

LINGVARVM ARENA

REVISTA DE ESTUDOS EM DIDÁTICA DE LÍNGUAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO

**U.** PORTO

FACULDADE DE LETRAS

REVISTA DE ESTUDOS EM DIDÁTICA  
DE LÍNGUAS DA UNIVERSIDADE  
DO PORTO - VOL. 7 - ANO 2016

# LINGVARVM ARENA

REVISTA DE ESTUDOS EM DIDÁTICA DE LÍNGUAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO

DIRETOR: Maria da Graça Castro Pinto

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

CONSULTORES EM ESTATÍSTICA: Fernanda Martins e Paulo Santos

SECRETARIADO EDITORIAL: Maria Ellison e 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 do Porto, Portugal)

Olívia Figueiredo (Universidade do Porto, Portugal)

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

Richard Cullen (Canterbury Christ Church University, Reino Unido)

Richard Fay (University of Manchester, Reino Unido)

Rui Vieira de Castro (Universidade do Minho, Portugal)

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

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

## FICHA TÉCNICA

EDITOR: Faculdade de Letras da Universidade do Porto

PERIODICIDADE: Anual

Direção electrónica e postal (para permutas, contactos):

Ana Paula Soares. apsoares@letras.up.pt

Biblioteca Central - Serviços de Publicações e Gestão de Permutas ou

SPGP - telef. +351 226 077 130

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Via Panorâmica s/n

4150-564 Porto - Portugal

Objetivos, tema, público:

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

*Tema:* didática de línguas

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

CAPA: José Osswald

IMPRESSÃO: Gráfica Firmeza, Lda. - Porto

TIRAGEM: 150 exemplares

DEPÓSITO LEGAL: 319355/10

ISSN: 1647-8770

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

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

# LINGVARVM ARENA

Revista de Estudos em Didática de Línguas da Universidade do Porto

VOL. 7 - ANO 2016

## SUMÁRIO

Editorial ..... 5

### ARTIGOS

Leitura, princípios do sistema alfabético do português brasileiro e ensino de leitura/escrita ..... 11

**Onici Claro Flôres**

The weight of phonological vs. phonetic accent in teaching pronunciation: Implications and applications ..... 31

**Edward Y. Odisho**

*O guessing game* na leitura do conto literário ..... 49

**Maria Tereza Amodeo**

**Vera Wannmacher Pereira**

Procedimentos de pesquisa: alguns conselhos práticos para o estudo também psicolinguístico de realidades concretas - Parte II..... 65

**Fernanda Martins**

**Maria da Graça Lisboa Castro Pinto**

Desafios na leitura de textos de especialidade em língua estrangeira: Perceções de professores-estudantes em formação inicial..... 81

**Simone Auf der Maur Tomé**

### RECENSÕES

Stephen Bailey

*Academic Writing. A Handbook for International Students* ..... 99  
Fourth Edition, 2015.

**Maria da Graça L. Castro Pinto**

## NOTÍCIAS

Provas de Doutoramento em Didática de Línguas na Faculdade de Letras da Universidade do Porto.....	107
Estatuto Editorial .....	115
Editorial Statute .....	115
Código Ético.....	117
Ethical Code.....	119
Instruções aos Autores .....	121
Instructions to Authors .....	129

## EDITORIAL

O volume sete da revista *Linguarum Arena*, um projeto que teve início em 2010, regista, neste ano de 2016, uma alteração de subtítulo por não ter continuidade o Programa Doutoral em Didática de Línguas que lhe andava associado. Na medida em que o programa doutoral em causa passou a ser um dos quatro ramos de um doutoramento da Universidade do Porto com mais abrangência, o doutoramento em Ciências da Linguagem, viu-se a Direção da revista na necessidade de lhe atribuir um subtítulo menos condicionado à iniciativa que lhe deu origem e mais ajustado às circunstâncias atuais. Passará então o subtítulo da revista a ser “Revista de Estudos em Didática de Línguas da Universidade do Porto”. Importa adiantar que a alteração do subtítulo não implicou qualquer alteração no ISSN deste periódico.

O novo subtítulo traz a vantagem de alargar a incidência da revista em termos contextuais e assim contribuir para que quem trabalha em Didática de Línguas nela passe a ver uma publicação que também pode tornar sua se para ela quiser contribuir com estudos que tenha em mãos.

Na secção da revista que dá pelo nome “Notícias”, têm sido incluídas as provas de doutoramento em Didática de Línguas que se realizaram na Faculdade de Letras da Universidade do Porto no âmbito do Programa Doutoral em Didática de Línguas da mesma universidade. Trata-se, em nosso entender, de um espaço que permite ao público leitor da revista acompanhar o número de doutoramentos concluídos, no âmbito do referido Ciclo de Estudos, durante os sete anos em que esteve em vigor. Pela nossa parte, é com orgulho que, dessa forma, damos nota dos últimos doutoramentos realizados até ao fecho deste volume, uma vez que os restantes já foram divulgados em volumes anteriores da *Linguarum Arena*.

Oferecemos, mais uma vez, um volume de cariz genérico e não temático, orientação que permite dar a ver a multiplicidade e riqueza de abordagens críticas da Didática de Línguas enquanto campo de investigação. Nele se encontram trabalhos de autores portugueses, mas também provindos de especialistas do Brasil e dos Estados Unidos. É, pois, com agrado que vemos a nossa revista ser um espaço de divulgação dos escritos de um público diversificado, mas sempre com um interesse comum: a didática ligada à língua, uma área que, porque aplicada, tem atraído, de uma forma singular, estudantes que pretendem prosseguir os seus estudos com vista a um doutoramento nesse domínio do saber. Não será nunca demasiado salientar como um doutoramento em Didática de Línguas, independentemente de existir enquanto Ciclo de Estudos ou como ramo de um outro Ciclo mais abrangente, pode contribuir para atualizar os conhecimentos de futuros ou atuais docentes de vários níveis de ensino e para permitir uma partilha dos ensinamentos recolhidos ao longo desse percurso académico.

No atinente ao conteúdo deste volume, indicamos seguidamente, de um modo sumário, os conteúdos dos cinco artigos que integram este periódico,

agradecendo, desde já, a colaboração dos seus autores e a forma como provam, através das temáticas tratadas, a importância de olhar didaticamente para as matérias trabalhadas:

Onici Claro Flôres, da Universidade de Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil, apresenta-nos um artigo intitulado “Leitura, princípios do sistema alfabético do português brasileiro e ensino de leitura/escrita”. Nele nos oferece uma problematização bem fundamentada teoricamente da aprendizagem da leitura e apela para a importância de criar “a construção de uma base analítica que possa subsidiar mais efetivamente os professores do ensino básico, quanto às relações entre leitura, fonologia e ortografia, em português brasileiro”.

Edward Y. Odisio, da Northeastern Illinois University, Chicago (USA), no artigo “The weight of phonological vs. phonetic accent in teaching pronunciation: Implications and applications”, retoma a sua seminal abordagem multicognitiva e multissensorial ao ensino da pronúncia para, desta vez, fazer apelo à distinção entre os sotaques fonológico e fonético, na medida em que o primeiro resulta de uma pronúncia que leva a mudanças de sentido e o segundo só raramente o fará. No plano didático, acrescenta o autor que “priority in teaching L2 or FL pronunciation should be geared in the direction of overcoming phonological accent first and then work on phonetic accent.”

Maria Tereza Amodeo e Vera Wannmacher Pereira, da Pontifícia Universidade Católica de Rio Grande do Sul, Brasil, num artigo intitulado “O *guessing game* na leitura do conto literário”, ligando a leitura ao “guessing game” (Goodman 1991; Smith 2003), expõem percursos de adivinhação da leitura do conto “Betsy” de Rubem Fonseca também em alunos de Letras e convidam o leitor a pensar no potencial do que designam a interface Psicolinguística/Literatura aplicada ao ensino.

Fernanda Martins e Maria da Graça Lisboa Castro Pinto, da Universidade do Porto, no artigo “Procedimentos de pesquisa: alguns conselhos práticos para o estudo também psicolinguístico de realidades concretas. Parte II”, retomam o que já tinha sido começado a ser exposto, em 2015, num texto publicado por ambas na revista *Letras de Hoje* da PUCRS. Expõem, nesta oportunidade, com a finalidade de apelar de novo para a importância de tratar devidamente as secções Métodos e Resultados de um artigo científico, de uma forma tão acessível quanto possível, tópicos como os métodos de amostragem, o tamanho da amostra, o estudo de caso e o grupo focal, no sentido de se tornarem de compreensão mais fácil e de tratamento minimamente aceitável para quem escreve artigos científicos que deles necessitem.

Simone Auf der Maur Tomé, da Universidade do Porto, num artigo com o título “Desafios na leitura de textos de especialidade na língua estrangeira: Perceções de professores-estudantes em formação inicial”, coloca-nos perante os desafios que podem representar a leitura de textos de especialidade escritos em línguas estrangeiras, no caso concreto em alemão, na área de Didática de Línguas

a estudantes que frequentam o mestrado em ensino da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Com uma visão voltada para o ensino, a autora, apoiada nos resultados obtidos através da comparação do desempenho de três estudantes, destaca as dificuldades mais relevantes verificadas, não só provindas dos textos de especialidade trabalhados, mas também dos próprios estudantes, na qualidade de leitores/leitoras.

Neste periódico podem ainda os leitores encontrar uma recensão que esperamos venha a motivar a leitura na íntegra da obra que a motivou e que comporta naturalmente um forte pendor didático no campo das línguas.

A Direção da revista *Linguarum Arena* expressa também a sua gratidão aos especialistas que avaliaram os textos que nela figuram, sem o contributo dos quais não poderia ser assegurada a qualidade científica dos textos agora publicados. Expressa ainda os seus agradecimentos à Reitoria da Universidade do Porto, bem como à Direção da Faculdade de Letras da Universidade do Porto pelo subsídio concedido, sem o qual não seria viável prosseguir com este projeto.

Espera a Direção da *Linguarum Arena. Revista de Estudos em Didática de Línguas da Universidade do Porto* que este volume conheça o sucesso dos anteriores e que motive no público leitor interessado em Didática de Línguas e em quem investiga na área o desejo de submeter artigos a este periódico a fim de, também dessa forma, divulgar os seus trabalhos.

A Diretora

Porto, junho de 2016



## **LEITURA, PRINCÍPIOS DO SISTEMA ALFABÉTICO DO PORTUGUÊS BRASILEIRO E ENSINO DE LEITURA/ ESCRITA**

**Onici Claro Flôres**

oflores@unisc.br

*Universidade de Santa Cruz do Sul/RS (BRASIL)*

**Resumo:** O presente artigo fundamenta-se em Aaron e Joshi (1989), Girolami-Boulinier e Pinto (1994), Pinto (1998) e Grabe (2009), investigadores que com seus estudos atestaram a necessidade de inter-relacionar as pesquisas sobre leitura a sistemas de escrita dos aprendizes e destaca, ainda, o estudo de Scliar-Cabral (2003), numa obra em que a autora faz um estudo detalhado a respeito dos princípios do sistema alfabético do português brasileiro. Nas investigações citadas, que em sua maioria envolveram os sistemas de escrita alfabéticos, os pesquisadores embasaram sua análise nos princípios fonológicos da escrita em que o iniciante estava aprendendo a ler, embora a tradição da psicologia cognitiva seja investigar leitura, de modo dissociado e independente. Seu objetivo é propor a abordagem das dificuldades de leitura, ou de falta de leitura ou, ainda, de problemas para aprender a ler no contexto escolar, a partir de dois focos de análise: o da natureza do sistema ortográfico e o da prevenção e detecção precoce de casos patológicos (dislexia de desenvolvimento). Para tanto, são retomadas as duas principais fontes de estudos da leitura: a biológica (ciências naturais) e as das ciências humanas e sociais (Fijalkow 2014). A proposta visa a mobilizar informações oriundas de fontes distintas, de modo a possibilitar a construção de uma base analítica que possa subsidiar mais efetivamente os professores do ensino básico, quanto às relações entre leitura, fonologia e ortografia, em português brasileiro. Nessa perspectiva, três rotas de leitura são apresentadas como alternativa de embasamento teórico-metodológico no lugar da rota dupla, usualmente referida em estudos que remetem ao contexto escolar. Para concluir, justifica-se a proposta aqui apresentada em função da natureza da linguagem (psicológica e social), reiterando-se que o enfoque conjunto de leitura/sistema de escrita demanda uma descrição/explicação que situe o iniciante em leitura, quanto ao contexto situacional, social e cultural. Isso pode ser feito, caso se considere a variedade de fala do aprendiz (aquisição incidental) e o aprendizado da leitura, vinculado ao sistema ortográfico em que o leitor está aprendendo a ler/escrever.

**Palavras-chave:** Leitura; leitura e sistema de escrita; dificuldades de leitura; dislexia de desenvolvimento.

**Abstract:** The present article is based on Aaron and Joshi (1989), Girolami-Boulinier, Pinto (1994), Pinto (1998) and Grabe (2009), researchers which

had confirmed through their studies the need to link research on reading concerning the writing systems of the learners. The article also highlights the research of Scliar-Cabral (2003), a work in which the author makes a detailed study on the principles of the Brazilian Portuguese alphabetic system. In the aforementioned investigations, which mostly involved only the written alphabetic systems, the researchers based their studies on the analysis of phonological fundamentals of writing when the learner was starting to read, although the tradition of cognitive psychology is to investigate reading in a dissociated and independent mode. Therefore, the objective of this study is to propose the approach of reading difficulties, or lack of reading or even problems of reading learning in the school context, considering two analytical focuses: the nature of the orthographic system and the prevention and early detection of pathological cases (developmental dyslexia). For this purpose, two main sources of reading studies: biological (natural sciences) and the human and social sciences (Fijalkow 2014). The proposal aims to collect information from different sources in order to enable the construction of an analytical foundation to support the elementary education teachers more effectively as it regards to the relations between reading, phonology and orthography in Brazilian Portuguese. According to this perspective, three reading routes are presented as an alternative for theoretical and methodological basis instead of dual route, which is usually referred in studies regarding the school context. Finally, the presented proposal is justified due to the nature of language (psychological and social); at last, it is reiterated that the focus set of reading/writing system requires a description/explanation placing the beginner in reading, as the situational, social and cultural context. This can be done considering its variety of speech (incidental acquisition) and reading learning, concerning the orthographic system in which the reader is learning how to read/write.

**Keywords:** Reading; reading and writing system; reading difficulties; developmental dyslexia.

### **1 - Estudos sobre leitura e seus desdobramentos teóricos**

Neste artigo postula-se a inter-relação entre estudos sobre leitura, e seus possíveis transtornos, ao sistema de escrita utilizado pela sociedade em que vive o leitor, recomendando-se a pesquisadores e professores ter em conta a variante de fala do iniciante para ensiná-lo a ler. Considera-se que desse modo seria possível abordar com mais acerto os problemas de aprendizado existentes, neste caso, no contexto brasileiro, embora as pesquisas sobre leitura – em sua maior parte – tenham seguido e continuem seguindo seu curso de modo independente, ignorando a diferença entre os sistemas ortográficos, mesmo hoje.

Inicialmente, destaca-se que as inovações e descobertas científicas sobre leitura provêm, sobretudo, de duas vertentes, sendo uma delas a biológica, das ciências naturais. Os pesquisadores dessa área – dada à delimitação de seu objeto de estudo – analisam com seu instrumental de pesquisa o processamento da leitura, acompanhando o que se passa no interior do cérebro (Dehaene 2012; Morais 1996) do leitor, além disso, podendo cotejar, a atividade cerebral de adultos (analfabetos) com a de crianças, durante o aprendizado (Dehaene *et al.* 2010). Esses estudos incluem, ainda, análises de vestígios da atividade leitora no corpo, porque os movimentos sacádicos e a subvocalização auxiliam a explicitar o modo de processamento da leitura. A meta dessas pesquisas é entender/interpretar como se comporta o cérebro leitor no decorrer da atividade, tentando desvendar como se constitui o tipo de representação mental em construção.

De modo amplo, essas pesquisas começaram a evoluir a partir do final do séc. XIX, quando surgiram hipóteses explicativas sobre o modo como se processava a leitura no cérebro. A análise de casos patológicos, por sua vez, permitiu a identificação de problemas de leitura depois de o indivíduo ter aprendido a ler e, também, de dificuldades iniciais, que podiam impedir o aprendizado. Em vista disso, o tema dislexia – perturbação cognitiva que se manifesta através da presença de acentuadas e persistentes dificuldades de leitura – subdivide-se em dois subtipos. O da dislexia adquirida, quando a disfunção é causada por lesões cerebrais ocorridas, depois de a pessoa ter aprendido a ler, e o da dislexia de desenvolvimento, que diz respeito a impedimentos iniciais, concernentes à aquisição da capacidade de ler.

Entretanto, há que ressaltar que, embora o problema médico da dislexia de desenvolvimento tenha sido detectado na Inglaterra, em 1896, as pesquisas sobre essa disfunção pouco avançaram até fins do séc. XX. Segundo Snowling, até então não havia evidências biológicas em número suficiente nem as pesquisas feitas continham informações detalhadas, sobre os processos de leitura da criança disléxica (Snowling 1996). O quadro alterou-se, no fim do séc. XX, com o desenvolvimento de técnicas eletrofisiológicas e de imageamento cerebral que permitiram observar, em mais detalhes, as alterações anatomofuncionais dos indivíduos com a disfunção, *in vivo* (Bastos & Alves 2013).

A dislexia de desenvolvimento, disfunção cerebral enfocada neste estudo, começa a evidenciar seus sintomas mais flagrantes e caracterizadores no cenário escolar, durante o período de alfabetização, quando o não aprender a ler se transforma em um problema para a criança, sua família e a escola. Nesse contexto, os sintomas dizem respeito, principalmente, ao não acompanhamento das atividades de codificação/decodificação linguísticas propostas pela professora, no mesmo ritmo das demais crianças de um dado grupo de estudantes, sobretudo, por volta do 3º ano de escolaridade, quando a dificuldade se torna mais aguda. À medida que começa a ser exigida maior velocidade de leitura/escrita, os problemas se intensificam, o que faz com que a criança disléxica e, também, outras crianças –

cujos ritmos de aprendizagem seja mais lento – não consigam acompanhar o grupo nem manejar suas dificuldades e precisem de ajuda especializada.

Em vista disso, apesar de o problema da disfunção emergir num grupo, a discussão a respeito dele se centra na dificuldade apresentada por um determinado indivíduo, de vez que o diagnóstico de dislexia de desenvolvimento se relaciona ao modo de funcionamento do cérebro da pessoa diagnosticada. A ressalva é importante porque os pesquisadores da área médica enfatizam que o diagnóstico não se justifica, se a causa da dificuldade for outra. Além do mais, esse tipo de investigação não analisa o material pedagógico usado, nem a organização da aula, nem o professor, nem os colegas, nem os pais e nem as interações com o aluno, deixando-os de lado para se centrar inteiramente num *homo cognitivus* abstrato, sem meio social, gênero, ou condição emocional, como o destaca Fijalkow (2014).

O modo de funcionamento alterado do cérebro precisa, por isso mesmo, ser comprovado, implicando isso a necessidade de consulta médica (neurologista) e exames adequados. Nessas circunstâncias específicas, o não aprender a ler se torna um caso clínico, por apresentar o cérebro de uma dada criança perturbado neurodesenvolvimental. Para comprovar o diagnóstico são feitos testes diversos, dentre eles constando as produções linguísticas que não obedecem ao padrão considerado aceitável e, por isso, são tidas como sintomas de dislexia de desenvolvimento, passando a ser consideradas evidências de problemas de funcionamento neurobiológico ou neuropsicológico, ou ambos (Capovilla & Capovilla 2004).

No meio acadêmico brasileiro, as discordâncias, quanto à atribuição do diagnóstico de dislexia de desenvolvimento a iniciantes em leitura/escrita, residem em dois pontos. O primeiro diz respeito aos testes linguísticos padronizados. Eles são empregados (juntamente com outros testes que avaliam vários aspectos cognitivos) para diagnosticar a disfunção e são supervalorizados, segundo os discordantes, pois se prestam a avaliar a criança, sem levar em consideração outros quesitos linguísticos, apenas aqueles que os testes avaliam. Esse procedimento dos pesquisadores da área da saúde, para quem a dislexia de desenvolvimento é um fato médico (em relação à leitura/escrita do português), não é aceito por alguns pesquisadores das áreas humanas e sociais, que o contestam. As contestações, como já se referiu, envolvem as comprovações linguísticas do diagnóstico, uma vez que os fatos linguísticos arrolados nos testes como patológicos são insuficientes e não comprobatórios, na ótica de pesquisadores como Cagliari, para quem as produções linguísticas tidas como patológicas são previsíveis, no processo de aquisição da capacidade de escrita (Cagliari 1989; 2002).

Além disso, também há críticas à bateria de testes usada para fazer o diagnóstico, de modo geral, por se limitar a investigar o cérebro do indivíduo. As pesquisas das ciências humanas e sociais, em contrapartida, não se circunscrevem ao funcionamento cerebral estrito, baseando-se tanto nas produções escritas quanto nas experiências culturais dos iniciantes. Buscam explicações não somente

físicas, individuais, para o problema da dificuldade de aprendizado, averiguando ainda possíveis causas de cunho social, como as de não acessibilidade e de falta de familiaridade com a escrita (Cagliari 1989; 2002; Massi 2007). A divergência traz à baila uma observação de Fijalkow (2014: 14) que sintetiza muito bem as implicações de cada um dos pontos de vista envolvidos no assunto: “Interessar-se pela leitura é uma coisa, interessar-se pela leitura em educação é outra”.

Por outro lado, há que ponderar que a tipificação da dislexia de desenvolvimento como uma patologia cerebral específica tem deflagrado inúmeras polêmicas, mundo afora (Elliot & Grigorenko 2014). Assim, embora não se possa ignorar a evidência de que há crianças que têm grande dificuldade para aprender a ler/escrever e por vezes não o conseguem, o problema pode ter variadas causas. Lopez-Escribano reconhece a dificuldade de diagnóstico da dislexia de desenvolvimento e externa sua preocupação, acrescentando que, na área da saúde, os resultados das pesquisas mais recentes têm sugerido que a disfunção tem origens neurológicas e genéticas, sendo causada cognitivamente por uma falha no processamento fonológico da informação. E, adverte, em seguida: “Sin embargo el debate continua abierto [...] sobre si este ‘déficit fonológico’ es el único o existen otros posibles déficit cognitivos que contribuyen también a los problemas de lectura en la dislexia” (Lopez-Escribano 2007: 173).

Em síntese, a proposta aqui apresentada não intenta problematizar a respeito da existência ou inexistência da disfunção em português brasileiro – ainda que, no país, não existam dados estatísticos confiáveis sobre o número exato de disléxicos de desenvolvimento – e, muito menos, negar a necessidade de a criança automatizar a inter-relação fonema/grafema e grafema/fonema (automatismo indispensável). Considera-se, todavia, que aprender a ler é mais do que isso, havendo necessidade de pensar ‘situadamente’, para que as possíveis soluções se conformem aos casos em estudo.

## **2 - Quais são, efetivamente, as dificuldades de leitura das crianças brasileiras?**

Na perspectiva do presente artigo, a falha dos estudos sobre dificuldades iniciais de leitura reside em que o sistema de escrita do iniciante não é, de fato, conhecido e analisado em profundidade por aqueles que ensinam a ler. A desconsideração ao sistema em que a criança está aprendendo a ler é séria e altamente comprometedora, pois as ortografias em uso são muito distintas entre si e em algumas delas a dislexia de desenvolvimento não é tão evidente nem tão comum quanto é em inglês, como o comprovou, em 1989, um estudo comparativo do aprendizado da leitura por iniciantes, em diferentes sistemas de escrita.

Na obra intitulada *Reading and Writing Disorders in Different Orthographic Systems*, Aaron e Joshi (1989) concluíram, a partir de estudos de pesquisadores dos vários sistemas de escrita investigados (inglês, grego, árabe, hebraico, francês, espanhol, italiano, turco, dinamarquês, holandês, japonês e chinês),

haver em todos eles, inclusive no japonês – língua não alfabética – possibilidade de perturbação cognitiva para aprender a ler/escrever. Os autores referidos ressaltaram, no entanto, a questão do sistema de escrita utilizado. De acordo com eles, nas chamadas ortografias opacas (em que a relação entre som linguístico e símbolo escrito é inconstante e não óbvia), como o inglês, o problema se evidenciou primeiro e é mais usual do que nas demais – cujas ortografias são mais transparentes do que a do inglês.

Girolami-Boulinier e Pinto (1994), bem como Pinto (1997; 1998), compararam o aprendizado da leitura entre crianças do 4.º ano primário, frequentadoras de escolas de Londres, Paris e Porto. De acordo com Pinto (1998: 140), a “influência fonética pode considerar-se mais prevalente em português do que nas línguas francesa e inglesa”. E esta pesquisadora prossegue, dizendo que em seu estudo verificou-se que, em consonância com o sistema ortográfico do português, o erro de tipo fonético correspondeu à categoria de erro ortográfico mais comum em relação ao número de erros cometidos pelas crianças portuguesas. Assim, de acordo com Pinto (1998: 141-142): “O facto de o sistema ortográfico português se revelar mais fonético do que os das outras línguas estudadas [inglês e francês] e o facto de as crianças portuguesas terem produzido uma maior porcentagem de erros fonéticos constituíram pontos de partida para uma reflexão mais aprofundada relativamente à possível influência do oral na escrita [...]”.

Quanto à influência da oralidade na escrita, no contexto brasileiro, citam-se alguns exemplos bastante interessantes em que um aluno do 5º ano do Ensino Fundamental escreveu “séquiço” por sexo; “*poblema*” por problema; “*provalecido*” por prevalecido; “*cardeneta*” por caderneta; “*partilera*” por prateleira, e assim por diante. O aspecto peculiar da questão é que o aluno lia as palavras como as pronunciava sem tomar consciência do modo convencional de grafá-las, no texto em que as lera.

Outros exemplos de alterações da fala são citados por Bortoni-Ricardo (2004: 101), os quais se devem, de acordo com a autora, ao próprio processo evolutivo da língua portuguesa, no Brasil. A autora elenca exemplos de supressão da vogal da primeira sílaba postônica (i) como em “*chacra*” por chácara; “*arvi*” por árvore; “*xicra*” por xícara. De supressão da sílaba postônica completa (ii) em “*deposu*” por depósito; “*fosfu*” por fósforo; “*valva*” por válvula e, ainda, ocorrências em que a supressão da vogal da 1ª sílaba postônica resultou em sequência fonológica estranha ao português, como /mr/, /bd/e /pd/ em “*numru*” por número; “*bebdu*” por bêbado; “*lãpda*” por lâmpada, o que levou os falantes a reduzirem ainda mais as palavras: “*bebo*” por bêbado, “*lampa*” por lâmpada.

Tendo em vista essas e outras ocorrências documentadas, a observação de Pinto (1998) torna mais evidente, ainda, a premência de investigar as incapacidades de leitura manifestadas na escrita do português brasileiro, em diferentes regiões do país. Esse proceder é mais seguro, porque antes de atribuir problemas de perturbação cognitiva às crianças é preciso conhecer as suas condições de vida. No

caso de a família ser composta apenas por não leitores – analfabetos ou analfabetos funcionais – o/a aprendiz pode apresentar, frente à escrita, comportamentos que se assemelhem aos de crianças disléxicas, sem que seja disléxico/a.

Grabe (2009) assevera que nas escritas alfabéticas a leitura estabelece vínculos, mais ou menos estáveis, entre fonologia e ortografia – consoante o sistema de cada língua –, mas também, o que é comumente ignorado, se relaciona aos aspectos morfológicos codificados na ortografia da língua considerada. Dessa forma, fonologia e morfologia são níveis linguísticos básicos para estudar a leitura e sua inter-relação com o sistema ortográfico utilizado na comunidade em que o estudo foi feito; o autor comenta, ainda, a noção de **distância linguística**, pertinente ao entendimento de como se processa a aquisição da capacidade de ler em línguas diferentes e afirma que aprender a ler, em qualquer língua, requer que o aprendiz saiba reconhecer que elementos linguísticos da fonologia são diretamente refletidos no sistema ortográfico e, também, que elementos da morfologia são codificados no sistema considerado.

Em português brasileiro, os elementos morfológicos codificados ortograficamente são gênero e número de substantivos e adjetivos (desinências nominais); pessoa, número, tempo e modo dos verbos, de três conjugações, que apresentam alterações formais nas três pessoas do singular e do plural (desinências verbais). Talvez toda essa riqueza morfológica presente na escrita possa representar dificuldades adicionais para os leitores iniciantes das camadas populares, de vez que esses falantes não utilizam, habitualmente, as mesmas marcas morfológicas da escrita de nomes e de verbos em seus usos orais e/ou escritos da língua.

Sobre as desinências verbais, sobretudo, talvez se deva investigar mais a fundo o desenvolvimento da consciência linguística sobre o processamento morfológico em leitura e escrita. Num estudo intitulado *Consciência metalinguística e a ortografia de palavras morfológicamente complexas*, Miranda (2009) concluiu não ter constatado dificuldades na estruturação de palavras complexas. Há que dizer, entretanto, que a análise textual da questão, através do relato e outras estratégias de coleta de dados, parece sinalizar que as dificuldades referentes à estruturação dos vocábulos complexos, de fato, parecem ter sido transferidas para a sintaxe, sendo arroladas como erros de concordância. Outra interpretação seria que algumas trocas, por exemplo, “*nós (nóis) vai*” ou “*a gente vai*” usadas no lugar de ‘nós vamos’ poderia ser a demonstração da não tomada de consciência morfológica da desinência ‘-mos’, como marca da 1ª pessoa do plural dos verbos. Essa falta de consciência poderia acarretar o uso da concordância de *nós*, com a 3ª pessoa do singular do verbo, ou a evitação do uso do pronome, trocando-o por *a gente*. Enfim, o que se sabe ao certo é que a consciência morfológica se refere à capacidade de refletir sobre os morfemas que compõem as palavras. Porém, até o momento pouco se conhece a respeito do papel do processamento morfológico no aprendizado da leitura e da escrita, em português brasileiro (Miranda 2009).

Grabe esclarece, além disso, que as diferenças ortográficas entre as escritas alfabéticas dizem respeito não só à extensão em que a fonologia é refletida no sistema ortográfico, nem à proporção em que a morfologia é neles codificada. Faz-se necessário, ainda, analisar: “whether or not the orthography is primarily phonological or syllabic, and the extent to which an alphabetic system is consonantal or identifies all vowels orthographically” (Grabe 2009: 112).

Desse modo, dado que o desenvolvimento da capacidade de leitura se tornou um problema público da maior relevância, de vez que a sociedade atual depende, para seu adequado funcionamento, de cidadãos leitores de forma nunca antes sequer cogitada, a questão do não leitor (analfabeto ou analfabeto funcional) tornou-se um problema social, econômico, político, etc. Tal problema demanda saber como lidar com as diferenças entre as populações de não leitores (analfabetos e analfabetos funcionais), em contextos determinados. Em vista disso, antes de qualquer outra providência é preciso distinguir o patológico do não patológico (Pinto 1994). Sem isso, sempre é possível confundir atraso ou dificuldade de aprendizagem de leitura com dislexia, uma vez que as várias sub-habilidades implicadas na leitura, bem como a sua sincronização, podem ser afetadas por fatores cognitivos, neuropsicológicos e sensoriais ou, ainda, se associarem ao processamento da informação.

Adicionalmente, as perturbações de leitura podem se dever às próprias tarefas de leitura propostas às crianças, somando-se a isso a eventualidade de as alterações na leitura/escrita decorrerem de déficits culturais, econômicos e motivacionais (Garcia 1998). Em qualquer circunstância, não dá para esquecer que a leitura é uma habilidade complexa que envolve sub-habilidades múltiplas, ativadas num padrão integrado e coerente e quando se fala em dislexia de desenvolvimento está em pauta uma dificuldade de leitura específica, decorrente de um funcionamento peculiar do cérebro de um dado indivíduo (Correia 2008). Por fim, há que considerar que o pesquisador tem de tomar posição quanto a que a causa dessa disfunção seja única, ou, ao invés, múltipla.

Essa recomendação final baseia-se nas ponderações de alguns estudiosos (Facoetti *et al.* 2003; 2010) das ciências naturais que questionam a atribuição da dislexia apenas à falta de consciência fonológica, alegando que a dislexia não envolve apenas dificuldade de decodificação. Para esses investigadores, o déficit fonológico pode não ser a causa, mas a consequência de alterações em fatores cognitivos mais básicos, e por isso defendem a motivação múltipla, insistindo em que, embora a abordagem dominante considere que a dislexia de desenvolvimento se deva a déficits em sistemas exclusivamente linguísticos (teoria do déficit fonológico), os disléxicos apresentam uma variedade de déficits. Ressalta-se, pois, a importância de uma investigação consistente das possíveis causas do problema, porque, considerando-se o modelo biológico, a dislexia se vincula a desordens de leitura, porém continua em debate o fato de ser tida como um distúrbio, exclusivamente, linguístico ou não.

Do exposto conclui-se, em consonância com Barbante e Da Costa (2006), que a leitura se relaciona a outras habilidades humanas, implicando os sistemas sensoriais e motores, além de aspectos neurológicos, psicológicos, socioculturais, socioeconômicos, educacionais, associando-se ainda à atenção e à memória. Assim, há que ter em mente que a atividade de ler requer que as áreas cerebrais responsáveis pelo desenvolvimento das habilidades implicadas no seu processamento estejam funcionando bem e de forma integrada. E, ainda, que o ambiente externo, ou contexto do aprendiz, seja favorável. Sem isso, o processo pode ser prejudicado, travado ou impedido (Barbante & Da Costa 2006).

Em vista disso, a ressalva a ser interposta é que a diferença entre a abordagem biológica e a das ciências humanas, tal como enfocada ao longo deste estudo, não é algo trivial, uma vez que decorre de concepções teóricas distintas, cujas ênfases advêm de experiências de trabalho diversas, e, nelas, o contexto em que se desenvolve a investigação ocupa posição proeminente no tipo de pesquisa proposta: “[...] uma fundamentada na saúde que busca a etiologia no orgânico; outra que entende o sujeito e suas ações – inclusive as linguísticas – vinculando-as às práticas sociais” (Massi & Santana 2011: 404). Todavia, quando a investigação versa sobre linguagem (leitura), os seus dois fundamentos – individual e social/cultural – precisam ser tidos em conta, caso se queira discutir o problema de maneira menos parcial, como esclarece o comentário feito por Barbante e da Costa (2006), no parágrafo anterior.

### **3 - A base teórica inicial para o entendimento da relação leitura, fonologia e ortografia**

A proposição teórica das rotas de leitura, discutida nesta seção, fundamenta-se na fonologia, pressupondo o conhecimento (profundo) do sistema oral e de escrita das diversas sociedades humanas cujas línguas já foram estudadas. Mas o que é fonologia? Por fonologia entende-se o estudo dos sons da fala de uma dada língua do ponto de vista de sua função no sistema de comunicação linguística – tanto oral quanto escrito. Sobre a comunicação oral, o alfabeto fonético internacional permite a análise fonética e fonológica das línguas investigadas até o momento, por profissionais que conheçam a língua em que vai ser feita a pesquisa, bem como o conhecimento linguístico nelas implicado.

Já os sistemas de escrita se vinculam à fala, mas não de modo biunívoco. Há elementos da oralidade que são representados no sistema e outros não. Além disso, existem no mundo diferentes sistemas de escrita em uso, entre eles se citando os sistemas logográficos (ideogramas ou pictogramas) que utilizam a palavra como a menor unidade de representação. Nestes sistemas, à emissão de cada palavra corresponde um símbolo escrito. Há, de outra parte, sistemas silábicos (silabários) cujos grafemas representam sílabas e, ainda, há sistemas alfabéticos, como o do português, em que os grafemas representam consoantes ou vogais. A maioria dos sistemas, porém, é misto, combinando elementos distintos.

Em português brasileiro, por exemplo, para transferir a forma sonora para a forma gráfica, ou seja, para ler tem-se de considerar três aspectos do sistema fonológico e determinar sua correspondência na escrita: o aspecto físico da corrente da fala (o som); o som como elemento significativo, no sistema de comunicação (os fonemas, entidades segmentáveis); os traços que incidem sobre a corrente da fala modificando a mensagem (elementos suprasegmentais) (Silva 1993). Desse modo, a concepção teórica das rotas de leitura ancora-se no vínculo existente entre sistema oral e sistema de escrita, sendo que a denominação da primeira das rotas citadas (rota fonológica) remete à inter-relação leitura/sistema de escrita, ainda que o foco considerado nos estudos sobre leitura não seja a inter-relação.

As rotas, na verdade, mostram como a atividade leitora flui no cérebro dos indivíduos. Elas são uma espécie de mapa do percurso. O modelo mais difundido no Brasil é o da dupla-rota (Hillis & Caramazza 1992; Ellis 1995). Apesar de ser dupla, a ênfase do modelo é na rota lexical, que pressupõe uma atividade leitora progressivamente mais e mais fluente, de vez que se ancora em processos que requerem fluência e automatismo. Ler com desenvoltura implica precisão e rapidez no reconhecimento das palavras e na compreensão do material lido. Como o modelo da dupla-rota compreende duas possibilidades de processamento, o reconhecimento de palavras (acesso ao léxico mental) pode ocorrer de duas maneiras: 1) por meio de um processo visual direto (rota lexical), ou 2) por meio de um processo indireto, que implica mediação fonológica (rota auditiva). Das duas possibilidades de processamento, a do processamento visual direto (a rota lexical) é a mais almejada, por ter papel decisivo na obtenção de proficiência em leitura, segundo pesquisadores da área (Seymour 1987).

Há, ainda, uma terceira rota (Edir, Matos & Meira 2013) – geralmente mencionada nos trabalhos da área médica – que é utilizada em determinadas situações (articulação e análise das palavras), associando-se ao circuito têmporo-parietal. Essa rota é alternativa, comumente, compensatória e se baseia no uso de sistemas auxiliares da parte frontal, do lado direito do cérebro e da área de Broca. Os sistemas envolvidos no processamento são secundários, mas funcionais; embora não sejam automáticos. Assim, nos casos em que a 3ª rota é ativada, a leitura é feita de modo bem lento, porém de modo preciso. Destaca-se ser esta terceira via mobilizada, em especial, por leitores iniciantes e por indivíduos disléxicos (Edir *et al.* 2013).

Evidentemente, pelo menos para professores dos anos iniciais, não é tão incomum que alguns aprendizes – não disléxicos – precisem de mais tempo para automatizar o processo de mediação fonológica, não adquirindo fluência leitora na velocidade de seus pares. Desse modo, a 3ª rota evidencia que o ‘tempo’ é uma variável importante no aprendizado de leitura/escrita, porque no caso de a variante de fala usada pela criança ser muito diferente da fala geral e do sistema de escrita, a criança terá de despender esforços extras no processamento cognitivo. O aprendizado implica que a criança não só descubra a inter-relação, mas ainda

mecanize o processo de conversão, de vez que o entendimento tem de se manifestar de modo eficiente, no momento da leitura, requerendo rapidez.

Alguém menos experiente em ensino de leitura/escrita para iniciantes pode alegar que a rota fonológica já é lenta, porque, logo de início, o processo de mediação não é automático. Cada fonema tem de ser titubeado tentativamente e após sua emissão, o aprendiz tem de fazer a junção dos fonemas para sintetizar a sílaba; em seguida, fazer a síntese das sílabas para, por fim, emitir a palavra. Isso significa que para dar início ao processo, o leitor aprendiz faz a conversão grafema/fonema (para ler) e fonema/grafema (para escrever), o que demanda a lenta escansão das palavras. Crianças pouco familiarizadas com a escrita, na certa, precisarão de mais tempo de treinamento para automatizar o processo de codificação/decodificação. Além do mais, os ritmos das crianças são distintos e suas experiências culturais heterogêneas. Em decorrência, embora a rota fonológica seja bastante utilizada por leitores inexperientes, o ritmo em que o processo é automatizado, de modo geral, pode ser bem diferente. O resultado é que alguns alunos podem ficar para trás. Eles precisam de mais exercício do que os colegas, embora não necessariamente apresentem disfunção cerebral.

Resta dizer que a rota fonológica não é descartável, como se poderia cogitar. Ninguém pode dizer que superou a fase do decifrado para sempre. Mesmo que o leitor seja fluente sempre pode recorrer à rota fonológica, caso desconheça o assunto ou a terminologia técnica de um dado texto. Isso para não falar no aprendizado da leitura em L2. Quanto à rota lexical, geralmente, utilizada pelos leitores mais hábeis, o seu processamento é rápido, uma vez que as representações de palavras familiares são armazenadas em um léxico de entrada visual, que permite acesso direto ao significado. Contudo, as duas rotas são não apenas necessárias, mas imprescindíveis para todos os leitores – iniciantes ou fluentes –, pois ninguém dá conta de todo o conhecimento existente nem das terminologias das várias áreas, por isso os leitores dispõem de ambas, podendo mobilizá-las a qualquer momento da leitura.

Do exposto se conclui que três áreas cerebrais são requisitadas, ou podem ser mobilizadas pela atividade leitora – região inferior frontal, região parietal-temporal e região occipital-temporal. Das três regiões referidas, apenas uma parece desempenhar um papel decisivo, específico, na leitura: a região occipital-temporal esquerda. Segundo Dehaene, esta região

[...] é a única a ser ativada exclusivamente para a leitura das palavras escritas e não para as palavras faladas, sem, contudo, pertencer às regiões visuais de baixo nível que se ativam à vista de estímulos simples, como o tabuleiro de xadrez. Ela se situa, pois, no cruzamento entre a análise visual e o resto do sistema linguístico. Porta de entrada em direção às áreas da linguagem, essa pequena região visual do hemisfério esquerdo analisa as imagens e sinaliza: sim, são realmente letras, [...] informação crucial, que outras regiões do cérebro se encarregarão de decodificar em imagens acústicas e em significado” (Dehaene 2012: 83-84).

As três rotas de que se fala são as que se seguem: **a rota fonológica**, **a rota analítica** e **a rota lexical**, como se pode ver na Fig. 1:

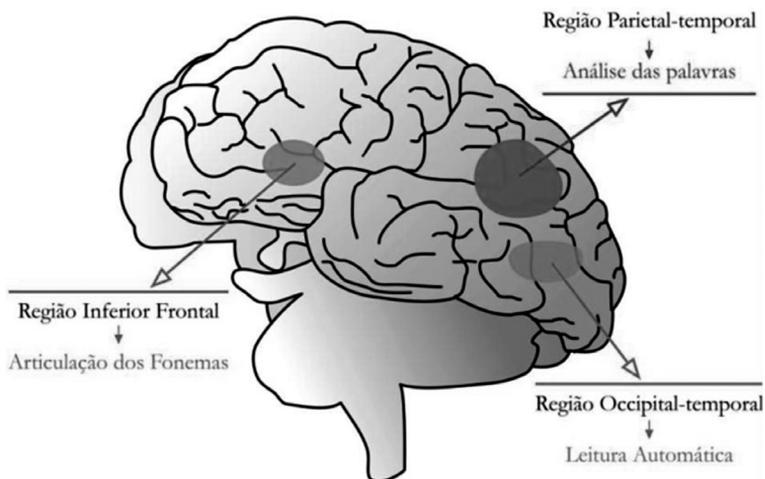


FIGURA1 – Fonte: *Overcoming Dyslexia*-Sally Shawitz M.D. 2003, referido por Teles 2004.

Depreende-se, então, a partir das ponderações feitas até aqui que ler, em geral, não é um tipo de conhecimento espontâneo, exigindo aprendizado, de vez que se baseia no reconhecimento de que símbolos (linguísticos) representam unidades, as quais, quando reunidas, formam as palavras. Para aprender a ler em português, como de resto nas demais línguas alfabéticas, faz-se necessário descobrir o chamado princípio alfabético. Por meio dessa descoberta o iniciante consegue entender que a unidade da escrita conhecida como grafema (uma letra ou duas) corresponde a uma unidade sonora abstrata, chamada fonema, desenvolvendo a consciência linguística da inter-relação (consciência fonológica). Além disso, tem que atentar para os aspectos morfológicos codificados na ortografia (consciência morfológica), apenas para iniciar o processo de ler via decodificação.

#### **4 - As contribuições dos pesquisadores das ciências naturais para o entendimento da conexão cérebro/linguagem (leitura)**

O fundamento da inter-relação cérebro/linguagem (leitura) é o próprio cérebro, em função disso faz-se indispensável conhecer a história dos estudos já feitos na área. Esses estudos mostram o percurso das investigações médicas sobre essa inter-relação desde o século XIX, relacionando-se todos eles a problemas de saúde imediatos ou a casos clínicos já tratados.

Dado o tipo de contexto e a situação que ensejava esses estudos (Caplan, Lecours & Smith 1984), a análise do cérebro humano implicava a investigação das funções cognitivas e do cérebro de feridos, doentes e mortos, e ficava delegada com exclusividade à intervenção e pesquisa médica e psicológica. Esse quadro se alterou no fim do século XX, com o desenvolvimento de técnicas eletrofisiológicas e de imageamento cerebral que viabilizaram analisar, detalhadamente, as alterações anatomofuncionais de cérebros *in vivo* (Bastos & Alves 2013), o que possibilitou, também, que investigadores de outras áreas pudessem se dedicar com mais propriedade e pertinência à sua pesquisa.

Segundo Caplan (1984; 1987), o estudo científico da relação cérebro-linguagem começou, de fato, na segunda metade do século XIX, com a difusão e análise de pesquisas sobre disfunções linguísticas, relacionadas a lesões cerebrais focais (Broca e Wernicke, entre outros). Esses distúrbios, chamados de afasia, constituem-se de uma perda da linguagem, por acidente vascular cerebral ou traumatismo, e podem acontecer em qualquer etapa da vida da pessoa. Como a causa é uma lesão, a afasia é um distúrbio adquirido e não congênito. Em decorrência disso, quando uma pessoa fica afásica após algum tipo de dano cerebral, a comunicação torna-se problemática (Howard & Hatfield 1987).

A perturbação cerebral relacionada à linguagem que interessa aqui considerar é a dislexia, em especial, a de desenvolvimento. Em termos históricos, o problema médico da dislexia de desenvolvimento foi ventilado por W. Pringle-Morgan que relatou o caso de um adolescente de quase 14 anos que não conseguira aprender a ler. Seu relato foi publicado no *British Medical Journal* (BMJ), com o título de “Congenital Word Blindness”. Em seu texto, Pringle-Morgan destacou que o sujeito investigado tinha um nível normal de inteligência e era considerado competente, não tendo, pois, problemas de deficiência cognitiva; em vista disso, atribuiu o problema de não aprendizagem da leitura à visão. Snowling (1996) comentou essa publicação, não aceitando sua perspectiva de análise, segundo ela, a dislexia é, de fato, “A verbal not a visual disorder [...]” (Snowling 1996: 1), como concluíra Pringle-Morgan, à época.

Nos anos 60, no entanto, a dislexia passou a ser vista como um problema atinente ao funcionamento cerebral graças às pesquisas de Geschwind. Esse investigador observou haver diferenças na assimetria cerebral de indivíduos, alguns dos quais não apresentavam a especialização da linguagem, no hemisfério esquerdo. Com base nessa observação, comprovou que a diferença na organização neurológica do cérebro tinha conseqüências no desempenho linguístico, pois determinava que os indivíduos em que não ocorria tal especialização fossem menos eficientes em linguagem, de modo geral e, em especial, em leitura (Geschwind & Galaburda 1984). Além disso, Geschwind percebeu uma diferença relativamente a gênero, corroborada, em estudos atuais a respeito da assimetria do *planum temporale*, que voltou à discussão em 2014 (Altarelli *et al.* 2014; Ramus 2014).

Com base nessa brevíssima revisão evidencia-se que as pesquisas da área da saúde se embasaram, usualmente, no localizacionismo e sempre foram empíricas (Freitas 1994). Na segunda metade do séc. XX esses estudos associaram-se às ciências da computação do que resultou uma ciência interdisciplinar, a ciência cognitiva, que mantém várias interfaces: Psicologia, Linguística, Ciência da Computação, Ciências do Cérebro e Filosofia, entre outras (Lima 2003).

Para finalizar, acrescenta-se que os pesquisadores das ciências naturais investigavam e continuam investigando problemas de leitura bem delineados, focais – afasia, (alexia), dislexia, dislexia de desenvolvimento, dentre outros, dedicando-se à análise da atividade interna do cérebro. Hoje em dia, contam com exames de imageamento e outras ferramentas tecnológicas e delas se servem para aprofundar as análises, persistindo na busca de indícios, que possam elucidá-los a respeito do que está acontecendo no cérebro *in vivo*, durante a atividade leitora.

### **5 - As contribuições dos linguistas para o entendimento da conexão cérebro-linguagem (leitura)**

Outro fundamento da conexão cérebro-linguagem (leitura) é a própria linguagem, objeto de estudo da linguística. Ao longo da história dos estudos linguísticos, Saussure e Chomsky fizeram contribuições importantes para os estudos da área, por terem indicado dois caminhos investigativos diferentes e irredutíveis. Saussure definiu a linguagem como uma instituição social, relacionando linguagem à sociedade. Chomsky, de sua parte, propôs que a linguagem é uma capacidade psicológica, abrindo um espaço considerável para a linguística na área das ciências naturais. Adicionalmente, é preciso referir Jakobson que já asseverara que o estudo da linguagem devia se voltar para todos os seus aspectos, inclusive o patológico (Jakobson 1954).

No que diz respeito à leitura, importa retomar Grabe (2009). De acordo com esse autor, há aspectos cognitivos e linguísticos universais envolvidos na leitura, os quais são requeridos por leitores de qualquer dos sistemas ortográficos já estudados:

- 
1. carry out phonological processing while reading;
  2. use syntactic information to determine text meaning and text comprehension;
  3. set goals, engage in reading strategies;
  4. apply some level of metacognitive awareness to text comprehension;
  5. engage a capacity-limited working-memory system;
  6. draw on a long-term memory (background knowledge) to interpret text meaning;
  7. carry out vary rapid pattern recognition and automatic processing skills.
- 

Universal aspects of cognitive and linguistic processing / Fonte: Grabe (2009: 123)

O autor salienta, todavia, que além dos princípios universais, os sistemas ortográficos das diferentes línguas apresentam características/detalhes que distinguem uma língua da outra (Scliar-Cabral 2003) e que exigem que o leitor iniciante descubra que elementos fonológicos são refletidos na escrita, bem como quais os aspectos morfológicos codificados no sistema em estudo.

Além do mais, no nível neuronal, a pessoa que aprendeu a ler em chinês usa um conjunto de conexões neuronais diferentes em muitos aspectos daquele usado, por exemplo, por um aprendiz de leitura em português ou em japonês. Para explicitar melhor essa afirmação, retoma-se a formulação de Grabe (2009: 109) na abertura do capítulo 6, que começa com uma citação de Wolf:

At the neuronal level, a person who learns to read in Chinese uses a very particular set of neuronal connections that differ in significant ways from the pathways used in English. When Chinese readers first try to read in English, their brains attempt to use Chinese-based neuronal pathways. The act of learning to read Chinese characters has literally shaped the Chinese reading brain (Wolf 2007: 5).

A consequência disso é que o leitor do português brasileiro, por exemplo, precisa processar fonologicamente os elementos constituintes da palavra, ou seja, os seus fonemas, estruturando-a e/ou reconhecendo-a visualmente para conseguir entender o que lê. Ao ler, os seus olhos se movimentam. Esse movimento não é linear nem contínuo. Ao invés, é feito aos saltos de maneira rápida e irregular para frente e para trás, para cima ou para baixo da linha do texto. Quando o olho para, entre um e outro salto, ocorre a fixação e durante as fixações, quando o olho está em relativa imobilidade, a informação visual é coletada. Assim, a finalidade do movimento sacádico é coletar informação do texto em leitura. A velocidade da movimentação do olho relaciona-se ao tempo que o cérebro gasta para processar a informação visual e dela extrair sentido. Em vista disso, o tempo de fixação vai depender da compreensão, o que implica dizer que não basta acelerar a leitura, para ler melhor e com mais fluência. A compreensão leitora é um vaivém entre o que está escrito e o que o leitor insere no texto por conta própria, baseando-se em seu conhecimento prévio.

Ao descobrir o princípio alfabético, o leitor iniciante passa a se testar constantemente e vai incrementando por si mesmo a sua prática. Em geral, o recém-alfabetizado é alguém deslumbrado com a nova habilidade adquirida; ele brinca constantemente com a escrita, tentando decifrar tudo o que vê à sua volta: cartazes, nomes de revistas, nomes de ruas, nomes de lojas etc. Quanto mais ler, quanto mais praticar, mais vai evoluir. Essa fase de encantamento pela escrita é bem conhecida de pais e professores. Cabe, então, tanto a familiares quanto a professores estimular o neófito. Uns e outros podem ler em voz alta para/com as crianças, brincar “de ler”, recitar, cantar, ler poemas, enfim oportunizar contatos com textos escritos o mais possível, colaborando para o crescimento cultural e para o desenvolvimento do gosto pela leitura do novo iniciado.

Segundo Fulgêncio e Liberato (2004: 32), “uma maneira de facilitar o aprendizado seria fornecer ao aluno textos cuja leitura não dependesse de informação visual que ele não possui. Isso inclui todo tipo de conhecimento prévio, linguístico e não linguístico.” Por isso mesmo, é aconselhável introduzir palavras, objetos, assuntos conhecidos que integrem os interesses da criança, para incentivá-la. Resta acrescentar que é impossível ler um texto apenas se apoiando na informação visual, pois a leitura compreensiva resulta da interação entre a informação fornecida pelo texto e a informação não visual, ou seja, o conhecimento prévio armazenado na memória do leitor. Assim, mesmo no início do aprendizado já se pode perceber o vaivém entre a informação visual e o conhecimento prévio. Por exemplo, uma criança que está no início do processo, pode ir estruturando lentamente a palavra ‘cama’, emitindo os dois fonemas constituintes da primeira sílaba e, em seguida, produzindo a segunda sílaba sem nasalizar a vogal da sílaba inicial. Imediatamente após o decifrado, porém, a própria criança costuma se autocorriger, pronunciando adequadamente a palavra. Ao fazê-lo, processa a informação visual, decodificando o material linguístico; em seguida, entretanto, relaciona sua emissão a seu conhecimento de mundo e modifica seu modo de emitir a palavra, respeitando a prosódia da palavra, com base no seu conhecimento enciclopédico.

### **Considerações finais**

Como se procurou evidenciar, o objeto de estudo da linguística é a linguagem humana, em suas duas modalidades: oral e escrita. Quanto à fala (oralidade), ela é uma habilidade humana natural, ou seja, o cérebro humano já está programado geneticamente para produzi-la. Porém a(s) escrita(s) é (são) uma criação humana, e cada tipo de ortografia tem profundas raízes culturais, sendo as diferenças entre elas bastante grandes, ainda que consideradas, com exclusividade, as escritas alfabéticas.

Assim, embora a leitura faça parte dos estudos da linguagem, não é adquirida incidentalmente. Se a fala e a sua audição funcionam de modo automático, sem reflexão consciente, o mesmo não acontece com a leitura, que exige consciência linguística em vários níveis (Pinto 1994). A atividade leitora, na verdade, baseia-se no entendimento do modo como funciona o sistema ortográfico usado numa dada comunidade. O que leva à conclusão de que a linguagem tem sua base interna (psicológica), mas também tem sua base contextual, social, cultural. A relação entre cérebro e contexto materializa-se, dentre outras possibilidades, através da leitura, pois no cérebro humano existe uma área multimodal da visão, que se especializou na leitura de letras, palavras (Dehaene 2007; 2010).

Além do mais, a leitura é só um aspecto do desenvolvimento cognitivo e, este, por sua vez, é um dos componentes do desenvolvimento humano total. Pinto (2010) chama a atenção para o fato. Sem dúvida, afirma ela, as habilidades cognitivas são importantes, mas se interligam aos sistemas emocional, social

e físico os quais, em conjunto, constituem o ser humano em sua totalidade. Em vista disso, diz a autora: “Não se deve [...] insistir unicamente no intelecto e excluir os outros sistemas” (Pinto 2010: 32). Nesse sentido, é importante, mas não suficiente, preocupar-se em ensinar os iniciantes a reconhecerem as letras, a inter-relacionarem grafemas com fonemas e a reconhecerem as palavras. Eles têm de dominar também habilidades linguísticas e cognitivas mais amplas que lhes franqueiem o acesso à significação e à compreensão.

Mais importante, ainda, é ultrapassar o decifrado, para chegar à compreensão. Assim, enquanto a criança estiver lutando com a estruturação das sílabas e da palavra, ela vai estar tão atarefada cognitivamente que não vai conseguir prestar atenção em mais nada. Por isso é tão importante automatizar o processo de codificação/decodificação! Além disso, é preciso dar tempo para a criança processar as informações, ela tem de entender o que o professor está pedindo, a tarefa a ser feita, o objetivo da atividade para só depois interpretar. Enfim, o professor precisa assegurar-se de que a criança entendeu o que está solicitando, pois não vale a pena ir adiante sozinho, deixando a criança para trás. Pinto (2010: 28-29) destaca que em relação à leitura, “com frequência se [omite] a etapa da compreensão e se pede aos alunos que interpretem algo que ainda não perceberam”. Por conseguinte, o ato de ler tem de ser contextualizado. “Muitas outras habilidades devem estar associadas à leitura e, por essa razão, um curriculum que não seja só acadêmico, mas que se apresente mais plurifacetado não resultará com certeza nem numa perda de tempo, nem num investimento inglório” (Pinto 2010: 32).

Com isso se quer dizer que, quando se trata da linguagem, em especial, da leitura, não há como confinar seus estudos exclusivamente ao cérebro do indivíduo, de vez que a natureza da linguagem envolve o psicológico, mas também o social, o contextual, como comprovam os estudos já desenvolvidos sobre leitura e sistema de escrita, inter-relacionadamente. Antes ir devagar do que atropelar o processo! E, sobretudo, há que evitar atribuir rótulos, antes de haver uma investigação clínica completa.

---

Recebido em agosto de 2015; aceite em setembro de 2015.

## Referências

- Aaron, P. G.; Joshi, R. M. (Eds.). 1989. *Reading and writing disorders in different orthographic systems*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Altarelli, I.; Leroy, F.; Monzalvo, K.; Fluss, J.; Billard, C.; Dehaene-Lambertz, G.; Galaburda, A.; Ramus F. 2014. Planum temporale asymmetry in developmental dyslexia: Revisiting an old question. *Human Brain Mapping*. **35**: 5717-5735.

Barbante, E. C.; Amaro Jr., E.; Da Costa, J. C. 2006. *As bases neurobiológicas da aprendizagem da leitura e escrita*. Disponível em: [http://www.alfaabeto.org.br/wp-content/uploads/2013/09/Neurobiologia\\_da\\_Aprendizagem.pdf](http://www.alfaabeto.org.br/wp-content/uploads/2013/09/Neurobiologia_da_Aprendizagem.pdf), acessado a 28-10-2015.

Bastos, L. de S.; Alves, M. P. 2013. As influências de Vygotsky e Luria à neurociência contemporânea e à compreensão do processo de aprendizagem. *Revista Praxis*, ano V, **10**, Dez.: 41-53.

Bortoni-Ricardo, S. M. 2004. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial.

Cagliari, L. C. 2002. *Análise fonológica: introdução à teoria e à prática, com especial destaque para o modelo fonêmico*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

Cagliari, L. C. 1989. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione.

Caplan, D.; Lecours, A. R.; Smith, A. (Eds.). 1984. *Biological perspectives on language*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Caplan, D. 1987. *Neurolinguistics and linguistic aphasiology – an introduction*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.

Capovilla, A. G. S.; Capovilla, F. C. 2004. *Alfabetização: método fônico*. 3 ed.. São Paulo, SP: Memnon.

Correia, L. M. 2008. *Dificuldades de aprendizagem específicas*. Porto: Porto Editora.

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

Dehaene, S. 2012. *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Trad. Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso.

Dehaene, S. et al. 2010. How learning to read changes the cortical networks for vision and language. *Science*. **330**: 1359-1364.

Edir, A. C. de B.; Matos, L.; Meira, H. B. 2013. *A neurobiologia da dislexia*, Out. Disponível em: <http://cienciasecognicao.org/neuroemdebate/?p=1126>, acessado a 28-10-2015.

Elliot, J. G.; Grigorenko, E. L. 2014. *The dyslexia debate*. New York: Cambridge University Press.

Ellis, A. W. 1995. *Leitura, escrita e dislexia: uma análise cognitiva*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Facoetti, A.; Trussardi, A.; Ruffino, M.; Lorusso, M. L.; Cattaneo, C.; Galli, R.; Molteni, M.; Zorzi, M. 2010. Multisensory spatial attention deficits are predictive of phonological decoding skills in developmental dyslexia. *Journal of Cognitive Neuroscience*. May 2010, **22 (5)**: 1011-1025.

Facoetti, A.; Lorusso, M. L.; Paganoni, P.; Cattaneo, C.; Galli, R.; Umiltà, C.; Mascetti, G. G. 2003. Auditory and visual automatic attention deficits in developmental dyslexia. *Brain Res Cogn Brain Res*. **16 (2)**:185-91.

Fijalkow, J. 2014. A leitura, entre as ciências naturais e as ciências sociais. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas. **32 (62)**:13-40.

Freitas, M. T. de A. 1994. *Vygotsky e Bakhtin. Psicologia e Educação: um intertexto*. São Paulo: Editora Ática.

Fulgêncio, L.; Liberato, Y. 2004. *Como facilitar a leitura*. 8ª ed. São Paulo: Contexto.

Garcia, J. N. 1998. *Manual de dificuldades de aprendizagem: linguagem, leitura, escrita e matemática*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Geschwind, N.; Galaburda, A. M. (Eds.). 1984. *Cerebral dominance: the biological foundations*. London: Harvard University Press.

Girolami-Boulinier, A.; Pinto, M. da G. 1994. A ortografia em crianças francesas, inglesas e portuguesas. *Revista da Faculdade de Letras – “Línguas e Literaturas”*. Porto, II Série, XI:115-129.

Grabe, W. 2009. *Reading in a second language: moving from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hillis, A. E.; Caramazza, A. 1992. The reading process and its disorders. In: D. I. Margolin (Ed.). *Cognitive neuropsychology in clinical practice*. New York, Oxford: Oxford University Press, 519-527.

Lima, Gercina A. Borém. 2003. Interfaces entre ciência da informação e ciência cognitiva. *Ciência da Informação*. **32 (1)**: 77-87 jan./abr. Disponível em: <<http://www.ibict.br/cienciadainformacao/viewarticle.php?id=166&layout=abstract>, acessado em 10-11-2015.

López-Escribano, C. 2007. Contribuciones de la neurociencia al diagnóstico y tratamiento educativo de la dislexia del desarrollo. *Rev Neurol*. **44 (3)**: 173-180.

Howard, D.; Hatfield. F. 1987. *Aphasia therapy – Historical and contemporary issues*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Jakobson, R. *Linguística e comunicação*. 1954. São Paulo, SP: Cultrix.

Massi, G. A. 2007. *A Dislexia em questão*. São Paulo: Lexus.

Massi, G.; Santana, A. P. de O. 2011. A desconstrução do conceito de dislexia: conflito entre verdades. *Paidéia*, **21 (50)**: 403-411. [www.scielo.br/pdf/paideia/v21n50/13.pdf](http://www.scielo.br/pdf/paideia/v21n50/13.pdf)

Miranda, L. C. 2009. *Consciência metalinguística e a ortografia de palavras morfológicamente complexas*. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Juiz de Fora/MG, 70 p.

Morais, J. 1996. *A arte de ler*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista (UNESP).

Pinto, M. da G. L. C. 1994. *Desenvolvimento e distúrbios da linguagem*. Porto: Porto Editora.

Pinto, M. da G. L. C. 1997. A ortografia e a escrita em crianças portuguesas nos primeiros anos de escolaridade. *Revista da Faculdade de Letras “Línguas e Literaturas”*. Porto, XIV: 7-58.

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. 2010. As bases da leitura: entre a “ciência” da literacia precoce e a “ciência” do jogo. *Letras de Hoje*. **45 (3)**: 26-34.

Pringle-Morgan, W. 1896. A case of congenital word blindness. *Br Med J*. **2**: 1378. Disponível em: [www.bmj.com/content/2/1871/1378](http://www.bmj.com/content/2/1871/1378), acedido em 10-11-2015.

Pringle-Morgan, W. 1896. A case of congenital word blindness. *Br Med J*. **2**: 1378. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2510936/pdf/brmedj08820-0014.pdf>, acedido em 28-10-2015.

Ramus, F. 2014. Book review: Should there really be a ‘Dyslexia debate’? *Brain. A Journal of Neurology*. **137**: 3371–3374. Disponível em: <http://brain.oxfordjournals.org/content/brain/137/12/3371.full.pdf?maxtoshow=&hits=20&RESULTFORMAT=1&andorexacttitle=and&fulltext=there&andorexact>, acedido em 28-10-2015.

Scliar-Cabral, L. 2003. *Princípios do sistema sflabético do português do Brasil*. São Paulo: Contexto.

Seymour, P. H. K. 1987. Individual cognitive analysis of competent and impaired reading. *British Journal of Psychology*. **78**: 483-506.

Silva, M. B. da. 1993. *Leitura, ortografia e fonologia*. 2ª ed. São Paulo: Ática.

Snowling, M. 1996. Dyslexia: a hundred years on. *BMJ: British Medical Journal (International Edition)*, 11/02/1996, 313 (7065): 1096.

Teles, P. 2004. Dislexia: como identificar? Como intervir? *Revista Portuguesa de Clínica Geral* . **20 (5)**: 713-730 . Disponível em: <http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/2473>, acedido em 10/11/2015.

Wolf, M. 2007. *Proust and the squid: The story and science of the reading brain*. New York: Harper.

## THE WEIGHT OF PHONOLOGICAL VS. PHONETIC ACCENT IN TEACHING PRONUNCIATION: IMPLICATIONS AND APPLICATIONS <sup>1</sup>

**Edward Y. Odisho**

e-odisho@neiu.edu

*Northeastern Illinois University, Chicago (USA)*

**Abstract:** Teaching pronunciation especially in Second Language (L2) and Foreign Language (FL) learning situations has traditionally involved some haphazard practices and procedures such as dealing with it mechanically and exclusively through modeling by the instructor and repetition by the learner as if speech is a mechanical skill and the exclusive function of the auditory sense. Moreover, teaching pronunciation in those situations has often failed to focus on aspects that are more important for effective and efficient communication and comprehension. Generally speaking, this paper is an attempt at shifting the pedagogy of teaching pronunciation in the cognitive direction since speech is physical only at its surface structure, but distinctly cognitive at its deep structure with the brain being at the helm of the efficient process of speech. This pedagogical shift is premised on two major principles. First, it promotes a *multisensory* (auditory, visual, tactile-kinesthetic) and *multicognitive* (think, associate, analyze, synthesize etc...) *approach* (MMA) to replace the exclusively auditory one and build sets of teaching and learning strategies based on those three senses to function jointly whenever relevant. Second, to respond to the failure to secure efficient pronunciation with no or with minimum accent, the dichotomy of phonological accent vs. phonetic accent is introduced. *Phonological accent* results from mispronunciations that lead to radical semantic (meaning) change, whereas *phonetic accent* rarely interferes with meaning. From a didactic perspective, priority in teaching L2 or FL pronunciation should be geared in the direction of overcoming phonological accent first and then work on phonetic accent.

**Keywords:** Teaching pronunciation and the MMA; phonetics; phonology; phonetic and phonological accent; implications and applications

### 1 - Introductory remarks

In any general course in linguistics, learners are exposed to the structure and system of human language. More often than not, the disciplines of *phonetics* and

---

1 - I would like to express my sincere thanks to the editor of *Linguarum Arena* and to the two anonymous referees from whose recommendations I benefitted a lot. EYO [Edward Y. Odisho, Ph.D., Professor Emeritus].

*phonology* are dwelt upon to different degrees of breadth and depth depending on the design of the course and its targeted audience. Phonetics is often introduced as the study of human capabilities for speech sounds production. In contrast to phonetics, phonology is dwelt on as the sound system of a given language with focus on sound contrasts and patterns that trigger semantic differences. Based on this distinction each language may have thousands of sounds that occur in various contexts within words, whereas the number of sound units that trigger semantic differences is usually very limited—often between twenty (20) and forty (40). The units in phonetics are simply known as ‘sounds’ or allophones, whereas those of phonology are known as ‘sound units’ or phonemes. Thus, each phoneme is supposed to have as many allophones as the number of contexts in which it occurs.

A different way to look at the concepts of ‘allophone’ and ‘phoneme’ is to envisage the former as a physical (concrete) entity produced by the vocal tract of the speaker as opposed to a cognitive (abstract) entity encoded and signaled by the brain of the speaker and decoded by the brain of the listener. Failing to linguistically and pedagogically understand the differences between the *concrete* nature of speech sounds and their *abstract* one results in serious failure in teaching pronunciation, especially to adults learning a second language (L2). It is the abstract vs. concrete nature of speech that dictates the instructional dichotomy of ‘phonological accent’ vs. ‘phonetic accent’ in teaching pronunciation which is the focus of this study. The next sections will elaborate on the dichotomy and highlight its pedagogical implications and applications.

## **2 - Speech, an intricate socio-cognitive potential**

Speech is a socio-cognitive species-specific potential that only human beings are genetically endowed with. Such a unique potential is impossible without a powerful brain. Consequently, since human speech with all its phonemes and the rules that govern them originate in the brain then all those phonemes and rules must be neuronized (encoded in the brain) to have an abstract cognitive base. Once the brain (cognitive base) fires its commands to formulate meaningful utterances, the relevant speech organs are set into action (physical phase). With the initiation of the articulatory maneuvers, air is perturbed and appropriate pressures are built up (aerodynamic phase) generating all types of air turbulence that give birth to different forms of noise and voice (acoustic phase). It is these acoustic signals that are transmitted to the ear of the listener who, in turn, conveys them to the brain for decoding (cognitive phase). Thus, speech is a cycle of cognitive activity that is encoded and initiated in the brain of the speaker and received and decoded in the brain of the listener

## **3 - Physical and abstract nature of the phoneme**

In the modern history of linguistics the concept of ‘phoneme’ has been quite controversial. Nathan (2006), citing other authors, summarizes the history

of the phoneme especially with regard to its abstract or physical identity. He mentions, quoting Krámský (1972), that originally, the concept was introduced by Baudouin de Courtenay as “the representational area of individuals’ linguistic consciousness—the psychic equivalent of a sound”. Nathan interprets the quotation as an *abstract mental* image. Later, the views of some of the American structural linguists are presented foremost of whom are those of Bloomfield as a proponent of the *physical* (concrete) nature of the phoneme as opposed to Sapir who emphasized its mentalistic (abstract) nature quite similar to that of Baudouin de Courtenay.

Since this study is pedagogy-oriented and didactics-geared with primary focus on the acquisition of one’s native language (L1) phonology as well as the learning and teaching of the phonology of an L2 especially by/to adults; both the physical and the abstract nature of the phoneme will be relevant on three conditions. *First*, speech should not simply be considered a bidimensional ‘audio-lingual’<sup>2</sup> activity; rather, it should be treated as a multidimensional process in perception, recognition and production (PRP). Stated differently, it should be treated as a multisensory and multicognitive (Odisho 2007a) process both as input and output. *Second*, speech should not be assessed exclusively from the perspective of the *acquirer* (of L1), but also of the *learner* (of L2). *Third*, similarly, speech should not be judged from the perspective of the *speaker*, but also of the *listener*. As will be elaborated on in the forthcoming sections, if all those conditions are taken into consideration the cognitive (abstract) and the physical (concrete) nature of the phoneme will be accommodated for in the process of L1 acquisition and L2 learning/teaching.

Because the PRP triplet<sup>3</sup> will be repeatedly used in promoting the cognitive approach to teaching pronunciation, a brief clarification of the terminology is invaluable. *Perception* is used to denote the condition of feeling and sensing the presence of a given sound; *recognition* includes the condition of perception as well as the condition of being able to distinguish the given sound from others and, perhaps, identify the difference(s) in comparative/contrastive situations. As for *production*, it satisfies the above two conditions of perception and recognition in addition to the ability to retrieve the sound and reproduce it at will with an acceptable degree of proficiency and accuracy. In terms of actual learning, the triplet of PRP corresponds with *registration*, *retention* and *retrieval*, respectively. In standard literature on learning, *registration* refers to the perception, encoding and neural representation of stimuli at the time of an original experience; *retention* is the neurological representation of an experience to be stored for later use; and *retrieval* is the permit to access previously registered and retained information (Arnold 1984; Levitt 1981).

---

2 - The term has nothing to do with the so-called ‘audio-lingual’ approach to teaching language emerging in mid-1950s in North America. In this context, it simply means ‘the tongue articulates and the ears listen’. Human speech acquisition and learning are far more complex.

3 - Stands for Perception, Recognition and Production or for their verb forms.

#### **4 - Principle of economy determines the concrete and abstract nature of human speech sounds**

No doubt, the number of physical sounds that the human vocal tract can produce is virtually infinite. However, and in as much as language is concerned, this profusion in physical sound generation is incompatible with the dominating tendency of the brain towards economy in both physical and mental activities. One of the most salient attributes of human cognitive existence is the twin-nature of the brain as *conscious* and *subconscious*. It is, therefore, logical and substantiable to say that the human brain dichotomy of conscious-subconscious has been one of the main evolutionary developments that gradually evolved to manage, administer and execute millions of biological, social and cultural functions that humans have to successfully perform in order to survive healthily and rationally. One such fundamental function of the brain is language; indeed, without a highly sophisticated brain there would be no language. Furthermore, without the dichotomy of conscious and subconscious brains, language would be too much of a mental burden on the conscious brain to be able to handle so smoothly and effortlessly. Thus, the only way out is the transfer of most of the processes and dynamics of speech management to the subconscious brain through the cognitive process of neuronization. The transfer of sound impressions from the conscious brain to the subconscious has to progress step by step through the channels of sensory memory to short-term memory to be registered in long-term memory. Once in long-term memory, the more they are repeated the better their stabilization in the subconscious brain. In other words, language acquisition as a child, in general, and learning it as an adult, in particular, are processes of mental (cognitive) habit formation (Odisho 2003). It is common knowledge to say that “whenever anything has been repeated a sufficient number of times to have become habitual, it becomes second nature, or rather a subconscious action” (Larson 1912). Such transformation of mental burden from the conscious brain to the subconscious is the greatest relief that nature has ever bestowed upon human beings.

##### **4.1 - Phoneme abstract in brain, concrete in mouth**

It has been hinted earlier on that the manner in which the human brain functions is governed by the principle of economy in conscious effort. This principle should make it crystal-clear that any activity that is essential for physical, mental or social survival of humans must be neuronized to require minimum effort and time. The almost century-long argument as to whether the ‘phoneme’ is an abstract (cognitive) entity or a concrete (physical) one should not have arisen in the first place as speech is one of the most subconsciously habitual activities that is exclusively human. Consequently, its minimal units (phonemes) and basic rules governing them have to be neuronized. The neuronization of phonemes for immediate and instantaneous PRP in L1 is a grand system of economy in both

mental and physical effort. The fact that human speech apparatus can hypothetically generate an infinite number of sounds (Catford 1977, 1994) raises two questions. *First*, does human language need that many sounds to generate speech? *Second*, does the brain, which has thousands of other biological functions to handle, like to stock up several hundreds if not thousands of speech sounds, the differences between which are at times minuscule? The answer to both questions is 'no'. In the first instance, the generative design of speech requires only tens<sup>4</sup> of phonemes. This very limited number of phonemes has to be applied in a *recursive* manner in different combinations. In actual speech, each phoneme assumes different *allophones* depending on the context in which the phoneme appears. Unlike the phonemes, which have to be mental in nature, the allophones are concrete (physical) in nature because they occur in actual speech that is transmitted to the ear of the listener for decoding. One of the primary reasons that justifies the creation of the disciplines of 'phonology' and 'phonetics' is the difference in the nature and function of phonemes and allophones.

#### **4.2 - Phonemes and allophones relative to speaker and listener**

In order to elaborate on the relationships of phonemes vs. allophones, on one hand, and the speaker vs. listener on the other hand, the foremost fact to be considered is whether the speaker and listener belong to the same language or to two different languages or even to two different dialects within the same language. If they are speakers of the same language variety, then they have no difficulty in PRP the same phonemes and other speech components. Contrary to this, if speaking occurs cross-language then it is quite likely for one interlocutor to fail to PRP the phonemes that are typical of one language only. This is because the neuronization process of the phonemes of a given L1 results in the creation of a specific phonological filter for that L1. Consequently, this L1-specific filter is likely to fail to PRP the L2 phonemes that are alien to it. It is even likely to fail to PRP the phonemes of L2 that happen to have an allophonic variant in L1. Let us cite some concrete examples to illustrate the effect of language-specific phonology filter. A native speaker of English whose plosive phonemes /p, t, k/ are typically aspirated [p<sup>h</sup>, t<sup>h</sup>, k<sup>h</sup>] fails to PRP their Spanish unaspirated counterpart phonemes [p, t, k] although English does have the unaspirated *allophonic* versions as in the s-initiated consonant clusters <spin>, <stick> and <skim>.

There are two significant inferences that are drawn from the above observations. *First*, it is the phonological filter of a given language that determines which of the phonemes of L2 will be difficult to PRP. This happens by completely blocking the alien phonemes from passing through the filter because it fails to recognize

---

4 - Most of the languages throughout the world have less than 40 phonemes or just slightly more. For more specific details, consult: Ladefoged and Maddieson's (The sounds of the world languages) 1995.

them. At times, the filter misidentifies them as native phonemes due to phonetic similarity and allows them in. With Hispanic learners of English, the /v/ phoneme is consistently misidentified as /b/ and stored in the same slot. The foremost consequence of this misidentification is phonological accent in light of which all English /v/s are rendered /b/s. *Second*, there is evidence that the phonological filter of L1 does not store all the allophones of its phonemes no matter how perceptible they are. This is why L1 natives fail to PRP the phonemes of L2 in spite of the existence of their allophonic variants in their L1. The above examples of unaspirated variants of the English plosives fail to enable native English speakers to PRP the unaspirated plosives phonemes of Spanish.

### 5 - Phonetic accent vs. phonological accent

This distinction of phonetic accent vs. phonological accent was implemented in real classroom situations for teaching cross-language pronunciation in early 1990s which later appeared in print (Odisho 2003 and later). The longer implemented, the greater was the opulent and positive feedback received from learners representing a wide variety of linguistic backgrounds. Phonological accent represents sound substitutions that directly result in semantic confusion in words as well as in sentences, whereas phonetic accent may not result in semantic confusion directly, but it may generate noise or uncertainty that may interfere with proper conveyance of meaning. To demonstrate, a Hispanic learner of English may fail to produce the standard approximant (frictionless continuant) /r/ as in the word <rat>, but the failure will not change its meaning; it will simply give a somewhat different phonetic perception. In a reversed linguistic situation if a native speaker of English learning Spanish fails to distinguish between the words <pero> (but) and <perro> (dog) the result is phonological accent. The two words are semantically set apart by two different phonetic realizations of <r>, namely a tap <R> = [ɾ] versus a rolled one <rr> = [r]. If the expression of meaning is the main purpose of speech then the focus on phonology in teaching pronunciation should be the primary target followed by focus on overall phonetic accuracy to lessen the cumulative noise that ensues from phonetic mispronunciation. No doubt, cumulative phonetic noise can really conceal the semantic identity of the targeted word or discourse. Let us shed some light on the last point. Suppose an adult native speaker of Spanish is learning English and he/she accidentally came across the word 'color'. Obviously, not knowing how to pronounce the word, he/she is tempted to apply his own orthographic and/or pronunciation rules and the outcome is [ko'lor] rather than ['k<sup>b</sup>Alə] or ['k<sup>b</sup>Alə]<sup>5</sup>. There are several serious sources of noise between the actual pronunciation and the intended one foremost of which are the following:

---

5 - American English ['k<sup>b</sup>Alə]; British English ['k<sup>b</sup>Alə]

- Stress placement is different: first syllable for English and second for Spanish;
- The <c> grapheme in English is pronounced as a voiceless *aspirated* velar plosive [k<sup>h</sup>], whereas in Spanish it is a voiceless *unaspirated* velar plosive [k];
- The two <o> vowels in Spanish retain the ‘traditional vowel quality’ of [o], whereas in English the ‘traditional vowel quality’ completely drifts away in both instances into [ʌ] and [ə] vowels, respectively;
- The <l> in English under the influence of the [ʌ] tends to be somewhat velarized or what is traditionally identified as ‘dark L’, whereas in Spanish it has no velarization (i.e., it remains a ‘clear-L’); and
- The <r> in English is a retroflex approximant that coalesces with the preceding schwa vowel [ə] to produce an ‘r-colored vowel’ [ɚ].

If one puts all those bits of inaccurate pronunciation together the phonetic noise will be enough to conceal the identity of the intended word.

## 6 - Implications

The portrayal of all the above points and their discussion were made to set priorities in teaching effective and efficient cross-language pronunciation especially for adults embarking on L2 learning. Some of the major implications of the discussions are:

a) It is the brain that manages the perfect and smooth internalization of pronunciation through the process of neuronization and the transmission of what has been neuronized of sounds and governing rules from the conscious brain to the subconscious. After this process of neuronization, a phonological filter is established. Any learning of an L2 sound in adulthood that has no representation in L1 phonological filter<sup>6</sup> needs to be introduced to the brain to internalize it and consequently enhance the L1 filter to become L1 phonology-plus.

b) The neuronization of tens of phonemes rather than thousands of allophones is a process that is compatible with the rule of ‘economy in effort’ both mental and physical. This is why nature has exceptionally endowed human beings with a powerful subconscious brain. If the brain were to handle speech through its thousands of allophonic variants, it would be very vulnerable to confusion; instead, it functions smoothly with only tens of meaning-triggering phonemes.

c) Generally speaking, when the human brain is in the process of decision-making, it does not just depend on one sensory source; rather, it manipulates all the relevant senses to gather as much information as possible. The analogy of ‘all roads lead to Rome’ applies here because all the senses meet in the brain; besides,

---

6 - For short ‘L1 filter’ is used.

receiving data from different sensory channels provides the brain with a far more accurate and gestalt conceptualization of the targeted sounds. In adult L2 cross-language pronunciation classes, the instructor should not take for granted that the auditory modality will do the job of teaching sounds alien to L1. With certain sounds, especially the so-called ‘visual sounds’ such as [p, b, f, v, θ, ð] etc...the eye can see as much as the ear can hear. In order to ascertain that the L2 targeted sound is really perceived and recognized by the learners, the instructor should familiarize the learners gradually with the targeted sound using different exercises premised on different instructional modalities. The process of the enhancement of the L1 phonological filter should manipulate a variety of multisensory (auditory, visual, tactile/kinesthetic/proprioceptive)<sup>7</sup> and multicognitive (think, remember, associate, compare etc...) modalities. Always remember, it takes time for adults to enhance L1 filter. It is quite difficult for adults, except if they are phonetically trained/gifted, to enable their L1 filter to PRP alien sounds instantaneously. Thus, the teaching of pronunciation should not be directed exclusively to the ‘ear’ and the ‘mouth’; rather, the responsibility should be delegated to the brain to *listen* to the sounds (auditory), *see* the sounds (visual) and *sense* the sounds (tactile) (Odisho 2014).

d) In any successful execution of a major task at hand basic priorities should be considered. Undoubtedly, this applies to teaching, in general, but pronunciation in this case, in particular. In the linguistic dichotomy of phonological accent vs. phonetic accent, the former should be taken care of first to enable learners avoid mispronunciations that result in major semantic change. This will leave the sources of phonetic accent to a later stage when the learner is better familiarized with L2 phonology. Any failure to distinguish between the two forms of accent will result in squandering valuable time of both learner and instructor.

e) To set apart the phonological sources of accent from the phonetic ones, the instructor has to be familiar with the sound system of the languages involved and/or has to be ready to identify those sources while carefully watching the performance of learners of L2. My personal experience with Hispanic learners of English serves as an example of the instructor learning from the errors of his/her students to develop his/her teaching approach and techniques. I did not have competency in Spanish, but because I always have had Spanish-speaking students in my classes, I had to watch carefully for their phonological problems and try to help learners overcome them. The most crucially important phonological problem discovered was related to the vowel systems—the English one identified as *centripetal* and the Spanish one as *centrifugal* (Odisho 1992, 2003, 2007b). The centripetal system has vowels with different length (tenseness) and such length is seriously affected by the primary stress. The centrifugal system, very much unlike the centripetal, has one degree of length (tenseness) which is only minimally affected by the

---

7 - Tactile/kinesthetic/proprioceptive to be abbreviated as TKP.

location of primary stress. Thus, hundreds of minimal pairs in English are often confused such as <pill>, <sin>, <kin>, <bit>, vs. <peel>, <seen> <keen>, <beat>, respectively. All those English words are pronounced by Hispanics with one type of half-long vowel [iː] instead of [ɪ] for the former set and [i:] for the latter.

f) Teaching effective and efficient pronunciation is both a science and an art. The instructor should be quite knowledgeable in the basics of phonetic science, have familiarity with the sound systems of the languages involved and be aware of the latest techniques of a cognitive approach to teaching. Knowing the difference between phonetics and phonology is a prerequisite that enables the instructor to tell the differences between the sound systems of the two languages and what constitutes a phonetic accent vs. a phonological one. Such knowledge is indispensable for efficient and effective teaching of cross-language pronunciation. During at least four decades of my teaching career, I have come across very many poorly qualified or at least under-qualified teachers of English as L2 or FL (foreign language) who themselves had certain problems with pronunciation, but they did not realize they had those problems. For instance, I have seen Arab teachers of English in elementary and high schools who themselves had difficulty with the proper pronunciation of English <p>. I had high school teachers taking a graduate course in 'Methods of Teaching a Foreign Language' who had difficulty pronouncing certain sounds in their targeted L2 languages which they were going to teach. For example, a teacher of German language consistently pronounced the <z> in <zeit> and <zitrone> as fricative [z] instead of voiceless alveolar affricate [tʃ], while several non-native prospective teachers of Spanish were still unable to pronounce the typically unaspirated plosives [p, t, k] of Spanish. I also supervised the orientation of many teachers of English of Hispanic background who were unable to distinguish between hundreds of pairs of words in English which differed in short versus long vowels as in <sin> vs. <seen> or <pill> vs. <peel>. In all those instances, I had to interfere to rectify the errors. The lesson to learn here is that all those teachers did not realize that they were failing to teach the targeted correct pronunciation.

g) The most effective and efficient procedure of enhancing the L1 filter with an L2 phoneme is a strict three-step procedure of perception, recognition and production (PRP). Oftentimes, the violation of this sequence may result in the failure to admit an alien phoneme to L1 phonology. The most common violation of the PRP procedure throughout the known history of teaching pronunciation has often been the 'repeat-after-me' or the 'audiolingual' practice. According to this practice, the instructor unknowingly bypasses the first two phases of perception and recognition and plunges immediately into the third phase of production. Oftentimes the result is failure because the L1 filter does not recognize the alien phoneme leading to either producing a different sound or producing an L1 phoneme that happens to have phonetic similarity with the alien L2 phoneme, but it is not identical to it; in both cases, the targeted sound is missed. For example, in a public presentation to highly

educated audience of native speakers of English, I asked for volunteers to produce immediately after me the Arabic voiceless unaspirated uvular plosive <ق> = [q]. The result was either an aspirated <k> = [k<sup>h</sup>] or a sound that was identical with a glottal stop [ʔ]. Obviously, the failure was because the reproduction was done without much needed rehearsal in the perception and recognition of [q] which is phonetically alien to the phonology of many languages including English.

h) To perceive a new sound, the learner has to transition from the world of hearing (involuntary action) to the world of listening (voluntary action) as the former is a “sense while the latter is a skill... *listening is where hearing meets the brain...* listening to language is uniquely human” (Beck & Flexer 2011). When teaching pronunciation, the instructor has to implement different discovery strategies to ascertain that the learner is actually listening to the demonstrations.

i) In any classroom, there are learners who are eager to listen attentively, with others who listen casually and there are also some who are indifferent to what is being conducted because of lack of interest. In light of such a reality, a conscientious instructor should realize this fact and plan instruction accordingly to motivate the majority if not all learners. There are several strategies one should apply. *First*, diversify the teaching strategies in terms of sensory and cognitive modalities to afford learners the opportunity to select the modality (or modalities) that appeals to them. *Second*, ascertain that learners are actually connected with your presentation and are positively interacting with it and learning. For instance, suppose the instructor was demonstrating the stress placement in a set of English words for which the difference between their verb forms and their noun/adjective ones is signaled by the location of the primary stress as in <contract> = [kən'trækt] (verb) vs. <contract> = ['kɒntrækt] (noun). To assess the level of positive reaction, instructor can ask for individual volunteers to reproduce his/her demonstrations. The number of volunteers may indicate the level of positive reaction. However, he/she should expect that some of the volunteers may not accurately reproduce the targeted demonstration. In such instances, the instructor refrains from bringing the inaccurate demonstration to the attention of the learners; rather, he/she goes on to conduct further exemplary demonstrations and return to learners for additional reproductions. If need be, the instructor compares the inaccurate rendition with the accurate one. Such two-way interactions should go on until the instructor is satisfied with the level of positive mastery of the targeted sounds or sound features. *Third*, instructor should also make available one-on-one private sessions in his/her office for interested individual learners. Such private sessions may be necessary for those individuals who are shy, culturally less outgoing and not sure if they have mastered the accurate reproduction of the targeted sounds.

## 7 - Applications

The applications imply the actual implementation of the approach to teach cross-language pronunciation for adults together with some of the strategies and techniques needed. Since the study strongly believes that the brain plays the major

role in neuronizing the L1 phonology and establishing its filter (inventory), any addition to the filter from an L2 phonology must be perceived and recognized by the L1 filter so that it is accurately produced. Stated differently it has to be neuronized and given a different identity to append it to the L1 filter. Without abiding by the PRP sequence the learner is highly liable to fail to produce the targeted sound. Another major principle to abide by in implementation is the emphasis on the concept of the phoneme rather than simply handling sounds as autonomous distinctive features. This should not imply, in any way, that distinctive features do not carry instructional weight in teaching pronunciation; they certainly do. The difference is that the phoneme is not simply a mechanical combination of distinctive features; rather, it is an intertwined cluster of interactive distinctive features. So, the overriding question will be: how does an instructor guide the learners along a successful path in teaching new phonemes or other phonological features such as stress, rhythm, tone and intonation, that are alien to L1 phonology? Due to space limitation, the multisensory and multicognitive approach to overcome phonological accent will be demonstrated in teaching Hispanic learners one example of English vowels coupled with an example of consonants.

### **7.1 - Selected problematic vowels**

The selected problematic vowels will be the English pair of [ɪ] as in <sin> = [sɪn] and [i:] as in <seen> = [si:n] vs. the Spanish vowel [i] as in <sin> = [si'n] meaning <without>. Also for space limitations, the relevant sensory and cognitive tips will be covered only during the teaching of the perception phase.

#### **7.1.1 - Teaching the perception of tense (long) vs. lax (short) vowels**

In dealing with vowels, quantity is generally meant to stand for length differences, whereas quality stands for the different acoustic and/or auditory impressions (timbre) a vowel may have on the listener. However, length is a term that is somewhat controversial in that some phoneticians prefer to portray those differences in terms of laxness and tenseness – the former tends to be associated with shortness and the latter with length. To maintain a level of simplicity in handling the feature ‘quantity’, the dichotomy of short vs. long is preferred; however, this should not exclude the use of ‘lax vs. tense’ when and where necessary. In order to arrive at a relatively accurate identification of English vowels targeted here as in <sin> and <seen> versus the Spanish one in <sin> (without), Gimson’s (1967) transcription is adopted. Accordingly, the English vowels are transcribed as [sɪn] and [si:n] vs. the Spanish [si'n]. Notice that the three vowels are different in both quantity and quality. Quantitatively, English [ɪ] is short and [i:] is long, whereas the single dot next to the Spanish vowel indicates ‘half-length’. In other words, the Spanish vowel stands half-way between the English ones. Also, transcribing the English vowels with the symbols [ɪ] and [i] is meant to reflect a quality difference. Hence, the use of the same symbol [i] for English and Spanish reflects the shared

quality, whereas [ː] mark for English and [ˑ] mark for Spanish signal the difference in quantity. As was hinted earlier on, it is because of this primary difference between the two vowel systems (centripetal vs. centrifugal) that Hispanic learners of English experience the most critical phonological problem with English vowels.

It is noteworthy pointing out that vowels, in general, do not yield themselves readily to TKP sensations as many consonants do; therefore, the instructor is primarily left with the auditory feedback with assistance from the visual feedback if the lips are distinctly involved such as different degrees of lip spreading vs. lip-rounding.

Below is a sketch of some of the available multisensory and multicognitive techniques used to enable learners overcome problems. The exercises are planned to abide by the three phases of perception, recognition and production (PRP).

#### *Auditory tips*

a) Instructor carefully demonstrates the English vowels in the context of <sin> and <seen> as many times as deemed necessary.

b) Inserts the Spanish word <sin> between the English ones and demonstrates the triplet thoroughly several times. Instructor has to be careful in demonstrating the difference as *precisely* and consistently as possible. Precision in demonstrating the differences is imperative because it may be tough to perform even by instructors with limited experience in phonetics.

c) Instructor *may* ask volunteers to repeat the demonstration in (a) and (b) to check the initial response from gifted and more sound-savvy learners. No correction is made if mispronounced since this is only a perception phase.

#### *Visual tips*

a) Instructor visually highlights the difference between the two English vowels and the Spanish one in the context of [sɪn] and [si:n] vs. the Spanish [si n] using a short elastic band. The natural shape of the band should represent the English short vowel [ɪ]; with slight stretching, it should signal the Spanish vowel [iˑ]; and with more stretching, it should stand for the English vowel [i:] as visualized below:

█ = [ɪ], English short lax vowel

█ = [iˑ], Spanish half-long and somewhat tense vowel

█ = [i:], English long tense vowel

b) To connect the visual demonstration of the vocalic differences with the auditory ones, the instructor carefully demonstrates the three vowels several times with the elastic band in natural and stretched conditions.

c) Instructor brings to the attention of the learners the difference in lip positions for the three vowels. There is hardly any sidewise stretching of the lips with [ɪ]; slight sidewise stretching with [iˑ] and more stretching with [i:]. The demonstration of each vowel is repeated three times in a row while pointing to the lips.

### *Cognitive tips: think of and remember*

a) With casual exposure, it is difficult to cognitively reflect on a phonologically alien sound that is by definition fleeting in nature and has no meaning to be retained momentarily in L1 phonological inventory. However, field experience has shown that when the production of the sound is continuously repeated with very short pauses, such a demonstration may stimulate some thinking about the nature of the sound and leave a short-lived impression on the sensory memory.

b) Obviously, the short-lived impression on the sensory memory will be wiped out in a split second, but with further exposure the impression could be refreshed, reintroduced and reinforced in the phonological inventory.

c) It is quite normal for the learner to forget the targeted L2 sound, but with continued exposure, it is likely to trigger a process of thinking about the nature of the new sound; it affords him/her the opportunity to compare and contrast the new sound with other sounds that he/she already has in his/her L1 phonological filter.

### **7.1.2 - Teaching the recognition of tense (long) vs. lax (short) vowels**

a) Just to refresh the memory of the learner with the acoustic images of the three vowels [ɪ], [iː], [i:], instructor demonstrates each vowel in context several times prior to initiating the recognition process.

b) Instructor designs an exercise in which each of the three vowels is repeated twice in context in *random* order: e.g. [sɪt], [sɪt]; [sɪːt], [sɪːt]; [sɪ:t], [sɪ:t]; [sɪːt],[sɪːt]; [sɪ:t],[sɪ:t]; [sɪt], [sɪt] etc... for a total of 12 pairs. Numbers the three vowels as: [sɪt] = 1; [sɪːt] = 2; [sɪ:t] = 3. A worksheet has to be designed with 12 spaces and each time the instructor demonstrates a pair, learners mark it as 1, 2 or 3 on their worksheet. Worksheets are collected and checked to decide the degree of positive perception and recognition.

### **7.1.3 - Teaching the production of tense (long) vs. lax (short) vowels**

a) Once learners have had enough exposure to the three vowels and are fairly able to recognize the vowels at random sampling, it is time to initiate the production phase. However, just as a warm up, the instructor once again carefully demonstrates the three vowels in context.

b) Instructor asks for volunteers to produce each vowel *instantaneously* after his/her model demonstration in isolation and in context. Oftentimes, it is quite likely for learners to succeed in accurate production due to what is to be known here as 'immediacy effect'<sup>8</sup>. It is not unlikely for the immediacy effect to be a

---

8 - This is coined after the pattern of 'recency effect' according to which items pronounced the last in a list are more likely to be recalled than those pronounced first. With 'immediacy effect' the repetition should occur instantaneously after the demonstration because the sound may still be in the loop of the sensory memory or even of the short-term memory.

practice in 'hit or miss'; nevertheless, once the learner 'hits' the right production, the instructor has to ask the learner to keep repeating the targeted sound as many times as necessary to impress his/her phonological inventory.

c) Instructor prepares a list of English monosyllabic minimal pairs involving the targeted vowels with different consonants such as: <pill> vs. <peel>; <bit> vs. <beat>; <dip> vs. <deep> etc...It is extremely helpful to highlight the difference in meaning and associate it with pronunciation.

Finally, the instructor has always to be patient and bear in mind that some learners will take longer time to master a phoneme that is alien to their L1 phonological inventory.

## **7.2 - Selected problematic consonants**

The selected problematic consonants will be the teaching of /v/ as opposed to /b/. Since /v/ does not exist in Spanish, it is predominantly replaced with /b/ resulting in serious phonological accent and semantic confusion when learning English or other languages for that matter. My long experience in teaching pronunciation to Hispanic students has been one of the richest sources of the success of the multisensory multicognitive approach. They taught me how to think about their problems and how to help in overcoming them. In fact, teaching them the /v/ vs. /b/ has been one of my most successful field experiences. Unlike the teaching of vowels, handling this pair of consonants is much more straightforward due to the diversity of sensory and cognitive modalities to which the pair /v/ vs. /b/ yields itself. If one abides by the approach promoted in this study, the teaching of /v/ should never be a difficult one. Below is a summary of those modalities.

### **7.2.1 - Teaching the perception of /v/ vs. /b/ consonants**

Traditionally, as well as historically, the auditory modality has received the priority in teaching pronunciation. No doubt, this is comprehensible because it is the primary sense of acoustic intake. Nevertheless, in real-life situations, when adults are embarked on learning L2 phonology, the auditory sense should not be the exclusive medium of instruction; rather, it should be the collective function of the auditory, visual and tactile<sup>9</sup> senses. Follow the steps below:

#### *Auditory tips*

a) Instructor carefully and thoroughly demonstrates the two consonants as many times as deemed necessary asking the learners to listen carefully. The demonstration helps the brain to begin the process of their initial registration en route to their eventual neuronization.

---

<sup>9</sup> - The tactile sense covers all the kinesthetic and proprioceptive sensations that are transmitted to the brain via muscular innervations.

b) Exaggerate the difference auditorily between the two sounds, especially by lengthening the [vvvvvvvvv] (a fricative) as opposed to the absence of length with [b] because it is a stop.

#### *Visual tips*

a) Instructor models /b/ vs. /v/ a few times asking learners to visually watch the facial gestures during demonstration emphasizing the two lips closing together tightly for /b/, while for /v/ the upper incisors touch the lower lip. Learners are asked to perform the articulatory gestures (not to pronounce) for both /b/ and /v/ separately and repeat the gestures several times for each one. The repetition of the two markedly different articulatory impressions should leave some distinct visual and kinesthetic impressions on the brain even for a few seconds.

b) Demonstrate the above conditions as practically as possible placing a flimsy paper in front of the mouth. With /b/ there is hardly any movement whereas with /v/ the paper should slightly flutter.

c) Since /f/, which is the voiceless counterpart of /v/, is a phoneme in Spanish, it has to be used as a visual articulatory posture to help with the mastery of the articulatory posture of /v/.

d) Select a minimal pair such <ballet> vs. <valet> and show pictures that reflect, even if indirectly, the meaning of each word. Frequently, the semantic difference captures the attention of the learners and reinforces the auditory and visual props.

#### *Tactile (kinesthetic) tips*

a) Repeat the demonstration of /b/ and /v/ one sound at a time several times and ask learners to repeat after you spontaneously drawing their attention once again to the visual difference.

b) Direct learners to assume the articulatory posture of /b/ and /v/ one at a time and ask if they can feel the different kinesthetic and proprioceptive sensations that accompany each sound.

c) Bring to the attention of learners the difference in the manner of articulation of the two sounds and the subsequent differences in the aerodynamic conditions. For plosive /b/, the airflow is being trapped momentarily behind the lips while continuously forcing itself through a narrow slit for /v/. Let learners do the demonstration.

#### *Cognitive tips*

a) The abundance of clear-cut auditory, visual and TKP clues will certainly stimulate the cognitive processing of the differences between /b/ and /v/ through comparing and contrasting the two sounds.

b) Based on the above item, if a learner forgets how to produce the /v/, then reminding him/her of the visual posture for its production (lower lip touching the upper incisors) should help in the retrieval of the articulatory posture.

c) The very vivid semantic differences between some minimal pairs such <boat> vs. <vote> or <ballet> (dancing) vs. <valet> (parking) should really send a signal to the brain (memory) to think more emphatically about the phonetic difference.

### 7.2.2 - Teaching the recognition of /v/ vs. /b/ consonants

a) Demonstrate the pair several times as a warm-up for recognition. Cover your mouth while producing the /b/ or /v/ randomly and ask learners to identify the demonstrated sound.

b) Prepare a couple of minimal pairs such as <best> vs. <vest> and <ballet> vs. <valet>. Place them on the board or project them on screen numbered 1 through 4 then demonstrate the words separately while turning your back to learners (so that they will not see your facial gestures) and ask them to identify them by numbers.

### 7.2.3 - Teaching the production of /v/ vs. /b/ consonants

a) Prior to asking learners to produce the sounds impress their memory once again with a fresh demonstration of them. Ask for volunteers to demonstrate the bilabial articulatory posture (two lips together) for /b/ and the labial-dental posture (lower lip and upper incisors) for /v/ then ask all learners to perform the articulatory postures while monitoring their performance.

b) Place the learners in pairs facing each other and taking turns in performing a /b/ articulatory posture followed by a /v/ posture. Move around the classroom to observe the performance.

c) Ask if any learners are willing to demonstrate a few minimal pairs in front of the class such as:

<boat> vs. <vote>

<bowel> vs. <vowel>

<best> vs. <vest>

<ballet> vs. <valet>

This will serve two purposes. *First*, discover the learners who are more gifted for PRP and use them as models. *Second*, peer demonstrations may encourage other learners to pitch in.

All the above demonstrations and exercises will collectively send auditory, visual, tactile (AVT) messages to the brain for consideration and cognitive internalization. It is at the end of the above multisensory/multicognitive variety of inputs the brain will be more prepared to cognitively recognize the two sounds and produce them successfully. Obviously, the first stage of cognitive retention will be in the short-term memory; hence, it is not uncommon for some learners to lose the cognitive impression of the two sounds. This means that some of the exercises have to be repeated in the next sessions until the brain transforms the /v/ articulatory impressions from the short-term memory to the long-term one en route to the subconscious. Once the /v/ sound successfully passes PRP phases, the brain begins to make all the preparations to register the sound in a slot that is

cognitively separate from that of /b/. This is how the /v/ phoneme becomes part of their enriched phonology (L1 phonology-plus).

## 8 - Conclusions

Teaching effective and efficient cross-language pronunciation to adults cannot be a casual practice on the part of the instructor; rather, it should be a practice with prerequisites of a thorough knowledge base in linguistics/phonetics, awareness of constructive approaches to instruction and field experience. Without such prerequisites, instructors are vulnerable to ineffective teaching away from the intended goals and objectives.

A thorough knowledge base in linguistics/phonetics should not only imply theoretical linguistics; rather, it has to be supported with methodical exposure to a few cross-language phonologies and applied phonetic tools for comparison and contrast. It is such a knowledge base that will enable an instructor to identify areas of phonological and phonetic similarities and differences in light of which his/her approach will be designed and implemented.

The instructor has to have an approach to teaching cross-language pronunciation or at least has to gradually develop one. In my case, I familiarized myself with the approaches and methodologies available in literature. Each one had positive and negative aspects which in both cases inspired me to gradually develop my own approach labelled as 'multisensory multicognitive' which is outlined and applied in this study. The approach rests on three principles: 1) language acquisition (L1) and language learning (L2) should be dealt with as cognitive processes besides being physical ones. 2) Speech is not the exclusive function of the ears and the tongue (i.e., audiolingual); rather, it is the interlinked and the collective function of several senses and cognitive processes. 3) For a sound to be accurately produced by an adult embarking on learning an L2, the sound has to be first perceived and recognized by him/her. Bypassing those two phases can often lead to inaccurate production which, in reality, has been the age-long failed practice in teaching pronunciation.

Besides having the needed knowledge base and the approach, the instructor has to be open-minded to field experience which can enhance the knowledge base and augment the approach. Personally, I can attest to the rich experience I gained from the linguistic diversity I have had in my classroom situations. It is this experience that finally led me to develop the 'multisensory multicognitive approach.' A major instructionally pragmatic discovery that classroom situation brought to my attention in teaching cross-language pronunciation was the distinction between *phonological accent and phonetic accent*. Teachers of pronunciation should not get bogged down in every mispronunciation; rather, they should focus first on cases that cause phonological accent and then handle those causing phonetic accent.

---

Recebido em dezembro de 2015; aceite em janeiro de 2016.

## References

- Arnold, M. B. 1984. *Memory and the brain*. Hillsdale, New Jersey: LEA Publishers.
- Beck, D. L.; Flexer, C. 2011. Learning is where hearing meets brain. Retrieved from: <http://www.hearingreview.com/issues/articles/2011-02-02.asp>.
- Catford, J. C. 1977. *Fundamental problems in phonetics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Catford, J. C. 1994. *A Practical introduction to phonetics*. Oxford: Clarendon Press.
- Gimson, A. C. 1967. *An introduction to the pronunciation of English*. London: Arnold.
- Krámský, J. 1972. *The phoneme: introduction to the history and theories of a concept*. Munich: Wilhelm Verlag.
- Larson, C. D. 1912. *Your Forces and how to use them*. Retrieved December 12, 2015 from: <http://www.sacred-texts.com/nth/yfhu/yfhu02.htm>.
- Ladefoged, P.; Maddieson, I. 1995. *The sounds of the world languages*. Cambridge/Massachusetts: Blackwell.
- Levitt, R. A. 1981. *Physiological psychology*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Nathan, G. 2006. Is the Phoneme Usage-Based? *International Journal of English Studies*. **6 (2)**: 173-194.
- Odisho, E. Y. 1992. Transliterating English in Arabic. *Zeitschrift für arabische Linguistik*. **24**: 21-34.
- Odisho, E. Y. 2003. *Techniques of teaching pronunciation in ESL, bilingual and foreign language classes*. München: Lincom-Europa.
- Odisho, E. Y. 2007a. A Multisensory, Multicognitive Approach to Teaching Pronunciation. *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*. **2**: 3-28.
- Odisho, E. Y. 2007b. *Linguistic tips for Latino learners and teachers of English*. New Jersey: Gorgias Press.
- Odisho, E. Y. 2014. *Pronunciation is in the brain not in the mouth: A Cognitive approach to teaching it*. Piscataway/New Jersey: Gorgias Press.

## **O GUESSING GAME NA LEITURA DO CONTO LITERÁRIO**

**Maria Tereza Amodeo**

mtamodeo@puers.br

*Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (Brasil)*

**Vera Wannmacher Pereira**

vpereira@puers.br

*Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (Brasil)*

**Resumo:** O artigo focaliza o *guessing game* (Goodman 1991; Smith 2003), na leitura do conto literário, em busca de sua compreensão, tomando como objeto de estudo *Betsy*, de Rubem Fonseca. Inicialmente são apresentados os fundamentos teóricos, associando leitura e *guessing game*, traduzido como “jogo de adivinhação”. A seguir, é demonstrada uma possibilidade desse processo metacognitivo realizado por um leitor possível. Após, são apresentados resultados de uma pesquisa com alunos de Letras examinando seus percursos de adivinhação na leitura desse mesmo conto. Nos comentários finais, são feitas reflexões sobre possibilidades dessa interface Psicolinguística/Literatura e sua aplicação no ensino.

**Palavras-chave:** Leitura; literatura; interface; *guessing game*.

**Abstract:** The article focuses the guessing game (Goodman 1991; Smith 2003), on the reading of a short story, in order to achieve its comprehension. The article takes as object of study the short story “Betsy”, by Rubem Fonseca. Initially the theoretical ground is presented, associating reading and guessing game, translated as *jogo de adivinhação*. Hereafter, a possible metacognitive process is demonstrated considering a possible reader. Thereupon, the results of a research realized with Languages’ Course students are presented, examining their guessing paths on the reading of the same short story. In the final comments, reflections on the possibilities of this Psycholinguistics/Literature interface and its application on teaching are made.

**Keywords:** Reading; literature; interface; guessing game.

### **Introdução**

No presente artigo é examinada a leitura de um conto literário, com base nos estudos psicolinguísticos, considerando o processamento cognitivo do leitor, em busca da compreensão, no uso do *guessing game*, diante das potencialidades do material escrito, no que se refere ao uso das pistas linguísticas marcadas pelo autor,

dos conhecimentos prévios do leitor e dos procedimentos de automonitoramento por ele utilizados. Considerando o objeto de análise ser um texto literário, é realizada uma interface com os estudos literários (Costa & Pereira 2009), tendo em vista o modelo de análise da Psicolinguística (Pereira 2010) e as concepções da Teoria da Literatura no que se refere à Estética da Recepção e à Transculturalidade.

Nessa perspectiva, a proposta deste estudo associa duas áreas que são muito próximas, mas que a tradição acadêmica por vezes insiste em separar – a Linguística e a Teoria da Literatura. De qualquer forma, outros campos concorrem para realização desta tarefa, na medida em que o sujeito leitor, ao agir como tal, inquieta-se diante da vida – envolvido por um contexto social –, tem uma experiência psíquica individual, está marcado por vivências artísticas e códigos – que conformam seu senso estético – num mundo cada vez mais intermediado pelas tecnologias da informação, em que seu sistema neuronal atua incessantemente.

Embora todas essas considerações sejam válidas em relação a qualquer tipo de texto, quando se trata da literatura, que utiliza a linguagem nas suas dimensões mais radicais, ganham especial tom e intensidade. Assim se concebe a profunda interação entre as áreas da Linguística e da Teoria da Literatura, no que diz respeito à compreensão leitora do texto, à percepção de suas relações com o mundo e à emoção alcançada a cada descoberta – construções feitas pelo leitor durante o percurso da leitura (Amodeo & Pereira 2010). Esse caminho se abre para outros campos teóricos – a Filosofia, a Sociologia, a Psicologia, a Arte, a Computação e as Neurociências, na medida em que se concebe um leitor cognitivo em contexto e que se emociona.

Nessa perspectiva, é proposta uma abordagem fundamentada na realidade física, segundo Basarab Nicolescu, que salienta a importância da conexão entre ciência e cultura. Segundo o autor, a dinâmica de pertencer a diferentes níveis da realidade, forma grupos de sistemas que não mudam sob determinadas leis. É preciso, segundo o físico, traduzir a “transgressão das fronteiras entre as disciplinas, sobretudo no campo do ensino e ir além da pluri e da interdisciplinaridade”, considerando o que denomina de transdisciplinaridade:

Hoje, a abordagem transdisciplinar é redescoberta, revelada, utilizada numa velocidade fulminante, consequência da necessidade de responder aos desafios sem precedentes de um mundo perturbado como o nosso. Não faz muito tempo, proclamou-se a morte do Homem e o fim da História. A abordagem transdisciplinar nos faz descobrir a ressurreição do indivíduo e o começo de uma nova etapa de nossa história. Os pesquisadores transdisciplinares aparecem cada vez mais como resgatadores da esperança. (Nicolescu 2008:11)

O presente artigo elegeu o conto *Betsy*, de Rubem Fonseca, para a demonstração desse *guessing game* na prática de leitura. Para tanto, o texto é analisado detalhadamente por segmentos, do início ao fim e são apresentados resultados de pesquisa realizada nesse foco.

A base teórica está nos estudos sobre processamento cognitivo e estratégias de leitura (Pereira 2009a), com ênfase na de predição, que explicita o jogo de adivinhação realizado pelo leitor e os efeitos processualmente alcançados, a partir da constituição do texto, como literário. Nascendo da imaginação humana, a literatura une os pontos de referência na observação da realidade ao pensamento poético, estando integrada, a um só tempo, com o mundo real e com o mundo subjetivo; influencia, assim, o inconsciente do homem de maneira ainda pouco conhecida. O elemento artístico da palavra literária torna-se, dessa forma, segundo Antonio Candido (1972), fator de humanização, ao possibilitar que o homem se reconheça e se redimensione através da representação que faz da existência, do mundo e do ser, expressando fantasias e desejos, aspirações e conflitos, realizações e superações.

A arte literária possibilita, pois, ao homem, o reconhecimento de si mesmo em um grupo histórico, com características próprias, específicas. Como fenômeno humano, a criação literária é tão complexa quanto a condição de seus criadores. A constatação da Literatura como manifestação de experiências humanas passa pela compreensão do mundo e de suas singularidades em diversos momentos históricos.

Os pressupostos da Psicolinguística tendo em vista a leitura da Literatura podem contribuir para que o leitor não apenas compreenda melhor o texto, percebendo as nuances da linguagem literária – que constrói universos ficcionais autônomos, de forte sentido imaginativo –, mas conheça seus próprios processos, como leitor, e assim construa possibilidades produtivas de estabelecimento de conexões com as experiências humanas – suas ou não –, sensibilizando-se diante da vida e, principalmente, da alteridade.

A proposta em questão pode contribuir para que leitores de literatura tenham, assim, consciência do próprio processamento utilizado para compreender o texto, assim como para organizar, na interface Psicolinguística/Literatura, práticas de leitura escolar que orientem os alunos para o uso de processos produtivos e o desenvolvimento da consciência sobre eles (Flôres & Pereira 2012).

### **1 - Leitura e adivinhação: fundamentos**

À primeira vista, pode causar estranheza associar leitura e adivinhação. Faz parte do nosso universo de crenças, que constitui o senso comum, o ponto de vista de que *adivinhar* em leitura tem sentidos pouco positivos.

Um deles é o de que fazer adivinhações sobre o que está escrito num texto é indicativo de uma leitura apressada, gerando compreensão inadequada. Outro é o de que adivinhar indica leitura superficial. Outro também é o de que adivinhar é fazer suposições sem base, conduzindo a conclusões erradas ou pelo menos inconsistentes. Outro ainda é o de que adivinhar significa imaginar sem apoio no texto. Esses entendimentos definem o leitor como descomprometido e desinteressado e o resultado da leitura como dissociado do que o texto apresenta.

Aprofunda-se essa recusa no uso cultural do vocábulo, vinculando-o a brincadeiras, deciframentos de charadas, devaneios do imaginário e até a procedimentos mágicos e a ações de desvendamento do futuro. A concepção de leitura aqui desenvolvida, de cunho científico, se apoia nos estudos sobre processamento cognitivo, segundo os quais o jogo de adivinhação – também denominado antecipação, previsão – consiste em movimento significativo utilizado pelo leitor diante do texto – de seus elementos fônicos, morfossintáticos, semânticos, pragmáticos e textuais (Gombert 1992).

Esse conceito está vinculado a uma estratégia de leitura definida por Goodman (1991) e Smith (2003) – a predição, sendo presente nas diversas categorizações que tratam do assunto. Consiste num jogo psicolinguístico de adivinhação, um verdadeiro *guessing game* como originalmente nomeiam os autores, em que o leitor, com base nos conhecimentos prévios que possui sobre o assunto e sobre a língua em questão e com apoio nas pistas linguísticas (vocábulos, traços fônicos, estruturas morfossintáticas, sinalizações gráficas, distribuições espaciais, moldura textual, fatores semântico-pragmáticos...) deixadas pelo autor no texto, faz antecipações, previsões, enfim adivinhações sobre conteúdos do texto ainda não lidos.

Percebida de um modo mais amplo, é uma estratégia de compreensão dos fatos, das experiências que vivemos, enfim, do mundo, que é objeto constante de nossas leituras. Sem praticar a adivinhação, talvez não soubéssemos sequer definir as nossas rotas diárias, não conseguíssemos apostar em um futuro e nos organizarmos para vivê-lo.

Diante de um texto, o leitor realiza um verdadeiro exercício de apostas, um jogo instigante, que associa dados do texto/contexto, informações já presentes nele (leitor), conexões e emoções produzidas pelo cérebro, possibilitando, assim, a compreensão do material escrito, o estabelecimento de relações com o mundo e a elaboração da satisfação, do prazer com o próprio processo, com a leitura realizada e com o conhecimento construído. Quando se trata de um texto literário, que tem a marca da polissemia, assume papel mais relevante ainda.

Essa estratégia é considerada de grande amplitude, na medida em que abrange outras mais específicas. Em estudo realizado por Piccini e Pereira (2006), os autores, ao pesquisarem experimentalmente o uso do *guessing game*, definiram-no como constituído do automonitoramento, da autoavaliação e da autocorreção. Isso significa que o percurso cognitivo da adivinhação exige do leitor um nítido processo de consciência, que supõe período continuado de atenção (Dehaene 2007). Nesse sentido, para estar em condição de atenção, é necessário que o leitor: esteja atento não apenas aos seus conhecimentos prévios e às pistas linguísticas do texto, mas às adivinhações que realiza durante a leitura; mantenha seu foco de atenção nessas antecipações, avaliado-as, do ponto de vista de sua pertinência às pistas e aos elementos prévios; e as modifique, no caso de julgá-las impróprias.

Cabe salientar que, na base da adivinhação, está a inferência entendida aqui como uma das várias estratégias em rede identificadas pela Psicolinguística, no

processamento da leitura (Pereira 2009b). Isso significa que, para decodificar um texto, compreendê-lo, estabelecer relações desse material escrito com o mundo, construir emoções, chegar à satisfação, ao prazer com a leitura, inferências de diferentes níveis de complexidade, exigindo diferentes graus de esforço cognitivo, são condições indispensáveis. Certamente as inferências para decodificação dos sinais gráficos de um texto cujo código é de domínio do leitor são menos complexas do que as inferências para o estabelecimento de conexões entre fatos da história ou para o desvendamento de enigmas, como é o caso de narrativas de mistério, ou para o deciframento de processos surpreendentes, como é o caso de narrativas com a presença do mágico, ou ainda para a descoberta de desfechos pouco previsíveis, como é o caso de narrativas com intensas pistas polissêmicas.

Evidencia-se, assim, o fato de que o *guessing game* está vinculado não a um simples desejo do leitor, mas ao desejo de toda a situação de leitura, incluindo esse leitor, com seus conhecimentos prévios, seu estilo cognitivo, seu objetivo de leitura; o texto com seus traços de gênero e tipo (Adam 2008) e pistas linguísticas deixadas por quem o escreveu; o autor, com sua história e peculiaridades de proposta de escrita; o momento de criação e o de leitura; e o meio de veiculação do texto.

A configuração da situação de leitura define as rotas de adivinhação e o modo de percorrê-las, como mostram as exemplificações a seguir. Considerando o gênero textual, as predições do leitor devem apoiar-se, no caso de uma história, mais fortemente no encadeamento narrativo e na movimentação dos personagens, enquanto, no caso de um editorial, nas relações entre a tese e os argumentos. Considerando o objetivo de leitura, como a elaboração de um esquema das informações fundamentais de um texto de divulgação científica, as antecipações do leitor são realizadas nessa direção. Considerando o portador de veiculação de uma notícia (um determinado jornal de circulação), as adivinhações do leitor são realizadas com base no perfil desse portador. Considerando os conhecimentos prévios, se o leitor dispuser de poucos sobre o conteúdo do texto, cabe-lhe apoiar predominantemente suas predições nas pistas linguísticas.

Como explicitado até aqui, adivinhar é natural, relevante e necessário, sendo esse processo marcado pelo leitor – considerando seus conhecimentos prévios e seu objetivo de leitura – e pelo texto, considerando suas pistas linguísticas decorrentes do gênero, das seqüências dominantes, da organização e funcionamento dos planos linguísticos, o que define esse processo como desejável, concepção que inspira o presente artigo.

Tendo em vista o texto literário, mais especificamente o narrativo, toda essa construção cognitiva diz respeito a um universo ficcional que se revela como crível, verossímil, convincente (Aristóteles 1966). É preciso que os elementos internos da narrativa se articulem de forma a criar uma realidade que capte o leitor, que o seduza, suspendendo a sua própria realidade e deixando-se mobilizar por esta outra que surge tão e somente a partir do arranjo criativo das palavras, acionando os referentes do leitor.

Para demonstração do que foi até aqui exposto, na sequência deste artigo é apresentada uma possibilidade de *guessing game* na leitura de um conto, pressupondo uma determinada situação de leitura – um determinado leitor, com seus conhecimentos prévios e seu objetivo, e um texto, com as marcas linguísticas deixadas por seu autor.

## **2 - Um leitor possível e adivinhações possíveis**

A projeção da leitura é realizada, neste tópico, na perspectiva de um leitor hipotético, em possíveis procedimentos preditivos por ele realizados, a partir da análise dos elementos oferecidos pelo material textual, estabelecendo conexões com seus conhecimentos prévios (acerca de vários elementos, como se verá) que dão suporte para a compreensão do texto. Desse modo, trata-se de uma situação construída com o objetivo de demonstração do processamento leitor da adivinhação. Claro já deve estar que não pode haver expectativa de que os movimentos demonstrados constituam o caminho de algum leitor real. Dada à natureza cognitiva do processamento, ele se constitui único, assim como os conhecimentos prévios são também únicos, por decorrerem de experiências próprias.

A situação de leitura construída para essa demonstração é uma arquitetura concebida envolvendo um suposto leitor maduro, isto é, com competência para realização de adivinhações – procedimentos preditivos com apoio em pistas linguísticas, conhecimentos prévios e automonitoramentos. O objetivo é demonstrar o processo de leitura desse leitor em suas possíveis antecipações, o que exige dele clara consciência dos processos realizados ao longo do caminho de leitura. Para isso, o texto é apresentado em segmentos, numerados sequencialmente, como se o leitor assim o fizesse – um caminho possível, com as adivinhações próprias de um *guessing game*, apoiadas na estratégia de inferência. Esse caminho, exposto a seguir, revela o jogo metacognitivo desse leitor diante de “Betsy”. Para tanto, o conto é apresentado em 15 segmentos sucessivamente numerados,

Betsy (1)

Rubem Fonseca (2)

(de *Histórias de Amor*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997, p. 9) (3)

Betsy esperou a volta do homem para morrer (4).

Antes da viagem ele notara que Betsy mostrava um apetite incomum. Depois surgiram outros sintomas, ingestão excessiva de água, incontinência urinária. O único problema de Betsy até então era a catarata numa das vistas (5). Ela não gostava de sair, mas antes da viagem entrara inesperadamente com ele no elevador e os dois passearam no calçadão da praia, algo que ela nunca fizera. No dia em que o homem chegou, Betsy teve o derrame e ficou sem comer. Vinte dias sem comer, *deitada* na cama com o homem. Os especialistas consultados disseram que não havia nada a fazer. Betsy só saía da cama para beber água.

O homem permaneceu com Betsy na cama durante toda a sua agonia, acariciando seu corpo, sentindo com tristeza a magreza de suas ancas (6). No último dia, Betsy, muito quieta, os olhos azuis abertos, fitou o homem com o mesmo olhar de sempre, que indicava o conforto e o prazer produzido pela presença e pelos carinhos dele (7). Começou a tremer e ele a abraçou com mais força. Sentindo que os membros dela estavam frios, o homem arranhou para Betsy uma posição confortável na cama. Então ela estendeu o corpo, parecendo se espreguiçar, e virou a cabeça para trás, num gesto cheio de langor. Depois esticou o corpo ainda mais e suspirou, uma exalação forte (8). O homem pensou que Betsy havia morrido. Mas alguns segundos depois ela emitiu novo suspiro. Horrorizado com sua meticulosa atenção o homem contou, um a um, todos os suspiros de Betsy. Com o intervalo de alguns segundos ela exalou nove suspiros iguais, a língua para fora, pendendo do lado da boca. Logo ela passou a golpear a barriga com os dois pés juntos, como fazia ocasionalmente, apenas com mais violência. Em seguida, ficou imóvel (9). O homem passou a mão de leve no corpo de Betsy. Ela se espreguiçou e alongou os membros pela última vez (10). Estava morta. Agora, o homem sabia, ela estava morta (11).

A noite inteira o homem passou acordado ao lado de Betsy, afagando-a de leve, em silêncio, sem saber o que dizer. Eles haviam vivido juntos dezoito anos (12).

De manhã, ele a deixou na cama e foi até a cozinha e preparou um café puro. Foi tomar o café na sala. A casa nunca estivera tão vazia e triste (13).

Felizmente o homem não jogara fora a caixa de papelão do liquidificador. Voltou para o quarto. Cuidadosamente, colocou o corpo de Betsy dentro da caixa. Com a caixa debaixo do braço caminhou para a porta (14). Antes de abri-la e sair, enxugou os olhos. Não queria que o vissem assim (15).

A partir daqui, os 15 segmentos são utilizados para demonstração do caminho possível acima referido.

O movimento inicial do leitor é dirigido para o segmento 1. A observação da letra maiúscula inicial e da centralização permite-lhe inferir, com base nos conhecimentos prévios, tratar-se do título do texto. O substantivo próprio do gênero feminino e suas vivências o estimulam à predição de Betsy como personagem central, uma mulher.

Dando continuidade à leitura, a atenção do leitor volta-se para o segmento 2. A existência de um autor confirma sua predição de *Betsy* como título. Como já o conhece, infere relações entre o texto e o autor. Prevê, então, que o texto deve desenvolver uma história que mergulhe com certa delicadeza na alma humana, oportunizando reflexões sobre a complexidade dos dramas de um personagem feminino. Essa possibilidade prepara seu cérebro para polissêmicas emoções.

Na sequência, o leitor lê o segmento 3. Com base em seus conhecimentos prévios, reconhece a informação como indicativa da fonte do texto, o que lhe permite inferir que a narrativa envolve o tema do amor e predizer que Betsy deve fazer parte de uma relação em que há amor. Isso fortalece sua hipótese anterior.

Prosseguindo, o leitor direciona sua atenção para o segmento 4. Infere, então, que aí está o início da história, encontrando-se Betsy em situação final de vida. Esse fato e a ausência de um nome para o *homem* permitem ao leitor predizer que a relação entre eles tem alguma peculiaridade e que a narrativa deve girar nesse eixo. A expressão *esperou... para morrer* indica-lhe uma relação importante entre ambos, em que Betsy tem identidade mais clara. Permite-lhe também antecipar sofrimento mútuo decorrente de um vínculo afetivo longo.

O leitor passa à leitura do segmento 5. Analisa as pistas linguísticas *apetite incomum* e *os novos sintomas* e confirma que Betsy está doente e que está piorando. A *catarata* indica-lhe, por sua vez, seu envelhecimento. Essas inferências possibilitam ao leitor fazer uma predição – o agravamento do estado de Betsy. Esse fato, observado pelo homem, confirma a existência de uma relação importante e longa entre ele e Betsy. O leitor paralelamente percebe que o homem continua sem nome, sendo referido apenas pelo pronome *ele*.

Dá continuidade à leitura, focalizando o segmento 6. Ao ler a expressão *algo que ela nunca fizera*, confirma a inferência de finalização. Do mesmo modo, a palavra *agonia*. A relação intensa entre as personagens se evidencia na última frase, construindo a inferência de ser uma relação amorosa. No entanto, a palavra *ancas*, considerando conhecimentos prévios culturais, gera uma dúvida no leitor sobre quem é Betsy, pois não parece apropriada para uma mulher, permitindo predizer ser o personagem um animal. Nesse momento, o leitor se automonitora, retoma os segmentos já lidos e refaz sua adivinhação inicial.

Prossegue seu caminho e lê o segmento 7. A observação da expressão *no último dia* conduz o leitor a inferir situação de morte e a predizer que Betsy morrerá proximamente. A expressão *olhos azuis*, por sua vez, faz o leitor avaliar sua adivinhação de ela ser um animal. Reflete e retoma a possibilidade de ser uma mulher. Em seu *guessing game*, as duas hipóteses passam a coexistir. No caso de ser um animal, o leitor levanta a possibilidade de ser um gato. Como tem dúvidas, faz retornos a segmentos anteriores, em processo de automonitoramento. Essas oscilações fazem-no retomar a consciência de estar diante de um material literário, assumir a dúvida como um traço possível e permitir o aprofundamento das emoções.

Chega, então, ao segmento 8. A análise de algumas expressões do texto, como *membros, se espreguiçar, langor, esticou o corpo*, permite-lhe confirmar a predição de se tratar de um animal. No entanto, outras como *ele a abraçou e na cama* contribuem para a dúvida. No caso de ser um animal, a predição do leitor vai se dirigindo para Betsy ser um gato ou um cachorro. Nesse momento, o leitor realiza releituras e automonitoramentos continuados, reflexões cotejadoras entre a ficção e a realidade, análises de confronto entre seus conhecimentos prévios e as pistas linguísticas, tudo contribuindo para a geração de emoções diante do material literário.

A seguir, passa à leitura do segmento 9. Com base nos trechos *língua para fora, pendendo do lado da boca e passou a golpear a barriga com os dois pés*

*juntos, como fazia ocasionalmente* e, ainda, tendo por base seus conhecimentos prévios, tende a confirmar sua hipótese de Betsy ser um gato e prevê o fim imediato da personagem. Observa, paralelamente, a relação entre ela, em entrega ao homem, e ele, em situação de controle dessa entrega, ambos em sofrimento. Prevê a intensificação desse sentimento. Para isso faz releituras monitorando suas compreensões.

Chega, então, ao segmento 10. Diante da expressão *alongou os membros*, o leitor renova sua convicção de que Betsy é um gato e diante da expressão *pela última vez*, considera que a morte chegou para a personagem. Seus conhecimentos prévios o auxiliam nesse entendimento e na previsão de que, embora um animal, o homem terá cuidados finais especiais com Betsy.

Continuando seu caminho, direciona sua atenção para o segmento 11. Neste momento da leitura, o leitor confirma suas predições sobre a natureza do personagem Betsy e sobre seu desfecho, inferindo que o homem ainda se encontra em movimento de consciência sobre os fatos que está vivendo. Prevê, então, que o autor fará os encaminhamentos do final de Betsy e, juntamente, os da narrativa explicitando um pouco mais a relação do homem com ela. Como não tem certeza, retoma alguns trechos, monitorando suas compreensões.

Chega, então, ao segmento 12. Com base em inferências, percebe cada vez mais nitidamente a relação entre os personagens. Percebe também que o autor segue na linha de confundir o leitor em relação à natureza de Betsy. Faz então uma antecipação em relação aos momentos finais da narrativa – a de que os fios do enigma ficarão cada vez mais evidentes. Neste momento, faz importantes automonitoramentos.

Dando continuidade, lê o segmento 13. Ao ler este segmento, o leitor confirma sua predição e realiza procedimentos de automonitoramento e de uso de conhecimentos prévios, embora as definições estejam cada vez mais claras. Nesse caminho, mergulha na literariedade do conto e no universo de emoções que ela instiga.

Pousa, então, seus olhos sobre o segmento 14. A expressão *caixa de papelão* tira-lhe qualquer dúvida sobre o enigma, o que é comprovado pela última frase. O leitor considera, então, que o segmento a seguir intensificará a evidência da relação entre os personagens.

Focaliza o segmento 15, que fecha o texto. Conforme as adivinhações realizadas, o leitor percebe com nitidez ainda maior a relação entre o homem e Betsy. Neste momento, passa os olhos pelo texto como um todo, procurando todas as engrenagens. Examina as conexões estabelecidas a partir dos quinze segmentos, reconstitui o caminho de leitura desenvolvido, as predições feitas e os procedimentos utilizados para isso – o uso de pistas linguísticas, a ativação de conhecimentos prévios e os automonitoramentos realizados – enfim o seu processamento cognitivo de inferências e adivinhações que contribuiu para a compreensão do conto em seus enigmas, a apreciação estética da narrativa

cuidadosa e delicadamente construída por Rubem Fonseca e a navegação pelas emoções oportunizadas.

Aqui se encerra, então, a exposição do *guessing game* possível de um leitor também possível, que, por meio de observações, inferências, antecipações e automonitoramentos, com apoio nas pistas linguísticas e nos conhecimentos prévios, penetrou nas relações entre Betsy e o homem e, por meio delas, na literariedade construída por Rubem Fonseca. No tópico a seguir, estão apresentados caminhos preditivos de compreensão desenvolvidos por estudantes de Letras reais, identificados e analisados por meio de pesquisa realizada por Pereira, em 2011, conforme indicação no tópico a seguir.

### **3 - Leitores reais e adivinhações reais**

Neste tópico são apresentados percursos de leitura do mesmo conto Betsy realizados por leitores reais em *guessing game*, com base em pesquisa realizada<sup>1</sup>, que teve como objetivo verificar a compreensão leitora e o uso de procedimentos preditivos.

Foram sujeitos da pesquisa 12 estudantes de Letras, distribuídos em 2 grupos – iniciantes (I) e concluintes (C) do Curso de Letras, expostos à leitura do conto *Betsy*, apresentado em dois formatos – segmentado (S) e contínuo (C). No formato segmentado, o texto foi apresentado em segmentos sucessivos, o que tornava disponível para leitura um segmento de cada vez. No formato contínuo, o texto era disponibilizado em sua totalidade, cabendo ao sujeito estabelecer seu caminho de leitura.

Para obtenção dos dados, foram utilizados três instrumentos: um Teste de Compreensão Leitora (com três questões de escolha simples), com o objetivo de verificar o entendimento de fatos fundamentais do conto; um Teste de Procedimentos Preditivos (protocolo verbal durante a leitura), com o objetivo de obter informações sobre o *guessing game* realizado pelos sujeitos; e um Teste de Percepções sobre os Procedimentos Preditivos (questões sobre as percepções dos sujeitos sobre seus caminhos de leitura), com o objetivo de examinar a consciência dos sujeitos sobre os percursos de adivinhação realizados.

Os dados coletados por meio do Teste de Compreensão Leitora indicam que, dos 36 acertos possíveis, considerando os 12 sujeitos, o grupo alcançou 23 acertos (64,88%). Observando a posição no curso, os iniciantes obtiveram 9 acertos e os concluintes 14 acertos. Examinando o formato de apresentação do texto para leitura, os dados são próximos – no segmentado houve 11 acertos e no contínuo, 12. Esses dados indicam que os estudantes de Letras compreenderam razoavelmente o conto Betsy, que os concluintes tiveram escores um pouco mais elevados do

---

1 - O projeto foi realizado no Centro de Referência para o Desenvolvimento da Linguagem – CELIN da Faculdade de Letras da PUCRS, com apoio da FAPERGS, do CNPq e da PROPESQ/PUCRS.

que os iniciantes e que os dois formatos de apresentação do texto influenciaram igualmente a compreensão.

De acordo com os dados obtidos por meio do Teste de Procedimentos Preditivos, os 12 sujeitos utilizaram pistas linguísticas, 11 deles fizeram automonitoramento e 2 se apoiaram em conhecimentos prévios. Considerando a posição no curso, o sujeito que não fez automonitoramento pertence ao grupo dos iniciantes e os 2 que utilizaram conhecimentos prévios são concluintes. No que se refere ao formato de leitura, o sujeito que não fez automonitoramento utilizou o segmentado e os 2 que não utilizaram conhecimentos prévios se distribuíram nos 2 formatos. Esse conjunto de informações indica que, em relação ao uso de procedimentos preditivos na leitura de *Betsy*, a posição no curso e o formato tiveram pouca influência.

Os dados obtidos por meio do Teste de Percepções sobre os Procedimentos Preditivos apontam o que segue: os 12 sujeitos estiveram de acordo (ou totalmente ou parcialmente) com a afirmativa de que “as pistas linguísticas e as pistas contextuais foram determinantes para a predição do que aconteceria a seguir”; os 6 sujeitos que leram os textos no formato segmentado consideraram, predominantemente, que a segmentação favoreceu a reflexão sobre os procedimentos preditivos e 5 dos 6 sujeitos que leram o texto no formato contínuo consideraram que a disponibilidade do texto na íntegra favoreceu a reflexão sobre os procedimentos preditivos, indicando que os 2 formatos foram considerados produtivos; 9 dos 12 sujeitos apontaram que suas reflexões preditivas ocorreram naturalmente sem estímulo do monitor, 7 dos 12 sujeitos afirmaram que essas reflexões decorreram de estímulo do monitor e os 12 sujeitos manifestaram-se satisfeitos em relação aos processos de predição realizados. Ao serem solicitados a “dar uma nota de 1 a 10 em relação à sua reflexão sobre procedimentos preditivos”, 2 sujeitos se atribuíram nota 10 (1 iniciante e 1 concluinte, ambos do formato contínuo), 1 sujeito se atribuiu 9 (concluinte do formato segmentado), 5 sujeitos se atribuíram 8 (2 iniciantes e 3 concluintes, 3 do formato contínuo e 2 do segmentado), 3 sujeitos se atribuíram nota 7 (2 deles iniciantes, 2 do formato segmentado) e 1 sujeito (iniciante e do formato contínuo) se atribuiu nota menor que 7.

Considerando os dados apresentados, cabe registrar que os estudantes de Letras apresentaram desempenho razoável em compreensão leitora, que os alunos concluintes tiveram desempenho melhor do que os iniciantes, que o formato de apresentação do texto para leitura (segmentado ou contínuo) não influenciou nos desempenhos dos sujeitos, que todos os participantes utilizaram as pistas linguísticas do texto e fizeram automonitoramento, que apenas 2 sujeitos utilizaram conhecimentos prévios, que todos consideraram como importantes as pistas linguísticas e as contextuais para fazer as predições e que a reflexão metacognitiva foi mais exigente por parte dos iniciantes.

A análise do processamento da adivinhação evidenciou os caminhos utilizados por estudantes de Letras para adentramento no conto literário *Betsy*, permitindo

verificar em que medida isso ocorreu e levantar possibilidades de intervenção pedagógica.

No tópico a seguir, finalizando este artigo, são retomados os dados referentes ao leitor possível e aos leitores reais, associando-os. Com base nesses vínculos são desenvolvidas reflexões sobre a interface Psicolinguística/Literatura e seu uso no ensino.

### **Comentários finais**

Neste artigo, foi examinado o processo de leitura do conto *Betsy* como um jogo psicolinguístico de adivinhação que se traduz no uso da estratégia de predição, na interface da Psicolinguística com a Literatura.

Primeiramente foram apresentados os fundamentos teóricos, a seguir um caminho de leitura desenvolvido por um leitor potencial e posteriormente os caminhos realizados por leitores reais – estudantes de Letras.

Em relação à análise realizada com base num leitor possível, foi demonstrado que teórica e metodologicamente a estratégia da adivinhação tem como apoio a inferência e se realiza por meio de procedimentos preditivos como o uso de pistas linguísticas, de conhecimentos prévios e de automonitoramento. Ficou também evidenciado que esses procedimentos encaminham a compreensão, a observação da natureza literária do texto, a realização de conexões múltiplas e favorecem a satisfação com a leitura estimulada pelas emoções proporcionadas.

A pesquisa relatada, por sua vez, evidenciou como esses procedimentos ocorreram com leitores reais, no caso estudantes de Letras, a consciência sobre eles e suas relações com a compreensão. Os dados obtidos trouxeram as seguintes evidências: desempenho razoável em compreensão leitora, com escores um pouco mais elevados entre os concluintes; apoio produtivo das predições em pistas linguísticas e em automonitoramentos, porém pouco apoio nos conhecimentos prévios; ausência de influência do formato segmentado ou contínuo na compreensão e no uso de predições pelos leitores; algumas inconsistências nos processos metacognitivos de consciência sobre os próprios processos.

Associando as análises realizadas com um leitor possível e com leitores reais, pode ser verificado que há convergências em relação à busca da compreensão, à tomada da inferência como base cognitiva para a predição e ao apoio dos procedimentos preditivos nas pistas linguísticas e no automonitoramento. Pode ser verificada também essa convergência na forma de penetração no universo literário construído com muitos cuidados pelo autor. É visível ainda que os movimentos pelos leitores são ao mesmo tempo provocados pelas emoções próprias da leitura literária e delas decorrentes.

Esse quadro, associado às duas situações analisadas ao longo do artigo, indica a necessidade de fortalecer, durante o curso de Letras, o uso do *guessing game* com textos literários de sequências narrativas dominantes, como o conto, e a consciência dos leitores sobre esse processo. Aponta também a importância de

os dois formatos serem trabalhados de modo a discriminá-los tanto para o ensino como para a pesquisa. Essas são importantes identificações, considerando que podem trazer contribuições para o aprendizado da leitura dos estudantes e para seu preparo com vistas à docência nas escolas.

Tais resultados decorrem das associações entre teoria, pesquisa e ensino que orientaram o estudo e as reflexões desenvolvidas, dando sustentação ao presente artigo. O fundo teórico teve como eixo o processamento cognitivo da leitura com foco no *guessing game*, caracterizado por movimentos de adivinhação. Esse eixo deu suporte ao *design* da pesquisa, que contou com ferramentas computadorizadas *ad hoc*, possibilitando a obtenção de dados sobre procedimentos preditivos, compreensão leitora e percepções dos sujeitos diante do conto literário *Betsy*. O fundo teórico e os dados empíricos da pesquisa estiveram voltados para o aprendizado e o ensino, considerando constituírem-se os sujeitos em estudantes iniciantes e concluintes de Letras. Essas associações permitiram a identificação de pontos importantes para o ensino, já apontados anteriormente.

Quanto à interação com a Computação, foi determinante para a geração de ferramenta de pesquisa possibilitando a apresentação gradativa do texto ao leitor, denominado aqui de formato segmentado. Esse instrumento favoreceu a coleta de dados sobre os procedimentos utilizados pelos sujeitos e abre a possibilidade de seu uso em novas situações.

Em relação à interação entre Linguística e Literatura, o presente artigo elegeu a Psicolinguística, buscando os pontos convergentes com a Teoria da Literatura para isso – a compreensão como condição para a apreciação estética; a leitura como processo cognitivo de interação entre o texto, o autor e o leitor, numa dada situação de leitura; o texto literário como aberto a continuadas novas construções de sentidos resultantes das sucessivas sinapses cognitivas, donde a importância natural das adivinhações; a leitura com o uso de procedimentos preditivos e de reflexão metacognitiva sobre eles, como caminho para a abertura do horizonte de expectativas; e o apoio do processo de adivinhação em pistas linguísticas, conhecimentos prévios e automonitoramentos, condições para a constituição de processos conscientes indispensáveis para a construção dos sentidos.

O jogo psicolinguístico e literário para o qual Rubem Fonseca convida o leitor teve apoio na adivinhação, o *guessing game* natural, relevante e desejável. Para desenvolver esse percurso, os leitores, tanto o possível como os reais, fizeram apostas antecipatórias, monitoraram-nas, fizeram avaliações e realizaram correções, quando necessárias. A ação cognitiva sempre presente foi a inferencial em diferentes níveis de complexidade e esforço cognitivo.

A engenhosidade do autor, expressa no conto *Betsy*, favoreceu a engenhosidade do percurso de compreensão permitindo evidenciar a adivinhação como estratégia de leitura desejável do texto literário, possibilitando ao leitor uma aproximação à história, ao autor, aos personagens e à composição imaginação/realidade, como um momento de deciframentos e emoções peculiares.

A interface buscada com a Literatura, consideradas as particularidades do texto literário, mostrou que o texto configura-se como uma dinâmica relacionada a diferentes níveis da realidade. Associar os elementos da Teoria da Literatura com a Psicolinguística – e com outros campos naturalmente acionados no momento da leitura – significa conceber a leitura na sua complexidade de modo a contribuir para formar leitores mais competentes.

A perspectiva aqui adotada contribuiu para dar nitidez à sua relevância para a pesquisa e para o ensino em todos os níveis, mas especialmente no Fundamental, considerando constituir-se no momento de formação básica, que acaba por influenciar os níveis seguintes da escolaridade do leitor.

Disso decorre a indagação sobre como realizar esse ensino. Certamente, a escolha de textos literários de qualidade estética e geradores de inquietações e dúvidas é o início da organização do trabalho. Chegado o momento da aula, o material deve ser disponibilizado para sua leitura, cabendo ao professor orientá-la gradativamente, instigando os alunos a examinarem cuidadosamente as pistas linguísticas do texto, a refletirem sobre seus conhecimentos prévios e a estabelecerem conexões inferenciais e, a partir delas realizar o *guessing game* – fazer antecipações, monitorá-las, avaliá-las e corrigi-las, se for o caso, sempre em busca da compreensão do conteúdo e da apreciação estética. Para que isso aconteça, cabe ao professor estar atento ao processamento desenvolvido pelos alunos, de modo a fazer as necessárias intervenções nos momentos em que elas se revelam como necessárias.

Com um trabalho dessa natureza, aumentam as possibilidades de formação de leitores competentes, em relação aos alunos; e, em relação aos professores, de formação de orientadores de leitura eficientes.

Cabe aqui fechar o corpo destes comentários finais, dando relevo à necessidade de confirmação de um espaço próprio de investigação da leitura do texto literário em abordagem que aproxime teoria, pesquisa e ensino, com foco nas convergências entre Psicolinguística e Teoria da Literatura, de modo a explicitar os processos metacognitivos do leitor e, a partir dessas análises, apontar, com sustentação linguístico-literária, caminhos produtivos para o ensino da leitura.

---

Recebido em janeiro de 2016; aceite em fevereiro de 2016.

### **Referências**

- Adam, J. M. 2008. *A Linguística Textual*. São Paulo: Cortez.
- Amodeo, M. T.; Pereira, V. W. 2010. Linguística e Teoria da Literatura: uma interface possível. *Letras de Hoje*. **45 (3)**: 18-25.
- Aristóteles. 1966. *Poética*. Porto Alegre: Globo.
- Candido, A. 1972. A literatura e a formação do homem. *Ciência e cultura*. **24 (9)**: 803-809.

Costa, J. C.; Pereira, V. W. 2009. *Linguagem e cognição*. Porto Alegre: EDIPUCRS.

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

Flôres, O. C. & Pereira, V. W. 2012. Ensino da compreensão leitora: faces e interfaces psicolinguísticas. *Linguarum Arena*. **3**: 75-87.

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

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

Nicolescu, B. 2008. *O manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo: TRIOM.

Pereira, V. W. 2009a. Predição leitora e inferência. In: J. Campos da Costa (Org.). *Inferências linguísticas nas interfaces*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 10-22. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/inferencias>, acessado em 12 de dezembro de 2015.

Pereira, V. W. 2009b. Estratégias de leitura virtuais e não virtuais no ensino fundamental. *Anais do VI Congresso da Abralín*. **2**: 10-22. Disponível em: <http://www.abralin.org>, acessado em 3 de junho de 2009.

Pereira, V. W. 2010. Pesquisa em Psicolinguística. *Letras de Hoje*. **45 (3)**: 48-53.

Piccini, M. da S.; Pereira V. W. 2006. Preditibilidade: um estudo fundado pela Psicolinguística e pela Informática. *Letras de Hoje*. **41(2)**: 305-324.

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



## **PROCEDIMENTOS DE PESQUISA: ALGUNS CONSELHOS PRÁTICOS PARA O ESTUDO TAMBÉM PSICOLINGUÍSTICO DE REALIDADES CONCRETAS - PARTE II**

**Fernanda Martins**

mmartins@letras.up.pt

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

**Maria da Graça Lisboa Castro Pinto**

mgraca@letras.up.pt

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

**Resumo:** O texto que aqui se apresenta prossegue a linha de um artigo, com o mesmo título, unicamente acrescido de Parte II, o que corresponde à sua segunda parte, publicado na revista *Letras de Hoje*, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, em 2015, assinado pelas autoras do presente artigo. Após um breve apontamento do que se espera de um trabalho académico, em termos de escrita e também metodológicos, em Psicolinguística Aplicada, área científica que, procurando ir à raiz dos factos também em matéria de aprendizagem de línguas, se ajusta com toda a pertinência a temas abrangidos pela Didática de Línguas, procura-se justificar a adoção da estrutura Introdução, Métodos, Resultados e Discussão (IMRD) nos trabalhos académicos que se dedicam a estudos com componente prática nos domínios em foco. Busca-se ainda destacar a originalidade e relevância das secções Métodos e Resultados, se bem que possam ser consideradas de redação mais simples comparativamente às restantes. Atendendo a que estas secções podem ser sentidas como portadores de um enquadramento metodológico e estatístico menos familiar por quem quer trabalhar nessas áreas, foi intento das autoras trazer a terreiro certos passos procedimentais que possam fazer com que os trabalhos desse género de pesquisa possam vir a ser lidos com mais conhecimento de causa e a ser escritos com mais rigor quando chegar a altura de os dados seleccionados e analisados serem difundidos, por via de uma publicação, à audiência a que se destinam em consonância com o que recomenda a comunidade científica a que pertencem. Optando por um figurino que assenta em respostas a possíveis perguntas colocadas por quem possa ter dúvidas ao lidar com artigos das ciências sociais ou humanas com partes experimentais, à semelhança do que ocorreu no artigo publicado em 2015 (Martins & Pinto 2015), foram objeto de uma abordagem tão acessível quanto nos foi possível os seguintes tópicos: métodos de amostragem, tamanho da amostra, estudo de caso e grupo focal.

**Palavras-chave:** Artigo científico com parte empírica; estrutura IMRD; Métodos; Resultados; esclarecimentos e conselhos a seguir em Ciências Sociais e Humanas

**Abstract:** This text comes in line with an article previously published in 2015 by the same authors on *Letras de Hoje*, a journal of the Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul: “Research procedures: some practical tips aimed at studying concrete realities in psycholinguistics”. We now aim at taking the previous article further, hence the choice for the same title and its extension to a Part II. After a brief outline of what is to be expected of a research article on Applied Psycholinguistics in terms of writing and methodology, we intend to advocate the structure Introduction, Methods, Results and Discussion (IMRD) whenever texts are based on empirical data coming from different areas of language studies such as didactics of languages insofar as these are domains to which Applied Psycholinguistics may bring the insights necessary to get to the roots of language learning issues. It is also our purpose to stress the originality and relevance of sections Methods and Results. Eventhough they may be considered simpler in what concerns academic writing, both sections may also be regarded as problematic as they imply a methodological framework often less familiar to researchers. Under these circumstances and bearing in mind recommendations of the scientific community, we intend to highlight some steps that may prove to be helpful in the process of either reading or writing academic texts in a more accurate and knowledgeable way both from the writers’ and the readers’ standpoint.

By trying to answer possible questions asked by researchers who may feel doubtful when handling or interpreting experimental data, in line with the approach of the aforementioned article (Martins & Pinto 2015), this text contemplates four topics – sample selection methods, sample size, case study, and focus group – in hopes that they become less opaque.

**Keywords:** Research articles with empirical component; IMRD structure; Methods; Results; explanations and tips to take into account in Social and Human Sciences

## 1 - Introdução

Não restam dúvidas de que, se o autor de artigos, nomeadamente publicados em revistas científicas, escreve com o intuito de ir ao encontro de uma audiência interessada na área em análise, ainda estará mais empenhado em vir a ter leitores ávidos de prosseguir o seu conhecimento num ou noutro tema versado. Atingido este último objetivo, instala-se ou dá-se continuidade ao imprescindível processo de investigação que deve sustentar qualquer estudo independentemente da área disciplinar.

No primeiro número do volume 50 da revista *Letras de Hoje*, escrevíamos um artigo intitulado “Procedimentos de pesquisa: alguns conselhos práticos para o estudo também psicolinguístico de realidades concretas” (Martins & Pinto 2015). Ignoramos se o título, tal como devia, foi motivador ou não da leitura do artigo. Nem é demasiado curto, conforme é prática de algumas áreas, nem demasiado longo, como se verifica, por exemplo, em artigos de Medicina; nele estão contidas as variáveis esperadas, de índole dependente e independente, e contém dois pontos, pontuação da preferência de muitos artigos nas várias áreas do saber. Por outros termos, não sabemos se o título representou, como deveria, o motor para a decisão da leitura do texto que introduz (ver, a respeito do título em artigos académicos em conformidade também com as disciplinas, entre outros, Baicchi 2003; Haggan 2004; Lewison & Hartley 2005; Hartley 2007; Soler 2007; Wang & Bai 2007). Foi, por isso, com muito agrado que vimos chegar do referido artigo um retorno por nós tido como muito positivo, sem nos prendermos às razões que o motivaram, sugerindo que abordemos outros assuntos que não foram então tratados e que, tudo leva a crer, não são despidos para quem trabalha também em Psicolinguística Aplicada.

Resolvemos assim manter o título, que ocorreu em 2015, seguido de “Parte II”, ou seja, “Procedimentos de pesquisa: alguns conselhos práticos para o estudo também psicolinguístico de realidades concretas. Parte II”. Fica desta forma declarado que continuamos na mesma linha do artigo de 2015, tratando de outros tantos tópicos que reputamos de utilidade no plano metodológico.

Importa esclarecer que a Psicolinguística Aplicada, que comporta por natureza uma parte prática, não reivindica para si uma metodologia experimental própria. A metodologia que nela se adota é a que se ajusta às ciências que estudam diferentes desempenhos do ser humano a partir de abordagens nomotéticas, destinadas à análise de grupos de que se quer fazer ressaltar, em especial, o que é comum a todos e não o que os distingue, ou idiográficas, com vista a estudar o que é peculiar a um certo indivíduo, com um pendor nitidamente mais clínico. A metodologia seguida pela Psicolinguística é assim idêntica à de outros estudos com componente empírica que darão origem a artigos das ciências sociais e humanas, educacionais e de comportamento.

Atendendo a que um trabalho académico é um texto que se enquadra num género textual (Marcuschi 2001) com características muito específicas, só pode ser intenção das autoras deste artigo solicitar ao leitor que as conheça e que tome a distância certa em relação ao que ele lhe vai exigir, a fim de que venha a ganhar consciência, a dar-se conta, do que este género textual requer. Um artigo científico obedece a normas que não podem ser ignoradas porque se espera que quem parte para a sua feitura as cumpra. Isto é: o seu autor deve dominá-las com o objetivo de as apreender, de as dominar, de delas se distanciar, para construir um todo em observância à boa conjugação das partes (Pinto 2016).

Essas normas não estão só estampadas na componente escrita do artigo. Elas não se confinam nem à filtragem, por meio da voz do autor, das vozes das autoridades

presentes nas fontes consultadas, nem à forma como se reportam as diferentes “verdades” (contextual, baseada em provas e interpretada) que o artigo comporta (Skelton 1997), nem ao modo como se usam citações integrais ou não integrais (Swales 1990), como se retomam *ipsis verbis* passagens de terceiros, respeitando a sua integração cotextual e contextual (Jakobs 2003), sem abusar porém desse artifício textual (Petrić 2012), ou como se parafraseia (Keck 2006). Também não se circunscrevem à maneira como se deve evitar o “patchwriting” e, em última análise, o plágio ou qualquer outro tipo de intertextualidade transgressiva (ver também Pecorari & Shaw 2012), procedimentos estes que podem perfeitamente ser vistos como não liminarmente reprováveis em etapas iniciais de escrita se neles se divisarem oportunidades pedagógicas para quem os pratica (Howard 1995; Starfield 2002; Chandrasoma, Thompson e Pennycook 2004; Shi 2004).

Um artigo acadêmico com parte empírica, tão comum em Psicolinguística, não se restringe pois a seguir recomendações da ordem da composição/redação do texto, deve também espelhar, mediante as diversas secções que o integram, uma organização da informação a divulgar que constitui finalmente a sua ordem interna (Nwogu 1997), nem sempre fácil de trilhar como sustentam Mišák, Marušić e Marušić (2005). Nesta ótica, quem escreve um artigo deve estar consciente que o que nele difunde não pode ser colocado indiferentemente ao longo do seu articulado. A descrição do conteúdo do trabalho sujeita-se a uma narrativa multi-modal (Lemke 1998; Vihla 1999) que orienta tanto o autor como o leitor (Mišák, Marušić & Marušić 2005). Certo é que a forma como se lê um artigo pode variar de acordo com o papel que o leitor assume, quer como cientista, quer como organizador de uma edição, quer como revisor/avaliador. Repara Burrough-Boenisch (1999) que os dois últimos leem o artigo antes de ser publicado na perspectiva de quem busca mérito e características que o tornem compatível com a sua publicação, razão que os leva a exigirem que o artigo se ajuste também formalmente à informação que veicula; o primeiro, por sua vez, na medida em que tem já acesso ao produto acabado, não é obrigado a obedecer a uma ordem. Pode, a seu bel-prazer e em consonância com os seus objetivos, saltar de um assunto para outro, na demanda daquilo que procura no momento. Sollaci e Pereira (2004: 366) assinalam mesmo que a organização que os artigos oferecem “may be largely credited to editors, who insisted on papers being clearly formatted to benefit readers and to facilitate the process of peer review”. A aludida organização/formatação dos artigos motiva Burrough-Boenisch (1999: 298) a advertir que “it forces scientists to write and think in a certain paradigm that is not a true reflection of the process of scientific investigation”, observação que merece alguma atenção dado o seu alcance. Podemos então lançar, pelo menos, duas perguntas: Como se processa a investigação por parte de quem a efetua? Como se publicam os estudos realizados?

Chegado é então o momento de dedicarmos algum espaço à apontada formatação dos artigos científicos.

Será que os artigos tiveram desde sempre a mesma disposição formal?

Será que os artigos das ciências conhecidas como mais exatas influenciaram a organização dos artigos das ciências sociais e humanas?

Sem enveredarmos pela leitura histórica que Sollaci e Pereira (2004) nos dão de uma maneira seminal do que se passou na arte de publicar em Medicina desde o século XVII, apoiar-nos-emos nestes autores para traçarmos uma breve panorâmica que nos conduza à organização dos artigos que se enquadram na nossa área de ação.

A formatação para que temos vindo a remeter e que mais se coaduna com a narrativa multi-modal, sucedânea, pelo menos nas ciências da saúde, de um estilo de escrita que começou por ser descritivo (Sollaci & Pereira 2004), corresponde à estrutura Introdução, Métodos, Resultados e Discussão (IMRD), às vezes referida como IMRAD ou IMRaD, correspondendo o A/a ao “and” do inglês. Trata-se de uma estrutura que, com esta mesma designação ou qualquer outra idêntica, começou a ganhar terreno no decurso do século XX. Pode dizer-se, firmadas na fonte mencionada, que esta estrutura passa a ganhar corpo em 1950, aumentando em 1970 e tornando-se comum nos anos 80. A década de 50 do século passado demonstra também ter sido uma época de viragem na forma de apresentar, em Física, os artigos divididos em secções (Bazerman 1984). De resto, como observam Sollaci e Pereira (2004), viria a ser o formato recomendado pelas conferências internacionais depois da Segunda Guerra Mundial. Para as revistas da área da Medicina, foram publicadas as primeiras normas em 1979 pelo grupo designado “Vancouver Group”, que viria a originar o “International Committee of Medical Journal Editors” (ICMJE) (1997).

Convém acrescentar, com base no que a “Academy of Social Sciences and Humanities” contempla acerca da estrutura básica de um trabalho científico, que a estrutura IMRAD também é recomendada para trabalhos com componente empírica na 6.<sup>a</sup> edição do manual destinado a publicações emanado da “American Psychological Association” (APA), que é usado por revistas das ciências sociais e das ciências ligadas à educação e ao comportamento.<sup>1</sup>

Neste enquadramento, os trabalhos empíricos em Psicolinguística não são exceção e deparamos por isso com artigos na área que apresentam a estrutura IMRAD, podendo em alguns casos a introdução aparecer sem designação. Três revistas de Psicolinguística que seguem claramente essa estrutura são o “Journal of Psycholinguistic Research”, a revista “Applied Psycholinguistics” e a “Revista di Psicolinguistica Applicata”.

Se considerarmos as quatro secções contidas na estrutura IMRD, teremos de admitir com Alexadrov (2004: 136) que a secção fundamental do trabalho corresponde aos resultados (R). Aliás, Miśak, Maruśić e Maruśić (2005), no que concerne a essa secção, notam que “is the most original part of the study and presents the most valid and important findings of the study” (p. 127). Estes autores

---

1 - Informação disponível em <https://arjptai.wordpress.com/2011/07/17/imrad/>, acessido a 19 de janeiro de 2016.

incluem igualmente os Métodos, a segunda secção da estrutura, no que denominam “the original part of the study” (p. 127). Não deve surpreender todavia que Libra (2001) considere os Resultados e a Discussão como as secções fulcrais do trabalho académico se nos ativermos ao que representa de mais-valia e mais desafiante na sua escrita o diálogo que se gera entre os resultados alcançados e o que já foi encontrado na disciplina a que se reporta, permitindo esse confronto a abertura para a “verdade interpretada” a que alude Skelton (1997).

Não obstante a observação que acaba de ser feita, tomadas as secções Métodos e Resultados como as mais originais e importantes num estudo com componente empírica, espera-se que a Introdução funcione como um funil (Libra 2001), como um triângulo invertido (Mišak, Marušić & Marušić 2005), que com a concisão possível, ou seja, sem grandes dispersões ocasionadas por informações mais acessórias, carregue o autor para o problema que quer investigar, para a hipótese que quer verificar e concomitantemente para a questão ou questões metodológicas que o seu estudo visa responder. A Discussão, em contrapartida, vai viver dos resultados obtidos visto que o autor, se nos valermos agora da metáfora do funil invertido (Libra 2001), tenta destacar os pontos fortes e concomitantemente apontar para as repercussões dos resultados obtidos, o que motiva um domínio apropriado do material verbal que serve a modalidade (Hyland 1994, 1995, 2000; Pinto, Osório & Martins 2014). Espera pois o leitor que, nesta secção, seja apresentada uma súmula dos resultados, comparando-os e confrontando-os com os já existentes, para além de ressaltar limitações que sempre existem e de projetar questões que possam vir a ser respondidas em estudos ulteriores (Murray 2012).

Vemo-nos então consignadas ao que é o objetivo principal deste artigo: tentar nortear quem se ocupa também das secções Métodos e Resultados de um artigo científico, elevadas por Mišak, Marušić e Marušić (2005: 127) ao que denominam a “original part of the study”, facultando, por intermédio da resposta a diferentes interrogações que esta parte possa suscitar, conhecimentos que permitam que os dados a que se chegou sejam atingidos com o rigor esperado.

Que encerram, afinal, de relevante as secções apontadas para que, por um lado, sejam vistas como a parte original de um artigo e, por outro lado, mereçam um tratamento rigoroso?

Apesar de serem secções relevantes do artigo, porquanto são elas que apresentam à comunidade científica a que pertencemos o que lhe podemos trazer de novidade face ao existente, não serão Mišak, Marušić e Marušić (2005: 125) os únicos a escrever que a secção Métodos “is the easiest part to write, as it describes what was done and in what order”. Com efeito, está em causa a secção que, como se pode ler no documento supracitado da “Academy of Social Sciences and Humanities” (ver nota 1 deste texto), comporta respostas às seguintes perguntas: “when, where, and how was the study done? What materials were used or who was included in the study groups [...]?” A informação decorrente das respostas acima colocadas é deveras importante para o público-alvo porque deve possibilitar que o estudo apresentado

possa ser replicado. Esta secção deverá funcionar como se fosse uma receita de culinária, comparação que não é raro aparecer em textos destinados a ensinar como escrever um trabalho académico com parte prática (ver, a título ilustrativo, Libra 2001). O desenho do estudo deve apresentar-se portanto bem descrito nas suas diversas componentes (participantes, materiais, métodos, instrumentos e testes estatísticos, entre outros). Não nos coibimos de citar acerca da Estatística a seguinte passagem da página 14 das recomendações do ICMJE: “Describe statistical methods with enough detail to enable a knowledgeable reader with access to the original data to judge its appropriateness for the study and to verify the reported results”. Além disso, também se lê nas recomendações aduzidas que se deve evitar a simples indicação dos valores de  $P$  porque se perde informação acerca do “effect size” e da “precision of estimates” (p. 14).<sup>2</sup>

Da secção Resultados, também se esperam respostas a perguntas como as constantes no documento da “Academy of Social Sciences and Humanities”: “what answer was found to the research question; what did the study find? Was the tested hypothesis true?” (ver nota 1 deste texto). Dos comentários em torno dos Resultados que ocorrem nas recomendações da ICMJE (pp. 14-15) (ver nota 2 deste texto), realçaríamos: a necessidade de expor os resultados numa ordem decrescente de importância seguindo uma sequência lógica no texto, tabelas e figuras; a não repetição na totalidade da informação em simultâneo no texto e nas representações gráficas, nem a sua duplicação nas mesmas; a não apresentação em exclusivo de percentagens, dada a importância da menção dos números absolutos de onde derivam os valores calculados. Para fechar estas observações respeitantes à secção Resultados, conviria transcrever o seguinte fragmento de Alexandrov (2004: 136): “Make data presentation so clear and simple that a tired person riding late on an airplane can take your manuscript and get the message at first reading”. Esta passagem ressalta o papel de uma boa apresentação dos resultados na leitura que se vier a fazer de um artigo científico. É legítimo que se dê um relevo particular à secção Resultados porque também é ela que cativa em grau superior a atenção do público interessado no estudo, razão pela qual os dados devem aparecer de modo inteligível e bem descritos.

Passemos então à resposta a possíveis dúvidas que possam surgir na mente de quem quer trabalhar em estudos de Psicolinguística Aplicada, não deixando porém de sublinhar que, no mundo da Ciência, o diálogo entre especialistas das diferentes áreas tem mesmo de se verificar. No caso da escrita das secções Métodos e Resultados, não deve nunca constituir qualquer tipo de constrangimento recorrer a especialistas das áreas das Metodologias e da Estatística quando surgem dúvidas relativamente aos desenhos de estudo, às populações em jogo, aos instrumentos a utilizar e aos testes estatísticos mais ajustados à situação em análise. Não se julgue

---

2 - Documento disponível em disponível em: <http://www.icmje.org/icmje-recommendations.pdf>,  
acedido a 19 de janeiro de 2016.

que um especialista em Psicolinguística Aplicada também tem de saber, a fundo, todos os meios de que deve socorrer-se na vertente experimental do seu trabalho. Terá de saber o essencial para traçar os seus desenhos de estudo e para poder avaliar trabalhos quando estes lhe sejam submetidos com a finalidade de se pronunciar sobre eles. Não lhe tem de ser contudo exigida uma formação generalista que o faça vir a perder o rumo principal da sua investigação.

Em suma, estamos perante uma área de conhecimento, uma ciência multidisciplinar como lembrava Slama-Cazacu na sua intervenção, na Polónia, em 2004, publicada em 2007 (Slama-Cazacu 2007), em que o contributo de várias disciplinas se justifica e continuará a justificar-se, por conta de nelas se operarem incessantemente novos avanços.

## **2 - Respostas a algumas perguntas**

Após o exposto na primeira parte deste texto, passamos a responder, da forma que se nos afigura mais acessível, a algumas perguntas que possam ser lançadas por quem precisa de escrever e de ler textos também em Psicolinguística Aplicada. Reafirmamos que o mundo da Ciência deve comportar um diálogo saudável entre especialistas, que normalmente partilham o mesmo espaço de trabalho, se pensarmos, muito em especial, na universidade, e que, quantas vezes, cruzam os seus saberes quando publicam em coautoria.

Não se suponha porém que é nosso intuito colocarmo-nos no papel dos autores de compêndios de Metodologias ou de Estatística. O nosso objetivo reside antes em ajudar qualquer leitor mais despreocupado a ler com cuidado, neste enquadramento específico, algumas particularidades das secções Métodos e Resultados dos artigos científicos, posto que, se lermos bem o que consultamos nos diferentes textos da especialidade, aumentaremos sem dúvida a nossa capacidade crítica enquanto leitores e atingiremos com certeza um patamar de escrita mais compaginável com os textos que esperam de nós não só a comunidade científica a que pertencemos, mas também a audiência a que se destinam.

Seguem-se então algumas perguntas às quais responderemos no intento a dar nota de aspetos que devem ser tidos em conta nas secções acima destacadas a fim de que estas sejam observadas com a profundidade que se espera de quem lê e escreve artigos científicos com parte empírica.

Não entraremos naturalmente em descrições pormenorizadas. Tentaremos tão só sensibilizar o leitor para as temáticas a abordar e remeteremos, sempre que acharmos oportuno, para a literatura reputada de consulta basilar.

### **PERGUNTA 1: Quando temos um estudo que comporta no seu desenho uma amostra, de quantos sujeitos precisamos?**

RESPOSTA: O tamanho da amostra é sempre uma das questões mais colocadas por quem procura ajuda para planear a sua investigação e, infelizmente, a resposta não é simples.

Quanto maior a dimensão da amostra, maior será a possibilidade de generalizar os resultados; no entanto, alguns autores salientam que tão ou mais importante do que a dimensão ideal da amostra é a forma como esta foi escolhida (Mertens 1998). O mesmo autor chama a atenção para o facto de o tamanho da amostra depender sobretudo do problema que se quer investigar e do tipo de tratamento estatístico a realizar. Muitas vezes surge o número 30 como um indicador genérico, desde que a distribuição de resultados seja razoavelmente normal, acima de tudo porque, abaixo desse número, os cálculos estatísticos estarão seriamente comprometidos, não sendo mesmo executáveis, no plano da análise, a correlação ou a diferença de médias de acordo com os casos. Meltzoff (1998) observa inclusive que, se o tamanho diminuto da amostra pode levar a resultados inconclusivos, uma amostra demasiado grande também pode fazer com que se encontrem diferenças triviais sem grande importância ou significado para o estudo.

A forma mais rigorosa de saber qual o tamanho que a amostra deve ter consiste em começar por realizar, do ponto de vista estatístico, uma “power analysis”, isto é: analisar o poder estatístico do estudo (e.g. Cohen, 1992). Com essa análise pode evitar-se o chamado erro Tipo II (beta), ou seja, aceitar a hipótese nula quando afinal ela é falsa, ou, dito de outra forma, aceitá-la quando de facto existem diferenças. O “power” de um teste estatístico é determinado pelo nível de probabilidade (normalmente 0,05 para as ciências sociais e humanas), pelo tamanho da amostra e pelo “effect size” usados no estudo. O valor do “power” aconselhado por Cohen (1988) é de 0,80. Quanto ao “effect size”, este consiste no valor da relação entre as variáveis independentes e dependentes, traduzido pela correlação entre estes dois tipos de variáveis. Para determinar o tamanho correto da amostra, torna-se necessário conhecer antecipadamente o valor do “effect size”, que é por norma determinado de duas formas: (1) através da revisão da literatura e dos valores encontrados em estudos com as mesmas variáveis ou (2) por meio do seu cálculo a partir de dados recolhidos numa amostra reduzida de participantes (Christensen 2004). Depois de conhecidos estes dois valores (“power” e “effect size”), podem consultar-se tabelas (Cohen 1988) para se saber qual o tamanho que a amostra deve ter. Os valores do “effect size” não são, contudo, habitualmente apresentados nos artigos científicos, embora pudessem tornar mais claros os níveis de significância dos resultados. A questão do cálculo do “power” não se limita à seleção da amostra; deve ser até uma preocupação em outras fases da planificação da investigação, designadamente na construção do instrumento de medida, na escolha do teste estatístico e no tratamento experimental escolhido.

A propósito do exposto, sem deixar de ressaltar o que a Estatística pode fornecer de útil ao trabalho científico, aconselharíamos a leitura da obra de Darrell Huff, trazida à estampa nos anos cinquenta do século pretérito, em 1954, e publicada em português em 2013, com prefácio de Dinis Pestana, como leitura divertida sobre o papel da Estatística, tantas vezes levemente evocada para justificar a suposta qualidade da investigação. No livro intitulado *Como Mentir com a Estatística*,

Darrell Huff alerta, de forma humorística, para os aspetos focados e muito em particular para as interrogações relacionadas com a amostragem. Segundo o autor, “A linguagem secreta da estatística, tão atraente no quadro de uma cultura baseada em factos, é usada para causar sensacionalismo, para amplificar, para confundir e para simplificar o mais possível. (...) Todavia sem autores que usem as palavras com honestidade e sentido e sem leitores que saibam o que eles querem dizer, o resultado só poderá ser um completo disparate semântico.” (Huff 2013: 41)

### **PERGUNTA 2: Como se procede então à escolha da amostra?**

RESPOSTA: Essa pergunta coloca-se com mais veemência numa pesquisa de tipo quantitativo visto que nela se encontram mais envolvidos aspetos relacionados com a representatividade.

Em função dos objetivos do estudo em causa, interessa contudo, no geral, escolher o método de seleção da amostra, probabilística ou não.

Na amostragem probabilística, resultante de uma seleção aleatória dos sujeitos de uma população, é possível determinar a probabilidade de um qualquer sujeito pertencer à amostra. São vários os métodos disponíveis para operar essa seleção. Os mais habituais, conforme pode ser consultado em Coutinho (2011), Hill e Hill (2008) ou Sampieri, Collado e Lúcio (2006), são a amostragem aleatória (simples), a amostragem aleatória sistemática, a amostragem estratificada e a amostragem por “clusters”.

Na amostragem não probabilística, torna-se impossível especificar qual a probabilidade de um sujeito da amostra pertencer à população. De resto, Schutt (1999) considera mesmo um erro sistemático seguir esse procedimento. Os tipos de amostragem não probabilística usuais são a amostragem por conveniência, a amostragem criterial, a amostragem por quotas, a amostragem accidental e a amostragem em “bola de neve” (Coutinho 2011; Tuckman 2012).

### **PERGUNTA 3: Ouvimos muitas vezes falar em “estudo de caso”. Que é afinal um “estudo de caso”?**

RESPOSTA: Ultimamente assiste-se, com demasiada ligeireza, à classificação de trabalhos de investigação como sendo estudos de caso. Burns, já em 2000, previne o leitor que “The case study has unfortunately been used very broadly to cover a far “catch-all” category for anything that does not fit into experimental, survey or historical methods. The term has also been used loosely as synonym for ethnography, participant observation, naturalist inquiry and fieldwork” (Burns 2000: 458).

Parece-nos por consequência conveniente destacar alguns aspetos que distinguem e identificam esta metodologia, bastante mais complexa de se levar a cabo do que, muitas vezes, se afirma, evitando assim o uso desta designação de forma indiscriminada.

O estudo de caso não é uma metodologia nova, tendo sido utilizada, maioritariamente, na Psicologia, na Antropologia e na Sociologia. Já Sigmund Freud, nas entrevistas a pacientes que produziam associações livres, recolheu dados qualitativos que lhe

permitiram construir a sua teoria psicanalítica e validá-la mediante o estudo de novos casos com patologias semelhantes.

Outro exemplo, na história da Psicologia, é Jean Piaget que, através das entrevistas individuais a crianças e das observações e anotações sobre o que elas faziam e como respondiam, explicou o funcionamento cognitivo correspondente a diferentes níveis (estádios) de desenvolvimento (Sousa 2005).

O estudo de caso, enquanto método de investigação, é “an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon within its real-life context; when boundaries between phenomenon and context are not clearly evident; and in which multiple sources of evidence are used” (Yin 2008: 23). Deste modo, o objeto de estudo pode ser o comportamento de um sujeito, um acontecimento (caso único, típico, especial, crítico) ou um grupo de sujeitos (entre os quais existe, por exemplo, uma variação máxima), ou mesmo uma instituição sempre que enquadrada num dado contexto que é tido como o seu ambiente natural.

Dependendo do que se está a investigar, um estudo de caso pode implicar análises de tipo qualitativo ou quantitativo e designa um estudo do particular em contexto. O que o distingue é a finalidade, que consiste em fornecer uma visão holística do caso e um conhecimento em profundidade do que lhe é específico recorrendo a descrições substanciais situadas no contexto.

Existem basicamente três tipos de estudo de caso: (1) o intrínseco, (2) o instrumental e (3) o coletivo. No primeiro tipo, o objetivo não é senão obter uma melhor compreensão do caso, em virtude da sua originalidade ou das suas peculiaridades. No segundo tipo, estamos perante uma investigação cujo objetivo é analisar um fenómeno particular ou uma teoria, surgindo aqui o caso como um instrumento para esse fim. No tipo coletivo, pretende estudar-se um determinado fenómeno a partir de vários estudos instrumentais.

O estudo de caso é um processo interativo que se realiza por três fases: (1) fase de orientação e visão geral em que o investigador estabelece o ponto central do seu estudo e os objetivos; (2) fase de exploração focalizada em que se recolhem os dados utilizando as várias técnicas ao dispor (diário de bordo, relatório, entrevistas, observação, pesquisa documental, grupos focais e mesmo questionários), que devem ser escolhidas em obediência principalmente ao tempo estabelecido para a investigação, à disponibilidade e à sensibilidade das pessoas escolhidas para a amostra, sem esquecer que o investigador deve permanecer algum tempo no contexto; (3) fase de verificação dos “membros”, em que os participantes têm a oportunidade de ler os relatórios do seu caso e de confirmar a credibilidade dos relatos e das interpretações do investigador (Pickard 2013).

Neste tipo de metodologia, o investigador funciona como instrumento de investigação ao interagir com a comunidade, a quem faculta ao mesmo tempo um certo grau de “posse” da investigação. A análise é feita de modo continuado desde o início, podendo, no final do estudo de campo, ainda restar muito material para ser analisado.

É também de assinalar que, num estudo de caso, não está em causa obter generalizações mas antes permitir transferência dos resultados baseada na aplicação a contextos semelhantes. Do mesmo modo, a garantia de fiabilidade torna-se mais difícil de alcançar, porque o investigador é o principal e, muitas vezes, único “instrumento” do estudo, não sendo possível replicar ou reconstruir o “caso” em si.

Explicado que foi o que é o estudo de caso, afigura-se-nos pertinente distingui-lo do que se designa por desenho de investigação de caso único (“single case research design”) e que, apesar da semelhança terminológica, se relaciona com uma investigação em tudo diferente da que aqui foi apresentada. Neste caso particular, trata-se de uma investigação de tipo experimental em que a amostra pode ser constituída apenas por um indivíduo ou por um grupo de indivíduos com o objetivo de investigar a influência de uma determinada condição experimental. Confundi-los “(...) is incorrect: single case designs experimentally investigate a treatment effect, whereas case studies provide an in-depth description of an individual” (Christensen 2004: 326).

#### **PERGUNTA 4: A que se deve o recurso em diferentes áreas ao “grupo focal”?**

RESPOSTA: O “focus group”, que pode ser parte integrante de um estudo de caso, é uma metodologia muito utilizada nos últimos tempos, embora já seja praticada há décadas mormente em determinadas áreas de estudo como a Antropologia e a Sociologia. Mais recentemente, tem sido usada em Psicologia, em Educação, na Administração e no Marketing. Powell, Single e Lloyd (1996: 499) definem-no como “a group of individuals selected and assembled by researchers to discuss and comment on, from personal experience, the topic that is the subject of the research”.

Esta técnica, que permite obter informação de tipo qualitativo, é a mais indicada para a obtenção de dados em profundidade de uma ampla variedade de participantes. Utiliza-se quando se tem em mente recolher opiniões, crenças e atitudes de interesse para um projeto, testar pressupostos, incentivar a discussão em torno de um determinado tópico e recolher comentários espontâneos dos participantes.<sup>3</sup> Ademais, também se recorre ao grupo focal para compreender a reação das pessoas a uma determinada experiência (por exemplo: a um produto ou a um serviço), no intuito de analisar a aceitação de algo ou simplesmente de observar a realidade. Exige, todavia, alguma experiência por parte de quem o utiliza, que a pode adquirir observando investigadores mais experientes. Interessa realçar que o principal reside em saber bem o que se pretende obter do grupo.

Nesta técnica, o investigador age como moderador entre a questão e o grupo assim como entre os membros individuais do grupo. Os grupos são compostos normalmente por 8 a 12 elementos podendo igualmente recorrer-se aos designados

---

3 - Ver documento da autoria de G. Blank. Conducting A Focus Group, acedido a 1 de março de 2016, disponível em: <http://www.cse.lehigh.edu/~glennb/mm/FocusGroups.htm>.

mini “focus groups”, com 4 a 5 elementos. Na sua maioria, são grupos homogêneos que se formam, com base no objetivo da pesquisa e numa lista de atributos-chave que os participantes devem possuir (ver nota 3 deste texto). A discussão, que dura de uma hora e trinta minutos a duas horas, socorre-se, entre outros, de questões (de quatro a sete), da observação de comportamentos, bem como de relatos escritos e de imagens, dados estes que terão de ser recolhidos e analisados posteriormente (ver nota 3 deste texto).

A sua utilização, em conformidade com o que aponta Mattar (1993), tem algumas vantagens. Assim, segundo a fonte citada, faculta a obtenção de dados mais ricos devido à interação entre os elementos do grupo que é alcançada com espontaneidade e naturalidade. Possibilita ainda que o investigador direcione a discussão para uma temática de interesse não previsto, que a informação granjeada seja profunda e ampla, que a recolha de dados seja rápida e, eventualmente, que produtos em fase de acabamento sejam testados.

Há, porém, que estar também atento a possíveis aspetos menos vantajosos. Vejamos, a título ilustrativo, os seguintes: o investigador, no grupo focal, tem menor controlo sobre os dados gerados, que conseqüentemente são mais difíceis de analisar; a utilização deste grupo exige entrevistadores treinados; a quantidade de dados obtidos por pessoa é menor do que os normalmente conseguidos com uma entrevista.

### **3 - Conclusão**

Através de um percurso de início mais virado para a apresentação formal de um trabalho académico, com as suas inevitáveis secções destinadas a fins muito bem delimitados, e depois mais vocacionado para aspetos relativos à sua componente prática quando existente, que nos levou do tamanho da amostra e sua escolha ao estudo de caso e ao grupo focal, foi nossa intenção partilhar com o leitor informação tida como básica para quem almeja familiarizar-se com a escrita de artigos científicos e com os tópicos de ordem metodológica e estatística por nós eleitos neste texto. A sua escolha justifica-se não só por motivarem com frequência perguntas que nos são colocadas, quer em sala de aula, quer em sessões de orientação de dissertações ou teses, por quem quer fazer recolhas de dados, mas também por não serem usados, muito provavelmente por generalizações abusivas, com o rigor que merecem.

Não podíamos concluir sem aditar que um trabalho que conjugue diferentes saberes só pode ser realizado com seriedade por quem sentir a humildade suficiente seja para reconhecer que não pode dominar com acuidade todas as áreas hoje convocadas com frequência para que um trabalho académico cumpra a sua finalidade, seja para, sempre que necessitar, se socorrer de especialistas que o guiem no traçado por que optou para o desenho do estudo a empreender.

Este texto tem assim como principal objetivo sensibilizar para algumas matérias – de que ressaltamos neste momento os da ordem do procedimento de pesquisa – que achamos que se devem tornar mais familiares a quem necessita de escrever trabalhos

acadêmicos com parte empírica em ciências sociais e humanas. Ele não substitui de modo algum o conteúdo de compêndios de autores consagrados neste domínio, dado que os tópicos por nós escolhidos são nesses manuais, por força do que deles se espera no plano de instrução, apresentados com mais pormenor e com recurso continuado a exemplos esclarecedores.

---

Recebido em abril de 2016; aceite em maio de 2016.

### Referências

- Alexandrov, A. V. 2004. How to write a research paper. *Cerebrovascular Diseases*. **18**: 135-138.
- Baicchi, A. 2003. Relation complexity of titles and texts: a semiotic taxonomy. In: L. Merlini Barbaresi (Eds.). *Complexity in language and text*. Università di Pisa: Edizione PLUS, 319-341.
- Bazerman, C. 1984. Modern evolution of the experimental report in physics: Spectroscopic articles in *Physical Review*, 1983-1980. *Social Studies of Science* (SAGE, London, Beverly Hills and New Dehli). **14**: 163-196.
- Burns, R. B. 2000. *Introduction to Research Methods*. London: Sage.
- Burrough-Boenisch, J. 1999. International reading strategies for IMRD articles. *Written Communication*. **16 (3)**: 296-316.
- Chandrasoma, R.; Thompson, C.; Pennycook, A. 2004. Beyond plagiarism: Transgressive and nontransgressive intertextuality. *Journal of Language, Identity, and Education*. **3 (3)**: 171-193.
- Christensen, L. B. 2004. *Experimental Methodology*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Cohen, J. 1988. *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Cohen, J. 1992. A power primer. *Psychological Bulletin*. **112**: 155-159.
- Coutinho, C. P. 2011. *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina
- Haggan, M. 2004. Research paper titles in literature, linguistics and science: dimensions of attraction. *Journal of Pragmatics*. **36**: 293-317.
- Hartley, J. 2007. Planning that title: Practices and preferences for titles with colons in academic articles. *Library & Information Science Research*. **29**: 553-568.
- Hill, M. M.; Hill, A. 2008. Investigação por questionário. Lisboa: Edições Sílabo.
- Howard, R. M. 1995. Plagiarisms, authorships, and the academic death penalty. *College English*. **57 (7)**: 788-806.
- Huff, D. 2013. *Como mentir com a estatística*. Lisboa: Gradiva Publicações, S. A.
- Hyland, K. 1994. Hedging in Academic Writing and EAP Textbooks. *English for Specific Purposes*. **13 (3)**: 293-256.
- Hyland, K. 1995. The Author in the Text: Hedging Scientific Writing. *Hong Kong Papers in Linguistics and Language Teaching*. **18**: 33-42.

Hyland, K. 2000. *Disciplinary Discourses: Social Interaction in Academic Writing*. Harlow: Longman/Pearson Education.

International Committee of Medical Journal Editors. 1997. Uniform requirements for manuscripts submitted to biomedical journals. *Annals of Internal Medicine*. Jan. **126 (1)**: 36-47.

Jakobs, E.- M. 2003. Reproductive writing – writing from sources. *Journal of Pragmatics*. **35**: 893-906.

Keck, C. 2006. The use of paraphrase in summary writing: A comparison of L1 and L2 writers. *Journal of Second Language Writing*. **15**: 261-278.

Lemke, J. 1998. “Multiplying Meaning. Visual and Verbal Semiotics in Scientific Text.” In: J. R. Martin; R. Veel (Eds.). *Reading Science. Critical and Functional Perspectives on Discourse of Science*. London and New York: Routledge, 87–113.

Lewison, G.; Hartley, J. 2005. What’s in a title? Number of words and the presence of colons. *Scientometrics*. **63 (2)**: 341-356.

Libra, J. A. 2001. How to Write a Paper. Introduction to Scientific Work Seminar, Module 6. *International Study Course Environmental and Resource Management*, Brandenburg Technical University Cottbus, Germany.

Marcuschi, L. A. 2001. *Da fala para a escrita. Atividades de retextualização*. 2.<sup>a</sup> edição. São Paulo: Cortez Editora,

Martins, F.; Pinto, M. da G. L. C. 2015. Procedimentos de pesquisa: alguns conselhos práticos para o estudo também psicolinguístico de realidades concretas. *Letras de Hoje*. **50 (1)**: 7-12.

Mattar, F. N. 1993. *Pesquisa de Marketing*. São Paulo: Editora Atlas.

Meltzoff, J. 1998. *Critical thinking about research: Psychology and related fields*. Washington D C.: APA.

Mertens, D. M. 1998. *Research Methods in Education and Psychology: integrating Diversity with Quantitative & Qualitative Approaches*. London: Sage Publications.

Mišák, A.; Marušić, M.; Marušić, A. 2005. Manuscript editing as a way of teaching academic writing: Experience from a small scientific journal. *Journal of Second Language Writing*. **14**: 122-131.

Murray, N. 2012. *Writing essays in English language and linguistics. Principles, tips and strategies for undergraduates*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nwogu, K. N. 1997. The medical research paper: Structure and functions. *English for Specific Purposes*. **16 (2)**: 119–138.

Pecorari, D.; Shaw, P. 2012. Types of student intertextuality and faculty attitudes. *Journal of Second Language Learning*. **21**: 149-164.

Petrić, B. 2012. Legitimate textual borrowing: Direct quotation in L2 student writing. *Journal of Second Language Writing*. **21**: 102-117.

Pickard, A. J. 2013. *Research Methods in Information*. Chicago: American Library Association.

Pinto, M. da G. L. C. 2016. A escrita acadêmica: um jogo de forças entre a geração de ideias e a sua concretização. *Signo*. Santa Cruz do Sul. Jan./jun. 2016. **41** (nesp): 53-71.

Pinto, M. da G.; Osório, P.; Martins, F. 2014. A theoretical contribution to tackling certainty and uncertainty in scientific writing: four research articles from the journal *Brain in focus*. In: A. Zuczkowski; R. Bongelli; I. Riccioni; C. Canestrari (Eds.). *Communicating Certainty and Uncertainty in Medical, Supportive and Scientific Contexts*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 291-308.

Powell, R. A.; Single, H. M.; Lloyd, K. R. 1996. Focus Groups in Mental Health Research: enhancing the validity of user and provider questionnaires, *International Journal of Social Psychology*. **42** (3): 193-206.

Sampieri, R. H.; Collado, C. F.; Lúcio, P. B. 2006. Metodologia de Pesquisa. São Paulo: McGraw-Hill Interamericana do Brasil Ld.<sup>a</sup>.

Schutt, R. K. 1999. *Investigating the social world: the process and practice of research*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.

Shi, L. 2004. Textual borrowing in second-language writing. *Written Communication*. **21** (2): 171-200.

Skelton, J. 1997. The representation of truth in academic medical writing. *Applied Linguistics*. **18** (2): 121-140.

Slama-Cazacu, T. 2007. Psycholinguistics, where to in the 21<sup>st</sup> century? In: J. Arabaski (Ed.). *Challenging tasks for psycholinguistics in the new century*. Katowice: University of Silesia, Oficyna Wydawnicza, 77-85.

Soler, V. 2007. Research and discussion note. Writing titles in science: an exploratory study. *English for Specific Purposes*. **26**: 90-102.

Sollaci, L. B.; Pereira, M. B. 2004. The introduction, methods, results, and discussion (IMRAD) structure: a fifty-year survey. *J Med Libr Assoc*. **92** (3): 364-367.

Sousa, A. B. 2005. *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte, Ld.<sup>a</sup>.

Starfield, S. 2002. "I'm a second-language English speaker": Negotiating writer identity and authority in sociology one. *Journal of Language, Identity, and Education*. **1** (2): 121-140.

Swales, J. M. 1990. *Genre analysis: English in academic and research settings*. 13<sup>th</sup> printing 2008. Cambridge: Cambridge University Press.

Tuckman, B. W. 2012. *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vihla, M. 1999. *Medical Writing. Modality in Focus*. Amsterdam – Atlanta, GA: Editions Rodopi B.V.

Wang, Y.; Bay, Y. 2007. A corpus-based syntactic study of medical research article titles. *System*. **35**: 388-399.

Yin, R. K. 2008. *Case Study Research: design and methods*. London: Sage.

## **DESAFIOS NA LEITURA DE TEXTOS DE ESPECIALIDADE EM LÍNGUA ESTRANGEIRA: PERCEÇÕES DE PROFESSORES-ESTUDANTES EM FORMAÇÃO INICIAL**

**Simone Auf der Maur Tomé**

stome@letras.up.pt

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

**Resumo:** O presente artigo tem como objetivo lançar luz sobre as dificuldades identificadas por estudantes enquanto leitores/leitoras de textos de especialidade em língua estrangeira, no caso presente em alemão. O foco de estudo centra-se nas perspetivas de três professoras-estudantes portuguesas em formação inicial que participaram em atividades para o desenvolvimento da sua competência textual receptiva no âmbito dos seminários de Didática do Alemão realizados ao longo de dois semestres na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP).<sup>1</sup> O trabalho foi concebido como um estudo qualitativo com vista a recolher o que pensavam e sentiam as participantes do estudo acerca das suas leituras de textos de especialidade escritos em alemão. Para a obtenção de dados foram aplicados um questionário, protocolos de retrospeção, protocolos verbais e uma entrevista semiestruturada final. Os resultados, obtidos através da comparação dos três casos, revelaram que os estudantes encontraram significativas dificuldades, não só em relação aos textos como documentos académicos específicos, mas também em relação a si próprios como leitores/leitoras, identificando lacunas de conhecimentos vários e uma falta de hábito no processamento destes tipos de texto. Tendo por base estes resultados, visa-se, por último, equacionar a atuação letiva mais adequada em face das características destes estudantes e dos textos a tratar.

**Palavras-chave:** Desafios na leitura de textos de especialidade em língua estrangeira; pedagogias no ensino superior; cognição; textos de especialidade; Didática do Alemão como Língua Estrangeira.

**Abstract:** This article aims to shed light on the difficulties encountered by students as readers of scientific texts in a foreign language, in this case in German. The focus of study lies on the perspectives of three Portuguese students-teachers in initial training who participated in activities for the development of their receptive textual competence in the context of the German didactic seminars held over two semesters at the Faculty of Letters of the University of Porto (FLUP). The work was conceived as a qualitative study to collect what the study participants thought and felt about

---

1 - São devidos agradecimentos às duas estudantes do Mestrado em Ensino do Português e do Alemão no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e à estudante do Mestrado em Ensino do Inglês e do Alemão no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário que aceitaram participar no presente estudo qualitativo.

their readings of scientific texts written in German. Data were obtained from a questionnaire, protocols of retrospection, verbal protocols and a semi-structured interview at the end. The results obtained by comparing the three cases, revealed that students found significant difficulties, not only in relation to the texts as specific academic documents, but also for themselves as readers, identifying knowledge gaps and a lack of habit in the processing of these types of texts. Based on these results, the aim is, ultimately, to equate the most appropriate teaching performance to the characteristics of these students and the texts to be read.

**Keywords:** Challenges in reading scientific texts in a foreign language; pedagogies in higher education; cognition; scientific texts; teaching of German as a foreign language.

## 1 - Introdução

No ensino universitário, os textos – ligados à respetiva área científica – têm um papel fundamental na aquisição e na expansão do conhecimento dos estudantes. Por conseguinte, uma carreira académica de sucesso depende, em muito, da capacidade de um estudante compreender e produzir diferentes géneros textuais que apresentem alguma complexidade e especificidade (Swales 2004; Dionísio & Fischer 2010). Porém, a aquisição dessa literacia académica e a participação ativa numa determinada disciplina com base no que dela resultar não acontecem de uma forma automática por mero contacto com o mundo académico (Fandrych 2007; Aguado 2011; Bezerra 2012). Muito pelo contrário; pressupõe-se que um estudante deve ser acompanhado e guiado pelo(s) docente(s) no processo de ensino-aprendizagem rumo a essa literacia académica (Thonhauser 2007; Pinto 2010; Bezerra 2012; Pinto 2013; Pinto 2014; Pinto 2016). Este artigo baseia-se num estudo que teve como objetivo lançar luz sobre o desenvolvimento da competência textual receptiva e as dificuldades identificadas por estudantes enquanto leitores/leitoras de textos de especialidade em língua estrangeira. Através da criação de ferramentas metodológico-didáticas e da sua implementação, pretendeu-se que fosse atingido um desenvolvimento abrangente de competências receptivas relativamente a textos de especialidade na área da Didática do Alemão.

## 2 - Enquadramento teórico

O conceito no qual se enquadra o presente estudo é o da literacia académica (inglês: *academic literacy*) que, na investigação anglo-saxónica, emergiu nos anos oitenta do século XX. Inicialmente, esta área de investigação surgiu, em grande parte, em virtude de os professores-investigadores terem constatado limitações no plano do discurso oficial sobre a linguagem e alfabetização num sistema de ensino superior em rápida mudança (Lillis & Scott 2007).<sup>2</sup> Embora, historicamente, os textos escritos no mundo académico

---

2 - Lea and Street (1998) identificaram três modelos à abordagem escrita por parte de estudantes no ensino superior: o modelo das habilidades de estudo, da socialização académica e dos letramentos académicos (ver também Bezerra 2012).

tenham sido o foco principal de muitas pesquisas, alguns trabalhos mais recentes têm-se centrado nas expectativas e experiências associadas à leitura acadêmica por parte dos estudantes (Mann 2000; Schramm 2001; Strømsø & Bråten 2002; Lu 2004; Van Pletzen 2006; Großmann 2009). Independentemente do foco de análise, a literacia acadêmica “tem de ser vista como um vasto repertório de práticas especializadas e convencionadas que os estudantes têm de desenvolver como condição para o seu sucesso” (Dionísio & Fischer 2010: 296). Isto significa que os estudantes devem ser capazes de participar no discurso de determinadas disciplinas (Gutierrez, Rymes & Larson, 1995), que, por sua vez, se encontram inseridas em determinadas culturas às quais os estudantes não podem estar alheios (Gee 1990). Na realidade, Johns (1997) pressupõe que a noção da literacia engloba múltiplas literacias e não uma literacia única ou universal. Pela complexidade da noção da literacia, a autora sugere uma leitura plural do termo literacia como se pode constatar no trecho abaixo:

In order to understand what literacy is, one must consider much more than an individual's ability to produce and understand written discourse. Understanding the nature of literacy involves knowing how knowledge is represented in different disciplines and contexts, being familiar with the strategies needed for understanding and organizing texts, knowing the social contexts in which texts are produced and read, being acquainted with the community and culture that produce and value certain texts and types of texts, and knowing how previous experiences of literacy shape perceptions and expectations as to the nature of written discourse. (Johns 1997:3)

De um modo geral pode dizer-se que, no que concerne à leitura de textos de especialidade, os estudantes têm de saber “ativar um repertório de práticas que inclui não só a decodificação, mas também a compreensão do que está em causa naquele texto, para que serve, por que foi escrito, que visão do mundo e da ciência veicula, em suma, a sua interpelação crítica” (Dionísio & Fischer 2010: 297). Aliás, esta perspetiva vai ao encontro de certas abordagens da psicologia da compreensão de textos que sugerem que, na compreensão de um texto, o leitor/a leitora forma múltiplas representações mentais (Graesser, Millis & Zwaan 1997; Kintsch 1998). Num artigo mais recente, Schnotz (2006: 225) distingue os seguintes níveis de representação mental:

- Plano de superfície (a representação da superfície do texto);
- Nível proposicional (a representação de conteúdo semântico);
- Nível de modelo (o modelo mental do assunto descrito).

Dois outros níveis de representação mental que, recentemente, ganharam mais atenção, ainda segundo Schnotz (2006: 225), são:

- Nível de comunicação (a representação da situação de comunicação);
- Nível de género (a representação de géneros textuais).

A compreensão do texto consiste, por consequência, na construção de múltiplas representações mentais. O modelo mental é uma representação analógica dos factos e tem, de acordo com Schnotz (2006), propriedades holísticas. Isto é: um leitor/uma leitora não retira significado de um texto, porque um texto não é portador de significados. Pelo contrário, um texto serve como um gatilho para os processos de construção mentais que são guiados tanto pela informação externa do texto como pelo conhecimento interno (armazenado na memória semântica) do leitor/da leitora.

Relativamente às dificuldades que podem ocorrer na leitura de um texto (de especialidade) na L1 e na L2, Solmecke (1993: 33) refere as seguintes:

- Léxico desconhecido;
- Combinações de palavras desconhecidas;
- Estruturas de frases complexas, frases muito longas;
- Alta densidade de informação (característica de textos científicos, mas também de notícias e outros textos de informação);
- Alto nível de abstração da representação;
- Conteúdo pouco conhecido;
- Falta de interesse no tema do texto por parte do leitor/da leitora;
- Organização pouco clara do conteúdo do texto.

Como já foi referido, na literatura especializada encontram-se vários estudos sobre a leitura de textos académicos em L1 ou em L2 com enfoque na percepção e/ou nas atitudes por parte dos leitores/das leitoras quando confrontados com um certo (género de) texto dentro de uma área científica.

No estudo de Schramm (2001) foram investigados os processos mentais no processamento de texto na L2 de doze estudantes alemães. O foco de interesse centrava-se na utilização adequada de estratégias na leitura de um texto introdutório à psicologia, escrito em inglês. No trabalho em causa, foi objeto de uma atenção particular a compreensão incongruente resultante da diferença significativa entre o conhecimento acumulado pelo leitor/pela leitora e o conhecimento verbalizado/expresso pelo autor do texto. Relativamente à abordagem metodológica, foram utilizados protocolos verbais. Os dados obtidos foram transcritos, analisados e interpretados. Concluiu-se que os leitores/as leitoras de L2 tendem a utilizar um padrão recorrente em vez de um padrão mental linear. Isto é: os participantes do estudo precisavam, com frequência, de mais ciclos de análise com vista a encontrarem um elemento potencialmente útil que os ajudasse a converter a informação não compreendida em informação compreendida. Schramm conseguiu demonstrar que os leitores/as leitoras menos experientes baseavam-se mais em estratégias que envolviam conhecimento prévio, enquanto os leitores/as leitoras mais experientes procuravam possíveis elementos no texto que pudessem ser úteis para a expansão do seu modelo mental, sem recorrerem explicitamente ao conhecimento prévio.

Já o estudo de Großmann (2009) questiona que competências específicas são necessárias a estudantes, cuja língua materna não é o alemão, para que possam

compreender um texto em alemão da área da Economia. Neste contexto, foram identificadas, como competências mais importantes, a capacidade para reconhecer os vários tipos de textos da esfera científica que os estudantes tinham de ler e a capacidade para compreender a sua representação temática. Na base dessa identificação, esteve a observação de que existiam dificuldades de leitura no âmbito da linguagem específica de Economia e do seu processamento num texto concreto (identificação e compreensão de estruturas micro e macro de textos, identificação de tipos de texto, entre outros). Além disso, de acordo com Großmann (2009), a compreensão de figuras de estilo semânticas e sintáticas em textos de especialidade representavam, muitas vezes, um desafio para os estudantes enquanto leitores/leitoras. Tendo em vista o futuro, a autora recomendou o desenvolvimento de catálogos de ação (isto é: uma lista com medidas concretas) a fim de os professores poderem vir a resolver as dificuldades de leitura de textos de especialidade que encontrassem, bem como a promover competências conducentes a um estudo autónomo.

Ainda acerca da leitura de textos académicos, mas neste case em L1, merece aqui menção o estudo de Strømsø & Bråten, levado a cabo na Universidade de Oslo em 2002. O principal objetivo deste estudo residiu em analisar como estudantes de Direito noruegueses liam três textos dessa especialidade escolhidos pelos investigadores. A partir de protocolos verbais, procurou-se analisar como os estudantes efetuavam a leitura dos respetivos textos. Do grupo de participantes, constituído por um total de sete voluntários, foram selecionados dois casos, cujos dados foram transcritos, codificados, analisados individualmente e posteriormente comparados entre si.

O interesse mais específico da pesquisa teve como objetivo determinar de que forma os leitores/as leitoras tendiam para o desenvolvimento de referências internas (também chamadas endógenas) ou então para referências externas ao texto (também chamadas exógenas). Por referências internas, entendem-se, por exemplo, referências no interior de frases ou de passagens de um texto. Por referências externas, por sua vez, entendem-se referências às fontes de saber que se encontram fora do texto, como, por exemplo, referências ao próprio conhecimento, que foi aumentando no decorrer do ano letivo, ou a anotações retiradas em palestras (Strømsø & Bråten 2002). Chegam os autores à conclusão que as estratégias de leitura sofrem alterações em função do objetivo da leitura. Quando se trata de uma situação em que o leitor/a leitora pretende adquirir o conhecimento veiculado pelo texto, então tende a fazer referências endógenas, o que o obriga a ler, com particular atenção, certas passagens específicas do texto. Porém, quando se trata de um sujeito que pretende preparar-se para um exame, já tende a fazer referências mais exógenas quando lê. Isto significa que o leitor/a leitora não precisa de recorrer tanto ao texto para desenvolver o seu significado; ele (re)constrói o conteúdo do texto graças a um contexto mais alargado, extratextual, o que o faz produzir referências temáticas. Os investigadores salientaram, contudo, que os resultados obtidos não são generalizáveis, revelando interesse em que futuros trabalhos de investigação abordem mais especificamente o processamento e a compreensão de textos de especialidade.

O presente texto procura precisamente ir ao encontro deste propósito. Analisa assim de perto a maneira como as participantes do estudo abordam (tarefas relacionadas com) textos, em língua alemã, de especialidade. Através de diferentes instrumentos de reflexão e da introspeção, pretende-se ter uma visão mais detalhada acerca dos processos e desafios relacionados com a compreensão de textos académicos.

### **3 – Metodologia**

Neste artigo, é apresentada a síntese de três estudos de caso respeitantes a experiências de leitura no âmbito de seminários de Didática, unidades curriculares obrigatórias do primeiro ano do Mestrado em Ensino de Línguas na FLUP. O foco centrou-se, como referido, na forma como cada participante lia textos da especialidade em apreço e que dificuldades encontrava nesta tarefa. O objetivo, mantendo o anonimato de cada participante através da atribuição de um pseudónimo, residia, pois, em averiguar, por meio das respetivas verbalizações, que percepções manifestavam as estudantes envolvidas na leitura de textos de especialidade, escritos em alemão.

O projeto de pesquisa envolveu a seguinte sequência de passos:

- Aplicação de um questionário, no início do ano letivo, para obtenção de informações sobre a aprendizagem de línguas e a experiência em lidar com textos (académicos) na língua estrangeira (alemão);

- Leitura de quatro textos de especialidade da área de Didática do Alemão, escritos em alemão, ao longo do ano letivo e a elaboração de quatro protocolos de retrospeção para a recolha de informações sobre a abordagem aos textos por parte das participantes, a fim de encontrar as estratégias utilizadas e as percepções sentidas;

- Elaboração de dois protocolos verbais ao longo do ano letivo: as participantes receberam um texto de leitura que ainda não conheciam e uma ficha com tarefas e questões às quais tinham de responder, pensando em voz alta, com o objetivo de tornar inteligíveis os seus pensamentos e percepções perante a leitura de um texto de especialidade;

- Realização de uma entrevista semiestruturada no final do ano letivo para verificar, tomando como ponto de partida a perspetiva das participantes no estudo, em que medida a competência de leitura se desenvolveu ao longo do ano letivo.

#### **3.1 - Participantes**

O estudo inseriu-se no contexto de dois seminários de Didática frequentados pelos estudantes como componente obrigatória do primeiro ano da formação inicial de professores de línguas na FLUP. Assim, para o estudo, foram escolhidos os estudantes que estavam presentes regularmente nos seminários (ver Flick (2012) sobre o conceito de amostragem por conveniência). A participação no estudo foi, portanto, considerada como uma oferta adicional de aprendizagem sem qualquer influência na avaliação final das candidatas. Três estudantes do sexo feminino participaram no estudo como voluntárias.

Os resultados obtidos no questionário inicial mostraram que o grupo de participantes era composto por estudantes que diferiam não só no que diz respeito à idade, mas também em relação ao seu histórico relativamente às línguas que aprenderam. Enquanto a participante mais nova (estudante A) adquiriu o alemão como primeira língua estrangeira desde o ensino pré-escolar num colégio alemão e, após a licenciatura, iniciou imediatamente o curso de Mestrado em Ensino, as duas outras participantes do estudo, estudantes B e C, adquiriram a língua alemã como terceira língua estrangeira numa escola secundária portuguesa com a idade de 15 anos e iniciaram o curso de licenciatura antes das reformas de Bolonha. Depois da licenciatura, as estudantes B e C não mantiveram contacto com a língua alemã durante 13 anos. Só depois desse lapso de tempo é que iniciaram o curso de mestrado para futuros professores de alemão como língua estrangeira. As competências linguísticas existentes no grupo de investigação eram, por isso, bastante díspares. Enquanto a estudante A tinha conhecimentos muito sólidos, as outras duas estudantes demonstravam incertezas e lacunas no conhecimento linguístico em alemão. Todavia, o que as três participantes tinham em comum era o facto de nenhuma delas, até então, ter aprendido a lidar com a linguagem científica e com estratégias específicas de leitura de textos em alemão da especialidade da área da Didática do Alemão.

### **3.2 - Materiais e procedimentos**

Para o desenvolvimento de uma competência textual receptiva (mais alargada) foram utilizados quatro artigos científicos da área da Didática do Alemão como língua estrangeira. No primeiro semestre, os artigos abordados tratavam as estratégias de leitura (Nodari 1996) e os princípios para a planificação de aulas de línguas estrangeiras (Piepho 2001). No segundo semestre, foram trabalhados dois artigos sobre a fase inicial de uma aula (Meyer 2010) e o método de “task-based learning” (Portmann-Tselikas 2010). Antes da leitura do primeiro texto de especialidade, foram debatidos nos seminários aspetos como, por exemplo, tipos de aprendizes (classificação segundo Vester 1982) e estratégias diretas e indiretas (Bimmel & Rampillon 2000). Além disso, as participantes foram sendo familiarizadas com termos relacionados com registo linguístico e com textos relativos à vida quotidiana e ao universo académico. Também foram abordados aspetos típicos da linguagem científica em geral e da linguagem específica da Didática do Alemão. Desta maneira, pretendeu-se que as estudantes se aproximassem dos textos já com conhecimentos básicos, adquiridos ou aprofundados nos seminários. Antes, durante e após a leitura individual de cada texto de especialidade, as estudantes realizaram tarefas de reflexão relacionadas com a forma, o conteúdo, o estilo do respetivo texto e as dificuldades encontradas na leitura do mesmo.

### **3.3 - Análise de dados**

Os dados recolhidos foram lidos atentamente e foram destacadas as palavras-chave para a identificação de secções importantes. Após o primeiro estudo analítico dos dados, foi criado um resumo do processo (Kuckartz 2014) que, seguindo as questões

metodológicas, se caracterizou por uma ordenação sistemática (ibid.) e um resumo das características de cada caso. De seguida, todo o material foi codificado; isto significa que passagens específicas foram alocadas para as áreas temáticas (ibid.). Finalmente, foi efetuada uma avaliação, comparando os três casos entre si e identificando possíveis semelhanças.

O processo descrito obedeceu às seguintes questões metodológicas:

1. Quais os desafios que se colocam aos participantes de um estudo durante o ano letivo quando leem um texto de especialidade na área da Didática do Alemão, escrito em alemão?
2. Quais os sentimentos que relatam os participantes num estudo deste teor quando lidam com estes textos?
3. Como avaliam os participantes o desenvolvimento da sua competência textual receptiva no decorrer do ano letivo?

#### **4 - Resultados**

No que concerne às percepções relativas aos desafios formulados pelas participantes quando liam textos de especialidade, escritos em alemão, na área do ensino de alemão como língua estrangeira, distinguem-se, por um lado, fatores relacionados com o texto, e, por outro, fatores relacionados com cada leitora. No que concerne aos últimos fatores, destacam-se os pensamentos e sentimentos<sup>3</sup> das participantes relativamente aos aspetos que, na sua perspetiva, prejudicam a compreensão de textos de especialidade.

Em primeiro lugar, a análise e avaliação dos casos individuais e a sua comparação sugerem que existe consenso entre as participantes em relação a certos fatores a nível textual que representam um desafio face à leitura de textos de especialidade na área da didática do ensino de alemão como língua estrangeira. Em conformidade com os aspetos identificados por Solmecke (1993), esses fatores incluem uma estrutura de texto pouco clara, frases longas e complexas, um elevado

---

3 - O termo sentimento, neste artigo, é utilizado no sentido de “[d]isposição complexa da pessoa, predominantemente inata e afetiva, com referência a um dado objeto (outra pessoa, coisa ou idéia abstrata), a qual converte esse objeto naquilo que é para a pessoa. O sentimento é simultaneamente identificado pelo objeto e por certas relações entre a pessoa e esse objeto. Tais relações implicam, além do afeto central, a influência de elementos mentais (ou psíquicos) consentâneos com as emoções englobadas nesse afeto”. Disponível em: <http://www.portaldapsique.com.br/Dicionario/S.htm>, acessido em 27-04-2016.

Emoção, por sua vez, é vista como um “[e]stado sentimental momentâneo em que o indivíduo tem o seu organismo excitado. Há diversos tipos de emoção: medo, cólera, alegria, tristeza, piedade, felicidade, remorso, admiração, amor, ódio, culpa, vergonha etc. As emoções podem verificar-se como: experiências emocionais (quando o indivíduo sente a emoção), comportamento emocional (quando é levado, pelo sentimento, a fazer algo), além de se notarem também alterações fisiológicas que correspondem ou são provocadas diretamente pela própria emoção”. Disponível em: <http://www.portaldapsique.com.br/Dicionario/E.htm>, acessido em 27-04-2016. Na literatura específica, os termos pensamentos e sentimentos são, frequentemente, englobados no termo “cognição” ou na forma plural “cognições” (Borg 2003; Eckerth 1998; Knapp-Potthoff 1998; Schart 2014), significando a percepção mental e afetiva de um sujeito.

número de palavras desconhecidas (léxico típico da respetiva área científica), uma elevada frequência de nominalizações e de densidade de informação, um estilo de linguagem que é característico da linguagem da ciência, bem como a dimensão do texto. Estes fatores contribuem naturalmente para dificultar às leitoras um processamento automatizado ou rápido do texto. A pesquisa científica tem revelado que, de um modo geral, a capacidade para o tratamento de novas informações no cérebro é limitada (ver Lutjeharms 2001). Portanto, por causa do desconhecimento do tema abordado nos textos de especialidade, bem como da complexidade da linguagem, as participantes viram-se forçadas a ler o texto devagar e com especial atenção, assim como a proceder a vários ciclos de leitura. É possível que estas sejam razões que se coadunem com os sentimentos de ansiedade, stresse e incerteza manifestados pelas participantes do estudo, no início do ano letivo, nos seus relatos sobre a leitura de textos de especialidade. Estas considerações levam-nos, em seguida, a debruçarmo-nos sobre os fatores relacionados com características de cada leitora, que podem ser impeditivos para uma compreensão de um texto de especialidade. De entre esses fatores, podem salientar-se a falta de conhecimentos linguísticos ou de conhecimentos temáticos, a falta de experiência em lidar com textos de especialidade ou o receio que estes lhes causam. Todos esses fatores desempenham um papel diferente, mas importante para as três participantes. Enquanto a estudante A, que detinha um conhecimento linguístico sólido da língua alemã, evidenciava que se aproximava de uma maneira cada vez mais otimista e confiante dos textos da especialidade, as estudantes B e C manifestaram, até ao final do ano letivo, incertezas que afetaram o seu processamento eficiente e adequado de textos de especialidade, escritos em alemão. Ambas atribuíam estas incertezas à falta de competência linguística geral na língua alemã (sendo esta língua para elas uma terceira língua estrangeira).

Em contrapartida, devido ao seu percurso de aprendizagem da língua alemã, a estudante A pode ser considerada uma falante bilingue porque tem um domínio, que diríamos de falante nativo, na L2 (Pinto 2013), uma vez que a aprendeu logo no jardim-de-infância. Dado que há investigadores que apontam para benefícios cognitivos do bilinguismo como, por exemplo, “mental flexibility and divergent, creative thinking”, “metalinguistic awareness” e “communicative sensitivity” (Lazaruk (2007: 216-220) apud Pinto 2013), pode residir nesses aspetos, em oposição às estudantes B e C, o melhor desempenho da estudante A, uma vez que nela não se verificam nem falta de competências linguísticas gerais, nem falta de capacidade de traduzir palavras-chave para a L1, nem falta de capacidade de distinguir informações importantes de informações menos relevantes, nem incapacidade para avaliar se uma passagem de um texto de especialidade foi compreendida corretamente ou não.

Todavia, o estudo também fornece evidências de que, ao longo do ano letivo, podem ser identificadas mudanças na percepção das estudantes B e C perante os desafios que coloca o lidar com textos de especialidade da área da Didática,

escritos em alemão. Isto é, nas três participantes, tornou-se visível que o estudo intensivo, explícito e repetido de (aspectos específicos de) textos de especialidade lhes conferia uma certa familiaridade e um certo hábito na abordagem deste género de texto, fazendo com que, com o decurso do tempo, se verificasse um processamento textual mais facilitado. Além disso, o conhecimento temático, que foi aumentando ao longo do ano letivo, também contribuiu para uma compreensão textual mais precisa, de modo que as percepções relacionadas com o uso de textos de especialidade vieram a alterar-se nas participantes deste estudo. Aliás, elas adiantaram mesmo que a utilização de estratégias eficazes como, por exemplo, a compreensão de palavras ou passagens num texto através da análise de um contexto mais alargado ou a anotação de palavras-chave na margem dos textos – entre muitas outras – contribuíram, igualmente, para um processamento textual mais eficaz.

A análise comparativa demonstrou, igualmente, que os sentimentos verbalizados sobre a maneira de trabalhar com textos de especialidade, principalmente nos casos das estudantes B e C, se transformaram em comentários mais positivos. Isto deve-se, segundo as duas estudantes, à aquisição de mais conhecimentos específicos (em termos linguísticos e temáticos) e de mais experiência na abordagem dos textos, porque as percepções, que eram inicialmente de receio e de insegurança em relação ao trabalho com textos especializados, tornaram-se gradualmente sentimentos de motivação.

Apesar disso, deve concluir-se que a estudante A – provavelmente por causa do seu conhecimento linguístico sólido e da sua experiência anterior com diferentes géneros de texto, escritos em alemão, – desenvolveu a sua competência textual recetiva de textos de especialidade mais rapidamente e com menos esforço do que as estudantes B e C, que, na leitura de textos de especialidade, foram confrontadas com mais desafios. Neste enquadramento, foi surpreendente constatar o papel relevante da dimensão afetiva no processamento textual de textos escritos de especialidade, escritos em alemão, da área da Didática. Uma atitude negativa por parte das participantes, tal como ilustrada, por exemplo, através de afirmações como “Eu não posso”, “Isto é muito difícil para mim”, “Eu não entendo”, só pode ter um efeito inibidor sobre a compreensão textual. Por outro lado, se quem lê for capaz de controlar os seus sentimentos de receio e de incerteza, a leitura e a compreensão de textos já se tornam uma empresa mais fácil como notam as três participantes. Deve concluir-se que esta dimensão afetiva que acompanha o processo de leitura de um texto de especialidade em língua estrangeira tem um papel primordial porque os sentimentos com os quais um leitor/uma leitora aborda um texto podem ter um efeito benéfico, como podem também ter um efeito inibidor no plano do processamento e da compreensão do mesmo. Na realidade, aprender a regularizar os próprios sentimentos, isto é, substituir os sentimentos de medo por sentimentos de autoconfiança perante um texto de especialidade, escrito em língua estrangeira, pode ser considerado um passo central rumo à

literacia acadêmica. Porém, trata-se de um domínio científico que necessita ainda de ser explorado.

Em jeito de resumo, segue um gráfico com os fatores relacionados com um leitor/uma leitora de um texto de especialidade escrito em alemão que as participantes do estudo referiram.

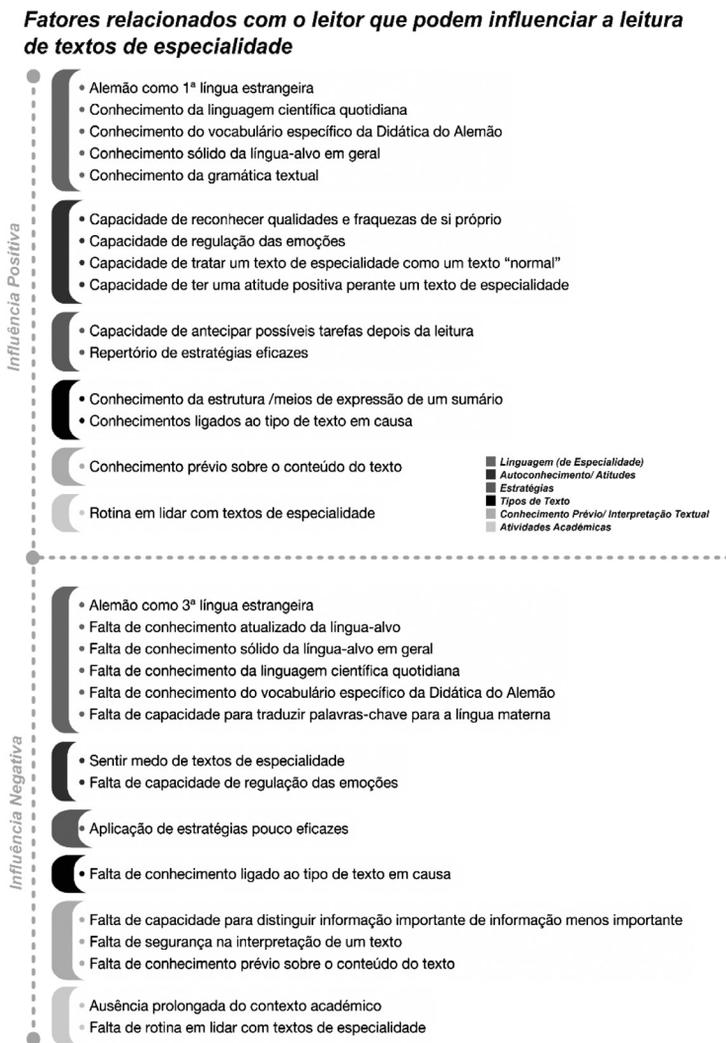


TABELA 1: Fatores relacionados com o próprio leitor/a própria leitora que, segundo as participantes do estudo, podem influenciar a leitura e compreensão de um texto de especialidade de uma forma positiva ou negativa

Pode verificar-se que os fatores relacionados com o leitor/a leitora que apresentam uma influência positiva sobre a leitura de textos de especialidade implicam uma direção do processamento textual *top-down*. Curiosamente, a maioria dos fatores mencionados nessa direção dizem respeito à estudante A. Como exceção, poderiam ser considerados, no início do ano letivo, a falta de conhecimento temático e também a falta de conhecimento lexical da área científica em questão. No que concerne aos fatores relativos ao leitor/à leitora que denotam uma influência negativa sobre a leitura de textos de especialidade, estes podem ser considerados da ordem de um processamento textual *bottom-up*. Importa salientar que os fatores listados no gráfico que se relacionam com esse processamento se compaginam com as informações fornecidas pelas estudantes B e C. Esta observação fundamenta a noção de que fatores como um bom domínio da língua, assim como o conhecimento do tipo de texto e temático tendem a permitir um processamento textual *top-down*, enquanto fatores como a falta de conhecimento linguístico geral e de familiaridade com o tipo de texto, bem como o receio face a textos de especialidade tendem a propiciar um processamento textual *bottom-up*.

## **5 - Discussão dos resultados/conclusão**

Neste texto objetivou-se chegar a uma série de descobertas que se afigurassem relevantes para a leitura de textos de especialidade, escritos em alemão, na área da Didática do Alemão. Com esse objetivo muito presente, foi conferida ênfase às dificuldades identificadas nesta atividade com base num estudo de caso efetuado com três participantes com vista a fundamentar os argumentos apresentados. A evidência empírica do estudo mostrou que a competência receptiva de textos de especialidade, escritos em alemão, pode ser desenvolvida e que a capacidade de regularizar os sentimentos de quem a manifesta desempenha um papel importante. Ficou ainda claro que se revela central o uso de técnicas e de estratégias de leitura específicas no desenvolvimento de uma literacia académica. Ademais, sublinha-se o facto de se ter atribuído um papel fundamental à orientação explícita do docente para o fim em causa no intento de acompanhar os processos individuais de aprendizagem. Fica assim visível a importância que assume o docente neste contexto. Tal facto não deve ser descurado como nos é dado constatar na seguinte passagem: “It is within the students, of course, that the learning occurs, but it is within the teacher, who sits at the juncture of forces above, below and sideways that the learning situations are framed” (Bazerman 1994: 29).

Pode concluir-se, ainda, que a consciencialização dos benefícios do desenvolvimento da competência textual é de fundamental importância não só para os estudos académicos, mas também para uma futura atividade profissional dos estudantes. Convém também sublinhar o papel significativo da utilização de técnicas e estratégias de leitura, assim como da identificação dos pontos fortes e fracos que cada participante no estudo apresentava aquando da leitura de textos

científicos escritos em alemão na área da Didática. No que respeita à conceção dos seminários de Didática do Alemão, no atinente ao trabalho dos estudantes com textos de especialidade em língua alemã, tornou-se clara a relevância de estarem habituados a lidar quer com fatores relacionados com os textos, passíveis de lhes facilitar ou dificultar a compreensão textual, quer com a consciencialização dos seus sentimentos e da sua regulação nesse tipo de trabalho.

De um modo geral, os seguintes aspetos podem ser alvo de reflexão na planificação de módulos ou sequências didáticas que contribuam para o desenvolvimento de uma competência textual recetiva mais abrangente por parte dos estudantes:

- Consciencialização dos próprios sentimentos e regulação dos mesmos na leitura de textos de especialidade;
- Confronto com várias técnicas de leitura (leitura global, total ou seletiva);
- Reflexão sobre fatores relativos a textos de especialidade que podem dificultar ou facilitar a sua compreensão;
- Reflexão sobre fatores relacionados com o leitor/a leitora de textos de especialidade que podem dificultar ou facilitar a sua compreensão;
- Trabalho com aspetos típicos da linguagem científica no geral;
- Trabalho com aspetos típicos da linguagem científica da área da Didática do Alemão como língua estrangeira (especialmente o léxico);
- Trabalho com técnicas e estratégias de leitura para a compreensão de textos de especialidade em língua alemã.

Segundo Johns (1997: 15), os estudiosos da Psicolinguística Cognitiva geralmente definem esquema (s) cognitivo(s) como o conhecimento prévio do conteúdo e da forma do texto que os leitores/as leitoras (e escritores/escritoras) trazem para o processamento textual. Johns acrescenta ainda que os alunos são, na maioria das vezes, preparados para ler ou escrever, o que os faz aumentar a sua compreensão dos temas e do respetivo vocabulário e, em casos raros, das estruturas de textos. No entanto, na perspetiva da autora, há muito mais do que a forma e o conteúdo textual no esquema cognitivo de uma pessoa com nível literário num meio académico. Essa posição encontra-se bem patente no fragmento seguinte:

Considerable knowledge about context, about readers' and writers' roles, and about the values and registers of cultures and communities also affect genre knowledge. Developing these contextual, sociocultural schemata can be the key to successful processing or production of academic texts (ibid.)

As práticas de leitura mais problemáticas, algumas das quais postas em relevo neste artigo, evidenciam assim a necessidade de um novo olhar, por parte dos docentes universitários, sobre o processo de ensino-aprendizagem rumo à

literacia acadêmica pelos estudantes deste nível. Posto isto, não se deve esquecer que a promoção de uma competência acadêmica não pode ser apenas um objeto de estudo no âmbito de uma única unidade curricular, mas sim considerado um objetivo transversal de um percurso acadêmico que tenha como finalidade fazer com que os estudantes se tornem participantes ativos nessa cultura acadêmica.

---

Recebido em maio de 2016; aceite em junho de 2016.

## Referências

- Aguado, K. 2011. Fremdsprachliche Textkompetenz – Zur Notwendigkeit der unterrichtlichen Förderung einer komplexen Fähigkeit. In: K-R. Bausch; E. Burwitz-Melzer; F. Königs; H-J. Krumm (Eds.). *Fremdsprachen lehren und lernen: Rück- und Ausblick. Arbeitspapiere der 30. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 107-116.
- Bazerman, C. 1994. *Constructing experience*. Southern Illinois University Press.
- Bezerra, B. 2012. Letramentos acadêmicos na perspectiva dos gêneros textuais. *Forum linguist.* **9(4)**: 247-258.
- Bimmel, P.; Rampillon, U. 2000. *Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudieneinheit 23*. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt.
- Borg, S. 2003. Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching.* **36(2)**: 81-109.
- Dionísio, L.; Fischer, A. 2010. Literacia(s) no Ensino Superior: Configurações em Práticas de Investigação. *Ensino Superior em Mudança: Tensões e Possibilidades*. UM. CIED. Actas do Congresso Ibérico, 289-299.
- Eckerth, J. 1998. *Kognitive Aspekte sprachbezogener Lernerfragen*. Hohengehren: Schneider.
- Fandrych, C. 2007. Aufgeklärte Zweisprachigkeit als Ziel und Methode der Germanistik nichtdeutschsprachiger Länder. In: S. Schmölzer-Eibinger; G. Weidacher (Eds.). *Textkompetenz*. Tübingen: Narr, 275-298.
- Flick, U. 2012. *Qualitative Sozialforschung*. 5. Aufl.. Reinbek: Rowohlt.
- Gee, J. P. 1990. *Sociolinguistics and literacies: Ideologies in discourse*. London: Falmer Press.
- Graesser, A. C.; Millis, K. K.; Zwaan, R A. 1997. Discourse comprehension. In: *Annual Review of Psychology.* **48**: 163–189.
- Großmann, U. 2009. Fachtexte richtig lesen – Eine Untersuchung zum inkongruenten Verstehen ausländischer Studierender bei der Rezeption von Fachtexten der Wirtschaftswissenschaften. In: K. Peuschel; J. P. Pietzuch (Eds.). *Kaleidoskop der jungen DaF-/DaZ-Forschung: Dokumentation zur zweiten Nachwuchstagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 29. und 30. Mai 2007 am Herder-Institut der Universität Leipzig (Materialien Deutsch als Fremdsprache; 80)*. Göttingen: Universitätsverlag, 9-26.

Gutierrez, K.; Rymes, B.; Larson, J. 1995. Script, counterscript, and underlife in the classroom: James Brown versus Brown v. Board of Education. *Harvard Educational Review*. **65(3)**: 445-471.

Johns, A.M. 1997. *Text, role and context: developing academic literacies*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kintsch, W. 1998. *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Knapp-Pothhoff, A. 1998. Fremdsprachenlernen, Fremdsprachenforschung und Kognition. In: K.-R. Bausch; H. Christ; F. G. Königs; H.-J. Krumm (Eds.). *Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen: Narr, 98-104.

Kuckartz, U. 2014. *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 2. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Lea, M. R.; Street, B. V. 1998. Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*. **23**: 157-172.

Lillis, T.; Scott, M. 2007. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*. **4(1)**: 5-32.

Lu, M. 2004. The ethics of reading critical ethnography. In: S. G. Brown; S. I. Dobrin (Eds.). *Ethnography Unbound: from theory to critical praxis*. Albany: State University of New York, 285-298.

Lutjeharms, M. 2001. Leseverstehen. In: g. Helbig; L. Götze; G. Henrici; H.-J. Krumm (Eds.). *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch*, 2. Halbbd. Berlin, New York: de Gruyter, 901-908.

Mann, S. J. 2010. The student's experience of reading. *Higher Education*. **39**: 297-317.

Meyer, H. 2010. *Unterrichtsmethoden II: Praxisband*. 15. Aufl. Berlin: Scriptor.

Nodari, C. 1996. Autonomie und Fremdsprachenlernen. In: *Fremdsprache Deutsch – Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, Sondernummer*. Stuttgart: Klett, 4-10.

Piepho, H.-E. 2001. Verfahren der Unterrichtsplanung. In: G. Helbig; L. Götze; G. Henrici; H.-J. Krumm (Eds.). *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin, New York: de Gruyter, 835-840.

Pinto, M. da G. L. C. 2010. A leitura/escrita na universidade e para lá dos seus muros. In: M. J. Marçalo; M. C. Lima-Hernandes; E. Esteves; M do C. Fonseca; O. Gonçalves; A. L. Vilela, A. A. Silva (Orgs.). *Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas*. Évora: Universidade de Évora, 108-133.

Pinto, M. da G. L. C. 2013. A leitura e a escrita: um processo conjunto assente numa inevitável cumplicidade. *Letras de Hoje*. **48(1)**: 116-126.

Pinto, M. da G. L. C. 2014. A prática da escrita-composição: um investimento para a vida. *Textura*. **(31)**: 100-114.

Pinto, M. da G. L. C. 2016. A escrita académica: um jogo de forças entre a geração de ideias e a sua concretização. *Signo*. **41**: 53-71.

Portmann-Tselikas, P. R. 2010). Aufgabenorientierung. In: H.-J. Krumm; C. Fandrych; B. Hufeisen; C. Riemer (Eds.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, Band 2. HSK 35.2. Berlin, New York: de Gruyter, 1166-1171.

Schart, M. 2014. Die Lehrerrolle in der fremdsprachendidaktischen Forschung. In: C. Gnutzmann; F. G. Königs; L. Küster (Eds.). *Fremdsprachen lehren und Lernen*. **43(1)**: 36-50.

Schnotz, W. 2006. Was geschieht im Kopf des Lesers?. In: H. Blühdorn; E. Breindl; U. H. Wassner (Eds.). *Text-Verstehen. Grammatik und darüber hinaus. Institut für Deutsche Sprache. Jahrbuch 2005*. Berlin, New York: de Gruyter, 222-238.

Schramm, K. 2001. *L2-Leser in Aktion: Der fremdsprachliche Leseprozess als mentales Handeln*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Solmecke, G. 1993. *Texte hören, lesen und verstehen. Eine Einführung in die Schulung der rezeptiven Kompetenz mit Beispielen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt.

Strømsø, H. I.; Bråten, I. 2002. Norwegian law students' use of multiple sources while reading expository texts. In: *Reading Research Quarterly*. **37**: 208-227.

Swales, J. M. 2004. *Research genres: exploration and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.

Thonhauser, I. 2007. Die Erfindung der Textwelten. Ein dramatisches Protokoll. In: S. Schmölzer-Eibinger; G. Weidacher (Orgs.). *Textkompetenz: eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung*. Tübingen: Narr, 15-24.

Van Pletzen, E. 2006. A body of reading: making 'visible' the reading experiences of firstyear medical students. In: L. Thesen; E. Van Pletzen (Eds.). *Academic Literacy and the Languages of Change*. London, New York: Continuum, 104-29.

Vester, F. 1982. *Das kybernetische Zeitalter: neue Dimensionen des Denkens*. Frankfurt/Main: Fischer.

Stephen BAILEY. *Academic Writing. A Handbook for International Students*. Fourth Edition, London and New York: Routledge. Taylor and Francis Group, 2015, xviii + 284 pp.  
ISBN: 978-1-138-77850-4 (pbk)

**Maria da Graça L. Castro Pinto**

mgraca@letras.up.pt

*Faculdade de Letras da Universidade do Porto*

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

Stephen Bailey, nomeado pela *Routledge Education* Autor do mês de setembro de 2014, publica no ano de 2015, também na editora *Routledge*, a quarta edição de *Academic Writing. A Handbook for International Students*. Trata-se de um autor com ampla experiência de ensino de inglês a estrangeiros na Europa e especialmente na Ásia (Tóquio e Johor Bahru na Malásia). As dificuldades que notava nos alunos orientais aos quais ministrou aulas de língua inglesa para fins académicos (“English for Academic Purposes”), porque pretendiam prosseguir os seus estudos em instituições de ensino superior onde as aulas eram lecionadas nessa língua, motivou-lhe a escrita de materiais que contribuíssem para que os estudantes não nativos do inglês viessem a melhorar a sua competência textual académica, tanto na esfera da leitura como na da escrita. Importa ressaltar a popularidade que tem conhecido, nos últimos anos, o interesse pelo ensino e estudo de “English for Academic Purposes” (EAP). Com efeito, em 2002, surge inclusive uma revista intitulada *Journal of English for Academic Purposes* com chancela da Elsevier e dirigida por P. Thompson e K. Hyland.

Observa-se então, nesta obra como em anteriores, como Stephen Bailey é especialmente sensível a um assunto emergente para o qual, mercê da sua vasta prática letiva a estudantes estrangeiros, está apto a oferecer contributos significativos. Não é consequentemente fortuito que dedique o primeiro dos dois parágrafos que integram os “Acknowledgements” (p. xii) do manual em apreço aos estudantes que, ao longo de 30 anos, lhe mostraram como devia atuar para que pudessem superar os problemas com que se defrontavam. Ilustra bem essa gratidão a seguinte frase: “Their enthusiasm and resilience has been a constant inspiration for me” (p. xii).

*Academic Writing. A Handbook for International Students* destina-se assim ao ensino de escrita académica em inglês a estudantes de outras línguas, a estudantes internacionais na designação do autor, em virtude de a língua inglesa se ter tornado a língua de eleição para a divulgação científica nas diferentes áreas, necessitando por isso de ser bem dominada para que os trabalhos resultantes das investigações realizadas possam chegar a uma comunidade de leitores alargada.

A primeira edição desta obra foi publicada em 2003. A presente edição, a quarta, distingue-se das precedentes por comportar uma parte, a terceira, com o título “Vocabulary for Writing”, mais vocacionada para refrear as limitações que os estudantes sentem quando leem e escrevem trabalhos académicos em inglês. Nesta edição, sente-se o cuidado do autor em salientar que, por um lado, a leitura deste género textual deve também focar-se no vocabulário utilizado e que, por outro lado, a sua escrita deve traduzir uma boa mestria da terminologia que melhor se ajuste a este género. Em suma, porque não basta aprender listas de palavras para dominar o vocabulário de uma certa área, Stephen Bailey indica diferentes abordagens que facultem aos estudantes a sua melhor compreensão (ver pp. 155-160).

Apesar de esta publicação, através do seu título, nos remeter para os estudantes como seu principal destinatário, é digno de reparo o facto de Stephen Bailey nela inserir duas breves introduções: a primeira reservada aos professores (pp. xiii e xiv) e a segunda aos estudantes (pp. xv e xvi). Nesse espaço, o autor faz notar que estamos perante um livro que oferece uma organização que permite ora o seu uso em sala de aula, nomeadamente nas Partes 1 (“The Writing Process”: pp. 1 a 82), 2 (“Elements of Writing”: pp. 83-152) e 3 (“Vocabulary for Writing”: pp. 153-204), ora de modo autónomo (Partes 2, 3 e 4 (“Writing Models”: pp. 205-233) ou ainda como obra de referência (Partes 3 e 4) (ver p. xiv). Dos professores, aguarda comentários que concorram para o aperfeiçoamento de novas edições; dos estudantes, espera a mesma atitude acrescentando que achegas anteriores foram da maior utilidade para a escrita desta nova edição. Alerta ainda Stephen Bailey na “Introduction for Teachers” algo de que qualquer leitor se apercebe quando folheia *Academic Writing. A Handbook for International Students*, ou seja, retomando as palavras do autor, “Teachers may wish to work through the writing process in Part 1 while referring to units in Part 2 as the group progresses. (Part 2 is not intended to be taught from start to finish: note the alphabetical organisation of Parts 2, 3, and 4.)” (p. xiii). Verifica-se, na verdade, que há itens que são versados em diferentes momentos da obra sob óticas distintas mas complementares.

Consciente de que está em causa um manual, Stephen Bailey incorpora, em cada uma das quatro partes citadas, exemplos que servem para elucidar a matéria que vai expondo e exercícios para que o leitor possa apurar se está a acompanhar convenientemente os conteúdos. A configuração deste género de publicação exige portanto que este termine com secções, para além do Index, a final (pp. 282-284), de cunho muito prático e que aspiram fazer dele um instrumento objetivado exatamente para um uso autónomo: “Test Your Progress” (pp. 234-235), “Glossary” (pp. 236-239) e “Answers” (pp. 241-281), esta última indispensável para que o leitor saiba se respondeu ou não corretamente às questões que lhe foram sendo colocadas, ao longo do manual, no formato de exercícios. O teor prático desta obra, com o pendor de instrumento de trabalho também autónomo, é evidente desde o seu início, uma vez que, após as introduções que ocorrem depois

das secções “Contents” (pp. v-xi) e “Acknowledgements” (p. xii), o leitor encontra uma breve secção (pp. xvii-xviii), denominada “Academic Writing Quiz”, que lhe dá a oportunidade de responder à pergunta do autor “How much do you know about academic writing?” e de ficar assim a saber até que ponto domina a escrita académica.

O cariz prático e utilitário deste manual é sem dúvida um dos seus pontos fortes. Acresce-se que muitos das rubricas nele reportadas, estabelecidas para a aquisição de competências de escrita académica em inglês por falantes não nativos dessa língua, também são benéficos para o exercício desse género de escrita nas línguas nativas desses estudantes, tornando-o por isso um livro de referência no plano da escrita académica em geral, porquanto, como comentava Johann Wolfgang von Goethe, “Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiss nichts von seiner eigenen.”<sup>1</sup>

A *Part 1* (“The Writing Process”) subdivide-se em 12 subpartes (“units” na obra) breves, mas concisas e completadas habilmente com exemplos e exercícios. A primeira subparte familiariza o leitor com os tipos mais frequentes de escrita académica, dos mais breves aos mais longos, e respetivas designações e estruturação. Fornece ainda informações sobre como concretizá-las textualmente, algo a que o autor volta noutros momentos do manual (ver, por exemplo, a organização dos parágrafos na subparte 1.10). O papel de uma leitura bem fundamentada e crítica, com um apontamento particular para o acesso às fontes através da internet (pp. 19-20), constitui o objeto da segunda e terceira subpartes, que prepara o da quarta subparte, que contém informação sobre o plágio e o modo de o evitar por meio da paráfrase e do resumo, temas da sétima subparte. Na quinta subparte, é realçada a relação entre a compreensão dos títulos e a planificação de um ensaio com destaque para o “brainstorming” e o esquema (“outline”), visando este auxiliar a achar o fio condutor do processo da escrita. Uma atenção particular é conferida na subparte 6 à deteção dos pontos-chave nos diferentes textos e à sua anotação. Na subparte 8, é dispensado espaço às referências, mesmo às secundárias, e às citações (“quotations”), frisando o cumprimento das normas a seguir para a sua indicação e mostrando como devem ser introduzidas. A combinação crítica das fontes de vária ordem é objeto da subparte 9. Informação acerca, entre outros, da dimensão e estrutura das introduções e das conclusões, figura na subparte 11. Esta primeira parte do manual fecha com a subparte 12 intitulada “Rewriting and Proofreading”. Em relação à reescrita, a seu respeito ter-se-ia esperado um balanço com mais profundidade por força da influência que a revisão exerce na escrita enquanto processo (ver, entre outros, Donald Murray 2013 e Pinto, 2014: 191-211).

---

1 - Citação publicada originalmente na revista *Über Kunst und Altertum*, Bd. 3, H.1, 1821. Surge, postumamente, integrada em Johann Wolfgang von Goethe (2006) *Maximen und Reflexionen* Herausgegeben und mit einem Nachwort von Helmut Koopmann. München: Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co. KG.

A *Part 2* (“Elements of Writing”) subdivide-se em 14 subpartes que obedecem à mesma configuração das constantes na *Part 1*. A primeira subparte merece um realce singular porque apela para a necessidade de se ter um domínio da matéria que faça sentir que existem diferentes pontos de vista que conduzem à sustentação de um argumento e a uma discussão que encaminhará para uma conclusão pessoal. Para o efeito, Stephen Bailey expõe o vocabulário, a linguagem e a organização apropriados à discussão. Os meios de traduzir a causa e o efeito, muito frequentes nos trabalhos académicos, são fornecidos na subparte 2 e posteriormente retomados, com o título “Problems and Solutions” na subparte 10. Contribuições para a verbalização da coesão, das comparações e dos artigos definidos são disponibilizadas nas subpartes 3, 4 e 5. Na medida em que a escrita académica também tem de operar com definições, sobretudo de termos que possam oferecer mais dificuldade ao leitor, com exemplos, com generalizações, nomeadamente para introduzir um tópico, com passivas, no intento de a escrita ser mais formal, menos pessoal, sem que se caia obviamente em exageros, com a pontuação, com o número (singular ou plural) e com informação visual, as subpartes 6, 7, 8, 9, 11, 12 e 14 foram expressamente redigidas para transmitir a forma de os consubstanciar. Por fim, a subparte 13, a penúltima desta *Part 2*, dá instruções para que o estudante desenvolva a sua voz, descubra o seu estilo, evitando a repetição e a redundância (pp. 141-142), variando a dimensão das frases (pp. 142-143) (ver, a este propósito, Lanham 2006), usando de caução (pp. 143-144), ou seja, tirando partido da modalidade segundo Vihla (1999), e servindo-se de modificadores (p. 144).

À *Part 3* (“Vocabulary for Writing”), que integra 10 subpartes, é atribuída uma ênfase especial nesta corrente edição, visto que, na opinião de Stephen Bailey, é fulcral que a escrita académica exercida por estudantes internacionais respeite o emprego correto e rigoroso do vocabulário. Na subparte 1 (“Approaches to Vocabulary”), são elencados exemplos de palavras que colocam dificuldades aos estudantes internacionais como, por exemplo, palavras com um sentido mais complexo que precisam de ser mais trabalhadas, pares de palavras que se podem prestar a confusões pela sua proximidade sonora, abreviaturas (ver em especial a subparte 2 no que respeita às abreviaturas mais comuns e aos acrónimos) e palavras ou grupos sintagmáticos que podem ocorrer noutras línguas por serem de difícil tradução para o inglês e de uso muito comum por parte de quem pratica com assiduidade este género textual. Atendendo a que, para o autor, “[e]ffective academic writing requires accurate use of both nouns and adjectives” (p. 167), na subparte 3, no quadro do vocabulário académico, são propostos os nomes e os adjetivos mais adequados à escrita em questão. Quanto aos verbos e advérbios, a estes é-lhes consagrada a subparte 4. Importa aludir que os verbos de referência, basilares para quem escreve textos académicos, são contemplados neste espaço (ver p. 174). As conjunções, os números, os prefixos e sufixos, as preposições e os marcadores temporais são tratados respetivamente nas subpartes 5, 6, 7, 8 e 10.

Na subparte 9 (“Synonyms”), o leitor depara com uma secção que reclama uma atenção particular porque quem escreve é obrigado a valer-se com frequência de sinónimos para não repetir vocábulos na sua escrita e também para poder parafrasear ou resumir na mira de evitar a reprodução e, em última hipótese, o plágio (p. 197). À semelhança das já enumeradas subpartes, estas também vêm acompanhadas de exemplos e de exercícios.

A *Part 4* (“Writing Models”), a última deste manual, comporta, sustentada por exemplos apropriados e colocação de questões, os desenhos de diferentes modalidades de modelos de escrita, desde os “Case Studies” (subparte 1), aos “Surveys” (subparte 5), passando por “Literature Reviews and Book Reviews” (subparte 2), “Writing Longer Essays” (subparte 3) e “Reports” (subparte 4), que Stephen Bailey distingue dos ensaios. Explanadas as secções de um relatório científico, o autor termina esta subparte com a indicação do seu formato (pp. 227-228), que, em virtude de conter um experimento, oferece uma configuração idêntica à de um artigo científico com parte prática como podemos constatar, por exemplo, em *Libra* (2001) e *Neil Murray* (2012).

Sobressai da obra em análise um conhecimento seguro por parte do autor do que se entende por ensinar a escrita académica em inglês a estudantes internacionais. Os tópicos patenteados e os exemplos de que Stephen Bailey se serve só podem ter sido selecionados em função das dificuldades que os seus estudantes revelavam nos cursos por ele ministrados em diferentes paragens geográficas e linguísticas.

À primeira vista, poderá sentir-se que fazem falta, neste manual, indicações sobre a forma como contornar as fragilidades que qualquer professor deteta, mesmo em estudantes que estão a escrever trabalhos académicos nas suas próprias línguas, no momento em que é requerida a passagem à interpretação com o imprescindível recurso a fontes fidedignas (*Neil Murray* 2012; *Skelton* 1997), quer sob forma de citações integrais ou não integrais (*Swales* 1990), quer de citações (“quotations”) devidamente cotextualizadas e contextualizadas (*Jakobs* 2003). É provável, porém, que Stephen Bailey parta do pressuposto de que a leção dos conteúdos em sala de aula complementa aspetos que possam estar menos explicitados no manual.

Revestir-se-ia ainda de conveniência ver no fim de cada “Part” ou mesmo de cada “Unit” uma remissão para “Further readings”, na terminologia inglesa. A não inclusão neste manual de referências a obras de autores que se têm dedicado a este mesmo assunto, investigadores ou docentes de aulas de composição escrita, parece constituir um momento menos forte numa publicação bem elaborada, com uma disposição gráfica de elevada qualidade e com uma abrangência conteudística pertinente, equilibrada e útil para quem está a aprender ou a aperfeiçoar a sua escrita académica em língua inglesa, independentemente da fase em que se situe nos seus estudos ou na sua carreira académica.

Enquanto investigadora e docente do ensino universitário que se preocupa com a escrita dos seus estudantes, *Academic Writing. A Handbook for International*

*Students* de Stephen Bailey, na sua quarta edição, é uma obra inquestionavelmente a aconselhar sobretudo tendo em vista o que ela faculta de trabalho autónomo, tão propalado pelo processo de Bolonha para adoção no ensino superior em matéria de competências de aprendizagem.

### **Referências**

Jakobs, E.-M. 2003. Reproductive writing – writing from sources. *Journal of Pragmatics*. **35**: 893-906.

Lanham, R. A. 2006. *Revising Prose*. Fifth Edition. New York: Pearson Longman.

Libra, J. A. 2001. *How to Write a Paper. Introduction to Scientific Work Seminar, Module 6. International Study Course Environmental and Resource Management*, Brandenburg Technical University Cottbus, Germany. Versão enviada pela autora.

Murray, D. M. 2013. *The craft of revision*. Fifth Anniversary Edition. Boston: Wadsworth Cengage Learning.

Murray, N. 2012. *Writing essays in English language and linguistics. Principles, tips and strategies for undergraduates*. Cambridge: Cambridge University Press.

Pinto, M. da G. L. C. 2014. *A escrita. O papel da universidade na sua otimização*. Co7 CapFLUP. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Skelton, J. 1997. The representation of truth in academic medical writing. *Applied Linguistics*. **18 (2)**: 121-140.

Swales, J. M. 1990. *Genre analysis: English in academic and research settings*. 13<sup>th</sup> printing 2008. Cambridge: Cambridge University Press.

Vihla, M. 1999. *Medical Writing. Modality in Focus*. Language and Computers: Studies in Practical Linguistics No 28, edited by Jan Aarts and Willem Meijs. Amsterdam – Atlanta, GA: Editions Rodopi B. V.

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

### I.

Realizaram-se no dia 10 de fevereiro de 2016, pelas 11h00, no Anfiteatro Nobre da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, as provas públicas de doutoramento em Didática de Línguas de SIMONE AUF DER MAUER ARANTES TOMÉ. A tese, orientada pela Professora Maria da Graça Lisboa Castro Pinto e pelo Professor Thomas Juan Carlos Hüsgen, tinha como título: “Die Rezeption von Fachtexten in der Fremdsprache Deutsch: Textkompetenz angehender DaF-Lehrender – eine empirisch-qualitative Untersuchung”. O Júri foi composto pelo Professora Doutora Cândida Fernanda Antunes Ribeiro, que presidiu, pelas arguentes principais, Professoras Doutoradas Clarisse Costa Afonso, da Universidade Nova de Lisboa, e Maria Teresa Murcho Alegre, da Universidade de Aveiro, e pelos Professores Doutores Maria da Graça Lisboa Castro Pinto, Thomas Juan Carlos Hüsgen, Isabel Maria Galhano Rodrigues, Maria Joana de Sousa Pinto Guimarães de Castro Mendonça, todos da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

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 alemão, português e inglês).

### **Abstract**

Texte sind beim (Fremd)-Sprachenlernen von zentraler Bedeutung, weil durch Texte nicht nur die Vermittlung von Sprache, sondern auch die Vermittlung und Erweiterung von (fachspezifischem) Wissen gefördert werden können. Textkompetenz, also der rezeptive und produktive Umgang mit Texten, wird deshalb als eine der wichtigsten Schlüsselkompetenzen erachtet, die nicht nur für eine erfolgreiche schulische und akademische Laufbahn fundamental wichtig, sondern auch für die Teilnahme an der Alltags- und Berufswelt unabdingbar ist.

Das Ziel der vorliegenden Dissertation liegt darin, die (Entwicklung der rezeptiven) (Fach-)Textkompetenz in der Fremdsprache Deutsch näher zu beleuchten. Dazu wird ein Modell erstellt und angewandt, welches als umfassendes Lernziel auf die Entwicklung von (rezeptiven) Fachtextteilkompetenzen abzielt. Im Zentrum stehen dabei die Sichtweisen von drei portugiesischen Lehramtsstudierenden, welche an der im Rahmen eines zweisemestrigen Didaktikseminars an der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Universität Porto durchgeführten Untersuchung teilgenommen haben.

Neben den zu erreichenden rezeptiven Fachtextteilkompetenzen werden auch didaktische Prinzipien, Methoden und Vorgehensweisen präsentiert, die dazu beitragen können, die Didaktikseminare als Lernkontext für den Erwerb von Fachtextkompetenz zu nutzen und das fach- bzw. wissenschaftssprachliche Lernpotenzial beim Erwerb von Fachwissen so gut wie möglich auszuschöpfen.

Die Untersuchung ist als qualitative Studie angelegt und zielt auf die Erhebung folgender Kognitionen (Wahrnehmungen und Vorstellungen) seitens der UntersuchungsteilnehmerInnen ab: i) Fassung des Begriffs der (Fach-) Textkompetenz; ii) Rolle der Textkompetenz für Studium und Beruf; iii) Entwicklung der Fachtextkompetenz; iv) Beurteilung des Nutzens der eingesetzten didaktischen Maßnahmen. Zur Datenerhebung dienen verschiedene Instrumente: Neben einem Fragebogen werden auch Retrospektionsprotokolle, Verbalprotokolle sowie ein abschließendes Leitfadenterview eingesetzt. Die erhobenen Daten werden anhand von Einzelfallstudien präsentiert und anhand einer fallübergreifenden Zusammenschau ausgewertet.

Die vorliegende Untersuchung lässt eine Reihe von wichtigen Erkenntnissen für die hochschulische Praxis zu: Was die Gestaltung der Didaktikseminare betrifft, deuten die empirisch gewonnenen Daten etwa darauf hin, dass neben der Auseinandersetzung mit textbezogenen/leserbezogenen Faktoren, welche die Rezeption von auf Deutsch verfassten Fachtexten der Didaktik Deutsch als Fremdsprache erschweren bzw. erleichtern auch die Bewusstmachung der eigenen Gefühle bzw. deren Regulierung bei der Auseinandersetzung mit einem Fachtext von zentraler Bedeutung sind. Weiterhin wird dem Gebrauch von Lesetechniken und Strategien sowie der Bewusstmachung von individuellen Stärken und Schwächen im Umgang mit auf Deutsch verfassten Fachtexten der Didaktik Deutsch als Fremdsprache eine bedeutende Rolle zugeschrieben. Insgesamt wird der Fachtextkompetenz für Studium und Beruf eine wichtige Bedeutung beigemessen. Darüber hinaus verdeutlicht die Studie die Notwendigkeit weiterer Forschungsarbeiten im Bereich der Fachtextkompetenz für die LehrerInnenausbildung bzw. für den hochschulischen Bereich im Allgemeinen. Es ist zu folgern, dass die Förderung der Fachtextkompetenz der Lehramtsstudierenden nicht nur ein Ziel der Fachdidaktik sein darf, sondern sie sollte als ein fächerübergreifendes Ziel innerhalb eines Hochschulstudiums betrachtet werden.

### **Resumo**

Os textos são de importância fulcral na aprendizagem de uma língua (estrangeira), porque eles tanto promovem o ensino da língua, como a mediação e a expansão do conhecimento (ligado às áreas científicas específicas). A competência textual, ou seja, a capacidade de compreender e produzir textos considera-se pois uma das principais competências não só para uma carreira escolar e académica de sucesso, mas também para uma participação ativa na vida profissional e na vida do dia-a-dia.

O objetivo desta tese é lançar luz sobre o desenvolvimento da competência textual em língua estrangeira, no caso presente em alemão. Através da criação dum modelo e da sua implementação, pretende-se que seja atingido um desenvolvimento abrangente de competências (receptivas) relativamente a textos de especialidade

na área da didática do alemão. Neste contexto, o foco de estudo centra-se nas perspetivas de três professoras-estudantes portuguesas que participaram em atividades no âmbito dos seminários de didática que se realizaram ao longo de dois semestres na Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

A investigação foi concebida como um estudo qualitativo com vista a recolher o que pensavam e sentiam as participantes do estudo acerca dos seguintes pontos: i) conceito de competência textual; ii) papel da competência textual nos seus estudos (*Mestrado em Ensino*) e no trabalho futuro como professoras; iii) desenvolvimento da competência textual; iv) avaliação das medidas educativas implementadas nos seminários. Para a colheita de dados foram utilizados vários instrumentos. Além de um questionário, foram aplicados protocolos de retrospção, protocolos verbais e uma entrevista final. Os dados recolhidos são apresentados com base num estudo de três casos e avaliados de acordo com uma sinopse, contrastando-os entre si e identificando possíveis semelhanças.

Com o presente estudo, objetivou-se chegar a uma série de descobertas que se afigurassem relevantes para a prática do ensino superior. No que respeita à conceção dos seminários de didática do alemão, ficou evidente a importância de os estudantes lidarem com fatores relacionados com o texto, passíveis de lhes facilitar ou dificultar a compreensão textual, bem como com a consciencialização dos seus sentimentos e da sua regulação ao trabalharem textos de especialidade em alemão. Foi ainda atribuído um papel significativo à utilização de técnicas e estratégias de leitura, assim como à identificação dos pontos fortes e fracos que cada uma apresentava na leitura de textos científicos escritos em alemão na área da didática.

De uma forma geral, as participantes do estudo atribuem uma grande importância à competência textual – seja em termos do seu percurso académico, seja da sua futura atividade profissional como professoras de língua. Porém, o estudo destaca também a necessidade de haver mais pesquisas no campo da competência textual técnica quer no âmbito da formação inicial de professores, quer no do ensino superior. Pode concluir-se que o desenvolvimento da competência textual dos professores-estudantes não deve constituir apenas objetivo de uma unidade curricular singular como, por exemplo, a didática do alemão, mas deve também constar como um objetivo transversal nos *curricula* da educação superior.

### **Abstract**

Texts are of utmost importance not only for the learning of language but also the mediation and expansion of (subject-specific) knowledge, which can be promoted through them. Textual competence is, therefore, considered to be one of the key competences fundamental not only for a successful school and academic career, but also for participation in everyday and professional lives.

The purpose of this thesis is to shed light on the development of receptive textual competence in German as a foreign language in an academic context. For this, a model aimed at the development of specific competencies/skills for the reading of

scientific texts written in German was designed and implemented. The study was carried out within the framework of seminars on German teaching methodology during two academic semesters at the Faculty of Letters of the University of Porto. The present thesis is designed as a qualitative study and aims at the collection of the perceptions of three Portuguese student teachers of German. Their perceptions are categorized into four types: i) concept of (professional) text competence; ii) role of text competence for the Master's degree and for the future teaching practice; iii) development of professional text competence; iv) assessment of the benefits of educational procedures used in the seminars. Data of these perceptions were collected using the following tools: questionnaire, retrospection protocols, verbal protocols, and an interview. The collected data are presented as individual cases for the three student teachers and the findings examined for similarities and differences across cases.

Findings show that dealing with text-related/reader related factors, which contribute to an easier reception of scientific texts can be considered useful. Furthermore, the promotion of awareness of feelings and the subsequent regulation of these feelings while engaging with a scientific text is of central importance. In addition, the use of reading techniques and strategies, as well as the raising of awareness of individual strengths and weaknesses in working with specialized texts written in German is of great significance. Overall, the participants assign major importance to the technical text competence for study and work purposes.

This thesis contributes not only to the discussion of scope and nature of professional textual competencies/skills, but also to the discussion of didactic principles, methods and procedures. This means that the seminars on German teaching methodology may be seen not only as a learning context for the acquisition of scientific knowledge, but also for the acquisition of specialized textual competence skills.

The study also highlights the need for further research in the field of technical text competence not only for teacher-training but also for the higher education sector as a whole. It can be concluded that the promotion of professional reading skills should not only be an object of the seminars on German teaching methodology, but should also be considered as a cross-curricular objective within a Bachelor's and Master's degree.

## II.

Realizaram-se no dia 9 de maio de 2016, pelas 14h30, no Anfiteatro Nobre da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, as provas públicas de doutoramento em Didática de Línguas de MARIA TERESA ADÃO CHAVES. A tese, orientada pela Professora Maria da Graça Lisboa Castro Pinto e pela Professora Ana Maria Roza de Oliveira Henriques de Oliveira, tinha como título: “Os processos cognitivos subjacentes à apreciação do humor. Contributos para o professor/mediador de língua materna”. O Júri foi composto pelo Professor Doutor Carlos Manuel da Rocha Borges Azevedo, que presidiu, pelas arguentes principais, Professoras Doutoradas Maria João Broa Martins Marçalo, da Universidade de Évora, e Maria da Graça Guilherme de Almeida Sardinha, da Universidade da Beira Interior, e pelas Professoras Doutoradas Ana Maria Roza de Oliveira Henriques de Oliveira, da Escola Superior de Educação de Viseu, Maria da Graça Lisboa Castro Pinto, Isabel Margarida Ribeiro Oliveira Duarte e Maria Fernanda da Silva Martins, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

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, inglês e francês).

### Resumo

A presente investigação visa aferir a capacidade dos professores, no que diz respeito ao processamento da informação veiculada por textos humorísticos. Desta forma, pretende-se identificar o sentido de humor dos professores, considerando como fatores dimensionais da *Multidimensional Sense of Humor Scale* (MSHS), adaptada para a população portuguesa por Allwardt, José, Parreira e Thorson (2007), a produção do humor, a atitude pessoal face ao humor e o uso social do humor. Além disso, entendeu-se ser pertinente verificar a capacidade de identificação de textos humorísticos por parte dos professores e avaliar o seu desempenho, no que se refere ao processamento da informação veiculada por textos humorísticos. Para se atingirem estes objetivos, realizaram-se quatro estudos em que entrevistaram professores de português língua materna e de outras disciplinas, habilitados com o grau de licenciado e de mestre. O material humorístico utilizado foi constituído por *sketches* do grupo de humoristas Gato Fedorento. Considerando a avaliação do sentido de humor, assim como a capacidade para acertar na escolha da *punchline* de *sketches* humorísticos, não foram encontradas diferenças significativas, sob o ponto de vista estatístico, exceto no atinente à identificação de textos humorísticos, tarefa em que os docentes de português conseguiram um melhor desempenho, quando comparados com os colegas de outras áreas de leção. Tendo em conta as conclusões deste trabalho de investigação,

parece não haver justificação para que o professor de língua materna, enquanto mediador das aprendizagens, não recorra a textos humorísticos na sua prática letiva.

### **Abstract**

The present study aims to assess teachers' ability to process information through humorous texts. In this way, it is intended to identify teachers' sense of humor, considering as factors of Multidimensional Sense of Humor Scale (MSHS), adapted for the Portuguese population by Allwardt, José, Parreira and Thorson (2007), the production of humor, the personal attitude towards humor and the social use of humor. In addition, it was considered appropriate to check teachers' identification capacity of humorous texts, as well as to evaluate their performance, with regard to information processing through humorous texts. To achieve these goals, four studies have been carried out with the participation of Portuguese mother tongue and other subjects teachers graduated with a license or a master degree. The humorous material used consisted of sketches written by the humorist group Gato Fedorento. As far as the evaluation of sense of humor and the ability to correctly choose the punchline of humorous sketches are concerned, no significant differences were found on a statistics point of view, except in relation to the identification of humorous texts, a task in which teachers of Portuguese achieved a better performance when compared with their colleagues from other teaching areas. Considering the conclusions of this research work, it seems there is no justification for the teacher of mother tongue, as a learning mediator, not to include humorous texts in his teaching practice.

### **Résumé**

La présente étude vise à évaluer la capacité des enseignants à l'égard du traitement de l'information véhiculée par les textes humoristiques. De cette façon, on a l'intention d'identifier le sens de l'humour des enseignants, considérant comme facteurs dimensionnels de la *Multidimensional Sense of Humor Scale* (MSHS), adaptée pour la population portugaise par Allwardt, José, Parreira et Thorson (2007), la production de l'humour, l'attitude personnelle envers l'humour et l'utilisation sociale de l'humour. En outre, il a semblé pertinent de vérifier la capacité d'identification des textes humoristiques des enseignants et d'évaluer leur performance à l'égard du traitement de l'information véhiculée par les textes humoristiques. Pour atteindre ces objectifs, quatre études ont été réalisées, auxquelles ont participé des enseignants de portugais langue maternelle et d'autres sujets, licenciés ou diplômés avec un master. Le matériel humoristique utilisé a été constitué par des *sketches* du groupe d'humoristes Gato Fedorento. Compte tenu de l'évaluation du sens de l'humour et de la capacité de choisir la correcte *punchline* des *sketches* humoristiques, pas de

différences significatives ont été trouvées sur le point de vue statistique, sauf en ce qui concerne l'identification des textes humoristiques, une tâche dans laquelle les enseignants de portugais ont réalisé une meilleure performance par rapport à leurs collègues d'autres domaines d'enseignement. Conformément aux conclusions de ce travail de recherche, il semble ne pas y avoir de justification pour que le professeur de langue maternelle, dans sa qualité de médiateur des apprentissages, n'utilise pas de textes humoristiques dans ses activités scolaires.



### ESTATUTO EDITORIAL

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

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

### EDITORIAL STATUTE

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

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



## CÓDIGO ÉTICO

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

Desta forma:

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

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

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

## ETHICAL CODE

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

In this respect:

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

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

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

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

## INSTRUÇÕES PARA OS AUTORES

### **Submissão e aceitação**

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

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

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

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

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

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

### **Estilo**

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

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

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

## **Extensão**

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

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

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

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

## **Línguas**

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

## **Instruções para os autores**

### **Layout**

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

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

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

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

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

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

. linha em branco (18 pt)

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

. Linha em branco (14 pt)

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

. Linha em branco (11 pt)

. Palavras-chave. Times New Roman, 11 pt, normal, justificado. Até 6 palavras-chave na língua do artigo. Título (11 pt, primeira linha das palavras-chave): PALAVRAS-CHAVE. KEYWORDS., MOTS-CLÉ. (consoante a língua usada).

. Linha em branco (11 pt)

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

. Linha em branco (11 pt)

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

. 2 linhas em branco (12 pt)

. Texto

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

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

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

Os títulos das secções devem ser numerados da seguinte forma:

1 – Título de secção

1.1 – Título de subsecção, nível 1

1.1.1 – Título de subsecção, nível 2

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

TABELA 1 – Título da tabela

FIGURA 1 – Título da figura.

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

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

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

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

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

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

Segundo Tusón (2010: 21)...

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

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

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

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

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

#### *Lista de referências*

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

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

- Livros:

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

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

- Artigos em revistas:

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

- Capítulos em livros:

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

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

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

- Documentos retirados da Internet:

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

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

Disponível em <http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic862383.files/Wood1976.pdf>,  
acedido em 18/04/2015.

Para documentos não disponíveis em versões impressas:

Skehan, P. 2002. *Individual differences in second and foreign language learning*. Consultado em junho 12, 2014, from the World Wide Web: <http://www.lang.http://www.lang.ltsn.ac.uk/resources/goodpractice.aspx?resourceid=9ltsn.ac.uk/resources/goodpractice.aspx?resourceid=91>.

- material não publicado e outras fontes:

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

## **Apêndices**

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

### Instruções para os autores

#### **Correção de provas**

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

#### **Direção para correspondência**

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

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



## INSTRUCTIONS TO AUTHORS

### Editorial policy

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

### Submission and acceptance

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

All submissions are transmitted to at least two anonymous referees.

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

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

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

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

### Style

Final versions of accepted papers will observe the following specifications.

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

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

### **Length**

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

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

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

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

### **Languages**

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

Instructions to authors

### **Layout**

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

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

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

*Page numbers:* Page numbers at page bottom, centred.

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

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

. Empty line (18 pt)

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

. Empty line (14 pt)

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

. Empty line (11 pt)

. Keywords. Times New Roman, 11 pt, 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).

According to Lloyd (1987: 235)...

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

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

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

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

*List of references*

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

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

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

- Books:

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

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

- Papers in journals:

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

- Chapters in books:

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

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

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

- Documents retrieved from the Internet:

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

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

from the World Wide Web:

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

For documents not available as printed publications:

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

- Unpublished material and other sources:

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

### **Appendices**

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

Instructions to authors

### **Proofreading**

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

### **Address for correspondence**

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

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



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

VOL. 7 - ANO 2016

ARTIGOS

Leitura, princípios do sistema alfabético do português brasileiro e ensino de leitura/escrita

**Onici Claro Flôres**

The weight of phonological vs. phonetic accent in teaching pronunciation: Implications and applications

**Edward Y. Odisho**

O *guessing game* na leitura do conto literário

**Maria Tereza Amodeo**

**Vera Wannmacher**

Procedimentos de pesquisa: alguns conselhos práticos para o estudo também psicolinguístico de realidades concretas - Parte II

**Fernanda Martins**

**Maria da Graça Lisboa Castro Pinto**

Desafios na leitura de textos de especialidadena língua estrangeira: Percepções de professores-estudantes em formação inicial

**Simone Auf der Maur Tomé**

RECENSÕES

Stephen Bailey

*Academic Writing. A Handbook for International Students*, Fourth Edition, 2015.

**Maria da Graça L. Castro Pinto**

Apoios

