler. Ela tem de envolver uma busca de significado que não se pode apoiar exclusivamente em palavras individuais; desta forma, o significado exato das palavras só será atingido quando estas se encontrarem inseridas em passagens de texto com significado.” (p. 79). Ora, interessa que a criança conheça mais palavras para ler mais rapidamente e melhor (o chamado efeito Mateus, a que a autora se refere várias vezes) e, por isso, as palavras deverão fazer sentido para quem as lê. Também Girolami-Boulinier (cf. 1993: 34 e 42, referida na p. 80) advoga que “a leitura deve servir-se, para a sua realização, de grupos de palavras com sentido”. Que dizer, portanto, da utilidade de leitura de intermináveis listas de pseudopalavras que os alunos do 1º ciclo deverão ler, em curto espaço de tempo, cronometrado, segundo instruções do documento regulador acima referido?

Nesta parte do livro, temos reflexões em torno da já falada investigação de Snowdon sobre os *nun studies*, que apontam para a importância de que se reveste a qualidade da escrita na juventude para a conservação de capacidades cognitivas na velhice, mas também temos contributos sobre a importância do jogo e de atividades lúdicas que precedem a leitura e a escrita, em idades precoces, antes ainda de começar o ensino explícito e formal. O facto de a autora passar das questões de mera leitura para a consideração da literacia emergente corresponde a um entendimento mais correto e abrangente do problema, que deixa de estar confinado à leitura e passa a focar outras práticas sociais, algumas das quais ligadas também à escrita. Com efeito, literacia também abrange a literacia dos *media*, a literacia audiovisual, a digital, etc.

A terceira parte, das páginas 189 a 221, central no pensamento da autora, é sobre “A revisão da escrita” e tem um único capítulo, ele também central na obra: “A escrita: um processo recursivo movido pela revisão?”. Nele, Maria da Graça Pinto chama a atenção para o lugar fulcral da revisão no processo de escrita, uma vez que é ele que nos permite, durante esse processo, ir construindo conhecimento e textos cada vez mais coerentes e eficazes. Citando Sommers, a autora sublinha ideias que já defendera sobre a revisão: “Instead of thinking of revision as an activity at the end of the process, what if we thought of revision as a process of making a work congruent with what a writer intends – a process that occurs throughout the writing of a work?” (Sommers 1979: 48, *apud* Pinto 2014:

204). Maria da Graça Pinto apresenta-nos o método de revisão paramédico de Lanham, escolhendo as três regras a seu ver mais pertinentes das oito enunciadas pelo autor. Essas regras são de inegável utilidade para qualquer revisão de texto em qualquer nível de ensino, pelo que a leitura deste artigo é particularmente aconselhada a professores e a estudantes dos graus mais adiantados, aqueles que, autonomamente, já conseguem regular as suas próprias aprendizagens. Além dessas, a autora sugere também a leitura em voz alta quando se acaba de escrever um texto, de preferência diferida no tempo, em relação à sua escrita. A aplicação das regras propostas visa corrigir erros como frases inacabadas, longas e “com vários encaixes, designadamente de orações relativas, à esquerda do verbo da oração principal” (Pinto 2014: 210), que sobrecarregam a memória operatória não só do escrevente como também do leitor, como a autora afirma a seguir. A tendência para a descrição em vez da interpretação (cf. p. 35) constitui um outro ponto fraco de muitos textos escritos por universitários. Às vezes, mesmo não tendo incorreções de tipo gramatical, os textos padecem de excesso, aquilo a que Lanham chamou “lard” e necessitariam, para serem mais legíveis, de ser aligeirados, de modo a tornar mais rápido e fácil o acesso ao conteúdo. Também a dificuldade em hierarquizar informação ou a tendência para sujeito e verbo serem afastados pela inclusão de demasiada informação prejudicam a legibilidade de muitos textos produzidos em contexto universitário. Para exemplificar estas falhas frequentes que os ensinamentos expostos visam colmatar, Maria da Graça Pinto transcreve exemplos de trabalhos realizados por estudantes seus de mestrado. Este carácter prático é, aliás, um dos pontos fortes do livro, porque permite que se perceba a utilidade imediata, para a qualidade dos textos dos estudantes, de conhecimentos mais profundos e refletidos sobre a escrita, por parte dos docentes, bem como da adoção das estratégias de remediação avançadas pela docente. Por outro lado, a autora salienta que reescrever, como escrever, é pensar e construir conhecimento e é esse um dos motivos que torna a atividade de escrita particularmente importante no ensino, sobretudo no ensino Universitário.

Os excertos de textos que a autora usa no seu livro não têm sempre por finalidade exemplificar falhas recorrentes. Por vezes, o que tais extratos revelam é o pensamento crítico dos estudantes sobre o seu processo de escrita e essas são, talvez, as sequências mais interessantes dos textos transcritos: aquelas em que quem escreve reflete sobre o seu processo de escrita e sobre as vantagens que para si advieram dos ensinamentos recebidos nas aulas e na bibliografia recomendada, bem como nos comentários minuciosos da docente.

A quarta parte do livro, mais breve, reúne três longas recensões de obras que a autora considera fulcrais neste campo e que tiveram particular importância para o seu próprio pensamento pessoal sobre o tema, assim como para a conceção do presente livro. O título desta parte é “Recensões de obras sobre a revisão da escrita e a modalidade na escrita científica”. Nela se apresentam as seguintes obras: *Revising Prose*, de Richard A. Lanham, na sua 5ª ed., de 2005, *The craft of revision*, de Donald M. Murray, edição do quinto aniversário, de 2013 e, finalmente, de Minna Vihla, *Medical Writing. Modality in Focus*, de 1999.



O livro, de leitura exigente mas escrito em linguagem enxuta e clara, apresenta, no final de cada texto, uma extensa e muito útil bibliografia. Cada um deles é também precedido de um resumo em português e em inglês, facilitadores da leitura. Como Olívia Figueiredo reconhece, na Apresentação, “todos os artigos e resenhas se podem ler de forma independentemente e por qualquer ordem, embora não se possa prescindir da leitura conjunta e plural de todos os textos porque os tópicos de cada um se entrecruzam com os tópicos dos demais, complementando-se e esclarecendo-se mutuamente.” (p. 29). A escrita é fulcral para os seres humanos, porque, como Graça Pinto refere, a partir da leitura de autores de referência, “exerce um efeito muito singular não somente na forma de pensar e de aprender, mas também no desenvolvimento de habilidades metacognitivas” (p. 55). Uma competência com tanta influência nos desempenhos cognitivos dos seres humanos, em todas as épocas das suas vidas, merece, sem dúvida, a nossa melhor atenção de educadores. Essa atenção pode começar, a nosso ver, pela leitura do livro agora em apreço.

---

Recebido em junho de 2015 ; aceite em julho de 2015.

## REFERÊNCIAS

- Girolami-Boulinier, Andrée. 1993. *L'apprentissage de l'oral et de l'écrit*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Snowdon, David. 2002. *Aging with Grace: What the Nun Study Teaches Us About Leading Longer, Healthier, and More Meaningful Lives*. London: Fourth Estate [First published in 2001].
- Sommers, Nancy. 1979. The need for theory in composition research. *College Composition and Communication*. 30 (1), 46-49.



— NOTÍCIAS —



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

### I.

Realizaram-se no passado dia 26 de maio de 2014, pelas 14h 30, no Anfiteatro 2 da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), as provas públicas de doutoramento em Didática de Línguas de ÂNGELA CRISTINA FERREIRA DE CARVALHO. A tese, orientada pela Professora Doutora Rosa Bizarro, encontra-se subordinada ao título “Estratégias de Aprendizagem na produção escrita em Português Língua estrangeira: estudo de caso”. O Júri foi composto pelo Professor Doutor Carlos Azevedo (que presidiu) e pelas Professoras Doutoradas Maria da Graça Pinto e Olívia Figueiredo ambas da FLUP, bem como pelas Professoras Doutoradas Ana Margarida Vieira da Veiga Simão (Universidade de Lisboa), Gabriela Maria Miranda Barbosa (Instituto Politécnico de Viana do Castelo), Ana Raquel Aguiar (Instituto Superior de Fafe), para além da própria orientadora (Professora Doutora Rosa Bizarro, Instituto Politécnico de Macau).

Cumpridos todos os requisitos e acabadas as provas públicas, o Júri deliberou aprovar com distinção, por maioria, a tese da candidata de que se transcreve, a seguir, o respetivo resumo (em português e em inglês).

### Resumo

A tese de doutoramento intitulada *Estratégias de Aprendizagem na produção escrita em Português Língua Estrangeira: Estudo de Caso* pretende atingir oito objetivos: (i) refletir sobre a relevância do desenvolvimento de uma competência de aprendizagem no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira; (ii) comprovar a importância do recurso a estratégias de aprendizagem na formação numa língua estrangeira; (iii) refletir sobre a importância do desenvolvimento da capacidade de escrever narrativas em língua estrangeira; (iv) conhecer as representações de professores de Português Língua Estrangeira do conceito de estratégias de aprendizagem e da sua prática; (v) identificar as estratégias de aprendizagem a que alunos de Português Língua Estrangeira dizem recorrer; (vi) compreender como procedem alunos de Português Língua Estrangeira na produção de uma narrativa escrita; (vii) identificar estratégias de aprendizagem a que recorrem alunos de Português Língua Estrangeira na produção de uma narrativa escrita; e (viii) apresentar propostas de abordagem didática para desenvolver a competência de aprendizagem e de escrita de narrativas.

Com este propósito levou-se a cabo um enquadramento teórico, objeto da Parte I desta tese, que procurou dar resposta aos três primeiros objetivos. Realizou-se igualmente na Parte II um estudo de caso, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, que analisou duas amostras, a saber: Grupo 1, aprendentes do *Curso Anual de Português para Estrangeiros - 2º semestre - 2011/2012*, e Grupo 2, docentes

do mesmo curso. Esta parte propôs-se dar resposta aos objetivos (iv), (v), (vi) e (vii), através da recolha e análise de dados suscitados às duas amostras (inquérito por questionário junto dos aprendentes e inquérito por entrevista junto dos ensinantes). Concluiu-se, genericamente, que: (i) nem todos os professores têm uma consciência muito consolidada do conceito de estratégias de aprendizagem; (ii) não estão igualmente muito cientes das estratégias de aprendizagem que os seus alunos usam; e (iii) em larga medida, não ensinam a escrever narrativas no contexto das suas aulas porque pressupõem que os seus alunos, aprendentes adultos com frequência universitária, já o sabem fazer.

No que diz respeito aos estudantes, ainda que estes tenham revelado consciência do seu procedimento na produção escrita de narrativas, recorrendo maioritariamente às estratégias metacognitivas, o recurso às estratégias de aprendizagem apresentou-se variável em função do nível de Português Língua Estrangeira que os aprendentes frequentavam, além de terem revelado dar pouca atenção à fase de planificação da escrita. Por conseguinte, procedeu-se à elaboração de propostas pedagógico-didáticas para formação de aprendentes de (Português) Língua Estrangeira, as quais se encontram na Parte III e que visam concretizar o último objetivo preestabelecido.

A última parte deste trabalho apresenta as conclusões gerais, pistas para futuros trabalhos e limitações.

### **Abstract**

This doctoral dissertation, entitled *Learning Strategies in the Production of Written Work in Portuguese as a Foreign Language: A Case Study* aspires to meet eight objectives: (i) to examine the relevance of developing learning skills in the process of teaching and learning a foreign language; (ii) to demonstrate the importance of using learning strategies in the process of learning a foreign language; (iii) to consider the importance of developing the capacity for narrative writing in a foreign language; (iv) to learn how Portuguese-as-a-foreign-language teachers understand learning strategies and their pedagogical practices; (v) to identify the learning strategies that students of Portuguese as a foreign language report utilizing; (vi) to understand how students of Portuguese as a foreign language proceed in writing narratives; (vii) to identify the learning strategies utilized by Portuguese-as-a-foreign-language students in producing written narratives; and (viii) to present specific proposals for didactic approaches to the development of learning capacity for narrative writing.

Toward these ends, a theoretical framework is expounded in Part I of the dissertation which seeks to address the first three of the above objectives. Part II of the thesis explicates a case study undertaken at the Faculty of Arts, University of Oporto. This study analyzed two sample groups: Group One comprising students from the Annual Course of Portuguese for Foreigners, Second Semester 2011/2012, and Group Two comprising teachers from the same course. This section of the dissertation addresses numbers four through seven of the aforementioned objectives, via the compilation and analysis of data from the study's two sample

groups (questionnaires being used among the student group and interviews among the teacher group). General conclusions include the following: (i) not all teachers have a refined awareness of the concept of learning strategies; (ii) they are also frequently unaware of the learning strategies used by their students; (iii) in large measure, teachers do not teach narrative writing because they assume that their students – adults who often have been to university – already have this skill.

Where the students are concerned, although they demonstrate awareness of the methods they use in producing written narratives (mainly deploying metacognitive strategies) the specific use of learning strategies varies according to the level of the Portuguese Language for Foreigners in which a given student was enrolled; moreover, students are shown to generally pay little attention to the planning phase of writing. In keeping with these findings, pedagogic-didactic proposals for the training of (Portuguese) Foreign Language students are detailed in Part III of this dissertation, in keeping with the final (eighth) objective described above.

The final part of the work presents its general conclusions, avenues for future work as well as the study's limitations.





## II.

Realizaram-se no passado dia 27 de maio de 2014, pelas 10h 00, no Anfiteatro Nobre da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), as provas públicas de doutoramento em Didática de Línguas de ANA PAULA GONÇALVES DE AMORIM TEIXEIRA. A tese, orientada pela Professora Doutora Rosa Bizarro, encontra-se subordinada ao título “O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural na aula de PLE: representações e práticas (inter)culturais. Um estudo de caso”. O Júri foi composto pelo Professor Doutor Carlos Azevedo (que presidiu) e pelas Professoras Doutoradas Maria da Graça Pinto e Olívia Figueiredo ambas da FLUP, bem como pelas Professoras Doutoradas Maria Helena Almeida Beirão de Araújo e Sá (Universidade de Aveiro), Maria de Lurdes Nogueira Escalreira (Instituto Politécnico de Macau), Ana Raquel Aguiar (Instituto Superior de Fafe), para além da própria orientadora (Professora Doutora Rosa Bizarro, Instituto Politécnico de Macau).

Cumpridos todos os requisitos e acabadas as provas públicas, o Júri deliberou aprovar com distinção, por unanimidade, a tese da candidata de que se transcreve, a seguir, o respetivo resumo (em português e em inglês).

### Resumo

O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural no âmbito da Didática de uma Língua Estrangeira assume uma importância crucial hoje em dia, indo ao encontro das exigências de uma sociedade global marcada por frequentes trocas interculturais. O desafio que se coloca ao professor de LE na preparação de aprendentes capazes de interagir de uma forma linguística e culturalmente adequada e eficaz em variados contextos socioculturais motivou-nos a investigar o conceito de interculturalidade e de cultura, os modelos e estratégias de comunicação intercultural para analisar a influência das representações culturais dos aprendentes na (des)construção de estereótipos e as representações dos docentes na ótica da aplicação prática desta pedagogia intercultural no contexto real de sala de aula.

Partindo destas premissas, o trabalho apresentado desdobra-se em duas partes principais. Na primeira parte, constituída pelos três primeiros capítulos, apresentamos um enquadramento teórico sobre a evolução da CCI, a relação de língua-cultura, a competência sociocultural, os modelos comunicativos interculturais, as estratégias de comunicação/(re)mediação cultural, o papel do humor, das representações, dos estereótipos e da linguagem não-verbal. A partir da leitura dos programas de PLE adotados na FLUP, foram delineadas atividades para os níveis de aprendizagem de acordo com o QECR (Conselho da Europa, 2001), focalizadas nestes aspetos socioculturais, e propostas fichas de auto-regulação do desenvolvimento da competência comunicativa intercultural na ótica do aprendente e do docente de LE. A segunda parte, dedicada à metodologia de investigação e constituída pelo quarto e quinto capítulos, desdobra-se numa pesquisa quantitativa e qualitativa referente ao levantamento de representações

culturais dos aprendentes sobre a cultura portuguesa e das práticas interculturais por parte dos respetivos professores. A partir da triangulação dos dados obtidos com o referencial teórico, foi possível concluir que a reflexão sobre comportamentos culturalmente induzidos não desempenha ainda um papel cimeiro na conceção de ensino por parte dos professores inquiridos, o que se verifica também nas representações culturais dos próprios aprendentes.

Esta tese visa, assim:

i) refletir sobre o conceito de competência comunicativa intercultural e a relevância da sua implementação no ensino de uma língua estrangeira no âmbito das exigências da sociedade globalizada atual;

ii) fazer o levantamento das representações dos aprendentes de PLE sobre a cultura portuguesa;

iii) fazer o levantamento das estratégias comunicativas interculturais mais usadas pelos referidos aprendentes no processo de mediação intercultural;

iv) conhecer as crenças dos professores de PLE em relação ao ensino-aprendizagem da cultura;

v) averiguar os recursos usados pelos referidos professores ao serviço do desenvolvimento da competência comunicativa intercultural na aula de LE;

vi) investigar formas de promover a competência comunicativa intercultural na aula de PLE (conhecimentos, capacidades e atitudes) que levem ao desenvolvimento da consciência intercultural dos aprendentes, ao entendimento de Si próprio e do Outro;

vii) equacionar o papel do professor na gestão da diversidade cultural e linguística presente na aula de PLE na promoção de atitudes pautadas pela abertura, empatia e cooperação por parte dos aprendentes;

viii) propor linhas orientadoras e atividades conducentes a um conhecimento mais aprofundado de Si e do Outro na gestão de mal-entendidos e desconstrução de preconceitos e visões estereotipadas na aula de PLE.

Em suma, neste trabalho partiremos da reflexão sobre o que se entende por aprendizagem de uma LE nos dias de hoje no âmbito de um mundo globalizado pautado por uma crescente mobilidade e interação real ou virtual dos seus cidadãos; apresentaremos a evolução do conceito de CCI no ensino-aprendizagem de uma LE; discutiremos a relação de língua e cultura na aula de LE; descreveremos modelos de comunicação intercultural passíveis de serem aplicados ao ensino-aprendizagem de LE e tentaremos compreender alguns dos fatores que intervêm na aula de LE, ao serviço do desenvolvimento da CCI. Após a realização de uma leitura dos programas de PLE em vigor no período em que decorreu este trabalho de investigação, equacionaremos o papel do professor como gestor desta diversidade e mediador do encontro intercultural no contexto de sala de aula e, na ótica do desenvolvimento da CCI, apresentaremos propostas didáticas que julgamos adequadas para o cumprimento deste objetivo, ou seja, que são facilitadoras do estabelecimento de um diálogo mais profícuo com o Outro, pautado pelo respeito mútuo, abertura e empatia.

No âmbito do estudo de caso, explicitaremos os resultados obtidos a partir

do levantamento de representações culturais dos aprendentes e crenças dos professores relativamente ao desenvolvimento da CCI na ânsia de obter cruzamentos de dados que as justifiquem.

Nas conclusões gerais, recapitularemos as ilações que nos foi possível extrair com a realização deste trabalho de investigação, e apresentaremos pistas para investigações futuras.

### **Abstract**

The development of intercultural communicative competence within Foreign Language Didactics is of crucial importance nowadays, meeting the demands of a global society defined by frequent intercultural exchanges. The challenge set to the foreign language teacher in preparing learners to interact in an appropriate and effective manner (linguistically and culturally) in diverse sociocultural contexts has motivated us to deepen the concept of interculturality, to evaluate the influence of the learners and teachers' representations, to deconstruct stereotypes and to investigate the practical implementation of intercultural education in the classroom.

On this assumption, the work presented unfolds in two main parts. The first part, consisting of the first three chapters, provides a theoretical framework on the development of intercultural communicative competence, the relationship between language and culture, an analysis on intercultural communication models and strategies, among other aspects, which are essential to evaluate the program guidelines in current use by the Faculty of Arts of the University of Porto in Portugal.

From the analysis of these programs, we outlined activities to various learning levels, according to the CEFR (Council of Europe, 2001), focused on these sociocultural aspects and self-regulation sheets regarding the development of intercultural communicative competence in the learner's and the teacher's perspective. The second part, devoted to research methodology, comprises of the fourth and fifth chapters and unfolds a qualitative and quantitative survey concerning the research the learners's cultural representations of foreign learners about the Portuguese culture and intercultural practices by their respective teachers. From the triangulation of data obtained from the theoretical framework, we concluded that the reflection of culturally induced behaviours still doesn't play a leading role in the surveyed teachers' conceptions towards lesson planning and production of didactic materials, which can also be verified in the representation of learners.

This thesis thus aims to:

- i) reflect on the concept of intercultural communicative competence and the relevance of its implementation in teaching a foreign language under the demands of today's global society;
- ii) survey the representations of PFL learners regarding the portuguese culture;
- iii) conduct a survey on intercultural communicative strategies most used by those learners in the intercultural mediation process;

- iv) understand the teachers' beliefs in relation to teaching and learning culture;
- v) determine the resources used by these teachers in order to develop CCI in the foreign language class;
- vi) investigate ways to promote ICC in the PFL class (knowledge, skills and attitudes) leading to the development of learners' intercultural awareness, the understanding of Oneself and the Other;
- vii) address the role of the teacher in managing the cultural and linguistic diversity within the PFL class aiming to promote learners's attitudes guided by openness, empathy and cooperation;
- viii) propose guidelines and activities leading to a greater understanding of the Self and and the Other in preventing and/or deconstructing prejudices and stereotypes in the PFL classroom.

In short, we set off from the reflection about what involves learning a foreign language nowadays in a globalized world characterized by a growing mobility and the interaction of its citizens, whether face-to-face and/or via computer-mediated communication; we present the evolution of the concept of intercultural communicative competence within the process of teaching and learning a foreign language; we describe intercultural communication models which can be applied to the teaching and learning process and we try to understand some of the factors involved in the development of intercultural communicative competence. After conducting an analysis of the programs in use during this research period, we reflect on the teacher's role as manager of diversity and intercultural mediator in order to present didactic materials which we deem appropriate to achieve this goal, namely to establish a more fruitful dialogue with the Other, based on mutual respect, openness and empathy. Within the case study, we account the results obtained from the survey of cultural representations of learners and teachers' beliefs regarding the development of intercultural communicative competence aiming to obtain valid cross data that may corroborate them.

In the general conclusions, we review the findings that were possible to extract with the completion of this research, revealing also clues for future research.

### III.

Realizaram-se, no dia 2 de julho de 2014, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), as provas públicas de Doutoramento em Didática de Línguas para apreciação da Tese intitulada «Gramática e competência: contributos para a expressão do tempo em textos de alunos» da autoria da Mestre MARIA FILOMENA BEATA VIEGAS, sob a orientação da Professora Doutora Isabel Margarida Ribeiro de Oliveira Duarte da FLUP e do Professor Doutor Luís Capucha, do ISCTE.

O Júri, constituído pelos Professores Doutores Ana Maria Barros de Brito (que presidiu), Maria da Graça Lisboa Castro Pinto, diretora do Doutoramento, Maria Fátima Favarrica Pimenta de Oliveira, Sónia Maria Cordeiro Valente Rodrigues, João Miguel Marques da Costa, da Universidade Nova de Lisboa e José António Brandão Soares de Carvalho, da Universidade do Minho – os dois últimos escolhidos como arguentes principais –, depois de realizadas as provas, deliberou atribuir, por unanimidade, com distinção, o título de “Doutor” à candidata.

Da Tese feita aqui se divulga o respetivo resumo em português e em inglês.

#### **Resumo**

Este trabalho traduz um estudo de combinatórias temporais, envolvendo a expressão do tempo deíctico e anafórico, em *corpora* textuais produzidos por alunos do 6.º ano de Português do Ensino Básico.

Subjaz a este estudo um paradigma de abordagem da expressão do tempo, que concebe a categoria gramatical Tempo enquanto objeto de ensino e aprendizagem explícitos, integrando os planos da Morfologia e da Sintaxe e alargando-se aos domínios da Semântica e da Linguística do texto, na consideração de que o tratamento integrado de todos eles tem efeitos na coesão e na coerência dos textos.

O estudo foi desenvolvido numa metodologia de investigação ação e teve como objetivo principal descrever padrões de uso da língua, em sequências textuais narrativas produzidas por alunos, relativamente à expressão linguística do tempo, com vista a identificar algumas das suas dificuldades. Os alunos que participaram na investigação ação tiveram acesso a conteúdos educativos digitais para produção de respostas escritas, nomeadamente textos da tipologia narrativa, no pressuposto de que o ensino explícito da gramática e o processo de escrita, especificamente os subprocessos de textualização e revisão, podem beneficiar das ferramentas das TIC e dos ambientes virtuais de aprendizagem.

No estudo do tempo nos textos, o conceito de combinatória temporal, de Weinrich (1973) – combinatória simples, do tempo verbal com a pessoa verbal, combinatória composta, do tempo verbal com o advérbio -, configurou os instrumentos de análise de combinatórias temporais, nas sequências textuais analisadas.

Foram seguidas propostas teóricas envolvendo um conjunto de subsistemas de tratamento dos valores de tempo e aspeto, na análise linguística da expressão

do tempo déítico e anafórico, bem como sobre a aquisição desses conceitos. Foi considerada a subteoria bidimensional dos valores de tempo de Kamp & Reyle (1993), no quadro da Teoria das Representações do Discurso (DRT); no que respeita a valores temporais dos predicados, foi perfilhada a tipologia de Vendler (1967), com os desenvolvimentos de Moens & Steedman (1988); quanto a valores dos tempos verbais do subsistema do indicativo em português, foram tidos em conta os estudos de Oliveira (2003) e Oliveira & Lopes (1995); na caracterização das propriedades dos localizadores temporais adverbiais (LT), consideram-se as propostas de Borillo (1983), Kamp & Reyle (1993), Peres (1996), Viegas (1996) e Mória (2000). Sobre a aquisição dos conceitos de tempo e aspeto, foram seguidos os estudos de Ferreira (1971), Bronckart & Bourdin (1993) e Nelson (1998).

O trabalho de investigação realizado permite dar resposta a um conjunto de questões que decorrem do objetivo nuclear do estudo:

- Em 145 textos da tipologia narrativa analisados, é respeitado, na globalidade, o padrão de utilização de tempos verbais dominantes do subsistema do indicativo, no protótipo sequencial narrativo: pretérito perfeito e imperfeito. O presente do indicativo, com valor anafórico, em substituição do pretérito perfeito, é o tempo que regista, a seguir, a mais elevada frequência nas sequências monogeradas. O mais-que-perfeito ocorre com escassa frequência, sendo o mais-que-perfeito simples de rara utilização.

- É baixa a utilização de localizadores temporais adverbiais (LT) independentes: - *no verão de 2007/ no dia 10 de outubro de 1910/...* - e escassa a frequência de localizadores temporais definidos déíticos - *hoje/...* - e anafóricos - *naquele dia/...* . Contrastivamente, é muito elevada a frequência de utilização de LT indefinidos - *uma vez/ um dia/certo dia/...* - e de LT introduzidos por *quando*.

- A base temporal dominante dos textos é anafórica, respeitando o padrão de respostas esperadas no protótipo sequencial narrativo. Contudo, numa elevada percentagem de textos analisados evidenciam-se questões diretamente relacionadas com a localização temporal das situações descritas nas combinatórias temporais.

Os dados evidenciam instabilidade dos alunos na utilização do pretérito perfeito com valor anafórico e, fundamentalmente, do mais-que-perfeito, e maior instabilidade ainda no recurso a LT definidos para localizar as situações descritas de forma precisa.

Há, deste modo, evidência para concluir da análise dos textos narrativos produzidos que os alunos revelam dificuldades nas operações de reversibilidade temporal diretamente ligadas ao processamento do cálculo dos valores temporais das combinatórias simples e compostas e ao próprio processamento do cálculo dos valores temporais de LT definidos.

### **Abstract**

This work represents a study of temporal combinatorial, involving the expression of deictic and anaphoric time in textual *corpora* produced by 6<sup>th</sup> grade students in Portuguese language. Underlies this study a paradigm of approaching

the expression of time which conceives the grammatical category of Time as an object of explicit teaching and learning, integrating the plans of Morphology and Syntax and widening the fields of Textual Linguistics and Semantics, in consideration that the integrated treatment of Time will have effects on the cohesion and coherence of the texts produced by these students.

The study was developed in an action research methodology. It aimed to describe patterns of language use, in textual narratives sequences, produced by the students who participated in the fieldwork, regarding the linguistic expression of time, in order to identify some of their difficulties.

Students had access to digital educational content to produce written responses, including texts of narrative typology, on the assumption that the explicit teaching of grammar and the writing process, specifically the sub-textualization and revision, can benefit from ICT tools and virtual learning environments.

In the study of time in the texts produced by the 6<sup>th</sup> grade students, the concept of temporal combinatorial (Weinrich, 1973) - simple combinatorials of tense with verbal person, compound combinatorial of tense with adverb - configured the analytical tools to analyze the textual narratives sequences.

A set of theoretical proposals were followed, involving subsystems addressing values of time and aspect, in linguistic analysis of the expression of deictic and anaphoric time, as well as on the acquisition of these concepts. In the framework of the Discourse Representations Theory (DRT), it was considered the two-dimensional subtheory of time values (Kamp & Reyle, 1993); with respect to temporal values of predicates, it was followed Vendler's (1967) and Moens & Steedman (1988) typology; for the values of indicative tenses in Portuguese, were adopted Oliveira (2003) and Oliveira & Lopes (1995) studies, and for the characterization of the properties of adverbial temporal locators (LT), it was considered the proposals of Borillo (1983), Kamp & Reyle (1993), Peres (1996), Viegas (1996) and Mória (2000). On the acquisition of the concepts of time and aspect, it was followed the studies of Ferreiro (1971), Bronckart & Bourdin (1993) and Nelson (1998).

The conducted action research can address a range of issues arising from the nuclear objective of the study:

- Overall the 145 texts analyzed, it is observed the pattern of use of dominant tenses of the indicative subsystem in the sequential narrative prototype: perfect and imperfect. The present, with anaphoric value, as a substitute of the past tense, is the tense that registers the highest frequency in monological sequences, after the perfect and the imperfect. The pluperfect occurs with low frequency, the simple pluperfect is rare.

- The use of independent temporal adverbial locators (LT) with defined referencing - *in the summer of 2007 / on June 10, 2009 / ...* - is low, and there is a scarce frequency of LT defined deictic - *today / ...* - and anaphoric - *that day / ...* . Contrastively, it is very high the frequency of use of undefined LT - *once / one day / a certain day / ...* - and of LT introduced by *when*.

- The dominant temporal reference in the texts is anaphoric, respecting the

pattern expected in the prototype sequential narrative responses. However, in a high percentage of the analyzed texts, there is evidence of problems directly related to the location of the situations described in temporal combinatorial.

The data show the instability of the 6<sup>th</sup> grade students that participate in the action research, in the use of the past tense, in Portuguese language, with anaphoric value and fundamentally the pluperfect, and even greater instability in the feature set of defined LT – independent, deictic and anaphoric - to locate accurately the described situations.

There is thus evidence to conclude, from the analysis of the narrative texts produced, that the students show difficulties in temporal reversibility operations, directly related to the calculation of temporal processing of simple and compound combinatorial values and with the process of calculating the time value of defined TL.



#### IV.

Realizaram-se no passado dia 13 de outubro de 2014, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), as provas públicas de Doutoramento em Didática de Línguas para apreciação da Tese intitulada “La adquisición de lenguas extranjeras mediante materiales multimedia y enseñanza online. Un enfoque contrastivo y didáctico” da autoria do Mestre ANTONIO CHENOLL MORA e que teve como orientador o Professor Rogelio Ponce de León da FLUP e como coorientador o Professor José Lagarto da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica Portuguesa.

O Júri, constituído pelos Professores Doutores Ana Maria Brito (que presidiu), Maria da Graça Pinto, Maria de Fátima Outeirinho e Rogelio Ponce de León (Universidade do Porto), Xaquín Núñez e Pedro Dono (Universidade do Minho) – estes dois últimos escolhidos como arguentes principais –, e Noemí Pérez (Universidade da Beira Interior), depois de realizadas as provas, deliberou atribuir, por unanimidade, o título de “Doutor” ao candidato.

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

#### **Resumo**

O presente trabalho visa responder uma questão fulcral no processo de ensino-aprendizagem em contextos tecnologicamente enriquecidos: Aprende-se melhor online?, Existem diferenças significativas entre os processos cognitivos de uma aprendizagem presencial e uma online? E se for assim: Que recursos, metodologias e ferramentas didáticas são as mais aconselháveis para um ótimo aproveitamento?

Desta forma, após realizar um breve percurso pelas correntes e perspectivas da aprendizagem e aquisição das línguas estrangeiras; assim como pelas diferentes visões sobre a aprendizagem online, tenta-se extrair os elementos que melhor se adaptam à aprendizagem em linha para depois serem aplicadas de maneira pertinente no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira num contexto lusófono de aquisição do espanhol como língua estrangeira.

Sendo assim, é proposto que através de uma metodologia holística que combine a aprendizagem em contexto presencial universitário com a aprendizagem online através de plataformas de LMS (Moodle) e a utilização continua das redes sociais mais populares (Facebook e Twitter) se desenvolva curso integrador e contextualizador dos conteúdos programáticos.

Neste contexto, estão presentes os processos de percepção e processamento da informação que se evidenciam de forma diferente segundo a idiosincrasia de ambos os contextos de aprendizagem, aplicando e adaptando a estas características cada modelo. Em consequência, os objetivos propostos são, por um lado, a aprendizagem das diferentes competências e conteúdos curriculares e extra-curriculares; e por outro lado, o desenvolvimento de estratégias de aquisição e de aprendizagem ao longo da vida (lifelong learning). Os quais terão uma abordagem

prática quando analisadas sob os resultados de provas a alunos devidamente analisadas e justificadas na última parte deste trabalho.

Posteriormente, analisamos as diferentes provas realizadas a alunos para delimitar as diferenças em contextos online e presenciais tanto do ponto de vista das sensações dos alunos como dos resultados objetivos. Estas provas baseiam-se na análise de um objeto de aprendizagem online, uma metodologia de um curso de espanhol tecnologicamente enriquecida e uma prova de percepção auditiva em contexto online e presencial.

Em conclusão, tenta-se discriminar as diferenças práticas e cognitivas de uma aprendizagem online em contraste a uma aprendizagem presencial.

### **Resumen**

El trabajo presentado trata de responder a una cuestión esencial en el proceso de enseñanza y aprendizaje en contextos tecnológicamente enriquecidos: ¿Se aprende mejor online?, ¿Existen diferencias significativas entre los procesos cognitivos de un aprendizaje presencial y uno online? Y si es así: ¿qué recursos, metodologías y herramientas didácticas son las más recomendables para un óptimo aprovechamiento? Así, haciendo un breve recorrido por las diferentes escuelas y perspectivas del aprendizaje y adquisición de las lenguas extranjeras así como por las diferentes visiones sobre el aprendizaje online, se intentan extraer los elementos que mejor se adaptan al aprendizaje online para después aplicarlas de manera pertinente en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera en un contexto lusófono de adquisición del español como lengua extranjera.

De esta manera, se propone que a través de una metodología holística que combine el aprendizaje en contexto presencial universitario con el aprendizaje online mediante plataformas de LMS (Moodle) y la utilización continua de las redes sociales más populares (Facebook y Twitter) se diseñe un curso integrador y contextualizador de los contenidos programáticos.

En este contexto, se tienen en cuenta los procesos de percepción y procesamiento de la información que se evidencian de forma distinta según la idiosincrasia de ambos contextos de aprendizaje, aplicando y adaptando cada modelo a estas características. En consecuencia, los objetivos propuestos se definen, por una parte, como el aprendizaje de las diferentes competencias y contenidos curriculares y extracurriculares, y, por otra, como el desarrollo de estrategias de adquisición y de aprendizaje a lo largo de la vida (lifelong learning).

Posteriormente, analizaremos las diferentes pruebas realizadas a alumnos para delimitar las diferencias sentidas en contextos online y presenciales tanto desde el punto de vista de las sensaciones provocadas por los alumnos como de los resultados objetivos. Estas pruebas se basan en el análisis de un objeto de aprendizaje online, una metodología de un curso de español tecnológicamente enriquecido y una prueba de percepción auditiva en contexto online y presencial.

En conclusión, el objetivo de este trabajo es discriminar las ventajas de la utilización de apoyos digitales en el desarrollo del proceso de enseñanza y

aprendizaje de lenguas extranjeras así como poner de relieve las diferencias prácticas y cognitivas de un aprendizaje online en contraste con un aprendizaje presencial.



## V.

Realizaram-se no dia 15 de dezembro de 2014, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), as provas públicas de Doutoramento em Didática de Línguas para apreciação da tese intitulada “CLIL as a Catalyst for Developing Reflective Practice in Foreign Language Teacher Education” da autoria da Mestre MARIA ELIZABETH ELLISON DE MATOS e que teve como orientadora a Professora Maria da Graça Lisboa Castro Pinto da Faculdade de Letras da Universidade do Porto e como coorientador o Professor Doutor Víctor Pavón Vázquez da Universidade de Córdoba, Espanha.

O Júri, constituído pela Senhora Diretora da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Professora Doutora Fernanda Ribeiro (que presidiu) e pelos Professores Maria Sagrario Salaberri Ramiro, da Universidade de Almería, Espanha, Carlos Francisco Mafra Ceia, da Universidade Nova de Lisboa (arguentes principais), Maria da Graça Pinto, Carlos Azevedo e Isabel Margarida Duarte da Universidade do Porto, depois de realizadas as provas, deliberou aprovar, por unanimidade, com distinção, o título de “Doutor” à candidata.

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

### **Abstract**

This thesis is a study of two foci, one an established practice in teacher education, systematic reflection, the other a new educational approach (to Portugal), Content and Language Integrated Learning (CLIL). These converge within a reflective model of teacher education where each one influences the other in cycles of reflective practice which expose developing teacher knowledge of CLIL in action and bring about change in attitudes and educational practices. It examines the perspectives of three experienced English language teachers who experimented with short sequences of CLIL across an academic year during their teaching practicum in primary schools. The three teachers formed a multiple case study where qualitative data were collected at three key phases (Pre- Action- and Post-Action) using a variety of tools and modes to obtain reflections on eight foci which formed broad deductive categories: context, understanding of CLIL, methodology, CLIL vs. ELT, ELT for young learners, learners, teacher competences, and personal and professional development. The data were analysed along two dimensions: content and types of reflection on CLIL. Sub-categories for content of reflection were formed using a grounded approach. Types of reflection were analysed using a rubric tool which consisted of descriptors for four types of reflection identified in the literature and studies: Type 0. Descriptive/behavioural; Type 1. Descriptive/analytical; Type 2. Dialogic/interpretative; and Type 3. Critical/transformatory.

The findings revealed many sub-categories for each of the eight deductive categories, which capture rich detail of teachers’ perceptions of CLIL, the majority of which emerged during the Action-phase. There was no logical sequence of progression through types of reflection with time as a range was detected at each

phase. This refutes the idea of hierarchies or developmental stages of reflection, and supports the idea of reflection as responding to pedagogical circumstances. Amount of experience was not synonymous with more Type 3 critical/transformatory reflection, as action becomes routine, knowledge becomes tacit, less easily surfaced and articulated, and more difficult to problematise. This type of reflection was least engaged in, distanced from action and less detailed. This raises the issue of the need to further develop strategies which support teachers so they may attribute meaning to their actions which may lead to further change in practice.

The study underlines the importance of experimenting with new educational approaches within a reflective practice model in teacher education which brings about and captures details of action that contribute to its knowledge base. It has implications for a number of areas: for teacher education which incorporates a pedagogy of reflection; for shaping best practice in English language teaching and the teaching of foreign languages to young learners; for CLIL teacher education involving language teachers; for the implementation of CLIL in primary schools in Portugal; and the development of the profile of the English language teacher.

### **Resumo**

A presente tese constitui o estudo de dois focos: um respeitante à prática instaurada na formação de professores, reflexão sistemática, e outro relativo a uma nova abordagem educativa (para Portugal), 'Aprendizagem Integrada de Conteúdos e de Língua' (AICL). Convergem ambos num modelo reflexivo de formação de professores em que cada um influencia o outro em ciclos de prática reflexiva que exibem a evolução do conhecimento do AICL em ação por parte do professor e ocasionam mudança de atitudes e de práticas educativas. Examina esta tese os pontos de vista de três professoras com experiência letiva de língua inglesa que praticaram sequências curtas de AICL ao longo de um ano académico durante a sua prática de ensino em escolas do 1.º ciclo. As três professoras possibilitaram um estudo de caso múltiplo, cujos dados qualitativos foram recolhidos em três fases cruciais (Pré- Ação- e Pós-Ação), usando uma variedade de instrumentos e de modos de obter reflexões sobre oito focos correspondentes a categorias dedutivas abrangentes: contexto, compreensão do AICL, metodologia, AICL vs. o ensino do Inglês como língua estrangeira, o ensino precoce do Inglês; aprendentes num contexto AICL, competências relativas aos professores, e desenvolvimento pessoal e profissional. As subcategorias relacionadas com o conteúdo da reflexão foram criadas com base numa abordagem fundamentada. Foram ainda analisados três tipos de reflexão tirando partido de um instrumento formado por descritores destinados a quatro tipos de reflexão identificados na literatura e em estudos: Tipo 0. Descritivo/comportamental; Tipo 1. Descritivo/analítico; Tipo 2. Dialógico/interpretativo; e Tipo 3. Crítico/transformador.

Os resultados revelaram muitas subcategorias para cada uma das oito categorias dedutivas que captam com pormenor as percepções dos professores sobre o AICL. A maioria emergiu durante a fase da ação. Não se registou, com o

tempo, uma sequência lógica progressiva através dos tipos de reflexão, na medida em que foi detetada uma série em cada fase. A ideia de hierarquias de estágios de desenvolvimento da reflexão é assim rebatida e, em contrapartida, é defendida a ideia de a reflexão responder às circunstâncias pedagógicas. O facto de se possuir mais experiência não é sinónimo de o Tipo 3 de reflexão crítico/transformador ocorrer em maior número, porquanto a ação torna-se rotina, o conhecimento passa a ser tácito, menos facilmente traduzível e articulado, e conseqüentemente de mais difícil problematização. A reflexão em causa foi menos adotada, por estar mais distante da ação e ser menos pormenorizada. Tal facto faz com que seja necessário desenvolver estratégias que ajudem os professores a atribuir significado às suas ações que podem levar, por seu lado, a mudanças na prática.

Este estudo sublinha a importância de experimentar novas abordagens educativas num modelo de prática reflexivo destinado à formação de professores que ocasione e granjeie pormenores de ação que contribuam para a sua base de conhecimento. Comporta igualmente implicações para uma série de áreas: para a formação de professores visto que incorpora uma pedagogia de reflexão; para dar forma a uma melhor prática do ensino de língua inglesa e de línguas estrangeiras para aprendentes jovens; para a implementação do AICL nas escolas do 1.º ciclo em Portugal; e para o desenvolvimento do perfil do professor de língua inglesa.





## ESTATUTO EDITORIAL

*A Linguarum Arena. Revista do Programa Doutoral em Didática de Línguas da Universidade do Porto* iniciou a sua edição em 2010, na sequência da criação do 3º Ciclo em Didática de Línguas da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Na qualidade de revista científica, tem como objetivo principal a divulgação de trabalhos sobre a didática de línguas que primam pela qualidade e pela relevância, em termos teóricos e empíricos. É, igualmente, um espaço que inclui os contributos provenientes de outras áreas disciplinares afins à didática de línguas. Prossegue uma linha editorial alicerçada na diversidade teórica e metodológica, no confronto vivo e enriquecedor de perspetivas, no sentido de contribuir para o avanço e para a sedimentação em particular do conhecimento sobre a didática de línguas. A Revista aceita trabalhos de diversa natureza – artigos, resenhas e notas de investigação – e em várias línguas como o português, francês, inglês e espanhol, o que visa alcançar um amplo campo de difusão e de internacionalização. Os trabalhos são avaliados por especialistas em regime de duplo anonimato. Publica-se anualmente.

## EDITORIAL GUIDELINES

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

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



## 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:

Dubsk, J. 1984. El Valor Explícito 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](mailto:mgraca@letras.up.pt)







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

# ● LINGVARVM ARENA

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

VOL. 6 - ANO 2015

## ARTIGOS

Vers une *reproblématisation* des assises d'une théorie du curriculum  
**Philippe Jonnaert**

La manifestación discursiva de la reflexión

**Vicenta González**

**Encarna Atienza**

**Joan Tomàs Pujolà**

Analyzing writing in English-medium instruction at university

**María Sagrario Salaberri Ramiro**

**María Del Mar Sánchez Pérez**

CLIL: The added value to English language teacher education for young learners

**Maria Ellison**

Aprofundar a compreensão leitora em português L2 no nível avançado à luz do QECLR partindo do Teste *Cloze*

**Ângela Filipe Lopes**

**Fernanda Martins**

**Maria da Graça L. Castro Pinto**

## RECENSÕES / NOTAS SOBRE LIVROS

Edward Y. Odisho

*Pronunciation is in the Brain, not in the Mouth. A Cognitive Approach to Teaching It.* 2014.

**Maria da Graça L. Castro Pinto**

Brian Tomlinson (Ed.)

*Developing Materials for Language Teaching. Second Edition.* 2013.

**Shawn Severson**

Maria da Graça L. Castro Pinto

*A escrita. O papel da universidade na sua otimização.* 2014.

**Isabel Margarida Duarte**

Apoios

