

diacrítica

confluências
em português
língua segunda /
língua estrangeira /
língua de herança



Título: DIACRÍTICA (Nº 32/2 – 2018)

Confluências em português língua segunda / língua estrangeira / língua de herança

Editoras:

Ana Margarida Nunes

Cristina Flores

Micaela Ramon

Revisão: Laila Xavier; Orlando Grossegese; Cristina Flores

Comissão Redatorial:

Aldina Marques, Álvaro Iriarte, Ana Cea, Ana de Souza, Ana Dias, Ana Luísa Leal, Ana Madeira, Ana Mineiro, Ana Margarida Abrantes, Anabela Barros, Anabela Rato, António Silva, Caio Christiano, Carla Faria, Carlos Figueiredo, Carme Fernández Pérez-Sanjulián, Christina Märzhäuser, Custódio Martins, Dora Gago, Eugênia Fernandes, Gláucia Silva, Gonçalo Cordeiro, Iolanda Ogando, Isabel Almeida Santos, Isabel Margarida Duarte, Joana Grant, João Veloso, José António Brandão Carvalho, José Teixeira, Júlio Jatobá, Lola Xavier, Lili Han, Liliana Gonçalves, Liliana Inverno, Luciana Graça, Maria Alfredo Moreira, Maria Célia Lima-Hernandes, Maria Inês Cardoso, Marie-Manuelle Silva, Mariana Killner, Mário Nunes, Marta Torres, Mirelle Freitas, Paulo Osório, Pilar Barbosa, Roberval Teixeira e Silva, Rosa Bizarro, Rosa Coimbra, Rui Reis, Sara Santos, Silvia Melo-Pfeifer, Sofia Oliveira Dias, Susana Duarte Martins, Ubiratã Alves, Vânia Rego, Viviane Furtoso.

Comissão Científica:

Abel Barros Baptista (Universidade Nova de Lisboa); Antónia Coutinho (Universidade Nova de Lisboa); António Branco (Universidade de Lisboa); Ana Brito (Universidade do Porto); Augusto Soares da Silva (Universidade Católica Portuguesa); Bernard McGuirk (University of Nottingham); Clara Rocha (Universidade Nova de Lisboa); Conceição Paiva (Universidade Federal do Rio de Janeiro); Eduardo Paiva Raposo (University of California); Fátima Oliveira (Universidade do Porto); Fernando Cabo Aseguinolaza (Universidad de Santiago de Compostela); Graça Rio-Torto (Universidade de Coimbra); Helder Macedo (King's College); Helena Buescu (Universidade de Lisboa); Ivo Castro (Universidade de Lisboa); João de Almeida Flor (Universidade de Lisboa); José Luís Cifuentes Honrubia (Universitat d'Alacant); José Luís Rodrigues (Universidade de Santiago de Compostela); Jürgen M. Meisel (Universität Hamburg / University of Calgary); Maria Alzira Seixo (Universidade de Lisboa); Maria Irene Ramalho (Universidade de Coimbra); Maria João Freitas (Universidade de Lisboa); Maria Manuela Gouveia Delille (Universidade de Coimbra); Mary Kato (Universidade de Campinas); Nancy Armstrong (Brown University); Rui Marques (Universidade de Lisboa); Susan Bassnett (University of Warwick); Susan Stanford Friedman (University of Wisconsin-Madison); Tomás Albaladejo Mayordomo (Universidad Autónoma de Madrid); Vita Fortunati (Università di Bologna); Vítor Aguiar e Silva (Universidade do Minho).

Edição: Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho em colaboração com Edições Húmus – V.N. Famalicão. E-mail: humus@humus.com.pt

Publicação subsidiada por

FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia

ISSN: 0807-8967

Depósito Legal: 18084/87

Composição e impressão: Papelmunde – V. N. Famalicão

ÍNDICE

CONFLUÊNCIAS EM PORTUGUÊS LÍNGUA SEGUNDA / LÍNGUA ESTRANGEIRA / LÍNGUA DE HERANÇA

- 7 **Introdução**
- 9 **Competência lexical e o uso dos dicionários numa abordagem para o ensino da língua portuguesa como língua de acolhimento**
Alan Tocantins Fernandes
- 31 **Ensinando a língua portuguesa num contexto de formação de tradutores chilenos: o 'fácil' e o 'difícil' da língua meta a partir de uma análise crítica de três recursos didáticos**
Ana Laura dos Santos Marques
- 55 **Sobre o uso da maiúscula por alunos de português língua de herança na Suíça: um estudo de caso**
Ana Margarida Azevedo Caetano; Henrique Barroso; Manuela Santos
- 93 **As retextualizações literárias no ensino de português língua estrangeira: resultados de uma primeira experiência**
Ana Maria Machado; Anabela Fernandes
- 115 **A gramática no ensino de línguas baseado em tarefas**
Catarina Castro
- 133 **Assimilação perceptiva das oclusivas orais do português europeu L2 por falantes nativos do cantonês**
Diana Oliveira; Anabela Rato
- 157 **Como 'vender' a língua portuguesa? Promoção do português dentro de duas comunidades na América do Norte**
Fabio Scetti
- 179 **Português língua de herança e português língua não materna: (re)construção de identidades através da experiência de ensino-aprendizagem no curso intensivo de verão para lusodescendentes da Universidade da Madeira**
Idalina Camacho; Naidea Nunes
- 211 **A literatura nas aulas de PLE: para aprender e comunicar sobre a memória cultural portuguesa**
Iolanda Ogando

- 239 **Número e género nominais no desenvolvimento do português de Timor-Leste**
Isabel Almeida Santos; Cristina Martins; Isabel Pereira
- 273 **Língua portuguesa escrita como segunda língua: uma análise de produções escritas de surdos frequentadores do GEPLIS /UNICAP, Brasil**
Izabelly Correia dos Santos Brayner; Antonio Henrique Coutelo de Moraes; Wanilda Maria Alves Cavalcanti
- 293 **A multimodalidade no Celpe-Bras: um olhar para sua relação com o construto do Exame**
Larisse Santos Pinheiro; Sara de Sousa Araújo; Eugênia da Silva Fernandes
- 315 **'Feedback para que te quero?': estudo sobre o Feedback direto e indireto em tarefas de escrita**
Liliana Gonçalves; Carlos Filipe Guimarães Figueiredo; Júlio Reis Jatoba
- 345 **Português língua de acolhimento para migrantes senegaleses em Rio Grande, RS, Brasil**
Lúcia Lovato Leiria; Luciana Pilatti Telles; Adriano Luiz Ribeiro de Freitas
- 365 **O ensino da língua portuguesa no âmbito da iniciativa 'Faixa e Rota'**
Luís Filipe Pestana
- 387 **Tradução de 'conceitos culturais específicos' no contexto da tradução indireta: o caso da obra *O Assassino*, de Joe Tang**
Mengyuan Zhou
- 413 **O conceito de 'jeitinho brasileiro' no âmbito do ensino de português L2/LE: para além dos lugares-comuns**
Thais de Freitas Mondini Belletti
- 437 **Efeitos da duração do vozeamento da fricativa [z] na identificação, por brasileiros, de pares mínimos produzidos por hispânicos: insumos para a discussão sobre inteligibilidade de fala estrangeira**
Ubiratã Kickhöfel Alves; Luciene Bassols Brisolara; Leonardo Cláudio da Rosa; Ana Carolina Signor Buske
- 467 **Sobre os limites didáticos dos falsos amigos espanhol-português**
Xurxo Fernández Carballido

VÁRIA

- 485 **Análise dos angolanismos no *Dicionário da língua portuguesa contemporânea***
Bernardo Sipiali Sacanene

RECENSÃO

- 505 **Alexandre Rodriguez Guerra (Ed) *Lingüística histórica e dialectoloxía: coordenadas do cambio lingüístico***
Pedro Dono López

Confluências em Português
Língua segunda /
Língua estrangeira /
Língua de herança

INTRODUÇÃO

Sob o título “Confluências em Língua Portuguesa”, este número temático da revista *Diacrítica* centra-se na investigação produzida em torno do português entendido como uma língua de utilização global que assume múltiplos estatutos nos diversos contextos geopolíticos e sociais em que é utilizado.

Atualmente língua oficial de nove países e de uma região administrativa especial, a língua portuguesa é, nas palavras de Augusto Santos Silva, Ministro dos Negócios Estrangeiros de Portugal, “um dos bens culturais e políticos mais importantes do nosso tempo” (Reto, Machado & Esperança, 2016: 8). Como instrumento político, é simultaneamente um elemento que está na base da construção de identidades pessoais e nacionais, e um fator de afirmação internacional no quadro das relações dos países da CPLP entre si, e de todos estes com o resto do mundo. Como bem cultural, trata-se de uma língua partilhada por uma comunidade de mais de 260 milhões de falantes que a usam como veículo de expressão pessoal, de organização do pensamento, de apropriação verbal da realidade circundante e de recriação ou transformação dessa mesma realidade (ou das formas que ela poderia adquirir) por meio da criação artística.

O promissor potencial económico do português, aliado à sua progressiva afirmação como língua de comunicação num contexto de globalização como é o atual, têm determinado um crescente interesse pelo conhecimento e pela investigação em torno deste idioma, cada vez mais valorizado também como língua estrangeira por públicos originários de diversas áreas do globo, com línguas e culturas muito distantes das língua e culturas-alvo.

Neste número, autores provenientes de múltiplos contextos académicos, dentre os quais se destacam Angola, o Brasil, o Canadá, a China continental e Macau, a Extremadura e a Galiza, Portugal, a Suíça e Timor-Leste, partilham o resultado dos seus projetos de investigação e das suas práticas profissionais, tomando como objeto central a língua portuguesa na sua unidade e diversidade. Nele o leitor pode encontrar artigos estruturados em torno dos seguintes núcleos temáticos principais: o português como língua de acolhimento e de herança; o ensino-aprendizagem do português por sinofalantes e hispanófonos; as características específicas das variedades do português em África (Angola) e em Timor Leste; a aquisição de competências de escrita em português por surdos; os aspetos culturais e a literatura no ensino de línguas estrangeiras, nomeadamente de PLE; as metodologias de ensino e de avaliação e os instrumentos de certificação em PLE.

Trata-se portanto de um número no qual não só o leitor especialista, mas também todos quantos tenham curiosidade pelas questões relacionadas com a língua portuguesa poderão encontrar múltiplos interesses de leitura, estimulados pelas teses e abordagens propostas pelos autores dos artigos, os quais poderão igualmente motivar novas investigações e práticas diferenciadoras dentro do vasto campo de ação aberto pelo potencial do português como língua global.

As editoras

COMPETÊNCIA LEXICAL E O USO DOS DICIONÁRIOS NUMA ABORDAGEM PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO

LEXICAL COMPETENCE AND THE USE OF DICTIONARIES IN AN APPROACH TO THE TEACHING OF PORTUGUESE AS A HOST LANGUAGE

Alan Tocantins Fernandes*
alantfernandes@gmail.com

O objetivo deste artigo é discutir, através de uma reflexão teórica, sobre o potencial de uma abordagem lexical mais completa e da utilização de dicionários no ensino de Língua Portuguesa como Língua de Acolhimento (PLA), com enfoque no contexto brasileiro, haja vista a importância do aprendizado do português no processo de integração e interação para pessoas em situação de refúgio no Brasil. Com a chegada de imigrantes e refugiados, novos saberes teóricos e práticas são necessárias para o ensino de PLA e devem ser articulados com outras abordagens, levando em consideração as necessidades dos aprendizes. Conclui-se que obras lexicográficas podem ser potenciais instrumentos colaboradores na formação do aprendiz de língua estrangeira e obras de grande importância para entender e se apropriar da maneira como a língua se organiza, além de contribuir no contínuo desenvolvimento da língua e para a cultura do país acolhedor. Além disso, a abordagem pode colaborar para o caráter emancipatório tão desejado no ensino de PLA e para o empoderamento de grupos minoritarizados.

Palavras-chave: Léxico. Dicionários. Português como língua de acolhimento. Refugiados.

The aim of this article is to discuss, through a theoretical reflection, the potential of a more complete lexical approach and the use of dictionaries in the teaching of Portuguese as a Host Language (PLA), with a focus on the Brazilian context, given the importance of the learning of Portuguese in the process of integration and interaction for people seeking refuge in Brazil. With the arrival of immigrants and refugees, new theoretical and practical knowledge is necessary for teaching PLA and must be articulated with other approaches, taking into account the needs of learners. It is concluded that lexicographic works can be potential collaborating

* Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil.

tools for the learner of foreign language and of great importance to understand and to appropriate the way the language is organized, as well as to contributing in the continuous development of the language and for the culture of the host country. In addition, the approach can also contribute to the emancipatory character so desired in PLA teaching and the empowerment of minority groups.

Keywords: Lexicon. Dictionaries. Portuguese as host language. Refugees.



1. Introdução

No Brasil, pessoas de diversos lugares do mundo chegam todos os anos buscando proteger suas vidas, liberdade e segurança. Algumas iniciativas buscam facilitar o acolhimento e a inserção desses indivíduos na sociedade, tendo em vista o caráter de urgência para a compreensão de aspectos práticos e culturais importantes para uma integração imediata. Políticas públicas de integração e iniciativas voluntárias visam a garantia ao acesso a direitos sociais e serviços públicos. Buscam também, entre outros objetivos, o estímulo ao respeito à especificidade de gênero, raça, religião, orientação sexual, idade e diversidade linguística, além do combate à xenofobia e ao racismo, conforme observado por Costa e Taño (2017), que destacam Política Municipal para a População Imigrante da cidade de São Paulo.

Há o reconhecimento, no entanto, de que a aquisição da língua é um fator determinante para o sucesso dessa integração, embora em muitos casos, o tempo para a aprendizagem formal da língua seja curto, já que muitas dessas pessoas priorizam a busca por emprego por motivos de sobrevivência. Muitos centros de acolhida espalhados pelo país buscam atender os refugiados recém-chegados em diversas áreas, que incluem a possibilidade de frequentar aulas de português. Além disso, no espaço acadêmico, propostas que visam a internacionalização das universidades e da língua portuguesa integram refugiados e imigrantes aos cursos de Português como Língua de Acolhimento (PLA). Em muitos lugares, os cursos de PLA oferecidos são gratuitos ou de baixo custo para os alunos. Costa e Taño (2017) lembram que, para viabilizar alguns cursos de PLA, coordenadores chegam a arrecadar verbas em plataformas virtuais que possam, por exemplo, auxiliar o transporte dos alunos até os centros de acolhimento.

O indivíduo que se desloca para outro país e precisa aprender a língua ali falada, se depara com uma exposição ao idioma de forma bem diferente da que ocorreu com a língua materna. Não há dúvidas sobre a riqueza dessa imersão, mas o *input* que o indivíduo recebe terá algumas restrições, como a variedade de elementos lexicais ou a quantidade de itens disponíveis, dependendo do tempo de exposição, sua necessidade comunicativa, bem como sua atitude em relação à cultura, ao país, à língua-alvo e aos falantes no contexto de acolhimento. Outrossim, no âmbito da cultura dominante, as características e realidade do aprendiz ainda têm pouco da atenção merecida; tais especificidades poderiam contribuir de forma valiosa no ensino-aprendizado da língua-alvo.

O ensino de línguas nunca foi uma preocupação prioritária das diretrizes nacionais. Por consequência, há um problema institucional que conjuga a formação inadequada de professores, a falta de novas metodologias de ensino e de material didático mais adequados, flexíveis e adaptados à realidade brasileira. Recentemente, no entanto, o ensino-aprendizagem de língua estrangeira (doravante LE) ou segunda língua (L2) tem passado por mudanças importantes, que incluem conceitos de interculturalidade, por exemplo, além do já valorizado uso de conteúdo e estrutura linguísticas.

Além disso, em meio a tantos desafios, discussões na área de linguística como direitos humanos buscam novos posicionamentos diante de propostas político-pedagógicas para o ensino de PLA que possam contribuir para a adaptação à realidade linguístico-cultural de quem chega ao país em busca de acolhimento. Tais considerações incluem o novo perfil do professor, o tipo de material didático a ser utilizado, a estrutura do curso e sua articulação numa perspectiva interdisciplinar (Costa & Taño 2017).

Grosso (2010, p. 66) argumenta que “quem chega precisa agir linguisticamente de forma autônoma, num contexto que não lhe é familiar”.

Nesse contexto, a competência lexical do aprendiz, apesar de ainda pouco valorizada, pode ser traduzida não só no conhecimento e na capacidade do indivíduo de utilizar um vocabulário variado e profuso no processo de proficiência da língua, mas também em uma consciência sociocultural que será um fator de grande contribuição na sua adaptação à nova vida. Entre os vários aspectos linguísticos, o léxico é o que mais retrata a cultura de uma sociedade e o seu estudo estabelece uma relação importante com outras áreas do conhecimento. Outras mudanças importantes no ensino-aprendizagem compreendem novas habilidades e competências, como o uso de novas tecnologias, por exemplo, ou de recursos há muito tempo existentes, mas pouco utilizados, como o caso dos dicionários.

Este estudo busca uma reflexão sobre o ensino de língua de PLA considerando conceitos teóricos que venham de uma área específica da linguagem (o léxico) mas também, possivelmente, de outras áreas de conhecimento, para que se pense sobre formas de promover algum tipo de mudança na maneira como se ensina línguas no Brasil, haja vista o cenário de crise nessa modalidade de ensino. Enfatizo que o presente estudo não busca uma superação do insatisfatório panorama do ensino de línguas no Brasil, nem tão pouco formular um plano didático para o ensino de PLA. A reflexão que aqui se propõe é sobre a potencialidade do léxico como base para a aprendizagem de línguas – congregando-se alguns dos conceitos fundadores apresentados pela lexicologia e que envolvam o ensino do léxico – bem como uma abordagem do uso do dicionário como um instrumento de apoio didático importante para os ensinamentos da PLA e da cultura brasileira como um todo.

2. O Português como língua de acolhimento para refugiados¹

Considerado o maior levantamento sobre deslocamentos no mundo, o relatório do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR²) revela que, apenas em 2016, cerca de 65,6 milhões de pessoas foram forçadas a se deslocar em todo o mundo. Em resposta às crises humanitárias mundiais, o Brasil, que é signatário dos principais tratados internacionais de direitos humanos e parte da Convenção das Nações Unidas de 1951 sobre o Estatuto dos Refugiados e do seu Protocolo de 1967, tem procurado acolher migrantes carenciados, embora precariamente em algumas partes do país.

Pereira (2017) observa que, apesar de o Brasil não ter um programa específico para refugiados, a atuação positiva das instituições brasileiras que acolhem esse público e algumas medidas do governo – *e.g.* viabilização do acesso à documentação, simplificação na concessão de vistos – garantem

1 Segundo a lei brasileira nº 9.474, de 22 de julho de 1997, por refugiado se entende todo indivíduo que devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas encontra-se fora de seu país de nacionalidade e não possa ou não queira acolher-se à proteção de tal país; não tendo nacionalidade e estando fora do país onde antes teve sua residência habitual, não possa ou não queira regressar a ele. Lei disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9474.htm>. Acedido em: 28 jun. 2018.

2 Disponível em: < <http://www.acnur.org/portugues/2017/06/19/guerra-violencia-e-perseguiacao-elevam-deslocamentos-forcados-a-um-nivel-sem-precedentes/>> Acedido em: 18 jul. 2018.

ao país uma posição de destaque no Comitê Executivo³ da ACNUR, no que diz respeito à proteção internacional dos refugiados.

Com a última Lei da Anistia Migratória⁴ – Lei nº 1.664/2009 – que autoriza a regularização de estrangeiros que viviam ilegalmente no país, o Brasil se posicionou como um “país da imigração”. Somente em 2016, nacionais de 95 países solicitaram refúgio no Brasil, de acordo com a ACNUR. Os cinco países com maior solicitação de refúgio, no referido ano, foram: Venezuela, Cuba, Angola, Haiti e Síria. A agência ainda revelou um aumento de 12%, em 2016, no número total de refugiados reconhecidos no país. De acordo com os dados do Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE⁵), houve um aumento expressivo (307%) de solicitações de abrigo somente de venezuelanos entre 2015 e 2016. Até meados de 2017, mais de 12 mil venezuelanos haviam buscado refúgio no Brasil, fugidos da situação de miséria e perseguição política no país de origem. Estima-se que quase outros 30 mil se encontravam em situação irregular no país. No total, 33.866 pessoas solicitaram o reconhecimento da condição de refugiado no Brasil em 2017. Os venezuelanos representam mais da metade dos pedidos realizados, com 17.865 solicitações, de acordo com o CONARE.

Com o alto fluxo migratório e a grande diversidade de nacionalidades, há, conseqüentemente, uma grande diversidade linguística e uma demanda muito alta de profissionais da língua portuguesa e intérpretes para situações emergenciais. Além disso, busca-se também estratégias para superar e estreitar diferenças por meio de ações de interação. Em São Paulo, o Centro de Integração e da Cidadania do Imigrante⁶ e até mesmo a Polícia Federal, contam com a ação de intérpretes e professores voluntários para suprir as necessidades de tamanha demanda; principalmente, no auxílio de imigrantes e refugiados com a realidade linguístico-cultural à qual devem rapidamente se adaptar – sendo a língua um dos fatores fundamentais nessa integração.

3 O Comitê Executivo do ACNUR (*ExCom*, em inglês) é um órgão subsidiário da Assembleia Geral das Nações Unidas que assessora o ACNUR no exercício de suas funções. Em 2017, o *ExCom* contava com 101 Estados-membros, entre eles o Brasil.

Fonte: <http://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2018/Cartilha_Protegendo_Refugiados_No_Brasil_2018.pdf>. Acedido em: 28 jun. 2018.

4 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11961.htm>. Acedido em: 18 jul. 2018.

5 Disponível em: <<http://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/dados-sobre-refugio-no-brasil/>>. Acedido em: 18 jul. 2018.

6 Disponível em: <<https://www.cdhic.org.br/>> Acedido em: 28 jun. 2018.

Grosso (2008, pp. 13-14) comenta a importância da imersão linguística quando o “público-aprendente é adulto e quando a aprendizagem da língua-alvo se faz, não por razões turísticas ou acadêmicas, mas pelo fato deste aprendente de língua portuguesa ter necessidade da língua para se estabelecer (e manter) no país de acolhimento”. Para a autora (*ibid.*), é na língua-alvo que surge a “oportunidade para melhorar a qualidade de vida pela integração na sociedade em que o indivíduo se insere”. Para Lopez, (2016, p. 55) o ensino de uma língua como forma de acolhimento envolve “questões específicas que extrapolam a questão linguístico-cultural, porque se trata de um ensino voltado para um público minoritarizado, destituído de direitos e, conseqüentemente, mais socialmente vulnerável”.

Com a possibilidade de uma participação mais ativa na sociedade, a aprendizagem vai além de objetivos meramente comunicativos, com o indivíduo contribuindo também para uma sociedade mais igualitária. Segundo Grosso (2008, p. 18), uma abordagem orientada para ação e a evolução das necessidades comunicativas “sugerem materiais facilmente manuseáveis, flexíveis, que incentivem uma aprendizagem proativa, traduzam a dinâmica do ato comunicativo e contribuam para um aprendente autônomo e empreendedor” (*ibid.* p. 18). A aprendizagem da língua do país de acolhimento, portanto, favorece a inclusão social e profissional de imigrantes e refugiados.

Apesar de o Brasil ser um país de imigrantes, ainda carece de uma política mais sólida de ensino de PLA a essas pessoas, como o que acontece com o programa *Portugal Acolhe Português Para Todos* (PPT)⁷, por exemplo, criado pelo governo português e gerido pelo Alto Comissariado para as Migrações (ACM). O ensino de língua portuguesa como LE e L2 no Brasil se dá, principalmente, através de cursos de extensão em universidades e em escolas particulares de idiomas, que atendem um público com necessidades específicas – *e.g.* trabalhadores estrangeiros de empresas com filiais no Brasil, suas famílias, mas também a comunidade acadêmica – *i.e.* professores estrangeiros e alunos de intercâmbio. Contudo, o ensino de PLA para imigrantes e refugiados – em sua maioria, com diminutos recursos financeiros e, muitas vezes, em situação de miséria – deixa a desejar.

Pereira (2017) destaca a importância dos cursos de PLA que, no Brasil, buscam mitigar as diferenças regionais e culturais dos aprendizes, ao incluí-los em um mesmo grupo. Para a autora, nesses grupos, que misturam

7 Disponível em: < <https://www.acm.gov.pt/pt/-/programa-ppt-portugues-para-todos>>. Acedido em: 28 jun. 2018.

diversas nacionalidades, idiomas falados e culturas, “as aulas de português ainda precisam de métodos e materiais que propiciem um processo de aprendizagem/aquisição eficiente, já que poucos cursos são direcionados especificamente para refugiados” (Pereira 2017, p. 127).

É com base nos posicionamentos de Pereira (2017), Lopez (2016) e Grosso (2008), que sugerem um processo de aprendizagem/aquisição de PLA mais eficiente, mais direcionado e sensível às necessidades específicas dos aprendizes, que utilizem materiais facilmente manuseáveis, flexíveis, de baixo custo e que promovam uma aprendizagem mais proativa, autônoma e que busque valorizar a interdisciplinaridade e a própria diversidade linguística e cultural dos aprendizes, que este estudo discute a proposta de uma abordagem lexical mais presente no ensino de PLA, bem como o incentivo à utilização de dicionários em sala de aula (e fora dela).

3. O saber lexical

A lexicografia “nasceu para responder a necessidades práticas” (Correia 2009, p. 111) e tem um lugar importante na história dos estudos das línguas. Dicionários e glossários têm sido compilados e usados desde os estágios iniciais das civilizações na China, Índia, Oriente Médio, e também pelos gregos e romanos. No século XVI, impulsionada pela necessidade do aprendizado do latim como língua não materna, a lexicografia começou a se organizar como disciplina linguística. Auroux (1992) observa que a revolução técnico-linguística que se deu na Europa medieval trouxe consequências práticas para a organização das sociedades humanas; a gramatização se tornou uma técnica pedagógica de aprendizagem das línguas, mas também um meio de as descrever, e nesse cenário, apareceram os dicionários na forma que ainda conhecemos.

O saber lexical expresso na forma de dicionários está diretamente ligado a fatores sócio históricos, questões éticas e de política linguística, como observado por Nunes (2008). Itens lexicais são, portanto, unidades independentes socialmente sancionadas, que podem ser tanto individuais quanto frases completas/enunciados que expressam um significado social ou pragmático fixo dentro de uma certa comunidade. É através do léxico que se estabelece uma zona das trocas entre a língua e o mundo.

A produção lexicográfica exige um planejamento complexo e níveis de colaboração que não se encontram em outros tipos de produção literária. Foi a partir de meados do século XX que o fazer de dicionários deixou

de ser apenas uma prática para se tornar uma ciência e a metalexiconografia se posicionou como uma extensão do saber linguístico, se ocupando dos princípios teóricos em que se baseia a composição de dicionários. A partir do momento em que a lexicografia deixa de ser simplesmente uma técnica de composição de dicionários e passa a ser objeto de estudo da linguística moderna, ela se transforma numa prática científica.

O desenvolvimento do conhecimento linguístico se dá por motivos bastante complexos e conexos: histórico, político, social, econômico, entre outros. Por acompanhar este desenvolvimento, o saber lexicográfico evolui, amparado pela relação de diferentes domínios, como a religião, a ciência, a literatura, a mídia etc. Para Auroux (1992), as produções lexicográficas são como tecnologias de gramatização, que servem como instrumentos de uma política de regulação das línguas. O autor reforça que o nosso saber metalinguístico atual se encontra nas gramáticas e nos dicionários, usados para descrever e instrumentalizar as línguas. Nas sociedades civilizadas, o léxico vive um permanente processo de expansão e, com fenômenos contemporâneos (e.g. maiores fluxos migratórios, globalização, enormes progressos científicos, tecnológicos e da comunicação etc.), as línguas modernas, como a língua portuguesa, experienciam uma ampliação lexical exponencial.

Cabe aqui uma distinção – apesar da proximidade dos conceitos – entre *vocabulário* e *léxico*: o vocabulário é parte do léxico individual, que por sua vez constitui o léxico em um sentido mais amplo; já o léxico é o conjunto de palavras vigentes, disponíveis, que circulam em um determinado contexto sócio histórico. Isso faz do léxico o único dos sistemas do domínio da língua aberto e com limites não definidos. Há uma renovação constante, com o empréstimo de signos linguísticos de outras línguas e culturas que merece não só atenção especial para diversos estudos linguísticos, mas também pelo enriquecimento substancial das possibilidades de aquisição de outras línguas.

Apesar de sustentar grande credibilidade e reputação, os dicionários conseguem apenas se aproximar de uma descrição e documentação completa, pois tal tarefa seria praticamente inatingível. Eles representam uma competência impossível de ser apreendida por completo, por mais que nos esforcemos. Esses instrumentos são, de fato, referência de identidade – nacional ou regional – e representam a realidade sociocultural de uma população. Esta posição de autoridade lhes é garantida por proporcionarem uma legitimação do léxico e, desta forma, se tornarem referência do conhecimento linguístico. Servem, portanto, como código normativo do uso correto da língua e manutenção da unidade linguística.

Logo, é uma grande responsabilidade compartilhada entre os lexicógrafos, detentores de um grande saber sobre o funcionamento gramatical e semântico da língua. Não é à toa que esta ciência – ou *arte* – mereça uma reflexão que questione os procedimentos envolvidos na compilação dessas obras, para que satisfaçam as expectativas e o desejo de saber de seus consultantes. Sendo assim, seria correto afirmar que os dicionários são projetos civilizatórios que contam com a colaboração de várias pessoas como dificilmente se vê em outras publicações.

Tarp (2018) aponta que a lexicografia foi definida como uma ciência independente, com forte vocação interdisciplinar. O autor sustenta que:

Por independente entende-se que os dicionários possuem um núcleo de aspectos e elementos que são comuns a todos eles e diferentes de outras disciplinas. Isso não significa que a lexicografia seja isolada dessas outras disciplinas. Pelo contrário, argumenta-se que a maioria das atividades relacionadas à produção de dicionários pressupõe o conhecimento da lexicografia e de outras disciplinas e que o conteúdo dos dicionários é mais frequentemente baseado nessas disciplinas. Nesse sentido, a lexicografia possui uma forte vocação interdisciplinar (Tarp 2018, p. 31).

3.1. O panorama lexicográfico no Brasil

No Brasil, os dicionários têm uma posição importante e contam com diretrizes do governo federal para a distribuição em escolas públicas, além de serem os livros mais populares não só para a comunidade linguística, mas para indivíduos que precisam preencher lacunas de conhecimento sobre itens lexicais. O cenário lexicográfico brasileiro tem evoluído de forma satisfatória para quem está envolvido no processo de elaboração, distribuição, venda e uso dessas obras. Humblé (2011) chama a atenção para grandes obras lexicográficas monolíngues no país que são *bestsellers* bem conhecidas pelos universitários e grande parte dos alunos das escolas – o que parece ser incomum em outros países.

Os dicionários bilíngues português-tupi foram os primeiros a surgir ainda no período colonial, nos quais apareciam os comentários sobre termos utilizados no Brasil. No século XVIII surgiram os monolíngues, e somente no século seguinte é que surgiriam os dicionários de regionalismos e brasileirismos. Mas esses eram ainda dicionários portugueses, pois os primeiros dicionários de língua portuguesa apresentados por brasileiros só apareceriam no século XX, mais precisamente nas décadas de 30 e 40.

Só a partir desse momento, pode-se dizer que os dicionários começaram a ser feitos para um público mais amplo, pois até então era feito para pessoas letradas dos centros urbanos em um país que era, essencialmente, rural (Nunes 2008).

Humblé (2011) e Matos (2002) destacam a audaciosa obra de Francisco da Silva Borba, *Dicionário de usos do Português do Brasil*, que contou com diversos colaboradores e foi inteiramente baseado em um *corpus* de mais de 70 milhões de ocorrências de palavras em textos de literatura romanesca, dramática, técnica, oratória, mas com ênfase na jornalística. Este tipo de obra também não é facilmente encontrado em qualquer país – o que demonstra um animador panorama da lexicografia brasileira. Na América Latina, se considerarmos a situação dos nossos vizinhos hispânicos, por exemplo, percebemos que nenhum deles quis, pelo menos até hoje, rivalizar com a autoridade linguística dos dicionários que são feitos na Espanha. Humblé (2011, pp. 11-12) explica que “há dicionários gerais de espanhol na Argentina e no México, por exemplo, mas eles não pretendem ser os porta-vozes da língua espanhola no mesmo nível dos dicionários peninsulares”.

Apesar do grande progresso do saber lexicográfico, sobretudo no século XX, há quem defenda a adoção de uma política linguística de valorização da língua portuguesa e de um dicionário que sirva como obra de referência para toda a comunidade linguística brasileira. Krieger (2011), por exemplo, defende a elaboração e acompanhamento de um fazer dicionarístico rigoroso, que se fundamente em princípios teóricos e metodologias da ciência lexicográfica. Rangel (2011) se atenta para a tendência de se fossilizar aquilo que tornamos patrimônio sociocultural com o intuito de proteger e preservar, o que seria inadequado, dado o dinamismo de uma obra de referência. Ele argumenta que tais obras serão mais valorizadas se acompanhadas do que denomina “educação patrimonial” – que se assemelha ao, já mais consolidado, patrimônio histórico.

A produção lexicográfica bilíngue no país é vasta no que diz respeito à diversidade de tipos, e não pela diversidade de línguas, como afirma Humblé (2011). O autor observou um interesse no cenário editorial brasileiro por línguas majoritárias ocidentais e com maior presença migratória em solo brasileiro. Ele destaca ainda que tais obras são destinadas ao consumo interno, com o aprendiz brasileiro em mente, e não a falantes de outros idiomas querendo aprender o português. Certamente, este quadro poderia ser um pouco diferente, caso houvesse demanda. Humblé (2011) acredita que o mercado se adaptaria rapidamente.

4. O léxico no ensino de línguas

No ensino de língua portuguesa como Língua Materna (PLM) no Brasil, o ensino do léxico está presente nas diretrizes oficiais, com uma extensa lista de objetivos a serem atingidos. Em 2011, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) passou a incluir os dicionários destinados às escolas de ensino fundamental, dando nova dimensão ao potencial pedagógico dessas obras. Apesar de o ensino do léxico fazer parte dos objetivos almejados para a disciplina de PLM, Centurion e Moraes (2013), Krieger (2011) e Rangel (2011) concordam que não basta a grande iniciativa do governo federal de introduzir os dicionários nas escolas sendo que a formação lexicográfica do docente é também de fundamental importância para o sucesso do programa. As sugestões feitas pelo programa deixam a desejar no que diz respeito às metodologias de ensino, por exemplo, e se limitam a recomendar sugestões de pesquisas que fundamentem o ensino do léxico nas escolas, tornando-o inapreciável, ou de segundo plano. Krieger (2011, p. 139) sugere que “uma das formas ideais de diminuir esse grande buraco negro é introduzir a disciplina de lexicografia nos cursos de magistério, de pedagogia e de letras, bem como de outras áreas que envolvam o ensino de línguas”.

A lacuna é, certamente, ainda maior no que diz respeito aos dicionários pedagógicos para pessoas que estão a aprender a língua portuguesa como L2/LE/LA. Dicionários se aproximam da competência léxica ideal e poderiam preencher essa lacuna, através de informações lexicogramaticais mais detalhadas e minuciosas, em que cada verbete traga uma “minigramática” do item lexical, por exemplo.

A realidade atual é a de que o componente gramatical ainda prevaleça sobre o lexical, e que a atenção dada ao estudo do léxico tenha um caráter breve e insuficiente, ocupando assim um lugar adicional, conforme observado por Antunes (2012). Welker (2011, pp. 104-105) constata que, “quando comparamos o panorama lexicográfico brasileiro com outras grandes línguas – *e.g.* inglês – o que falta nesta lista são os dicionários pedagógicos para estudantes estrangeiros de língua portuguesa”. Ele cita a Europa, cada vez mais pluricultural, onde esse tipo de dicionário se torna cada vez mais comum. Para Leffa (2000):

Se alguém, ao estudar uma língua estrangeira, fosse obrigado a optar entre o léxico e a sintaxe, certamente escolheria o léxico: compreenderia mais um texto identificando seu vocabulário do que conhecendo sua sintaxe. Da mesma maneira, se alguém tiver que escolher entre um dicionário e uma gramática

para ler um texto numa língua estrangeira, certamente escolherá o dicionário. Língua não é só léxico, mas o léxico é o elemento que melhor a caracteriza e a distingue das outras (Leffa 2000, p. 17).

A posição atribuída ao léxico ao longo dos anos na aquisição de L2/LE evoluiu e passou por mudanças perceptíveis. Entender esta evolução nos permite apreciar a importância do desenvolvimento léxico na aquisição de uma língua adicional e também nos ajuda a identificar as melhores formas de ensinar e aprender vocabulário. Embora aprendizes sejam incentivados a fazerem inferências como estratégia de primeira escolha, a consulta de dicionários ainda tem suas próprias vantagens, como a de fornecer mais informações sobre a palavra-alvo.

Nesse contexto evolutivo, vale a pena citar Gil (2016), que afirma que não se deve restringir o conhecimento de uma palavra apenas ao saber de seus sentidos. A autora defende que a competência lexical se dá nas relações que o aprendiz estabelece entre a nova palavra e seus conhecimentos prévios. E acrescenta:

Constitui-se também em um saber mais robusto sobre a palavra: conhecer as frequentes companhias das palavras estudadas no nível da língua e do discurso, conhecer os contextos em que a palavra mais frequente aparece e saber escolher contextos mais apropriados para seu uso, conhecer propriedades gramaticais da palavra responsáveis pelos sentidos que se pretende estabelecer (Gil 2016, p. 462).

As prioridades teóricas e atitudes com relação à aquisição de línguas têm mudado ao longo de sua trajetória. Como exemplo disso, temos a linguagem formal que cedeu lugar à linguagem mais coloquial, ou a internalização de formas de linguagem, que aos poucos substituiu a memorização, conforme constatado por Zimmermann (1997, p. 5). Para a autora, tradicionalmente, pesquisadores e professores, priorizaram a pronúncia, gramática, leitura e conversação, mas indica provável evolução na pedagogia lexical no futuro e que o papel central ocupado pelo vocabulário na realidade da aprendizagem de línguas seja um dia refletido na atenção que lhe é dada na pesquisa e na sala de aula.

Sobre as práticas inovadoras que constituem uma tradição mais recente, Gil (2016), destaca que essas são:

[...] responsáveis por mudanças que destacam uma competência lexical que também envolve aspectos gramaticais, além de também defenderem que o

estabelecimento do sentido da unidade lexical depende do conhecimento das condições de produção, circulação e recepção do texto em que ela está atualizada. São essas as razões pelas quais a competência lexical deve ser entendida como competência lexicogramatical e léxico-discursiva (Gil 2016, p. 447).

Para Grosso (2010), a LA vai além das dimensões de uma mera aquisição de LE/L2, por englobar uma abordagem do domínio profissional, de direitos sociais e integração temporária/permanente ao país de acolhimento. Muitas vezes o aprendiz se depara com uma realidade linguístico-cultural não experienciada antes e suas novas necessidades comunicativas estão inseridas em um contexto muito diferente daquele de sua cultura de origem. Leffa (2000, p. 16) argumenta que “se na língua materna predomina o léxico das operações concretas da infância, ligado ao afeto e à família, na língua estrangeira predomina o léxico das operações abstratas da adolescência e da idade adulta, ligado à escola e às disciplinas de estudo”. No caso de refugiados, muito provavelmente estas operações se estendem ao âmbito profissional e até mesmo de sobrevivência.

A mudança de vida significa uma adaptação contínua às tarefas e atividades de trabalho diversificadas ou a novas maneiras de executar tarefas. Além de facilitar desdobramentos e uma melhor compreensão dos valores e comportamentos da população do país acolhedor, a aprendizagem de LA possibilita o conhecimento e uso dos direitos do acolhido, conforme observa Grosso (2010, p. 69).

Ademais, o processo que Biderman (2006, p. 35) define como a “nomeação da realidade” é uma das primeiras etapas no conhecimento do novo universo do acolhido. A autora defende que, “ao nomear, o indivíduo se apropria do real” e que “a geração do léxico se processou e se processa através de atos sucessivos de cognição da realidade e de categorização da experiência, cristalizada em signos linguísticos: as palavras”. Já Leffa (2000, p. 42) defende que “a ênfase no léxico é a maneira mais eficiente de se aprender uma língua porque todos os outros aspectos – da fonologia à pragmática – decorrem naturalmente de componentes que estão dentro das palavras”.

No âmbito da lexicografia bilíngue, Duran (2004) identifica três importantes zonas de interface: com a lexicografia computacional, com a linguística de corpus e a linguística aplicada que, conjugados, tornam a aquisição do léxico mais efetiva. A autora destaca os principais atores no cenário da lexicografia pedagógica – i.e. o lexicógrafo, o editor, o professor e o aprendiz – e destaca o papel do aprendiz, como o principal consumidor do produto

em questão, que procura cercar-se do que considera as melhores ferramentas para atender as suas necessidades.

É importante, no entanto, lembrar das diferenças entre aprendizes de língua materna (LM) e de LE/L2/LA (*e.g.* seus conhecimentos prévios de mundo, afinidade com a aprendizagem de idiomas, experiências anteriores com idiomas, nível de interesse, necessidades comunicativas etc.). Para Gil (2016, p. 462) a competência lexical está “nas relações que o aprendiz estabelece entre a palavra nova e seus conhecimentos prévios”, e acrescenta que “conhecer os contextos em que a palavra mais frequentemente aparece e saber escolher contextos mais apropriados para seu uso, conhecer propriedades gramaticais da palavra responsáveis pelos sentidos que se pretende estabelecer”. Sendo assim, as obras lexicográficas para um e outro perfil de usuário diferem.

Para Leffa (2011), as diferenças mais marcantes são a frequência de uso do dicionário (os aprendizes de LE usam mais), a amplitude do léxico (maior para os aprendizes de LE) e as funções de produção e recepção – para estas últimas, em particular, as vantagens são ainda maiores para os usuários de dicionários voltados especificamente para os aprendizes de língua estrangeira (*e.g.* ilustrações, pronúncia, exemplos de uso etc.). Leffa salienta que informações que seriam desnecessárias na LM – *e.g.* substantivos concretos e corriqueiros – seriam importantes para o aprendiz de LE, que contaria com definições simples, de palavras simples do dia a dia.

Gil (2016, p. 450) complementa ao salientar a importância de se conhecer “outros aspectos fundamentais das unidades lexicais que são aprendidos com apoio da atividade de leitura” e cita, entre outros aspectos, “as relações paradigmáticas e sintagmáticas da unidade lexical, sua adequabilidade, o valor de seus derivativos do ponto de vista da morfologia, a alternância vocálica como fator de constituição de sentido”.

Haja vista que seja impossível alcançar o conhecimento do léxico total de uma dada língua, deve-se perguntar então quais palavras devem ser priorizadas pelo aprendiz de LA. Usuários não-nativos precisam aprender, por exemplo, verbos de alta frequência para usar em frases feitas, o que nos adverte para a cautela sobre o que constitui as palavras mais importantes e priorizadas e que, portanto, precisam de aprendizado. É importante ressaltar, no entanto, que quando se pensa em comunicação, não podemos ignorar que nem sempre as palavras de baixa frequência podem ser consideradas dispensáveis. Os estudos lexicais ampliam o universo mental do falante e aperfeiçoam o processo comunicativo. Cabe à memória do falante armazenar e organizar os itens que serão mais tarde recuperados na pro-

dução de enunciados. Sendo assim, a memória irá também gerenciar a disponibilização destes campos lexicais e semânticos e transformar a realidade percebida em codificação linguística.

5. O dicionário como instrumento de apoio didático no ensino de PLA

Na vida dos refugiados no Brasil, é através do PLA que essas pessoas buscarão a socialização, a comunicação, a construção de uma nova vida e uma formação para o exercício da cidadania. Pereira (2017, p. 128) nos lembra que o seu ensino se diferencia do português como LE principalmente “por conta das especificidades desse novo grupo de aprendizes da língua portuguesa, cuja carga cultural e ideológica é marcada pelo contexto social do refúgio”.

No contexto do ensino de PLA (e das línguas estrangeiras em geral), a intensificação e a melhoria da qualidade do ensino exigem não apenas tecnologias inovadoras, mas também a disponibilidade da linguagem fundamental da base dos dados. Vale lembrar que os manuais de ensino da língua (*e.g.* livros didáticos, de exercícios, de instruções, testes etc.) são todos, fundamentalmente, provenientes do elemento principal e mais importante do quadro: os dicionários. Versões especializadas, personalizadas, eletrônicas ou impressas surgem com certa regularidade, mas a escolha é uma etapa importante do processo. Dicionários eletrônicos, por exemplo, são práticos, rápidos, trazem a pronúncia das palavras, entre outras vantagens, mas a digitação mecânica pode ter um efeito negativo na qualidade do conhecimento adquirido e até mesmo no desenvolvimento da capacidade mental dos alunos.

Entre outras considerações, está também o tratamento polissêmico ou homonímico abordado pelo dicionário, por exemplo. Se o mesmo possui uma abordagem polissêmica, trará um número menor de entradas e manterá a ambiguidade das palavras, enquanto que se a abordagem for homonímica, o dicionário terá um número maior de entradas em detrimento da ambiguidade. Atenção especial, portanto, dever ser dada na escolha do dicionário a ser adotado dependendo do fim em que eles se destinam e do contexto da aprendizagem. Devido à característica polissêmica das unidades lexicais, o aluno percebe os vários significados que uma unidade pode ter, dependendo do contexto de uso. O aluno aprende novas palavras e novos significados de palavras que já conhece, o que permite a expansão de

seu vocabulário e repertório lexical, mas tem também o seu conhecimento de mundo valorizado e agregado ao processo de aprendizagem, ao avaliar os sentidos ali contidos.

Dicionários são compilados com uma enorme variedade de propósitos. Conforme ressaltado por Correia (2009, p. 16), “a par das gramáticas, os dicionários constituem os meios privilegiados de preservar, desenvolver e disseminar qualquer língua”. Eles transmitem o conhecimento *entre* gerações e *dentro* de cada geração, ajudam as pessoas a se comunicarem em sua língua materna e entre comunidades linguísticas, e contribuem, portanto, com nosso desenvolvimento cultural (Tarp 2018). Essas obras de referência são instrumentos sofisticados, conceitualmente organizados, e de enorme valia para o desenvolvimento de habilidades produtivas. Parece-me razoável, portanto, propor que alunos de PLA, com diferentes níveis de proficiência, devam adquirir habilidades de aprendizado de vocabulário com ênfases diversas através desses instrumentos.

Além disso, instruções para habilidades de referência de dicionário deveriam ser incorporadas em cursos de treinamento de professores. Quivuna (2013) sugere que se deva mudar o estilo de formação de formadores, saindo de uma prática docente estática para uma prática docente mais dinâmica, inovadora que acompanhe a evolução da sociedade em que o sistema de ensino está inserido. Isso implica, por exemplo, abondar a crença que professores (e autores) têm de que sabem quais palavras ou expressões são desconhecidas pelos aprendizes de PLA, sem considerar seus conhecimentos prévios – i.e. as características multilíngues desses imigrantes ou conhecimentos extralinguísticos tais como a situação psicossocial decorrente da própria condição de refúgio (Lopez 2016).

Ademais, métodos tradicionais de repetição são hoje ultrapassados e o que se busca em contextos como os de aquisição de PLA deve incluir atividades (meta)cognitivas que estimulem um raciocínio indutivo-dedutivo e analítico-sintético, conforme proposto por Quivuna (2013). O autor acrescenta que, no mundo globalizado, com a ciência e tecnologia avançadas, não há mais lugar para “simples reprodução” e que “é preciso entrarmos no mundo da criação de novas ideias, novas metodologias que concorram para as exigências do momento atual” (*ibid.*, p. 61).

Orlandi (2013) vê nas novas formas de estudo de instrumentos linguísticos a possibilidade de mais um modo de acesso às maneiras como se constrói o imaginário da língua para aquele que a fala. A autora destaca (*ibid.*) que, ao representar a língua, o dicionário a provê de realidade, além de “assegurar, em nosso imaginário, a unidade da língua e sua representa-

bilidade” já que se espera que o dicionário contenha todas as palavras da língua. Para a autora (*ibid.*, pp. 116-117), este efeito de completude se dá por dois procedimentos: “a) remissão de um verbete a outros verbetes em um circuito fechado, sob o modo de exemplos; e b) pela intervenção da memória discursiva. Em ‘a’ temos a intertextualidade e em ‘b’ o trabalho do interdiscurso”.

No Brasil, a lexicografia pedagógica tem alguma tradição no campo das línguas estrangeiras, onde o papel dos dicionários é mais evidente, conforme observado por Krieger (2011). No entanto, o ensino e aprendizagem do léxico recebem pouca atenção por parte de pesquisadores e professores quando se trata de alunos de PLA, sobretudo daqueles advindos das novas composições sociais decorrentes dos fluxos migratórios para o Brasil. Como ainda não há um consenso sobre a melhor metodologia e material didático a ser adotado no ensino de PLA, cursos se encarregam de elaborar seus próprios materiais e adotar suas próprias metodologias de ensino (Costa & Taño 2017).

Em 2015, com o ensino de PLA em mente, uma cooperação entre a ACNUR e o Caritas Arquidiocesana de São Paulo (CASP) resultou no minucioso material didático “*Pode Entrar: Português brasileiro para refugiadas e refugiados*”, de Oliveira (2015)⁸, que traz como diferencial, temas que enfocam reconstrução social em situações de refúgio, mas também com forte conteúdo lexical sobre questões de saúde, direitos e deveres sociais no contexto brasileiro.

Há de se reconhecer o estudo de base lexical por sua competência básica e o grande potencial de se adquirir não apenas definições de palavras, mas informações sobre pronúncia, classes gramaticais, etimologia, possíveis inserções e construções, derivações, sinônimos e antônimos, entre diversas outras noções. Quivuna (2013, p. 42) chama a atenção para a necessidade de “uma lexicografia aplicada ao ensino que apoie o ensino de línguas, facilitando o desenvolvimento do léxico de quem aprende”. Isso se aplica tanto para aprendizes de LM, LE ou LA.

Como não há limiares claramente marcados nas transições dos estágios de aprendizado, o desenvolvimento lexical de uma forma contínua seria um desejável constituinte de táticas visando promover o melhor ensino e aprendizado do vocabulário de PLA. Antunes (2012) e Pereira (2017) concordam que, com a abordagem lexical, alunos teriam mais autonomia e,

8 Disponível em: http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2015/Pode_Entrar.pdf. Acedido em: 04 dez. 2018.

consequentemente, assumiriam mais responsabilidade sobre seu próprio processo de aprendizagem. A autoaprendizagem de vocabulário torna os aprendizes mais independentes, suficientes para entender suas necessidades e aplicar estratégias próprias de aprendizado, o que é, fundamentalmente, um dos principais objetivos que qualquer curso de linguagem.

Um exemplo dessa autonomia seria o desenvolvimento de uma consciência fonológica – i.e. do sistema sonoro da língua – a qual o aprendiz desenvolveria ao identificar unidades como fonemas, sílabas ou palavras. Para tanto, destaca-se a utilidade de um bom dicionário, mesmo que para atingir tal independência fosse preciso uma compreensão do sistema fonêmico do idioma a ser estudado, o que poderia perfeitamente estar inserido nas aulas iniciais. Dicionários são de uma riqueza grandiosa que não deveria ser negligenciada por professores e alunos. Como o estudo da pronúncia, deveriam ser uma parte natural de qualquer curso que precisa ter um foco apropriado e alocação de tempo.

Quivuna (2013, p. 62) argumenta que o ensino de PLA “deve constituir-se como uma formação transdisciplinar e deve incluir o desenvolvimento de competências discursivas dos alunos”. Assim, a existência da competência discursiva não pode existir sem o desenvolvimento da competência lexical. Para ele, não basta buscarmos o significado de uma unidade lexical isolada, ou simplesmente, pedir ao aluno que procure no dicionário o significado dessa unidade. No ensino de PLA, é preciso que se garanta o desenvolvimento do raciocínio reflexivo e que a aprendizagem se dê de uma forma consciente e produtiva.

Com base no exposto, entende-se que tanto o uso dicionário quanto o enfoque na competência lexical do aprendiz de PLA podem contribuir para um saber mais vigoroso e produtivo da palavra e da cultura em estudo. A abordagem pode colaborar também, de forma muito positiva, para o caráter emancipatório tão desejado no ensino de PLA e, ainda, para o empoderamento de grupos minoritarizados, através de uma certa autonomia, independência e autocontrole do aprendizado.

6. Considerações finais

O que se buscou com este estudo não foi formular um plano didático, nem tão pouco apresentar a abordagem lexical como a melhor resposta para o ensino-aprendizagem de PLA. No entanto, sabe-se que novas práticas são necessárias para o ensino de línguas e que os saberes teóricos e os da prática

têm de ser articulados com outras abordagens, levando em consideração as necessidades dos aprendizes. No Brasil, uma abordagem lexical no ensino de línguas encontra resistências por conta da falta de experiência com o método, mas também devido à tendência dos professores de preferir uma abordagem comunicativa. O léxico é um aspecto da aprendizagem de línguas há muito negligenciado.

O ensino de PLA tem ainda um longo caminho para seu desenvolvimento e fortalecimento, mas o que se pode perceber é um consenso sobre a necessidade de que seja voltado para ir ao encontro das necessidades e motivações do aprendiz. A utilização da abordagem lexical no ensino de PLA merece atenção e poderia atrair pesquisadores da educação de ensino de línguas adicionais. Há aqui uma excelente oportunidade de se iniciar estudos sistemáticos de vocabulário, construir um ensino de línguas mais científico, baseado no léxico, além de permitir que os aprendizes assumam papéis mais ativos no processo de aprendizado ao enfatizar o vocabulário e o uso de dicionários nos currículos. Tais estratégias de aquisição de vocabulário precisam ser encorajadas com o objetivo de progressão automática e independente do aprendiz, em que ele, de certa forma, trace seu próprio caminho, e em seu próprio tempo.

A produção lexicográfica acompanha tanto como agente quanto testemunha um processo de democratização do conhecimento. Apesar desses avanços, há ainda muito a ser explorado. No Brasil, há uma riqueza enorme de regionalismos a ser documentada, além das intensificadas mudanças demográficas – nacionais e internacionais – que nos proporcionam um dinamismo ainda maior ao nosso léxico. E mudanças demográficas trazem consequências lexicográficas.

A lexicografia atual está em processo de adaptação à mídia digital e a introdução de novas tecnologias trazem, continuamente, novos horizontes para esta disciplina tão antiga. Observa-se uma constante e significativa mudança no relacionamento entre usuário e a ferramenta de informação ao passo que o produto lexicográfico se torna cada vez mais personalizado – dicionários mais atuais oferecem artigos dinâmicos com dados lexicográficos cada vez mais adaptados às necessidades específicas de seus usuários.

Os dicionários estão também mais integrados em diversos tipos de ferramentas digitais, o que facilita alternativas e novas experiências no acesso de dados e oferecem aos usuários funções de busca cada vez mais poderosas. Com sua origem no dicionário impresso – conteúdo idêntico, porém disponibilizado em formato digital – o aparecimento dos dicionários eletrônicos há pouco menos de duas décadas não parece ter afetado

drasticamente a produção comercial dos dicionários impressos. Ao contrário disso, vimos a aparição de versões ainda mais sofisticadas de novas edições em papel.

Sabemos que os dicionários surgem da necessidade. Temos hoje no Brasil um mercado promissor para o consumo de dicionários monolíngues e bilíngues, o que certamente trará grandes benefícios à comunidade linguística nacional, pois exige a colaboração intelectual de muitos. Mas, certamente, os maiores beneficiados são a própria sociedade, cada vez mais diversificada com a chegada de imigrantes e o país em si, já que a nossa independência linguística nos traz uma identidade nacional e um avanço civilizatório.

Referências

- Antunes, I. (2012). *Território das palavras: Estudo do léxico em sala de aula*. São Paulo, Brasil: Parábola Editorial.
- Auroux, S. (1992). *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas, Brasil: Editora da Unicamp.
- Biderman, M. T. C. (2006). O conhecimento, a terminologia e o dicionário. *Ciência e Cultura*, 58(2), 35-37.
- Centurion, R. e Moraes M. B. (2013). Lexicografia e ensino: Reflexões necessárias. *Caligrama*, 18(2), 131-153.
- Correia, M. (2009). *Os dicionários portugueses*. Lisboa, Portugal: Editorial Caminho.
- Costa, E. & Taño, R. (2017). Ensino de português como língua de acolhimento a imigrantes e refugiados em São Paulo. *Revista CBTECLE*, 1(2), 75-97.
- Duran, M. S. (2004). *Dicionários bilíngues pedagógicos: Análise, reflexões e propostas* (Dissertação de mestrado, Universidade Estadual Paulista).
- Gil, B. D. (2016). Ensino de vocabulário e competência lexical. *Gragoatá*, 21(40), 445-464.
- Grosso, M. J. (Ed.). (2008). *Português para falantes de outras línguas: O utilizador elementar no país de acolhimento*. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/portugues-para-falantes-de-outras-linguas-0>. Acedido em: 28 jun. 2018.
- Grosso, M. J. (2010). Língua de acolhimento, língua de integração. *Horizontes de Linguística Aplicada*, 9(2), 61-77.
- Humblé, P. R. M. (Ed.). (2011). Um começo de conversa. In *Dicionários na teoria e na prática: como e para quem são feitos*. São Paulo, Brasil: Parábola Editorial.
- Krieger, M. G. (2011). Conversando com estudiosos de lexicografia. In *Dicionários na teoria e na prática: Como e para quem são feitos*. São Paulo, Brasil: Parábola Editorial.

- Leffa, V. J. (Ed.). (2000). *As palavras e sua companhia: O léxico na aprendizagem. Investigações em Linguística Aplicada*. Pelotas, Brasil: Alab/Educat, Editora da Universidade Católica de Pelotas (UCPel).
- Leffa, V. J. (2011). Questões de lexicografia pedagógica. In *Dicionário na teoria e na prática: como e para quem são feitos*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Lopez, A. P. A. (2016). *Subsídios para o planejamento de cursos de português como língua de acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil* (Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais). Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/RMSA-AJTNHQ>>. Acedido em: 04 dez. 2018.
- Matos, F. G. (2002). Erros e pecados em nossa comunicação. *Delta. Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 18(2), 356-357.
- Nunes, J. H. (2008). Uma articulação da análise de discurso com a história das ideias linguísticas. *Letras*, 18(2), 107-124.
- Oliveira, T. A. (Ed.) (2015). *Pode entrar*. (1ª ed.) São Paulo, Brasil (sem editora). Disponível em: <<http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2015/PodeEntrar.pdf>>. Acedido em: 04 dez. 2018.
- Pereira, G. F. (2017). O português como língua de acolhimento e interação: a busca pela autonomia por pessoas em situação de refúgio no Brasil. *Cadernos de Pós-Graduação em Letras*, 17(1), 118-134.
- Tarp, S. (2018). Lexicography as an independent science. In P. Fuertes-Oliveira (Ed.), *The Routledge Handbook of Lexicography* (pp. 19-33). (1ª ed.) Abingdon, Inglaterra: Routledge.
- Welker, H. A. (2011). Questões de lexicografia pedagógica. In *Dicionário na teoria e na prática: como e para quem são feitos*. São Paulo, Brasil: Parábola Editorial.
- Zimmerman, C. B. (1997). Historical trends in second language vocabulary instruction. In J. Coady & T. Huckin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy* (pp. 5-19). Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.

[recebido em 20 de julho de 2018 e aceite para publicação em 27 de fevereiro de 2019]

ENSINANDO A LÍNGUA PORTUGUESA NUM CONTEXTO DE FORMAÇÃO DE TRADUTORES CHILENOS: O 'FÁCIL' E O 'DIFÍCIL' DA LÍNGUA META A PARTIR DE UMA ANÁLISE CRÍTICA DE TRÊS RECURSOS DIDÁTICOS

TEACHING THE PORTUGUESE LANGUAGE IN A CONTEXT OF FORMATION OF CHILEAN TRANSLATORS: THE 'EASY' AND THE 'DIFFICULT' OF THE TARGET LANGUAGE BASED ON A CRITICAL ANALYSIS OF THREE DIDACTIC RESOURCES

Ana Laura dos Santos Marques*
ana.marques@usach.cl

O objetivo deste artigo é examinar três materiais didáticos usados em diferentes disciplinas da área de português na formação de tradutores universitários do par espanhol-português. Para isso, relacionamos algumas das características que marcam a cultura de aprender do nosso contexto e as articulamos com os estudos amplamente difundidos da área de Português como Língua Estrangeira (PLE) a hispanofalantes (Almeida Filho 1995; 2004; Ferreira 1998; Júdeice 2005; 2013; Mendes 2011). Selecionamos três variáveis para a discussão apresentada: *i.* a necessidade de desenvolver a proficiência em português nos âmbitos comunicativo e disciplinar; *ii.* o conhecimento movediço (Almeida Filho 1995) dos estudantes hispanofalantes, levando-os a não perceber as particularidades que diferenciam as duas línguas e que os deriva a confiar na 'facilidade' de produzir o português; *iii.* os recursos didáticos para abordar a língua portuguesa para a formação dos tradutores. Assim, identificamos na cultura de aprender dos estudantes o 'fácil', relacionado com a compreensão, e o 'difícil', relacionado com a recorrência de um ensino baseado na gramática. Os materiais apresentados orientam a nossa reflexão sobre as habilidades de produção oral e escrita esperada dos nossos estudantes em termos de conhecimento da língua e da prática com os gêneros textuais requeridos pelo curriculum universitário.

Palavras-chave: Português para hispanofalantes. Aprendizagem de PLE em contextos universitários. Recursos didáticos.

The objective of this article is to examine three didactic materials used in different university courses of Portuguese language for translators of the Spanish-Portuguese pair. To that end, we have related some characteristics that mark the learning cul-

* Universidad de Santiago de Chile, Chile.

ture of our context and articulate them with the widely disseminated studies of the Portuguese as Foreign Language (PLE) area to Spanish speakers (Almeida Filho 1995; 2004; Ferreira 1998; Júdice 2005; 2013; Mendes 2011). We selected three variables for the discussion presented: *i.* the need to develop proficiency in Portuguese in the communicative and disciplinary fields; *ii.* the unskilled knowledge (Almeida Filho 1995) of Spanish speakers, leading them to not perceive the peculiarities that differentiate the two languages and that leads them to trust in the 'easy' of producing Portuguese; *iii.* the didactic resources to approach the Portuguese language for the training of translators. Thus, we identify in the students' learning culture the 'easy', related to understanding, and the 'difficult' related to the recurrence of grammar-based teaching. The materials presented guide our thinking on the oral and written production skills expected of our students in terms of language knowledge and practice with the textual genres required by the university curriculum.

Keywords: Portuguese for Spanish speakers. Learning PLE in the university contexts. Didactic resources.



1. Introdução

O ensino de português a hispanofalantes, desde a década de 1990, vem sendo tema de interesse por diversos pesquisadores da área. Os trabalhos acadêmicos que vinculam o português e o espanhol estão associados com a discussão de uma variedade de estilos, abordagens, recursos didáticos e propósitos de seu ensino e aprendizagem. Amplamente difundidos são os trabalhos que consideram a proximidade linguística, a intercompreensão imediata (Almeida Filho 1995; 2004) e as transparências e opacidades entre os dois sistemas que se dão nas situações comunicativas (Júdice 2002). Ademais, muitas dessas pesquisas problematizam a aprendizagem da língua portuguesa abordando aspectos relativos à fonética, à gramática e à pragmática (Grannier 2002; 2004; Koiker & Flanzer 2004) e relatam experiências de instituições de educação superior com a promoção de cursos do português como língua estrangeira (PLE) ou adicional (PLA)¹ tanto para estudantes como para a formação de professores (Cunha & Santos 2002)

1 Consideraremos, neste trabalho, o termo língua estrangeira como a língua aprendida em contextos sistemáticos de sala de aula, quando os seus aprendizes, em geral, possuem um referencial linguístico comum e não estão expostos em todas as suas interações diárias à língua meta (Kecskes & Papp 2009). O termo 'língua adicional', proposto por Schlatter e Garcez (2012),

As necessidades linguísticas específicas dos estudantes hispanofalantes foram referidas entre no fim da década de 1990 e nos inícios dos anos 2000 por trabalhos desenvolvidos no contexto brasileiro que problematizavam a compreensão mútua entre os usuários de português e de espanhol (Almeida Filho 1995; 1999; Fernández-Rodríguez 1998; Ferreira 1998; Grannier 2002; Júdice 2000; 2002). Nessas pesquisas, era notória a preocupação com o desenvolvimento de metodologias que considerassem ampliação da competência sócio-cultural (Júdice 2002; 2013; Mendes 2011; Ortiz-Álvarez 2002) e suas conexões com os requerimentos da formação de professores (Cunha & Santos 2002; Dell’Isola 2005) de modo a evidenciar sua habilidade de incorporar em sala de aula os diversos usos da língua que os falantes imprimem em suas expressões diárias. Quanto às temáticas relacionadas com a produção de materiais didáticos (Mendes 2011; Ortiz-Alvarez 2011; Paraquett 2011), encontram-se referidas experiências tanto à utilização de materiais autênticos em sala de aula quanto à produção de materiais específicos para públicos específicos. Acerca da avaliação (Dell’Isola 2014; Furtoso 2011; Scaramucci 1998; 2016), há uma variedade de pesquisas que enfocam o exame para a obtenção do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para estrangeiros do Brasil.

Há pelo menos duas décadas, todas as referidas temáticas são ainda temas de discussão, ressaltando que o ensino de línguas próximas, como é o caso do português e do espanhol, deve receber uma atenção especial com relação aos requerimentos que o público aprendiz impõe aos contextos de aprendizagem. Nesse sentido, sem perder o foco de que o objetivo principal de todo processo é saber a língua e saber expressar-se nela (Dell’Isola 2005, p. 13), espera-se que os aprendizes hispanofalantes se conscientizem sobre as diferenças e semelhanças entre o espanhol e o português, podendo, dessa forma, mostrar um progresso rápido não somente em termos de compreensão – o português sempre caracterizado como ‘fácil’ – mas também em termos de produção – quando falar/escrever português é ‘difícil’ – a partir do contato com textos orais e escritos presentes em recursos didáticos adequados às diversas situações de interação levadas à sala de aula.

Para apresentar a nossa proposta, partimos do princípio de que todo ensino de línguas obedece a propósitos específicos relacionados com o contexto, com os estudantes e com as expectativas de aprendizagem (Kelm

é também empregado neste artigo como referência ao processo em que um usuário decide adicionar línguas(s) ao seu repertório. Como o contexto apresentado nas discussões a seguir se refere ao ensino de português em um país hispanofalante cujos aprendizes escolhem o seu estudo com fins profissionais, consideramos que os dois termos caracterizam a nossa descrição.

2004). Nesse sentido, identificamos o nosso rol de acordo com Kelm (2004, p. 195), pois devemos articular experiências de aprendizagem que permitem a esses estudantes identificar quais são os requerimentos linguísticos de sua área de atuação profissional ou área de interesse quanto ao desenvolvimento de suas habilidades. Por isso, neste trabalho consideramos as especificidades do ensino de PLE a hispanofalantes num contexto universitário de formação de tradutores. Nosso objetivo é examinar três materiais didáticos usados em três diferentes cursos da área de português na formação de tradutores, ao mesmo tempo em que identificamos os potenciais desafios que tanto professores quanto estudantes enfrentam ao desenvolver seus conhecimentos linguísticos. Conhecimentos esses que são movediços (Almeida Filho 1995), dada a rapidez com que os hispanofalantes desenvolvem a compreensão na língua portuguesa (e vice-versa, no caso dos lusófonos aprendendo espanhol) e o modo complexo com que tentam produzi-la.

Em nosso trabalho, reconhecemos as implicações teóricas para o ensino de vocabulário, pronúncia, sintaxe e contexto tanto no plano da compreensão como na produção da língua meta. Validamos a necessidade do desenvolvimento da competência sócio-cultural em cada aula e do uso de recursos didáticos com selo próprio, isto é, resultantes de uma análise consciente de um contexto de ensino e aprendizagem que demanda tal recurso. Assumimos que a avaliação de aprendizagem de PLE a hispanofalantes deve basear-se em pautas adequadas, orientadas a medir o que se pode efetivamente observar no seu progresso linguístico, no domínio de gêneros conectado com o contexto e com as atividades didáticas realizadas. É por tudo isso que pretendemos refletir acerca dos desafios implicados no domínio das habilidades comunicativas e disciplinares no desenvolvimento linguístico dos tradutores do par espanhol-português: a construção de uma abordagem que contempla o estudo da gramática e da metalinguagem esperada para esses futuros profissionais em paralelo à possibilidade de promover experiências de uso da língua com materiais autênticos.

Estruturalmente, organizamos nosso artigo em quatro seções. Na primeira, ao caracterizarmos o nosso público, estudantes universitários de tradução no par linguístico português espanhol, discorreremos sobre o ensino de PLE a falantes de espanhol com especial destaque para o nosso contexto no Chile. Na segunda, dedicamo-nos a descrever os requerimentos curriculares que norteiam o ensino e o planejamento das disciplinas e ao emprego de recursos didáticos específicos. Na terceira seção, problematizamos três recursos didáticos que fazem parte das disciplinas Comunicação Oral em Língua Portuguesa, Gramática Contrastiva Português-Espanhol

e Produção escrita em Língua Portuguesa II. Na quarta e última seção, tecemos algumas considerações finais que, de modo particular, nos caracterizam e, ao mesmo tempo, apresentam pontos de encontro com outros contextos de ensino e aprendizagem de língua portuguesa.

2. Considerações sobre o ensino de PLE a hispanofalantes: o contexto do Chile

A língua portuguesa como disciplina acadêmica encontra espaço no contexto de formação de tradutores da *Universidad de Santiago de Chile* desde o ano 2000. Esta ainda é a única instituição chilena a oferecer uma graduação em português, dado que nas demais universidades e centros de formação técnica as áreas de extensão e cursos de idioma livres ou optativos reúnem a oferta principal dessa língua ao público chileno. No caso da graduação com habilitação em Tradução, seu impulso e sua presença deveu-se à emergência das relações comerciais derivadas da criação do Mercosul – ainda que o Chile tenha uma política de seleção de alguns pontos dos acordos propostos por Argentina e Brasil, países líderes do bloco – e pelo apoio direto do governo português por meio da criação do Leitorado do Camões, Instituto da Cooperação e da Língua. Com a presença de um leitor de língua portuguesa e com um desenho curricular inicial que propunha um enfoque nos estudos da língua e nos estudos da tradução, a busca por professores com a formação e a experiência necessárias para dedicar-se à área de português foi (e ainda é, quase duas décadas depois de sua implementação) um desafio. Esse fato se deve a dois fatores. O primeiro deles é a ausência de uma política de promoção da língua portuguesa no país, o que nos leva, ao segundo fator: tornam-se pouco viáveis projetos de longo alcance na área de formação de professores de PLE/PLA.² Sendo assim, os professores atuantes no contexto universitário chileno possuem sua formação em cursos de Letras e afins no Brasil e na América Latina. Para alguns desses professores houve a possibilidade do contato com área de língua portuguesa como língua adicional ou como língua estrangeira, porém grande parte da capacitação que receberam se baseou fundamentalmente nos preceitos da abordagem comunicativa ou ficou concentrada nas particularidades do ensino de uma

2 O Chile foi aceito como país observador pela Comunidade dos Países de Língua Portuguesa no mês de julho de 2018. Diante dos compromissos de política de difusão da língua portuguesa assumidos pelo país, possivelmente a formação de professores de português ganhará impulso nos próximos anos.

segunda língua (o ensino de português para estrangeiros que ocorre no Brasil, por exemplo). Para inserir-se no contexto de formação de tradutores de PLE/PLA a hispanofalantes, esses professores precisaram/precisam considerar uma série de especificidades, tendo como objetivo principal incrementar, por não dizer, desafiar, as habilidades de produção dos estudantes já que todo o conteúdo lhes parece ‘fácil’ e repetitivo no plano da compreensão. Conhecimentos específicos e didáticas adequadas são requeridos, ao mesmo tempo em que as particularidades dos processos de ensino e aprendizagem de hispanofalantes mantêm-se vigentes:

- nos conhecimentos linguísticos compartilhados: a coincidência parcial entre os sistemas em desenvolvimento, português e espanhol – considerando-se também a aprendizagem contínua de gêneros na língua materna (Bakhtin 2003) – a qual gera o conceito de conhecimento movediço (Almeida Filho 1995), isto é, uma falta de clareza na percepção das diferenças entre as duas línguas, e
- no plano da produção: o aprendiz possui uma capacidade de comunicação imediata, derivada da compreensão mútua entre sua língua, o espanhol, e a língua em aprendizagem (Alonso Rey 2005).

As implicações dessas características no contexto da formação de tradutores são comuns a todos os processos de ensino e aprendizagem de PLE a hispanofalantes. Isso quer dizer que os professores irão conviver com a presença de alguns elementos da LM dos estudantes que não são identificadas por esses últimos como pertencentes à sua língua. Ferreira (1998) afirma que, na produção oral dos aprendizes hispanofalantes, escuta-se o uso do espanhol com algumas marcas do português. Segundo esta pesquisadora, reconhece-se facilmente uma produção mista, resultante de uma interlíngua funcional, tendo em vista os objetivos das diferentes situações de comunicação. Inclusive, é fato que, fora dos domínios acadêmicos, o termo *portuñol* seja bastante certo na caracterização de um processo de comunicação imediato. Para Almeida Filho (1995, 2004), esta produção é reveladora da falta de clareza na percepção dos domínios desse par linguístico.

Se pensamos nas dificuldades do ensino e da aprendizagem geradas pela compreensibilidade mútua para a formação de tradutores, quando a comunicação eficaz e o domínio de um par de línguas consistem em ferramentas de trabalho, deveríamos esperar que esta resultasse em uma produção mais consciente em termos de desempenho linguístico desse público ao longo de

sua formação universitária. O que se nota, entretanto, é que a capacidade de compreensão conforma um espaço de segurança em que os aprendizes se sentem aptos a e podem, desde os primeiros contatos com o idioma, correr riscos e expor-se na língua meta. Finalmente, o resultado observado é uma produção emergente e intermediária entre os dois sistemas que deve ser trabalhada em cada semestre, por meio de projetos, disciplinas e atividades universitárias. Nesses casos, a problematização recai sobre os recursos didáticos específicos que vão sendo desenvolvidos e testados pelos próprios professores em busca de reconfigurações de conteúdos para apresentar a língua meta, cujos limites tão opacos (Júdice 2005) em relação ao espanhol precisam ser traçados com a finalidade de um maior conhecimento/uso profissional: a tradução. Nesse caso, facilidades e dificuldades dos aprendizes são abordadas por meio do conhecimento metalinguístico e da prática da língua.

Um dos estudos que aborda o mito da facilidade na aprendizagem de português a falantes de espanhol foi desenvolvido por Alonso Rey (2005). Segundo essa autora, é um fato que os aprendizes hispanofalantes são capazes de reconhecer sons, palavras e organizações sintáticas da língua portuguesa coincidentes com sua língua materna e, por isso, tendem a não se ver impedidos de produzi-la. As fronteiras entre as duas línguas não estão completamente definidas, gerando um reconhecimento rápido dos aspectos que podem ser deixados de lado com a finalidade única de produção de sentido em uma interação informal. Isso contribui para gerar o mito da facilidade: aprender português será mais fácil que aprender outra língua. Para Alonso Rey (2005), a explicação para esse fenômeno provém de um estudo de base gerativista que o denomina como ‘estágio zero’. Segundo essa teoria, o ponto de partida para aprender a língua meta parte do conhecimento da língua materna ou primeira língua. Assim, o indivíduo é capaz de associar as formas das duas línguas porque é capaz de formular hipóteses de identidade e reconhecer alguns elementos linguísticos familiares “que ouviu ou leu em algum momento de sua vida” no processamento dos dados para a compreensão. Tal hipótese teorizada por Alonso Rey (2005) merece ser retomada como objeto de pesquisas que relacionem a aprendizagem de PLE e teorias sócio-cognitivas em Linguística. No entanto, estamos seguros de que não é somente em nosso contexto de ensino e aprendizagem de PLE/PLA no Chile que os professores devem ter escutado em algum momento que determinado material/aula é fácil e desnecessário para os falantes de espanhol.

3. Recursos didáticos específicos ou abordagens específicas: requerimentos curriculares da formação de tradutores

Trabalhar com PLE para hispanofalantes em um contexto universitário de formação de tradutores significa promover o uso da língua nos níveis formal, informal, oral, escrito, visual-não-verbal (Marques 2016) em paralelo às etapas de descrição gramatical e análises textuais. Os resultados de aprendizagem esperados para esses estudantes vão além de usar a língua apropriadamente em situações comunicativas variadas, pois espera-se que sejam capazes de articular as dimensões pragmáticas, e interculturais em suas traduções. Apropriadamente significa, para nosso contexto, entender, por meio de diferentes processos analíticos, que há uma fronteira entre espanhol e português invisível e nem sempre necessária nos contatos breves entre os usuários dos dois sistemas, mas que para a compreensão e difusão de textos de gêneros variados é desejada. Trata-se de uma forma de mediação intercultural promovida pela tradução em que podemos tomar as ideias de “interculturalidade” desenvolvidas por Mendes: a língua é “ponto de partida” para construir as relações entre “sujeitos/mundos culturais” (Mendes 2011, p. 140).

Quais recursos didáticos usamos para promover esse tipo de conhecimento linguístico esperado, requerido pela formação universitária, com limitações de tempo, com conteúdos pré-estabelecidos e necessidades específicas? A realidade do nosso contexto não é diferente da realidade de qualquer outro contexto de ensino de português para falantes de espanhol (ou mesmo de contextos de ensino de PLE/PLA a outros públicos), pois sabemos que encontrar recursos didáticos que coincidam teórica ou metodologicamente com as motivações, interesses e objetivos de um determinado programa é uma tarefa sem resultados concretos (Marques 2016). Para Almeida Filho (2013, p. 13) esta é uma ideia ainda muito frequente de cursos de língua com materiais e instruções completos, sem que o professor e os alunos precisem empenhar-se para finalizá-los de acordo com os contextos reais em que se situam.

Sem desmerecer a diversidade de livros didáticos disponíveis no mercado editorial, alguns deles específicos para o público hispanofalante aprendiz de português, o professor de PLE/PLA deve estar consciente de sua utilização em sala de aula e das implicações que seu uso acarretará para o ensino. Características culturais, exigências editoriais, aspectos pedagógicos e embasamento teórico acerca do que é uma língua e do que é ensinar essa língua estão em todas essas produções. Em uma análise crítica acerca

dos livros didáticos para o ensino de PLE, Dell’Isola (2012) propõe critérios teórico-metodológicos que professores deveriam usar para uma avaliação desses manuais de ensino, considerando, por exemplo, a análise dos textos presentes na obra – variedade de gêneros ou usos da língua que representam – e propostas de trabalho com as habilidades de produção oral e escrita. Desde a nossa experiência e tomando em conta o nosso público hispanofalante, acrescentamos que entre os critérios definidos por Dell’Isola (2012) para a escolha de um livro didático de PLE/PLA deveriam estar a quantidade e a variedade de situações de produção linguística que incluam o foco na forma da língua, os contrastes implícitos ou explícitos entre as duas línguas e a possibilidade de esses recursos serem trabalhados de forma autônoma pelos estudantes para a sistematização dos conteúdos analisados em sala de aula.

Seja por meio de livro didático, seja por meio de materiais criados pelo professor e levados à sala de aula, o texto é o ponto de partida de todas as aulas de PLE/PLA. A busca por textos orais, autênticos ou elaborados para as diferentes aulas de língua portuguesa, em princípio, constitui uma tarefa simples para os docentes, pois esses encontram-se disponíveis para representar diversas formas de interação com o uso da língua. Porém, sua apresentação ou utilização em sala dependem das habilidades e das experiências dos professores para gerar compreensão e ação por meio desses recursos, como destaca Júdice (2005; 2013). Para esta autora, desde a década de 1980, já era notória a tentativa de levar à aula de PLE/PLA materiais autênticos, ainda que o aproveitamento desses ficasse reduzido a exemplificações de aspectos gramaticais ou, de forma ilustrativa, de alguma característica cultural. Dando continuidade a suas pesquisas, quase uma década depois dessas constatações, Júdice (2013) ratifica que a variedade de gêneros textuais empregados em contextos de ensino e aprendizagem de PLE/PLA pode desencadear uma série de ações, reflexões em e sobre a língua meta. Ao exigirem compreensão e ação, o uso de textos para o ensino de PLE/PLA fomenta o desenvolvimento de “ações de linguagem”, nos termos de Júdice (2013). Para isso, espera-se o desenho de atividades de leitura e de escrita que também requeiram dos estudantes seus esforços de compreensão para agir em produções linguísticas específicas. Nessas produções, é a abordagem, mais que o material, que possui um rol protagonista, já que serão tarefas dos aprendizes conseguir apreender e selecionar as informações, captar as redundâncias e entender as regras de usos e reconhecer as intenções comunicativas dos textos e saber o que fazer a partir delas. Trata-se, por certo, de um trabalho de letramento (Marcuschi 2011; Soares 2004) que

perpassa o desenvolvimento da língua materna e da língua estrangeira em aprendizagem. Dadas as conexões possíveis entre as duas línguas e o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita que estão implicados para a consecução das referidas tarefas, a relação entre espanhol e português vai além dos aspectos mais concretos de semelhanças entre as duas línguas.

O ensino de PLE/PLA para hispanofalantes – contexto de não imersão – lança mão de um recurso poderoso para opacar a aparente facilidade que a aprendizagem da língua implica. Se, em termos de compreensão, os aprendizes são capazes de desenvolver-se muito rapidamente já nos primeiros contatos com o português, na produção – falar e escrever – essa facilidade já não é tão evidente devido à quantidade de aspectos gramaticais específicos da língua portuguesa que devem ser aprendidos. Eis então a solução encontrada por muitos docentes: a língua portuguesa passa a ser ‘difícil’ quando se tenta abordar o conteúdo desde o ponto de vista gramatical. Os professores preparam seus materiais em torno de tópicos gramaticais, ressaltam a complexa nomenclatura e as abstratas definições da gramática tradicional e, assim, finalmente, o português se torna uma língua difícil para os hispanofalantes. Junte-se a isso uma das características comuns do ensino de uma língua estrangeira – um enfoque que parte, normalmente, pelas estruturas da língua meta e que, pouco a pouco, deveria gerar “fluência conceitual”, isto é, o conhecimento de como a língua meta reflete em suas estruturas conceitos ou significados (Kecskes & Papp 2009, pp. 9-10). Esse fato marca o que podemos entender por “cultura de aprender” e “cultura de ensinar” línguas (Barcelos 1995). Essas temáticas já foram objeto de estudo de Marques e Pereira Diniz (2018) no contexto chileno. As autoras apresentam a forte conexão existente para os estudantes quanto a aprender uma língua e aprender a gramática dessa língua. Dessa forma, criam expectativas sobre o que devem estudar e qual conteúdo é relevante para aprender. Esses estudantes veem como pouco úteis ou práticas as disciplinas que exigem muitas tarefas de compreensão e produção de textos, ao passo que valorizam a metalinguagem e o uso da gramática como recurso para a aprendizagem da língua.

Considerando o texto como base dos recursos didáticos e a complexidade de desenvolver abordagens específicas para o adequado aproveitamento desses em sala de aula de PLE/PLA para hispanofalantes, na seguinte seção exemplificamos três materiais didáticos que fazem parte de três disciplinas da formação universitária de tradutores. Nossa intenção é discutir sobre as possíveis convergências que o nosso contexto de ensino de portu-

guês a hispanofalantes poderia apresentar com relação a outros contextos diferentes do nosso.

4. Três recursos didáticos

Os recursos apresentados nesta seção ressaltam a intenção dos professores, baseados nos programas das disciplinas e no contexto acadêmico em que atuam, de reunir um conjunto de atividades que ora enfocam os usos da língua, ora enfocam as formas da língua portuguesa. Dessa forma, com a prática dessas atividades criam-se situações de aprendizagem que permitem aos futuros tradutores compreender e produzir ações de linguagem. Trata-se de uma forma de abordar as especificidades do nosso contexto, as quais compreendem o trabalho com a língua portuguesa para hispanofalantes num contexto universitário cujo foco é a formação de tradutores. Para a discussão proposta a seguir, destacamos três disciplinas da área de língua portuguesa: Comunicação Oral em Língua Portuguesa, obrigatória para os estudantes de 4º período, com carga horária de quatro horas e meia (cronológicas) por semana; Gramática Contrastiva Português-Espanhol, obrigatória para os estudantes de 5º período com carga horária de três horas (cronológicas) por semana; Produção Escrita em Língua Portuguesa, obrigatória para os estudantes de 5º período, com carga horária de três horas (cronológicas) semanais.

Os materiais analisados a seguir, bem como os comentários dos professores acerca do aproveitamento das disciplinas pelos estudantes, foram disponibilizados pelos mesmos professores por meio de seus relatórios semestrais de atividades, os quais são compartilhados com toda a área de língua portuguesa. Os comentários e avaliações dos estudantes foram retirados do sistema de avaliação de disciplinas da *Universidad de Santiago de Chile* (instrumento conhecido como *Encuesta en el Aula*, a cargo da instituição), nos meses de outubro de 2016 e abril de 2017.

Algumas considerações acerca da organização curricular para a formação em tradução devem ser aclaradoras do nosso contexto. A área de língua portuguesa contempla 13 disciplinas relacionadas com língua, gramática, produção de textos oral e escritos. Os alunos optam pela habilitação em língua portuguesa ao final do primeiro ano de estudos, sendo que o ingresso à universidade corresponderá, para quase a totalidade dos estudantes ao primeiro contato com a língua portuguesa. O número de estudantes que ingressa ao curso de tradução no primeiro ano é de aproximadamente

45 alunos. Como a única língua estrangeira obrigatória no ensino fundamental e médio no país é o inglês (com poucas exceções de escolas bilíngues em alemão, francês e italiano), para esses estudantes que escolheram estudar tradução será a primeira vez que tomarão contato com o idioma e, caso queiram especializar-se nele, dedicarão 5 anos de estudos à língua e aos estudos teóricos e metodológicos da tradução. É por essa razão que as disciplinas introdutórias, Língua Portuguesa I e Língua Portuguesa II estão fundamentadas no desenvolvimento de habilidades comunicativas básicas, com atividades controladas na produção oral e escrita e com um forte componente de compreensão oral e escrita, de modo que os estudantes se conscientizem acerca das formas da língua. Disciplinas da área de espanhol, como produção de textos orais e escritos e linguística serão obrigatórias durante o processo de formação desses estudantes, bem como o estudo da língua inglesa – língua e tradução. Caso não escolham a língua portuguesa, poderão optar pela graduação em língua japonesa (língua e tradução) ao final do primeiro ano na universidade. O número de estudantes de cada uma das graduações – português e japonês – gira em torno dos 120.

4.1. Comunicação oral em português

Esta disciplina teve início com o novo desenho da grade curricular do curso de Tradução no ano 2013. Sua estrutura compreende três encontros semanais, com a duração de noventa minutos cada um. Sua proposta nasce com o fim de apoiar o desenvolvimento da língua portuguesa quanto à produção oral no nível intermediário de aprendizagem (nível B1-B2, segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas). O programa desse curso o descreve como uma prática linguística, considerando aspectos da prosódia, da fonética e dos contextos de uso da língua. A metodologia prevista estipula que a interatividade entre professor e alunos privilegia atividades comunicativas a partir da compreensão de textos de diferentes gêneros, em diferentes suportes.

Ao ser o texto a base das interações levadas à sala de aula, uma das unidades didáticas analisadas na referida disciplina contemplava o seguinte material:



Figura 1. Material Comunicação Oral – O poder de um boato³

O texto é explorado partindo-se da pergunta: Você sabe a diferença entre boato e fofoca em língua portuguesa?

As atividades que seguem partem pela pesquisa nos dicionários disponíveis (alguns alunos usam seus aparelhos de telefone celular) e derivam na conversa sobre os termos. O professor sistematiza as informações dos alunos e promove um jogo de fofocas e boatos entre os estudantes. Logo depois de praticarem, a discussão se centra em notícias de jornais falsas e em artigos de opinião sobre fama e celebridades. Para essas leituras, atividades se centram na compreensão de vocabulário e de expressões desconhecidas. Finalmente, chegam à tarefa comunicativa: a proposta de criação da pauta de um programa de fofocas na televisão. O roteiro da tarefa inclui a pesquisa na internet de programas existentes em português, a elaboração de um glossário e a utilização dos conceitos boato e fofoca. A apresentação oral do projeto para os colegas deve ter a duração de 12 minutos. Há uma pauta que orienta o desenvolvimento do projeto, bem como a sua avaliação em sala.

3 Fonte: Disponível em: http://1.bp.blogspot.com/iHC4mH2_rc/U4PP2TuMZOI/AAAAAAAAAwg/zMK3PH7p3MA/s1600/boataria.jpg

Como se observa, a unidade didática promove o uso da língua portuguesa no plano comunicativo. Em geral, a pronúncia dos estudantes é trabalhada por meio de correções e autocorreção, valendo-se dos recursos digitais disponíveis – os gravadores de voz dos aparelhos de celulares dos estudantes. A metodologia de trabalho na disciplina inclui fortemente a participação dos alunos nas atividades propostas, tal como se observa na descrição feita. É importante destacar que não somente nessa disciplina são trabalhados aspectos da oralidade. As disciplinas de língua portuguesa abordam a prática dessa habilidade em todos os níveis de aprendizagem. Os professores que trabalham ou já trabalharam em Comunicação Oral em Língua Portuguesa relatam as mesmas dificuldades: pouca participação em sala, pouco interesse pela disciplina, presença irregular dos estudantes nas atividades não associadas a notas. Os estudantes alegam, nas avaliações semestrais relacionadas com os professores e com a disciplina em si que não percebem muitas conexões entre o conteúdo e o desenvolvimento da língua portuguesa, pois as atividades são fáceis e somente “usam a língua portuguesa”.

4.2. Gramática contrastiva português-espanhol

Esta disciplina enfoca os estudos da gramaticais em língua portuguesa, considerando a gramática tradicional e a gramática descritiva. Além disso, conforma-se no marco dos estudos da análise contrastiva, apresentando os conteúdos destacados para a disciplina em português – a cargo do professor – e em espanhol, a cargo dos estudantes de modo geral, por meio de pautas e guias de pesquisa que devem preparar para cada aula. O cuidado do professor a cargo da disciplina refere-se ao trabalho de selecionar os tópicos e os artigos acadêmicos relacionados com a descrição e/ou pesquisa linguística. Espera-se que o professor da disciplina possua conhecimentos nas duas línguas que permitam a realização de contrastes, pois será sua tarefa selecionar materiais contrastivos também em língua espanhola para o trabalho de análise em sala de aula. Os estudos em análise contrastiva são igualmente necessários. O programa da disciplina a descreve como sistematização de temas gramaticais – morfológicos e sintáticos, vistos desde a perspectiva da gramática tradicional e da gramática descritiva. Toma-se o modelo de referência bibliográfica a *Gramática Descritiva do Português Brasileiro* (Perini 2010) e parte-se para a ‘construção’ de descrições em língua espanhola com base nos estudos apresentados. As aulas estão organizadas segundo uma metodologia expositiva, com a participação dos estudantes nos tópi-

cos selecionados. As leituras de artigos acadêmicos e pesquisas publicadas relacionadas aos pontos gramaticais contrastados são também comparadas com textos autênticos em espanhol e em português, os quais revelam os usos da língua variados quanto ao respeito às normas gramaticais. Os alunos também são levados a praticar a língua por meio de produções que envolvam o treinamento de determinadas estruturas contrastadas como, por exemplo, no trabalho com os textos a seguir:

Quadro 1. Instrução da tarefa

Instrução da tarefa: O fotógrafo Jan Banning fotografou funcionários públicos em países como Índia, Libéria, Iêmen e EUA. Veja as fotos e produza uma descrição de cada imagem. Construa orações subordinadas adjetivas e orações subordinadas adverbiais no seu texto:



Figura 2. Material Gramática Contrastiva – Funcionários Públicos pelo Mundo⁴

As atividades que seguem à produção das descrições correspondem à exposição dos textos dos alunos, aos comentários e correções do professor. Em seguida, os estudantes em duplas, comentam sobre a burocracia em seu próprio país e devem fotografar “escritórios de atendimento aos estudantes” na universidade. Devem propor legendas para as fotos e usar as construções gramaticais esperadas pelos professores: orações subordinadas adjetivas e adverbiais.

4 Disponível em: <https://www.labrujulaverde.com/2013/04/jan-banning-y-sus-fotos-de-funcionarios-alrededor-del-mundo>

É importante ressaltar que não apenas em Gramática Contrastiva Português-Espanhol os estudantes têm contato com a nomenclatura gramatical. As disciplinas de Língua Portuguesa estão também compostas por um grande número de tópicos gramaticais selecionados de acordo com a progressão curricular, embora sem o enfoque “contrastivo”. No caso da disciplina em questão, seu objetivo é aprofundar o conhecimento gramatical dos estudantes, com um forte apelo à metalinguagem. Os contrastes e os estudos descritivos dos tópicos selecionados fazem parte do trabalho semanal dos estudantes. Todo o referencial teórico (e contrastivo) precede as atividades de prática, como a exemplificada anteriormente. Professores a cargo da disciplina são unânimes em afirmar o alto grau de comprometimento dos alunos com o conteúdo trabalhado e com busca por pesquisas realizadas em sua língua materna, sempre com boa participação em sala. Os estudantes, por sua vez, consideram, nas enquetes de avaliação da disciplina e do seu conteúdo, a importância do conhecimento gramatical na formação de tradutores e a pertinência da disciplina na sua formação acadêmica.

4.3. Produção escrita em língua portuguesa II

Esta disciplina enfoca a prática da produção de textos escritos em língua portuguesa. É a continuidade da disciplina homônima anterior, Produção Escrita em Língua Portuguesa I, cujo objetivo é a produção de textos de diferentes gêneros em língua portuguesa, mas com um enfoque na prática de comunicação em geral. O conteúdo da disciplina II compreende, em grande medida, os textos científicos, a saber: resenhas, resumos e abstracts, leitura e descrição de gráficos, textos técnicos das áreas de tecnologia, medicina, tecnologia e negócios. Está organizada em torno a dois encontros semanais, com a duração de noventa minutos cada um. Com a devida consideração do tempo requerido para a escrita de textos estipulados para a prática de produção para a disciplina, as aulas se estruturam na análise de textos, análise dos gêneros e de seus componentes linguísticos, na contextualização das produções e no treinamento de estruturas gramaticais necessárias para a reescrita de modelos de textos. Geralmente, a prática em sala de aula considera atividades em duplas e apresentações, em que os colegas e o professor oferecem retroalimentação acerca do texto produzido. Todos os trabalhos de escrita individual e que demandem a leitura de um maior

número fontes de informação ou documentação são feitos em casa, prévio a um acordo dos prazos de entrega com o professor.

Na introdução da unidade didática “Textos científicos”, são apresentadas caracterizações gerais desse gênero, as quais são contrastadas com as características dos textos de divulgação científica – outro gênero textual. Os alunos leem alguns desses gêneros, partindo do texto:

Quadro 2. Texto introdutório Produção Escrita em Português II

Quando se tem doutorado

O dissacarídeo de fórmula $C_{12}H_{22}O_{11}$, obtido através da fervura e da evaporação de H_2O do líquido resultante da prensagem do caule da gramínea *Saccharus officinarum*, (Linneu, 1759) isento de qualquer outro tipo de processamento suplementar que elimine suas impurezas, quando apresentado sob a forma geométrica de sólidos de reduzidas dimensões e arestas retilíneas, configurando pirâmides truncadas de base oblonga e pequena altura, uma vez submetido a um toque no órgão do paladar de quem se disponha a um teste organoléptico, impressiona favoravelmente as papilas gustativas, sugerindo impressão sensorial equivalente provocada pelo mesmo dissacarídeo em estado bruto, que ocorre no líquido nutritivo da alta viscosidade, produzindo nos órgãos especiais existentes na *Apis mellifera*. (Linneu, 1759) No entanto, é possível comprovar experimentalmente que esse dissacarídeo, no estado físico-químico descrito e apresentado sob aquela forma geométrica, apresenta considerável resistência a modificar apreciavelmente suas dimensões quando submetido a tensões mecânicas de compressão ao longo do seu eixo em consequência da pequena capacidade de deformação que lhe é peculiar.

Quando se tem mestrado

A sacarose extraída da cana de açúcar, que ainda não tenha passado pelo processo de purificação e refino, apresentando-se sob a forma de pequenos sólidos tronco-piramidais de base retangular, impressiona agradavelmente o paladar, lembrando a sensação provocada pela mesma sacarose produzida pelas abelhas em um peculiar líquido espesso e nutritivo. Entretanto, não altera suas dimensões lineares ou suas proporções quando submetida a uma tensão axial em consequência da aplicação de compressões equivalentes e opostas.

Quando se tem graduação

O açúcar, quando ainda não submetido à refinação e, apresentado-se em blocos sólidos de pequenas dimensões e forma troncopiramidal, tem sabor delectável de secreção alimentar das abelhas; todavia não muda as suas proporções quando sujeito à compressão.

Quando se tem ensino médio

Açúcar não refinado, sob a forma de pequenos blocos, tem o sabor agradável do mel, porém não muda de forma quando pressionado.

Quando se tem ensino fundamental

Açúcar mascavo em tijolinhos tem o sabor adocicado, mas não é macio ou flexível

Quando não se tem estudo

Rapadura é doce, mas não é mole, não!

O objetivo do texto de estímulo é mostrar como os gêneros textuais estão conformados, sua dependência do contexto para as escolhas linguísticas e os requerimentos convencionalizados para sua veiculação. Sendo esse um texto com uma forte característica humorística e, portanto, cultural da língua portuguesa variante brasileira, é necessário que o professor o vincule com imagens, vídeos ou gravações de áudio que contextualizem o uso do termo “rapadura” e “não é mole, não”. As atividades que seguem ao trabalho com esse primeiro texto visam a caracterização dos dois gêneros: os textos científicos e os textos de divulgação científica. Aspectos teóricos da linguística textual são abordados, bem como são incorporados outros exemplos. Finalmente, a produção escrita solicitada estará baseada na leitura de um artigo acadêmico *Epidemiologia de problemas comportamentais em cães no Brasil: inquérito entre médicos veterinários de pequenos animais*, publicado na Revista Ciência Rural, volume 40, no ano 2010, disponível na internet com acesso livre. Além da leitura do referido artigo científico, os alunos deveriam ler também o texto de divulgação massiva *Golfinhos são sádicos, vacas têm inimigas, gatos e cachorros são experts em dissimulação e galinhas fazem planos para o futuro*, publicado na Revista Superinteressante no mês de março de 2011, e disponível na internet com acesso livre.

A produção de textos requerida é: “Transforme o texto base (técnico-científico) em um artigo de divulgação massiva (texto para ser publicado em uma revista não especializada)”.

Tal como se pode apreciar na descrição da atividade proposta, o objetivo de prática linguística por meio da produção textual é o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita. O trabalho com os textos parte pela análise de ‘modelos’ – gêneros textuais que serão enfocados em cada unidade, para logo expandir-se à interação com outros textos. O conhecimento dos requerimentos dos gêneros enfocados é essencial, já que para a sua produção os estudantes devem estar cientes de suas condições de realização na sociedade, ou seja, sobre o contexto, a linguagem e a forma como circulam. Cabe destacar que o estudo dos gêneros textuais e a prática de produção escrita não é exclusiva da disciplina Produção Escrita em Português II, estando também presente nas disciplinas de língua, gramática e tradução ao longo da grade curricular da graduação.

Em uma pesquisa realizada acerca das percepções dos estudantes de tradução sobre a escrita (Marques 2017), destacam-se o reconhecimento dessa habilidade como base para a formação dos tradutores; as dificuldades do uso da escrita como meio de avaliação das diferentes disciplinas – o que implica aprender a escrever segundo as regras da universidade e as “nor-

mas de cada professor” – e a preocupação em evitar as interferências do espanhol nos textos produzidos – tarefa difícil, nos primeiros anos de formação e menos difícil nos últimos semestres acadêmicos, segundo a percepção dos estudantes. No entanto, os estudantes participantes da referida pesquisa não percebem o potencial do desenvolvimento da escrita como uma habilidade que pode se beneficiar de estratégias comuns (esquemas, rascunhos, leituras, busca de vocabulário) desenvolvidas em outras disciplinas. Ainda a vêem como uma habilidade dependente das exigências de cada professor ou cada disciplina e não como uma prática de bilinguismo – ou seja, o desenvolvimento da leitura e da escrita em duas ou mais línguas (Hornberger 2003; 2013).

5. Reflexões finais

Neste artigo, problematizamos o uso dos termos ‘facilidades’ e ‘dificuldades’ que marcam a caracterização do contexto de ensino e aprendizagem de PLE/PLA hispanofalantes. Quisemos recuperar alguns estudos das décadas de 1990 e 2000 que tentaram lançar luz às questões metodológicas específicas demandadas por um público aprendiz de português que usa a sua capacidade de compreensão como motivação para a comunicação imediata na língua em aprendizagem, na rapidez das situações de interação que não requerem maior cuidado com a forma – afinal, todos se entendem. Apresentamos alguns aspectos críticos que continuam marcando a área de PLE/PLA para hispanofalantes: a formação de professores, os recursos didáticos para o ensino e a aprendizagem e a recorrência ao ensino baseado na gramática para determinar as dificuldades dos conteúdos levados à sala de aula. Para a reflexão proposta a partir dos fatos anteriormente mencionados, usamos como exemplificação o contexto universitário de aprendizagem de português na formação de tradutores no Chile, de forma a particularizar a nossa experiência e validar as pesquisas que são feitas na área de PLE/PLA para entender o nosso público alvo.

O objetivo deste trabalho era examinar três materiais didáticos pertencentes à prática linguística desenhada por três disciplinas diferentes da graduação em tradução no Chile. Além de exemplificar a forma como essas disciplinas abordam o PLE/PLA, o nosso propósito era apresentar o que nos particulariza no nosso contexto de ensino da língua. Em outros termos, pretendíamos apresentar uma forma coerente de apresentar alguns materiais didáticos em aula seguindo prazos e requerimentos do currículo.

lum universitário. Tendo em conta uma revisão crítica desses materiais, reconhecemos que nem sempre as estratégias usadas pelos professores para determinar seus objetivos com as escolhas das atividades coincidem com as expectativas dos estudantes e se enquadram nos programas de disciplinas. Do ponto de vista da execução dessas atividades, fatores como as percepções dos estudantes sobre a validade das atividades também saltam à nossa vista.

Nas descrições dos materiais apresentadas na seção 4 deste artigo, quando nos referimos a dificuldades e facilidades do público hispanofalante aprendiz de português, há variáveis contextuais que possivelmente estarão em jogo em qualquer situação de aprendizagem: a cultura de aprender, a valorização da gramática em detrimento do desenvolvimento de gêneros textuais orais e escritos e a preocupação com a forma. Em relação à cultura de aprender, cabe aos professores saber equilibrar o foco nas formas e nos conteúdos gramaticais, necessários para o estudo da língua, sem torná-los aquilo que os estudantes tomarão como expectativa de aprendizagem – “o difícil de aprender português”. Tudo isso nos leva a considerar parte das discussões o fato de que a produção de materiais didáticos para o público hispanofalante está fortemente relacionada com as experiências e com a formação dos professores de PLE/PLA. Quanto às atividades de produção textuais, à luz das pesquisas revisadas e das reflexões tecidas neste artigo, a delimitação de fronteiras entre as duas línguas parece ser dependente de dois fatores principais. O primeiro se referiria à abordagem, com um uso de recursos de aprendizagem condizentes com as expectativas contextuais do trabalho docente. O segundo, e mais complexo de assumir, tem relação com as atitudes dos estudantes com relação à língua meta. Estariam enfatizando no seu processo de aprendizagem o conhecimento da língua ou o desenvolvimento de habilidades nessa língua? A preocupação com as interferências ou transferências do espanhol ao português se dá em paralelo à aprendizagem dos usos convencionalizados da língua refletidos na produção de gêneros textuais? Esse questionamento se refere a que, em geral, as produções em PLE dos hispanofalantes são alvo de correções contínuas de seus textos (escritos ou orais) nos contextos formais de aprendizagem. O fato é que desconhecemos o efeito dessas correções em curto e médio prazo na aprendizagem de PLE/PLA. O que podemos considerar é um ponto em comum que professores e estudantes deveriam almejar em termos de consciência linguística: a produção de gêneros textuais cujos formatos se articulem com o registro esperado, em que os componentes culturais e pragmáticos sejam bem compreendidos e bem empregados segundo as exigências dos contex-

tos de produção – de preferência, que estes últimos estejam relacionados com sua área de especialidade, a tradução. É verdade que muitos dos gêneros dessas produções coincidem nas duas línguas, mas suas particularidades precisam ser ressaltadas pelos professores ao colocá-los como objeto de estudo em aula.

Em suma, tomando como base que o desenvolvimento da língua meta dos estudantes universitários de tradução deveria ter como princípio a “promoção das diferenças sociais e culturais” (Parraquett 2011, p. 69) em seus contextos profissionais por meio de usos convencionalizados por essa língua, esperamos haver contribuído para a discussão de temáticas que permanecem como desafios na área de PLE/PLA a hispanofalantes.

Referências

- Alonso Rey, R. (2005). El mito de la facilidad en el estudio del proceso de enseñanza y aprendizaje de PLE-HE. *Estudios Portugueses* 4(1), 11-38.
- Almeida Filho, J. C. P. (1995). Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? In J. C. P. Almeida Filho (Ed.), *Português para estrangeiros interface com o espanhol* (pp. 13-21). Campinas, Brasil: Editora Pontes.
- Almeida Filho, J. C. P. (1999). Análise de abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In J. C. P. Almeida Filho (Ed.), *O professor de Língua estrangeira em formação* (pp. 11-27). Campinas, Brasil: Editora Pontes.
- Almeida Filho, J. C. P. (2004). Questões da interlíngua de aprendizes de português a partir ou com a interposição do espanhol (língua muito próxima). In A. R. M. Simões, A. M. Carvalho & L. Wiedemann (Eds.), *Português para Falantes de Espanhol* (pp. 183-191). Campinas, Brasil: Pontes Editores.
- Almeida Filho, J. C. P. (2013). Codificar conteúdos, processo, e reflexão formadora no material didático para ensino e aprendizagem de línguas. In L. Gottheim & A. L. Pereira (Eds.), *Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira – Processos de criação e contexto de uso* (pp. 13-28). Campinas, Brasil: Editora Mercado de Letras.
- Bakhtin, M. (2003). *Estética da criação verbal*. São Paulo, Brasil: Martins Fontes.
- Barcelos, A. M. F. (1995). *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras* (Dissertação de mestrado, Unicamp).
- Cunha, M. J. C. & Santos, P. (2002). *Tópicos em português língua estrangeira*. Brasília, Brasil: UnB.

- Dell'Isola, R. L. P. (2005). Em busca da formação continuada de professores de Português como língua estrangeira: alguns parâmetros. In N. Júdice (Ed.), *Ensino da Língua e da Cultura do Brasil para Estrangeiros* (pp. 9-29). Niterói, Brasil: Intertexto.
- Dell'Isola, R. L. P. (Ed.). (2012). *Português língua adicional: ensino e pesquisa*. Recife, Brasil: Editora Universitária UFPE.
- Dell'Isola, R. L. P. (2012). *Aula de português como língua adicional: E agora, professor?*. Conferência apresentada no Simpósio da Sociedade Internacional de Português como Língua Estrangeira (SIPLÉ), Belo Horizonte, Brasil.
- Dell'Isola, R. L. P. (Ed.). (2014). *O exame Celpe-Bras em Foco*. Campinas, Brasil: Pontes.
- Fernández-Rodríguez, M. (1998). Como aprender a aprender e melhorar a produção escrita em português. In N. Júdice & P. F. Pinto (Eds.), *Para acabar de vez com Tordesilhas* (pp. 65-89). Lisboa, Portugal: Colibri.
- Ferreira, I. A. (1998). Português/Espanhol - fronteiras lingüísticas que devem ser delimitadas. In J. C. P. Almeida Filho (Ed.), *Português para estrangeiros: Interface com o espanhol* (pp. 39-48). Campinas, Brasil: Pontes.
- Fernández-Rodríguez, M. (1998). Como aprender a aprender e melhorar a produção escrita em português. In N. Júdice & P. F. Pinto (Eds.), *Para acabar de vez com Tordesilhas* (pp. 65-89). Lisboa, Portugal: Colibri.
- Furtoso, V. B. (2011). Avaliação de proficiência em português para falantes de outras línguas: relação com o ensino e aprendizagem. In E. Mendes (Ed.), *Diálogos Interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira* (pp. 207-238). Campinas, Brasil: Pontes.
- Garcez, P. & Schlatter, M. (2009). *Referenciais culturais para o ensino de língua espanhola e de língua inglesa*. Rio Grande do Sul, Brasil: Secretaria de Educação do Estado.
- Grannier, D. (2002). Uma proposta heterodoxa para o ensino de português a falantes de espanhol. In N. Júdice (Ed.), *Português para estrangeiros: Perspectivas de quem ensina* (pp. 57-80). Niterói, Brasil: Intertexto.
- Grannier, D. (2004). Dificuldades de comunicação devido às falhas de pronúncia. In A. R. M. Simões, A. M. Carvalho & L. Wiedemann (Eds.), *Português para falantes de espanhol - Portuguese for Spanish speakers* (pp. 175-182). Campinas, Brasil: Pontes.
- Hornberger, N. H. (Ed.). (2003). *Continua of biliteracy: An ecological framework for educational policy, research, and practice in multi-lingual settings*. Clevedon, Inglaterra: Multilingual Matters.
- Hornberger, N. H. (2013). *Biteracy continua*. In M. R. Hawkins (Ed.), *Framing languages and literacies: Socially situated views and perspectives* (pp. 149-167). Nova Iorque, Estados Unidos da América: Routledge.
- Júdice, N. (2002). Ensino de português para hispanofalantes: transparências e opacidades. In N. Júdice (Ed.), *Português para estrangeiros: Perspectivas de quem ensina* (pp. 37-56). Niterói, Brasil: Intertexto.

- Júdice, N. (2005). Seleção e abordagem de fotografias, cartuns e quadrinhos no ensino da língua e da cultura do Brasil para estrangeiros. In N. Júdice (Ed.), *Ensino da língua e da cultura do Brasil para estrangeiros* (pp. 31-51). Niterói, Brasil: Intertexto.
- Júdice, N. & Dell'Isola, R.L.P. (Eds.). (2009). *Português língua estrangeira: Novos diálogos*. Niterói, Brasil: Intertexto.
- Júdice, N. (2013). Módulos didáticos para grupos específicos de aprendizes estrangeiros de português do Brasil: uma perspectiva e uma proposta. In L. Gottheim & A. L. Pereira (Eds.), *Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira – Processos de criação e contexto de uso* (pp. 147-184). Campinas, Brasil: Editora Mercado de Letras.
- Kelm, O. (2004). Portuguese for specific purposes: It applies 100% of the time. In A. R. M. Simões, A. M. Carvalho & L. Wiedemann (Eds.), *Português para falantes de espanhol - Portuguese for Spanish speakers* (pp. 193-206). Campinas, Brasil: Pontes.
- Kecskes, I. & Papp, T. (2009). *Foreign language and mother tongue*. Nova Iorque & Londres: Psychology Press Taylor & Francis Group.
- Koike, D. A. & Flanzer, V. (2004). Pragmatic transfer from Spanish to Portuguese as an L3: Requests and apologies. In A. R. M. Simões, A. M. Carvalho & L. Wiedemann (Eds.), *Português para falantes de espanhol – Portuguese for Spanish speakers* (pp. 95-114). Campinas, Brasil: Pontes.
- Marques, A. L. S. (2016). Diseño de materiales didáticos para la enseñanza y el aprendizaje de portugués como lengua adicional en la carrera de Lingüística Aplicada a la Traducción: Algunos parámetros. *Debates contemporáneos: IV Jornadas de Investigación de la Facultad de Humanidades - Colección Centro de Estudios Enzo Faletto, FAHU-USACH*. Santiago, Chile: Ril Editores.
- Marques, A. L. S. (2017). Percepções de estudantes de tradução espanhol-português acerca do processo de bilingüismo. *Revista X*, 12(2), 105-129.
- Marques, A. L. S & Diniz, M. B. N. P. (2018). *Desafios para a consolidação do PLE no Chile: Uma análise da cultura de aprender e cultura de ensinar no nível inicial de aprendizagem da língua portuguesa por hispanofalantes*. Comunicação apresentada no VI SIMELP. Santarém, Portugal.
- Mendes, E. (Ed.). (2011). *Diálogos interculturais: Ensino e formação em português língua estrangeira*. Campinas, Brasil: Pontes Editores.
- Mendes, E. (2011) O português como língua de mediação cultural: Por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE. In E. Mendes (Ed.), *Diálogos interculturais: Ensino e formação em português língua estrangeira* (pp. 139-158). Campinas, Brasil: Pontes Editores.
- Ortiz-Alvarez, M. L. (2011). Políticas de difusão e formação crítica em PLE: Por uma formação por competências. In E. Mendes (Ed.), *Diálogos interculturais: Ensino e formação em português língua estrangeira* (pp. 139-158). Campinas, Brasil: Pontes Editores.

- Ortiz-Alvarez, M. L. & Gonçalves, L. (2016). *O mundo do português e o português no mundo afora: Especificidades, implicações e ações*. Campinas, Brasil: Pontes Editores.
- Paraquett, M. (2011). O diálogo intercultural entre o português e o espanhol na América Latina. In E. Mendes (Ed.), *Diálogos Interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira* (pp. 49-70). Campinas, Brasil: Pontes.
- Perini, M. A. (2010). *Gramática descritiva do português brasileiro*. São Paulo, Brasil: Parábola Editorial.
- Scaramucci, M. (1998). Celpe-Bras: um exame comunicativo. In M. J. Cunha & P. Santos (Eds.), *Ensino e pesquisa em Português para estrangeiros – Programa de ensino e pesquisa em Português para falantes de outras línguas* (pp. 105-112). Brasília, Brasil: Editora UnB.
- Scaramucci, M. (2016). A avaliação de habilidades integradas na parte escrita do exame Celpe-Bras. In M. L. Ortiz-Alvarez & L. Gonçalves (Eds.), *O mundo do português e o português no mundo afora: Especificidades, implicações e ações* (pp. 391-426). Campinas, Brasil: Pontes.

[recebido em 15 de setembro de 2018 e aceite para publicação em 23 de fevereiro de 2019]

SOBRE O USO DA MAIÚSCULA POR ALUNOS DE PORTUGUÊS LÍNGUA DE HERANÇA NA SUÍÇA: UM ESTUDO DE CASO

ON THE USE OF THE CAPITAL LETTER BY PORTUGUESE HERITAGE LANGUAGE STUDENTS IN SWITZERLAND: A CASE STUDY

Ana Margarida Azevedo Caetano*

anamarcaetano@yahoo.com.br

Henrique Barroso**

hbarroso@ilch.uminho.pt

Manuela Santos***

manuelansantos9@gmail.com

O presente artigo centra-se sobre um estudo de caso desenvolvido em 2017 com uma amostra de falantes de Português Língua de Herança, residentes em Zurique (Suíça), e tem como objetivo refletir sobre os desvios na representação gráfica da maiúscula por parte de alunos lusodescendentes bilingues.

Partindo da hipótese empírica que a causa destes desvios consiste na transferência (linguística) do Alemão para o Português, o procedimento de intervenção implementado no grupo de informantes em estudo baseou-se numa sequência de dois exercícios em momentos avaliativos diferenciados, permitindo, desta forma, proceder à recolha e análise de dados, com vista a aferir a classe e subclasse de palavras que registam a percentagem mais elevada de ocorrências desviantes e perceber se a reflexão metalinguística contribui (ou não) para o uso da maiúscula convergente com a norma ortográfica do Português Europeu padrão.

Palavras-chave: Português Língua de Herança. Norma ortográfica. Transferência. Desvios na representação da maiúscula.

This article focuses on a case study developed in 2017 with a sample of Portuguese Heritage Language students, living in Zürich (Switzerland), and intends to be a

* Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação – Ministério da Educação, Juventude e Desporto, República Democrática de Timor-Leste.

** Universidade do Minho, Portugal.

*** Camões - Instituto da Cooperação e da Língua, I.P. – Ministério dos Negócios Estrangeiros, Portugal.

reflection on the deviations in the graphic representation of the capital letter by some bilingual Portuguese descent students.

Starting from the empirical hypothesis that the cause of these deviations consists in the transfer from German to Portuguese, the intervention procedure implemented in the group of informants under study was based on a sequence of two exercises at different evaluative moments, allowing, in this way, to collect and analyze data, in order to assess the class and subclass of words that register the highest percentage of deviant occurrences and to understand if the metalinguistic reflection contributes (or not) to the use of capital letters in accordance with the European Portuguese orthographic standard.

Keywords: Portuguese Heritage Language. Orthographic norm. Transfer. Spelling deviations in the use of capital letters.



1. Introdução

Este estudo de caso surge enquadrado no contexto de ensino-aprendizagem do Português Língua de Herança (PLH), na parte alemã da Suíça (Zurique), e pretende constituir-se como uma reflexão sobre os desvios na representação gráfica no uso da maiúscula por parte de falantes de herança lusodescendentes (uma amostra de apenas 8 informantes), com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos, para os quais o Português (PT), a par do Alemão (AL), é Língua Materna (LM/L1). Neste caso específico, o PT assume, em simultâneo, o estatuto de LM e de Língua de Herança (LH), devido às circunstâncias da sua aquisição (desde a nascença, no seio da família), o que pressupõe que a LH seja, por definição, também uma das LM destes alunos.

Sublinhe-se que o presente trabalho de investigação resulta do facto de, nesta amostra em análise, se ter perccionado, desde o início do ano letivo, que os alunos, ao longo do seu percurso de aprendizagem e em momentos avaliativos diferenciados, manifestavam dificuldades na grafia do Português Europeu (PE) padrão, sobretudo em casos que requerem a distinção entre (letras) maiúsculas e minúsculas na escrita dos vocábulos.

Pressupõe-se, como hipótese explicativa para estas ocorrências, a influência específica da escrita dos substantivos em AL com maiúscula, o

que pode induzir os aprendentes a generalizar e a aplicar essa regra, sem exceção, na grafia de todos os substantivos em PT.

Tendo presente o contexto de bilinguismo e de contacto de línguas em que se encontram imersos os alunos da amostra em estudo (o PT usado em ambiente informal, em casa, com a família *versus* o AL usado em ambiente formal, na escola, no processo de ensino-aprendizagem) – e partindo da análise e sistematização dos desvios gráficos no uso da letra maiúscula em textos escritos com base nas formas ortográficas atestadas no PE padrão –, o presente Projeto de Investigação-Ação (PIA) tem como principal objetivo averiguar se os desvios gráficos dos falantes de herança resultam (ou não) de transferência linguística do AL e, como objetivos subsidiários, (i) identificar a classe de palavras mais expressiva em termos de desvios, (ii) detetar as hipotéticas variáveis que poderão estar na origem dos desvios no uso da maiúscula e (iii) perceber se a reflexão metalinguística contribui (ou não) para a sistematização, interiorização e aplicação das regras (contextuais) de uso da maiúscula no PE padrão.

Estruturalmente, na secção 1., procede-se ao enquadramento teórico que servirá de base para a análise dos dados em estudo, com enfoque, sobretudo, na definição do conceito de Língua de Herança (LH) e na descrição dos contextos de ocorrência da maiúscula inicial, em PT e em AL; na 2., aborda-se o estudo empírico: a caracterização da amostra em estudo (perfil sociolinguístico dos falantes de herança) e a metodologia de recolha do *corpus* (as fases de implementação e os procedimentos/instrumentos de recolha de dados); na 3., analisam-se os dados e discutem-se os resultados obtidos; e, por fim, na 4., apresentam-se as principais conclusões.

2. Enquadramento teórico

2.1. O conceito de PLH

De acordo com Flores (2013), a designação de Português Língua Não Materna é uma noção muito ampla e abrange diferentes tipos de aquisição, aprendizagem e domínio da Língua Portuguesa (LP), incluindo, também, para além dos conceitos de Português Língua Segunda e de Português Língua Estrangeira, o conceito de PLH, assim como o perfil dos seus aprendentes em geral.

Autores como Barbosa e Flores (2011), Carreira (2013) e Flores (2013) afirmam que uma LH é uma LM – como qualquer outra língua nativa, é adquirida através da interação entre o *input* e os mecanismos bio-cognitivos que regulam o processo de aquisição da língua – que se caracteriza por ser aprendida, numa primeira fase, em contexto familiar, não sendo, portanto, a língua dominante da sociedade em que a criança se encontra inserida.

Conforme afirma Polinsky (2016, p. 1), “heritage language is typically understood as the language that early bilinguals grew up exposed to at home, before becoming dominant in the main language of their society.”

Consequentemente, a LH caracteriza-se, tipicamente, por múltiplos contextos de uso, nos quais predomina um registo informal, familiar, espontâneo, circunscrito, por vezes, a uma variedade dialetal. Assume-se que essa LH faz parte da identidade desses falantes e que há uma relação afetiva profunda com a sua língua-cultura, no sentido de manter o legado linguístico e cultural das suas raízes, o que se manifesta no desejo de ser capaz de comunicar com os familiares do país de origem da família e de participar na celebração de tradições, usos e costumes da comunidade. No entanto, essa relação identitária com a LH pode, em alguns casos, ser superficial ou, até, inexistente, pois “muitos dos lusodescendentes de segunda geração consideram-se apenas em parte portugueses e ficam reticentes quando lhes perguntam se o português é a sua língua materna” (Flores 2013, p. 38).

Outro aspeto relevante prende-se com a quantidade e a qualidade de *input* a que o falante de herança está exposto na(s) sua(s) LM/L1, que diferem consideravelmente do *input* presente na aquisição monolingue ou no bilinguismo simultâneo. Normalmente, o *input* é limitado, quando comparado com o de falantes nativos, mas superior ao *input* de aprendentes de uma Língua Estrangeira (LE). O *input* da LH é, na maioria dos casos, sobretudo oral, informal e espontâneo, o que resulta num conhecimento implícito da língua, mas incompleto em alguns domínios linguísticos. Note-se que, apesar de um vocabulário alargado, estes falantes de herança evidenciam, em geral, um desequilíbrio ao nível das competências linguísticas, destacando-se a oralidade em detrimento da escrita e sobrepondo-se a proficiência nas competências de receção sobre as de produção, pois o falante de herança está tipicamente restringido a um número limitado de contextos e de interlocutores da sua LH e, muitas vezes, só adquire uma variedade coloquial, e não a norma-padrão, presente, por exemplo, em contexto de ensino formal da língua e nos meios de comunicação social.

Apesar de, em geral, não estarmos perante um grupo homogêneo, por diversos fatores¹, isto significa, na prática, e na maioria dos casos, que o falante de herança é um indivíduo bilingue (imigrante de 2.^a e 3.^a gerações, que cresceu no país de acolhimento, tendo como língua dominante a língua da sociedade de acolhimento), com competência produtiva na sua LH, embora com características particulares, sendo, por isso, muito diferente da competência linguística de falantes monolíngues da mesma idade, grupo social e desenvolvimento cognitivo, o que se explica, em grande parte, não só pela ausência de exposição continuada, estruturada e suficiente ao ensino formal na LH mas também pelo contacto reiterado com a língua dominante/maioritária do país de acolhimento.

Muitos autores (podemos citar, por exemplo, Montrul 2016) sugerem, por isso, que o bilinguismo de herança se assemelha ao processo de aquisição de uma segunda língua, pois o falante L2 (também) é caracterizado pelo facto de não conseguir adquirir completamente todos os aspetos gramaticais da sua L2.

Relativamente a este aspeto em particular, Pires (2011, citado por Flores 2013, p. 39) argumenta que as divergências constatadas na LH não devem ser consideradas como desvios linguísticos, “mas como o resultado de um processo natural de mudança linguística”, uma vez que esses falantes não são expostos nem estão em contacto com a norma-padrão falada no país de origem. Sublinhe-se, ainda, que “vários [são os] fatores [que] contribuem para a variação linguística e o desenvolvimento de uma gramática de herança particular, com propriedades formais que se distinguem da gramática nativa.” (Flores 2013, p. 39).

No que diz respeito ao caso concreto dos aprendentes que frequentam os Cursos de PLH, parte-se do pressuposto de que estes possuem um *background* familiar nesta língua-cultura, que adquiriram o PT durante a infância, num país onde é uma língua minoritária e sem estatuto oficial, e que convivem diariamente com a língua do país de acolhimento (língua maioritária/dominante), podendo assumir o PT, nestes casos, o estatuto de LM (no caso de alunos recém-chegados de um país lusófono) ou de LH (distinguindo-se, aqui, alunos de herança, para os quais o PT é claramente uma LH com as características de LM (os alunos que já dominam e usam a língua, ainda que com características próprias), e os alunos que não falam a língua (normalmente da 3.^a geração em diante) mas mantêm laços cultu-

1 Flores (2013, p. 38) afirma que “o domínio do português pode variar muito neste grupo de falantes bilingues, dependendo de fatores como o grau de exposição à LP, as formas de contacto, a frequência de ensino formal e a motivação para conservar a língua.”

rais e identitários com a língua-cultura)). Ambos os cenários apresentados contrastam inequivocamente com o contexto de aprendizagem do PT enquanto LE, pois, neste caso, os alunos não possuem quaisquer conhecimentos linguísticos ou culturais prévios e o contacto com o PT acontece apenas em contexto escolar.

O que interessa ressaltar aqui é que os perfis diferenciados dos aprendentes se refletem em desequilíbrios ao nível das competências linguísticas e, como tal, é necessário ter esses aspetos em consideração na planificação do processo de ensino-aprendizagem do PLH.

Outro aspeto ainda a salientar em relação aos falantes de LH consiste na ligação afetiva e identitária à língua e à cultura de herança, sendo este um fator distintivo deste contexto e, como tal, deve ser tido em consideração na prática pedagógica.

Estes conhecimentos teóricos são muito produtivos para um melhor desempenho profissional docente, na medida em que as abordagens didáticas do ensino de uma língua dependem do estatuto que essa mesma língua possui para um determinado grupo de aprendentes, ou seja, a metodologia deverá ser diferenciada, de acordo com o perfil e as necessidades dos aprendentes.

Nesta sequência, e pela sua relevância, torna-se fulcral potenciar estes aspetos e tê-los presentes na metodologia de ensino do PLH, ou seja, ajustar os materiais, as estratégias e as atividades aos diferentes perfis dos alunos em contexto de sala de aula. A metodologia de ensino do PLH deve, por isso, ancorar-se em estratégias que visem um processo de ensino-aprendizagem dinâmico e centrado no aluno, tendo como objetivo estimular a aprendizagem e dotar os aprendentes de autonomia e de confiança, levando-os à reflexão sobre a própria aprendizagem da língua. Para isso, nunca se pode ignorar quem são os alunos, o que sabem e quais os seus objetivos ao aprenderem a sua LH.

2.2. Contextos de ocorrência da maiúscula inicial em PT e em AL

As línguas portuguesa e alemã têm géneses bastante diferentes, apesar de serem ambas idiomas indo-europeus. A LP é uma das línguas europeias que deriva do latim dos nossos antepassados romanos, sendo, atualmente, falada por mais de 250 milhões de pessoas dispersas por todos os continentes (Nascimento & Lopes 2015). A Língua Alemã (LA) – *Deutsch* – surge

dos povos germânicos do norte da Europa e, presentemente, este idioma conta com cerca de 90 milhões de falantes nativos.

Quando comparadas ao nível da ortografia, as duas línguas em causa denotam diferenças em relação à utilização da letra maiúscula em início de palavra.

De acordo com várias fontes consultadas (Arruda 2014; Azeredo, Pinto & Lopes 2007; Base XIX do Acordo Ortográfico 1990 (*Portal da Língua Portuguesa*)²; Nascimento & Lopes 2015), a (letra) maiúscula na LP é sempre utilizada no início de um período:

- (1) “*Apearam-se hoje no Terreiro do Paço e sobem a Rua do Ouro. Como sempre, ele vai distraído a olhar tudo, o mundo que o seduz, agitado e rumoroso.*”
José Rodrigues Miguéis, *A Escola do Paraíso*³

Além do contexto que consta do exemplo (1) (ocorrência de maiúscula em início de frase), em PT, a maiúscula no início da palavra é utilizada com nomes próprios (NP), considerando, entre outras, as seguintes disposições:

- (2) nos antropónimos (reais ou fictícios)
*Sofia, João, D. Sebastião*⁴
- (3) nos cognomes
D. Dinis, o Lavrador; D. Sebastião, o Desejado
- (4) nos topónimos (nomes de continentes, países, províncias, cidades, vilas, lugares, serras, rios e planícies, reais ou fictícios)
Europa, Portugal, Estremadura, Lisboa, Mafra, Montargil, Serra da Estrela, Tejo
- (5) nos etnónimos (nomes de povos, raças ou tribos, grupos regionais, desde que usados como nomes)
*os Europeus, os Asiáticos*⁵

2 Disponível em <http://www.portaldalinguaportuguesa.org/acordo.php?action=acordo&version=1990>.

3 Exemplo transcrito de Arruda (2014, p. 19).

4 Todos os exemplos aqui mencionados foram transcritos das fontes consultadas.

5 Exemplo transcrito de Arruda (2014, p. 19).

- (6) nos nomes que referem entidades sagradas
Deus, Buda, Alá
- (7) nos nomes astronómicos, de seres antropomorfizados ou mitológicos
Sol, Zeus, Vénus, Lua, Marte, Cupido, Ursa Menor
- (8) nos títulos de magistrados e dignitários da Igreja
Presidente da República, Papa
- (9) nos nomes das sedes das altas magistraturas, dos estabelecimentos de ensino, das repartições públicas
Nós devemos amá-Lo (A Deus, Messias)
- (10) nos nomes que designam empresas, marcas e instituições
Continente, Skip, Ministério da Educação
- (11) nos nomes das sedes das altas magistraturas, dos estabelecimentos de ensino, das repartições públicas
Museu Nacional de Arte Antiga, Escola Secundária do Restelo, Repartição de Finanças
- (12) nos nomes de festas, festividades (religiosas) e lugares
Carnaval, Natal, Santo António, Céu
- (13) nos nomes de idades, épocas e períodos históricos, de festas civis, de factos históricos importantes
Idade da Pedra, Renascimento, Questão Coimbrã
- (14) nos títulos de periódicos, que retêm o itálico
Diário de Notícias, O Público
- (15) nos pontos cardeais ou equivalentes, quando empregados absolutamente
Norte, Sudeste
- (16) nos nomes que referem valores e conceitos relevantes, enfatizando-os
Paz, Pátria, Justiça

- (17) nos nomes que designam instituições religiosas e políticas
Igreja, Estado
- (18) nos nomes de animais
Tico, Bigodes
- (19) em siglas, acrónimos, símbolos ou abreviaturas internacionais ou nacionalmente reguladas com maiúsculas, iniciais ou mediais ou finais ou o todo em maiúsculas
OMS, SIC, PALOP, UNICEF, ONU, TAP

Não obstante o facto de o uso da letra maiúscula inicial em PT obedecer a determinadas regras, Estrela, Soares e Leitão (2004, p. 44) afirmam que “há, no entanto, a liberdade de se recorrer às maiúsculas para realçar uma palavra ou expressão:

«Fazei a apologia da *Força* e da *Inteligência*.
Fazei despertar o cérebro espontaneamente genial da *RaçaLatina*.
Tentai vós mesmos o *Homem Definitivo*.»
Almada Negreiros, *Textos de Intervenção*”

Estrela *et al.* (2004, p. 44) salientam, ainda, que “um vocábulo pode ser totalmente escrito com letras maiúsculas com intenção enfática. Trata-se de um recurso semelhante ao sublinhado ou ao itálico:

«**NATAL**... Na província neva.
Nos lares aconchegados,
Um sentimento conserva
Os sentimentos passados.»
Fernando Pessoa, *Cancioneiro*”

Ainda segundo as fontes supramencionadas, a utilização de maiúscula em início de palavra é possível, mas facultativa, podendo oscilar-se entre maiúscula ou minúscula nos seguintes casos:⁶

6 A relativa arbitrariedade ou flexibilidade do PT, precisamente nos casos em que a maiúscula é possível, mas facultativa (ou seja, nos casos em que se admite o uso de maiúscula ou de minúscula), gera dificuldades acrescidas para os aprendentes, inclusivamente para os falantes de PT como LM. Serão, ainda, estes casos de palavras inconsistentes que admitem uma dupla grafia, os mais suscetíveis a transferência do AL para o PT.

- (1) em formas de tratamento, expressões que exprimem reverência, hierarquia, cortesia
Vossa Excelência ou *vossa excelência*, *Senhor Professor* ou *senhor professor*, *Vossa Santidade* ou *vossa santidade*
- (2) em início de versos
- (3) em nomes que nos remetem para domínios do saber, cursos e disciplinas escolares
Português ou *português*, *Astronomia* ou *astronomia*, *Língua e Cultura Portuguesa* ou *língua e cultura portuguesa*
- (4) em categorizações de logradouros públicos, templos ou edifício
Avenida ou *avenida da Liberdade*, *Igreja* ou *igreja do Bonfim*, *Palácio* ou *palácio da Cultura*, *Edifício* ou *edifício Azevedo Cunha*
- (5) no título de livros ou obras equiparadas (bibliónimos), sendo que, neste caso, a primeira palavra será sempre grafada com maiúscula inicial, assim como todos os NP aí existentes
O Crime do Padre Amaro ou *O crime do padre Amaro*

Tal como acontece na LP, também os NP em AL se escrevem com letra maiúscula, situação comum a todas as línguas que utilizam o alfabeto latino. No entanto, em AL, contrariamente ao que acontece em PT, há ainda outros casos em que é obrigatório o uso de letra maiúscula em início da palavra: “Eigennamen und Substantive werden unabhängig von ihrer Position immer mit einleitender Majuskel geschrieben”⁷ (Schäfer 2016, p. 526).

Nesta conformidade, segundo o autor suprarreferido, a questão do uso das maiúsculas em AL é simples, desde que o falante saiba identificar exatamente o que é um substantivo. O melhor critério, de acordo com o autor mencionado, consiste em saber se a palavra em questão é precedida por um artigo que lhe define o género (embora, por vezes, essa estratégia possa suscitar dificuldades nos aprendentes, em particular em crianças de

7 “NP e substantivos são sempre escritos com maiúscula inicial, independentemente da sua posição na frase” (tradução da nossa autoria).

Relativamente à questão em estudo, o AL caracteriza-se por ser uma língua substancialmente diferente do PT, isto porque, contrariamente a esta língua, muitas palavras em AL são escritas com letra maiúscula.

escolas do Ensino Básico alemãs, dado que os adjetivos antecedem o nome, mas seguem o determinante). Outra dificuldade poderá surgir quando, por vezes, se “substantivizam” verbos, numerais ou adjetivos, como acontece nos exemplos (1) e (2):

- (1) *Alle Pferde müssen geputzt werden. Vanessa putzt das **schwarze**.*
‘Todos os cavalos têm de ser limpos. A Vanessa limpa o preto.’
- (2) *Vanessa trägt in der Oper das **Schwarze**.*
‘A Vanessa leva para a ópera o preto.’

No exemplo (1), a palavra **schwarz** (*preto*) surge como um adjetivo que qualifica um nome (cavalo), palavra omitida por elipse. No exemplo (2), a palavra “*preto*” é classificada como substantivo, já que substitui o nome “*vestido*”.

É precisamente em casos como os citados que o utilizador da língua tem de refletir e pôr em prática as suas competências linguísticas, percebendo, através do contexto, qual a classe da palavra em causa.

Tendo por base Eisenberg (2013), a letra maiúscula, em AL, é utilizada, considerando, entre outras, as seguintes disposições:

- (1) no início da frase
Sie ist hübsch.
‘Ela é bonita.’
- (2) em todos os NP (pessoas, lugares ou entidades geográficas) e substantivos⁸
Peter hat einen Hund.
‘O Pedro tem um cão.’
- (3) em pronomes ou formas de tratamento da segunda pessoa (equivalentes, em PT, a *o(s) senhor(es) / a(s) senhora(s)* ou *você(s)* – (*Sie*) e os respetivos pronomes/determinantes possessivos (*Ihr*)⁹

8 Os substantivos e substantivações são palavras frequentemente reconhecíveis por serem precedidas por um artigo ou por um adjetivo declinado ou por uma palavra correspondente que o precede. Os nomes simples também são abrangidos pela regra anterior, pois, geralmente, são substantivos.

9 Note-se que esta situação também pode ocorrer na segunda pessoa do singular, quando usada com formalidade (*Willst Du mit mir kommen?* ‘Queres vir comigo?’).

Ich will Sie anrufen.
 ‘Eu quero telefonar-lhe.’
Das ist Ihre Tasche.
 ‘É a sua bolsa.’

- (4) nos nomes de instituições e estabelecimentos (mesmo contendo adjetivos ou outra classe de palavras que não substantivos)

Neue Zürcher Zeitung
 ‘Novo jornal de Zurique’

- (5) em palavras que resultam de um processo de “nominalização”
das Gute
 ‘o bem’

Conforme se pode verificar através dos exemplos (1) a (5), em AL, tal como acontece em PT, alguns tipos de palavras – por exemplo, verbos, adjetivos, numerais – sofrem um processo de substantivação, dando origem a novas palavras que também se escrevem com letra maiúscula, mesmo que a palavra original seja escrita em minúscula (contrariamente ao que acontece em PT) (*cf.* sítio da Internet *Aprender Alemão*¹⁰).

Além dos contextos supramencionados, a letra maiúscula, em AL, utiliza-se, igualmente, nos seguintes casos:¹¹

- (1) os substantivos também são capitalizados em composições e sequências grafadas com um hífen

Mehrzweck-Küchenmaschine; Schwimm-Meisterschaft
 ‘processador de alimentos’; ‘campeonato de natação’

- (2) a primeira palavra de uma composição substantiva ou sequência também é escrita com letra maiúscula se não for um substantivo

Pro-Kopf-Verbrauch
 ‘consumo *per capita*’

¹⁰ Disponível em <http://www.aprender-alemao.com/ortografia-alemao.html>.

¹¹ Disponível em <https://www.duden.de/sprachwissen/rechtschreibregeln/Gro%C3%9F-%20und%20Kleinschreibung>.

- (3) os nomes das horas do dia, depois de advérbios como *ontem*, *hoje*, *amanhã*, são considerados substantivos e são capitalizados
vorgestern Nacht
‘anteontem à noite’

- (4) os adjetivos e participios passados usados como substantivos também são escritos com letra maiúscula
das Gute, *die Angesprochene*, *Altes und Neues*
‘o bom, o abordado, alto e novo’

- (5) expressões para a designação de pessoas também são em maiúscula, isto se não forem declinadas
ein Programm für Jung und Alt (*wie: für Junge und Alte*)
‘um programa para novos e velhos’

- (6) em pronomes utilizados como substantivos utiliza-se a letra maiúscula
jemandem das Du anbieten
‘alguém a quem tu ofereces’

- (7) as palavras muito, pouco, um, outro podem ser escritas em letra maiúscula se quisermos enfatizar o seu caráter como substantivo
Das Lob der vielen oder Vielen (= *der breiten Masse*) *war ihr nicht wichtig*
‘O louvor de muitos ou muitos (= as massas) não era importante para ela’

- (8) nos números que são efeminizados
die Null
‘o zero’

- (9) os números fracionários são escritos em maiúscula, exceto em conjunto com unidades de medida e em informações de tempo regional
ein Zehntel des Kuchens
‘um décimo do bolo’

- (10) para os números ordinais substantivados aplicam-se as regras de ortografia dos adjetivos substantivados
Jeder Dritte, der hereinkam, trug einen Hut.
‘Um terço dos que entraram tinha chapéu.’
- (11) o pronome *vous* (de cortesia) e o pronome possessivo correspondente são sempre maiúsculos
Haben Sie alles besorgen können?
‘Conseguiu obter tudo?’
- (12) os pronomes em determinadas aproximações e títulos mais antigos são escritos em letra maiúscula
Wollt Ihr Euch selbst überzeugen, edler Herr?
‘Quer-se convencer a si próprio, nobre senhor?’
- (13) em cabeçalhos e títulos de trabalhos (a primeira palavra de um livro, filme ou título de revista, de uma manchete ou similar é capitalizada)
Er hat in dem Film “Der Totmacher” die Hauptrolle gespielt.
‘Ele teve o papel principal no filme “O Assassino”.’
- (14) a primeira palavra de um nome de rua é maiúscula, assim como todos os adjetivos e numerais pertencentes ao nome
Lange Gasse
‘Beco longo’
- (15) todos os adjetivos, participios, pronomes e palavras numéricas pertencentes a um nome constituído por várias partes são escritos com letra maiúscula
Friedrich der Große
‘Frederico O Grande’
- (16) nos seguintes compostos, o adjetivo é grafado com maiúscula:
(a) em títulos, títulos honoríficos e oficiais
Heiliger Vater
‘Santo Padre’
(b) em feriados oficiais ou religiosos ou em dias de comemoração (opcionalmente, também em dias e ocasiões especiais)
der Erste Mai

‘o primeiro de maio’

(c) em géneros, espécies e raças de botânica e zoologia

die Schwarze Mamba (Dendroaspis polylepis)

‘a mamba preta’

- (17) as palavras derivadas de nomes geográficos terminados em *-er* são sempre escritas com letra maiúscula

das Ulmer Münster

‘Catedral de Ulm’

- (18) a primeira palavra de uma frase introduzida numa outra é escrita com maiúscula, assim como depois do sinal de pontuação “dois pontos”

Sie rief: “Es ist alles in Ordnung!”

Ela gritou: “Está tudo bem!”

- (19) quando se usam letras isoladas, estas, geralmente, escrevem-se com maiúscula

das A und O

‘o A e o O’

- (20) como uma ferramenta de *design* para nomear empresas, produtos e serviços

eBay®, BahnCard®, TeleBanking

Em AL, o uso de maiúscula é opcional nos seguintes casos:

- (1) em frases adverbiais que utilizam um adjetivo no superlativo, respondem a “como?” ou vêm depois de *aufs* ou *auf das* (ou seja, o adjetivo pode grafar-se com maiúscula ou minúscula):

Er erschrak aufs Äußerste (oder aufs äußerste).

‘Ele ficou aterrorizado.’

- (2) em pronomes possessivos em conexão com o artigo definido

Er sorgt für die Seinen (oder seinen).

‘Ele preocupa-se com os seus.’

- (3) as palavras *cem*, *mil* ou *dúzias* podem ser escritas em maiúscula ou minúscula se indicarem quantidades não especificadas que não podem ser escritas em dígitos

Auf dem Platz drängten sich Hunderte (oder hundert) von Menschen.

‘Centenas de pessoas lotaram a praça.’

3. Design do PIA

Este estudo de caso apresenta como tema central o processo de transferência linguística que ocorre na representação gráfica da (letra) maiúscula em vocábulos do PE padrão.

Em relação ao perfil dos informantes do presente PIA, tratando-se de um estudo exploratório, este é constituído por um grupo de apenas 8 aprendentes lusodescendentes, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos, que se encontram atualmente a frequentar o 3.º ano de escolaridade do 1.º ciclo do Ensino Básico, em escolas com língua de ensino em alemão, na cidade de Zurique, na Suíça. Paralelamente, além da escolaridade obrigatória, estes aprendentes frequentam, também, como atividade extracurricular, o Curso de PLH.

Ainda sobre o perfil sociolinguístico dos informantes desta amostra em particular, traçado tendo como base a aplicação de um questionário (cf. Anexos 1 e 2), é de salientar o facto de 6 dos aprendentes terem nascido na Suíça, assim como o facto de todos afirmarem deslocar-se a Portugal com alguma frequência (4 dos aprendentes (ou seja, 50% da amostra) afirmam deslocar-se a Portugal 3 a 4 vezes por ano), potenciando, assim, as suas competências plurilingues e pluriculturais.¹² Todos os aprendentes afirmam dominar as duas línguas (PT e AL), embora 5 afirmem que possuem uma proficiência superior na LP. Os dados recolhidos permitem, ainda, verificar que todos os aprendentes possuem o PT como a sua primeira língua, sendo que 6 afirmam, também, que o PT é a língua que mais gostam de falar. Além disso, destaca-se, ainda, o facto de todos os aprendentes afirmarem que o PT é a língua usada com os pais, com os avós e com os colegas do curso,

12 Sublinhe-se, no entanto, dada a natureza deste estudo, que, muito provavelmente, essas deslocções a Portugal em nada contribuem para aperfeiçoar e consolidar a competência da escrita e que o impacto ao nível de aquisição de competência metalinguística também será pouco significativo (ou mesmo nulo), pois, tratando-se de momentos de lazer, com a família, não haverá, certamente, muitas oportunidades de contacto com a escrita do PT.

sendo também a língua usada para comunicar com a família, motivo pelo qual a maioria aprende PT.

Dado o contexto de bilinguismo a que estes aprendentes estão expostos (para além da faixa etária e de uma aprendizagem formal do PLH ainda pouco sólida e estruturada), a hipótese empírica de explicação para estes desvios gráficos assenta na transferência das regras ortográficas do sistema do AL para o PT.

Em relação às fases de implementação e aos procedimentos/instrumentos de recolha de dados, este PIA compreende dois momentos distintos.

O primeiro (com a duração de um total de 20 minutos), tendo como objetivo identificar a perceção dos alunos em relação aos contextos de uso gráfico de letras maiúsculas em vocábulos escritos do PE padrão, operacionalizou-se através de um exercício individual de identificação das letras maiúsculas num excerto textual escrito¹³, constituído por 93 palavras, todas grafadas com letra minúscula (cf. Anexos 3, 4 e 5¹⁴). Será, igualmente, pertinente referir que este exercício se realizou sem qualquer abordagem prévia da questão em estudo.

O segundo momento (com a duração de um total de 60 minutos) iniciou-se com o visionamento de um episódio do programa da RTP “*Bom Português*”¹⁵, que formulava a seguinte questão: “Como escrever a palavra *Páscoa*? *páscoa* ou *Páscoa*? Com letra minúscula ou maiúscula?”. Este episódio funcionou como motivação para os aprendentes se familiarizarem com o conteúdo em estudo, tendo como objetivo específico sensibilizá-los para uma reflexão metalinguística acerca da distinção gráfica e o uso de letras maiúsculas/minúsculas na produção escrita dos lexemas do PE padrão. Por outro lado, o exemplo em causa serviu também como eixo de ligação entre o PT e o AL, no sentido de se perceber a existência de contextos comuns de uso da maiúscula em ambas as línguas: início de frase e NP.

Após algumas considerações teóricas suscitadas pelo vocábulo em causa, a professora sistematizou, no quadro, através de exemplos, as regras contextuais sobre as normas de representação gráfica das letras maiúsculas/minúsculas no PE padrão.

13 Excerto textual extraído da obra *O Gelo que queima*, de Luísa Fortes da Cunha, disponível em <https://www.lidel.pt/pt/catalogo/portugues-europeu-lingua-estrangeira/metodos/salpicos-4-livro-do-aluno/>.

14 O Anexo 5 consiste na tradução do exercício do AL para o PT e destina-se, exclusivamente, aos investigadores.

15 Vídeo pertencente ao canal Grupo Porto Editora, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ulauet1KVvU>.

Posteriormente, seguiu-se o momento de aplicar os conhecimentos adquiridos, no sentido de perceber se os aprendentes tinham compreendido as regras veiculadas e aferir quais as dificuldades que continuavam a subsistir. Para esse efeito, foi distribuído um excerto textual¹⁶, constituído por 74 palavras gráficas, e a tarefa apresentada consistia na seleção da opção correta (letra maiúscula ou minúscula), para completar a grafia de 44 palavras (cf. Anexos 6, 7 e 8¹⁷).

Os dados recolhidos em ambos os exercícios permitiram contactar com uma panóplia de desvios no uso da maiúscula, tanto em termos de classes/subclasses de palavras abrangidas como em termos de hipóteses interpretativas que possam estar na sua origem, que denotam o incumprimento das normas instituídas para a grafia do PE padrão.

4. Análise dos dados

O Exercício 1 consiste num excerto textual em PT, constituído por 93 palavras: 13 grafadas com letra maiúscula (comuns em PT e AL, porque surgem em início de frase ou NP) e 80 com letra minúscula (cf. Tabelas 1 e 2).

Tabela 1. Exercício 1: desvios na representação gráfica da letra maiúscula em PE padrão

| Palavras com letra maiúscula (PT) | Tradução PT/AL | Classe de Palavras (PT) | N.º de desvios (PT) | % de desvios (PT) |
|-----------------------------------|-------------------|-------------------------|---------------------|-------------------|
| Estávamos | <i>Wir waren</i> | V | 4 | 50% |
| Páscoa | <i>Ostern</i> | NP | 5 | 62,5% |
| Quinas | <i>Ecken</i> | NP | 3 | 37,5% |
| Salpicos | <i>Plätschern</i> | NP | 1 | 12,5% |
| São Miguel ¹⁸ | <i>São Miguel</i> | NP | 1 | 12,5% |
| Açores | <i>Azoren</i> | NP | 7 | 87,5% |

16 Excerto textual da obra *Dentes de Rato*, de Agustina Bessa-Luís (1991), extraído da Prova Final dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e Exame Nacional do Ensino Secundário: PLNM (A2) – Prova 63 – 93/2.^a Chamada/2013; PLNM (A2) – Prova 739/2.^a Fase/2013 (Gabinete de Avaliação Educacional), disponível em <https://www.bi.iave.pt>.

17 O Anexo 8 consiste na tradução do exercício do AL para o PT e destina-se, exclusivamente, aos investigadores.

18 “São Miguel” – considera-se apenas uma palavra porque se trata de um único referente: o nome de uma ilha.

| | | | | |
|-----------|------------------|----------|----|-------|
| Ê | <i>Sie ist</i> | V | 4 | 50% |
| As | <i>Die</i> | DET | 5 | 62,5% |
| Nestas | <i>In diesen</i> | PREP+DET | 2 | 25% |
| Carlos | <i>Carlos</i> | NP | 6 | 75% |
| Descobrir | <i>Entdecken</i> | V | 4 | 50% |
| O que | <i>Was</i> | PRON INT | 4 | 50% |
| Isabel | <i>Isabel</i> | NP | 6 | 75% |
| 13 | 13 | | 52 | |

Em relação às palavras escritas com letra maiúscula (13), registou-se um total de 52 desvios (média de 4 desvios na grafia de cada palavra; média de 7 ocorrências desviantes por aprendente), o que equivale a 50%. O *corpus* de análise apresenta, assim, 50% de vocábulos convergentes com a norma ortográfica do PE padrão (cf. Gráfico 1).

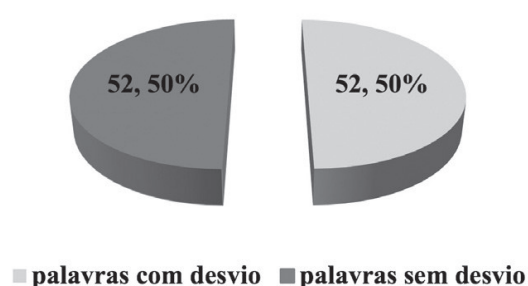


Gráfico 1. Desvios no uso da letra maiúscula

De acordo com os dados apresentados na Tabela 1, no que concerne às formas divergentes em relação à grafia atestada no PE padrão, é de destacar que a representação gráfica de letra maiúscula em 9 palavras do *corpus* registou desvios com uma percentagem igual ou superior a 50%. “Açores”, pertencente à subclasse de palavras dos NP, foi a palavra cuja grafia revelou dificuldades acrescidas, pois 7 dos aprendentes da amostra (87,5%) usaram a letra minúscula na sua grafia.¹⁹ Por oposição, as palavras “Quinas”, “Salpicos”, “São Miguel”, NP, e “Nestas”²⁰, que surge em início de frase, registaram percentagens de desvio gráfico reduzidas, compreendidas entre 12,5% e 37,5%. Refira-se, igualmente, que, em termos de valores absolu-

19 Talvez pelo facto de os alunos desconhecerem tratar-se de um topónimo.

20 “Nestas” constitui um exemplo diferente dos anteriores.

tos²¹, a subclasse de palavras dos NP é aquela em que se regista o número mais elevado de desvios na representação gráfica da letra maiúscula (cf. Gráfico 2).

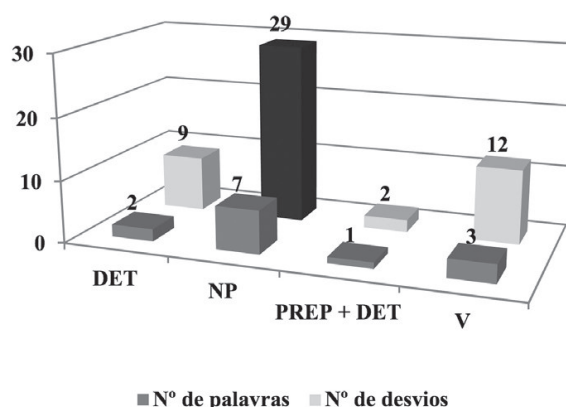


Gráfico 2. Distribuição dos desvios no uso da letra maiúscula por categoria gramatical

É, ainda, de sublinhar o facto de estas 13 palavras, no contexto frásico em que surgem, se grafarem com letra maiúscula também em AL, o que nos leva a pressupor que os desvios não são motivados por transferência linguística do AL, mas talvez, na sua maioria, por um domínio ainda incipiente de várias técnicas e/ou regras implícitas na correção ortográfica, o que implica maturidade e aperfeiçoamento das competências de expressão escrita, as quais, atendendo à faixa etária dos aprendentes da amostra em análise, ainda não estão automatizadas. Isto significa que os aprendentes ainda não possuem um conhecimento explícito acerca das regras contextuais e que as opções em relação ao uso convencional da maiúscula parecem não resultar de um processo consciente por parte dos aprendentes, mas sim de uma transposição da forma oral das palavras para a escrita, violando, assim, a norma ortográfica do PE padrão.

Relativamente às restantes 80 palavras grafadas com letra minúscula que constituem o texto, registou-se um total de apenas 45 desvios por parte dos 8 aprendentes da amostra (cf. Tabela 2).

21 Dado o âmbito e os objetivos deste estudo, não foi tida em consideração a proporção existente entre o número de palavras e o número de desvios. Para o efeito, os desvios foram contabilizados somente em termos de valores absolutos.

Tabela 2. Exercício 1: desvios na representação gráfica da letra minúscula em PE padrão

| Palavras com letra mi- núscula PT | Tradução PT/AL | Classe de Palavras PT | Nº de desvios T | Palavras com letra minúscula PT | Tradução PT/AL | Classe de Palavras PT | Nº de desvios PT |
|--|---------------------------|-----------------------------|-----------------|--|---------------------------------|-----------------------------|------------------|
| em | — | PREP | 6 | as | — | DET | 0 |
| meados | <i>Mitte</i> | NC | 3 | fumarolas | <i>Fumarolen</i> | NC | 2 |
| de | | PREP | 2 | soltam | <i>ausstoßen</i> | V | 0 |
| abril | <i>April</i> | NC | 3 | vapores | <i>Schwefeldäm- pfe</i> | NC | 0 |
| começavam | <i>begannen</i> | V | 1 | de | | PREP | 0 |
| as | — | DET | 0 | enxofre | | NC | 1 |
| férias | <i>Ferien</i> | NC | 1 | transpor- tando-os | <i>sie transpor- tieren</i> | V/PRON | 0 |
| da | — | PREP+DET | 0 | para | <i>zu</i> | PREP | 0 |
| e | <i>und</i> | C | 0 | os | <i>den</i> | DET | 0 |
| como | <i>wie</i> | C | 0 | imaginários | <i>imaginären</i> | A | 0 |
| era | <i>war</i> | V | 0 | covis | <i>Löchern</i> | NC | 2 |
| hábito | <i>üblich</i> | NC | 0 | de | <i>von</i> | PREP | 0 |
| nas | <i>während der</i> | PREP+DET | 0 | bruxas | <i>Hexen</i> | NC | 2 |
| pausas | <i>Schulpausen</i> | NC | 0 | e | <i>und</i> | C | 0 |
| escolares | | A | 0 | feiticeiras | <i>Zauberinnen</i> | NC | 2 |
| a | <i>die</i> | DET | 1 | férias | <i>Ferien</i> | NC | 1 |
| família | <i>Familie</i> | NC | 2 | o | — | DET | 0 |
| e | <i>und</i> | C | 0 | pai | <i>Vater</i> | NC | 5 |
| o | <i>der</i> | DET | 0 | tinha | <i>hatte</i> | V | 0 |
| cão | <i>Familie- nhund</i> | NC | 2 | uma | <i>eine</i> | DET | 0 |
| iam | <i>gingen</i> | V | 0 | surpresa | <i>Überraschung</i> | NC | 0 |
| para | <i>auf</i> | PREP | 0 | para | <i>für</i> | PREP | 0 |
| a | <i>der</i> | DET | 0 | os | <i>die</i> | DET | 0 |
| ilha | <i>Insel</i> | NC | 0 | filhos | <i>Kinder</i> | NC | 2 |
| de | — | PREP | 0 | o | <i>das</i> | DET | 0 |
| nos | <i>auf den</i> | PREP+DET | 0 | enigma | <i>Rätsel</i> | NC | 0 |

| | | | | | | | |
|-----------|--------------------|----------|-----------|-------------|-------------------|----------|-----------|
| uma | <i>eine</i> | DET | 0 | que | <i>das</i> | PRON | 0 |
| ilha | <i>Insel</i> | NC | 0 | se | — | PRON | 0 |
| mágica | <i>magische</i> | A | 0 | encontrava | <i>war</i> | V | 0 |
| com | <i>mit</i> | PREP | 0 | no | <i>bei der</i> | PREP+DET | 0 |
| lagos | <i>Seen</i> | NC | 0 | baú | <i>Lagerung</i> | NC | 2 |
| plantados | <i>gepflanzt</i> | A | 2 | perdido | <i>verloren</i> | A | 0 |
| nas | <i>in den</i> | PREP+DET | 0 | na | <i>im</i> | PREP+DET | 0 |
| crateras | <i>Kratern</i> | NC | 0 | arrecadação | <i>Kofferraum</i> | NC | 0 |
| dos | <i>des</i> | PREP+DET | 0 | (O) que | <i>Was</i> | PRON INT | 0 |
| vulcões | <i>Vulkanes</i> | NC | 1 | diz | <i>sagt</i> | V | 0 |
| extintos | <i>erloschenen</i> | A | 0 | a | <i>die</i> | DET | 0 |
| nascentes | <i>Quellen</i> | NC | 0 | mensagem | <i>Botschaft</i> | NC | 0 |
| quentes | <i>heiße</i> | A | 0 | perguntou | <i>fragte</i> | V | 2 |
| e | <i>und</i> | C | 0 | a | — | DET | 0 |
| 40 | 37 | — | 24 | 40 | 36 | — | 21 |

Analisando os dados que constam da Tabela 2, verifica-se que estamos perante 93% de vocábulos convergentes (equivalente a um valor de 595 ocorrências) e apenas 7% de vocábulos divergentes à norma ortográfica instituída (o que perfaz um valor de 45 ocorrências) (cf. Gráfico 3).

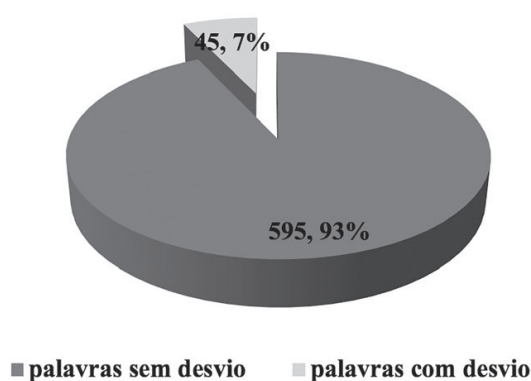


Gráfico 3. Desvios no uso da letra minúscula

Estes resultados evidenciam um nítido contraste com os anteriores, o que demonstra que os aprendentes deste estudo revelam, objetivamente, mais dificuldades no uso da letra maiúscula (50% de desvios gráficos) do que no uso da letra minúscula (7% de desvios gráficos), o que não se afigura

surpreendente, pois o uso de maiúsculas pressupõe o conhecimento explícito de regras e de contextos de ocorrência, contrariamente ao que acontece com o uso de letras minúsculas.

Partindo da hipótese interpretativa que poderá estar na base da reduzida percentagem de desvios gráficos (7%), acreditamos que este reduzido número de casos poderá ser motivado por transferência linguística do AL para o PT (registaram-se 30 desvios gráficos em 15 das 24 palavras grafadas com letra minúscula em PT e maiúscula em AL, o que corresponde a 67%), embora essa influência do AL seja muito restrita. Além disso, os dados recolhidos sugerem outras hipóteses empíricas de explicação para os resultados obtidos: (i) 18% dos casos de desvios no uso da letra minúscula em PT parecem dever-se ao facto de a estrutura frásica ser diferente em ambas as línguas e de determinadas palavras em PT não terem correspondentes diretas em AL; (ii) 13% de desvios parecem resultar do facto de as palavras em ambas as línguas em análise se escreverem com letra minúscula (ou seja, 6 desvios registados num universo de 47 palavras grafadas com letra minúscula em PT e AL); (iii) 2% de desvios (equivalente, apenas, a 1 ocorrência gráfica desviante) registaram-se no vocábulo “*enxofre*” que, em AL, sofre um processo de fusão com as palavras precedentes “*vapores de*” (“*Schwefeldämpfe*”), resultando numa palavra composta.

É, ainda, de salientar que, no universo das 80 palavras grafadas com letra minúscula, nas quais se registaram 45 desvios gráficos, a subclasse de palavras dos Nomes Comuns (NC) é aquela em que, em termos de valores absolutos, se verifica o número mais elevado de desvios, o que se explica pelo facto de ser a única subclasse cuja representação ortográfica é diferente em ambas as línguas (*cf.* Gráfico 4).

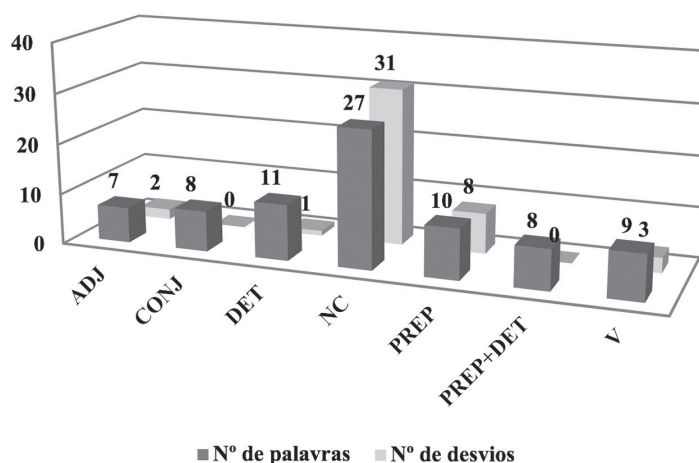


Gráfico 4. Distribuição dos desvios no uso da letra minúscula por categoria gramatical

O Exercício 2 consiste num excerto textual constituído por 74 palavras gráficas. A tarefa apresentada tinha como objetivo que a amostra de 8 aprendentes seleccionasse a opção correta (letra maiúscula ou minúscula) para a grafia de 44 palavras (352 ocorrências gráficas, o que perfaz 59% do total de palavras do excerto): 6 com letra maiúscula (o que corresponde a um total de 48 ocorrências) e 38 com letra minúscula (o que corresponde a um total de 304 ocorrências) (*cf.* Tabelas 3 e 4).

Tabela 3. Exercício 2: desvios na representação gráfica da letra maiúscula em PE padrão

| Palavras com letra maiúscula PT | Classe de Palavras PT | Tradução PT/AL | Classe de Palavras AL | Nº de desvios PT |
|---------------------------------|-----------------------|------------------|-----------------------|------------------|
| Lourença | NP | <i>Lourença</i> | NP | 1 |
| Guardava-as | V | <i>Sie hielt</i> | P+V | 0 |
| Artur | NP | <i>Artur</i> | NP | 0 |
| Lourença | NP | <i>Lourença</i> | NP | 0 |
| Lourença | NP | <i>Lourença</i> | NP | 1 |
| Lourença | NP | <i>Lourença</i> | NP | 0 |
| 6 | — | — | — | 2 |

Tabela 4. Exercício 2: desvios na representação gráfica da letra minúscula em PE padrão

| Palavras com letra minúscula PT | Classe de Palavras PT | Tradução PT/AL | Classe de Palavras AL | Nº de desvios PT | Palavras com letra minúscula PT | Classe de Palavras PT | Tradução PT/AL | Classe de Palavras AL | Nº de desvios PT |
|---------------------------------|-----------------------|----------------|-----------------------|------------------|---------------------------------|-----------------------|---------------------|-----------------------|------------------|
| seis | QUANT | <i>sechs</i> | QUANT | 1 | ela | PRON | <i>sie</i> | PRON | 3 |
| anos | NC | <i>Jahren</i> | NC | 2 | maneira | NC | <i>Weise</i> | NC | 1 |
| muitas | QUANT | <i>viele</i> | QUANT | 0 | divertida | ADJ | <i>spielerische</i> | ADJ | 2 |
| coisas | NC | <i>Dinge</i> | NC | 1 | não | ADV | <i>nicht</i> | ADV | 2 |
| ninguém | PRON | <i>niemand</i> | PRON | 1 | com-preendia | V | <i>verstand</i> | V | 1 |
| ela | PRON | <i>sie</i> | PRON | 3 | os | DET | <i>die</i> | DET | 0 |
| as | DET | <i>die</i> | DET | 0 | adultos | NC | <i>Erwachsene</i> | NC | 1 |

| | | | | | | | | | |
|-----------|------|-------------------|------|----|-----------|------|--------------------|------|----|
| pessoas | NC | <i>Leute</i> | NC | 2 | tratavam | V | <i>behandelten</i> | V | 2 |
| nos | PRON | <i>uns</i> | PRON | 1 | gente | NC | <i>Leute</i> | NC | 0 |
| de perto | ADV | <i>eng</i> | ADV | 1 | pequena | ADJ | <i>kleine</i> | ADJ | 2 |
| nos | PRON | <i>uns</i> | PRON | 1 | maneira | NC | <i>Weise</i> | NC | 1 |
| a sério | ADV | <i>ernst</i> | ADV | 1 | entrou | V | <i>schloss</i> | V | 1 |
| ria-se | V | <i>lachte</i> | V | 1 | as | DET | <i>die</i> | DET | 0 |
| sabedoria | NC | <i>Weissheit</i> | NC | 2 | primeiras | ADJ | <i>ersten</i> | ADJ | 1 |
| próprio | ADJ | <i>eigener</i> | ADJ | 1 | letras | NC | <i>Buchstaben</i> | NC | 2 |
| pai | NC | <i>Vater</i> | NC | 1 | houve | V | <i>gab</i> | V | 0 |
| jornal | NC | <i>Zeitung</i> | NC | 2 | certa | DET | <i>einige</i> | DET | 1 |
| olhar | V | <i>betrachten</i> | V | 3 | confusão | NC | <i>Verwirrung</i> | NC | 2 |
| para | PREP | <i>um</i> | PREP | 2 | com | PREP | <i>mit</i> | PREP | 0 |
| 19 | — | — | — | 26 | 19 | — | — | — | 22 |

Analisando os dados que constam das Tabelas 3 e 4 verifica-se que, em termos globais, se registaram apenas 4% de desvios no uso da letra maiúscula (percentagem equivalente apenas a 2 desvios) e 16% de desvios no uso da letra minúscula (o que, em termos de valores absolutos, equivale a 48 desvios) (cf. Gráficos 5 e 6).

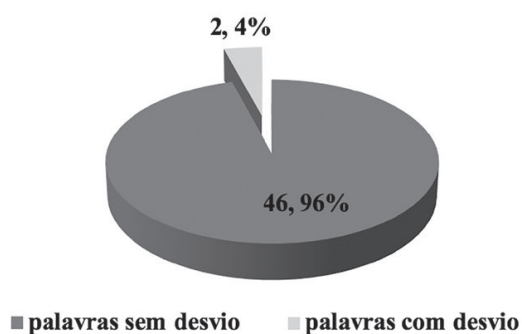


Gráfico 5. Desvios no uso da letra maiúscula

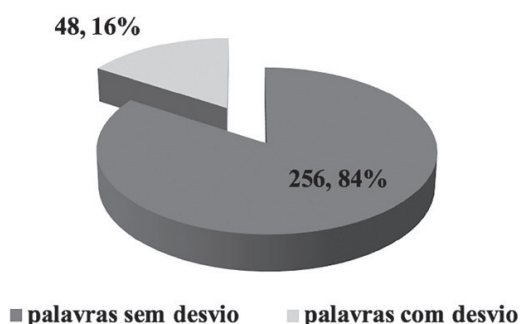


Gráfico 6. Desvios no uso da letra minúscula

No que diz respeito aos desvios no uso da letra maiúscula, os 2 casos registados reportam ambos ao NP “*Lourença*”, embora em contexto frásico diferente. Refira-se, igualmente, que os desvios gráficos parecem não indicar transferência das regras do sistema gráfico do AL para o PT, possivelmente porque todas as palavras grafadas com letra maiúscula no excerto textual em PT também obedecem a essa regra ortográfica no AL.

No que concerne aos 48 desvios gráficos (16% do *corpus* de ocorrências) registados no uso da letra minúscula, há a salientar que 19 desvios (o que corresponde a 40%) parecem ser motivados por transferência linguística do AL para o PT (registados em 13 vocábulos (12 NC e 1 Adjetivo (ADJ)), grafados com letra minúscula em PT e maiúscula em AL). Em relação aos restantes 29 desvios gráficos (que representam 60% do *corpus* total de desvios), estes ocorrem dispersos, sem variação significativa, por 25 palavras de diferentes classes de palavras (ADJ, NC, Verbos, Pronomes, Preposições, Determinantes...), grafadas com letra minúscula, tanto em PT como em AL, parecendo ser a causa subjacente mais óbvia uma incipiente reflexão metalinguística sobre a representação gráfica das letras maiúscula/minúscula em diferentes contextos.

5. Conclusões

Os resultados obtidos através da análise dos dados recolhidos no que diz respeito ao uso da letra maiúscula/minúscula permitem inferir as seguintes ilações:²²

22 É óbvio que as conclusões se restringem apenas à amostra em análise, não se tendo a pretensão de extrapolar ilações para o universo em causa (ou seja, para todos os aprendentes de PLH, quer seja na Suíça quer em qualquer outro país).

- i no **Exercício 1** registaram-se 50% de desvios no uso de maiúscula, com especial incidência na subclasse de palavras dos NP:. Os desvios parecem não ser motivados por um processo de transferência linguística do AL para o PT, isto porque, em AL, as palavras em foco também se escrevem com letra maiúscula. A causa dos desvios mais plausível parece residir no facto de os aprendentes ainda não se terem apropriado do sistema de regras ortográficas, assim como na ausência de reflexão metalinguística (a tomada de consciência e a capacidade de explicitação de regras parecem ter constituído um aspeto crítico no desenvolvimento das competências de escrita, o que se refletiu no desempenho dos aprendentes). Em relação ao *corpus* de 80 palavras grafadas com letra minúscula, registaram-se apenas 7% de desvios gráficos (sobretudo na subclasse de palavras dos NC), o que constitui uma percentagem bastante reduzida, tendo em consideração o universo de palavras analisadas. Percebe-se, portanto, que a transferência linguística do AL para o PT não se afigura quantitativamente expressiva. No entanto, é de referir que, em 67% desses casos de desvio à norma padrão do PE, a hipótese de interpretação parece radicar na transferência do AL para o PT. Em termos de valores absolutos, é igualmente possível concluir que os falantes de herança desta amostra, pelo motivo supramencionado, revelam mais dificuldades no uso da letra maiúscula do que no uso da letra minúscula;
- ii no **Exercício 2** registaram-se apenas 4% de desvios no uso da maiúscula e estes ocorreram, sobretudo, na subclasse de palavras dos NP. É, ainda, de assinalar que os casos de desvio não denotam transferência linguística do AL para o PT. No que concerne à representação gráfica das letras minúsculas, verificaram-se apenas 16% de desvios em várias classes de palavras e a explicação para estas ocorrências aponta para duas hipóteses cumulativas: transferência AL-PT e incipiente reflexão metalinguística. Os resultados obtidos revelam, assim, um desenvolvimento muito autónomo e positivo da competência da escrita por parte destes falantes de herança.

Como aspetos positivos do projeto desenvolvido, gostaríamos apenas de sublinhar que o episódio do programa da RTP *Bom Português* constituiu uma excelente motivação para os aprendentes, no sentido em que os sensibilizou para a importância do tema abordado. No entanto, é igualmente

de destacar que esse visionamento e a observação da ‘sistematização’ pela professora das regras de escrita com maiúscula/minúscula em PT pressupôs uma atitude passiva por parte dos alunos, de quem se esperava, apenas, que ‘interiorizassem’ as regras. Admitimos, pois, que talvez a estratégia não tenha sido muito eficaz e que não tenha contribuído para estimular a reflexão metalinguística, conforme se pretendia. Reconhecemos, ainda, que talvez tivesse sido mais produtivo se a professora tivesse optado por um *corpus* de exercícios que contemplasse outros contextos de escrita com maiúscula, que não apenas o início de frase ou os NP, e que induzisse os próprios alunos, a partir desses exemplos, a descobrirem e a formularem as regras e os contextos de ocorrência.

Como limitações e aspetos mais críticos deste trabalho, gostaríamos de destacar o facto de a amostra ser constituída por um reduzido número de aprendentes, o que poderá ter comprometido a robustez das conclusões extraídas.

Parece-nos, igualmente, que teria sido pertinente, no segundo momento, aplicar exatamente o mesmo exercício que tinha sido objeto da tarefa do primeiro momento, no sentido de perceber a variação dos resultados e a evolução no desempenho dos aprendentes após a sistematização explícita do conteúdo em foco. Relativamente ao exercício aplicado é, ainda, de salientar a falta de diversidade dos exemplos em análise, o que poderá explicar o reduzido número de desvios. Além disso, reconhecemos, igualmente, que os desvios registados poderão resultar da própria formulação do exercício, pois expor os aprendentes às letras maiúscula/minúscula em simultâneo, num único exercício, poderá ter-se revelado algo confuso graficamente, induzindo ao desvio.

Além disso, em termos de análise comparativa/contrastiva dos resultados e de potenciais inferências a atingir, teria sido relevante testar a competência no uso das letras maiúscula/minúscula em número equitativo, pois possibilitaria determinar médias aritméticas conclusivas (e não proporcionais, como foi o caso, dado o número desigual de maiúsculas e minúsculas, não só dentro do mesmo exercício como também da tarefa 1 para a 2).

Numa perspetiva futura de desenvolvimento deste PIA, parece-nos que seria interessante implementar um estudo longitudinal a longo prazo, no sentido de proceder a uma análise comparativa dos resultados em termos de *performance* dos aprendentes em diferentes momentos temporais (momentos t_0 , t_1 , $t_2...$), perceber a sua evolução e delinear estratégias de aprendizagem específicas e adequadas a este público-alvo.

Seria, igualmente, uma mais-valia testar os exercícios aplicados nesta amostra em grupos de aprendentes de PLH de outras faixas etárias, por exemplo, com vista a compreender melhor as variáveis que influenciam o desempenho sobre o objeto em estudo (ou seja, se os resultados, em termos globais, se mantêm ou, pelo contrário, se o fator idade – e, consequentemente, a exposição formal ao PLH – interfere positivamente na competência de reflexão metalinguística e no desempenho dos aprendentes). Outra sugestão interessante seria, por exemplo, testar a competência dos aprendentes em outros domínios da ortografia (acentuação e representação grafemática vocálica e consonântica) e perceber o grau de transferência que se verifica do AL para o PT.

Saliente-se, ainda, que não deixaria de ser também interessante fazer o estudo análogo inverso, ou seja, analisar a competência destes falantes de herança no domínio da ortografia alemã, pois sabe-se que as crianças que possuem o AL como L1 também têm dificuldades em adquirir a maiúscula, precisamente por implicar conhecimento gramatical explícito (é muito provável que as crianças com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos também apresentem muitos desvios no uso da maiúscula em AL).

Como reflexões finais, e apesar de parecer estarmos perante uma ‘falsa questão’ – isto porque, em termos proporcionais, as percentagens de desvio no uso da letra maiúscula não são suficientemente expressivas (talvez esta questão adquira uma outra dimensão porque não é comum registarem-se desvios em aprendentes que têm como LM apenas o PT) –, consideramos que os docentes de PLH devem não só promover a leitura mas também oficinas de escrita e de gramática que induzam ao conhecimento explícito da língua.

Referências

- Arruda, L. (2014). *Gramática de Português Língua Não Materna*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Azeredo, M., Pinto, M. & Lopes, M. (2007). *Gramática Prática de Português – Da Comunicação à Expressão*. Lisboa, Portugal: Lisboa Editora.
- Barbosa, M. P. & Flores, C. (2011). Clíticos no português de herança de emigrantes bilingues de segunda geração. In *Textos Seleccionados, XXVI Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa, Portugal: APL.
- Carreira, M. (2013). *When heritage and non-heritage learners come together: Differentiation for mixed classes*. Davis Language Center.

- Eisenberg, P. (2013). *Das Wort – Grundriss der Deutschen Grammatik: Band 1*. (4.^a ed.) Stuttgart, Alemanha: J. B. Metzler.
- Estrela, E., Soares, M. & Leitão, M. (2004). *Saber escrever, saber falar – Um guia completo para usar corretamente a língua portuguesa*. (4.^a ed.) Lisboa, Portugal: Dom Quixote.
- Flores, C. (2013). Português língua não materna: Discutindo conceitos de uma perspectiva linguística. In R. Bizarro, M. A. Moreira & C. Flores (Eds.), *Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino*. Lisboa, Portugal: LIDEL.
- Montrul, S. (2016). *The acquisition of heritage languages*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Nascimento, Z. S. & Lopes, M. C. V. (2015). *Domínios – Gramática da língua Portuguesa (3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário)*. Lisboa, Portugal: Plátano Editora.
- Polinsky, M. (2016). Bilingual children and adult heritage speakers: The range of comparison. *International Journal of Bilingualism*, 22(5), 547-563. <https://doi.org/10.1177/1367006916656048>
- Schäfer, R. (2016). *Einführung in die grammatische Beschreibung des Deutschen*. (2.^a ed.) Berlin, Alemanha: Language Science Press.

[recebido em 24 de setembro de 2018 e aceite para publicação em 14 de fevereiro de 2019]

ANEXOS

ANEXO 1

QUESTIONÁRIO

Os dados deste questionário destinam-se a um Projeto de Investigação-Ação no âmbito da Didática do Português Língua de Herança e são absolutamente confidenciais, garantindo-se o anonimato do respondente.

1. Dados pessoais

- 1.1. Data de nascimento: ____/____/____
- 1.2. Sexo: Masculino ☐ Feminino ☐
- 1.3. Ano de escolaridade: _____
- 1.4. País onde nasceste: Suíça ☐ Portugal ☐ Outro ☐ Qual? _____
- 1.4.1. Se não nasceste na Suíça, quantos anos tinhas quando vieste viver para cá? _____
- 1.4.2. Costumas ir a Portugal? Sim ☐ Não ☐
- 1.4.3. Se sim, com que frequência?
- | | |
|--|---|
| uma vez por ano <input type="checkbox"/> | duas vezes por ano <input type="checkbox"/> |
| três a quatro vezes por ano <input type="checkbox"/> | mais de quatro vezes por ano <input type="checkbox"/> |
- 1.4.4. Quanto tempo por ano, no total, costumavas estar em Portugal?
- | | |
|---|--|
| uma semana <input type="checkbox"/> | duas semanas <input type="checkbox"/> |
| três a cinco semanas <input type="checkbox"/> | mais de cinco semanas <input type="checkbox"/> |
- 1.5. Pessoas com quem vives atualmente:

2. Línguas

- 2.1. Que língua(s) falas?
- Alemão ☐ Português ☐ Outra/as ☐ Qual/quais? _____
- 2.2. Língua que falas melhor: _____
- 2.3. A primeira língua que aprendeste: _____
- 2.4. A língua que gostas mais de falar: _____
- 2.5. Língua(s) que falas:
- 2.5.1. com os pais: _____
- 2.5.2. com os irmãos: _____
- 2.5.3. com os avós: _____
- 2.5.4. com os amigos do curso de português: _____

2.6. Língua(s) em que vês televisão: _____

2.7. Língua(s) em que lêes: _____

2.8. Qual a língua mais falada na família?

Alemão ☐ Português ☐ Outra/as ☐ Qual/quais? _____

2.9. Há quantos anos frequentas o curso de português? _____

2.10. Gostas de aprender português? Porquê?

Obrigada pela tua ajuda!

ANEXO 2

RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO SOCIOLINGUÍSTICO

| 1. Dados Pessoais | | | | |
|-------------------|---------------------------------|------------------------------|-------|------|
| | | | Total | % |
| Número de alunos: | | | 8 | |
| Média de idades: | | | 8/9 | |
| 1.2. | Sexo | Masculino | 4 | 50 |
| | | Feminino | 4 | 50 |
| 1.3. | Ano de escolaridade | 3.º ano | 8 | 100 |
| 1.4. | País onde nasceu | Suíça | 6 | 75 |
| | | Portugal | 2 | 25 |
| 1.4.2. | Viagens a Portugal | Sim | 8 | 100 |
| | | Não | 0 | 0 |
| 1.4.3. | Frequência das viagens | Uma vez por ano | 1 | 12,5 |
| | | Duas vezes por ano | 2 | 25 |
| | | Três a quatro vezes por ano | 4 | 50 |
| | | Mais de quatro vezes por ano | 1 | 12,5 |
| | | | | |
| 1.4.4. | Duração da estadia | Uma semana | 0 | 0 |
| | | Duas semanas | 2 | 25 |
| | | Três a cinco semanas | 5 | 62,5 |
| | | Mais de cinco semanas | 1 | 12,5 |
| 1.5. | Composição do agregado familiar | Pais | 0 | 0 |
| | | Pais e irmãos | 8 | 100 |
| 2. Línguas | | | | |
| 2.1. | Línguas faladas | Português | 8 | 100 |
| | | Alemão | 8 | 100 |
| 2.2. | Língua que fala melhor | Português | 5 | 62,5 |
| | | Alemão | 3 | 37,5 |
| 2.3. | Língua que aprendeu primeiro | Português | 8 | 100 |
| | | Alemão | 0 | 0 |

| | | | | |
|--------|---|---------------------------------------|---|------|
| 2.4. | Língua em que gosta mais de falar | Português | 6 | 75 |
| | | Alemão | 2 | 25 |
| | | Português-Alemão | 0 | 0 |
| 2.5.1. | Língua que fala com os pais | Português | 8 | 0 |
| | | Alemão | 0 | 0 |
| 2.5.2. | Língua que fala com os irmãos | Português | 2 | 25 |
| | | Português-Alemão | 6 | 75 |
| | | Não tem irmãos | 0 | 0 |
| 2.5.3. | Língua que fala com os avós | Português | 8 | 100 |
| | | Alemão | 0 | 0 |
| 2.5.4. | Língua que fala com os amigos do curso de português | Português | 8 | 100 |
| | | Alemão | 0 | 0 |
| 2.6. | Língua em que vê televisão | Português | 6 | 75 |
| | | Português-Alemão | 2 | 25 |
| 2.7. | Língua em que lê | Português | 0 | 0 |
| | | Português-Alemão | 8 | 100 |
| 2.8. | Língua mais falada na família | Português | 8 | 100 |
| | | Alemão | 0 | 0 |
| 2.9. | N.º de anos de frequência do curso LCP | 1 | 3 | 37,5 |
| | | 2 | 3 | 37,5 |
| | | 3 | 2 | 25 |
| 2.10. | Razões para aprender português | Porque é a língua de toda a família | 6 | 75 |
| | | Porque é importante saber essa língua | 2 | 25 |

ANEXO 3

EXERCÍCIO 1

Faz um círculo (○) à volta das letras que deveriam ser MAIÚSCULAS.

Estávamos em meados de abril, começavam as férias da páscoa e, como era hábito nas pausas escolares, a família quinas e o cão salpicos iam para a ilha de são miguel, nos açores. é uma ilha mágica com lagos plantados nas crateras dos vulcões extintos. as nascentes quentes e as fumarolas soltam vapores de enxofre transportando-os para os imaginários covis de bruxas e feiticeiras.

nestas férias, o pai carlos tinha uma surpresa para os filhos. descobrir o enigma que se encontrava no baú perdido na arrecadação.

– o que diz a mensagem? – perguntou a isabel.

“O Gelo que queima”, de Luísa Fortes da Cunha

ANEXO 4

CORREÇÃO DO EXERCÍCIO 1

Estávamos em meados de abril, começavam as férias da Páscoa e, como era hábito nas pausas escolares, a família Quinas e o cão Salpicos iam para a ilha de São Miguel, nos Açores. É uma ilha mágica com lagos plantados nas crateras dos vulcões extintos. As nascentes quentes e as fumarolas soltam vapores de enxofre transportando-os para os imaginários covis de bruxas e feiticeiras.

Nestas férias, o pai Carlos tinha uma surpresa para os filhos. Descobrir o enigma que se encontrava no baú perdido na arrecadação.

– O que diz a mensagem? – perguntou a Isabel.

“O Gelo que queima”, de Luísa Fortes da Cunha

ANEXO 5

EXERCÍCIO 1

Tradução do texto para Alemão

Wir waren Mitte April, die Osterferien begannen und, wie während der Schulpausen üblich war, die Ecken Familie und der Plätschern Familienhund gingen auf der Insel São Miguel, auf den Azoren. Sie ist eine magische Insel mit Seen in den erloschenen Kratern des Vulkanes gepflanzt. Heiße Quellen und Fumarolen stoßen Schwefeldämpfe aus und transportieren sie zu den imaginären Löchern von Hexen. In diesen Ferien, hatte Vater Carlos eine Überraschung für die Kinder. Das Rätsel, das im Kofferraum bei der Lagerung verloren war, zu entdecken.
– Was sagt die Botschaft? – fragte Isabel.

ANEXO 6

EXERCÍCIO 2

Faz um círculo (○) na opção de resposta correta: letra maiúscula ou minúscula.

(l/L)ourença, aos (s/S)eis (a/A)nos, sabia (m/M)uitas (c/C)oisas que (n/N)inguém suspeitava. (g/G)uardava-as para (e/E)la, porque (a/A)s (p/P)essoas que (n/N)os conhecem de (p/P)erto não são capazes de (n/N)os levar a (s/S)ério. (a/A)rtur (r/R)ia-se da (s/S)abedoria de (l/L)ourença [...]. E o (p/P)róprio (p/P)ai baixava o (j/J)ornal para (o/O)lhar (p/P)ara (e/E)la de (m/M)aneira (d/D)ivertida. (l/L)ourença (n/N)ão (c/C)ompreendia como (o/O)s (a/A)dultos (t/T)ratavam a (g/G)ente (p/P)equena daquela (m/M)aneira [...].
(l/L)ourença (e/E)ntrou para (a/A)s (p/P)rimeiras (l/L)etras, e (h/H)ouve uma (c/C)erta (c/C)onfusão (c/C)om ela.

Agustina Bessa-Luís, *Dentes de Rato*, Lisboa, Guimarães Editores, 1991

ANEXO 7

CORREÇÃO DO EXERCÍCIO 2

Lourença, aos seis anos, sabia muitas coisas que ninguém suspeitava. Guardava-as para ela, porque as pessoas que nos conhecem de perto não são capazes de nos levar a sério. Artur ria-se da sabedoria de Lourença [...]. E o próprio pai baixava o jornal para olhar para ela de maneira divertida. Lourença não compreendia como os adultos tratavam a gente pequena daquela maneira [...]

Lourença entrou para as *primeiras letras*, e houve uma certa confusão com ela.

Agustina Bessa-Luís, *Dentes de Rato*, Lisboa, Guimarães Editores, 1991

ANEXO 8

CORREÇÃO DO EXERCÍCIO 2

Tradução do texto para Alemão

Lourença, mit sechs Jahren, wusste viele Dinge, die niemand vermutete. Sie hielt sie für sich selbst, weil die Leute, die uns eng kennen, können nicht uns ernst nehmen. Arthur lachte auf die Weisheit von Lourença [...]. Und sein eigener Vater senkte die Zeitung um auf spielerische Weise sie zu betrachten. Lourença verstand nicht, wie Erwachsene die kleinen Leute auf diese Weise behandelten [...].

Lourença schloss sich den ersten Buchstaben, und es gab mit ihr einige Verwirrung.

Agustina Bessa-Luís, *Dentes de Rato*, Lisboa, Guimarães Editores, 1991

AS RETEXTUALIZAÇÕES LITERÁRIAS NO ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA: RESULTADOS DE UMA PRIMEIRA EXPERIÊNCIA*

LITERARY ADAPTATIONS IN PORTUGUESE AS A FOREIGN LANGUAGE TEACHING: A CASE STUDY

Ana Maria Machado*
anamacha@fl.uc

Anabela Fernandes*
anabelasf@fl.uc

O projeto “Literatura no ensino de Português língua estrangeira” (LEPLE) estuda o lugar da literatura no nível inicial do ensino de Português Língua Estrangeira. A par da seleção de textos literários adequados aos níveis de Iniciação e Elementar (A1 e A2, respetivamente) do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho de Europa 2001), o projeto procede à retextualização de contos ou novelas que, por razões patrimoniais ou por manifesta interculturalidade, são relevantes neste contexto de ensino. Operando nos níveis A1 e A2, o processo de retextualização não se pode limitar à adaptação literária, pelo que a retextualização tomou como referência os critérios dos *graded readers* de longa tradição no espaço anglófono e os das escassas adaptações já feitas em Portugal. Face à exiguidade de material literário retextualizado no ensino de Português daqueles níveis, importa partilhar e discutir a experiência adquirida com a retextualização da novela *O Senhor Ventura*, de Miguel Torga (1943/1985), refletindo sobre os resultados da sua aplicação em diferentes contextos de ensino formal e das suas implicações na aferição dos critérios de retextualização.

Palavras-chave: Ensino de português língua estrangeira. Retextualização. Aquisição lexical. Compreensão textual.

The “Literature in Portuguese Foreign Language Teaching” project aims to study literature’s role in the first stage of Portuguese as a Foreign Language teaching. Apart from the selection of literary texts for beginner and elementary levels (A1 and A2 respectively), the project also includes simplified versions of short stories that are

* Universidade de Coimbra, Portugal.

Artigo desenvolvido a partir da comunicação apresentada no VI SIMELP. Simpósio Nacional de Estudos da Língua Portuguesa, Santarém, em 26 de outubro de 2017.

relevant to this teaching context due to heritage and interculturality reasons. At A1 and A2 teaching levels, the process for simplifying a text should not be limited to literary adaptation, reason why our simplification took into account the criteria used by graded readers editors and in the few existing adaptations in Portugal. Due to the lack of simplified versions of literary texts in those levels of Portuguese teaching, it is important to share and discuss the experience gathered with the simplification of *O Senhor Ventura*, by Miguel Torga (1943/1985). This article reflects on the results of its' use in different formal education contexts and on its' implications for the definition of simplification criteria.

Keywords: Portuguese foreign language teaching. Graded readers. Lexical acquisition. Reading comprehension.



1. Introdução

Considerando a ausência da literatura no nível inicial da aprendizagem de Português língua estrangeira, o projeto “Literatura no ensino de Português língua estrangeira” (LEPLE) foi pensado a partir da condição dos seus colaboradores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, professores portugueses de Português Língua Estrangeira e de Literaturas de Língua Portuguesa. A afiliação do LEPLE a dois centros de investigação da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (Centro de Literatura Portuguesa – Grupo de Investigação “Património Literário” – e CELGA-ILTEC – Linha Temática “Português em contacto”) tira partido do elevado número de alunos estrangeiros que estudam Português nesta instituição e da consequente experiência dos docentes na leção de língua, cultura e literatura a esse universo estudantil, bem como do trabalho desenvolvido nas sessões de seminário de Literaturas de Língua Portuguesa, do Mestrado em Português Língua Estrangeira, Língua Segunda.

Neste sentido, a par da busca de textos literários adequados aos níveis de Iniciação e Elementar do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (daqui em diante QECRL) – A1 e A2, respetivamente –, o projeto procede à retextualização de contos ou novelas em função do seu estatuto patrimonial ou da sua evidência intercultural, relevantes no contexto do ensino do Português língua estrangeira. É este segundo aspecto que será abordado no trabalho.

No processo de retextualização, ou seja, na redução da complexidade linguística de um texto, procurando manter-se o sentido original, tomaram-se como referência os *graded readers* de longa tradição no Reino Unido¹, as poucas adaptações feitas em Portugal destinadas à aprendizagem do Português Língua Estrangeira e a bibliografia, maioritariamente em língua inglesa, sobre o assunto (Allen 2009; Brown 1993; Coady 1993; 1990; Holmes & Ramos 1993; Martins 2011; Nation & Ming-Tzu 1999; Simensen 1987; Tweissi 1998).

2. O projeto

O projeto parte, portanto, de uma ausência de material literário adaptado ao ensino de Português dos níveis iniciais e de um programa lexical e gramatical em língua inglesa já testado. Nesta situação é importante discutir a experiência adquirida com a retextualização da novela *O Senhor Ventura*, de Miguel Torga (1943/1985) e com a sua leitura em contexto letivo.² Os alunos de duas turmas do Curso de Férias de 2015 leram uma primeira versão da retextualização e sublinharam as dificuldades detetadas. Com estes dados, procedeu-se à análise das resistências múltiplas que aquela versão oferecera, revendo, *v.g.*, a extensão da frase, os tempos verbais, o léxico, as referências culturais e históricas, o número de palavras novas a manter, verificaram-se as redundâncias a assegurar e redefiniram-se os critérios que fundamentaram as soluções encontradas. Consequentemente, as dificuldades de compreensão que persistiam obrigaram a um ulterior esforço de retextualização da primeira versão obtida, agora de acordo com critérios mais focados nas aprendizagens que o nível A1 consolida. Ainda assim, metodologicamente, não bastava recompor um texto, era também necessário aplicar esta segunda versão e testá-la de novo em aula. Assim, a segunda versão da retextualização foi igualmente aplicada em aula, agora com o objetivo de aferir as reações dos alunos ao léxico novo e, a partir

1 V., por exemplo, William Shakespeare, *The Tempest*. Text adaptation by Bill Bowler. Dominoes Starter. Oxford University Press, s.d. Disponível em: https://elt.oup.com/catalogue/items/global/graded_readers/dominoes/starter/9780194247078?WT.mc_id=ww_illuminating_shakespeare_GABweb_fp_Feb_16&cc=pt&selLanguage=pt. Como é natural, as editoras não partilham os critérios utilizados nem o programa lexical e gramatical aplicado. A partir dos múltiplos exemplos que a língua inglesa oferece, apenas se podem transferir alguns desses critérios para a língua inglesa, como, por exemplo, a extensão da frase, os tempos verbais a usar, as limitações do vocabulário, o tratamento a dar às referências culturais, etc...

2 Para a justificação da escolha, v. Machado, Fernandes e Costa, 2018.

daí, estabilizar ou não a versão testada. Mais concretamente, neste processo, pretendeu-se identificar o número de palavras desconhecidas no nível A1 que não comprometiam a compreensão de leitura.

Este foi o caminho percorrido desde dezembro de 2015, quando o projeto foi apresentado ao Congresso de Língua Portuguesa e ilustrado com uma retextualização ainda embrionária³, até à testagem de uma segunda versão em 2017. Neste período, o âmbito do projeto também se alterou, com o alargamento da equipa e com a inclusão de outras valências. E, como se verá, os critérios de retextualização foram afinados, em função da análise dos resultados obtidos junto dos alunos. Estes serão, pois, os aspetos nucleares a desenvolver neste artigo, sobretudo no que concerne à aferição da seleção lexical adequada ao nível A1. A análise desenvolvida permitiu identificar diferentes fatores de (i)legibilidade. Uns mais previsíveis, outros só compreendidos depois da análise fina a que se procedeu. Com efeito, demonstrar-se-á que não está apenas em causa a relação dos estudantes com a palavra, mas também as implicações dos diferentes contextos de aprendizagem e as distintas modalidades de imersão.

Tratando-se de um *work in progress*, numa perspetiva de investigação-ação, em que, após a testagem, se reflete sobre os dados e se reformulam os textos, o percurso feito foi inicialmente dominado pela abordagem intuitiva (Crossley, Allen & McNamara 2011; Simensen 1987), dependente da experiência do autor, no caso, professor de Português ou de Literatura Portuguesa de Língua Estrangeira; progressivamente, a retextualização vai sendo afinada com a análise estrutural (Allen 2009) e com o contributo dos estudos e práticas descritos. Importa ainda notar que a segunda versão da retextualização, e que aqui é testada, foi elaborada antes da publicação do *Referencial Camões PLE* (setembro de 2017), pelo que, até então, como instrumentos heurísticos específicos, apenas existiam as indicações do QECRL, os programas estabelecidos nos cursos de Português para Estrangeiros da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, sem esquecer o importante *feedback* dos alunos.

1. Na retextualização, a abordagem estrutural depende de palavras pré-definidas e de listas de estruturas, na senda dos *graded readers* definidos pela Extensive Reading Foundation⁴, mas, no caso do Português

3 A comunicação apresentada no Congresso Internacional *Língua Portuguesa: uma Língua de Futuro*, 3 de dezembro de 2015, foi, posteriormente, publicada na revista *Tejuelo* (Machado, Fernandes, Costa 2018).

4 V. <http://erfoundation.org/wordpress/graded-readers/>.

Língua Estrangeira, este tipo de referencial carece ainda do confronto entre o trabalho precioso realizado pelo Instituto Camões, a prática letiva e os manuais de A1, no que diz respeito à compreensão da leitura extensiva do texto literário. A retextualização assenta num processo de simplificação que se mantém fiel ao sentido do texto original, ao mesmo tempo que, do ponto de vista linguístico, respeita a proficiência dos alunos. O controlo das limitações gramaticais e lexicais, bem como o seu balanço com o novo vocabulário é um trabalho *in fieri*, em que os números/percentagens de palavras novas, sugeridos pelos diferentes autores de língua inglesa são, como será referido, importantes referências a ter em conta.

A retextualização dos textos literários tem o objetivo de integrar a leitura extensiva do texto literário no ensino de Português língua estrangeira e pretende fornecer aos alunos conteúdos culturais autênticos e produtivos, almejando a que, mais tarde, acedam à leitura integral do texto de que agora apenas conheceram uma versão simplificada.

No âmbito da aprendizagem de uma língua estrangeira, os *graded readers* são considerados ideais para a leitura extensiva (Bamford 1984). Nesta linha, são vários os autores que assinalam, entre as suas vantagens, (i) a aquisição de competência e fluência na leitura, (ii) a consolidação de vocabulário e gramática estudados, (iii) a aprendizagem de novo vocabulário e de nova gramática e (iv) a conquista do prazer da leitura (Crossley, Kyle & Salsbury 2016; Hill 2001; Nation & Ming-Tzu 1999; Tweissi 1998). Apesar de todos estes benefícios, persiste a consciência das dificuldades do trabalho de retextualização e das reservas que ele provoca em alguns académicos e escritores, bem como em boa parte do público, não obstante todo o processo siga linhas orientadoras muito precisas.⁵ São disso exemplo as séries de livros que editoras como a Longman e outras disponibilizam desde a década de 60, tendo o modelo sido também seguido em países como a França, a Espanha, a Rússia e o Japão (Martins 2011).

Em Portugal, a aprendizagem do Português língua estrangeira tem-se concentrado na comunicação quotidiana, registando-se um escasso uso do texto literário e apenas nos níveis mais avançados. Por sua vez, a retextualização de textos literários para Português como língua estrangeira só recentemente começou a dar os primeiros passos, com o trabalho de Ana

5 V. a base de dados do *Edinburgh Project on Extensive Reading* contava, em 1997, com 3182 títulos de obras simplificados. A extensão e diversidade de oferta também podem ser atestadas através da consulta das listas dos *Graded Readers*, organizadas por editora, na página da *Extensive Reading Foundation*.

Martins para os níveis A2, B1 e B2.⁶ Ainda assim, o nível de Iniciação continua a não ser privilegiado, pelo que é este vazio que o LEPLÉ pretende colmatar.

A bibliografia sobre a retextualização não tem escamoteado as dificuldades da tarefa, nem tão pouco as reservas com que é recebida (Nation 1982; Simensen 1990), alegando-se a desfiguração do texto original, a modificação do estilo do escritor e até alguma artificialidade discursiva, distante do uso autêntico da língua. A experiência obtida ao longo deste processo revela iguais resistências e escassa vontade de adotar uma estratégia didática com créditos firmados na língua inglesa e de adoção recente em línguas como o francês e o espanhol.

No que respeita à relação entre palavras conhecidas e desconhecidas, a bibliografia apresenta formulações distintas: desde a necessidade de reconhecer 95% das palavras (Bowler 2018; Laufer & Nation 1995) até à admissão mais tolerante de 10 palavras desconhecidas em cada 100 palavras familiares (Hirsh & Nation 1992). Qualquer que seja a proporção conhecido-desconhecido, mantém-se, acima de tudo, uma exigência: estas retextualizações têm de ser bem escritas (Hill 1997; 2001; Bowler 2018).

2. O potencial pedagógico e de disseminação do projeto é visível nalgumas das suas linhas e na sua expansão. Do ponto de vista da execução, o trabalho está escalonado em cinco tarefas: (i) reescrita de textos, (ii) seleção de imagens, (iii) realização de exercícios de compreensão, (iv) gravação de ficheiros áudio e (v) criação de uma plataforma *online* para acolher estes conteúdos. Numa fase posterior, e indo ao encontro dos novos *media* em contexto educativo, pretende-se que os conteúdos da plataforma sejam igualmente acedidos através de *smartphone* e de *tablet*.

Na ausência de *guidelines* específicas para o Português, optou-se por seguir as orientações da bibliografia já referida e, com esta base, iniciar as retextualizações e os respetivos testes. O estudo dos resultados desta experiência permitirá passar à fase de sistematização de critérios mediante o confronto da prática adquirida com a formação académica e editorial que a equipa irá receber de especialistas britânicos.

6 Respetivamente, com o *Amor de perdição*, de Camilo Castelo Branco, para o nível A2, *A Cidade e as Serras*, de Eça de Queirós, para B1, e a *Peregrinação*, de Fernão Mendes Pinto, para B2. No âmbito do projeto “Processos de retextualização – textos modificados para leitura extensiva em Português L2: produção, regulação, avaliação”, de 2007, a mesma autora retextualizou três relatos de viagem: *A Mais Alta Solidão. O primeiro português no cume do Everest*, de João Garcia (2002), *No Dorso do Dragão. Aventuras e Desventuras de uma Portuguesa na China*, de Cláudia Ribeiro (2001), e *Planisfério Pessoal*, de Gonçalo Cadilhe (2005).

Elencadas as valências do projeto, importa demonstrar o trabalho de retextualização realizado, confrontando criticamente a primeira e a segunda versões. Antes, porém, observe-se um exemplo sobre o modo como a língua inglesa retextualiza, há décadas, Shakespeare, o seu autor maior, no caso, a peça histórica *Henrique V*, ato I:

Henry is in England
He is the king of England
His Knights are near him.
A Knight is saying:
“France is your country.” (Swan 1965: 2)

Aplicando o exercício de retextualização ao Português língua estrangeira e usando como primeira experiência a novela *O Senhor Ventura*, de Miguel Torga, obteve-se o primeiro resultado, que se ilustra com o excerto inicial:

VERSÃO 1

O Senhor Ventura é **forte, alegre e aventureiro**. **Nasceu** no Alentejo e trabalhou no campo.

Aos 20 anos, o Senhor Ventura **foi** para Lisboa fazer o serviço militar. Numa noite **foi** a uma taberna e **bebeu** muito vinho. Um desconhecido **aborreceu** o Senhor Ventura. O alentejano **lutou** e o desconhecido **morreu**. O Senhor Ventura **foi julgado** e foi castigado. **Foi** para Macau, na Ásia. Naquele tempo, Macau era uma província portuguesa.

Como se pode observar, esta primeira versão apresenta um caso de triplificação adjetívica e formas verbais no pretérito perfeito e na forma passiva. Sendo certo que estas aprendizagens são introduzidas no nível A1, de acordo com os programas estabelecidos na Faculdade de Letras a partir do QECRL⁷, não se afigura produtivo que os conteúdos apenas iniciados se acrescentem às dificuldades lexicais que o texto não consegue evitar.

Assim, numa segunda versão, procedeu-se a uma maior simplificação, com uma sistematização das frases simples, do uso do presente, dos adje-

⁷ De facto, ainda que, de acordo com estes programas, alguns destes conteúdos façam parte das aprendizagens previstas para este nível, a verdade é que tais itens não são consolidáveis nesta fase de aprendizagem. V., por exemplo, Costa 2015. Note-se que também não são considerados no *Referencial Camões PLE*.

tivos pospostos e objetivos, da hiperonímia, da ausência de pronominalização, da opção pelo sentido literal e pela narração em detrimento da descrição, conforme parcialmente se demonstra no excerto correspondente da segunda versão:

VERSÃO 2

O Senhor Ventura é **alegre e aventureiro**. **Nasce** no Alentejo. **Trabalha** no campo.

Aos 20 anos, o Senhor Ventura **vai** para Lisboa. Faz o serviço militar. Numa noite **vai** a uma taberna. **Bebe** muito vinho. Um homem **aborrece** o Senhor Ventura. O alentejano **luta**. O homem **morre**. O Senhor Ventura **é castigado**. **Vai** para Macau, na Ásia.

Do ponto de vista do texto literário, há um conjunto de processos transformativos que fazem parte das *guidelines* deste tipo de retextualização, desde o recurso a um narrador de terceira pessoa, passando pelo respeito pela ordem cronológica dos acontecimentos, pela concentração na ação e personagem principais e pela redução da densidade das personagens. O processo de simplificação contempla ainda a supressão de ações, personagens secundárias e figurantes, descrições, diálogos e informações históricas, e o respeito pelo triângulo de Freytag (2015), pela tensão romanesca (Grivel 1973) e pela episteme do original. Sujeito a estas transformações, necessárias para a compreensão textual de um texto literário, naturalmente complexo, no nível A1, o texto modificado não pode ter qualquer presunção de literariedade. Antes pretende ser um texto legível, claro e capaz de assegurar o interesse e o tom do originais.

A retextualização procura, assim, conjugar o relevo da história com a proficiência dos alunos do nível A1, produzindo um texto que não ultrapasse as mil palavras, um número calculado em função dos *graded readers* da Longman para este público-alvo.⁸

Em relação às referências culturais e históricas, também se procede à neutralização possível, com inevitáveis consequências semânticas, como, por exemplo, a substituição hiperonímica da “herdade” alentejana por “quinta”.

Deste modo, e fazendo um balanço das perdas e ganhos do texto de chegada, no processo de retextualização de *O Senhor Ventura* (versão 2), conseguiu-se manter o sentido da itinerância da personagem picaresca. A

8 A série *Dominoes*, da Oxford University Press, alargou este número para 1235 palavras.

sua dimensão anti-heróica está presente nos sucessivos crimes e nalguns castigos que acompanham as andanças de um protagonista em que se conjuga a bondade da alma com as aventuras quase sempre marginais em que se envolve, num ciclo de sucessos e derrotas que culminam, tragicamente, na solidão e na infelicidade. Das suas paixões, manteve-se a referência à amizade pelo minhoto Pereira, à paixão pela russa Tatiana e ao amor pelo filho.

3. Com esta nova proposta, quis-se saber qual a receptividade dos alunos que leram a segunda versão da recontextualização. Para tal, o texto foi distribuído por 4 turmas de curso intensivo (68 horas) – duas turmas de nível A1, uma turma A1+, singular pelo perfil linguístico dos estudantes (hispano e italofalantes), e uma turma A2 – e 3 turmas de curso semestral (de facto, 14 semanas), sendo duas delas de alunos Erasmus e a terceira do Curso Anual de Língua e Cultura Portuguesas para Estrangeiros (CALCPE). Note-se que, enquanto as turmas de Língua Portuguesa Erasmus frequentam um total de 56 horas, sem esquecer o fecundo contacto com os colegas portugueses das respetivas licenciaturas, as turmas do CALCPE, isoladas na aprendizagem, são expostas a 252 horas de ensino formal da língua, sendo que estes estudantes frequentam disciplinas de Gramática, Comunicação oral, Comunicação escrita e Laboratório. A testagem do resumo foi aplicada no final dos cursos, no caso do nível A1, e no seu início, no nível A2.

Mais uma vez, pediu-se aos alunos que sublinhassem no texto o que não entendiam e, com base neste exercício, procede-se agora a uma leitura dos resultados. As palavras sublinhadas serão referidas como “desconhecidas”, porque é disso mesmo que se trata e não, necessariamente, de uma eventual menor frequência. Nesta fase de estudo, e considerando a falta de sistematidade na recolha de dados sobre a biografia linguística dos alunos (línguas de origem, de herança e de aprendizagem formal)⁹, importa sobretudo perceber os vocábulos que os estudantes identificaram como desconhecidos e as suas eventuais razões, para, deste modo, ponderar a necessidade de uma nova versão. Os dados em discussão correspondem exatamente ao número

9 Apesar de o perfil linguístico dos alunos ter sido solicitado, apenas em algumas das turmas foi registada a biografia do estudante, o que, nesta fase, inviabiliza o estudo da sua correlação com a compreensão escrita. Para uma abordagem desta correlação, veja-se a comunicação “Português língua adicional: adaptações literárias e compreensão textual”, apresentada pelas autoras ao II SINEPLA, no King’s College de Londres, em 28 e 29 de junho de 2018: “Português língua adicional: adaptações literárias e compreensão textual”.

de alunos de cada turma e aos vocábulos assinalados como difíceis de compreender, avançando, sempre que possível, uma hipótese explicativa.

Observando os totais globais (v. Tabela 1), a turma do Curso de Férias é a que regista um maior número de lemas desconhecidos (138), sendo seguida pelas turmas Erasmus A e B, que apresentam, respetivamente, 112 e 108 lemas. No extremo oposto, encontra-se a turma A1+ do curso intensivo de setembro, com 26 lemas desconhecidos. Tão grande discrepância parece encontrar justificação no facto de a turma A1+ ser formada por estudantes hispano e italo falantes, cuja língua materna é etimologicamente parecida com a portuguesa e favorece a compreensão. Com efeito, na turma de A2, regista-se um total de 110 lemas desconhecidos, portanto, apenas ligeiramente inferior aos valores mais baixos do nível A1.

Tabela 1. Total de ocorrências de headwords desconhecidas por turma

| Nível | Curso | Total de horas do curso | Número de alunos | Número de alunos desconhecidos |
|-------|-----------------------------|-------------------------|------------------|--------------------------------|
| A1 | Curso de Férias | 68 | 16 | 138 |
| A1 | Curso Intensivo de setembro | 68 | 18 | 102 |
| A1 | Erasmus Turma A | 56 | 38 | 112 |
| A1 | Erasmus Turma B | 56 | 36 | 108 |
| A1 | CALCPE | 252 | 7 | 60 |
| A1+ | Curso Intensivo de setembro | 68 | 15 | 26 |
| A2 | Curso Intensivo de setembro | 68 | 38 | 110 |

Contrariando expectativas naturais, segundo as quais, perante um mesmo *input*, os níveis mais avançados têm um maior grau de compreensão, a diminuição progressiva de lemas assinalados é interrompida de um modo muito expressivo no nível A2. Porém, importa referir que, neste nível, o texto foi genericamente bem compreendido, justificando-se o elevado número de lemas pela dispersão de *headwords* marcadas pelos estudantes.

A divergência de números entre os cursos intensivos e Erasmus, por um lado e a turma do CALCPE, por outro, pode parecer uma consequência do baixo número de alunos deste curso. Não obstante, recorrendo a uma análise proporcional que tome como ponto de referência a turma com

menos alunos (assinalada a negrito) e conjugue o número de alunos com a identificação de dificuldade de um qualquer lema – ou seja, os numeradores 7 e 5 – com o número de alunos (o denominador) das outras turmas –, projeta-se o número de alunos que teria assinalado a dificuldade em igualdade de circunstâncias da turma de referência. Deste modo, o valor da diferença entre as turmas atenua-se ligeiramente, como se pode ver na projeção do lema “herdade” como lema desconhecido, por se tratar de um lexema de baixa frequência e de referência geográfica muito específica (v. Tabela 2):

Tabela 2. Ocorrências de “herdade” como *headword* desconhecida

| Nível | Curso | Número de alunos por turma | Número de alunos que assinal “herdade” | Cálculo proporcional em relação aos números da turma CALCPE |
|-------|-----------------------------|----------------------------|--|---|
| A1 | Curso de Férias | 16 | 13 | 11 |
| A1 | Curso Intensivo de setembro | 18 | 16 | 13 |
| A1 | Erasmus Turma A | 38 | 32 | 27 |
| A1 | Erasmus Turma B | 36 | 33 | 26 |
| A1 | CALCPE | 7 | 5 | — |
| A1+ | Curso Intensivo de setembro | 15 | 10 | 11 |
| A2 | Curso Intensivo de setembro | 38 | 32 | 27 |

Em situação análoga encontram-se as *headwords* “luta”, “colheita” e “amantes”, que ocupam os lugares cimeiros nas listas de palavras mais sublinhadas por grupo de alunos (nível e turma) (v. Tabela 3). Perante estes dados, importa rever o modo como se apresenta a versão de *O Senhor Ventura*. Não basta ponderar a substituição de alguns destes lexemas, é necessário fazer acompanhar o texto de ilustrações esclarecedoras. As duas hipóteses estão já em curso, como se pode ler em Machado, Fernandes e Costa, 2018.

Tabela 3. Ocorrências de *headwords* mais assinaladas como desconhecidas

| Nível | Curso | Total de alunos por turma | Número de ocorrências | | |
|-------|--------------------------------|------------------------------|-----------------------|--------|-----------|
| | | | “colheita” | “luta” | “amantes” |
| A1 | Curso de Férias | 16 | 16 | 13 | 8 |
| A1 | Curso Intensivo de setembro | 18 | 11 | 16 | 10 |
| A1 | Erasmus Turma A | 38 | 21 | 35 | 17 |
| A1 | Erasmus Turma B | 36 | 17 | 27 | 12 |
| A1 | CALCPE | 7 | 6 | 5 | 6 |
| A1+ | Curso Intensivo de setembro | 15 | 4 | 7 | 0 |
| A2 | Curso Intensivo de setembro | 38 | 21 | 24 | 18 |

O cálculo feito na tabela 2 foi replicado para lemas com índice de frequência elevado, como é o caso da forma verbal “conta” (v. Tabela 4). O confronto com a tabela 2 revela não só a necessidade de evitar lexemas de baixa frequência, mas também de reservar as potenciais dificuldades dos alunos para outras colocações de termos já conhecidos, como exemplifica a forma verbal “conta”. A justificar a dificuldade de compreensão da frase “conta as novidades” estará a familiaridade específica com coocorrências como “contar números”, “contar histórias”.

Tabela 4. Ocorrências de “conta” como *headword* desconhecida

| Nível | Curso | Total de alunos por turma | Número de alunos que assinala “conta” | Cálculo propor- cional |
|-------|--------------------------------|------------------------------|--|---------------------------|
| A1 | Curso de Férias | 16 | 7 | 2 |
| A1 | Curso Intensivo de setembro | 18 | 6 | 5 |
| A1 | Erasmus Turma A | 38 | 12 | 5 |
| A1 | Erasmus Turma B | 36 | 12 | 5 |
| A1 | CALCPE | 7 | 1 | — |
| A1+ | Curso intensivo de setembro | 15 | 0 | 2 |
| A2 | Curso Intensivo de setembro | 38 | 6 | 5 |

Em situação equivalente encontram-se vocábulos como “fecham”, “abre”, “fica/ficam”, “triste”, “chega” que contrariam o que se espera do conhecimento lexical do estudante, uma vez que todos eles têm um índice de frequência elevado, tanto na oralidade como na escrita, embora nem sempre com a mesma colocação – vejam-se as expressões “abrir um restaurante” vs. “abrir a porta, a janela, o livro...” (v. Tabela 5).

Tabela 5. Exemplo de ocorrências de *headwords* desconhecidas com índice de frequência elevada

| Nível | Curso | Total de alunos por turma | Número de alunos que assina como desconhecidos | | | | |
|-------|-----------------------------|---------------------------|--|--------|--------------|----------|----------|
| | | | “fe-cham” | “abre” | “fica/ficam” | “triste” | “che-ga” |
| A1 | Curso de Férias | 16 | 6 | 6 | 5 | 6 | 6 |
| A1 | Curso Intensivo de setembro | 18 | 4 | 5 | 3 | 1 | 1 |
| A1 | Erasmus Turma A | 38 | 13 | 8 | 1 | 13 | 8 |
| A1 | Erasmus Turma B | 36 | 10 | 13 | 3 | 9 | 3 |
| A1 | CALCPE | 7 | 0 | 0 | 0 | | 0 |
| A1+ | Curso Intensivo de setembro | 15 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| A2 | Curso Intensivo de setembro | 38 | 4 | 1 | 1 | 2 | 1 |

Transitando agora para a soma dos totais de *headwords* e contabilizando o universo dos alunos que as sublinharam, por razões de ordem pedagógica, ou seja, pensando que metade dos alunos compreenderiam as *headwords* em causa, calculou-se metade do total (141) de alunos (71 estudantes). Com um universo reduzido, considerou-se o total mais elevado de ocorrências, e registaram-se as *headwords* mais sublinhadas. Pretendeu-se, assim, identificar as palavras que mais comprometeram a compreensão do texto, com o objetivo de, ulteriormente, proceder a uma qualquer estratégia que remediação.

Tabela 6 . Totais das ocorrências das *headwords* desconhecidas

| Cursos | A1 set17 | A1 CF | A1 CAL- CPE | A1 Eras- mus TA | A1 Eras- mus TB | A1+ set17 | A2 set17 | |
|---------------------------------------|-------------|----------|-------------------|--------------------------|--------------------------|--------------|-------------|-------------------------------|
| Total de alunos por tur- mas | 18 | 16 | 7 | 38 | 36 | 15 | 38 | Totais de pala- vras |
| Headwords desconhe- cidas | | | | | | | | |
| herdade | 16 | 13 | 5 | 32 | 33 | 10 | 32 | 141 |
| luta | 16 | 13 | 5 | 35 | 27 | 7 | 24 | 127 |
| traição | 16 | 13 | 5 | 28 | 30 | 6 | 27 | 125 |
| aborrece | 15 | 14 | 3 | 23 | 21 | 3 | 31 | 110 |
| castigado | 13 | 10 | 6 | 28 | 22 | 2 | 19 | 100 |
| colheita | 11 | 16 | 6 | 21 | 17 | 4 | 21 | 96 |
| alentejano | 9 | 12 | 2 | 22 | 23 | 3 | 16 | 87 |
| foge | 12 | 9 | 3 | 18 | 20 | 3 | 21 | 86 |
| apaixona-se | 15 | 10 | 2 | 23 | 20 | 0 | 12 | 82 |
| amantes | 10 | 8 | 6 | 17 | 14 | 0 | 18 | 71 |

Este cálculo global, porém, não se afigura realista, escamoteando um conjunto significativo de dificuldades que uma análise mais fina pode revelar. Tendo presente que todo este processo de retextualização e de testagem tem por objetivo garantir a legibilidade das versões por parte dos estudantes do nível A1, procedeu-se a uma análise por turma. Assim, considerando que a constatação da dificuldade na compreensão das *headwords* em mais de 50% dos alunos por turma exige uma revisão do texto, elaboraram-se as Tabelas 7 e 8 com a lista das palavras assinaladas como desconhecidas:

Tabela 7. *Headwords* desconhecidas com ocorrências acima de 50% no nível A1

| Nível A1 | | | | | | | | | |
|-----------------|----|-----------------|----|-----------------|----|-----------------|----|-----------------|---|
| Curso de Férias | | Intensivo set17 | | Erasmus TA | | Erasmus TB | | CALCPE | |
| Total de alunos | | Total de alunos | | Total de alunos | | Total de alunos | | Total de alunos | |
| 16 | | 18 | | 38 | | 36 | | 7 | |
| colheita | 16 | luta | 16 | luta | 32 | herdade | 33 | amantes | 6 |
| aborrece | 14 | traição | 16 | herdade | 32 | traição | 30 | castigado | 6 |
| luta | 13 | herdade | 16 | castigado | 28 | luta | 27 | colheita | 6 |
| traição | 13 | aborrece | 15 | traição | 28 | alentejano | 23 | herdade | 5 |
| herdade | 13 | apaixona-se | 15 | alegre | 25 | castigado | 22 | luta | 5 |
| alentejano | 12 | morre | 14 | aborrece | 23 | aborrece | 21 | navio | 5 |
| bares | 11 | castigado | 13 | apaixona-se | 23 | descobre | 21 | traição | 5 |
| apaixona-se | 10 | foge | 12 | alentejano | 22 | apaixona-se | 20 | cancro | 4 |
| castigado | 10 | lados | 12 | só ('sozi-nho') | 22 | foge | 20 | chora | 4 |
| corre | 10 | bares | 11 | colheita | 21 | cancro | 18 | droga | 4 |
| descobre | 10 | colheita | 11 | lados | 21 | | | aborrece | 3 |
| droga | 10 | corre | 11 | consegue | 20 | | | bebe | 3 |
| navio | 10 | descobre | 11 | chora | 19 | | | campo | 3 |
| só ('sozi-nho') | 10 | só ('sozinho') | 11 | corre | 19 | | | exército | 3 |
| campo | 9 | amantes | 10 | descobre | 19 | | | foge | 3 |
| chora | 9 | camiões | 10 | mata | 19 | | | mata | 3 |
| foge | 9 | campo | 10 | | | | | negócio | 3 |
| jogo | 9 | casam-se | 10 | | | | | sócio | 3 |
| ajuda | 8 | alegre | 9 | | | | | só ('sozi-nho') | 3 |
| alegre | 8 | alentejano | 9 | | | | | | |
| amantes | 8 | sócio | 9 | | | | | | |
| atrás | 8 | | | | | | | | |
| camiões | 8 | | | | | | | | |
| cancro | 8 | | | | | | | | |

| | |
|----------|---|
| doente | 8 |
| feliz | 8 |
| morre | 8 |
| põe | 8 |
| saudades | 8 |

Tabela 8 . *Headwords* desconhecidas com ocorrências acima de 50% nos níveis A1+ e A2

| A1+ set17 | | A2 set17 | |
|--------------------|----|--------------------|----|
| Total de alunos 15 | | Total de alunos 38 | |
| herdade | 10 | herdade | 32 |
| luta | 7 | aborrece | 31 |
| | | traição | 27 |
| | | luta | 24 |
| | | colheita | 21 |
| | | foge | 21 |
| | | castigado | 19 |

As Tabelas 7 e 8 ostentam alguma divergência entre o Curso de Férias e as restantes turmas, uma vez que a lista de *headwords* é a mais extensa deste universo de alunos. Em certa medida, tal diferença poderá dever-se aos condicionalismos e aos objetivos de cada um dos cursos. Com efeito, no Curso de Férias, os estudantes têm uma atitude mais descomprometida e não visam objetivos tão imediatos como nos Cursos Intensivos de setembro, frequentados por alunos Erasmus que desconhecem por completo a língua portuguesa e que, após a frequência deste curso, ingressam nas suas licenciaturas.

A partir da Tabela 7, foi possível identificar quais os vocábulos que mais perturbaram a compreensão e que são comuns às cinco turmas. Neste grupo, isolaram-se apenas os vocábulos comuns à maioria das turmas (3 em 5 turmas de A1), ficando agora o total de *headwords* antes apresentado (v. Tabela 7) reduzido a 17 itens: (v. Tabela 9).

Tabela 9 . *Headwords* desconhecidas comuns a mais de três turmas do nível A1

| |
|----------------|
| aborrece |
| alegre |
| alentejano |
| amantes |
| apaixona-se |
| cancro |
| campo |
| castigado |
| chora |
| colheita |
| corre |
| descobre |
| foge |
| herdade |
| luta |
| só ('sozinho') |
| traição |

Este conjunto de palavras suscita algumas perplexidades e comentários. Com efeito, devido à sua alta frequência, surpreende que um adjetivo como “alegre” seja tão pouco familiar a estes alunos. Por outro lado, se o desconhecimento de vocábulos como “aborrece” ou “castigado” é expectável, o mesmo não acontece com “alentejano”. De facto, neste caso, havendo nas aulas alguma informação sobre as regiões de Portugal e sobre os produtos portugueses, admitir-se-ia que o adjetivo fosse reconhecido. Ora, como, no mesmo contexto, o topónimo Alentejo se afigura familiar, poderá deduzir-se que os alunos não aplicam a formação de palavras implícita quando aprendem as nacionalidades.

Fora da lista da Tabela 9, há outros casos interessantes, por não atestarem o mesmo grau de dificuldade. Assim, a compreensão da palavra “aventureiro”, sublinhada somente por alguns alunos, poder-se-á justificar pela proximidade com as línguas materna ou aprendida(s), onde o vocábulo é muito semelhante: “aventurero” (em espanhol); “aventurier” (em francês); “adventurous” (em inglês); “Abenteurer” (em alemão). Um raciocínio idêntico poderá aplicar-se à palavra “taberna”, que obteve um baixo registo de incompreensão, havendo a possibilidade de o fundamentar pela analogia entre a língua-alvo e/ou as línguas maternas ou estudadas.

Com efeito, a proximidade linguística com o inglês (“tavern”), o francês e o alemão (“taverne”), o espanhol (“taberna”) é demasiado flagrante para não ser considerado um fator de legibilidade. Acresce ainda a possível influência da coocorrência entre “taberna” e “vinho” em “Numa noite vai a uma taberna. Bebe muito vinho.”

A seleção vocabular efetuada no processo de retextualização foi pensada em função das necessidades do texto e no conhecimento expectável em alunos de nível A1 e, também aqui, houve algumas surpresas, como, por exemplo, em relação à forma verbal “morre”, uma dificuldade que, de facto, não seria de estranhar, porque o verbo “morrer” não consta dos manuais de A1 onde, quando muito, é referido por oposição à data de aniversário (nascer *vs.* morrer).

Numa outra perspetiva de análise e tendo em mente a percentagem aconselhada por Hirsh e Nation (1992), a partir das 150 *headwords* identificadas nesta versão, estimaram-se 15, correspondendo aos 10% de palavras desconhecidas a admitir numa retextualização. Assim, contabilizando os alunos que assinalaram menos de 15 *headwords* (v. Tabela 10), continua a constatar-se uma enorme dificuldade na compreensão do texto, pois só a turma B de Erasmus e a do CALCPE se aproximam do nível de compreensão mencionado. O registo da turma A1+ exclui-se desta contagem, uma vez que, como se sabe, ela é constituída por hispano e italo falantes.

Tabela 10. Número de alunos que assinala menos de 15 *headwords* desconhecidas

| Nível | Curso | Total de alunos | N.º de alunos que assinala menos de 15 <i>headwords</i> |
|-------|-----------------------------|-----------------|---|
| A1 | Curso de Férias | 16 | 4 |
| A1 | Curso Intensivo de setembro | 18 | 1 |
| A1 | Erasmus Turma A | 38 | 8 |
| A1 | Erasmus Turma B | 36 | 14 |
| A1 | CALCPE | 7 | 3 |
| A1+ | Curso Intensivo de setembro | 15 | 15 |
| A2 | Curso Intensivo de setembro | 38 | 25 |

Pode, pois, dizer-se que, dada a imprevisibilidade do conhecimento lexical dos estudantes, é necessário baixar o nível quantitativo de palavras desconhecidas pelos alunos. E não se trata só de palavras de menor frequência, mas também de palavras que este universo de alunos não se reconhece. De facto, a segunda versão da retextualização de *O Senhor Ventura*

carece ainda de soluções de remediação, sejam elas a substituição lexical, a ilustração do texto ou a introdução de exercícios de compreensão.

Considerando agora o número de horas dos diferentes cursos e retomando a Tabela 1, importa proceder a duas análises, começando pela díade curso intensivo *vs.* curso semestral e passando depois para o binómio Erasmus *vs.* não Erasmus.

No primeiro confronto, o fator tempo é determinante e reflete-se num nível de compreensão superior por parte dos alunos do curso semestral, que têm 14 semanas com 18 horas de aulas, num total de 252 horas, por oposição às 3 semanas com cerca de 22 horas semanais, num total de 68 horas. Igualmente lógico é o elevado grau de compreensão da turma de hispanofalantes e italianos com registos de dificuldade muito residuais devido à proximidade entre a língua estrangeira e as respetivas línguas maternas.

Na segunda comparação, Erasmus *vs.* não Erasmus, esperar-se-ia que a exposição à língua dos alunos Erasmus favorecesse a aquisição de vocabulário de uma forma mais evidente. No entanto, a diferença é flagrante e dir-se-ia que, de facto, o ensino explícito da língua seria o fator realmente determinante da aprendizagem, conforme demonstra o número de lemas assinalado pelos alunos do CALCPE: 60 no CALCPE *vs.* 112/108 nas duas turmas Erasmus (v. Tabela 1). Porém, se regressar à análise da Tabela 10 e, por consequência, ao número de alunos que revela compreender 90% do texto (c. de 50% de estudantes), as diferenças entre Erasmus Turma B e CALCPE neutralizam-se, o que impede que a conclusão individualize, em exclusiva, um ou outro fator promotor de legibilidade da retextualização. Pelo contrário, o estudo aqui apresentado obriga a uma análise multifatorial em que importa também ponderar a influência das línguas materna e aprendida(s) e respetiva proximidade da língua-alvo.

3. Conclusão

Em conclusão, importa reter que, para a reflexão sobre os resultados da testagem da retextualização de *O Senhor Ventura*, em contextos de aprendizagem formal diversificados, foi relevante o percurso analítico que se desenvolveu partindo da observação das *headwords* desconhecidas – totalidade dos lemas e registo por grupo –, passando pela identificação do número de alunos que revela compreender 90% do texto, e terminando com o registo das características formais dos vários cursos de PLE (número de horas, motivações e objetivos). Se de entre os aspetos a reter para um futuro refe-

rencial a opção pelos hiperónimos é de fácil solução, as expectativas que as colocações criam são frequentemente contrariadas, pelo que este é um ponto que merece particular atenção. As dificuldades ou facilidades propiciadas por proximidades linguísticas só muito pontualmente podem ser consideradas, uma vez que estas retextualizações se destinam a estudantes de qualquer língua. Finalmente, num processo de retextualização que visa a introdução da leitura extensiva no ensino do Português Língua Estrangeira, cumpre encontrar soluções de remediação e desenvolver as atividades que acompanharão a retextualização, bem como a construção de um guia de boas práticas de abordagem do texto literário neste nível de aprendizagem.

Referências

- Allen, D. (2009). A study of the role of relative clauses in the simplification of news texts for learners of English. *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, 37(4), 585-599.
- Bamford, J. (1984). Extensive Reading by Means of Graded Readers. *Reading in a Foreign Language*, 2(2), 218-260.
- Bowler, B. & Parminter, S. (2012). Series editor's view (2). In R. Day *et al.* (Eds.), *Bringing Extensive Reading into the Classroom*. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.
- Branco, C. (2013). *Amor de perdição*. Versão adaptada por Ana Maria Martins, para o nível A2. Lisboa, Portugal: Lidel.
- Brown, J. D. (1993). What are the characteristics of natural cloze tests?, *Language Testing*, 10(2), 93-116.
- Coady, J. (1993). Research on ESL/EFL vocabulary acquisition: putting in context. In Huckin, T.; Haynes, M. & Coady, J. (Eds.). *Second Language Reading and Vocabulary Learning* (pp. 3-23). Norwood, Estados Unidos da América: Alex Publishing Corporation.
- Costa, V. (2015). *O uso do texto literário no ensino de Português como Língua Estrangeira no nível A1* (Dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra). Disponível em https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/29101/1/Vera%20Costa_disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20mestrado.pdf.
- Conselho de Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Porto, Portugal: Asa. Disponível em: <<http://www.dgidc.minedu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=88>>.
- Crossley, S., Allen, D., McNamara, D. (2011). The readability and intuitive simplification: a comparison of readability formulas. *Reading in a Foreign Language*, 23 (1), 84-101.

- Crossley, S., Kyle, K., Salsbury, T. (2016). A Usage-Based Investigation of L2 Lexical Acquisition: The Role of Input and Output. *The Modern Language Journal*, 100(3), 702-715.
- Extensive Reading Foundation. Disponível em: <http://erfoundation.org/wordpress/>
- Freytag, G. (2015). *Freytag's Technique of the Drama: An Exposition of Dramatic Composition and Art*. Authorized Translation from the 6th German Ed. by Elias J. MacEwan. Chicago, Estados Unidos da América: Scott, Foresman.
- Grivel, C. (1973). *Production de l'intérêt romanesque. Un état du texte (1870-1880). Un essai de constitution de la théorie*. Haia/Paris: Mouton.
- Hill, D. R. (1997). Survey review: Graded readers. *ELT Journal*, 51(1), 57-81.
- Hill, D. R. (2001). Graded Readers. *ELT Journal*, 55(3), 300-324.
- Hirsh, D., Nation, P. (1992). What Vocabulary Size Is Needed to Read Unsimplified Texts for Pleasure? *Reading in a Foreign Language*, 8(2), 689-696.
- Holmes, J., Ramos, R. (1993). False friends and reckless guessers: observing cognate recognition strategies. In T. Huckin, M. Haynes & J. Coady (Eds.), *Second Language Reading and Vocabulary Learning* (pp. 86-108). Norwood, Estados Unidos da América: Alex Publishing Corporation.
- Laufer, B., Nation, P. (1995). Vocabulary size and use: lexical richness in L2 written production. *Applied Linguistics*, 16(3), 307-322.
- Machado, A., Fernandes, A., Costa, V. (2018). A literatura no ensino de português língua estrangeira. Discussão de um projeto. *Tejuelo*, 27(1), 5-20.
- Martins, A. (2011). Processos de retextualização – textos modificados para leitura extensiva em português L2: Produção, regulação, avaliação. Projeto financiado pela FCT.
- Nation, P., Ming-Tzu, K. (1999). Graded Readers and Vocabulary. *Reading in a Foreign Language*, 12 (2), 355-380.
- Nation, P. (1982). Beginning to learn foreign vocabulary: A review of the research. *RELC Journal*, 13(1), 14-36.
- Pinto, F. (2015). *Peregrinação*. Versão adaptada por Ana Maria Martins, para o nível B2. Lisboa, Portugal: Lidel.
- Queirós, E. (2012). *A Cidade e as Serras*. Versão adaptada por Ana Maria Martins, para o nível B1. Lisboa, Portugal: Lidel.
- Referencial Camões PLE (2017). Disponível em: <http://www.instituto-camoes.pt/activity/centro-virtual/referencial-camoes-ple>.
- Shakespeare, W. (n.d.). *The Tempest*. Text adaptation by Bill Bowler. Dominoes Starter. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press. Disponível em https://elt.oup.com/catalogue/items/global/graded_readers/dominoes/starter/9780194247078?WT.mc_id=ww_illuminating_shakespeare_GABweb_fp_Feb_16&cc=pt&selLanguage=pt.
- Simensen, A. (1987). Adapted Readers: How are they adapted?, *Reading in a Foreign Language*, 4(1), 41-57.

- Simensen, A. (1990). Adapted texts: A discussion of some aspects of reference in texts. *Reading in a Foreign Language*, 6(2), 399-411.
- Swan, D. (adapt.) (1965). *King Henry. A story from Shakespeare*. Stage 1. Illustrated by Michael Jackson. Londres, Inglaterra: Longmans, Green and Co Ltd.
- Torga, M. (2007). *O Senhor Ventura*. (5ª ed.) Lisboa, Portugal: Dom Quixote [2ª ed. refundida 1985].
- Tweissi, A. (1998). The effects of the amount and type of simplification on foreign language reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 11(2), 191-204.

[recebido em 17 de outubro de 2018 e aceite para publicação em 27 de fevereiro de 2019]

A GRAMÁTICA NO ENSINO DE LÍNGUAS BASEADO EM TAREFAS

TEACHING GRAMMAR THROUGH TASK-BASED LANGUAGE TEACHING

Catarina Castro*

Catarina.Castro@fcsh.unl.pt

Apesar de não ser um aspeto central, o ensino da gramática – isto é, o recurso a tarefas específicas e/ou a outro tipo de estratégias com a finalidade de chamar a atenção dos estudantes para determinados aspetos linguísticos sem que deixe de haver um foco predominante na mensagem – desempenha um papel importante no Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT), sendo incorreto reivindicar o contrário. Não obstante, também é verdade que, no ELBT, se procura evitar o ensino explícito de itens linguísticos predeterminados, que tende a ser privilegiado nos métodos tradicionalmente adotados no ensino de segundas línguas (L2), por não ser considerado um procedimento compatível com o processo de aquisição de L2, à luz do que sobre ele se sabe. Partindo da clarificação do conceito de foco na forma, o presente artigo tem como finalidade exemplificar, em particular, o modo como, no ELBT, se pode trabalhar a gramática e promover a atenção dos estudantes de Português como Língua Estrangeira, de nível inicial, para estruturas e aspetos linguísticos específicos, com recurso a tarefas com foco e a estratégias metodológicas.

Palavras-chave: Ensino de línguas baseado em tarefas. Foco na forma. Materiais didáticos.

Although it is not a central aspect, grammar teaching - that is, the use of specific tasks and/or other types of strategies to draw students' attention to certain linguistic aspects while maintaining a predominant focus on meaning – plays an important role in Task-Based Language Teaching (TBLT), so it is incorrect to claim otherwise. However, it is also true that TBLT avoids explicit teaching of predetermined linguistic items, as in more traditional methods, since it is not considered compatible with the process of second language acquisition, in light of current evidence.

* CETAPS - Universidade Nova de Lisboa, Portugal.

Based on the concept of focus on form, the present article aims to exemplify how TBLT can integrate grammar and promote the attention of students of Portuguese as a Foreign Language to structures and linguistic aspects, by using focused tasks and methodological strategies.

Keywords: Task-based language teaching. Focus on form. Teaching materials.



1. O conceito de foco na forma

Em termos de abordagens pedagógicas, e embora os investigadores na área da Aquisição de Segundas Línguas não estejam de acordo em relação ao modo como o ensino pode contribuir para o desenvolvimento de uma segunda língua (L2), tem sido proposto (Ellis 2003; Ellis & Shintani 2014; Mackey 2012) que o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT) pode promover o tipo de processo de aprendizagem que se considera facilitar a aquisição de L2. Sustenta-se, assim, que o recurso a tarefas - definidas como atividades pedagógicas que requerem um uso pragmático da língua-alvo com o objetivo global de promover o seu desenvolvimento (Bygate & Samuda 2009, p. 93) - pode potenciar o tipo de interação e um foco em elementos particulares da língua que são considerados benéficos para a aquisição de L2.

No âmbito desta abordagem, destaca-se, ainda, o conceito de foco na forma, introduzido por Long (1991, pp. 45-46) para referir a mudança acidental e ocasional da atenção para a forma (gramática, léxico, fonética) que ocorre durante a atividade comunicativa, enquanto os estudantes se encontram primeiramente centrados no sentido, quer por dificuldades de comunicação, quer por iniciativa dos participantes (professor ou estudantes). O ELBT sustenta que a aquisição é promovida de modo mais eficaz quando os estudantes dão atenção à forma em contextos em que procuram exprimir sentidos.

Assim, e para ilustrar o modo como o foco na forma pode ser promovido no ELBT, iremos, de seguida, recorrer a tarefas específicas, não sem antes sublinhar que existem propostas diferentes para este fim: Long (1985), por exemplo, propõe o recurso a feedback corretivo; Skehan (1998a; 1998b), por seu lado, valoriza o recurso à fase pré-tarefa; ao passo que Ellis (2003), em que nos iremos basear, propõe várias maneiras de promover um

foco na forma em diferentes fases da lição, designadamente recorrendo a tarefas com foco, como iremos ilustrar na secção seguinte.

2. Tarefas com foco na forma

As designadas tarefas com foco, que iremos exemplificar, são atividades elaboradas com a finalidade de chamar a atenção dos estudantes para características linguísticas específicas - gramaticais, fonológicas, lexicais ou discursivas (Ellis & Shintani 2014, p. 154) - de modo a promover a sua aquisição, distinguindo-se das tarefas sem foco pelo facto de estas serem elaboradas com a finalidade de estimular a compreensão e a produção geral na língua-alvo.

Não obstante, as tarefas com foco também têm de corresponder a todos os critérios que definem uma tarefa, nomeadamente: foco predominante na mensagem; liberdade concedida aos estudantes para usarem os recursos (linguísticos e não linguísticos) que consideram mais adequados; e solicitação de um resultado claro e definido. As tarefas com foco podem, ainda, ser produtivas ou recetivas, ainda que seja mais fácil elaborar tarefas que promovem um foco na forma durante a receção do que durante a produção.


Para ilustrar este tipo de tarefas, iremos partir de um conjunto de atividades, algumas delas propostas em manuais recentes dirigidos ao ensino de línguas, desde que cumpram os critérios atrás enunciados ou com potencial para poderem constituir tarefas dirigidas ao ensino do Português como Língua Estrangeira, sendo para tal adaptadas de modo a reunirem todas as características referidas.

A distinção entre uma tarefa com foco e um exercício gramatical contextualizado (definido aqui como um exercício elaborado com a finalidade de promover a prática contextualizada de uma determinada característica linguística) reside essencialmente no facto de, no primeiro caso, os estudantes não serem informados sobre o aspeto linguístico a que devem dar atenção, sendo o foco na forma accidental enquanto a atenção se encontra centrada no sentido (Ellis 2003, p.140). Pelo contrário, em um exercício gramatical contextualizado, os estudantes têm conhecimento, à partida, da estrutura-alvo para a qual a atividade pretende promover a sua atenção sendo a aprendizagem intencional, como ilustrado no exemplo abaixo (v. figura 1), em que os estudantes têm de completar algumas frases com conselhos de saúde, usando verbos específicos no Imperativo.

No final da consulta do Sr. Oliveira, o médico dá-lhe um folheto com alguns conselhos para proteger o coração. Mas neste folheto faltam os verbos. Complete os conselhos do folheto, conjugando os verbos na *forma imperativa* (você).

Completar: completar folheto com forma imperativa

POR UM CORAÇÃO SAUDÁVEL



(Fazer) _____ exercício. (Andar) _____ de bicicleta. (Nadar) _____, (dançar) _____ e (subir) _____ e (descer) _____ escadas. (Fazer) _____ exercício, mas com cuidado e moderação. Não (ter) _____ stress, nem (engordar) _____.

(Andar) _____ mais a pé. O seu coração precisa de exercício. Não (correr) _____, mas (caminhar) _____ todos os dias um pouco. Não (fumar) _____, nem (comer) _____ gorduras. Não (beber) _____ bebidas alcoólicas.

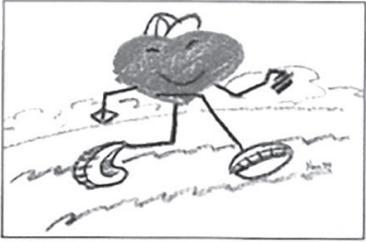


Figura 1. Exercício gramatical contextualizado (i)¹

Em alguns casos, é possível transformar um exercício gramatical contextualizado numa tarefa com foco e, para o ilustrar, iremos partir de uma atividade retirada de um manual dirigido ao ensino do Português como Língua Estrangeira (nível inicial) que envolve a indicação de instruções sobre um itinerário de viagem (v. figura 2).

A atividade, tal como se apresenta, é um exercício, uma vez que requer o uso de construções (ter de + infinitivo) e verbos específicos (apanhar, mudar e sair), de que os estudantes têm conhecimento com base em sugestões dadas pelo manual.

Imagine que está na estação de metro do Saldanha e alguém lhe pergunta como deve ir para o Parque das Nações. **Falar:**

Indique-lhe como ir para a estação do Oriente. Pode usar os verbos: *apanhar, mudar, sair*.

“Desculpe, eu queria ir para o Parque das Nações. Sabe como é que se vai para lá?”

“Olhe, para o Parque das Nações o senhor tem de sair na estação do Oriente. Então, _____”

Figura 2. Exercício gramatical contextualizado (ii)²

¹ in Tavares (2003, p. 101).

² in Tavares (2003, p. 123).

Em alternativa, esta atividade poderia ser implementada como uma tarefa de produção com foco na forma (v. figura 3). Para tal bastaria que a atividade implicasse a indicação de um determinado percurso, mas sem que os estudantes tivessem acesso a qualquer sugestão para a resolução da atividade, esperando-se que recorressem, de modo natural, ao Presente do Indicativo (“o senhor apanha o metro na linha...”), Imperativo (“apanhe o metro na linha ...”), ou determinadas construções (dever/ter de + Infinitivo), dependendo da fase de desenvolvimento em que se encontrassem.

**Imagine que está na estação de metro do Saldanha
e alguém lhe pergunta como deve ir para o Parque
das Nações.
Indique-lhe como ir para a estação do Oriente.**

Figura 3. Transformação de um exercício em tarefa de produção (ii)³

Deste modo, a tarefa cria apenas um espaço semântico que torna natural o recurso a determinados tempos verbais ou construções, mas viabilizando diferentes soluções para a sua realização, e sem condicionar os estudantes a usarem determinadas estruturas em detrimento de outras para chegar ao resultado solicitado (pedir e dar instruções, neste caso).

Para a elaboração de tarefas com foco, existem, assim, diferentes opções disponíveis a que os professores podem recorrer e que passamos a ilustrar mais detalhadamente, designadamente: (i) tarefas de produção com foco⁴; (ii) tarefas baseadas na compreensão; (iii) e tarefas de promoção da consciência linguística.⁵

As tarefas de produção com foco podem ser elaboradas de modo a que os estudantes recorram a uma determinada forma linguística de três maneiras possíveis (de modo útil, natural ou essencial), sendo um tipo de tarefa mais adequado para a automatização de conhecimento já existente, uma vez que os estudantes não serão capazes de as realizar a menos que já tenham sido expostos ao conteúdo nelas envolvido.

De seguida, apresentamos uma tarefa de produção com foco de modo útil (v. figura 4) que envolve a identificação de diferenças entre duas ima-

3 in Tavares (2003, p. 123).

4 No original: *structured-based production tasks*. Tuz (1993) disponibiliza mais informação sobre este tipo de tarefa.

5 No original: *consciousness-raising tasks*.

gens. Neste caso, o recurso a preposições (e.g. “a guitarra está em cima do armário”) facilitaria a sua realização, embora os estudantes tenham liberdade para recorrer a outro tipo de estruturas ou estratégias, ou até acompanhar a descrição com sinais não verbais. Caberia, depois, ao professor aferir as estruturas que os estudantes já conseguiam usar e aquelas que ainda não utilizavam (ou evitavam usar) para, com base nessa informação, elaborar novas tarefas que permitissem disponibilizar mais *input*, se necessário.

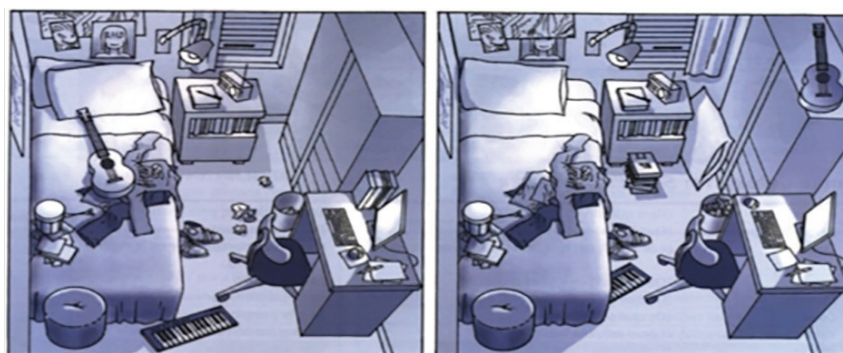


Figura 4 . Tarefa de produção com foco na forma (de modo útil)⁶

Em pares, encontrem 8 diferenças entre os dois quartos:

Por sua vez, em outro exemplo, a realização da tarefa de produção (v. figura 5) requer que os estudantes descrevam como costumavam passar as férias na infância, esperando-se que recorram, de modo natural, ao Pretérito Imperfeito do Indicativo.

E você? Lembra-se onde passava as suas férias quando era criança? O que é que fazia? Com quem ia? Expressão oral

Figura 5. Tarefa de produção com foco na forma (de modo natural)⁷

As tarefas de produção com foco podem, ainda, ser elaboradas de modo a que o recurso a uma determinada forma linguística seja essencial, sob pena de os estudantes não conseguirem atingir, com êxito, o resultado pretendido, como se verifica no exemplo seguinte (v. figura 6) em que os estudantes, a quem os objetos são descritos, apenas poderão completar a tarefa se souberem o nome dos respetivos objetos.

⁶ in Bielsa *et al.* (2009, p. 28, adaptado).

⁷ in Tavares (2003, p. 195, adaptado).



Figura 6. Tarefa de produção com foco na forma (de modo essencial)⁸

Escolha um destes objetos e descreva-o sem dizer o nome.

Os seus colegas vão tentar descobrir o objeto a que se refere.

A elaboração de tarefas de produção com foco na forma de modo essencial revela-se, contudo, difícil (Ellis 2003, pp.152-157) pois, embora seja possível construir tarefas que requerem o uso de estruturas gramaticais específicas, alguns estudos mostram que é mais fácil promover o recurso a certas estruturas, como formas interrogativas (v. Mackey 1999), do que a outras, como adjetivos (v. Tuz 1993). Por outro lado, pode haver variação individual, ou seja, enquanto alguns estudantes usam a estrutura-alvo, outros não o fazem, o que parece depender do nível de desenvolvimento em que os estudantes se encontram.

Em termos de evidências, a meta-análise realizada por Shintani *et al.* (2013), com base em cerca de trinta e cinco estudos realizados entre 1990 e 2010, mostra também que o ensino baseado na produção permite desenvolver tanto o conhecimento recetivo como produtivo, embora se revele mais eficaz em promover o controlo de estruturas parcialmente adquiridas (Ellis & Shintani 2014, p. 131).

O segundo modo de promover um foco na forma que iremos referir consiste no recurso a tarefas baseadas na compreensão, que parecem ser mais eficazes em chamar a atenção dos estudantes para estruturas específicas da língua-alvo do que as tarefas de produção anteriormente referidas, pelo facto de os estudantes não poderem evitar o seu processamento. Este

⁸ in Bielsa *et al.* (2009, p. 29, adaptado).

tipo de tarefa baseia-se na assunção de que a aquisição ocorre em resultado do processamento do *input*, e que o *intake* resulta do registo cognitivo de aspetos linguísticos específicos enquanto os estudantes procuram entender a mensagem (Ellis 2003, p. 149).⁹

No âmbito das tarefas de compreensão torna-se, no entanto, necessário estabelecer uma diferença entre tarefas de compreensão sem foco, em que não é feita qualquer tentativa para estruturar o *input* de modo a promover o *intake*, e em que os estudantes podem evitar o processamento sintático, recorrendo apenas ao processamento semântico; e tarefas de compreensão com foco, em que o processamento sintático é necessário, sendo o *input* manipulado de modo a promover o registo cognitivo de formas específicas, designadamente, com recurso a estratégias de enriquecimento do *input* ou ao processamento do *input*.

As estratégias de enriquecimento de *input* podem, também, adotar várias formas, designadamente: (i) um texto oral ou escrito que os estudantes têm de ouvir ou ler, contendo vários exemplos da estrutura-alvo (*input flood*); (ii) um texto escrito, em que as formas-alvo se encontram destacadas graficamente (estratégias de realce de *input*); (iii) um texto, oral ou escrito, seguido de atividades destinadas a chamar a atenção do estudante para a estrutura (por exemplo, com recurso a perguntas que só podem ser respondidas se os estudantes tiverem processado, com êxito, as estruturas-alvo).

No exemplo seguinte (v. figura 7), o recurso a estratégias de enriquecimento de *input* traduz-se na elaboração de um texto em que determinadas características da língua-alvo se tornam salientes pela sua frequência (neste caso, algumas regências verbais: ser de, estudar em, ir para).

1. Leia o seguinte diálogo entre um grupo de colegas do curso de línguas:

Ingebord - De onde és, Adam?

Adam - Eu sou de Liverpool e estudo tradução aqui em Lisboa e depois vou para Espanha para aperfeiçoar o meu espanhol. E tu o que estudas?

Ingebord - Eu estudo arquitetura.... Ah, este é o Henrik... ele também é de Oslo como eu. E esta é a Isabelle... Ela é de Paris, estuda em Coimbra mas vai para França em breve.

Adam - Vocês também estudam arquitetura em Coimbra?

Henrik - Não, eu estudo direito em Lisboa...

9 No modelo proposto por Ellis (2003, p. 149), a aprendizagem é descrita como um processo que envolve duas fases: a fase de *intake*, em que formas passam para a memória a curto prazo, e a fase de aquisição de conhecimento implícito, em que as formas passam para a memória a longo prazo.

Isabelle - E eu estudo relações internacionais em Coimbra. E tu, quando vais para Espanha?

Adam - No próximo ano... Ainda tenho tempo para aprender a falar melhor português!

Ingebord - Fazes bem... Nós falamos sempre em português uns com os outros para praticar a língua!

E2. Releia i texto e complete o quadro:

| | É de... | Estuda em... | Vai para... |
|----------|---------|--------------|-------------|
| Adam | | | |
| Isabelle | | | |

Figura 7. Exemplo de estratégia de enriquecimento de *input*¹⁰

A investigação realizada sugere, também, que o enriquecimento do *input* pode ajudar a aquisição, embora não haja ainda dados claros sobre qual a melhor técnica para o efeito, como mostra o estudo desenvolvido por White (1998), que tendo investigado três técnicas de enriquecimento de *input* (abundante e tipograficamente realçado com extensa audição e leitura; abundante e tipograficamente realçado; e abundante e tipograficamente não realçado), não aferiu diferenças significativas, concluindo que a estrutura-alvo se encontrava igualmente saliente nos três tipos de *input*.

Neste âmbito, outros estudos (e.g. Jourdenais, Ota, Stauffer *et al.* 1995; Trahey & White 1993) sugerem, contudo, que destacar graficamente uma determinada estrutura ajuda o registo cognitivo e tem impacto no seu uso posterior; e que o recurso a técnicas de enriquecimento de *input* como o designado *input flood* (ou seja, a exposição a grandes quantidades de *input* contendo a estrutura-alvo) pode ajudar os estudantes a adquirir novas formas, embora não seja muito efetivo na eliminação de erros na interlíngua dos estudantes (Ellis 2003, p. 159).

De seguida, passamos a destacar um segundo tipo de tarefas baseadas na compreensão, destinadas a promover um foco na forma, e que Ellis (1995, pp. 87-105) designa por tarefas de interpretação.¹¹ Este tipo de tarefas tem como finalidade ajudar os estudantes a estabelecerem ligações entre determinadas formas e o seu significado, promovendo o registo cognitivo dessas estruturas (v. figura 8).

¹⁰ in Castro (2015, p. 463).

¹¹ Este tipo de tarefa tem recebido várias designações: tarefas de compreensão (Loschky & Bley Vroman 1993); tarefas de interpretação (Ellis 1995) e *structured-input tasks* (VanPatten 1996).

1. Ouvir para compreender

A Edit e a Anika são estudantes Erasmus. Ouça o texto e assinale verdadeiro (v) ou falso (f) para cada afirmação.



- (a). _____ A Anika está a gostar do curso.
- (b). _____ A Edit mora com três estudantes estrangeiros.
- (c). _____ A Anika não se lembra do nome dos colegas da Edit.
- (d). _____ A Edit conheceu o Rey e o Mustafa em uma festa.

2 Ouvir para registar

a. Ouça, novamente o diálogo entre a Anne (A.) e a Edit (E.) e sublinhe a construção verbal que ouvir:

A. - **Onde** _____ (sentamo-nos/nos sentamos)? Que tal aqui? Então, estás a gostar do curso de Tradução, Edit?

E. - Sim, estou a gostar muito ...Já conheço os colegas e como tenho aulas à tarde **não** _____ (levanto-me/me levanto) muito cedo. E tu, Anika?

A. - Eu também estou a gostar muito dos temas e dos professores... Mas _____ (levanto-me/me levanto) sempre cedo e **nunca** _____ (deito-me/me deito) tarde.

E. - Tu moras com outros estudantes, não é Anika? **Como é que** eles _____ (chamam-se/ se chamam)? **Já não** _____ (lembro-me/me lembro) do nome deles...

A. - Eles chamam-se Rey e Mustafa... O Rey _____ (veste-se/se veste) sempre com um estilo desportivo e o Mustafa, às vezes, **também** _____ (veste-se/ se veste) assim... **Já** _____ (lembra-te/ te lembras)?

E. - Sim, claro! Agora, **já** _____ (lembro-me/ me lembro) bem! O Rey fala muito depressa, não é?

A. - Ah! Ah! É mesmo, Edit!

E. - E **onde é que** _____ (conheceram-se/ se conheceram)?

A. - Nós _____ (conhecemo-nos/nos conhecemos) aqui na faculdade. Mas agora somos amigos e **já** _____ (conhecemo-nos/ nos conhecemos) bem e **também** _____ (ajudamo-nos/nos ajudamos) muito!

E. - Que bom, Anika! Assim, **ninguém** _____ (sente-se/se sente) sozinho e **todos** _____ (sentem-se/se sentem) bem!

3 Assinale as frases incorretas e corrija os erros:

- a. – Como é que chamam-se? – Nós chamamo-nos João e Pierre.
- b. – Onde é que eu sento-me? – Podes sentar-te aqui!
- c. – Eu deito-me sempre cedo, e vocês? – Nós deitamos-nos sempre tarde.
- d. – Eles não levantam-se cedo? – Não, eles levantam-se tarde.

4. Experimentação

Faça três perguntas dirigidas a uma figura pública sobre a sua rotina diária. Imagine também as respostas.

Figura 8. Tarefa de interpretação¹²

¹² in Castro (2015, p. 465).

Para a sua elaboração, o autor sugere (*idem*, pp. 98-99), ainda, os seguintes princípios gerais: (i) uma tarefa de interpretação consiste num estímulo (oral ou escrito) a que os estudantes devem responder; (ii) os estudantes devem dar uma resposta não verbal (*e.g.* indicar se uma determinada afirmação é verdadeira ou falsa, selecionar uma imagem, desenhar um diagrama); (iii) as atividades devem ser sequenciadas de modo a promover, primeiro, um foco no sentido, de seguida, um foco na forma e, por fim, a identificação de erros; (iv) os estudantes devem ter a oportunidade para relacionar o *input* com as suas próprias vivências.

Neste âmbito, destacam-se vários trabalhos de investigação (v. Ellis 1999) que, tendo comparado este tipo de ensino (envolvendo tarefas de interpretação) com métodos de ensino mais tradicionais (envolvendo exercícios de prática controlada e exercícios gramaticais contextualizados), disponibilizam evidências de que o ensino baseado no *input* é eficaz tanto para promover o conhecimento recetivo como produtivo, ainda que seja mais eficaz para a aquisição de novas formas gramaticais (Ellis & Shintani 2014, p. 131).

O terceiro e último modo que tem sido usado para promover um foco na forma consiste na elaboração de tarefas de promoção da consciência linguística, que se sustentam, em parte, no papel facilitador atribuído ao conhecimento explícito no processo de aquisição de conhecimento implícito, e que têm como finalidade promover a consciência sobre o modo como determinadas características de L2 funcionam. Diferem, assim, das anteriores pelo facto de se dirigirem à aprendizagem explícita, ou seja, têm como finalidade desenvolver a consciência ao nível da compreensão e não ao nível do registo cognitivo.

Por outro lado, enquanto as tarefas anteriores são construídas em torno de um determinado tipo de conteúdo (histórias ou imagens), o conteúdo das tarefas de consciência linguística é a própria língua. Tal, segundo Ellis (2003, p. 163), não invalida que possam ser definidas como “tarefas” uma vez que os estudantes devem falar de modo significativo sobre uma determinada estrutura de L2, usando os seus próprios recursos linguísticos, ainda que não tenham de a usar, mas apenas pensar sobre ela e discuti-la.

As tarefas de promoção da consciência linguística podem, assim, ser elaboradas com base nas seguintes orientações: (i) seleção de uma característica linguística específica para promover a atenção; (ii) apresentação de dados aos estudantes que ilustrem o uso dessa estrutura-alvo e, eventualmente, da regra explícita que a descreve ou explica; (iii) expectativa de que os estudantes se esforcem para compreender o modo de usar a estru-

tura-alvo; (iv) verbalização (opcional) da regra subjacente ao seu uso (Ellis 1991, p. 234).

O conteúdo das tarefas de promoção da consciência linguística pode, ainda, ser escolhido em função das seguintes opções: corpora ou texto manipulado, texto oral ou escrito, texto contínuo ou frases isoladas, texto com ou sem lacunas, uso desviante ou correto da língua. Por outro lado, os tipos de operações envolvidas podem variar entre identificação, julgamento ou organização. O cruzamento entre as várias opções permite chegar a uma variedade considerável de tarefas do mesmo tipo, como ilustrado na sequência seguinte (v. figura 9), que parte do texto apresentado na tarefa de interpretação (figura 7).

1. Trabalhe com um colega: a partir do texto anterior (v. figura 7), completem as frases em que os *pronomes reflexos* estão antes do verbo.

| Antes do pronome | Pronome | Verbo |
|------------------------------|---------|----------------|
| Nunca | | |
| | Se | chaman? |
| Já não | | |
| (O Mustafa, às vezes) também | | |
| | Te | lembras Anika? |
| (Agora) já | | |
| E onde é que | | |
| (Mas agora) já | | |
| | Nos | ajudemos muito |
| ... todos | | |

2. Trabalhe com um colega: troquem ideias sobre a opção correta para completar a regra.

- Normalmente, coloca-se o pronome reflexo **antes/depois** do verbo. *Exemplo:* tu levantas-te; ele levanta-se; nós lembramo-nos.
- No entanto, o pronome reflexo é colocado **antes/depois** do verbo em alguns contextos específicos, designadamente:

| | | | |
|-------------------------|--------------|-----|----------------|
| (advérbio) | Não | me | levanto tarde. |
| (advérbio) | Nunca | se | levanta cedo. |
| (pronome interrogativo) | Onde (é que) | nos | sentamos? |
| (pronome interrogativo) | (Como é que) | te | chamas? |
| (advérbio) | Também | se | chama Anne? |
| (advérbio) | Já | se | lembra? |

| | | | |
|----------------------|-----------------------|-----------|----------------------------|
| (advérbio) | Ainda não | me | lembro. |
| (conjunção) | Enquanto | se | sentam, eu falo com o João |
| (pronome indefinido) | Todos | se | sentem bem. |
| (pronome indefinido) | Ninguém/alguém | se | esquece de ti |

Figura 9. Exemplo de atividade de promoção da consciência linguística¹³

A tarefa de promoção da consciência linguística tem, portanto, como objetivo fazer com que os estudantes descubram autonomamente o modo como uma determinada forma é usada na comunicação, ao mesmo tempo que oferece aos estudantes a oportunidade para comunicarem, sendo um tipo de tarefa que parece ser, de facto, efetivo no desenvolvimento do conhecimento explícito e na promoção subsequente do registo cognitivo. No entanto, segundo Ellis (2003, p. 166), pode não ser adequado para determinados grupos, designadamente, estudantes com dificuldades em colocar hipóteses conscientes sobre a língua, estudantes mais jovens que abordam tipicamente a aprendizagem da língua como um objeto de ação e não de reflexão, assim como estudantes com conhecimentos muito limitados de L2 que terão de recorrer à sua língua materna para falarem sobre a língua-alvo.

Para além do recurso a tarefas com foco, existe também a possibilidade de se promover um foco na forma metodologicamente, isto é, recorrendo a estratégias implícitas e explícitas para chamar a atenção do estudante para a forma enquanto a tarefa está a ser executada. Este tipo de estratégias pode ser usado quando surge algum problema na comunicação, ou quando o professor decide adotar momentaneamente o papel de instrutor (e não o de utilizador da língua), chamando a atenção para a forma e não para o sentido.

As técnicas metodológicas implícitas consistem em pedidos de clarificação (e.g. o professor pede clarificação ao estudante sobre o que quis dizer, promovendo a correção da sua produção) ou de reformulações (e.g. o professor reformula parte ou a totalidade da produção do estudante), o que permite manter o foco primeiramente no sentido.

O foco na forma pode, ainda, ser promovido com recurso a informação explícita sobre uma determinada estrutura-alvo, ou seja, o professor pode chamar a atenção para uma determinada forma linguística, fazendo perguntas ou comentários metalinguísticos (*preemptive focus*); ou, então,

¹³ in Castro (2015, p. 483).

intervir apenas na sequência dos erros feitos pelos estudantes, mediante alguma correção explícita, fazendo um comentário metalinguístico, uma pergunta direta ou dando um conselho (*responsive focus*).

De facto, o *feedback* explícito parece desempenhar um papel crucial no estabelecimento de novas ligações entre a forma e o sentido, havendo evidências (e.g. Lyster & Ranta 1997; Ellis *et al.* 2001) de que o recurso a técnicas metodológicas explícitas não perturba necessariamente o foco no sentido, quando há um tratamento discreto e rápido que é gerido no âmbito de um trabalho conjunto de reparação entre o professor e o estudante, o que impede a interrupção e garante a fluidez da interação, contrariamente ao que se verifica quando há um tratamento explícito e longo que pode afetar o foco predominante no sentido e perturbar a natureza da tarefa (Ellis 2003, p. 171).

Em suma, nesta secção, analisámos e ilustrámos vários tipos de tarefas - tarefas de produção com foco, tarefas baseadas na compreensão (incluindo as designadas tarefas de interpretação) e tarefas de promoção da consciência linguística - que se destinam a desenvolver o conhecimento implícito ou explícito do estudante, tendo, ainda, sido assinaladas algumas dificuldades que se encontram subjacentes à sua elaboração, em particular, de tarefas de produção com foco na forma nas quais a característica-alvo é essencial.

Por fim, e em alternativa, referimos algumas técnicas metodológicas que, também, permitem promover o foco na forma durante a realização da tarefa (tanto de forma implícita como explícita), e terminamos corroborando a posição de Ellis (*idem*, p. 172), de acordo com o qual a melhor forma de assegurar que os estudantes processam, de facto, a característica-alvo, consiste em recorrer a uma combinação entre tarefas com foco, por um lado, e técnicas implícitas e explícitas, por outro.

3. Considerações finais

A investigação na área da Aquisição de Segundas Línguas tem permitido compreender melhor o modo como os estudantes adquirem uma nova língua e, no que diz respeito ao ensino da gramática, os proponentes do ELBT tendem, em geral, a considerar que pode ser útil se for compatível com o processo natural de aquisição, embora existam entendimentos diferentes em relação ao tipo de ensino mais eficaz para o efeito.

Não obstante, o ELBT tem recebido algumas críticas infundadas quanto ao modo como promove o trabalho sobre a forma, que partem do princí-

pio de que se trata de uma abordagem monolítica quando existem diferentes versões (e.g. Ellis 2003; Long 1985a; Skehan 1998a; 1998b), que se distinguem no modo que consideram mais adequado para o efeito: assim, e enquanto Long enfatiza o recurso a *feedback* corretivo; Skehan valoriza o design da lição e o recurso à fase pré-tarefa; e Ellis propõe várias maneiras de promover um foco na forma em todas as fases da lição, com recurso a tarefas e procedimentos específicos, como procurámos ilustrar.

Relativamente à crítica (Sheen 2003; Swan 2005) de que o ELBT não permite fazer uma adequada cobertura gramatical, Ellis (2009, p. 231) chama a atenção para a necessidade de se fazer uma distinção entre “programa baseado em tarefas” e “ensino baseado em tarefas”: assim, quando falamos em “programa baseado em tarefas” é possível encontrar algumas propostas (e.g. Long & Crookes 1992; Skehan 1998b) que apenas sustentam a integração de tarefas sem foco, sendo que, nesse caso, a gramática, não tem lugar no programa. No entanto, existem também versões (e.g. Ellis 2003; Samuda & Bygate 2008; Willis & Willis 2007) que reconhecem a utilidade de se integrarem tarefas com foco no programa, o que implica determinar o seu conteúdo linguístico e especificar os aspetos gramaticais a ensinar, sendo possível elaborar uma lista de verificação composta por itens e procedimentos destinados a decidir quando um item particular pode ser utilmente trabalhado (Ellis 2003, p. 231).

Contudo, quando nos referimos a “ensino baseado em tarefas”, torna-se necessário abordar também a metodologia (ou seja, o modo como o programa é implementado) e, neste âmbito, todos os defensores do ELBT consideram importante promover metodologicamente um foco na forma, ainda que existam entendimentos diferentes quanto ao modo como deve ser feito, como referimos.

De facto, o foco na forma (de modo accidental), tal como definido por Long (1988, pp. 113-147), é uma das muitas maneiras possíveis de abordar a gramática, no entanto, levou à crítica (v. Sheen 2003) de que, no ELBT, a atenção à forma se encontra limitada a *feedback* corretivo para minimizar a interferência no desempenho, argumentando que a única gramática abordada no ELBT é a que gera problemas de comunicação e conduz à negociação de sentido. Este argumento é verdadeiro, se apenas tivermos em conta a versão do ELBT proposta por Long, mas, como ilustrado, o foco na forma pode ser promovido de várias maneiras, podendo ocorrer mesmo que não ocorram dificuldades de compreensão (Ellis 2009, p. 233), como sucede quando o professor reformula as produções dos estudantes simplesmente para disponibilizar um modelo mais correto da língua-alvo.

Sheen (2003, pp. 225-233) refere ainda que, no ELBT, a atenção à gramática decorre apenas da realização de tarefas de promoção da consciência linguística. Este entendimento parece basear-se na argumentação de Ellis (1991, 1993) que, ao comparar as tarefas de promoção da consciência linguística com outras atividades, conclui que aquelas são mais compatíveis com o que se sabe sobre o processo de aquisição de L2, pelo facto de se dirigirem ao conhecimento explícito e não ao implícito e, por essa razão, não revelarem o problema que decorre da eventual falta de correspondência entre o ensino e o processo de desenvolvimento da língua, que se coloca quando a finalidade consiste em promover o conhecimento implícito. De facto, Ellis sustenta que este tipo de atividade constitui um meio ideal para promover o trabalho gramatical (particularmente com estudantes adultos de nível intermédio), contudo o autor não defende que esta é a única forma de abordar a gramática. Pelo contrário, Ellis (2003, pp. 158-262) propõe várias maneiras de abordar a gramática, incluindo exercícios de prática tradicionais e exercícios de registo cognitivo. Ou seja, Sheen generaliza a interpretação incorreta que faz da posição de Ellis para todo o ELBT.

Em suma, a gramática desempenha um papel importante no ELBT tanto em termos de programa como de metodologia (v. Castro 2017) e, apesar de não ser um aspeto central, é incorreto reivindicar o contrário, uma vez que o ELBT contempla o ensino da gramática de várias maneiras, embora tente evitar o ensino explícito de itens linguísticos predeterminados, que tende a ser privilegiado em métodos mais tradicionais.

Referências

- Bielsa, P. B., Catalán G. S., Tapia, M. Á. D., Ripoll, S. L., Samaniego, A. L. & López, J. M. (2009). *Destino Erasmus 1*. Barcelona, Espanha: Universitat de Barcelona/SGEL Educación.
- Bygate, M. & Samuda, V. (2009). Creating Pressure in Task Pedagogy. In A. Mackey & C. Polio (Eds.), *Multiple Perspectives on Interaction* (pp. 90-116). Londres, Inglaterra: Routledge.
- Castro, C. (2015). *Materiais para o ensino do português como língua estrangeira: uma proposta de aprendizagem baseada em tarefas* (Tese de doutoramento, Universidade Nova de Lisboa).
- Castro, C. (2017). *Ensino de línguas baseado em tarefas: Da teoria à prática*. Lisboa, Portugal: Lidel Edições Técnicas.

- Ellis, R. (1991). *Second language acquisition and second language pedagogy*. Clevedon, Inglaterra: Multilingual Matters.
- Ellis, R. (1993). Second language acquisition and the structural syllabus. *TESOL Quarterly*, 27(1), 91-113.
- Ellis, R. (1995). Interpretation tasks for grammar teaching. *TESOL Quarterly*, 29(1), 87-105.
- Ellis, R. (1999). Input based approaches to teaching grammar: A review of classroom oriented research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 19(1), 64-80.
- Ellis, R. (2003). *Task-Based language learning and teaching*. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19(3), 221-246.
- Ellis, R., Basturkmen, H. & Loewen, S. (2001). Learner uptake in communicative ESL lessons. *Language Learning*, 51(2), 281-318.
- Ellis, R. & Shintani, N. (2014). *Exploring language pedagogy through second language acquisition*. Londres, Inglaterra: Routledge.
- Jourdenais, R., Ota, M., Stauffer, S., Boyson, B. & Doughty, C. (1995). Does textual enhancement promote noticing? A think aloud protocol analysis. In R. Schmidt (Ed.), *Attention and Awareness in Foreign Language Learning* (pp. 183-216). Honolulu, Estados Unidos da América: University of Hawaii Press.
- Long, M. (1985). A role for instruction: Task-based language teaching. In M. Pienemann & K. Hyltenstam (Eds.), *Modeling and Assessing Second Language Acquisition* (pp. 77-99). Mahwah, Estados Unidos da América: Erlbaum.
- Long, M. (1988). Instructed Second Language Acquisition. In L. Beebe (Ed.), *Issues in second language acquisition: Multiple perspectives* (pp. 113-147). Nova Iorque, Estados Unidos da América: Newbury House.
- Long, M. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. Bot, R. Ginsberg & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in crosscultural perspective* (pp. 39-52). Amsterdão, Holanda: John Benjamins.
- Long, M. & Crookes, G. (1992). Three approaches to task-based syllabus design. *TESOL Quarterly*, 26(1), 27-56.
- Loschky, L. & Bley-Vroman, R. (1993). Grammar and task-based methodology. In S. M. Gass & G. Crookes (Eds.), *Tasks and Language Learning* (pp. 123-67). Clevedon, Inglaterra: Multilingual Matters.
- Lyster, R. & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 376-66.
- Mackey, A. (1999). Input, Interaction and Second Language Development. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(1), 557-587.
- Mackey, A. (2012). *Input, interaction and corrective feedback in L2 learning*. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.

- Samuda, V. & Bygate, M. (2008). *Tasks in second language learning*. Nova Iorque, Estados Unidos da América: Palgrave Macmillan.
- Sheen, R. (2003). Focus-on-Form: A myth in the making. *ELT Journal*, 57(2), 225-233.
- Shintani, N., Li, S. & Ellis, R. (2013). Comprehension-based versus production-based grammar instruction: A meta-analysis of comparative studies. *Language Learning*, 63(2), 296-329.
- Skehan, P. (1998a). *A cognitive approach to language learning*. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.
- Skehan, P. (1998b). Task-Based Instruction. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, pp. 268-286.
- Swan, M. (2005). Legislating by hypothesis: The case of task-based instruction. *Applied Linguistics*, 26(3), 376-401.
- Tavares, A. (2003). *Português XXI-1: Livro do aluno*. Lisboa, Portugal: Lidel.
- Trahey, M. & White, L. (1993). Positive evidence and preemption in the second language classroom. *Studies in Second Language Acquisition*, 15(2), 181-204.
- Tuz, E. (1993). From controlled practice to communicative activity: Does training transfer?. *TESOL*, 1, 97-108.
- VanPatten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction*. Nova Iorque, Estados Unidos da América: Ablex.
- White, J. (1998). Getting the learners' attention: A typographical input enhancement study. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (pp. 85-113). Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Willis, D. & Willis, J. J. (2007). *Doing Task-Based Teaching*. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.

[recebido em 31 de agosto de 2018 e aceite para publicação em 27 de fevereiro de 2019]

ASSIMILAÇÃO PERCETIVA DAS OCLUSIVAS ORAIS DO PORTUGUÊS EUROPEU L2 POR FALANTES NATIVOS DE CANTONÊS

PERCEPTUAL ASSIMILATION OF STOPS BY CHINESE LEARNERS OF EUROPEAN PORTUGUESE

Diana Oliveira*
id6256@uminho.pt

Anabela Rato**
anabela.rato@utoronto.ca

Os aprendentes chineses de português europeu (PE) tendem a evidenciar dificuldades de perceção e produção das consoantes oclusivas orais da L2, nomeadamente no que respeita à distinção de vozeamento (Shu 2014). O presente estudo visa analisar a semelhança interlinguística entre os sons oclusivos orais da L1 e os da L2, tal como percecionada por estes aprendentes, procurando explicar as dificuldades na aprendizagem fonético-fonológica do PE reportadas na literatura (Batalha 1995; Martins 2008; Shu 2014). Assim, 11 participantes macaenses, falantes nativos de cantonês, realizaram uma tarefa de assimilação percetiva, identificando o som do cantonês que mais se assemelhava à consoante inicial de estímulos CV, produzidos por falantes nativos de PE, e procedendo à avaliação da sua qualidade numa escala de sete pontos. Os resultados, interpretados à luz do *Perceptual Assimilation Model L2* (Best & Tyler 2007), sugerem que este grupo de aprendentes não reconhece diferenças fonéticas entre os sons /p/ e /b/ da L2, ouvidos como exemplares igualmente bons de uma única categoria nativa (/p/). A mesma tendência se evidencia com /t/-/d/ e /k/-/g/ do português, ainda que pareça haver uma maior facilidade de percecionar diferenças fonéticas entre os elementos destes pares à medida que o ponto de articulação recua.

Palavras-chave: Aprendizagem fonológica da L2. Português europeu L2. Cantonês L1. Oclusivas orais.

Perceiving and producing L2 oral stops is difficult for Chinese learners of European Portuguese (EP), namely the voicing distinction between these sounds (Shu 2014). The aim of the present study is to examine the degree of cross-linguistic similarity

* Universidade do Minho, Portugal.

** Univesidade de Toronto, Canadá.

between the L1 and the L2 oral stops, in an attempt to shed light on the challenges Chinese learners of EP face when learning the L2 phonology (Batalha 1995; Martins 2008; Shu 2014). Eleven Macanese participants, native speakers of Cantonese, performed a perceptual assimilation task in which they were asked to identify the L1 sound that was closest to the initial consonant in CV syllables produced by native speakers of EP. The participants then rated the goodness-of-fit of the L2 sound as an exemplar of the L1 category on a seven-point scale. Interpreted within the theoretical framework of the Perceptual Assimilation Model L2 (Best & Tyler 2007), results suggest that these L2 learners do not recognize phonetic differences between the L2 sounds /p/ and /b/, which are heard as equally good exemplars of a single L1 category (/p/). A similar pattern of results was found for /t/-/d/ and /k/-/g/ in the L2, although it seems easier for participants to discern phonetic dissimilarities between the elements of the stop pairs as place of articulation moves from the front to the back position in the vocal tract.

Keywords: L2 speech learning. L2 European Portuguese. L1 Cantonese. Oral stops.



1. Introdução

Os alunos chineses constituem hoje um importante grupo de aprendentes de português como língua não materna (doravante L2).¹ A nível fonético-fonológico (perceção e produção), os sons oclusivos orais do português europeu (PE) têm-se revelado especialmente problemáticos para este grupo de aprendentes.

Há uma vasta produção científica sobre a aprendizagem fonética/fonológica de uma L2, especialmente no que diz respeito à aquisição² do inglês. Um tópico recorrente é a origem percetiva das dificuldades de produção de certos sons não-nativos (Sakai & Moorman 2017). Crê-se que os desvios de produção decorrem, pelo menos em parte, da incorreta perceção dos sons-alvo. Por sua vez, o “enviesamento” percetivo dos sons não-nativos é atri-

1 Por motivos de consonância com a terminologia predominante na área de investigação da aprendizagem fonológica de línguas não maternas, neste trabalho “L1”, “língua nativa” e “língua materna” designam a primeira língua adquirida pelo falante, enquanto “L2” se refere a qualquer língua adquirida/aprendida posteriormente, independentemente do contexto e tipo de aprendizagem. Contudo, para uma discussão destes e outros conceitos relacionados, *cf.* Flores (2013).

2 Não sendo uma distinção terminológica funcional neste trabalho e dada a inexistência de fronteiras claras entre as realidades que designam, os termos “aprendizagem” e “aquisição” serão utilizados aqui de modo intersubstituível (a este propósito *cf.* Leather 1999).

buído à influência do sistema fonológico da língua materna (L1) (Chang, in press; Strange 1995). Os mais influentes modelos teóricos de percepção de sons da L2 assentam no pressuposto de que é a percepção de (dis)semelhança entre os sons da L1 e os da L2, por parte do aprendente, que determina o melhor ou pior desempenho fonético-fonológico na língua-alvo a nível de percepção (Best & Tyler 2007; Kuhl & Iverson 1995; Strange 2011) ou de percepção e produção (Flege 1995).

O presente estudo tem, pois, como objetivo investigar as relações de proximidade ou afastamento percetivos entre as consoantes oclusivas orais do PE (L2) e as do cantonês (L1). Analisaremos, assim, os padrões de assimilação percetiva das oclusivas orais do PE-L2 por parte de um conjunto de aprendentes macaenses, à luz do *Perceptual Assimilation Model-L2*³ (doravante PAM-L2), um modelo teórico de percepção de sons da L2 desenvolvido por Best e Tyler (2007), procurando relacionar os padrões identificados com as dificuldades reportadas na literatura. Para tal, a *Introdução* seguirá dividida em diferentes tópicos que visam: 1.1. descrever os sistemas das consoantes oclusivas do PE e do cantonês e identificar as dificuldades sentidas por aprendentes chineses ao nível da percepção e produção das oclusivas orais do português europeu; 1.2. explicar o modo como a (dis)semelhança entre os sons nativos e os sons da língua-alvo condiciona o desempenho fonético-fonológico na L2 e apresentar a operacionalização deste pressuposto teórico no PAM-L2; 1.3. resumir alguns estudos que se propuseram avaliar o grau de (dis)semelhança percetiva interlínguas. A secção 2 (*O presente estudo*) descreverá os objetivos e hipóteses deste trabalho, bem como o método, que inclui informação sobre os participantes do estudo, a tarefa implementada, os procedimentos seguidos e os estímulos utilizados. A secção 3 (*Resultados e discussão*) dedicar-se-á à apresentação dos dados obtidos e sua análise e, finalmente, na secção 4 (*Conclusão*) teceremos algumas considerações genéricas.

1.1. A produção e percepção de sons oclusivos do PE por aprendentes chineses

A nível da produção de sons oclusivos do PE, são conhecidas algumas dificuldades características dos aprendentes chineses, elencadas sobretudo a partir de observação empírica informal. Martins (2008) regista, por parte de aprendentes chineses falantes nativos do dialeto Wu, problemas na produção dos sons consonânticos oclusivos orais vozeados ([b], [d], [g]),

3 Modelo de assimilação percetiva-L2 (tradução nossa).

produzidos como os correspondentes não-vozeados ([p], [t], [k]), de que resulta a realização de [ˈtiɐ] em vez de [ˈdiɐ], [kɐˈpelu] em vez de [kɐˈβelu], por exemplo. Batalha (1995), reportando-se a aprendentes macaenses cuja L1 é o cantonês, menciona igualmente a substituição de [b] por [p] e de [d] por [t].

No tocante à percepção de consoantes oclusivas do PE por aprendentes chineses, Shu (2014) avaliou-a através de testes de identificação e de discriminação. A autora concluiu que o desempenho dos falantes nativos de Mandarim na percepção (identificação e discriminação) dos sons oclusivos orais do PE é significativamente mais fraco do que o de falantes nativos de PE e que, mesmo após um ano de imersão linguística, não se registou uma melhoria na capacidade de perceber estes sons. Em termos de identificação, os sons que se revelaram especialmente difíceis para este grupo de aprendentes são /b/, /d/, /p/, /t/. No tocante à discriminação, o par velar /k-g/ foi o mais difícil de discriminar (59% de taxa de acerto média), seguido de /p-b/ (64%) e de /t-d/ (70%), sendo as diferenças entre o primeiro e o último pares estatisticamente significativas.

Assim, as dificuldades de produção de sons oclusivos do PE por aprendentes chineses, tais como assinaladas por Martins (2008) e Batalha (1999), parecem decorrer de problemas a nível da percepção desses mesmos sons, tal como reportado por Shu (2014). Contudo, permanece sem esclarecimento a origem das dificuldades percetivas identificadas e é essa a questão que o presente estudo visa explorar.

O sistema de consoantes do PE inclui seis oclusivas orais: /p, t, k, b, d, g/. Considerando o ponto de articulação, as seis oclusivas agrupam-se em três pares cujos elementos se distinguem por meio da propriedade “vozeamento”: /p, t, k/ - labial, alveodental e velar não-vozeadas, respetivamente; /b, d, g/ - labial, alveodental e velar vozeadas, por esta ordem. Em PE, as oclusivas estão atestadas em início de sílaba, podendo ocorrer em posição pré- e pós-consonântica e em posição intervocálica⁴ (Barroso 1999; Mateus, Falé, & Freitas 2005).

Tal como o PE, o cantonês integra seis consoantes oclusivas orais, a saber: /p, t, k, ph, th, kh/.⁵ Estas oclusivas podem ser pareadas em função do ponto de articulação (duas oclusivas labiais – /p, ph/; duas alveodentais – /t, th/; e duas velares – /k, kh/, tal como no PE), mas todas são não-vozea-

4 Nas posições intervocálica e pré-consonântica, as oclusivas vozeadas /b, d, g/ realizam-se como [β, ð, ɣ] respetivamente (Barroso 1999; Veloso 1997).

5 O cantonês integra mais duas oclusivas: /kw/ e /khw/. No entanto, estas unidades são consideradas consoantes coarticuladas (/k/ + /w/ e /kh/ + /w/) (Chan & Li 2000).

das, distinguindo-se através da propriedade “aspiração”. Ao contrário do PE, que admite grupos consonânticos homossilábicos, a estrutura silábica do cantonês é bastante simples: (C) V (C). O sistema completo de oclusivas do cantonês pode ser atualizado em início de sílaba, mas apenas as não-aspiradas ocorrem em posição final (Bauer & Benedict 1997; Chan & Li 2000; Meng, Zee, & Lee 2007).

Uma outra característica importante na descrição das oclusivas é o VOT (do inglês *voice onset time*)⁶, que, segundo Lisker e Abramson (1964), é o parâmetro mais fiável na comparação dos contrastes de oclusivas em diferentes línguas. Para os autores, as propriedades tradicionalmente designadas de “vozeamento” ou “aspiração” podem ser explicadas pela relação temporal entre os movimentos glotais e os acontecimentos supra-laríngeos – esta relação traduz-se acusticamente no VOT, que terá relevância percetiva na distinção dos sons oclusivos nas diferentes línguas (Lisker & Abramson 1964). Há línguas que estabelecem um contraste bidirecional entre as suas oclusivas, opondo oclusivas com VOT negativo a oclusivas com VOT (positivo) curto (é o caso do Português e do Espanhol, por exemplo) ou oclusivas de VOT (positivo) curto a oclusivas de VOT (positivo) longo (os casos do Inglês e do Cantonês, por exemplo); há, ainda, as línguas que instanciam os contrastes entre oclusivas em três categorias, ou seja, apresentando um subconjunto de oclusivas com VOT negativo, outro com VOT (positivo) curto e um terceiro com VOT (positivo) longo (como acontece no Tailandês ou no Coreano, por exemplo) (Lisker & Abramson 1964). A Tabela 1 apresenta as diferenças entre PE e cantonês no tocante ao VOT.

Tabela 1. VOT médio (em ms) das consoantes oclusivas do PE e do CAN em início de palavra

| | Oclusivas vozeadas | | | Oclusivas não-vozeadas não-aspiradas | | | Oclusivas não-vozeadas aspiradas | | |
|------|--------------------|-----|-----|--------------------------------------|-----|-----|----------------------------------|------|------|
| | /b/ | /d/ | /g/ | /p/ | /t/ | /k/ | /ph/ | /th/ | /kh/ |
| CAN* | | | | 9 | 14 | 34 | 77 | 75 | 87 |
| PE** | -114 | -89 | -73 | 20 | 28 | 51 | | | |

Nota: *Valores retirados de Lisker e Abramson (1964) para oclusivas em posição inicial de palavra lida isoladamente; **Valores retirados de Lousada (2006) para oclusivas em posição inicial de palavra lida na frase veículo “Diga (palavra) por favor”.

6 O VOT é o intervalo de tempo entre a libertação da oclusão e o início do vozeamento: a vibração glotal pode iniciar-se antes da distensão da oclusão e, nestes casos, o VOT é negativo; o início do vozeamento pode também dar-se após a libertação da oclusão e, aqui, o VOT é positivo, podendo ser curto (oclusivas não-aspiradas) ou longo (oclusivas aspiradas).

1.2. A percepção de sons da L2

A aprendizagem fonológica de uma língua não materna designa o conjunto de transformações a nível da percepção e produção dos sons da L2 operadas num dado aprendiz por via da sua exposição à língua-alvo.

Esta aprendizagem é condicionada por variáveis como a idade de início da aquisição da L2 [para uma perspetiva complementar, consulte Birdsong (2007) e Abrahamsson e Hyltenstam (2009)], quantidade e qualidade da exposição à língua-alvo (por exemplo, Flege & Liu 2001), diferenças individuais em termos de aptidão, motivação ou capacidades cognitivas (Darcy & Mora 2016; Safronova 2016).

Para além disso, muitas questões relacionadas com a aprendizagem fonológica da L2 têm sido perspetivadas em termos de influência (bidirecional) entre a L1 e a L2 (ou CLI, do inglês *cross-linguistic influence* – Colantoni, Steele, & Escudero 2015). Esta interferência evidencia-se, por exemplo, na diferente categorização que ouvintes com diversas L1 fazem do mesmo som da L2, um fenómeno designado por Strange (1995) de *accented perception* (ou seja, “sotaque percetivo”). Tal interferência revela-se também na produção. Rochet (1995), por exemplo, solicitou a 10 falantes nativos de português brasileiro e a 10 falantes nativos de inglês canadiano que imitassem monossílabos com as vogais [i], [u], [y] e [a] produzidos por um falante nativo de francês (a vogal [y] não integra o sistema fonológico do português nem do inglês). As imitações foram avaliadas por um conjunto de falantes nativos da língua-alvo. Rochet constatou que, nas suas produções desviantes de [y], os falantes nativos de português realizavam uma vogal julgada como intermédia entre [i] e [y], enquanto os falantes nativos de inglês substituíam o [y] por uma vogal semelhante a [u]. Aos mesmos participantes foi pedido que identificassem como [i] ou [u] um conjunto de estímulos sintéticos representativo das vogais altas do francês, num *continuum* entre [i] e [u]. Os resultados da tarefa de percepção espelharam os do teste de produção, com os falantes nativos de português a categorizarem instâncias da vogal [y] (de acordo com valores médios de F2) como [i], ao contrário dos falantes de inglês, que as identificavam como exemplares de [u]. Rochet concluiu que, pelo menos em estádios iniciais da aprendizagem, os aprendentes de uma L2 percebem os sons não-nativos como instâncias das categorias fonológicas nativas e que esta imprecisão percetiva parece ser a causa das dificuldades de produção na L2.

De facto, as semelhanças e as diferenças fonéticas percebidas pelo aprendiz entre a sua L1 e a L2 condicionam a aprendizagem do sistema

de sons não-nativos (Bohn 2018; Changt in press; Munro & Bohn 2007). Há, pois, uma influência direta do sistema fonológico da L1 na percepção de sons da L2, que determina, ou pode determinar, dificuldades percetivas e, em muitos casos, de produção (Rochet 1995; Sakai & Moorman 2017). Esta rede de relações percetivas entre os sons da L1 e da L2 e as suas implicações para o desempenho e aprendizagem fonológicos são objeto de teorização em vários modelos teóricos, entre eles o *Perceptual Assimilation Model-L2*, PAM-L2 (Best & Tyler 2007), o *Speech Learning Model*, SLM (Flege J. E. 1995) e o *Native Language Magnet Model*, NLM (Kuhl & Iverson 1995). Não obstante as divergências que os separam e lhes conferem singularidade no modo de perspetivar o fenómeno de que se ocupam, estes modelos assentam sobre o pressuposto de que há uma espécie de espaço fonológico na mente do aprendente que se encontra ocupado por unidades nativas (*categorias*, no PAM-L2 e no SLM, ou *ímanes*, no NLM) e que o desenvolvimento fonológico de uma L2 consiste precisamente no processo de integração dos sons da L2 neste espaço e na interação resultante entre os novos elementos e as unidades pré-existentes. Tudo se processa em função do grau de (dis)semelhança percecionado entre os sons da L2 e os da L1, seja esta relação estabelecida a nível acústico, articulatorio e/ou fonológico, consoante o modelo adotado.

O PAM-L2 distingue-se do SLM e do NLM no tocante a alguns pressupostos teóricos (nomeadamente no que respeita à consideração do que é a unidade básica de percepção) e noutros detalhes de natureza mais empírica como, por exemplo, o nível de proficiência dos aprendentes cuja evolução de aprendizagem percetiva procura descrever. No entanto, é pela sua descrição detalhada de diferentes possibilidades de assimilação dos contrastes não-nativos que iremos convocar preferencialmente este modelo teórico, quer nas hipóteses formuladas, quer na discussão dos resultados.

O PAM-L2 propõe cinco padrões de assimilação dos contrastes não-nativos e associa a cada padrão uma previsão do grau de dificuldade de discriminação, tecendo ainda considerações sobre as possibilidades de evolução da aprendizagem percetiva. A Tabela 2 apresenta esses cinco padrões. Sublinhamos que todos os padrões de assimilação e previsões do curso da aprendizagem fonológica inscritos no PAM-L2 são baseados na percepção dos sons não-nativos integrados em pares contrastivos.

Tabela 2. Padrões de assimilação de contrastes não-nativos, segundo o PAM-L2 (Best & Tyler 2007)

| Padrão de assimilação | Descrição | Previsão de discriminação |
|---|--|----------------------------------|
| Duas categorias (DC) | Os dois sons contrastivos da L2 são percebidos como bons exemplares de categorias nativas distintas. | Muito boa – Excelente |
| Categorizado- Não categorizado (CN) | Apenas um elemento do contraste da L2 é percebido como equivalente a uma categoria da L1. O outro distingue-se de qualquer categoria nativa. | Muito boa – Excelente |
| Diferente adequação categorial (DA) | Os dois sons contrastivos são assimilados como exemplares de uma mesma categoria da L1, mas um elemento é considerado mais desviante do que outro. | Intermédia – Boa |
| Categoria única (CU) | Os dois elementos do contraste não-nativo são percebidos como exemplares igualmente bons ou igualmente desviantes de uma mesma categoria da L1. | Fraca |
| Não categorizado- -Não categorizado (NN) | Nenhum dos elementos do contraste da L2 é percebido como alguma categoria nativa. | Boa – Muito boa |

A análise da Tabela 2 permite-nos retirar uma conclusão: na percepção de sons da L2, a semelhança com a língua nativa dificulta a discriminação. Esta implicação da proximidade perceptiva entre sons L1 e L2 é partilhada pelo SLM e NLM. Com efeito, quanto maior for a semelhança percebida entre o som da L2 e uma qualquer categoria fonológica da L1, mais difícil será reconhecer as propriedades fonéticas que conferem uma identidade fonológica própria ao som da L2 e distinta da do fonema nativo. Como se pode constatar, o padrão de assimilação para o qual se prevê o pior desempenho a nível perceptivo (tal como aferido a partir da capacidade de discriminação) é aquele em que dois sons distintos da L2 são percebidos como alofones de uma mesma categoria nativa e não são reconhecidas diferenças de qualidade entre eles enquanto instâncias representativas da mesma unidade fonológica nativa.

1.3. Método de avaliação da proximidade percetiva entre sons da L1 e sons da L2

Vários têm sido os métodos utilizados para avaliar a semelhança entre os sons de um determinado par L1-L2 (comparações de inventários fonológicos, comparações acústicas, tarefas de semelhança percetiva, etc.; para uma revisão, cf. Bohn 2018). No entanto, como referido, uma relação de semelhança acústica ou fonético-fonológica pode não dar conta necessariamente das relações de proximidade estabelecidas percetivamente pelos aprendentes de uma L2. Assim, para prever ou compreender a origem de determinadas dificuldades de perceção (e produção) de sons da L2 importa utilizar métodos de avaliação da proximidade interlínguas que ponham em evidência a dimensão percetiva dessa semelhança. Um exemplo são as tarefas de assimilação percetiva (ou PATs, do inglês *perceptual assimilation tasks* – Cebrian, Morat & Aliaga-Garcia 2010), que consistem em identificar sons L2 como instâncias de categorias nativas e avaliar a sua representatividade como exemplares da categoria selecionada (numa escala cujos valores extremos serão “bom” e “mau”).

A título exemplificativo, Guion, Flege, Akahane-Yamada e Pruitt (2000), num estudo de mapeamento interlinguístico⁷, implementaram uma PAT em que falantes nativos de japonês identificavam consoantes do inglês como instâncias de categorias da sua L1 e avaliavam o seu grau de representatividade categorial, ou seja, indicavam, numa escala de sete pontos, se o som da L2 era um bom ou mau exemplar da categoria L1 selecionada. Foi ainda aplicado um teste de discriminação para avaliar se os resultados da primeira tarefa eram preditores de dificuldades de perceção. Os resultados da PAT revelaram, por exemplo, que os sons /ɪ/ e /l/ do inglês eram percebidos, ambos, como muito próximos das mesmas categorias nativas (/ɪ/ e /u/) e a discriminação deste par contrastivo da L2 revelou-se fraca. Os autores concluíram, pois, que esta proximidade dos sons da L2 às mesmas categorias nativas dificulta a sua perceção (discriminação).

Do mesmo modo, Reis (2010) investigou a perceção do som /θ/ do inglês por falantes nativos de português do Brasil e francês europeu, aplicando uma PAT e um teste de discriminação. O desempenho dos participantes na discriminação de dois dos três pares contrastivos testados (/θ/-/t/,

7 Na literatura sobre a aprendizagem fonológica da L2 em inglês, é frequente utilizar-se o verbo “map onto” para designar o processo de correspondência percetiva entre um dado som da L2 e uma categoria fonológica da L1.

/θ/-/s/, /θ/-/f/) corroborou a previsão disponibilizada pelos padrões de assimilação perceptiva definidos pelo PAM-L2 e aferidos a partir da PAT.

2. O presente estudo

2.1. Objetivos e hipóteses

O presente estudo propõe-se avaliar o grau de semelhança perceptiva entre os sons oclusivos do cantonês-L1 e do PE-L2 com o objetivo de identificar padrões de assimilação, à luz do PAM-L2, e, assim, procurar explicar as dificuldades manifestadas por aprendentes chineses na produção e percepção das consoantes oclusivas do português.

Com base nos problemas de percepção e nos padrões de substituição na produção dos sons oclusivos do PE por aprendentes chineses reportados na literatura (Batalha 1995; Martins 2008; Shu 2014) e tomando em consideração, igualmente, os resultados de estudos de percepção e produção de oclusivas por parte de falantes nativos de mandarim, aprendentes de outras L2 (que não o português) em que as distinções de sons oclusivos são foneticamente implementadas de modo diferente do do mandarim (*cf.*, por exemplo, Rochet 1995; Holliday 2014, 2015), estabelece-se as seguintes hipóteses:

- i. Os aprendentes chineses assimilam os dois elementos de cada par contrastivo de oclusivas do PE como alofones de uma única categoria nativa;
- ii. Perceptivamente, não serão reconhecidas diferenças de qualidade de representatividade entre os dois elementos de cada par de oclusivas do PE enquanto exemplares da categoria nativa que os assimilou.

As hipóteses **i.** e **ii.** estabelecem, assim, que os sons /p, t, k, b, d, g/ do PE serão assimilados, aos pares, como alofones de uma única categoria do cantonês (a oclusiva não-vozeada não-aspirada correspondente em termos de ponto de articulação) e que os elementos de cada par contrastivo da L2 serão ouvidos como exemplares igualmente bons ou igualmente maus (isto é, sem diferença de adequação categorial) da categoria nativa dos participantes, evidenciando-se, deste modo, o padrão de assimilação de tipo “Categoria única”.

2.2. Participantes

O presente estudo foi conduzido com 11 falantes nativos de cantonês aprendentes de PE, com nível de proficiência elementar⁸ e recém-chegados a Portugal para realização de um intercâmbio linguístico. Foi solicitado aos participantes que preenchessem um questionário biográfico e linguístico a partir do qual se obteve os dados apresentados a seguir. Os participantes tinham idades compreendidas entre os 16 e os 19 anos (média=17,1; DP=0,9). Nove participantes eram do sexo feminino (81,8%) e dois do sexo masculino (18,2%). O número de meses de aprendizagem formal de português variava entre os 6 e os 18 meses (média=10,9; DP=4,5) e, em média, os participantes tinham iniciado a sua aprendizagem da L2 aos 16 anos de idade (intervalo=15-18; DP=0,9). O número de horas de instrução formal em PE por semana variava entre 1,5 e 8 (média=4,6; DP=2,1). A maioria autoavaliou como *fraco* o seu desempenho em leitura (81,8%) e em escrita (63,6%) e como *muito fraco* o de compreensão oral (81,8%) e o de expressão oral (54,5%). Na sua totalidade, os informantes afirmaram fazer um uso muito reduzido do português fora da sala de aula e indicaram nunca ter residido num país de língua oficial portuguesa por um período superior a um mês.

2.3. Tarefa e procedimentos

Para avaliar a (dis)semelhança entre os sons oclusivos do PE e os do cantonês foi aplicada uma tarefa de assimilação percetiva (*cf.* Cebrian *et al.* 2010; Guion *et al.* 2000). A tarefa foi implementada no programa *freeware* TP 3.1. (Rauber, Rato, Kluge & Santos 2012) e foi realizada num laboratório multimédia por todos os participantes em simultâneo, tendo cada um deles utilizado um computador de mesa e um par de auscultadores NGS, modelo MSX6Pro. Recorrendo a instruções em inglês, pediu-se aos participantes que, após a audição de cada estímulo, executassem duas operações: 1) seleccionassem o som consonântico do cantonês mais similar ao som inicial do estímulo ouvido; 2) indicassem, numa escala de Likert de sete pontos, sendo 1=mau e 7=bom, o grau de semelhança do som ouvido com a categoria cantonesa identificada. As etiquetas representativas das consoantes oclusivas do cantonês incluíam o símbolo fonético desse som, seguido de

8 Os informantes deste estudo foram caracterizados como utilizadores elementares de PE em função do número de anos de aprendizagem de PE (média=10,9 meses; DP=4,5).

representação ortográfica, na norma Jyutping⁹, de uma palavra cantonesa iniciada pelo som visado. É importante salientar que, caso não reconhecessem o som inicial do estímulo ouvido como um som oclusivo do cantonês, os informantes tinham a opção de resposta *sem correspondência*. A tarefa incluiu uma fase de familiarização e estímulos de controlo em cantonês, cumprindo estes últimos a finalidade meramente instrumental de averiguar se os participantes perceberam e executaram a tarefa adequadamente (para mais detalhes, consultar Oliveira 2016).

2.4. Estímulos

Os estímulos da PAT eram constituídos por monossílabos do PE com a estrutura CV, sendo C uma das seis consoantes oclusivas do PE (/p, t, k, b, d, g/) e V a vogal central aberta, /a/, ou a anterior fechada, /i/ (cf. Tabela 3)¹⁰. Cada monossílabo assim formado foi produzido por dois falantes nativos de PE naturais da zona centro-litoral de Portugal, um do sexo feminino, com 34 anos de idade, e um do sexo masculino, com 38 anos de idade. A gravação de estímulos foi feita numa cabine de som atenuado, tendo-se utilizado um gravador digital Roland R-26 e um microfone Sontronics STC-80, com uma taxa de amostragem de 44.1 Hz e uma quantização de 16 *bits*. Os falantes foram instruídos para lerem os estímulos em tom de voz e ritmo normais. A leitura das sílabas CV era precedida da leitura de palavra ou pseudo-palavra contendo a sílaba visada por forma a ilustrar a qualidade da vogal. A título de exemplo, o falante lia: “Pato. Pa”. Na PAT, os estímulos foram repetidos duas vezes, pelo que a tarefa integrava um total de 48 ensaios de teste (6 oclusivas X 2 vogais X 2 falantes X 2 repetições).¹¹

9 O Jyutping é o sistema de romanização do cantonês, desenvolvido pela Sociedade Linguística de Hong Kong.

10 A opção pelas vogais indicadas (/a/ e /i/) deve-se ao facto de estas serem categorias vocálicas comuns ao cantonês (Bauer & Benedict 1997) e ao PE (Barroso 1999), o que se constituía como importante por forma a que o foco de atenção dos participantes se centrasse nos sons consoânticos e não nos vocálicos. A escolha foi, ainda, sustentada pela teoria *Natural Referent Vowel Framework* (Polka & Bohn 2011), segundo a qual as vogais periféricas [a], [i] e [u], comuns a todas as línguas humanas, pelas suas propriedades acústicas e articulatórias extremas, são mais salientes e estáveis.

11 A tarefa incluía também 32 estímulos de controlo em cantonês, produzidos por uma falante nativa do sexo feminino com 27 anos de idade. Estes estímulos serviram fins meramente instrumentais. Para mais detalhes, consulte Oliveira (2016).

Tabela 3. Monossílabos utilizados na tarefa de assimilação percetiva

| Estímulos de teste | |
|--------------------|------|
| [pa] | [pi] |
| [ta] | [ti] |
| [ka] | [ki] |
| [ba] | [bi] |
| [da] | [di] |
| [ga] | [gi] |

3. Resultados e discussão

A tarefa de assimilação percetiva permitiu obter dois tipos de dados: a percentagem média de identificação de uma oclusiva do PE como um dado som do cantonês e o valor médio das avaliações de representatividade do som ouvido enquanto exemplar da categoria L1 seleccionada. A Tabela 4 apresenta esses dados.

Relativamente às percentagens médias de identificação, considerou-se que os sons do PE com uma taxa de identificação modal superior a 55% (*chance level*)¹² são categorizados como um som do cantonês, ou seja, os informantes reconhecem aquela oclusiva do PE como uma realização fonética de uma dada categoria fonemática da sua L1.

Tabela 4. Média das percentagens de identificação e das avaliações da representatividade (entre parênteses) das consoantes oclusivas do PE como categorias do cantonês

| Sons PE ouvidos | Sons do cantonês identificados | | | | | | | | Outro | No fit |
|-----------------|--------------------------------|-----------------------|---------------|---------------|-------------------|-------------------|-------------------|--------------------|-------|--------|
| | /p/ | /t/ | /k/ | /kw/ | /p ^h / | /t ^h / | /k ^h / | /k ^h w/ | | |
| /p/ | 71,59 (4,9) | 2,27 (3,5) | | | 17,05 (4,3) | | | | | 9,09 |
| /t/ | 1,13 (4,0) | 62,50 (4,5) | 4,55 (3,3) | 1,13 (5,0) | | 12,50 (3,1) | 4,55 (3,3) | | 1,14 | 12,50 |

12 Este valor é encontrado na literatura (*cf.*, por exemplo, Rato 2013) definindo o limite que estabelece a diferença entre a aleatoriedade da resposta e a evidência de alguma tendência ou sistematicidade. Assim, neste trabalho, considerou-se que uma identificação modal igual ou superior a 55% era reveladora de alguma sistematicidade de associação do som da L2 (PE) a uma determinada categoria da L1 (o cantonês), considerando-se haver categorização ou assimilação, sendo a maior ou menor estabilidade dessa associação sugerida pela maior ou menor grandeza do valor percentual.

| | | | | | | | | | |
|-----|------------------------------|------------------------------|------------------------------|---------------|---------------|------------------------------|---------------|------|-------|
| /k/ | | 2,27 (3,0) | 28,41 (5,0) | 4,55 (3,8) | | 31,82 (4,2) | 5,68 (5,4) | 12,5 | 14,77 |
| /b/ | 78,41 (4,6) | 2,27 (2,0) | | 3,41 (5,7) | | | | 6,82 | 9,09 |
| /d/ | 1,14 (5,0) | 85,23 (4,4) | | | 1,14 (2,0) | | | 1,13 | 11,36 |
| /g/ | | | 59,09 (4,5) | 9,09 (3,8) | 1,14 (4,0) | 3,41 (5,0) | 1,13 (5,0) | 12,5 | 13,64 |

Nota. No fit=Sem correspondência. O destaque (negrito) assinala a classificação modal, i.e., o som do cantonês que mais vezes foi selecionado para identificar uma dada oclusiva do PE.

À exceção de /k/, todas as oclusivas do PE foram tendencialmente associadas a uma determinada categoria do cantonês, i.e., todas, exceto a velar não-vozeada, obtiveram uma taxa de identificação modal superior a 55%: /p/ foi categorizado como instância de /p/ do cantonês em 71,59% (DP=15,9) das apresentações; /t/ foi ouvido como realização fonética da categoria nativa /t/ 62,50% (DP=31,6) das vezes; /b/ foi identificado como exemplar do som da L1 /p/ 78,41% (DP=26,3) das vezes; /d/ foi ouvido como fone do /t/ do cantonês em 85,23% (DP=23,6) das apresentações; e, finalmente, /g/ foi reconhecido como fone da categoria nativa /k/ em 59,09% (DP=22,4) dos casos. O som /p/ da L2, enquanto exemplar da categoria nativa /p/, obteve uma média de avaliação de representatividade de 4,9 (DP=0,9). Os restantes sons do PE (/t, b, d, g/), enquanto representantes das oclusivas nativas com que foram identificados, tiveram avaliações médias superiores a 4. Finalmente, o som não-nativo /k/ foi reconhecido como próximo de duas categorias do cantonês [/k/, com uma média de 28,41% (DP=16,9) de identificações, e /kh/, com 31,82% (DP=22,0) de identificações], não sendo considerado como categorizado, ou seja, a oclusiva velar do PE foi percecionada como um som inexistente no cantonês, mas como uma identidade intermédia entre /k/ e /kh/ nativos.

Relembramos, neste ponto, que o objetivo deste trabalho é avaliar o grau de semelhança percetiva entre as consoantes oclusivas do PE e os sons nativos dos aprendentes chineses, ou seja, quisemos saber que sons do PE são percecionados como similares a sons do cantonês, a L1 dos nossos participantes. Os dois tipos de dados obtidos na PAT (percentagem de identificação modal e avaliação de representatividade) tidos individualmente podem suscitar dificuldades de interpretação na medida em que poderá ser problemático decidir se é percetivamente mais próximo de uma cate-

goria nativa um som da L2 com uma elevada taxa de identificação e fraca qualidade de representação ou, pelo contrário, um outro com uma taxa de identificação inferior, mas melhor qualidade de representatividade.

Assim, para obviar a quaisquer dificuldades desta natureza, optamos por conciliar os dois dados numa medida só que designamos de “índice de representatividade”, seguindo o método utilizado por Guion e colegas (2000). Este índice é calculado através da multiplicação da proporção de identificação pela avaliação de representatividade. Por exemplo, o som /p/ do PE com uma identificação modal de 72% e uma avaliação de qualidade de 4,9 terá um índice de representatividade de 3,5 ($0,72 \times 4,9 = 3,53$). A tabela 5 contém os índices de representatividade de todas as consoantes oclusivas do PE enquanto exemplares de categorias do cantonês mais selecionadas pelos participantes. A conversão deste índice numa escala qualitativa seguiu um critério diferente do utilizado para o grau de representatividade.¹³ Definimos, agora, a seguinte escala qualitativa: índice < 2,7 = exemplar fraco; $2,7 \leq \text{índice} \leq 3,3$ = exemplar razoável; índice > 3,3 = bom exemplar.

Tabela 5. Índice de representatividade das oclusivas do PE em termos de categorias do cantonês

| Consoante PE | Identificações mais frequentes | Proporção das identificações | Avaliação de representatividade | Índice de representatividade | |
|--------------|--------------------------------|------------------------------|---------------------------------|------------------------------|--------------|
| /p/ | /p/ | 0,72 | 4,9 | 3,5 | /p/ bom |
| /t/ | /t/ | 0,63 | 4,5 | 2,8 | /t/ razoável |
| /k/ | /k/ | 0,28 | 5,0 | 1,4 | /k/ fraco |
| | /kh/ | 0,32 | 4,2 | 1,3 | /kh/ fraco |
| /b/ | /p/ | 0,78 | 4,6 | 3,6 | /p/ bom |
| /d/ | /t/ | 0,85 | 4,4 | 3,7 | /t/ bom |
| /g/ | /k/ | 0,59 | 4,5 | 2,7 | /k/ razoável |

¹³ Guion e os seus colegas (2000) utilizaram um método para construir a escala qualitativa do índice de representatividade que parece ser mais genuíno e fidedigno às características do grupo de participantes no modo como interpretaram e realizaram a PAT. Assim, os autores optaram por calcular os intervalos de valores correspondentes às classes de “fraco”, “razoável” e “bom” com base no índice de representatividade médio e respetivo desvio-padrão para os sons da PAT que serviam de controlo, i.e., que eram produzidos na L1 dos participantes, o japonês, assumindo que o comportamento dos participantes face a estímulos familiares serve de referência para a sua atuação face aos sons da L2. O índice de representatividade médio das categorias do cantonês, a L1 dos participantes, incluídas na nossa PAT, foi de 3,9 (DP=0,6). Daqui resulta a escala qualitativa proposta no corpo de texto. Para mais detalhes, consulte Oliveira (2016).

A observação da Tabela 5 permite-nos concluir que, no tocante às oclusivas não-vozeadas do PE, /p/ e /t/ são ouvidos como exemplares das categorias equivalentes (em termos acústicos, i.e., considerando os valores de VOT – cf. Tabela 1) do cantonês. No entanto, a qualidade da sua representatividade é diferente, diminuindo de /p/ (bom exemplar do /p/ cantonês) para /t/ (exemplar razoável da oclusiva alveodental não-vozeada do cantonês), ou seja, decrescendo à medida que o ponto de articulação recua. A oclusiva velar do PE (/k/) não foi categorizada, i.e., não foi reconhecida como som representativo de nenhuma unidade fonemática do cantonês, parecendo situar-se percetivamente algures entre a velar não-vozeada não-aspirada /k/ e a correspondente aspirada (/k^h/), reforçando-se a leitura de que, para as oclusivas não-vozeadas do PE, à medida que o ponto de articulação recua mais distantes são considerados estes sons das categorias nativas acusticamente equivalentes, ou seja, mais diferenças fonéticas conseguem os aprendentes discernir entre os sons da L2 e os da L1.

Analisando agora as consoantes oclusivas vozeadas do PE, todas são categorizadas como a oclusiva não-vozeada não-aspirada equivalente em termos de ponto de articulação: /b/ da L2 é um bom exemplar do /p/ nativo, /d/ do PE é um bom representante de /t/ do cantonês e, finalmente, /g/ não-nativo é um razoável exemplar da oclusiva velar não aspirada do cantonês, /k/. Também aqui a qualidade da representatividade parece diminuir com o recuar do ponto de articulação.

Aplicaremos, de seguida, os padrões de assimilação propostos pelo PAM-L2 aos índices obtidos. A Figura 1 propõe uma representação visual dos padrões de assimilação encontrados.

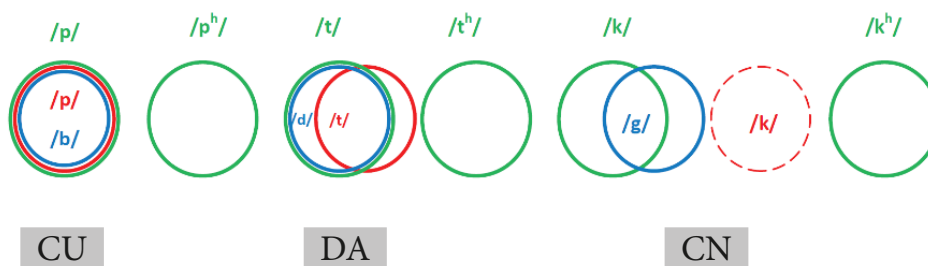


Figura 1. Representação visual dos padrões de assimilação das consoantes oclusivas do PE por falantes nativos de cantonês

Nota. Verde contínuo: oclusivas do cantonês; Azul contínuo: oclusivas vozeadas do PE categorizadas; Vermelho contínuo: oclusivas não-vozeadas do PE categorizadas; Vermelho tracejado: oclusiva não-vozeada do PE não categorizada. CU: categoria única; DA: diferente adequação categorial; CN: categorizado-não categorizado.

Conclui-se que as oclusivas bilabiais /p/ e /b/ representam um padrão de tipo “Categoria única”, uma vez que ambos os sons da L2 são ouvidos como realizações fonéticas igualmente boas de uma mesma categoria nativa, o /p/ cantonês. Isto significa que os participantes deste estudo não reconhecem diferenças fonéticas significativas entre /p/ e /b/ do português e que os ouvem como alofones de um mesmo fonema. Assim, pares mínimos da L2 que contrastam estes sons serão ouvidos, pelo menos numa fase inicial da aprendizagem, como palavras homófonas: por exemplo, [‘patɐ] e [‘batɐ] serão ouvidas, ambas, como [‘patɐ]. Para este padrão, o PAM-L2 prevê uma discriminação fraca com pouca probabilidade de melhoria se ambos os sons contrastivos forem considerados bons exemplares da categoria nativa, que é o caso (Best & Tyler 2007). Os dados apresentados por Shu (2014) confirmam esta previsão: o par /p-b/ é difícil de discriminar (64% de taxa de acerto) e um ano de imersão em ambiente de língua portuguesa não produz melhorias significativas no desempenho dos aprendentes.

O par de oclusivas alveodentais do PE (/t-d/) representa um caso de diferente adequação categorial, ou seja, os dois sons da L2 são assimilados como variantes alofónicas da mesma categoria nativa (/t/), mas um é ouvido como mais desviante do que o outro. O PAM-L2 prevê um desempenho intermédio na discriminação dos elementos do par numa fase inicial de aprendizagem. No entanto, com a exposição à língua é provável que o aprendente veja a sua capacidade de distinguir estes dois sons melhorar, à medida que o fone mais desviante se vai instituindo como uma unidade própria da L2. Para o som considerado um bom exemplar não se prevê melhorias significativas na capacidade de o aprendente vir a reconhecer diferenças entre este e o som da L1 que deem lugar à criação de uma unidade própria da L2. O estudo de Shu (2014) suporta apenas parcialmente esta previsão. De facto, a nível de discriminação, o par /t-d/ é problemático (ainda que, aparentemente, seja o mais fácil de discriminar, com uma taxa de acerto de 70%). No entanto, um ano de estada em Portugal não se traduz em melhorias significativas na capacidade de os aprendentes chineses distinguirem estes sons.¹⁴ Talvez o grau de contacto com o português no programa de intercâmbio, aliado ao tempo reduzido de permanência em Portugal (um ano) não tenham sido suficientes para que esta dissimilação do fone mais desviante se produzisse. Em todo o caso, este padrão de assi-

14 A nível de identificação, o estudo de Shu (2014) remete para uma melhoria na percepção de /t/ após um ano de imersão. Contudo, este aperfeiçoamento na percepção de /t/ só ocorre para a posição intervocálica e não se manifesta para a posição inicial de palavra, a posição estudada neste trabalho.

milção parece suscitar algumas questões que não encontram resposta no PAM-L2. Assumindo que o VOT é um parâmetro fiável e suficiente para distinguir o modo como os sistemas de oclusivas se implementam nas diferentes línguas (Lisker & Abramson 1964), não deixa de ser curioso que o som da L2 (do par de oclusivas alveodentais) que fisicamente (em termos de valores de VOT reportados na literatura – *cf.* Tabela 1) mais se assemelha à categoria /t/ do cantonês seja aquele que é ouvido como mais desviante e que, pelo contrário, o fone da L2 acusticamente mais dissemelhante seja percecionado como mais próximo da categoria nativa. Coloca-se, pois, a questão de saber se /t/ virá a formar ou não uma unidade L2 independente e, se sim, com que características, ou se, pelo contrário, irá aproximar-se mais, a nível percetivo, da categoria L1 equivalente a nível físico, ao mesmo tempo que o som /d/ do PE se vai dissociando da unidade nativa /t/ e se vai instituindo, este sim, como categoria não nativa autónoma. Parece-nos plausível assumir que a evolução da aprendizagem percetiva de /t/ estará dependente não só da forma como o correspondente sonoro /d/ vai ser percecionado ao longo da aprendizagem, mas também e sobretudo da evolução das interações percetivas entre todos os sons oclusivos da L2 e da L1.

Passando para o par de oclusivas velares do PE, /g/ foi assimilado como /k/ do cantonês e foi considerado um exemplar razoável desta unidade nativa. Os dados parecem sugerir que os aprendentes percecionaram as duas categorias (/g/ do PE e /k/ do cantonês) como equivalentes a nível fonológico, mas reconheceram-lhes diferenças fonéticas consideráveis. Já /k/ da L2 não foi assimilado por nenhuma categoria nativa dos aprendentes, embora pareça situar-se percetivamente entre /k/ e /kh/. Trata-se, pois, de um contraste que se encaixa no padrão “Categorizado-Não categorizado”, para o qual o PAM-L2 prevê uma discriminação muito boa a excelente, se não houver contiguidade ou sobreposição entre os sons contrastivos relativamente às unidades L1 com as quais mantêm proximidade percetiva; nesse caso os dois sons serão difíceis de discriminar (Best & Tyler 2007, p. 30). Ora, /g/ e /k/ do PE mantêm relações de proximidade percetiva com a mesma categoria (/k/) no espaço fonológico da L1 dos participantes. Shu (2014) reporta que o contraste /k-g/ do PE é o mais difícil de discriminar, não se registando melhorias significativas após um ano de imersão.¹⁵ Este padrão de assimilação parece confirmar a tendência (evidenciada no par /t-d/) para que as oclusivas vozeadas do PE estejam percetivamente mais próximas das oclusivas não-vozeadas não-aspiradas do cantonês do que os

15 Há progressos na identificação de /k/, mas apenas para a posição intervocálica (Shu 2014).

sons da L2 que, teoricamente, mais se assemelham, em termos acústicos, àquelas unidades da L1 dos participantes.

Assumindo o pressuposto do PAM-L2 de que quanto maiores forem as diferenças fonéticas percencionadas entre um dado som da L2 e a categoria da L1 mais próxima, maiores serão as probabilidades de o aprendente vir a constituir uma unidade L2 própria (e essa será, subentende-se, a condição ideal para um excelente desempenho percetivo), então parece-nos que, a julgar pelo comportamento da nossa amostra, essa aprendizagem será tanto mais provável quanto mais recuado for o ponto de articulação. Esta leitura é contrária aos dados de discriminação obtidos por Shu (2014), segundo os quais o par de oclusivas velares de PE é o mais difícil de discriminar pelos aprendentes chineses. Tal diferença poderá dever-se a questões metodológicas, nomeadamente no que respeita às posições de ocorrência das oclusivas testadas (posições inicial e medial de palavra em Shu 2014, e posição inicial, no presente estudo).

Uma explicação alternativa decorre da possibilidade de a velar não vozeada do PE ter sido realizada com valores de VOT superiores aos da categoria /k/ do cantonês e, como tal, ter sido percionada como mais próxima da categoria nativa aspirada /kh/, sobretudo quando seguida da vogal anterior fechada /i/. Esta hipótese explicaria o padrão de resultados observados, ou seja, a tendência para que /k/ do PE não fosse categorizado e fosse reconhecido como um som com uma identidade intermédia entre os fonemas oclusivos velares do cantonês. De facto, há uma tendência universal para que os valores de VOT aumentem à medida que o ponto de articulação recua (Cho & Ladefoged 1999) e, também, à medida que a altura da vogal subsequente aumenta (Schwartzhaupt 2012). Lousada (2006) confirma esta tendência para o PE. Análises *post-hoc* dos valores de VOT das oclusivas dos estímulos utilizados neste estudo revelam, de facto, que o valor médio para a velar não vozeada é de 52ms (DP=24) e que, quando esta é seguida de /i/, o VOT médio é de 68ms (DP=12). Assim, efetivamente, é plausível a consideração de que os participantes neste estudo tenham percionado algum grau de aspiração na velar do PE e, como tal, a tenham aproximado, em alguns momentos, da categoria nativa velar aspirada /kh/. No entanto, sublinhamos o facto de também a percepção da velar vozeada do PE (/g/) exibir um comportamento diferente do das demais oclusivas vozeadas: com um VOT médio de -84ms (DP=6), esta oclusiva não é considerada um exemplar razoável da categoria nativa não vozeada não aspirada /k/, ao contrário do que acontece com as vozeadas labial e alveodental do PE, ambas tidas como bons representantes de /p/ e /t/ do cantonês, respetivamente.

Ora, há aqui uma diferença de qualidade percebida pelos participantes que não parece ser sustentada por razões de natureza acústica (as três oclusivas vozeadas do PE têm valores de VOT negativos que não se sobrepõem ou sequer aproximam dos valores de VOT das oclusivas do cantonês às quais foram associadas, pelo que julgamos poder considerá-las como acusticamente equivalentes para ouvintes que, no uso da sua língua nativa, só estabelecem distinções fonológicas na gama dos valores positivos de VOT). Poder-se-á, então, a nosso ver, manter-se a hipótese de que poderá haver uma associação entre o ponto de articulação e a maior ou menor facilidade de discernimento de diferenças fonéticas. Uma outra possível explicação é a de que a percepção de /k/ do PE condiciona o modo como a correspondente vozeada é ouvida, ou seja, uma maior aproximação da velar não vozeada do PE à velar aspirada do cantonês conduz concomitantemente a uma aproximação de /g/ do PE a /k/ do cantonês (relembramos que tal tendência parece vislumbrar-se já no par de oclusivas alveodentais do PE). Esta leitura está em consonância com a noção que nos parece que só o PAM-L2 assume explicitamente: a de que “não é apenas a semelhança ou dissemelhança de um dado fone da L2 relativamente à categoria fonética da L1 mais próxima para o aprendente que é crucial na aprendizagem perceptiva, mas todas as relações comparativas que se estabelecem no sistema fonológico interlinguístico” (Best & Tyler 2007, p. 30 – tradução nossa).

4. Conclusão

Neste estudo, aplicamos uma tarefa de assimilação perceptiva para perceber o modo como as oclusivas orais do PE (L2) são assimiladas pelas categorias fonológicas da L1 (cantonês) de um grupo de aprendentes chineses. Pedimos aos nossos participantes que ouvissem monossílabos CV, iniciados pelas seis oclusivas orais do PE, e selecionassem o som da sua L1 que mais se assemelhava à consoante inicial de cada estímulo ouvido. De seguida, os ouvintes avaliaram, numa escala de sete pontos, a qualidade do som ouvido enquanto representante da categoria L1 escolhida. Recorreu-se ao modelo teórico PAM-L2 para analisar os resultados da PAT e identificar padrões de assimilação.

De um modo geral, os dados revelam a tendência para a assimilação dos elementos de cada par de oclusivas do PE (/p-b/, /t-d/, /k-g/) como alofones de uma única categoria nativa do cantonês, geralmente a oclusiva não-vozeada não-aspirada (/p/, /t/ e /k/ respetivamente). Esta tendência

parece ser tanto mais forte quanto mais anterior é o ponto de articulação, ou seja, há uma maior dificuldade em discernir diferenças fonéticas entre as oclusivas labiais do PE do que entre as alveodentais e estas, por sua vez, são percecionadas como mais semelhantes entre si do que as velares. Os padrões de assimilação e respetivas previsões de discriminabilidade, tal como descritos por Best e Tyler (2007), corroboram esta análise: /p-b/ constituem o padrão “categoria única”, /t-d/, o padrão “diferente adequação categorial”, e /k-g/ o padrão “categorizado-não-categorizado” para os quais se prevê uma discriminação fraca, intermédia-bona e muito boa-excelente, respetivamente.

No entanto, há que notar uma outra tendência: à medida que o ponto de articulação das oclusivas orais do PE recua e os participantes parecem começar a reconhecer com mais facilidade algumas diferenças fonéticas entre os elementos de cada par, a consoante oclusiva da L2 que é reconhecida como perceptivamente mais próxima da categoria L1 não-vozeada não-aspirada é aquela do par que, acusticamente (em termos de valores de VOT), é a mais distante. Assim, se atendermos aos pares labiodental e velar, verificamos que: o som /d/ do PE é percecionado como mais semelhante a /t/ do cantonês do que a consoante não vozeada /t/; são reconhecidas mais semelhanças entre o som /g/ do PE e o som /k/ do cantonês do que entre este e o som /k/ do PE. Esta tendência poderá ter ocorrido pelo facto de a velar não vozeada do PE ter sido produzida com valores de VOT mais altos do que a “equivalente” não aspirada do cantonês, levando a que fosse por vezes associada ao som velar aspirado da língua nativa dos participantes, o que pode ter determinado uma espécie de alteração em cadeia de todas as relações perceptivas entre as oclusivas do PE e do cantonês, pois, tal como advoga o PAM-L2, a aprendizagem fonológica da L2 não se processa em termos absolutos para sons individuais, mas depende antes de toda a teia de relações perceptivas estabelecidas no espaço fonológico interlínguas.

Agradecimentos

As autoras gostariam de agradecer aos/às revisores(as) científicos(as) deste artigo os comentários e sugestões feitos, que em muito contribuíram para uma discussão mais aprofundada dos resultados.

Referências

- Abrahamsson, N. & Hyltenstam, K. (2009). Age of onset and nativelikeness in a second language: Listener perception versus linguistic scrutiny. *Language Learning*, 59(2), 249–306.
- Barroso, H. (1999). *Forma e substância da expressão da língua portuguesa*. Coimbra, Portugal: Livraria Almedina.
- Batalha, G. N. (1995). *O Português falado e escrito pelos chineses de Macau*. Macau, República Popular da China: Instituto Cultural de Macau.
- Bauer, R. S., & Benedict, P. K. (1997). *Modern Cantonese phonology*. Berlim, Alemanha: De Gruyter Mouton.
- Best, C. & Tyler, M. (2007). Nonnative and second language speech perception: Commonalities and complementarities. In O. Bohn, & M. Munro (Eds.), *Language experience in second language speech learning – In honor of James Emil Flege* (pp. 13-34). Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Birdsong, D. (2007). Nativelike pronunciation among late learners of French as a second language. In O.-S. Bohn, & M. J. Munro (Eds.), *Language Experience in Second Language Speech Learning: In honor of James Emil Flege* (pp. 99-116). Amsterdam, Holanda: John Benjamins Publishing Company.
- Bohn, O. S. (2018). Cross-language and second language speech perception. In E. M. Fernández, & H. S. Cairns (Eds.), *The handbook of psycholinguistics* (pp. 213-239). Hoboken, Estados Unidos da América: John Wiley & Sons.
- Cebrian, J., Mora, J. C. & Aliaga-Garcia, C. (2010). Assessing crosslinguistic similarity by means of rated discrimination and perceptual assimilation tasks. In K. Dziubalska-Kolaczyk, M. Wrembel & M. Kul (Eds.), *New Sounds 2010: Proceedings of the sixth international symposium on the acquisition of second language speech* (pp. 77-82). Poznan, Poland.
- Chan, A. Y. & Li, D. C. (2000). English and Cantonese phonology in contrast: Explaining Cantonese ESL learners' English pronunciation problems. *Language, Culture and Curriculum*, 13(1), 67-85.
- Chang, C. B. (in press). The phonetics of second language learning and bilingualism. In W. F. Katz, & P. F. Assmann (Eds.), *The Routledge Handbook of Phonetics*. Inglaterra: Routledge.
- Cho, T. & Ladefoged, P. (1999). Variation and universals in VOT: Evidence from 18 languages. *Journal of Phonetics*, 27(2), 207-229.
- Colantoni, L., Steele, J. & Escudero, P. (2015). *Second language speech: Theory and practice*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Darcy, I. & Mora, J. C. (2016). Executive control and phonological processing in language acquisition: The role of early bilingual experience in learning an additional language. In G. Granena, D. O. Jackson, & Y. Yilmaz (Eds.), *Cognitive individual differences in*

- second language processing and acquisition* (pp. 249-277). Amsterdão, Holanda: John Benjamins Publishing Company.
- Flege, J. E. (1995). Second language speech learning: Theory, findings and problems. In W. Strange (Ed.), *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research* (pp. 233-277). Timonium, Estados Unidos da América: New York Press.
- Flege, J. E. & Liu, S. (2001). The effect of experience on adults' acquisition of a second language. *Studies in second language acquisition*, 23(4), 527-552.
- Flores, C. (2013). Português língua não materna. Discutindo conceitos de uma perspetiva linguística. In R. Bizarro, M. A. Moreira, & C. Flores (Eds.), *Português língua não materna: Investigação e ensino* (pp. 35-46). Lisboa, Portugal: Lidel.
- Guion, S. G., Flege, J., Akahane-Yamada, R. & Pruitt, J. (2000). An investigation of current models of second language speech perception: The case of Japanese adults' perception of English consonants. *Journal of the Acoustical Society of America*, 107(5), 2711-2724.
- Holliday, J. J. (2014). The perceptual assimilation of Korean obstruents by native Mandarin listeners. *Journal of the Acoustical Society of America*, 135(3), 1585-1595.
- Holliday, J. J. (2015). A longitudinal study of the second language acquisition of a three-way stop contrast. *Journal of Phonetics*, 50(3), 1-14. doi:10.1016/j.wocn.2015.01.004
- Kuhl, P. K. & Iverson, P. (1995). Linguistic experience and the "Perceptual Magnet Effect". In W. Strange (Ed.), *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research* (pp. 121-154). Timonium, Estados Unidos da América: New York Press.
- Leather, J. (1999). Second-language research: An introduction. *Language learning*, 49(1), 1-56.
- Lisker, L. & Abramson, A. S. (1964). A Cross-language study of voicing in initial stops: Acoustical measurements. *Word*, 20(3), 384-422.
- Lousada, M. L. (2006). *Estudo da produção de oclusivas do português europeu* (Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro). Disponível em: <http://sweet.ua.pt/lmtj/lmtj/Lousada2006.pdf>
- Martins, M. M. (2008). *O português dos chineses em Portugal – O caso dos imigrantes da área do comércio e restauração em Águeda* (Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro). Disponível em: <https://ria.ua.pt/handle/10773/2809>
- Mateus, M. H., Falé, I. & Freitas, M. J. (2005). *Fonética e fonologia do português*. Lisboa, Portugal: Universidade Aberta.
- Meng, H., Zee, E. & Lee, W.-S. (2007). *A contrastive phonetic study between Cantonese and English to predict salient mispronunciations by Cantonese learners of English* (Report No. SEEM2007-1500). The Chinese University of Hong Kong, Department of Systems Engineering & Engineering Management website: Disponível em: <http://www1.se.cuhk.edu.hk/~hccl/publications/pub/Meng-Tech-Report-Feb2007.pdf>
- Munro, M. & Bohn, O.-S. (2007). The study of second language speech – A brief overview. In O.-S. Bohn, & M. Munro (Eds.), *Language experience in second language*

- speech learning – In honor of James Emil Flege* (pp. 3-11). Amsterdão, Holanda: John Benjamins Publishing Company.
- Oliveira, D. (2016). *Percepção e produção de sons consonânticos do português europeu por aprendentes chineses* (Dissertação de mestrado, Universidade do Minho). Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/41626>>.
- Polka, L. & Bohn, O.-S. (2011). Natural Referent Vowel (NRV) framework: An emerging view of early phonetic development. *Journal of Phonetics*, 39(4), 467-478. doi:doi:10.1016/j.wocn.2010.08.007
- Rauber, A., Rato, A., Kluge, D. & Santos, G. (2012). TP V. 3.1. [software]. Disponível em: http://www.worken.com.br/tp_regfree.php
- Reis, M. S. (2010). *The perception and production of the English voiceless interdental fricative /θ/ by speakers of European French and Brazilian Portuguese* (Tese de doutoramento, UFCs). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=178454>.
- Rochet, B. (1995). Perception and production of second language speech sounds by adults. In W. Strange (Ed.), *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research* (pp. 379-410). Timonium, Estados Unidos da América: New York Press.
- Safronova, E. (2016). *The role of cognitive ability in the acquisition of second language perceptual phonological competence* (Tese de doutoramento, Universitat de Barcelona). Disponível em: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/108265/1/ELENA_SAFRONOVA_PhD_THESIS.pdf>.
- Sakai, M. & Moorman, C. (2017). Can perception training improve the production of second language phonemes? A meta-analytic review of 25 years of perception training research. *Applied Psycholinguistics*, 39(1), 187-224. doi:10.1017/S0142716417000418
- Schwartzhaupt, B. M. (2012). *Factors influencing voice onset time: analyzing Brazilian Portuguese, English and Interlanguage data* (Monografia para obtenção do grau de licenciado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul).
- Shu, Y. (2014). *Percepção das consoantes oclusivas de português L2 sob a Influência de mandarim L1* (Dissertação de mestrado, Universidade do Minho). Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/32998/3/Yang%20Shu.pdf>
- Strange, W. (1995). Cross-language studies of speech perception - A historical review. In W. Strange (Ed.), *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research* (pp. 3-45). Timonium, Estados Unidos da América: New York Press.
- Strange, W. (2011). Automatic selective perception (ASP) of first and second language speech: A working model. 39(4), 456-466.
- Veloso, J. (1997). Vozamento, duração e tensão nas oposições de sonoridade das oclusivas orais do português. *Línguas e literaturas*, XIV, 59-80.

[recebido em 20 de setembro de 2018 e aceite para publicação em 09 de dezembro de 2018]

COMO 'VENDER' A LÍNGUA PORTUGUESA? PROMOÇÃO DO PORTUGUÊS DENTRO DE DUAS COMUNIDADES NA AMÉRICA DO NORTE

HOW TO 'SELL' THE PORTUGUESE LANGUAGE? PROMOTING THE PORTUGUESE LANGUAGE WITHIN TWO NORTH AMERICA COMMUNITIES

Fabio Scetti*

fabio_scetti@yahoo.fr

Este artigo apresenta uma análise sobre as ideologias linguísticas que representam a nova posição da língua portuguesa dentro de duas comunidades portuguesas instaladas na América do Norte: em Montreal, Québec, no Canadá, e na cidade de Bridgeport, Connecticut, nos Estados Unidos da América. Enquanto as matrículas nas escolas comunitárias dentro dos dois grupos estão diminuindo, os atores destas instituições estão mobilizando discursos sobre o poder do português como uma língua de negócios, uma língua global. Utilizando uma abordagem etnográfica, observamos discursos das instituições e dos próprios falantes que deixam a posição de língua de herança (LH) para 'vender' uma nova língua do futuro. Observamos, então, como se mantém um paradigma nacionalista que vê uma nação equivaler ao uso duma língua, que nesse caso prevê o uso duma norma, para reforçar esta nova posição. A nossa metodologia qualitativa, baseada na observação participante e em entrevistas semiestruturadas, nos permitiu articular à análise discursiva com uma análise das práticas linguísticas, com enfoque na percepção e na identificação do que é o 'bom' português. As práticas mistas ou híbridas continuam a ser interrogadas segundo os repertórios de cada falante e em cada contexto, permitindo pôr em questão as ideologias de 'pureza' da língua.

Palavras-chave: Migração portuguesa. Montreal. Bridgeport CT. PLH. Norma-padrão.

This contribution presents the analysis of the position of the Portuguese language within two Portuguese communities located in North America: in Montreal, Quebec, Canada and in Bridgeport, Connecticut, United States of America.

* CLESTHIA - Université Sorbonne Nouvelle, França.

Enrollments are decreasing within the communitarian schools of the two communities, and some actors within these institutions are mobilizing discourses about the power of Portuguese as a global language of the future, a language of business. Thanks to our ethnographic approach, we observed discourses promoted by these institutions not anymore as a Heritage Language (HL), but ‘selling’ Portuguese as a new language for the future. Moreover, we realized how the nationalist paradigm in which one language is equal to one nation or community, and this refers to one norm, is maintained to support this new position. Due to a qualitative methodology, mixing interactional observation and semi-structured interviews, we aimed to articulate discursive analysis and analysis of language practices, mainly focusing on the perception and the identification of what is perceived as the ‘good’ Portuguese. Speakers continue to interrogate mixed or hybrid practices according to their repertoires and considering each context or situation. This may help questioning the complex ideology of ‘purity’ of a language.

Keywords: Portuguese migration. Montreal. Bridgeport CT. Heritage Language. Norm.



1. Introdução

Num contexto global em que as línguas estão indexadas numa classificação de poder, a língua portuguesa já está a ser promovida como língua internacional e pode consolidar a sua posição de língua global, o que justificaria a sua importância estratégica crescente no mundo. O português é atualmente falado por 250 milhões de falantes, 3,7% da população mundial (Reto 2012), é também a quinta língua mais usada na Internet (Statistics ITU 2016) e chega a ser uma das línguas mais ensinadas nos departamentos de línguas estrangeiras em contextos como o da Ásia oriental (Araújo 2008; Matos 2016). Na China, por exemplo, os departamentos de língua portuguesa tiveram um incremento nos últimos anos, de 5, no início do século, até 36 (Matos 2016). Estes fatores contribuem a favorecer o ‘motor’ de promoção e difusão da língua (Ancã *et al.* 2014). Em termos de ensino do português como língua estrangeira ou como língua de herança (PLH), é importante observar o papel das instituições, como o Instituto Camões, o

IPOR¹ ou o IILP² dentro da CPLP³, com o seu inovativo *Portal do Professor Português Língua Estrangeira* – PPPLE (Mendes 2012).

Nesta contribuição, sugiro observar como vive e é promovido o português como LH dentro de duas comunidades portuguesas na América do Norte, e como os falantes dentro destes grupos querem manter e revalorizar esta língua; e em que termos a língua portuguesa é promovida dentro das comunidades de herança e como passa de LH a ter o *status* de língua do futuro e dos negócios.

Nós observamos como os membros do grupo e as instituições trabalham para defender a língua e as suas práticas dentro das duas comunidades estudadas e quais atores são os promotores de discursos e ideologias sobre a língua e a sua nova posição de 'internacional'. Esta vertente sociolinguística quer privilegiar o papel dos falantes na criação de uma ideologia linguística, que “*refer to the situated, partial, and interested character of conceptions and uses of language*”⁴ (Errington 2001, p. 110). Estas ideologias consistem em representações, através de discursos, das perceções e crenças sobre a língua e as suas posições construídas no interesse dos falantes, membros de um determinado grupo (Woolard 1998). Veremos, então, como o português, nos discursos, deixa a posição de LH para ser um produto que tem de ser 'vendido', e observamos como se mantém o paradigma nacionalista prescritivo na equação que concebe uma nação, ou comunidade, neste caso, como tendo só uma língua com uma única norma referente, evocando a noção de 'estado-nação', em que as línguas *standard* são pontos de referência para a criação e conservação duma identidade 'nacional e étnica'.

Este paradigma se alinha com o “mercado das línguas” (Calvet 2002), em que temos a consciência “do valor agregado económico que hoje em dia as línguas têm” (Duchêne & Heller 2012, p. 1). A língua torna-se um elemento de poder, competitividade, uma verdadeira 'ferramenta' para o futuro destas comunidades que estão distanciadas geograficamente e historicamente de Portugal. A questão de língua portuguesa, ensinada e aprendida como LH, abre as reflexões em torno aos desafios desta língua que quer ser 'global' e ao mesmo tempo 'comunitária'. No percurso de promoção e revalorização, enfrentamos questões em relação à importância da norma,

1 IPOR – Instituto Português no Oriente: <https://ipor.mo/>.

2 IILP – Instituto Internacional da Língua Portuguesa: <https://iilp.cplp.org/>.

3 CPLP – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa: <https://www.cplp.org/>.

4 Refere-se ao carácter situado, parcial e interessado das concepções e usos da linguagem.

numa histórica luta entre centros, sendo que a língua portuguesa é uma língua pluricêntrica com duas normas de prestígio, em Portugal e no Brasil.

No nosso contexto de estudo, foram estudados os discursos que promovem o português dentro das comunidades portuguesas de Montreal (Québec, Canadá) e de Bridgeport (Connecticut, Estados Unidos da América). Estes discursos foram analisados de acordo com as ideologias sobre a língua (as crenças sobre valores e posições das línguas) e em contraste com a realidade das práticas orais (a maneira em que os falantes usam a língua em interação), que foram observadas dentro das comunidades.

Estudos de vária natureza foram conduzidos sobre o *status* e o posicionamento das LH dentro dum grupo ou comunidade, num novo contexto, devido à migração. No que refere ao ensino das LH, é importante observar as dinâmicas tanto como os atores dentro das instituições (Ricento 2005; Ruiz 2010; Showstack 2015). Na relação binária língua-identidade, é possível, também, observar como as LH foram integradas nos percursos de identificação com outros elementos como o gênero, a religião e a etnicidade (Edwards 2009; Fought 2006). A relação entre língua e identidade, nesta contribuição, vai questionar a posição da língua dentro das comunidades, não só como é transmitida e se mantém, mas também quais estratégias de sobrevivência têm os membros das duas comunidades para valorizar o ‘bom’ português.

Tendo em consideração a posição de Krostrity (2004), em que “as ideologias linguísticas emergem em interação e são fundadas nas práticas”, esta passagem de *status* no tempo pode acontecer graças à força das ideologias sobre a ‘pureza’ da língua (norma-padrão), que se valoriza nos discursos, sendo que as escolas comunitárias são os maiores promotores do português dentro das comunidades. Mas isso contrasta com as práticas mistas e híbridas que são o resultado da situação de contato de línguas e que são desenvolvidas dentro e fora do espaço comunitário pelos membros do ‘definido’ grupo.

Finalmente, a língua, como elemento fundamental no processo de identificação do grupo, e “centro das marcas de formação duma noção de identidade diaspórica imaginada e ideológica” (Rosa & Trivedi 2017), é assim valorizada como elemento de diferenciação no percurso de afirmação destas comunidades dentro dos novos contextos urbanos na América do Norte.

Neste artigo, descreveremos as duas comunidades portuguesas, observando os pontos de convergência e divergência que foram encontrados, antes de fazer uma comparação das dinâmicas linguísticas e das dinâmicas

discursivas de valorização do português dentro dos dois contextos, para ver como a língua pode ser marcador de portugalidade.

2. Estudo etnográfico sobre duas comunidades portuguesas na América do Norte

Esta contribuição baseia-se em dois estudos etnográficos sobre as comunidades portuguesas de Montreal e de Bridgeport. O primeiro estudo etnográfico, que se caracteriza por dois terrenos de campo (em 2011 e 2014), foi realizado com o objetivo de observar como o português se fala e como se mantém um elemento da identidade do grupo dentro da comunidade portuguesa de Montreal (Scetti 2016a). O segundo estudo foi realizado durante uma estadia de pós-doutorado⁵, entre janeiro e março de 2018, e foram observadas as dinâmicas linguísticas e discursivas com foco na posição do português e no seu uso, dentro da comunidade portuguesa de Bridgeport, no estado do Connecticut.

Os dois estudos deram vida a uma comparação entre os dois contextos, nos quais encontramos semelhanças e divergências. Primeiro, devemos lembrar que não há muitos estudos sobre a comunidade portuguesa de Bridgeport, sendo o único um estudo doutoral em antropologia realizado em 1986 (Penczer 2018)⁶, enquanto sobre a comunidade de Montreal, existe também apenas um trabalho em linguística que foi realizado numa tese doutoral defendida em 2016 (Scetti 2016a).

No que se refere à metodologia de investigação, ambas as pesquisas estão caracterizadas por uma descrição etnográfica detalhada dos contextos de estudo. Além disso, foram combinados questionários, entrevistas semiestruturadas e observações participantes com o fim de observar as práticas linguísticas orais quotidianas em português, compreender como o português evolui em contato com as línguas dominantes e como é ainda importante falar português dentro das duas comunidades. Um total de 68 (52 em Montreal e 16 em Bridgeport) entrevistas (vídeo e áudio) foram realizadas e completam as sessões de observação das interações diárias que foram realizadas em diferentes contextos, familiares ou comunitário, den-

5 Este projeto pós-doutoral nomeado *BridgePORT* foi realizado entre janeiro e abril 2018 com o apoio da *Association Internationale d'Études Québécoises* (AIEQ).

6 Este estudo é a única pesquisa sobre a comunidade portuguesa de Bridgeport. O livro que vai ser publicado em 2018 é baseado sobre uma tese de doutoramento em antropologia que foi defendida por Lynne O. Penczer em *Yale University*, no ano 1986. A investigação foi realizada entre 1977 e 1985.

tro das duas comunidades e os questionários de informação sobre os falantes, os usos das línguas, os espaços do uso e a avaliação da própria prática. Tal questionário foi distribuído nos lugares que se incluem dentro dos bairros ocupados pelas duas comunidades (escolas, igrejas, associações, clubes, comércio, restaurantes, bares e em família).

De acordo com a natureza etnográfica de nossa metodologia de pesquisa, a nossa contribuição será acompanhada de exemplos tirados das gravações e das observações, que acompanharão a descrição. Cada citação tratada como exemplo neste texto é precedida por uma descrição concisa dos falantes, que compreende a geração de pertença (1G - primeira geração, 2G - segunda, 3G - terceira, 4G - quarta)⁷, a data de nascimento, a terra de origem dentro de Portugal ou no Brasil⁸ e o contexto de estudo onde foi recolhida a informação (MTL - Montreal, BPT - Bridgeport). Nesses exemplos, a presença de outras línguas além do português é sublinhada e a tradução encontra-se em nota.

3. Duas 'ilhas' portuguesas além do Atlântico

A diáspora portuguesa para a América do Norte ganhou destaque a partir do final do século XIX, com a expansão significativa das migrações para os Estados Unidos da América (EUA), particularmente na região da Nova Inglaterra (Vieira 1980). De facto, contamos hoje um grande número de comunidades portuguesas espalhadas pelos estados de Rhode Island, Massachusetts, Connecticut, New Jersey e New York (US Census Bureau 2015).

A comunidade de Bridgeport, que se encontra a meio caminho entre a Nova Inglaterra e a poucos quilómetros do Bronx (New York City), de

7 Os membros de primeira geração (1G) são portugueses que chegaram aos Estados Unidos da América ou no Canadá inicialmente. Falam pela maior parte português em casa e no dia a dia com os familiares e na comunidade. Os membros de segunda geração (2G) são filhos de pelo menos pai ou mãe imigrantes de 1G. Eles são nascidos em Portugal e chegados em idade muito nova ou nasceram na América do Norte. Para eles, o português é (está) presente no espaço familiar ou no espaço semipúblico dentro da comunidade. Muitas vezes foram escolarizados em português também, dentro das escolas comunitárias locais. Os membros de terceira (3G) e quarta (4G) gerações são descendentes da migração portuguesa e têm os avós ou bisavós portugueses ou descendentes desta migração. Para eles, o uso do português é reduzido a alguns contextos, em particular no âmbito familiar. Por vezes, são escolarizados nas escolas comunitárias do grupo e falam português numa situação mais formal e em contacto com a norma-padrão.

8 No que refere ao projeto *Bridgeport*, alguns alunos de origem brasileira inscritos na escola comunitária local foram entrevistados durante o estudo de campo (janeiro-abril 2018).

acordo com as estatísticas nacionais dos EUA, é a maior comunidade de descendentes de portugueses do estado de Connecticut, tendo cerca de 19.000 portugueses ou descendentes de migrações portuguesas só na área urbana (US Census Bureau 2015).

No Canadá, ao contrário, a migração portuguesa começou mais tarde, nos anos 1950, e encontramos comunidades espalhadas por todo o país, especialmente nas grandes cidades: Toronto, Montreal e Vancouver. O censo canadiano contou 76.705 portugueses ou descendentes desta migração na área urbana de Montreal (Statistics Canada 2016).

Ambas as comunidades foram povoando-se de pessoas que deixavam Portugal devido à instabilidade política e económica que viviam por causa da ditadura instalada por Salazar. A Revolução dos Cravos, em abril de 1974, foi uma data importante para a migração de portugueses para a América do Norte, com o fluxo que aumentou. Este fluxo diminuiu, a partir de 1986, com a entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia (CEE).

Desde então, as duas comunidades, tanto em Montreal como em Bridgeport, vivem presas nos seus passados e caracterizam-se pela criação dum bairro 'étnico' ou 'comunitário', um 'enclave étnico' dentro da cidade (Zucchi 2007), segundo um modelo urbano muito anglo-saxão, onde sobrevivem até hoje as instituições (igrejas, escolas comunitárias), os clubes, os restaurantes, bares e lojas dos descendentes de portugueses. Fala-se ainda português, e permanece viva a vontade de manter vivo o grupo. A língua é uma marca da vivacidade destas comunidades e um elemento importante da identidade de grupo, embora as comunidades tenham medo de desaparecer.

3.1. A 'depressão' da comunidade portuguesa de Bridgeport

A comunidade portuguesa instalou-se em Bridgeport, por primeira vez, na década de 1920. De facto, após a depressão de 1929, muitos portugueses deixaram a cidade por outros destinos e, só na década de 1940, uma comunidade portuguesa foi definitivamente estabelecida dentro da cidade de Connecticut, também conhecida com a alcunha de *Ethnic City* ou *Little New York*, pela diversidade da sua população (Grimaldi 1993).

A comunidade começou a se expandir depois das mudanças políticas nos Estados Unidos em 1965, quando a lei de imigração e nacionalidade

aboliu o sistema de cotas (Penczer 2018).⁹ Foi uma comunidade sempre muito ativa e caracteriza-se na região pela forte presença de famílias originárias do nordeste de Portugal, das regiões de Trás-os-Montes e Alto-Douro (Penczer 2018). Este fator a torna única, considerando as outras comunidades nos estados vizinhos que são formadas, pela maioria, por famílias açorianas.

Hoje, o bairro português perdeu o seu esplendor passado e fica ameaçado pelas novas migrações para a cidade. Os portugueses que, no início, se estabeleceram em um bairro muito central, o *Hollow*, que em português se traduz por 'buraco', 'depressão', preferiram mudar para outras cidades periféricas como Trumbull, Monroe e Shelton (sempre dentro do condado de Fairfield).

O *Hollow* vive então uma verdadeira 'depressão', mesmo que seja ainda considerado como o verdadeiro centro da comunidade. Aqui, está situado o Clube Português Vasco da Gama, o clube português mais antigo da cidade que foi fundado em 1931, e, a poucos quilômetros, está localizada a Igreja *Our Lady of Fátima*, que foi construída em 1961. Perto da igreja, nos locais da catequese, encontra-se a sede atual da Escola Vasco da Gama, a escola comunitária onde se ensina o português. A escola abre as portas às segundas e quartas-feiras, das 18h às 19h30, a crianças dos 6 aos 13 anos de idade (ciclo primário e secundário).

Esses três organismos representam o centro vital da presença portuguesa na cidade. Porém, a escola comunitária, apoiando-se na igreja e nas atividades do Clube, encontra-se sozinha na sua missão de promover a língua portuguesa, sem ajuda do estado ou da federação, não obstante que nos Estados Unidos muitos esforços têm sido feitos para obter amplo apoio público para o ensino e a manutenção de outras línguas além do inglês (Ricento 2005).

3.2. A vivacidade do *Petit Portugal* de Montreal

A comunidade portuguesa de Montreal foi fundada mais tarde, nos anos 1950 (Moura & Soares 2003) e caracteriza-se também pela criação dum bairro português que se localiza no centro de Montreal, ao longo do *Boulevard Saint-Laurent*, a histórica fronteira entre a parte francófona e a

9 *The Immigration and Nationality Act* (1965) ou *Hart-Celler Act* aboliu o sistema das cotas baseadas em origens nacionais – *Emergency Quota Act* (1921). Visas preferenciais foram criados conforme as capacidades dos imigrantes e as relações familiares com cidadãos ou residentes nos Estados Unidos da América.

parte anglófona da cidade. O bairro é chamado *Le Petit Portugal*, em francês, e representa o centro vital do grupo, seja que muitas famílias portuguesas e descendentes desta migração reassentaram-se nas periferias do Leste e do Norte da cidade nas últimas décadas (Teixeira & Da Rosa 2009).

No que refere às origens, a comunidade de Montreal é mais heterogênea do que aquela em Bridgeport: os açorianos são os mais representados, seguidos pelos continentais (em maioria das regiões do Norte e do Centro de Portugal) e há uma quantidade de imigrantes madeirenses.

Dentro do bairro, encontramos em poucos quilómetros os principais organismos da comunidade. A igreja comunitária Missão Santa Cruz localiza-se à esquina da Associação Portuguesa do Canadá (APC), a mais antiga associação portuguesa do Canadá (fundada em 1956). Alguns metros mais para cima do *Boulevard Saint-Laurent*, encontra-se o Clube Portugal de Montreal, outro centro associativo muito ativo dentro do bairro.

A Missão Santa Cruz, com o apoio do Instituto Camões, é a sede da igreja e da escola comunitária portuguesa após a fusão entre a Escola Santa Cruz (primária, crianças de 6 até 13 anos de idade) e a Escola Lusitana (secundária, crianças de 13 até 19 anos). As aulas, de português e outras disciplinas sempre em português, são ministradas aos sábados de manhã e os alunos registrados recebem créditos que são avaliados no sistema de ensino provincial da província do Québec (Scetti 2016b). Rodeado de lojas, restaurantes, bares e empresas fundadas por portugueses ou descendentes, este bairro se destaca pela sua prosperidade económica (Robichaud 2004), e durante o verão é conhecido em toda a cidade pela vivacidade das suas festas, que se concentram na praça entre a igreja e a APC.

Finalmente, no que diz respeito às características geopolíticas do contexto de acolhimento, no Canadá, Montreal é conhecida como um contexto particular, com duas línguas dominantes, numa situação de *double majorité* (dupla maioria), entre o francês e o inglês (Ancil 1984).¹⁰ Além disso, sendo que foram adotadas políticas para a integração e a defesa de outras línguas, dos alofones ou de herança (LH), a língua portuguesa é defendida e escolas comunitárias, como a escola Santa Cruz e a escola Lusitana, apoiadas pela província francófona do Québec, foram criadas para a sua promoção (Scetti 2016b).

A nossa análise da situação de vitalidade do português dentro das duas comunidades quer mostrar como as instituições se empenham para pro-

10 *Double majorité* (dupla maioria) – onde (em que) o francês é a língua mais falada em termos de número de falantes (Statistics Canada 2009), e o inglês, por causa do seu *status* especial de língua internacional, domina o mundo dos negócios.

mover e revitalizar o uso do português, dando uma velada de novidade e falando da língua como um acessório para o futuro dos jovens.

4. Discursos de promoção e revalorização do português

Durante a nossa análise, foram observados, de maneira comparativa entre diferentes membros das duas comunidades que têm características comuns, os discursos promovidos pelos membros e os atores das instituições dentro dos dois contextos de estudo. Estes discursos mostram o papel das instituições, incluindo em particular as escolas comunitárias, como promotores da revalorização da língua portuguesa e como protetores da norma-padrão de referência da língua.

Observamos este discurso institucional em uma ação transversal desde os membros mais idosos que participam na vida comunitária até aos descendentes mais jovens das comunidades, em particular os que estão matriculados hoje nas escolas comunitárias. Desde os falantes de 2G, a instrução em português tem sido importante não só para a defesa da prática oral e escrita do português, mas também para a disseminação da norma-padrão, o português europeu (PE): ‘bom’ português que, às vezes, contrastava com aquele falado pelos pais em casa, porque, pouco ou não escolarizados, não o falavam bem. Segundo Penczer (2018), por exemplo, dentro da comunidade portuguesa de Bridgeport, sabia-se quem falava ‘bem’ o português, e isto dependia, muitas vezes, do alto nível de escolaridade da pessoa em causa. Todos os membros a mencionavam como falante de referência.

Hoje em dia, analisando os discursos sobre ideologias linguísticas que circulam dentro das duas comunidades, podemos confirmar que a busca da ‘pureza’ da língua é ainda muito forte, se bem que nas práticas os falantes reconhecem modificar o próprio português por causa das influências das línguas dominantes: o inglês em Bridgeport e ambos, o inglês e o francês, em Montreal.

A língua portuguesa é frequentemente reconhecida como uma língua internacional e é considerada uma ferramenta do futuro (Scetti 2015). De uma posição de LH, língua do passado e de património, torna-se numa língua do futuro que se abre aos mais jovens e ao mundo. As instituições promovem o português como uma mais-valia que ajudará os descendentes da comunidade na evolução no mundo do trabalho, no avançamento na carreira profissional; um elemento que tem de ser valorizado ao longo do tempo.

4.1. As escolas comunitárias promovem o 'bom' português

Dentro das duas comunidades estudadas, as escolas comunitárias têm um papel fundamental no que se refere ao manter e promover o português, dentro e fora da vida do grupo. Os atores das escolas, alunos, pais (comissão dos pais), professores e os membros do órgão de gestão escolar (padre, secretários), são todos protagonistas nesta ação, como agentes, mesmo que as decisões não sejam só tomadas a nível institucional, mas também a nível familiar e individual (King *et al.* 2008).

De facto, muitos pais, descendentes dessa migração (2G), confiam os próprios filhos a essas instituições, conscientes da dificuldade de falar português em casa. Elizabeth (2G – 1980, Açores, MTL), por exemplo, afirma: *com o meu marido tentamos falar sempre português com a nossa filha, que só tem 2 anos, mas não é fácil falar entre nós*. Ela enfatiza sobre a importância de falar português no casal (o seu marido é também de origem portuguesa) e salienta o desafio. Mais tarde, Elizabeth sublinha a importância da escola, como suporte à aprendizagem da língua em casa.

A escola é considerada não só como um ponto de encontro dentro da comunidade, mas também como o lugar onde se aprende a escrever e falar o português. Paulo (2G – 1981, Trás-os-Montes, BPT) afirma: *na escola portuguesa é onde aprendi a falar e a escrever, até ao 6º ano, também aprendi a história. A escola é essencial, you know¹¹, era uma obrigação*. Este entrevistado visa sublinhar o papel da escola em termos de aprendizagem e de conhecimento, mas também no que se refere ao 'aprender a falar', como se o falar em casa não fosse considerado ou avaliado como 'bom'.

Muita responsabilidade é dada à atividade destas escolas comunitárias até hoje em dia. O Padre José da igreja de Bridgeport, *Our Lady of Fátima*, confirma o seguinte, dentro da comunidade: *nos casais novos, os pais falam só inglês, as crianças estão em contacto só com o inglês*. Ele continua: *não é a escola que lhe ensina o português, a escola é útil se em casa se fala português, assim se pode aperfeiçoar*, enfatizando o papel importante da escola, mas especialmente o dos pais e dos avós em casa, que sempre devem falar português para as crianças mais novas.

Tanto em Bridgeport quanto em Montreal, as famílias parecem ter deixado a tarefa de transmitir o português nas mãos das escolas comunitárias. Vítor (1G – 1952, Leiria, MTL) confirma o importante papel da escola: *tenho a certeza que vão aprender bem o português, o que era em casa, agora na escola, isso é diferente*. Ele aponta o facto de que hoje é diferente do que

11 "Sabes" (inglês).

era na sua época, e percebe a diferença entre a sua geração e a dos seus netos. Com o dizer *era em casa, agora na escola*, ele quer sublinhar a ideia de lugar onde se aprende o ‘bom’ português e onde se pratica a língua.

A questão do ‘bom’ português surge, então, dentro das duas comunidades, se bem os próprios falantes têm diferentes maneiras de observar e avaliar as práticas linguísticas no dia a dia, em particular as práticas mistas ou híbridas, com o inglês ou com o francês. Estas práticas mistas ou híbridas, geralmente atribuídas aos migrantes ou descendentes dum percurso de migração (Blommaert 2010), dependem muito do repertório linguístico de cada falante, os quais são muito variados em ambos os contextos.

Durante as sessões de observação das interações cotidianas, como por exemplo durante a preparação do salão para as festas, antes e depois da missa, durante as aulas nas escolas comunitárias durante as pausas, ou durante as merendas em famílias, destacamos uma ampla variedade de práticas mistas ou híbridas (Scetti 2016a). Foram encontrados vários fenômenos devidos à situação de contato linguístico como os seguintes: a alternância de código, empréstimos e várias interferências (Scetti 2016a). Porém, observou-se uma maior influência do inglês no português falado em Bridgeport, do que do francês e/ou do inglês no português falado em Montreal. Tal pode explicar-se pelo facto de o português ser a ‘língua franca’ dentro da vida comunitária em Montreal entre os vários portugueses ou descendentes, que se integraram mais na vida anglófona ou francófona, segundo a época de migração (Scetti 2016a).¹² Esta constatação contrasta com as ideologias defendidas por alguns membros do grupo sobre a ‘pureza’ do ‘bom’ português. De facto, segundo Fernando (1G – 1966, Trás-os-Montes, BPT), *a mistura não faz muito bem*, misturar é como enfraquecer a língua. Consciente de que estas práticas são muito comuns diariamente, ele avisa que a culpa é dos mais novos que *não querem falar bem português*, enfatizando uma vez mais sobre esta ideologia ligada ao adjetivo ‘bom’. Uma sorte de ideologia linguística do “purismo dos mais idosos” (Dorian 1994), em que se acha que os membros mais idosos do grupo são aqueles que falam melhor a língua e detêm o ‘bom’ português nas mãos, o que poderá provocar descoragem nos falantes mais novos e na adaptação da LH ao novo mundo contemporâneo.

12 De facto, depois das mudanças durante a *Révolution Tranquille*, no Québec, a escolarização dos filhos dos imigrantes era obrigatoriamente em francês (Lei 22 e Lei 101) (Mc Andrew 2002), e os novos chegados não tinham a escolha dos primeiros portugueses que chegaram nos anos 1950 (Scetti 2015).

4.2. O português é a “sétima língua mais falada no mundo”

As escolas comunitárias nos dois contextos estudados têm um outro ponto em comum. Elas sobrevivem, hoje, graças ao dinheiro das inscrições e estão enfrentando um declínio das inscrições nos últimos anos. Na Escola Santa Cruz, em Montreal, segundo as estatísticas, as inscrições começaram a baixar nos anos 2000 (Eusébio 2001). Hoje contamos com 300 alunos em Montreal e só 58 na Escola Vasco da Gama de Bridgeport. Há sempre menos crianças e as escolas comunitárias precisam de novas estratégias para enfrentar esta nova situação.

Em Bridgeport, em um contexto estadunidense em que as línguas não são altamente valorizadas, a comunidade abriu as portas à nova migração brasileira. Observamos, de facto, novas representações que promovem a força do português em números e o seu carácter de língua ‘global’. Armando (1G – 1966, Trás-os-Montes, BPT), por exemplo, afirma que *há 400 milhões de falantes de português no mundo*, embora em Reto (2012) se fale de 250 milhões de pessoas que usam o português como língua oficial no mundo, sublinhando-se a grandeza desta língua espalhada pelos cinco continentes. Este é um discurso de revalorização do português muito difundido dentro desta comunidade, tanto nos falantes mais idosos como nos mais novos.

Em Montreal, também, os membros da comunidade difundem novos discursos para a promoção de um português como ‘ferramenta de trabalho’ para o futuro. Jaime (3G – 1995, Minho, MTL), por exemplo, nos confirma que o português é *a sétima língua mais falada do mundo*, embora no estudo de Reto (2012) já apareça como a quarta, lembrando-nos duma crença muito difundida dentro do grupo em relação à classificação das línguas dentro do ‘mercado’ descrito por Calvet (2002). A Escola Santa Cruz visa promover a posição internacional do português hoje, fazendo eco ao seu poder no mundo internacional e dos negócios.

Nesta visão, e considerando que o Brasil e Portugal estão sempre em competição para promover o seu próprio padrão (da Silva & Gunnenwiek 1992), numa luta pluricêntrica entre o PE e o português brasileiro (PB) (Scetti 2017), a mais recente migração brasileira pode ser interpretada, nos dois casos, como uma nova oportunidade de revitalizar a língua portuguesa ou como uma ameaça à norma europeia.

No contexto da cidade canadiana, a presença de brasileiros dentro da comunidade portuguesa ainda é muito baixa (Almeida 2014). Mesmo que uma estátua da Nossa Senhora Aparecida seja posta dentro da igreja da Missão Santa Cruz, a presença de alunos de origem brasileira na escola é

fraca. Aqui, na ‘fortaleza’ da norma do PE, mesmo as outras variedades continentais e das ilhas, que ainda se falam dentro da comunidade, sofrem estigmatização (Scetti 2017). Segundo as estatísticas da escola, a maioria dos alunos têm pais e avós originários de Portugal continental (Eusébio 2001). Este fator e o facto de os professores serem originários do Norte e do Centro de Portugal podem explicar um afastamento das famílias dos ilhéus da escola comunitária.

Em Bridgeport, ao contrário, onde a comunidade é menor em termos de números, e menos unida por causa das distâncias geográficas e sendo que o contexto de acolhimento americano é menos favorável ao bilinguismo/multilinguismo (Lippi-Green 1997/2011), a Escola Vasco da Gama chegou a ter de abrir as portas à nova migração brasileira (Goza 1994). O número de alunos de origem brasileira está em crescimento dentro desta escola. Durante as nossas observações, verificamos que são os próprios alunos de origem brasileira os que falam mais português durante as aulas e entre colegas, e são eles também os que declaram falar mais português em casa. Para muitos deles, o português é a única língua falada em casa, com os pais e outros familiares, e muitos entre eles mantêm um forte contato com a família, no Brasil ou emigrados em outros países. Na escola, apesar de os professores privilegiarem a norma do PE, a luta pluricêntrica não tem muita importância. Os discursos que se promovem dentro da escola favorecem uma abertura para a variação, no interesse de valorizar um português mais unido e forte. Clarissa (2G – 2006, Brasil, BPT), uma aluna nascida em New York de pais brasileiros, à pergunta *porque é importante estudar o português?*, avisa: *é uma língua internacional*, apoiando-se na ideologia do novo *status* da língua no mundo, que foi observado durante a participação em várias aulas.

Enfim, nos dois contextos estudados, observamos diferentes discursos, promovidos e difundidos pelos maiores atores das escolas, como os professores, os membros do órgão de gestão, os alunos e os pais, sobre a grandeza e o poder do português. As escolas comunitárias querem ‘vender’ o português para a própria sobrevivência. Para se manter ativas têm de promover o português como um ponto importante para o futuro das crianças e estimular os pais a pôr nos filhos a gana de aprender o português. Assim, o português chega a ser uma ferramenta para o futuro dos mais novos e substitui a posição de LH ou língua relacionada ao passado. Dessa forma, a LH, com uma nova vertente para o futuro, toma carácter diferente como marcador da identidade do grupo. Esta identidade coletiva diaspórica, bem que imaginada e ideológica (Rosa & Trivedi 2017), vê-se em questionamento nesta

época contemporânea da globalização e a língua chega a ser fundamental na conseguinte perda de importância de grupos como estes, isolados em outros contextos, como pequenos estados-nações, ao longo dos anos.

5. A língua como marcador da portugalidade

O que temos de ser, ou melhor, o que temos de fazer para sermos, ou nos sentirmos, portugueses dentro destas comunidades da diáspora? Com esta pergunta podemos perceber melhor como as ideologias sobre as línguas e sobre as práticas linguísticas podem influenciar o processo de identificação de cada 'membro' no grupo.

De facto, falar 'bem' português chega a ser um elemento importante para a integração dos descendentes no grupo e na vida associativa comunitária, sobretudo dos mais novos. As práticas linguísticas, mais dinâmicas e variáveis (segundo o contexto, os falantes e a situação), são bem mais difíceis de ser associadas com as práticas do "*heritaging*" (Blommaert 2013a; De Fina & Perrino 2013), como poderia ser o caso duma dança do rancho folclórico, duma comida ou de alguns cantos da terra, considerados como 'autênticos'. As práticas linguísticas dependem também duma autoavaliação, duma avaliação pelo grupo e de todos os discursos de construção da identidade que existem no grupo, se bem que esta construção identitária seja fictícia (ver os trabalhos de Kroskrity 2004; Woolard 1998 sobre as ideologias linguísticas).

Numa nova visão global de 'identidade e mobilidade', os processos de pesquisa de identidade, de afiliação e de pertença a um grupo ou comunidade sofrem as consequências da mudança no tempo e no espaço, como no caso do percurso migratório. Estas línguas da diáspora, desde já na sua denominação de 'línguas de herança', sofrem duma representação de língua ligada ao passado, promovendo o afastamento entre as primeiras e as novas gerações no grupo. Nas práticas, a LH não vai ser a língua principal dos membros de 2G e 3G, mas uma língua secundária no dia a dia, que por vezes tem uma posição muito marginal. Porém, pode ainda ser a primeira língua de socialização de alguns descendentes de 3G ou 4G, como é no caso de Elijah (3G – 2000, Minho, MTL), que nos conta da sua vida nos primeiros anos, sempre em casa dos avós: *falo e falei muito com a minha avó e o meu avô, a minha primeira língua era português*. Mas logo, com a escolarização no novo contexto, este uso da língua principal passa a ser mais 'familiar' ou 'comunitário'; entendido dentro dum espaço semipúblico

como pode ser descrita a vida associativa da comunidade (escolas, clubes, associações, lojas e bares dentro dos bairros comunitários). A escola vai ser o lugar onde se tem mais contato com o que se identifica como a ‘boa’ língua.

Por isso, as escolas comunitárias portuguesas de Montreal e de Bridgeport, como foi observado nesta contribuição, são agora as verdadeiras promotoras do português, da sua norma e do seu uso. Nos discursos que alguns membros promovem e que circulam nas comunidades, esta LH é valorizada como uma língua nova e moderna, internacional e sobretudo ‘útil’. A ideologia duma língua ‘pura’, base da construção identitária nacional e étnica (Park & Wee 2017), é completada hoje por uma ideologia de ‘força’ da língua, no que refere ao mundo global, como uma ferramenta de trabalho e uma mais-valia econômica.

Estas comunidades são, hoje em dia, verdadeiras ‘ilhas’ perdidas nos oceanos das cidades norte-americanas, onde o câmbio geracional é uma ameaça à sobrevivência. Para a defesa da portugalidade destas comunidades, falar português continua a ser um marcador de identidade para a manutenção no tempo destas realidades. O português, de língua pequena e minoritária dentro da sua comunidade, passa a ser uma língua global e mundial com um potencial econômico (Reto 2012), em que a noção de lusofonia retoma a sua importância (Faraco 2012).

6. Conclusão

Finalmente, nos dois contextos que foram observados para esta contribuição, vemos como o português tem evoluído no seu *status* com uma representação do seu novo poder.

Num discurso de revalorização, o português passa de língua do passado a língua do futuro para os mais novos, no interesse das instituições locais, sobretudo das escolas comunitárias, para a continuação destas comunidades no tempo. Com vontade em continuar, é uma necessidade de manter o português como língua do grupo e do bairro, na memória do passado. Embora a norma-padrão tenha visto uma renegociação perpétua nas duas comunidades e no seio das escolas, para os membros, falar o português torna-se um “ato de identidade” (Le Page & Tabouret-Keller 1985).

Em Bridgeport, para garantir a continuação da Escola comunitária Vasco da Gama, que no início de 2018 contava só com cerca de 60 alunos, um compromisso foi feito, mantendo abertas as suas portas às famílias

de origem brasileira. Em Montreal, dada a vivacidade da comunidade, a escola comunitária mantém-se ainda como a fortaleza do 'bom' português, embora se fale de mudanças e abertura também.

Em ambos os casos, muitos falantes sublinham a importância da escola para 'defender' a língua. É necessário falar o 'bom' português. Mesmo se parece difícil descrever e enquadrar nas práticas orais, persiste dentro dos discursos o paradigma nacionalista prescritivo que vê a equação entre uma língua (o português) com uma nação ou, nesse caso, uma comunidade, e o uso duma norma (o PE).

Hoje em dia, definir conceitos como 'grupo', 'comunidade' e 'nação' é uma tarefa mais difícil, se considerarmos os trabalhos recentes que mostram como os repertórios multilingues são mais 'fluidos' e como a definição de língua 'fixa e pura' é mais árdua de estabelecer, em particular no que se refere a uma norma-padrão 'única' (ver, por exemplo: Blommaert 2010; 2013b; Creese *et al.* 2011; May 2014; Pennycook 2010). Mesmo assim, este paradigma nacionalista prescritivo se mantém nas ideologias linguísticas e permite defender a noção de estado-nação, apesar de esta noção ter sido enfraquecida (Pujolar 2007). A ideologia dum "purismo dos mais idosos" (Dorian 1994) se mantém, e em consequência os repertórios multilingues são estigmatizados, em particular no que se refere às novas redefinições de categorias como 'falante nativo' ou 'falante da herança' (Bonfiglio 2010; Flores & Rosa 2015). Por esta razão, a LH tem mais dificuldade na sua adaptação ao novo mundo contemporâneo.

Embora distantes de Portugal, estas duas comunidades portuguesas permanecem ancoradas com Portugal. As práticas linguísticas e as ideologias linguísticas ajudam a definir este português, que torna a ser um marcador importante da identidade coletiva diaspórica, bem que imaginada e ideológica (Rosa & Trivedi 2017). Não é só a LH e língua do passado, para lembrar a existência e a evolução destas comunidades da migração, mas é também um marcador para o futuro do grupo, para as gerações mais novas. O português, dentro das comunidades portuguesas, tanto em Montreal como em Bridgeport, chega a ser promovido, pelos atores, desde as escolas comunitárias locais até às famílias e mesmo os indivíduos, graças a discursos sobre o novo *status* do português como língua de negócios internacionais, ferramenta para o futuro dos jovens, uma verdadeira força consolidada no mundo 'global' contemporâneo.

Referências

- Almeida, E. (2014). La citoyenneté au-delà des frontières nationales: La politique étrangère brésilienne et les Brésiliens au Québec. *RITA* [en ligne], 7(1).
- Anctil, P. (1984). Double majorité et multiplicité interculturelle à Montréal. *Recherches sociographiques*, 25(3), 441-456.
- Araújo, G. A. (2008). A língua portuguesa no Japão: Um panorama. In G.A. de Araújo & P. Aires (Eds.), *A língua portuguesa no Japão* (pp. 9-24). São Paulo, Brasil: Paulistana Editora.
- Blommaert, J. (2013a). Complexity, accent, and conviviality: Concluding comments. *Applied Linguistics*, 34(5), 613-622.
- Blommaert, J. (2013b). *Ethnography, superdiversity and linguistic landscapes*. Bristol, Inglaterra: Multilingual Matters.
- Blommaert, J. & Rampton, B. (2011). Language and superdiversity. *Diversities*, 13(2), 1-22.
- Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Bonfiglio, T. (2010). *Mother tongues and nations: The invention of the native speaker*. Nova Ioque, Estados Unidos da América: De Gruyter Mouton.
- Calvet L. J. (2002). *Le marché aux langues: Les effets linguistiques de la mondialisation*. Paris, França: Plon.
- Creese, A. & Blackledge, A. (2011). Separate and flexible bilingualism in complementary schools: Multiple language practices in interrelationship. *Journal of Pragmatics*, 43(5), 1196-1208.
- da Silva, J. F. & Gunnenwiek, K. (1992). Portuguese and Brazilian efforts to spread Portuguese. *International Journal of Sociology of Language*, 95(1), 71-92.
- De Fina, A. & Perrino, S. (2013). Transnational identities. *Applied Linguistic*, 34(5), 509-515.
- Dorian, N.C. (1994). Purism vs. compromise in language revitalization and language revival. *Language in Society*, 23(1), 479-494.
- Duchêne, A. & Heller, M. (Eds.) (2012). *Language in late capitalism: Pride and profit*. Nova Ioque, Estados Unidos da América: Routledge.
- Edwards, J. (2009). *Language and identity*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Errington, J. (2001). Ideology. In A. Duranti (Ed.), *Key terms in language and culture* (pp. 110-112). Malden, Estados Unidos da América: Blackwell.
- Eusébio, J. (2001). *Falando Português em Montreal*. Montreal, Canadá: Quebec World.
- Faraco, C. A. (2012). Lusofonia: Utopia ou quimera? Língua, história e política. In T. Lobo et al. (Eds.), *ROSAE: Linguística histórica, história das línguas e outras histórias* (pp. 31-50). Salvador, Brasil: Editora da Universidade Federal da Bahia.

- Flores, N. & Rosa, J. (2015). Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education. *Harvard Educational Review*, 85(2), 149-171.
- Fought, C. (2006). *Language and ethnicity*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Goza, F. (1994). Brazilian immigration to North America. *International Migration Review*, 28(1), 136-153.
- Grimaldi, L. (1993 [1986]). *Only in Bridgeport: An illustrated history of the Park City*. Bridgeport, Estados Unidos da América: Windsor Publications.
- King, K. A., Fogle, L. & Logan-Terry, A. (2008). Family language policy. *Linguistics and Language Compass*, 2(5), 907-922.
- Kroskrity, P. V. (2004). Language ideologies. In A. Duranti (Ed.), *A companion to linguistic anthropology* (pp. 496-517). Malden, Estados Unidos da América: Blackwell.
- Le Page, R. B. & Tabouret-Keller, A. (1985). *Acts of identity: Creole-based approaches to language and ethnicity*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Lippi-Green, R. (1997/2011). *English with an accent. Language, ideology and discrimination in the United States*. Londres, Inglaterra: Routledge.
- May, S. ed. (2014). *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL and bilingual education*. Nova Iorque, Estados Unidos da América: Routledge.
- Matos, A. Soeiro (2016). O ensino de Português na Ásia Oriental: De quem para quem. *Forum Sociológico*, 28(1), [on line], <<http://journals.openedition.org/sociologico/1436>>.
- Mc Andrew, M. (2002). La loi 101 en milieu scolaire: *Revue d'aménagement linguistique*, (L'aménagement linguistique au Québec: 25 ans d'application de la Charte de la langue française), 69-84.
- Mendes, E. (2012). Vidas em português: Perspectivas culturais e identitárias em contexto de português língua de herança (PLH). *Platô*, 1(2), 20-31.
- Moura, M. de A. & Soares, I. (2003). *Pionniers : L'avant-garde de l'immigration portugaise (Canada 1953)*. Montreal, Canadá: Direcção Geral dos Assuntos Consulares e Comunidades Portuguesas.
- Park, J. S. Y. & Wee, L. (2017). Nation-state, transnationalism, and language. In S. Canagarajah (Ed.), *The routledge handbook on migration and language* (pp. 47-62). Nova Iorque, Estados Unidos da América: Routledge.
- Pavlenko, A. & Blackledge, A. (2003). Introduction: New theoretical approaches to the study of negotiation of identities in multilingual contexts. In A. Pavlenko & A. Blackledge (Eds.), *Negotiation of identities in multilingual contexts* (pp. 1-33). Clevedon, Inglaterra: Multilingual Matters.
- Penczer, L. Owen. (2018). *The family comes first: Portuguese/Americans in Bridgeport, Connecticut*. Arlington, Estados Unidos da América: Oneonta Press.

- Pennycook, A. (2010). *Language as a local practice*. Nova Iorque, Estados Unidos da América: Routledge.
- Pujolar, J. (2007). Bilingualism and the nation-state in the post-national era. In M. Heller (Ed.), *Bilingualism: A social approach* (pp. 71-95). Londres, Inglaterra: Palgrave Macmillan.
- Rampton, B. (2011). From “multi-ethnic adolescent heteroglossia” to “contemporary urban vernaculars”. *Language & Communication*, 31(4), 276-294.
- Reto, L. (2012). *Potencial económico da língua portuguesa*. Alfragide, Portugal: Texto.
- Ricento, T. (2005). Problems with the ‘language-as-resource’ discourse in the promotion of heritage languages in the USA. *Journal of Sociolinguistics*, 9(3) [special issue edited by S. May], 348-368.
- Robichaud, D. (2004). La création du quartier portugais de Montréal. Une histoire d’entrepreneurs. *Géographie Economie Société*, 6(4), 415-438.
- Rosa, J. & Trivedi, S. (2017). Diaspora and language. In S. Canagarajah (Ed.), *The routledge handbook on migration and language* (pp. 330-346). Nova Iorque, Estados Unidos da América: Routledge.
- Ruiz, R. (2010). Reorienting language-as-resource. In J. E. Petrovic (Ed.), *International perspectives on bilingual education: Policy, practice controversy* (pp. 155-172). Charlotte, Estados Unidos da América: Information Age Publishing.
- Scetti, F. (2015). “O português não é só a língua do passado e dos avós, mas é também uma nova língua do futuro!”. In *Atas do XII CONLAB, 1º congresso da Associação Internacional de Ciências Sociais e Humanas em Língua Portuguesa* (pp. 6443-6451). Lisboa, Portugal: FCSH – Universidade Nova de Lisboa.
- Scetti, F. (2016a). *Évolution de la langue portugaise dans sa dynamique de transmission au sein de la « communauté portugaise » de Montréal* (Tese de doutoramento, Université Paris Descartes).
- Scetti, F. (2016b). The Portuguese language in the particular context of the “Portuguese community” of Montreal. In R. Muhr (Ed.), *Pluricentric languages and non-dominant varieties worldwide. Part II: The pluricentricity of Portuguese and Spanish. New concepts and descriptions* (pp. 275-286). Viena, Áustria: Peter Lang Verlag.
- Scetti, F. (2017). Variation dialectale du portugais parlé au sein de la communauté de Montréal. *Géolinguistique*, 17(1), 151-175.
- Showstack, R.E. (2015). Institutional representations of ‘Spanish’ and ‘Spanglish’: managing competing discourses in heritage language instruction. *Language and Intercultural Communication*, 15(3), 341-361.
- Statistics Canada (2016). *Census of Canada 2011: Immigration and ethnocultural diversity*. Ottawa: Industry Canada, <<http://www.12.statcan.ca>>.

- Statistics Canada (2009). *Census of Canada 2006: Citizenship, immigration, birthplace, generation status, ethnic origin, visible minorities, and aboriginal peoples* (97-557-XIE). Ottawa, Canadá: Industry Canada.
- Statistics ITU (2016). *Geneva: International Telecommunication Union*, <<http://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/facts/ICTFactsFigures2016.pdf>>.
- Teixeira, C. & Da Rosa, V.M. Pereira (2009 [2000]). *The Portuguese in Canada: Diasporic challenges and adjustment*. Toronto, Canadá: University of Toronto Press.
- Vieira, N. H. (1980). Bilingual–bicultural education for Portuguese Americans: An overview. In D.P. Macedo (Ed.), *Issues in Portuguese bilingual education* (pp. 3-22). Boston, Estados Unidos da América: National Assessment and Dissemination Center.
- Woolard, K. (1998). Introduction: Language ideology as a field of inquiry. In B. Schieffelin, K. Woolard & P.V. Kroskrity (Eds.), *Language ideologies*. Nova Iorque, Estados Unidos da América: Oxford University.
- Zucchi, J. (2007). *A history of ethnic enclaves in Canada* (vol. 9). Canadian Historical Association.

[recebido em 12 de setembro de 2018 e aceite para publicação em 26 de dezembro de 2018]

PORTUGUÊS LÍNGUA DE HERANÇA E PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA: (RE)CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES ATRAVÉS DA EXPERIÊNCIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO CURSO INTENSIVO DE VERÃO PARA LUSODESCENDENTES DA UNIVERSIDADE DA MADEIRA

PORTUGUESE AS HERITAGE LANGUAGE AND PORTUGUESE NON NATIVE LANGUAGE: (RE)CONSTRUCTION OF IDENTITIES THROUGH THE TEACHING-LEARNING EXPERIENCE IN THE INTENSIVE SUMMER COURSE FOR LUSO-DESCENDANTS AT MADEIRA UNIVERSITY

Idalina Camacho*

idalina.camacho@staff.uma.pt

Naidea Nunes**

naidean@staff.uma.pt

Este artigo enquadra-se no tópico “Experiências de ensino-aprendizagem de PL2/PLE/PLH”. A (re)construção de identidades dos lusodescendentes e outros participantes do Curso Intensivo de Verão para Lusodescendentes (CIVLD), antes e após a frequência do curso, foi objeto de estudo, por meio de inquéritos e da realização de entrevistas para o registo das respetivas Histórias de Vida. Para isso, foram elaborados dois inquéritos, um para os alunos preencherem no início do curso e o outro, na última aula do mesmo, sendo que a reconstrução identitária foi ocorrendo ao longo da experiência de ensino-aprendizagem. Recolheram-se dados sobre a sua motivação para a frequência do curso, as suas expectativas em relação ao mesmo e à aprendizagem da Língua Portuguesa (LP), as suas visões da Madeira e da sua cultura, antes e após o curso, bem como as principais dificuldades sentidas, quer a nível de integração linguística, quer a nível social. Destes lusodescendentes, os que têm o Português como Língua de Herança expressam-se com muitas interferências fonéticas, lexicais e morfossintáticas do Espanhol da Venezuela ou do Inglês da África do Sul. O curso integra também seis venezuelanos (não-lusodescendentes), casados com lusodescendentes madeirenses. Estes sentem a sua vinda para a Madeira como uma oportunidade de criar um novo lar, tendo também o desafio de (re)construírem a sua identidade, em contacto com a Língua e a Cultura Portuguesas.

* Universidade da Madeira, Portugal.

** Centro de Linguística da Universidade de Lisboa - Universidade da Madeira, Portugal.

Palavras-chave: Português língua de herança. Português língua não materna. Lusodescendentes. Venezuela e África do Sul. Madeira.

This article fits into the topic “PL2 / PLE / PLH teaching-learning experiences”. The (re)construction of the identities of the Luso-descendants and other participants of the Intensive Summer Course for Luso-descendants (CIVLD), before and after attendance of the course, was studied through surveys and interviews to record the respective Life stories. For this, two surveys were developed, one for the students to complete at the beginning of the course and the other one, in the last class of the same, and the identity reconstruction was taking place throughout the teaching-learning experience. Data were collected on their motivation for attending the course, their expectations of the course and their learning of the Portuguese language (LP), their views of Madeira and its culture, before and after the course, as well as difficulties, both in language and social integration. Of these Luso-descendants, those who have Portuguese as a Heritage Language express themselves with many phonetic, lexical and morphosyntactic interferences of the Spanish of Venezuela or the English of South Africa. The course also includes six Venezuelans (non-Luso-descendants), married with Luso-descendants from Madeira. They feel their coming to Madeira as an opportunity to create a new home, as well as the challenge of (re)constructing their identity, in contact with Portuguese Language and Culture.

Keywords: Portuguese heritage language. Portuguese non-native language. Luso-descendants. Venezuela and South Africa. Madeira.



1. Introdução

O Curso Intensivo de Verão para Lusodescendentes (CIVLD), “Língua Portuguesa, Literatura e Cultura Madeirenses”, tem por objetivo mais imediato aproximar os madeirenses e seus descendentes na diáspora com os que ficaram na Madeira e garantir, dessa forma, uma ligação afetiva e efetiva à terra de origem. Neste sentido, os objetivos específicos traçados pela coordenação do curso são: conhecer as estruturas básicas do funcionamento gramatical da Língua Portuguesa e algumas particularidades do Português falado no Arquipélago da Madeira; compreender alguns aspetos do léxico, da fonética e da morfossintaxe da Língua Portuguesa e desenvolver competências comunicativas em Português; abordar alguns textos da literatura regional e da cultura madeirense, a par das variadas atividades de extensão

linguística e sociocultural (visitas de estudo e trabalho de campo); identificar e fazer uso de procedimentos e convenções sociais, retórico-pragmáticos, que permeiam a comunicação em interação; treinar a expressão oral e escrita em Língua Portuguesa, através das aulas de Oficina de Língua: Português em (inter)ação, preparando os estudantes para uma entrevista sobre a sua história de vida e a dos seus familiares.

O objetivo mais lato do curso insere-se numa “estratégia de internacionalização da Língua Portuguesa” (Silva 2009, p. 2)¹, cuja finalidade é “garantir e reforçar o prestígio de uma grande língua de comunicação e cultura” (*ibidem*), da responsabilidade não apenas de agentes políticos (decisores), mas de toda uma série de intervenientes no processo. Segundo os estudos desenvolvidos sobre a temática da Política Linguística,

(...) a internacionalização da Língua Portuguesa implica uma estreita articulação da língua e da cultura, sendo esta última entendida na sua pluralidade, enquanto instância de afirmação de valores, de imagens e de sentidos de identificação das nacionalidades que da mesma língua se reclamam, na sua diversidade. (*ibidem*).

Esta articulação língua-cultura vem ao encontro da chamada “competência enciclopédica”, plasmada em Kerbrat-Orecchioni (1997, p. 26), decisiva no processo de ensino-aprendizagem linguística. Todos os conhecimentos implícitos de que dispomos sobre o mundo são envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, trata-se de uma abordagem holística e interdisciplinar.

Este artigo enquadra-se no tópico “Experiências de ensino-aprendizagem de PL2/PLE/PLH”, dentro da temática *Confluências em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira/Língua de Herança*. No caso concreto do CIVLD, estamos perante uma formação destinada a falantes de PLH. No entanto, pontualmente, integram o curso também falantes que não são lusodescendentes, mas sim cônjuges destes.

Pretende-se observar como é que os nossos estudantes veem a sua própria identidade e se a reconstroem ao longo do curso, pelo facto de estarem de regresso à Madeira, para viverem, estudarem e/ou trabalharem, tendo

1 O autor remete-nos para a consulta da definição apresentada no Relatório sobre a Internacionalização da Língua Portuguesa e também para algumas das Políticas de Língua definidas pelo Conselho da Europa, disponível em: <https://www.coe.int/EN/web/language-policy/home>.

necessidade de aperfeiçoar a Língua Portuguesa, a fim de se integrarem na sociedade e cultura regionais.

Importa, assim, discutir os conceitos de Português Língua Materna (PLM), Português Língua Não Materna (PLNM), onde se integra o Português Língua Segunda (PL2) e o Português Língua Estrangeira (PLE). Resta-nos ainda o conceito de Português Língua de Herança (PLH), que é um conceito flexível entre o PLM e o PLNM.

2. Fundamentação teórica e conceptual

A noção de Língua Materna levanta várias questões que se prendem com a complexidade das situações sociolinguísticas dos falantes. No caso do CIVLD, os alunos são, maioritariamente, lusodescendentes, mais especificamente 21 luso-venezuelanos e 1 sul-africano. Taveira, mencionando Ançã e Dabène, refere uma “verdadeira constelação de noções” subjacentes ao termo LM, por não haver linearidade nem consenso na definição do conceito (Taveira 2014, p. 5), mas antes uma grande complexidade de situações sociolinguísticas e culturais.

Em Taveira (2014), encontram-se vários critérios que ajudam a definir o conceito de LM, sendo que o primeiro é o **princípio da primazia**. A autora explica este do seguinte modo: “língua que a criança adquire no seio familiar, junto da mãe (...) primeira língua que a criança aprende” e “com a qual se estabelece uma relação duradoura de comunicação” (Taveira 2014, pp. 6-7). O segundo é o **princípio do domínio** – a língua que se domina melhor (proficiência linguística). O terceiro princípio enunciado é a **pertença** (à comunidade) – fator identitário – as identidades linguística e cultural, ligadas à personalidade e às atitudes em relação à língua.

Estas definições de LM, sendo as mais recorrentes, tornam-se problemáticas em ambientes familiares plurilingues, onde coexistem várias línguas faladas no seio das famílias em que as crianças se inserem.

A exposição a diferentes estímulos (*inputs*) linguísticos desde tenra idade (período pré-linguístico e período linguístico) terão a sua importância e relevância em termos de neurolinguística e plasticidade e a consequente formatação e maturação neurológica (Sim-Sim 1998).

Assim sendo, Taveira acrescenta que outros estudiosos defendem quatro critérios para a definição de LM: **a origem** (a comunidade de pertença), **a competência** (linguística), **a função** (sociolinguística) e **as atitudes** (“associadas à sociologia, psicologia social e do indivíduo”) (Taveira 2014, p. 6). Com exceção do princípio da origem, todos os outros evocados

deixam em aberto a possibilidade de uma mudança (mutação) da LM ao longo da vida ou mesmo a coexistência de duas LM, sobretudo quando em contextos migratórios.

As noções de aprendizagem e de aquisição estão subjacentes aos conceitos de LM, LNM, LH, L2 e LE. Segundo Sim-Sim, a aquisição rege-se pelo **princípio da espontaneidade**. A LM é uma língua adquirida espontaneamente em contexto informal. É um “(...) sistema adquirido espontânea e naturalmente, e que identifica o sujeito com uma comunidade linguística. É a língua materna, na sua vertente oral, que é adquirida durante a infância” (Sim-Sim 1998, p. 25). É neste ponto que os conceitos de LM/L1 e LH se entrecruzam: a LH, tal como a LM, geralmente, é adquirida espontaneamente, em contextos familiares, informais e orais, porque são línguas de uso.

Existe ainda o **princípio do status** (prestígio), ou seja, o valor conferido à língua. Este princípio está implícito na definição de LM dada por Spinassé (2006, p. 5):

(...) a caracterização de uma Língua Materna como tal só se dá se combinarmos vários fatores e todos eles forem levados em consideração: a língua da mãe, a língua do pai, a língua dos outros familiares, a língua da comunidade, a língua adquirida por primeiro, a língua com a qual se estabelece uma relação afetiva, a língua do dia-a-dia, a língua predominante na sociedade, a de melhor *status* para o indivíduo, a que ele melhor domina, língua com a qual ele se sente mais à vontade...

Por oposição a este conceito de LM/L1, surge o de LNM. Trata-se de um conceito abrangente, que integra os conceitos de L2 e de LE. Todos eles podem configurar exemplos quer de aquisição quer de aprendizagem. Segundo Sim-Sim, “(...) o conhecimento adquirido gera melhores desempenhos; o que se aprende reflecte níveis superiores de consciencialização” (2002, p. 201). Na encruzilhada das definições de LM e LNM, existe ainda o conceito de Língua de Herança (LH). Melo-Pfeifer (2016) explica a evolução e a abrangência deste conceito. Num estudo mais recente, dá conta da complexidade deste campo de pesquisa, chamando a atenção para a valorização do aprendente e/ou falante de Português Língua de Herança (PLH) e apresenta a seguinte definição de LH:

língua adquirida junto da família e da comunidade de origem deslocalizada, num ambiente linguístico maioritário (...). Neste sentido, o português língua de herança (PLH) é uma língua com um grau muito variável de “estranheza”,

situando-se de forma muito variável e dinâmica no *continuum* “conhecido/desconhecido” (Dabène, 1994), dependendo das práticas de comunicação e de transmissão familiares (Bastos & Melo-Pfeifer 2017). (Melo-Pfeifer 2018, p. 1163)

Assim, a LH é uma língua de uso restrito a um grupo familiar ou pequena comunidade, num contexto de imersão numa língua dominante, tratando-se de uma situação de bilinguismo ou até de plurilinguismo, sendo adquirida em contexto de migração. A frequência de estímulos na LH irá determinar o nível de proficiência linguística do aprendente/falante, através de um processo chamado de *scaffolding*² afetivo, cognitivo e interacional por parte da família (Melo-Pfeifer 2015).

Já antes, Soares (2012) identifica vários “rótulos” associados ao conceito de LH nos Estados-Unidos, considerando-o “(...) um termo polémico e suficientemente elástico, dividindo investigadores, professores de línguas, administradores de escolas e universidades, políticas de língua e os próprios falantes de LH.” (Soares 2012, p. 7). Pois, na maior parte das vezes, não se trata nem de uma situação de ensino aprendizagem de L1, nem de L2. A LH ocorre em situação informal de língua falada e em contexto de imersão numa outra língua, a que se pode chamar “língua da esfera pública”, que é geralmente a “língua dominante”.

Soares alerta ainda para a questão da perda/manutenção da LH de geração para geração, “caso os seus falantes mais jovens não recebam instrução formal paralelamente à aquisição naturalista da LH” (2012, p. 16).

A interação destes dois aspetos importantes no processo de ensino-aprendizagem da LH levanta novas conjecturas, quando se entra na esfera de contextos familiares multilingues, como seja o caso das famílias em que ambos os progenitores são falantes de sistemas linguísticos diferentes.

Esta situação está bem patente no caso dos lusodescendentes que frequentaram o CIVLD (sejam os da Venezuela, seja o da África do Sul). Nestes, verifica-se a coexistência de várias LM em contexto familiar.

O resultado é uma mistura de códigos *code mixing* (CM), noção que coteja a de *code-switching* (CS) (Akhtar, Khan & Fareed 2016, pp. 2-6). Este fenómeno também acontece quando a LP, em contacto com outra língua, no caso o Espanhol da Venezuela, dá origem a um sistema linguístico

2 Termo metafórico, com origem na área da construção civil, transposto para o campo da Linguística, que designa, neste caso, a estrutura de apoio ou suporte à aquisição e/ou manutenção da LH.

híbrido, designado “portunhol”, referido por Dias (1989) como um dos “falares emigrêses”.

Toda esta problematização envolve conceitos como: *língua mista* e *interlíngua* (Oliveira, 2011), *code-mixing* e *code-switching* (Akhtar, Khan & Farred 2016), *third space* (Roy 2017) e *translanguaging* (García & Lin 2017).

A língua mista é a interlíngua e estes conceitos estão inter-relacionados com as noções de interferência e transferência linguística, como mencionado em Oliveira:

Subjacentes à argumentação exposta estão os conceitos de **interlíngua**, introduzido por Selinker (1972), e de **transferência linguística** relacionada com elementos, regras e subsistemas da interlíngua que são advindos da LM do aprendente. (...) A interlíngua, também designada de ‘competência transitória’ ou ‘sistema intermediário’ (Corder, 1967), consiste num sistema ‘*that has a structurally intermediate status between the native and target languages*’ (Brown 1994, p. 203, In Farooq 1998, p. 3). (Oliveira 2011, pp. 114-115)

O conceito de interlíngua tem sido associado à Língua Segunda (L2): “A ideia principal subjacente à noção da interlíngua é a de que os aprendentes de L2 constroem a sua própria versão de L2. Sob este ponto de vista, a aquisição de L2 implica a construção de uma gramática própria, a interlíngua.” (Zhou, Cruz & Frota 2017, p. 426).

No nosso entender, o conceito de interlíngua também se aplica ao ensino-aprendizagem do Português pelos informantes que constituem a nossa amostra, podendo ser associado às noções de *code-mixing* (CM) e *code-switching* (CS). Estes conceitos são escorregadios, porque correspondem a realidades complexas. Trata-se de fenómenos característicos dos falantes bilingues ou multilingues. No entanto, podem distinguir-se, na medida em que o CM se refere à mistura de elementos linguísticos (morfemas, palavras, etc.) de dois (ou mais) sistemas gramaticais, dentro de uma frase, aproximando-se da noção de interferência. Enquanto CS diz respeito a uma mudança de código linguístico, numa determinada situação. A confusão entre os dois conceitos resulta do facto de, nos dois casos, se tratar de uma hibridização de códigos, consciente ou inconscientemente. Daí ter surgido o termo *code-hybridization*: “(...) a significant phenomenon and a ‘natural by-product of language interaction and evolution’” (Mushtaq & Zahra 2012 *apud* Akhtar, Khan & Fareed 2016, p. 2), podendo ser associado ao chamado *third space*.

A teoria do *third space* tem sido atribuída a Homi Bhabha (1994 *apud* Roy 2017, pp. 25-31) e vem da sua teoria da hibridez, associada ao conceito de identidade cultural, referindo-se à mistura de línguas e culturas, uma vez que os falantes constroem um espaço intermédio em que usam recursos (linguísticos e culturais) das duas realidades que conhecem. Mais recentemente, surgiu o conceito de *translanguaging*: “(...) the term *translanguaging* has been increasingly used in the scholarly literature to refer to both the complex and fluid language practices of bilinguals, as well as the pedagogical approaches that leverage those practices.” (García & Lin 2017, p. 1). Melo-Pfeifer (2018, p. 1167) afirma:

a noção de língua tem sido interrogada por ser difícil nomear todas as componentes dos repertórios dos falantes plurilingues de forma isolada, dado que as suas práticas comunicativas, marcadas por fenómenos de *translanguaging*, decorrem do processamento de todos os recursos semióticos disponíveis, que nem sempre poderão ser classificados como pertencentes à língua X ou Y; a noção de língua tem vindo a adquirir contornos cada vez mais complexos, atendendo à complexidade e dinâmica dos repertórios dos falantes.

Posto isto, o termo *translanguaging* concerne o uso híbrido de idiomas por parte do indivíduo bilingue ou multilingue, não havendo um limite claro entre os dois mundos do sujeito. Na amostra em estudo, o aluno sul-africano é multilingue porque, além do Inglês e do Português, também fala Africanse e uma luso-venezuelana fala italiano porque a mãe é de descendência italiana. Tanto nas respostas escritas aos questionários, quanto nos dados orais das entrevistas, é visível a fusão sobretudo entre a LP e as línguas das sociedades recetoras (Venezuela e África do Sul).

3. Metodologia de recolha de dados

A metodologia utilizada neste estudo, para a recolha de dados, foi a aplicação de uma Ficha Sociolinguística³ (que, como o próprio nome indica, permite conhecer o perfil sociolinguístico dos estudantes), em Língua Portuguesa, na primeira aula do curso, na sala de aula, de forma anónima,

3 Esta ficha foi elaborada no âmbito de uma dissertação de mestrado apresentada no dia 6 de novembro de 2018: Camacho, Idalina dos Milagres Abreu (2018) *Contributos da análise linguística das histórias de vida em situação de entrevista para o processo de ensino e aprendizagem do Português Língua Não Materna: aspetos do desenvolvimento da competência pragmática em contextos orais interativos*, dissertação de Mestrado apresentada ao Mestrado em Português Língua Não Materna da Universidade Aberta, Lisboa.

aos vinte e dois alunos inscritos, com vista à elaboração de uma caracterização geral dos estudantes, incluindo dados pessoais, situação atual, experiências migratórias, experiências relativas às línguas faladas, informações relativas à sua ascendência, informações relativas à frequência do curso, experiências com a Língua Portuguesa e autoavaliação da proficiência linguística nesta língua (Compreensão, Produção e Interação).

Na última aula, os mesmos alunos responderam a um Questionário para Avaliação do Curso.⁴ Este indagava sobre: a estrutura/programa do curso; a adequação do número de horas das unidades curriculares (UC), Português Língua Não Materna e Oficina de Língua: Português em (inter)ação; os conteúdos tratados nas duas UC e quais os que suscitaram maior e menor interesse; a avaliação dos conhecimentos linguísticos, literários e culturais adquiridos; as principais dificuldades sentidas à chegada à Região Autónoma da Madeira (RAM) e em relação à LP (antes e depois do curso); identificação linguística e sociocultural com a Venezuela e a África do Sul, ou com Portugal (antes e após o curso); ligação emocional e efetiva com a LP (antes e após terem frequentado o curso); as visões da Madeira (antes e após o curso) e a vontade de darem continuidade ao aperfeiçoamento da sua proficiência em LP.

Aos vinte e dois alunos, além destes instrumentos de recolha de dados, foi aplicado, ainda, o método da entrevista. As entrevistas foram realizadas pelas duas autoras deste estudo, em Língua Portuguesa, tendo os informantes respondido, ora em Português (os que tiveram maior contacto com a Língua Portuguesa como LH) ora em “portunhol” (ver os conceitos associados, acima descritos), ora em Espanhol da Venezuela (os cônjuges dos lusodescendentes e uma luso-venezuelana). No caso do lusodescendente oriundo da África do Sul, a sua narrativa apresenta fenómenos recorrentes de *code-mixing* e *code-switching* entre a LP e o Inglês.

Da parte das investigadoras/entrevistadoras, houve a preocupação de não interferir na utilização dos códigos linguísticos usados pelos alunos, permitindo o estudo das interferências e transferências linguísticas características dos falantes bilingues e multilingues (*translanguaging*).

Estas entrevistas integram-se no projeto “Nona Ilha – A Diáspora Madeirense”, do Centro de Estudos de História do Atlântico (CEHA), pertencente à Direção Regional da Cultura da Madeira, que visa a recolha

4 Este, tal como a Ficha Sociolinguística, foi concebido para a dissertação de mestrado referida na nota anterior. No entanto, para o presente trabalho, foram inseridas mais algumas questões. Pese embora o que foi dito, estes inquéritos foram aplicados a alunos de edições diferentes do CIVLD.

de informação para a elaboração de Histórias de Vida dos migrantes. O guião da entrevista apresenta a seguinte estrutura: família, rotinas, emigração, país(es) de acolhimento, instalação e adaptação, línguas e culturas e regresso(s). Trata-se de um guião semiestruturado, permitindo maior liberdade do entrevistador e do entrevistado no relato das suas memórias.

Os dados dos inquéritos foram trabalhados do ponto de vista quantitativo e qualitativo, através de gráficos de frequência, organizados por tópicos, enquanto a análise de conteúdo das entrevistas, isto é, das Histórias de Vida, foi abordada apenas do ponto de vista qualitativo, tratamento dos dados por meio de recorte, agregação e enumeração (Bento 2016).

Na transcrição dos enunciados dos alunos, os textos foram mantidos tal como foram ditos e escritos, respetivamente nas entrevistas e nos inquéritos. No tratamento dos dados, procedeu-se à seguinte codificação: entre parênteses reto, a referência ao documento de recolha (FS – Ficha Sociolinguística, QA – Questionário de Avaliação e E – Entrevista); entre parênteses curvo, a identificação do informante (número atribuído aleatoriamente e M - mulher, H - homem) e do país de origem (VE – Venezuela e ZA – África do Sul, codificação do país de acordo com as normas ISO 3166).⁵ Também foram enumerados os enunciados dos informantes, quando colhidos dos inquéritos.

Os informantes da sexta edição do CIVLD foram 7 alunos do género masculino e 15 do género feminino. Destes, 12 são casados (um casal integra o grupo de alunos) e 7 são solteiros. 9 dos alunos têm filhos (no total foram contabilizadas 11 crianças, o que perfaz uma média de 1,2 filhos por aluno) e 13 não têm.

Quanto à naturalidade, 16 alunos são lusodescendentes: 5 alunos são descendentes de 1ª geração, por parte de pai e de mãe; 4 alunos são descendentes de 1ª geração por parte de 1 dos progenitores e de 2ª geração por parte do outro (3 por parte do pai, 1 por parte da mãe); 3 alunos são descendentes de 2ª geração por parte de mãe e de pai; 2 alunos são lusodescendentes de 1ª geração por linha paterna; 1 aluno é descendente de 2ª geração apenas por linha materna. Documentou-se, ainda, 1 aluna que é descendente de portugueses por parte do avô paterno, natural do Porto. Esta aluna é casada com um lusodescendente madeirense. A ascendência portuguesa dá-se maioritariamente por via paterna. 7 alunos são casados com lusodescendentes (filhos e ou netos de madeirenses): 4 alunas venezuelanas casadas com luso-venezuelanos e 3 alunos venezuelanos casados

5 Disponível em http://kirste.userpage.fu-berlin.de/diverse/doc/ISO_3166.html.

com luso-venezuelanas, sendo que um deles é natural do Peru. As idades situam-se entre os 17 e os 60 anos. A média aritmética é de 32,77 anos.

No que se refere às suas habilitações académicas, apenas 2 alunos não ingressaram ainda no ensino superior (dos quais um com 17 anos que ainda não concluiu o ensino secundário e outro com 19 anos, que não forneceu informações sobre as suas habilitações literárias). Os restantes 20 alunos já tiveram a experiência de pelo menos um ano numa instituição de ensino superior (dos quais 8 tiveram mesmo uma experiência de 5 ou mais anos). Relativamente à profissão, ainda que a maioria se declare desempregada, na atualidade, em termos profissionais, foram identificados: 5 alunos ainda estudantes; 3 Engenheiros (2 informáticos e 1 de telecomunicações); 3 ligados às áreas da saúde (a saber, 1 Médico dentista, 1 Nutricionista e 1 Fisioterapeuta); 3 licenciados em Gestão (1 de Hotelaria, 1 de Recursos Humanos e 1 de Marketing); 2 Advogados; 2 licenciados em Administração (1 de empresas e 1 de recursos financeiros); 2 Professores (1 do ensino primário e 1 de ciências da educação); 1 Artista Plástico e 1 Corretor de Seguros.

4. Identidade linguística e visão identitária

Nos dados recolhidos, os participantes no CIVLD manifestam dois polos de referência identitária. Como refere Oliveira (2011, p. 264):

Estes lusodescendentes fazem um *bricolage linguístico*, devido à diminuição do contacto com Portugal - distâncias geográfica e social -, ao contacto de duas línguas e aos vestígios linguísticos familiares que provocam diferenciação linguística e o surgimento de “*uma língua mista*” (variedades socioculturais).

A identidade linguística dos falantes é inseparável da sua identidade sociocultural. Dervin (2014) discute o conceito de identidade cultural, salientando o facto de esta ser plural e dinâmica, destacando a composição e decomposição da visão identitária de cada indivíduo, que apresenta da seguinte forma:

These boundaries [geographical, linguistic, religious] are both physical and psychological (Ibid.) and they often lead to representations on the actors involved (*cf.* below). All in all, this allows «communities and individuals to develop knowledge about themselves and others, to recognize a history that is handed down by previous generations and give to self an identity, i.e. a coher-

ent narrative that connects events, actions, people, feelings and ideas in a plot» (Jovchelovitch 2007: 79). (Dervin 2014, p. 4)

Assim, na narrativa biográfica ou história de vida dos informantes, onde são incluídas referências aos pais e aos avós, é possível determinar a representação que estes fazem de si próprios.

No que concerne à identidade linguística, representada pela LM/L1 de cada um dos falantes, 21 alunos declararam identificar-se com o Espanhol da Venezuela e 1 com o Inglês da África do Sul. Essas são, respetivamente, as línguas mais utilizadas para Falar, Ler e Escrever. A segunda língua com maior relevância entre os alunos é a LP. Depois da apresentação do Quadro Europeu Comum de Referência aos alunos, ao serem inquiridos, assinalaram os seguintes níveis de proficiência linguística em LP: compreensão oral – 10 alunos (B2); compreensão escrita – 9 alunos (B2); produção oral – 6 alunos (B1), 6 alunos (A1); produção escrita – 6 alunos (B1), 5 alunos (A2) e 6 alunos (A1); interação – 7 alunos (B1), 6 alunos (A2) e 5 alunos (A1). A LP é usada por estes alunos sobretudo para ler (11 alunos).

De acordo com Torres e Turner (2015), alguns hispano-falantes (monolíngues e plurilíngues), enquanto participantes em sessões de entrevistas, revelaram a perceção dos seus baixos níveis de proficiência em LH, sentidos como resultantes da falta de educação formal desta. Na amostra atual, são residuais os casos de ensino formal da LP, pelo que se depreende que a adquiriram por via do contacto com os familiares portugueses, de forma espontânea, conforme nos relatam alguns alunos:

[QA147]; “Desde miuda eu viou os meus pais falar en português” (E15M/VE).
[QA303] “(...) toda a minha família fala português eu tenho un poco de conhecimento da língua” (E21M/VE).

A terceira língua assinalada pelos alunos é o Inglês, com um nível de proficiência bastante inferior (nível A1, devido ao ensino desta língua, na Venezuela, ser muito básico), comparativamente ao de LP, com exceção do aluno proveniente da África do Sul.

A visão identitária dos aprendentes/falantes da LH consiste no posicionamento do uso discursivo, permitindo a construção de identidades sociolinguísticas. Segundo Seals (2018), estas dependem das ideologias das línguas e das culturas a que estão expostos, na escola e em casa, traduzindo o desenvolvimento e a negociação de identidades multilíngues, podendo apresentar uma visão holística das línguas que usam.

No que se refere à visão identitária, Rocha-Trindade, em “Recriação de Identidades em Contextos de Migração”, fala-nos de “Identidades Recriadas” nas sociedades recetoras:

No contexto das migrações internacionais, foi afirmado que a identidade social dos grupos e comunidades imigradas em dado destino é inicialmente marcada pela cultura que consigo transportam, desde o seu país e terra de origem, passando depois a sofrer subtis influências que decorrem da convivência com os seus compatriotas que os precederam no percurso migratório e com a generalidade da sociedade receptora. A adopção suplementar de características culturais próprias desta última é directamente proporcional, por um lado, ao tempo de permanência e, por outro, à eficácia e ao progresso verificado no processo de integração nessa sociedade o qual, a ser desejado e conseguido, pode vir a durar mais do que uma geração. (2015, p. 619)

Este processo de (re)construção de identidades que acontece com os lusodescendentes da Venezuela e da África do Sul, de “retorno”⁶ à Madeira (fugindo às situações de criminalidade e precariedade destes dois países), é o mesmo que aconteceu outrora com os pais e/ou avós em sentido inverso.

A reconstrução identitária projeta-se na própria visão que os lusodescendentes e os seus progenitores têm da ilha. Muitas vezes, os pais passam aos filhos uma imagem da Madeira antiga, rural e pobre que já não corresponde à atual. Por isso, alguns lusodescendentes ficam surpreendidos com o desenvolvimento sociocultural e económico que encontram à chegada.

Os nossos informantes lusodescendentes apresentam o que se pode chamar uma dupla pertença linguística e cultural, ou *hibridização*, no sentido de construção de um *third space* identitário, conceitos já referidos.

4.1. Dados dos lusodescendentes colhidos nos inquéritos

Nos inquéritos, os lusodescendentes registaram as visões da Madeira que tinham antes de fazerem o curso, sendo que alguns as identificam com as suas raízes:

6 Cf. Rocha-Trindade (2015, p. 426) refere a diferenciação entre os termos “regresso” e “retorno”: no primeiro caso, deslocação voluntária para o país de origem e, no segundo, saída compulsiva do país de acolhimento.

[FS38] “(...) **Terra dos antepassados**” (E16M/VE), corroborado por outras palavras em [FS44], [FS82] e [QA361]

[FS67] “(...) é a **ligação** com a nossa cultura” (E1M/VE)

[FS78] “[Porque] além de que eu gosto, é herança” (E12M/VE)

[QA163] “(...) as **minhas raízes**. (...)” (E9H/VE)

[QA350] “Sempre adorei a Madeira” (E2M/VE)

[QA357] “ilha Maravilosa e linda” (E9H/VE)

[QA363] “Muito linda / Tranquila” (E15M/VE)

[QA369] “era um **recordo de infância** por herança do meus páis” (E21M/VE)

[QA370] “Sempre adorei a ilha mas não sentia ser parte dela” (E22M/VE)

Relativamente aos motivos do regresso, esclarecem a sua situação como fuga da Venezuela e oportunidade de ter uma vida melhor:

[QA351] “Uma via de escape ao Gobierno de Venezuela por ter uma casa do meo pai e começar de 0” (E3H/VE)

[FS70] “Porque tienen mas oportunidades sociales, económicas, culturales” (E4M/VE)

Sobre a sua ligação afetiva/emocional com a LP, antes do curso, os participantes declararam-se: felizes – 12; tímidos – 9 e orgulhosos – 8, o que indicia que a maior parte se identifica com ela, embora tenham alguma timidez, sobretudo no seu uso falado.

Quanto à sua identidade, 13 afirmaram sentirem-se mais venezuelanos do que portugueses, com exceção do aluno sul-africano, que se definiu com dupla pertença linguística e cultural. O facto de se sentirem mais venezuelanos do que portugueses dever-se-á à sua recente chegada a Portugal e ao seu desconforto por falta de domínio da LP.

Isto explica algumas das dificuldades evidenciadas à chegada, antes do curso. Neste tópico, foram dadas as seguintes respostas:

[QA193] “mais triste e apreensiva” (E11M/VE)

[QA360] “Um pouco de receio porque não sabia o que podia encontrar” (E12M/VE)

Depois do curso, a visão da ilha, pelos lusodescendentes, foi relatada dos seguintes modos:

[QA177] “(...) aprendi a valorar mais a ilha e a minha cultura portuguesa” (E1M/VE)

[QA185] “(...) a cultura tão linda que temos.” (E9H/VE)

[QA241] “(...) a nossa ilha” (E21M/VE), corroborado também em [QA242] por (E22M/VE)

[QA379] “ilha muito mais Maravilhosa, linda, muito mais interessante e com muitas coisas mais que oferecer que umas férias!” (E9H/VE)

No final do curso, quando voltaram a ser indagados sobre a sua ligação afetiva/emocional à LP, declararam-se: felizes – 14; orgulhosos – 12; confiantes – 8; tímidos – 7. Com dupla pertença linguística e cultural registaram-se 15 respostas. Os dados revelam um aumento da identificação e valorização da LP e da cultura madeirense, por parte dos alunos (luso) venezuelanos, como se pode constatar nos exemplos a seguir:

[QA330] “Descobri o **grande** que es a cultura Portuguesa y lo **moderna** que se volvió sin perder sus raices y origenes” (E4M/VE)

[QA335] “(...) um orgulho de ser madeirense (Portugués Migrante)” (E9H/VE)

[QA385] “Muito mas linda, rica en cultura, o portugues e uma lingua muito linda” (E15M/VE)

[QA214] “gosto da língua portuguesa” (E16M/VE)

[QA215] “(...) um idioma que gosto muito” (E17M/VE)

Nas suas respostas, recuperam-se, ainda, outras afirmações que corroboram o aumento da visão identitária em relação à LP e à cultura madeirense:

[QA391] “agora sento que es cada vez mais minha” (E21M/VE)

[QA392] “Agora sento ser parte dela por conhecer a historia” (E22M/VE)

A procura da LP deve-se maioritariamente à necessidade de integração na comunidade local, sobretudo em termos profissionais. A urgência da procura recai sobre a língua falada em interação.

[FS1] “Acentuar a minha cultura portuguesa e a língua na minha descendência para entrar a sociedade portuguesa tanto de maneira pessoal e profissional” (E1M/VE)

[FS3] “Aprender 100% del portuguê. Validar mes estudios e morar em Portugal” (E3H/VE)

[FS4] “Quiero aprender el idioma y la cultura de Portugal, para mejor desenvolvimiento com las personas. De manera oral y escrito” (E4M/VE)

Sobre o sentimento de marginalização na sociedade madeirense, ao longo dos inquéritos, apenas foi apurada uma situação que poderá indiciar algum embaraço relativamente à forma como os madeirenses estão a receber estes seus conterrâneos, vindos de outras paragens:

[QA162] “Tinha medo de falar e que as pessoas não compreendissan. Algumas falaban “Não compreendo o que fala!” mais a outres estrangeiros lhe falaban em outra língua. Sento que fazem isso quando percebem que somos da Venezuela” (E2M/VE)

O principal entrave sinalizado à chegada à RAM prende-se com questões linguísticas, sobretudo a nível da oralidade, na interação com os locais, mas também com questões de legalização.

[QA263] “Primeiramente vergonha por não falar o português que e uma língua importante no mundo ainda sendo filho e tendo naturalidade portuguesa” (E3H/VE)

[QA264] “o idioma Portugues – não e fácil procurar [encontrar] trabalho” (E4M/VE)

[QA282] “Um dos principais difuldades sentidos ao chegar à ilha, definitivamente era o idioma e a cultura já que não tinha noção da historia da região” (E22M/VE)

[QA265] “A língua, não ter a nacionalidade ainda.” (E5M/VE)

[QA281] “tudo relacionado à documentação para mim e meo filho tem sido muito complicado já que minha nacionalidade está demorando muito” (E21M/VE)

4.2. Dados dos lusodescendentes colhidos nas entrevistas

Seguidamente, procede-se à apresentação de alguns dados orais (não sendo possível apresentar todos, visto que as entrevistas são extensas), recolhidos durante as entrevistas aos participantes do CIVLD, com a respetiva transcrição ortográfica. Estas informações são apresentadas separadamente dos dados dos inquéritos, por terem sido coletadas em diferentes momentos, durante a realização do curso.

A partir das entrevistas foram redigidas as Histórias de Vida de cada um dos alunos e, no caso dos casais, em conjunto. Nas Histórias de Vida, incluem-se citações transcritas do discurso dos entrevistados, tal como foram ditas. Essas citações são apresentadas entre aspas.

Em primeiro lugar, são apresentados os dados referentes ao contacto dos alunos lusodescendentes com a LP como LH, em ambiente familiar, ou em associações culturais portuguesas, no seu país de origem, tanto na Venezuela como na África do Sul. No decorrer do seu relato rememorativo, verifica-se que muitos destes falantes conservam alguns traços dialetais madeirenses e do falar popular (característico das populações mais isoladas e menos escolarizadas), recebidos através da transmissão da LP pelos avós e pais, mas também interferências do Espanhol da Venezuela e do Inglês da África do Sul (quando falam em Português), e mistura dos dois idiomas, quando têm menor domínio da LP, como se pode ver em alguns enunciados das entrevistas citados neste artigo.

A identidade sociocultural dos entrevistados relaciona-se diretamente com o contacto com os seus ascendentes. Ao se referirem a eles, alguns lusodescendentes indicam que os avós eram fechados em relação aos venezuelanos, por considerarem que tinham valores e costumes diferentes. Eram apelidados de “Porto”, mesmo nas gerações seguintes, devido à manutenção de determinados valores e costumes. Outra designação atribuída é a de *messieur* (para o masculino) e *messieua* (para o feminino). Além desta, encontra-se documentada, numa entrevista, a designação de “panaderos” (E17M/VE), por associação à profissão de padeiro, frequente entre os portugueses na Venezuela.

Quando inquiridos sobre a sua identidade, nomeadamente no referente à gastronomia, referem sentir-se “mitad, mitad: adoro comida portuguesa e venezuelana também. Para mim, são as melhores do mundo” (E22M/VE).

Os valores a manter eram sobretudo a união da família, o esforço no trabalho que lhes permitia fazer poupanças e assim ter dinheiro para comprar casas e carros, mas “não caía do céu, era muito trabalho” (E1M/VE). A mãe de um dos alunos contava que não tinha sapatos até aos 6 anos e que acartou blocos para ter dinheiro para os poder comprar. Essa pobreza levou-os ao apego ao trabalho e às virtudes das poupanças, que deram o mote para trabalhar arduamente até poder fazer uma casa (E16M/VE).

Os homens dedicavam-se sobretudo à agricultura e, posteriormente, ao comércio (*abastos*, padarias e, mais recentemente, restaurantes e supermercados); as mulheres eram sobretudo domésticas, faziam costura ou ajudavam o marido nos negócios. Exceção feita a alguns emigrantes naturais da Camacha que levaram consigo a arte dos vimes e continuaram esta atividade artesanal na Venezuela.

As poupanças dos avós eram enviadas em remessas para a Madeira, com a finalidade de construir uma casa e/ou comprar um apartamento,

porque pretendiam voltar à sua terra natal. Geralmente, vinham de férias, em família, a cada dois ou três anos e por períodos longos, de dois ou mais meses.

Muitos referem que o melhor ensinamento que receberam dos pais, juntamente com o valor do trabalho árduo, era ter um curso e uma profissão, porque “o saber fica em qualquer circunstância”.

Os costumes a preservar prendiam-se com rituais religiosos (ir à missa, festejar o natal, ...), hábitos culinários (“milho”, bolo e broas de mel, “carne de vinho e alhos”, “bolo do caco”, tremoços, ...) e convívios e festividades familiares.

O pai de uma das entrevistadas estava sempre a ouvir música na rádio e mandava “música pedida” para a Madeira, chorando “quando ouvia música de cá” (E16M/VE).

Na véspera do dia de Natal, iam à missa. Em casa, comiam comida da Venezuela, como *pan de jamón*. No dia seguinte, era comida portuguesa: bacalhau, “carne de vinho e alhos”, “bolo preto” e broas de mel de cana, que as netas faziam com a avó.

No que diz respeito à imagem da Madeira transmitida pelos avós, falavam de trabalho, porque sempre trabalharam muito desde pequenos, sobretudo nas fazendas, mas apesar da pobreza diziam ser “coisas boas”. As avós falavam da costura, do bordado, de lavar na ribeira, que brincavam escondidas nas bananeiras. Trabalhavam no bordado o ano todo para ter dinheiro para comprar o que necessitavam, mas eram felizes.

Uma das informantes nunca tinha vindo à Madeira e, quando veio para ficar e viu a paisagem pela primeira vez, disse: “fiquei enamorada. Era como eles contavam, era igual, chorei. Me senti em casa, como se já tinha estado aqui” (E22M/VE).

Sobre o sentimento de deixar a Venezuela, descreve-o do seguinte modo: “deixar a Venezuela foi forte. É a terra de *um* [É a nossa terra], os amigos, as histórias, o nascimento do meu filho, é muita coisa que não se traz na mala, mas na memória.” (E22M/VE).

Como representações identitárias, referem que, na Venezuela, na casa dos portugueses, há sempre: o Galo de Barcelos, a imagem da Senhora de Fátima, os bordados, os quadros com motivos da paisagem, ...

São frequentes os relatos de momentos de partilha e convívio com a comunidade madeirense radicada na Venezuela, nomeadamente no Centro Cultural Português de Caracas. Neste espaço realizavam-se festas familiares, como casamentos e aniversários das *quinceaneras* (debutantes), com música do folclore madeirense.

Nestes centros também há ações promotoras do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. Lembra-se, a este propósito, o que nos diz Silva, sobre o papel das associações culturais na Internacionalização da Língua Portuguesa:

Este processo implica todos aqueles que de alguma forma são parte inalienável do processo, e não apenas agentes políticos que o Estado investe nessa função. Intervenientes e instituições como fundações, associações culturais, artistas, escritores, cientistas, empresas com dimensão internacional e com relações nas áreas de exportação, de entre outros. (Silva 2009, p. 2)

Segundo este autor, é importante “garantir e reforçar o prestígio de uma grande língua de comunicação e cultura”, apoiando estas congregações para que não percam a sua identidade e missão. Um dos informantes afirma que, neste momento, alguns dos centros comunitários dos portugueses estão a ser comprados por entidades externas à comunidade, correndo o risco de desvirtuar as suas atribuições.

Um dos valores defendidos pela comunidade madeirense, sobretudo junto dos emigrantes e seus descendentes de 1ª geração, era o casamento entre portugueses e não com venezuelanos “puros”, como forma de assegurar o regresso dos filhos e netos, juntamente com eles, à terra natal. Aos poucos, essa situação tem vindo a ser alterada. Pois, há cada vez mais “permissividade” e socialização entre lusodescendentes e venezuelanos.

Porém, um dos entrevistados refere que os padrinhos eram venezuelanos e havia abundância e generosidade nas pessoas venezuelanas, que davam o que tinham. Por isso, diz ter muito orgulho de ser venezuelana:

“era uma coisa muito bonita que se chama ‘la venezuelidad’. A Venezuela tem filhos e netos de todas as nacionalidades e o mundo inteiro tem descendentes na Venezuela. Até os indígenas vieram da Ásia. Então, lá tudo é tão rico. O próprio Simão Bolívar, o libertador da Venezuela, era espanhol.” (E16M/VE)

Outra aluna lusodescendente, mas também com ascendência italiana, refere que, quando vinham de férias, comiam “espetada”, “bolo do caco”, “brisa maçã”, iam aos centros comerciais e falavam em Espanhol. Por essa razão, só com a frequência do CIVLD é que conheceu a cultura madeirense. Na sua casa, na Venezuela, a alimentação era sobretudo italiana, mas adora também a comida venezuelana. Afirma: “adoro mi país. Eu gosto muitas coisas de Itália, mas sou venezuelana e se melhorar a situação corro pra lá”

(E21M/VE). Adora música italiana e de Portugal, apreciando as músicas da Mariza.

A grande maioria dos lusodescendentes menciona a mistura de aspetos culturais, sobretudo no campo da alimentação, num processo de aculturação (*cultural mixing?*): *arepas, hallacas, pan de jamón*, ... Os lusodescendentes contam que não são “nem daqui nem de lá” (E15M/VE).

Uma das informantes, em entrevista, refere: “sinto que a gente que vive aqui [na Madeira] não valora tanto a terra como los que vimos de fora” (E5M/VE). Nesta afirmação, é questionável a sua visão identitária: podem estar em questão valores como a segurança vivida na ilha, por oposição à criminalidade da Venezuela, ou uma valorização socioafetiva, resultante de um sentimento de pertença à comunidade e à terra.

Nas entrevistas, foram recolhidos aspetos que indicassem o uso e a valorização da Língua Portuguesa, por parte dos lusodescendentes. Salientam-se as seguintes afirmações:

“(...) os avós [quer do lado paterno, quer materno] em casa sempre falavam Português” (E1M/VE).

“[A avó] sempre falou Português mesmo com os venezuelanos (...) nunca quis tirar o Português, nunca” (E1M/VE).

Os portugueses que emigram tendem a conservar a Língua Portuguesa nos convívios familiares e comunitários.

Geralmente, na Venezuela, os avós falam Português – “portunhol” –, ou falam bem as duas línguas (Português e Espanhol). Já os pais falavam o Espanhol em casa, sobretudo nos casos em que um dos progenitores nasceu na Venezuela e fez a escolarização apenas na língua espanhola.

Uma informante (E22M/VE) refere que, na Madeira, fala o Português com o filho, mas a mãe dela ainda fala o Espanhol. Com o namorado, que vive na Inglaterra, falam três línguas: Português, Inglês e Espanhol, porque ele também fala este idioma.

Resumindo, os lusodescendentes de primeira geração aprendem a falar a LP com os familiares portugueses durante a infância, mas com a escolarização adotam a língua do país de imersão como língua quotidiana, mesmo em casa, com os pais. A segunda geração de lusodescendentes ainda compreenderá a LP, quando mantém contacto com os avós, falantes de PLM, mas já não conseguem expressar-se nela. Durante muito tempo, foram raros os casos de aprendizagem formal de LP nos países de destino e, quando acontecia, era por decisão dos pais que queriam regressar à Madeira. Mais

recentemente, devido à grave crise social vivida na Venezuela, são os luso-descendentes mais habilitados a procurarem a aprendizagem da LP, em contexto formal, como chave para o sucesso da sua vinda para Portugal ou para a Europa.

4.3. Dados dos não-lusodescendentes colhidos nos inquéritos

Os restantes participantes do curso, cônjuges de lusodescendentes madeirenses, que não têm o Português como LH, estando numa situação de aprendizagem de Português LNM, assinalaram as seguintes visões identitárias: antes do curso, mais venezuelano do que português – 6 e com dupla pertença linguística e cultural – 2; depois do curso, mais português do que venezuelano – 1, mais venezuelano do que português – 2 e com dupla pertença linguística e cultural – 5.

É interessante verificar que 5 destes 7 alunos referiram sentir-se com dupla pertença linguística e cultural, após o curso.

No que se refere à visão da ilha, antes do curso, os alunos referem a ruralidade da ilha e a temporalidade da sua permanência nela, como lugar de férias, embora um deles declare ser a terra de futuro do filho recém-nascido:

[QA359] “[uma ilha] mais simple e rural” (E11M/VE)

[QA366] “Uma ilha para estar de férias/ Um hogar [lar] temporal [temporário]” (E18H/VE)

[QA358] “[uma ilha] Muito linda” (E10H/VE)

[FS84] “Vai ser a língua do seu pais de naturalidade [criança, filho de um dos alunos, que nasceu na Madeira durante a realização do curso]” (E18H/VE)

Depois do curso, afirmam algo semelhante, embora não refiram a ruralidade da ilha e acentuem a questão da riqueza cultural:

[QA340] “(...) desta bela ilha foi muito bem.” (E14M/VE)

[QA389] “É boa. Gosto da sua natureza e pessoas, também da sua cultura.” (E19M/VE)

[QA388] “uma excelente terra para viver. / Uma ilha que tem muitas oportunidades.” (E18H/VE)

Ao chegarem à Madeira, as maiores dificuldades evidenciadas prendem-se com o domínio do idioma, mas também com o deixar a família de origem para trás:

[QA170] “o idioma pero agora estou tranquilo” (E10H/VE)

[QA179] “Não ter conhecimento nenhum da língua portuguesa” (E19H/VE)

[QA174] “Para min chegar a Portugal o mais difícil era deixar a minha família na Venezuela já que sou uma filha única e toda a minha família é venezuelana estou aqui pelo meu namorado.” (E14M/VE)

Apesar de não terem ascendência portuguesa, quando indagados em relação à sua ligação afetiva/emocional à LP, assinalaram sentirem-se, antes do curso: tímidos – 5; felizes – 4; envergonhados – 2; confusos – 2; surpreendidos – 1; assustado – 1. Afere-se que, no início do curso, o seu estado emocional, em relação à LP, era sobretudo de timidez.

A mesma questão foi-lhes colocada após a realização do curso e os resultados foram os seguintes: felizes – 5; confiantes – 3; tímidos – 3; orgulhosos – 2; assustados – 2; surpreendidos – 1. Constata-se que a principal diferença reside no facto de terem deixado de se sentir envergonhados e confusos, embora 2 se confessem assustados.

Em relação ao curso, as expectativas passam por ganhar proficiência na LP, nas diferentes competências comunicativas (ouvir, ler, falar, escrever e interagir):

[FS54] “Todo pela conoher, aprender de la lengua portuguesa” (E10H/VE)

[FS55] “Formalidades da língua escrita. Melhorar ou souteque e a oralidade.” (E11M/VE)

[FS58] “Aprender a falar e dominar a língua portuguesa” (E14M/VE)

[FS62] “Falar bem o português. Escrever bem o português. Ter uma pronúncia correta.” (E18H/VE)

[FS63] “Pronunciar correctamente. Não ter vergonha para falar.” (E19M/VE)

[FS64] “Falar. Escrever. Compreender.” (E20H/VE)

No que diz respeito à cultura, as expectativas assinaladas à chegada à Madeira, tanto por lusodescendentes, como pelos seus cônjuges, passam por aprofundar os conhecimentos de gastronomia, costumes e tradições, inseparáveis da História regional e nacional:

[FS32] “Conocer arquitetura da Madeira, todo lo Mejor que poda aprender” (E10H/VE)

[FS33] “Conhecer à historia da Ilha da Madeira e sua ligação com o Portugal Continental. Ampliar conhecimentos das manifestações culturais madeirenses. Conhecer mais da historia de Portugal.” (E11M/VE)

[FS36] “Aprender y conhecer sus costumbres y tradiciones.” (E14M/VE)

[FS40] “Aprender mais do seu cultura historia, gastronomica e educativa.” (E18H/VE)

[FS41] “Conhecer aspetos geras da cultura e historia madeirense pois não sou luso-descendente.” (E19M/VE)

[FS42] “Cultura geral Madeirense” (E20H/VE)

No que concerne às expectativas relativas à LP, foi registada, principalmente, a necessidade de comunicação, como forma de integração social. Para tal, pretendem contactar com grupos de falantes nativos, aperfeiçoando a fala da LP, com vista a viver, estudar e/ou procurar emprego na sua área de especialização (sobretudo os que já trazem uma formação superior e respetiva experiência profissional), tendo como alvo o bem-estar da família em Portugal, o que é comprovado pelos dados seguintes:

[FS7] “Ampliar os conhecimentos da língua/Conhecer novas pessoas” (E7M/VE)

[FS10] “Aprender a falar, escrita, melhorar a falar, conocer arquitetura da Madeira” (E10H/VE)

[FS11] “Desenvolvimento da língua portuguesa para viver e estudar no país, procurar emprego, etc.” (E11M/VE)

[FS18] “As minhas motivações são aprender a falar y escrever bem o português, para poder integrarme mais a comunidade e trabalhar na minha profissão. Para o bem-estar da minha família e do país. Obrigado pela oportunidade.” (E18H/VE)

[FS19] “Aprender a língua para boa comunicação.” (E19M/VE)

[FS20] “Falar e escrever português e conhecer cultura madeirense y contiente.” (E20H/VE)

Já no que se refere às dificuldades sentidas em relação à LP, antes do curso, os alunos atestaram que estas se prendiam principalmente com a fala (incluindo a correta pronúncia da LP, na sua vertente padrão do Português europeu) e com a desejada interação eficiente em diferentes situações comunicativas:

[QA211] “Falar” (E7M/VE)

[QA189] “Falar/ Percibir a gente que fala rapido” (E7M/VE)

- [QA192] “tudo” (E10H/VE)
 [QA178] “Aprender a correta pronuncia do Português” (E18H/VE)
 [QA201] “desconhecer as pronuncias comtamente já que muda de la escrita” (E19M/VE)
 [QA223] “A intenção [interação?]” (E19M/VE)

Depois do curso, dão conta de que se sentem mais confiantes na interação verbal, como se pode ver pela avaliação positiva das competências adquiridas, através do uso de comparativos como “mais” e “melhor”:

- [QA214] “Agora pozzo responder melhor/percebo melhor as coisa e não tenho que usar tanto o telemóvil” (E10H/VE)
 [QA215] “mais confiante e com mais conhecimento em ferramentas de estúdio e consulta” (E11M/VE)
 [QA218] “Agora percebo mais e eu entendo” (E14M/VE)

Existe uma manifesta intenção de dar continuidade à aprendizagem da LP por parte dos 7 alunos de PLNM. As razões referidas foram, mais uma vez, a necessidade de melhorar as suas capacidades de comunicação, para integração na comunidade:

- [QA212] “eu **preciso** ter mais conhecimento da língua” (E14M/VE)
 [QA216] “Para uma **melhor integração** com a comunidade” (E18H/VE)
 [QA217] “É preciso para uma **boa inclusão** na comunidade” (E19M/VE)
 [QA218] “Eu **quero falar** a língua portuguesa” (E20H/VE)

Em relação à passagem de testemunho, para os filhos, desta mais-valia de aprender a LP, responderam positivamente 5 dos 7 alunos. Das razões assinaladas, destacaram o facto de nem sempre terem tido a oportunidade de aprenderem esta língua de herança, o que teria feito diferença no contexto atual de regresso à Madeira. Reconheceram também a importância de falar várias línguas e, ainda, a constatação de que o Português é uma língua de e com futuro:

- [FS73] “Porque eu gostaria que os meus pais fizeram iso comigo” (E7M/VE)
 [FS77] “[Porque] é uma boa oportunidade de falar mais uma língua” (E11M/VE)
 [FS84] “Vai ser a língua do seu pais de naturalidade”.⁷ (E18H/VE)

7 Criança que nasceu na Madeira, durante a realização do curso.

Porém, um aluno optou por referir que não incentivaria os filhos a aprender a LP, sem dar justificações, e um outro optou por não se pronunciar.

4.4. Dados dos não-lusodescendentes colhidos nas entrevistas

Quanto à visão identitária de um venezuelano em relação aos portugueses, destaca-se o testemunho de um informante que é casado com uma lusodescendente. Este diz que as casas dos portugueses, tal como as dos espanhóis, estão cheias de fotos com muitas paisagens, como forma de matar as saudades (E18H/VE).

Sobre o primeiro impacto da chegada à Madeira, obteve-se o seguinte depoimento: “eu gostei muito, muito da Madeira. A paisagem, ver o mar...” (E17M/VE).

Relativamente às dificuldades encontradas por estes não-lusodescendentes, uma aluna explica que a renovação do passaporte também é um problema. Embora tenha autorização de residência pelo marido, como não tem cartão de cidadão português, não pode sair de Portugal para viajar por outros países da União Europeia (E19M/VE).

Em relação à LP, a mesma informante venezuelana, casada com um lusodescendente, refere nunca ter tido aulas de Português, antes do CIVLD. Com o marido tenta falar o Português, mas o hábito de falar o Espanhol é tão forte que acabam por falar “Portunhol” (E19M/VE).

Outro informante corrobora esta tendência, dizendo ser um facto que muitos portugueses ao regressarem se sentem mais à vontade a falar o Espanhol do que o Português (E18H/VE).

Uma aluna casada com um lusodescendente refere que a sogra, na Venezuela, falava o Português e cá fala o Espanhol (E19M/VE), num evidente sentimento de dupla pertença linguística.

Uma das estratégias adotadas por estes não-lusodescendentes para a aprendizagem da LP, documentada nas entrevistas, reside na vantagem de ter crianças pequenas, também elas no processo de aprendizagem da LP. Neste caso, a entrevistada diz estar a aprender a língua ao mesmo tempo que o filho (E11M/VE).

4.5. O regresso

A decisão de regressar às origens é marcada pelo dilema de abandonar todo o património adquirido durante toda uma vida ou arriscar a própria vida para não o perder. Por isso, são os mais novos que são enviados para a ilha, como porto seguro, enquanto os pais ou os maridos ficam a assegurar os seus haveres.

À chegada, a principal dificuldade sentida é o idioma, sobretudo na interação oral: “cheguei... tinha vergonha de falar Português... percebia muitas coisas, mas não falava” (E8M/VE).

Algumas das soluções encontradas e referidas passam por desenvolver as competências da compreensão oral, dando muita atenção ao que ouvem, e da leitura:

“Então, pouco a pouco, fui apanhando, a oír, oír muito, oír as pessoas como falavam, a televisão, a leer e assim foi. Quando comecei a trabalhar aprendi muitas coisas e iniciei a falar (...) el cambio del idioma afeta emocionalmente pra tudo” (E8M/VE).

Alguns lusodescendentes que nunca tinham manifestado interesse em adquirir a nacionalidade portuguesa, deparam-se agora com o problema da legalização de documentos. Veem-se, muitas vezes, em apuros para conseguirem, com a rapidez necessária, os documentos para permanência em Portugal e, dessa forma, poderem trabalhar. O mesmo acontece com os cônjuges de outras nacionalidades que têm de pedir autorização de residência por direito de agregação familiar.

As equivalências são outra das grandes dificuldades que impedem estes alunos de se integrarem de imediato no mundo do trabalho, na sua área de formação, muitas vezes, superior. Essa dificuldade reside no facto de não terem acesso à autenticação dos certificados de habilitações e, quando têm, não lhes ser permitido apostilar. No caso de algumas profissões liberais, como médicos e advogados, mesmo tendo os documentos e conseguindo a equivalência dos cursos pelas universidades portuguesas, é muito difícil conseguirem o reconhecimento nas respetivas ordens.

Sobre a sua integração na Madeira, os lusodescendentes demonstram grande vontade e poder de adaptação à Língua e à Cultura, fazendo-se valer do seu sentimento de pertença:

“Sou portuguesa, não falo muito bem, mas vou aprendendo e **vou fazer parte de tudo da sociedade portuguesa e madeirense** que gostamos muito. Ele

também, ele é venezuelano, mas ele gosta. Passamos muita necessidade pelo perigo lá fora, então acho que nada mais **com a tranquilidade já nosotros estamos a ganhar**. Então, acho que isso já dá pra viver, nada mais. Então, é isso.” (E2M/VE).

Nas entrevistas, relatam situações pontuais de marginalização na sociedade madeirense: uma das alunas diz que a adaptação à ilha foi imediata. Nunca sentiu nenhuma discriminação por parte dos funcionários das instituições públicas, mas sim da “gente do povo”, na rua. Quando foi com o filho ver o fogo-de-artifício do Festival do Atlântico, uma senhora teve uma atitude de “rechazo” em relação ao filho. Ela interveio em defesa do filho e a senhora disse: “vai pa tua terra que eu estou no que é meu”, ao que ela respondeu: “eu também estou na minha terra”. Acrescenta que, nas paragens de autocarro, fazem conversas contra os venezuelanos: que estão a tirar os trabalhos, “a sujar a terra” e que “têm de ir para a sua terra”. Na escola do filho, há muitos venezuelanos, mas algumas crianças madeirenses discriminam o filho e diz que isso começa em casa. O filho relata que os meninos o tratam mal, sente “rechazo” e, por isso, só tem amigos venezuelanos. Explica que a mentalidade madeirense é muito fechada e que “esta [é a] terra da gente que foi. É a raiz e essa raiz volta” (E22M/VE).

Outra aluna refere que os madeirenses são pessoas boas e apenas se sentiu discriminada uma vez, quando estava numa fila de supermercado, a falar com uma amiga de trabalho duma pastelaria, e um homem mais velho começou a dizer para ela voltar para a Venezuela, que “estava a roubar as coisas” dele (E17M/VE).

Mencionam que trazem a sua capacidade e talento, a capacidade de resolver as situações e de sobreviver, a sua força de vontade, porque os bens materiais não valem nada. Sabem que podem fazer muitas coisas à semelhança dos antepassados que emigraram em sentido contrário.

Como consequência do contacto entre os madeirenses e os luso-venezuelanos, regressados à Madeira, uma das entrevistadas menciona que a língua falada na Madeira vai mudar, pois já ouve muitos madeirenses a usarem palavras como “chico/a”, “pana” e “tchamo/a”, palavras venezuelanas respetivamente para “rapaz/rapariga” e “amigo/a” (E17M/VE).

Mantêm vínculos afetivos com familiares e amigos que ficaram na Venezuela, encurtando as distâncias graças às novas tecnologias, nomeadamente através dos dispositivos VOIP (Voice Over Internet Protocol), abandonando as redes sociais por questões de segurança dos que ainda estão lá.

5. Considerações finais

Este artigo procurou dar conta da experiência de ensino-aprendizagem do CIVLD. Dada a complexidade das situações sociolinguísticas dos seus participantes, foi necessário discutir conceitos como LM/L1, LNM, LH, L2 e LE, assim como as noções de “língua mista” ou “interlíngua”, *code-mixing* e *code-switching*, *third space* e *translanguaging*.

Da aplicação dos inquéritos, Ficha Sociolinguística e Questionário de Avaliação, foram obtidos dados quantitativos e qualitativos sobre o perfil dos lusodescendentes e não-lusodescendentes, bem como as suas expectativas e motivações para a frequência do curso, mais especificamente para a aprendizagem da LP e da cultura e literatura madeirenses.

A estes dados juntam-se os das entrevistas e respetivas Histórias de Vida. Nestas pode-se ver o percurso migratório dos avós e pais dos lusodescendentes, na sua relação com os informantes, enquanto transmissores da LH. O presente estudo centra-se nas questões da identidade linguística e cultural e a forma como estas são (re)construídas em contacto com a realidade madeirense, no seu retorno/regresso da Venezuela e da África do Sul, tendo em conta a sua autopercepção e visão de pertença, antes e depois da frequência do curso.

A proficiência linguística tem um papel predominante como recurso por parte dos alunos para a desejada integração social e laboral na ilha da Madeira, procurando sobretudo o desenvolvimento das suas competências comunicativas a nível da interação oral, principalmente nas questões pragmáticas da língua.

A análise de conteúdo focou-se nas temáticas da identidade linguística, da visão identitária, do uso da LP e do regresso definitivo dos alunos (luso) venezuelanos, tal como do aluno sul-africano, à terra de origem dos seus pais e avós.

A análise dos dados empíricos, recolhidos nos inquéritos e nas entrevistas, permite obter resultados comparativos entre os dois grupos – lusodescendentes e não lusodescendentes. No início do curso, não foram encontradas grandes diferenças entre eles, no que se refere à identidade linguística e cultural. Na Ficha Sociolinguística, os informantes consideram a sua *performance* em LP melhor ao nível da compreensão (oral e escrita), dado que nove alunos se posicionaram num nível B2 de proficiência, enquanto, ao nível da produção (oral e escrita), essa percepção desce para o nível B1, com apenas 6 alunos. As competências linguísticas e comunicativas dos restantes alunos são mais fracas, situando-se sobretudo no nível A2.

Quanto à ligação afetiva/emocional com a LP, antes do curso, a maior parte identifica-se com ela, embora demonstrem alguma timidez, sobretudo no seu uso falado. Porém, sobre a sua identidade, afirmam sentir-se mais venezuelanos do que portugueses, o que se deverá à sua recente chegada a Portugal e ao desconforto por falta de domínio da LP. No final do curso, os dados mostram um aumento da identificação e valorização da LP e da cultura madeirense, por parte dos alunos (luso-)venezuelanos, correspondendo também ao aumento da sua visão identitária em relação às mesmas.

Sobre os dados colhidos nas entrevistas, a partir das quais foram redigidas as respetivas Histórias de Vida, a identidade sociocultural dos entrevistados refere, sobretudo, os valores recebidos dos pais e avós: a união familiar e o esforço no trabalho, consequência da memória da pobreza na sua terra natal. Os costumes a preservar prendem-se com rituais religiosos, hábitos culinários, convívios e festividades familiares. São frequentes os relatos de partilha com a comunidade madeirense radicada na Venezuela, nomeadamente no Centro Cultural Português de Caracas, sublinhando a tradição das festas de casamento, com música tradicional madeirense e portuguesa.

Relativamente ao uso da LP, corrobora-se a perceção de que os portugueses tendem a conservar a sua língua de origem nos convívios familiares e comunitários. Deste modo, os lusodescendentes aprendem a falar a LP com os familiares durante a infância. Com a escolarização, adotam a língua do país de imersão como língua quotidiana, mesmo em casa com os pais. Pontualmente, servem-se da LP para comunicar com familiares e amigos em festividades e convívios sociais entre portugueses.

O regresso fica marcado pela necessidade de fugir à situação de crise social dos países de proveniência (Venezuela e África do Sul). A principal dificuldade encontrada à chegada é a barreira da língua, sobretudo na interação oral em LP. Para a superarem, a solução mais referida é desenvolver a compreensão oral, através da atenção ao que é dito e da leitura. Sobre a sua integração na Madeira, demonstram grande vontade e poder de adaptação à língua e à cultura. Mencionam que trazem a sua capacidade empreendedora e a sua força de vontade de vencer, porém mantêm vínculos afetivos com familiares e amigos que ficaram na Venezuela e almejam por um regresso à sua terra natal.

As dificuldades e desejos de integração linguística e sociocultural são iguais para os dois grupos. A diferença reside ao nível da capacidade de melhorar a sua proficiência em LP, devido à quantidade de estímulos

(*inputs*) recebidos ao longo da sua vida: contactos frequentes com portugueses de primeira geração e visitas de férias à Madeira.

Embora o estudo se centrasse no que disseram os informantes e não no modo como o disseram, nas entrevistas foi possível registar situações de uso da LP com recurso a muitas interferências/transferências das línguas do país de proveniência. Isto acontece quer a nível lexical, sintático e morfossintático, quer a nível fonético. Esta característica é transversal aos lusodescendentes e não-lusodescendentes.

Para finalizar, salienta-se que, pelo facto de apenas um estudante ser sul-africano, a maior parte dos dados se refere aos alunos regressados da Venezuela. Assim, com este estudo, pretende-se contribuir para o melhor conhecimento e compreensão da atual realidade madeirense, face à chegada, em larga escala, de (luso-)venezuelanos e respetivas famílias e a sua integração linguística e sociocultural na Madeira.

Referências

- Akhtar, H., Khan, A. & Fareed, M. (2016). Code-mixing and code-switching in EFL/ESL context: a sociolinguistic approach. *Balochistan Journal of Linguistics*, 4(1), 29-42. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/315782612_code-mixing_and_code-switching_in_eflsl_context_a_sociolinguistic_approach>. Acedido em: 17 nov. 2018.
- Bento, A. (2016). Análise de conteúdo na investigação qualitativa. *et al.* - *Revista da Associação Académica da Universidade da Madeira*, 83(1), 22-23.
- Dervin, F. (2014). Cultural identity, representation and othering. In J. Jackson (Ed.), *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication* (pp.181-194). Nova Iorque, Estados Unidos da América: Routledge.
- Dias, E. M. (1989). *Falares Emigreses – Uma abordagem ao seu estudo*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa. Ministério da Educação e Cultura.
- García, O. & Kleyn, T. (Eds.). (2017). *Translanguaging with multilingual students*. Nova Iorque & Londres: Routledge.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1997). *La Enunciación de la Subjetividad en el lenguaje*. (3ª ed.) Buenos Aires, Argentina: Edicial. Disponível em: <<http://www.seer.ufu-br.br/index>>. Acedido em: 8 dez. 2018.
- Melo-Pfeifer, S. (2018). Português como língua de herança: Que Português? Que Língua? Que Herança?. *Domínios de Linguagem*, 12(2), 1161-1179.
- Melo-Pfeifer, S. (Ed.). (2016). *Didática do Português Língua de Herança*. Lisboa, Portugal: LIDEL.

- Melo-Pfeifer, S. (2015). The role of the family in heritage language use and learning: impact on heritage language policies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(1), 26-44. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/13670050.2013.868400>>. Acedido em: 8 dez. 2018.
- Oliveira, R. M. M. F. de (2011). *Aprendizagem e representação da língua portuguesa por lusodescendentes* (Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro).
- Rocha-Trindade, M. B. (2015). *Das Migrações às Interculturalidades*. Porto, Portugal: Edições Afrontamento.
- Silva, M. F. (2009). Internacionalização da língua portuguesa: Uma perspetiva sobre o global. *Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa*, 2, Évora, 2009 - “A língua portuguesa: Ultrapassar fronteiras, juntar culturas” (pp. 1-5) Évora, Portugal: Universidade de Évora. ISBN 978-972-99292-4-3. Disponível em: <<https://repositorioaberto.uab.pt/simplesearch?query=L%C3%ADngua+de+Heran%C3%A7a>>. Acedido em: 12 set. 2018.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa, Portugal: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2002). Desenvolver a linguagem, aprender a língua. In A. D. de Carvalho (Ed.), *Novas Metodologias em Educação (Coleção Educação)*, vol. 8 (pp. 197-226). Porto, Portugal: Porto Editora.
- Roy, B. K. (2017). *Cultural identity and third space: An exploration of their connection in a title I school* (Dissertação apresentada para obtenção de grau parcial de doutoramento em Educação, Arizona State University).
- Seals, C. A. (2018). Positive and negative identity practices heritage language education. *International Journal of Multilingualism*, 15(4), 329-348. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/14790718.2017.1306065>>. Acedido em: 8 dez. 2018.
- Spinassé, K. P. (2006). Os conceitos de língua materna, segunda língua e língua estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no sul do Brasil. *Revista Contingentia*, 1(1), 1-10. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/contingentia/article/view/3837/2144>>. Acedido em: 12 set. 2018
- Soares, S. M. C. C. D. (2012). *Português língua de herança: Da teoria à prática* (Dissertação de mestrado, Universidade do Porto).
- Taveira, C. A. (2014). *Aquisição do Português Língua Não Materna: Transferências Lexicais, Sintáticas e Morfossintáticas* (Dissertação de mestrado, Universidade Aberta).
- Torres, K. M. & Turner, J. E. (2017). Heritage language learners’ perceptions of acquiring and maintaining the Spanish language. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(7), 837-853. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1113927>>. Acedido em: 8 dez. 2018.
- Zhou, C., Cruz, M. & Frota, S. (2017). O ritmo da interlíngua na produção do Português Europeu por falantes chineses. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, 3(9),

423-435. Disponível em: <[https://doi.org/ 10.26334/2183-9077/rapln3ano2017a22](https://doi.org/10.26334/2183-9077/rapln3ano2017a22)>.
Acedido em: 17 nov. 2018.

[recebido em 14 de setembro de 2018 e aceite para publicação em 21 de dezembro de 2018]

A LITERATURA NAS AULAS DE PLE: PARA APRENDER E COMUNICAR SOBRE A MEMÓRIA CULTURAL PORTUGUESA

LITERATURE IN PFL: TO LEARN AND COMMUNICATE ABOUT PORTUGUESE CULTURAL MEMORY

Iolanda Ogando Gonzalez*

iolanda@unex.es

Apesar de a tendência dominante banir a literatura da educação, tanto no campo científico como no humanístico, existem inúmeros estudos que recusaram esta situação e propuseram ideias para a permanência do texto literário nas aulas, nomeadamente de línguas (materna e estrangeira). O aparecimento da abordagem intercultural nas últimas décadas tem sido crucial na tentativa de recuperação do discurso literário como estratégia inovadora que permite tornar as aulas de língua em janelas abertas ao mundo e, muito especialmente, a uma determinada cultura. Tendo como base esta perspetiva intercultural, no presente trabalho queremos rever as razões arguidas na defesa da utilização da literatura nas aulas de língua, para assim podermos justificar e contextualizar uma estratégia de uso do texto literário no âmbito do ensino do Português como Língua Estrangeira (PLE), que se baseia na aprendizagem e reconhecimento de padrões linguísticos e culturais. Pensamos que esta será mais uma via para conseguir que os estudantes de PLE estejam conscientes de uma série de motivos que continuam vigentes no imaginário linguístico e cultural luso, e desse modo, torná-los melhores falantes e mediadores entre a cultura de origem e a cultura portuguesa.

Palavras-chave: Didática da literatura de LE. Português como língua estrangeira. Cânone cultural. Interculturalidade.

Despite the dominant tendency to remove literature from education, both in the scientific and the humanistic fields, many studies suggest ideas to continue using literary texts in the classroom, especially in first and second language teaching. The emergence of the intercultural approach in the last decades has been crucial in the attempt to recover the literary text as an innovative strategy that allows making

* Grupo CILEM (HUM008) - Universidad de Extremadura, Espanha.

the language classes into an open window to the world and, especially, to a specific culture. Based on that intercultural perspective, in the present work, we will review the arguments for the defence of literature in the language classroom. Thereby we can substantiate and contextualize our strategy of teaching Portuguese as a Foreign Language through literature, in order to promote students learn and recognise linguistic and cultural patterns. We believe this is the way to make PFL students conscious of the existence of topics that remain in the Portuguese linguistic and cultural imagination, and thus make them better speakers and mediators between their origin culture and Portuguese culture.

Keywords: Didactics of literature as a foreign language. Portuguese as a foreign Language. Cultural canon. Interculturality.



1. Introdução: a literatura nas aulas de LE como tema de debate

Quando se fala da evolução das tendências dominantes no processo de ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras (doravante LE), verifica-se que a literatura passou de uma certa centralidade inicial a ser banida quase por completo a partir de meados do século XX, situação que só progressiva e parcialmente, viria a ser revertida desde a década de 80 (Jáimez Muñoz 2003; Núñez Sabarís 2005). Com efeito, o aparecimento dos métodos comunicativos no último quartel do século passado faria com que se produzisse uma mudança já que, se de início esses métodos também não consideravam o discurso literário como uma ferramenta básica, as necessidades de variar as formas de comunicação, de se aproximarem de situações reais de interação, de colocarem em cena os interesses e necessidades dos estudante, bem como a progressiva incorporação e afirmação das perspectivas interculturais, voltariam a colocar a literatura na panóplia de ferramentas válidas para a aprendizagem de uma língua. Apesar disso, a constatação de que a literatura mantém um papel secundário nas aulas, com propostas pouco renovadas e renovadoras, continua a ser apontada na maioria dos estudos: autores como Acquaroni (2007), Ibarra-Rius e Ballester-Roca (2016), Lasagabaster (2014), Núñez Sabarís (2005) ou Sanz Pastor (2006), assinalam que o regresso da literatura às aulas de LE continua fraco e vacilante.

Na verdade, esta ausência da literatura nas aulas de LE é paralela à experimentada nas aulas da língua materna (LM). No caso do português, importantes nomes da investigação no campo literário têm assinalado esta perda de relevância: assim por exemplo, Vítor Manuel Aguiar e Silva (2010) tem sublinhado os problemas existentes com o ensino/aprendizagem da literatura nas aulas de português; Manuel Gusmão (2011) salienta o facto de a literatura ser questionada no ensino da língua portuguesa, ideia com que concorda Helena Carvalhão Buescu (2013). Igualmente, num trabalho sobre a literatura na universidade, José Cardoso Bernardes (2011) constata que a perda dessa relevância resulta evidente e refere vários sintomas que o manifestam: a diminuição, em volume e presença social, dos ensaios ou de congressos dedicados aos estudos literários, o menor número de docentes e cadeiras relacionadas com as literaturas nas instituições universitárias, etc.

Mais recentemente, no interessante livro que este professor da Universidade de Coimbra e Rui Afonso Mateus publicaram na coleção da Fundação Francisco Manuel dos Santos, salienta-se esta mesma ideia:

A literatura e os saberes por ela assegurados não são entendidos como nucleares na definição das habilitações linguísticas e comunicativas dos alunos, passando a estar inscritos, para não dizer acantonados, num enclave didático distinto. Embora essa dissociação pareça sinalizar um gesto nobre de salvaguarda da natureza estética da literatura, ela concorre afinal para a marginalização do texto literário tomado como objeto de estudo, desconsiderado enquanto veículo da língua e reduzido à condição de *avis rara* que a disciplina de Português aloja na qualidade de instrumento secundário de trabalho. (2013, p. 38)

Em síntese, a literatura como objeto e ferramenta de ensino continua em crise. Interessa ver que, nesse contexto, foram vários os motivos apontados como causa para relegar um discurso que previamente tinha sido considerado uma amostra excelente de uma língua. No caso das LM, e mais concretamente do PLM, a princípios dos anos 90, José Carlos Seabra Pereira (1992) apontava para um ambiente social em que predominavam tendências utilitaristas ou, pelo contrário, totalmente hedonistas, nas quais a literatura não tinha espaço. Mais (auto)crítico com a situação, Aguiar e Silva indicava que:

O problema não reside (...) na literatura em si mesma, mas no ensino da literatura, nos seus métodos e nas suas estratégias, nos seus objectivos e nos valores propostos, nos seus programas e nos seus instrumentos didácticos, no seu

enquadramento curricular e nos seus actores, ou seja, professores e alunos. (2010, pp. 28-29)

Mais à frente assinalava uma outra razão preocupante:

Na origem directa da crise do ensino da literatura e, mais alargadamente, da crise das Humanidades, está a crise do conhecimento da língua materna, que depois condiciona a prática da leitura e a compreensão dos textos literários, históricos, filosóficos, etc. (2010, p. 51)

Cardoso Bernardes (2011) considerava também que a maioria dos factores causantes desta crise eram de carácter endógeno, quer dizer, dependiam sobretudo das práticas do campo académico associado à investigação e ensino da literatura. Assinalava desta forma a falta de conectividade com outros discursos ou áreas do saber, a falta de transversalidade a respeito de outras disciplinas, ou até a ‘escuridão’ do discurso ensaístico. Variando parcialmente a perspectiva, Buescu (2013) sugeria que, de todos os modos, na origem desta exclusão podia estar a forte ligação que durante décadas existiu entre a história da literatura e a formação nacional, com a correspondente perda de credibilidade provocada pela sua utilização política.

Sendo assim para as LM, a situação estende-se inevitavelmente ao ensino das LE. Encontramos nesse terreno vários argumentos que se foram combinando nos diversos métodos e teorias para justificar a eliminação do texto literário. Sacramento Jáimez Muñoz (2003) sintetizou, no quarto capítulo da sua dissertação de doutoramento, os motivos para esta exclusão e estabeleceu uma classificação em grandes grupos:

- a. dificuldades por entender a literatura de maneira academicista, como discurso específico separado da prática normal da língua,
- b. dificuldades com o tipo de língua, extensão ou temática dos textos literários, e por último,
- c. dificuldades relacionadas com a possibilidade de encaixar a literatura nos objetivos didáticos de uma aula LE.

Em nossa opinião, e em linha com as ideias referidas de Aguiar e Silva, Cardoso Bernardes, Carvalhão Buescu ou Gusmão, poderíamos ampliar esta série com um quarto grupo que faria referência às

- d. dificuldades devidas à falta de representatividade de e para a sociedade ou cultura da língua estudada.

O panorama afigura-se desolador, e parece que podemos subscrever as palavras de Elvira Azevedo e Zaida Braga quando afirmavam, há quase vinte e cinco anos, que

[...] não é novidade para ninguém, sobretudo para os professores de língua e literatura portuguesas, que a motivação para a leitura é cada vez mais um processo moroso, lento e, não raras vezes, doloroso. Despertar o interesse dos alunos para o estudo de obras de grande envergadura, que, muitas vezes, versam temas afastados das suas vivências no espaço e no tempo, é uma tarefa árdua e desmotivante para o próprio professor, que, mau grado o seu empenho, não vê os seus esforços recompensados. (1994, p. 9)

Porém, estas mesmas autoras apontavam que existem muitas possibilidades e caminhos abertos para matizar, discutir e reverter esta situação. Como elas, pretendemos apresentar neste artigo uma proposta que ajude a encontrar e justificar a relevância de um discurso não apenas vigente, mas também essencial para conhecer a cultura portuguesa.

Ora bem, para alcançarmos este objetivo, nós os docentes de PLE, tanto de língua como de literatura ou cultura, estamos obrigados a repensar as nossas metodologias de ensino para tentar dar resposta a este problema desde a perspetiva que Aguiar e Silva defendia ao recusar

[...] a ideia de uma Universidade submetida, e até subserviente, às conveniências e aos imperativos voláteis do mercado de trabalho, mas também (...) a ideia de uma Universidade imperialmente autárcica, depositária aurática de uma missão sacerdotal, cidadela utópica e quixotesca de saberes desencarnados ou espectadora distante dos trabalhos e dos dias dos homens que constroem cidades novas, se libertam de limites e servidões, soçobram em cruentos desastres ou subvivem e sobrevivem em obscuras misérias. (2000, p. 3)

Neste sentido se pronunciaram também Cardoso Bernardes e Mateus:

É necessário evitar demagogias utilitaristas; mas é também muito conveniente que o ensino da literatura deixe de ser encarado como um ritual decorativo e seja colocado ao serviço de desígnios concretos, cuja importância possa ser percebida mesmo por quem não é profissional da educação. (2013, p. 16)

Assim, parece-nos indispensável determo-nos a avaliar e repensar o exercício do ensino desta disciplina, na linha do apontado por Cardoso Bernardes quando urgia a

[...] empreender uma reflexão demorada e consequente sobre o momento em que vivemos. Colegas de muitas outras áreas do saber podem, talvez, prescindir deste tipo de exercício. Os estudiosos da Literatura não podem: não só porque ele se impõe como um determinante de legitimação, mas também porque, desde que empreendido com discernimento, ele se revela um excelente método de aferição de objectivos e de métodos. (2011, p. 29)

Como estes autores, também acreditamos que a eficiência não pode ser avaliada através da equação ‘tempo + utilidade’, mas da capacidade do método de ensino-aprendizagem para transmitir conteúdos e valores, capacidades, habilidades e atitudes que procurem uma formação integral a curto, médio e longo prazo e, ao mesmo tempo, que torne a disciplina útil, interessante e, em resumo, significativa para os estudantes.

Com esse intuito, no presente artigo vamos examinar, primeiramente, as vantagens de introduzir a literatura nas aulas de LE e, em segundo lugar, vamos sugerir uma estratégia de procura de padrões linguísticos e culturais mobilizadores e configuradores da identidade presentes na história da literatura portuguesa, uma perspectiva que, na nossa opinião, pode resultar atrativa para os estudantes como meio de conhecimento de aspetos linguísticos e culturais do português e, desse modo, resultar extremamente rentável como mais um recurso no processo de ensino-aprendizagem do PLE.

2. Razões para a presença da literatura no ensino / aprendizagem das LE

Como já dissemos, os motivos aduzidos para excluir a literatura das aulas LE suscitaram inúmeras contestações, trabalhos práticos e teóricos que, entre outras coisas, foram apresentados com um extenso número de razões para voltar a inclui-la, quer seja de maneira integrada com a língua, quer seja de maneira separada, como complemento dos estudos em níveis superiores de ensino. Esta defesa da utilização da literatura neste âmbito das LE baseia-se em argumentos que atendem a diversas realidades, tanto para o âmbito universitário como para os níveis educativos inferiores na hora de planificar a docência dos professores de PLE, vantagens que queremos sintetizar nesta secção como contexto justificativo da nossa proposta.

Novamente, para a nossa análise partimos das LM, terreno onde há já mais de quarenta anos se gerou uma primeira corrente, vivamente defendida por Roland Barthes (Petitjean 1975, p. 17), segundo a qual a literatura podia constituir uma verdadeira *mathésis*, quer dizer, um saber que inclui

todos os outros, e que portanto, seria suficiente para uma boa educação: “il ne faut enseigner que cela”, chegava a afirmar.¹ Esta ideia seria secundada, no caso da literatura portuguesa, por autores como Jacinto do Prado Coelho (1976) ou, mais recentemente, Carolina Santos Oliveira (2011). E mesmo sem chegarem a este extremo, outros autores (Perkins 2011; Pinheiro-Mariz 2007; Rocheta 2000; Visuvalingam 2001) consideram que a literatura constitui um saber essencial na educação, e que esta, sem aquela, se torna numa espécie de pedagogia amputada.

Seja com a intensidade que for, estes investigadores coincidem na ideia de que a literatura forma parte essencial da língua e da cultura de uma determinada comunidade e que, assim sendo, resulta imprescindível na aula LE, também nos níveis iniciais. Neste sentido, a tendência geral é a de negar ou tirar importância às possíveis dificuldades surgidas pela utilização da literatura, propondo uma adequada seleção de textos (orientada pelos objetivos pedagógicos, os níveis de língua, o tipo de aluno, etc.), e por outro lado, salientando as suas inúmeras vantagens na hora de formar os estudantes de uma determinada LE.

Observaremos que os argumentos aduzidos atendem a vários âmbitos, relacionados tanto com a educação como com a formação vital, e novamente, podem ser classificadas em vários grupos. No já referido trabalho de Jáimez Muñoz (2003, pp. 91 e ss.) fala-se de razões linguísticas, psicológicas, educativas e culturais. Concordamos basicamente com esta proposta, embora consideremos que se pode mudar o último grupo, o das razões culturais, para motivos interculturais, seguindo uma abordagem que, transcorridos quinze anos desde o trabalho desta autora, passou a ser dominante na hora de conceber o ensino de línguas.

2.1. Conhecer a língua com a literatura

No primeiro grupo, atinente às razões linguísticas, encontramos o maior número de argumentos em favor da utilização do discurso literário, facto compreensível se considerarmos que se baseiam no carácter essencialmente linguístico do mesmo e, além disso, que sendo linguísticos a maioria dos

1 Em realidade, nessa mesma entrevista o filósofo francês reconhece que, talvez a literatura já não seja capaz de dar conta da enorme complexidade do mundo moderno, pelo que seria possível que passasse de ser uma *mathésis* a uma *sémiosis*, mas mesmo assim, continuaria a ter uma enorme relevância para a educação.

motivos arguidos para suprimir a literatura, a contra-argumentação devia centrar-se nesse âmbito.

Verificamos assim que são muitos os investigadores que reivindicam a utilidade da literatura como discurso linguístico no ensino das línguas, nomeadamente a partir dos trabalhos seminais de Henry G. Widdowson (1975; 1992), autor que sustentava a ideia de que a literatura é *language in use* e, só por isso, objeto pertinente na aula de língua. Encontramos esta ideia em inúmeros trabalhos, entre os quais podemos destacar os de Acquaroni (2007), Bredella (2000; 2000b), Brumfit e Carter (1986), Collie e Slater (1987), Fonseca (2000), Ibarra-Rius e Ballester-Roca (2016), Jáimez Muñoz (2003), Jurado e Zayas (2002), Mendoza Fillola (1993; 2004), Núñez Sabarís (2005), Oliveira (2011), Parkinson e Reid-Thomas (2000), Peytard (1982), Pinheiro-Mariz (2007; 2014), Sanz Pastor (2000; 2006), Silveira (2003) ou Visuvalingam (2001).

Uma primeira argumentação, constante nestes trabalhos, é que a literatura serve para melhorar as destrezas comunicativas básicas, aprender expressões, gírias e particularidades de uma língua, ou para conhecer as suas potencialidades expressivas.

Outros dois argumentos frequentes são o da inseparabilidade da língua e da literatura e, em segundo lugar, o de que os textos literários apresentam exemplos autênticos de comunicação da língua meta. A primeira destas duas motivações radica na constatação de que a literatura se veicula única e exclusivamente através da língua e portanto, revela-se como a manifestação artística mais intimamente ligada à expressão linguística do ser humano, constituindo aliás uma das mais excelentes atualizações da mesma. Defendem esta ideia autores como Christopher Brumfit e Ronald Carter (1986), os quais afirmam que a literatura, ao contrário do que acontece com outras artes, não pode ser totalmente abstrata; Seabra Pereira (1992), que lembra que o sistema semiótico primário da literatura é a língua, e que o literário é o seu espaço de plenitude funcional; Fernanda Irene Fonseca (2000), que destaca a inexistência da literatura sem a língua; ou Isolda Beserra (2014), que incide na inseparabilidade de língua e literatura como princípio orientador para as aulas de LE.

Já a segunda motivação contesta uma das razões arguidas para relegar o texto literário no ensino/aprendizagem das LE. Com efeito, frente às críticas que assinalavam que a literatura se baseia em usos ‘desviados’ da língua, foram muitas as vezes que se preocuparam em destacar que, de facto, fornece documentos autênticos que contêm os mesmos usos, norma ou desvios que os textos considerados ‘úteis’ (Acquaroni 2007; Collie & Slater

1987; Ibarra-Rius & Ballester-Roca 2016; Jáimez Muñoz 2003; Jurado & Zayas 2002; Lasagabaster 2014; Mendoza Fillola 2004; Núñez Sabarís 2005; Parkinson & Reid-Thomas 2000; Peytard 1982; Widdowson 1975).

Alguns destes autores assinalam a possibilidade (e até a necessidade) de evitar a presença de usos excessivamente desviados mediante uma boa seleção dos textos, escolhendo aqueles que apresentem usos mais quotidianos e frequentes; todavia, outros consideram que, até com formas menos frequentes na comunicação quotidiana, os textos literários servem para que os estudantes não nativos aprendam outros usos que, mesmo desviados da norma, aparecem também na linguagem mais comum presente em textos jornalísticos, publicitários, etc., de tal forma que esses exemplos menos ortodoxos devem também aparecer no ensino. Assim pensam, por exemplo, Jean Peytard (1982) ou Brian Parkinson e Helen Reid-Thomas (2000), os quais consideram que um certo nível de dificuldade linguística não é problemático, mas motivador e necessário, nomeadamente quando se chegou a certos níveis de aprendizagem. Afirmam que, de facto, a literatura é uma prática perfeita para ajudar a desenvolver a capacidade de perceber a complexidade de significados, de entender que a língua não é unívoca e serve para mais que usos de sobrevivência, carregando-se de determinações individuais, socioculturais ou lúdicas (ideia que também aparece nos estudos de Acquaroni 2007; Fonseca 2000; Kramersch 2006; Pinheiro-Mariz 2014; Sanz González 1995; Widdowson 1975). Sendo assim, o discurso literário contribuiria para o aluno ter uma maior tolerância frente à ambiguidade linguística, bem como para desenvolver habilidades de inferência e dedução, de reconhecimento da conotação e dos usos metafóricos, ou de compreensão e valorização de usos rituais e não pragmáticos da língua (Acquaroni 2007; Jáimez Muñoz 2003).

A conclusão geral é, portanto, que o texto literário constitui um modelo que nos oferece outro contexto mais de uso, de atualização da língua, razão pela qual não deve ser excluído como ferramenta de ensino das LE (Acquaroni 2007; Hill 1986; Jáimez Muñoz 2003). Como indicam Joanne Collie e Stephen Slater (1987), trata-se de uma tipologia textual destinada à leitura de falantes nativos na qual o estudante estrangeiro poderá encontrar expressões, estruturas, etc., que raramente aparecem num texto desenhado ou escolhido para ser incluído num manual. Além disso, Jáimez Muñoz (2003) lembra-nos que a aprendizagem com literatura se realiza num contexto significativo, e por isso vai melhorar a eficácia do processo de aquisição e aprendizagem da língua, vantagem em que já incidiam estudiosos como Peytard (1982) ou Elizabeth Visuvalingam (2001).

Além do mais, este carácter modelar acrescenta a potencialidade que o discurso literário tem para o aluno melhorar ou refinar a aprendizagem da língua em aspetos concretos como o conhecimento da gramática e o léxico (Jáimez Muñoz 2003; Parkinson & Reid-Thomas 2000), o conhecimento de diferentes géneros e estilos dentro de uma língua (Bredella 2000; Jáimez Muñoz 2003) ou ainda o conhecimento das suas variedades (Hill 1986; Jáimez Muñoz 2003; Mendoza Fillola 2004; Núñez Sabarís 2005), consciência que vai permitir ao estudante entender melhor a relação entre registos e usos sociais, históricos, geográficos, individuais ou coletivos..., e portanto, adaptar-se de maneira eficiente às diversas situações comunicativas, tanto orais como escritas, que puder encontrar no futuro.

Todos estes argumentos de base linguística conduzem-nos a uma última razão de carácter geral que paira sobre todos os outros: trata-se da ideia de que a literatura pode propiciar o desenvolvimento de uma maior consciência do funcionamento da língua (*language awareness*) e, desse modo, melhorar tanto a aprendizagem como a capacidade do estudante para compreender e manejar todos os significados explícitos e implícitos de um determinado idioma (Fonseca 2000; Jáimez Muñoz 2003).

Na verdade, este argumento é utilizado também pelos defensores da literatura no âmbito das LM, como se verifica nestas palavras de Cardoso Bernardes e Mateus:

Através da literatura, os alunos (passiva e ativamente) aprendem, enfim, a usar a língua nos seus diferentes matizes e não apenas a servir-se dela como instrumento de comunicação imediata e funcional. (2013, p. 17)

(...)

Língua e literatura ganham, portanto, em ser ensinadas e aprendidas à imagem do modo como se aglutinam enquanto práticas sociais e culturais das comunidades humanas. Realizada em regime de mútuo esclarecimento, a aprendizagem da língua e da literatura apresenta vantagens pedagógicas inestimáveis, visto que potencia o entendimento do poder comunicativo atingível numa língua. (2013, p. 34)

Assim, investigadores como Acquaroni (2007), Bredella (2000), Collie e Slater (1987), Hourdart-Merot (2011), Jáimez Muñoz (2003), Mendoza Fillola (2004), Núñez Sabarís (2005) ou Widdowson (1975), salientam o facto de que estudar literatura obriga o estudante a conhecer e ser consciente das diferentes *nuances* de uma língua, dos significados implícitos que pode veicular num determinado contexto, bem como a sua dependên-

cia direta da realidade sociocultural de que procede e na qual se inscreve, de modo que o texto literário se torna uma ferramenta privilegiada para a aprendizagem, ajudando o estudante a ser um falante mais competente, ou, em palavras de Santos Oliveira (2011, p. 36), a “pensar bem” nessa língua.

Voltaremos à relação existente entre língua e cultura ao tratarmos das razões de carácter intercultural; mas por enquanto, este último argumento leva-nos diretamente para o seguinte grupo de motivações que fundamentam o recurso ao texto literário em aula LE, as educativas.

2.2. A literatura na educação: razões para uma presença

Autores como Parkinson e Reid-Thomas (2000) ou Jáimez Muñoz (2003) assinalam que a literatura ajuda a desenvolver as capacidades de reconhecer e melhorar a coesão textual e a expressão escrita, não apenas nas disciplinas de língua, mas também noutras matérias. Intimamente ligada a esta razão, outra sobressai sobre o resto, tanto pela sua relevância como pela frequência com que aparece mencionada: trata-se da perceção de que o texto literário pode contribuir de maneira decisiva para o desenvolvimento e melhora da competência leitora dos alunos.

Veja-se por exemplo que no seu trabalho sobre a presença da literatura portuguesa no ensino universitário na Grã-Bretanha, Juliet Perkins (2011) associa diretamente a perda de alfabetização funcional com a diminuição da presença da literatura nas aulas de língua. Igualmente, Jáimez Muñoz (2003) apontava nos primeiros anos do século XXI que, de facto, entre as razões educativas para a recuperação da literatura está a necessidade de formar alunos com uma competência leitora de nível alto, ideia que também Sanz Pastor (2006) sublinhava quando comentava que necessitamos alunos capazes de se enfrentarem a qualquer tipo de texto. Como afirmava Otília Costa e Sousa “quem lê muito, lê melhor, com mais eficácia” (2007, p. 51).

Outro argumento de carácter educativo é o de que o trabalho com o discurso literário serve para consolidar estratégias de aprendizagem autónoma (Goulart 2000; Jáimez Muñoz 2003), para além de outras competências transversais (Lasagabaster 2014), como garantir hábitos de leitura, estudo e disciplina; fomentar a confiança em si próprio, melhorar a capacidade de resolução pacífica de conflitos ou, até, contribuir para o desenvolvimento de competências tecnológicas. Por outras palavras, a literatura favorece a maturidade estética e intelectual dos estudantes, ajudando a desenvolver destrezas interpretativas e a sua capacidade de dar respostas críticas

(Houdart-Merot 2011; Jáimez Muñoz 2003; Lasagabaster 2014; Prado Coelho 1976; Sousa 2007).

Por último, dentro do grupo das vantagens educativas, poderíamos incluir a consideração de que saber mais e melhor literatura contribui, tal e como acontece com a LM e, nível geral, com toda a educação, para a melhoria da posição social do aluno. Neste sentido, resulta muito interessante a ideia de Seabra Pereira (1992) segundo a qual podemos convencer os nossos estudantes de que conhecer a literatura de uma língua lhes permitirá dispor de mais ferramentas comunicativas para reforçarem uma determinada posição social, graças à cultura e às capacidades linguísticas adquiridas. Como aponta Pierre Bayard no seu revelador livro sobre como falar dos livros que não se leram, vivemos “encore dans une société (...) où la lecture demeure l’objet d’une forme de sacralisation ([qui] se porte de manière privilégiée sur un certain nombre de textes canoniques (...) qu’il est pratiquement interdit de ne pas avoir lus, sauf à être déconsidéré.” (2007, p. 14). Quer isto dizer que a literatura pode dar uma mais-valia à formação que convém não esquecer nem descurar.

2.3. Ler literatura por gosto: razões psicológicas ligadas à recuperação do texto literário nas aulas

A terceira categoria de motivações que tornam recomendável o uso do texto literário tem a ver com aspetos psicológicos, entre os quais se destaca o facto de a literatura se revelar como um elemento motivante para a aprendizagem. Frente ao argumento de que esta prática não oferece nada de atrativo para o aluno, autores como Noelia Ibarra-Rius e Josep Ballester-Roca (2016), Jáimez Muñoz (2003) ou Parkinson e Reid-Thomas (2000) sublinham uma coisa que, na verdade, se verifica com facilidade nas aulas da universidade: o facto de haver estudantes que estudam a língua precisamente porque gostam de literatura.

A potencialidade motivadora da literatura é igualmente destacada por David Lasagabaster (2014) quando fala da atração que os estudantes sentem pelas narrações; ou por Lothar Bredella (2000) e Visuvalingam (2001) quando falam da satisfação que aqueles experimentam ao se verem capazes de entender um texto literário de uma língua forânea, pondo em prática os seus conhecimentos sobre a língua alvo e, de algum modo, aproximando-se do leitor nativo.

Investigadores como Rosana Acquaroni (2007), Collie e Slater (1987), Jáimez Muñoz (2003) ou Xaquín Núñez Sabarís (2005), ainda acrescentam que a literatura pode mudar a dinâmica da aula, já que introduz um elemento novo que resulta atrativo para os estudantes, que fomenta a sua criatividade e a relação afetiva que estabelecem com a língua alvo. Por sua vez, Ibarra-Rius e Ballester-Roca (2016) apontam que a literatura proporciona fruição a nível estético, cognoscivo e emocional, razão pela qual resulta rendável na aula de LE. Afinal, como aponta Rosa Maria Goulart (2011), até o simples prazer da leitura se constitui numa justificação tão poderosa como a utilidade da mesma.

2.4. A literatura como cultura e substrato de uma língua: razões interculturais

O último grupo de razões para reivindicar a literatura na aula LE tem a ver com as perspectivas interculturais. Em linha com os inúmeros trabalhos que defenderam e defendem uma perspectiva intercultural, e que tanto têm influído nos documentos orientadores do ensino-aprendizagem das LE na Europa (*Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, Quadro de Referência para o Ensino do Português no Estrangeiro, Portfolio Europeu para futuros professores de Idiomas, Plan Curricular del Instituto Cervantes...*), acreditamos que devemos promover processos e materiais que ajudem o estudante a se tornar num agente ativo no processo de mediação² entre línguas e culturas, capaz de compreender significados para além dos puramente referenciais e de ficar atento às mudanças e evoluções das mesmas (Byram & Feng 2004; Dias 2008).

Partindo desta perspectiva intercultural, o recurso à literatura servirá para tornar os estudantes conscientes dos sistemas simbólicos associados a uma LE e para que desenvolvam três competências fundamentais:

- a. a compreensão da complexidade,
- b. a tolerância à ambiguidade,
- c. a compreensão de que, por vezes, a forma linguística constitui o próprio significado, sem que o discurso tenha mais intenção de transmitir ideias ou conteúdos.

2 Figura esta, a do mediador cultural, promovida e recomendada pelos documentos orientadores de ensino de línguas na Europa, nomeadamente o QECRL, mas também as suas versões (e ampliações) ibéricas, o PCIC e o QuaREPE.

Assim, ensinar uma LE deveria procurar o objetivo de ensinar os estudantes a comunicar adequadamente nessa língua, sendo para isso necessário entender o uso da mesma nos seus contextos de produção habituais e conhecer a organização sociocultural na qual se atualiza o discurso, com as suas convenções linguísticas e os seus implícitos (Carrillo López 2000).

Com efeito, para aprofundarmos na defesa da relevância da literatura para esta abordagem, importa considerar que muitos autores têm defendido que o texto literário fornece um espaço para a reflexão coletiva sobre a natureza humana. Para eles, a cultura constitui-se num elemento essencial no processo de ensino-aprendizagem das LE já que, por um lado, é uma fonte privilegiada para conhecer informação sobre a cultura alvo, por nos permitir aceder a uma determinada época, autor, movimento literário, etc. (Acquaroni 2007; Collie & Slater 1987; Jáimez Muñoz 2003); e por outro lado, ajuda a dar entrada na aula às recreações e representações do mundo que permitem que o aluno se aproxime de realidades culturais diversas (Acquaroni 2007; Goulart 2011; Kramsch 2006; Petitjean 1975; Silveira 2003; Sousa 2007). Já em 1992, o professor Seabra Pereira afirmava que a literatura é um sistema modelizante do mundo, um discurso profundamente rico por entrar em relação com as outras artes e, sobretudo, com o sistema ideológico-social próprio de uma comunidade histórico-cultural.

Como apontava Claire Kramsch (2006), ao aprendermos uma determinada língua deveríamos ser capazes de compreender o que a comunidade dessa língua lembra e comemora do passado, como se criam e partilham significados coletivos, lugares comuns que participam da identidade social. Deste jeito, os estudantes de uma LE também aprendem constructos culturais, códigos, marcas de pensamento que, uma vez conhecidos, ajudam a dar sentido ao mundo da LE, a antecipar comportamentos e reações de modo a facilitar a comunicação.

Avançando ainda mais numa perspetiva especificamente intercultural, Nancy Isenberg (1990) afirmava que trabalhar com o texto literário não significa necessariamente conhecer toda a língua presente no mesmo, e no entanto, pode ajudar a aprender convenções culturais, estereótipos e lugares comuns, mesmo a apreciar uma determinada herança cultural. Bredella (2000a; 2000b) explicava que os textos literários servem para desenvolver a compreensão intercultural, e desse modo, serve também para que os estudantes sejam capazes de se colocar no lugar do outro e julgar criticamente saberes, expectativas e preconceitos, tanto os presentes nos textos como os que, como leitores, levamos para esses textos. Mais recentemente, Santos Oliveira afirmava que utilizar a literatura na aula de LE possibilitará que o

estudante viva “experiências verdadeiramente ‘autênticas’, de compreender e aceder ao mundo do Outro, de conseguir pensar nessa língua e *dançar* com as palavras” (2011, p. 35), razão pela qual considera que a literatura constitui um discurso insubstituível como modo de transmissão e valorização de uma determinada identidade cultural. Igualmente, Acquaroni sublinha a ideia de que a literatura forma parte do acervo cultural da comunidade, e como tal, nela poderemos encontrar expressões e imagens comuns nessa cultura:

El sustrato cultural de una lengua se va decantando esencialmente a través de su literatura. Esta forma parte de nuestra vida cotidiana; constituye un reflejo, a veces, incluso un catalizador de nuestras vivencias subjetivas e intersubjetivas; de nuestros comportamientos y hábitos cotidianos. Por lo tanto, a través de sus textos uno puede vislumbrar detalles precisos sobre cómo se desarrollaba la vida cotidiana en una época concreta y dentro de un determinado grupo social; incluso tener acceso a la visión del mundo que existía en determinado período. (2007, p. 64)

Por sua vez, Maria Isabel Rocheta assinalava há quase duas décadas que o texto literário pode ter uma “ação catalisadora no processo de construção, pelo aluno, de uma relação criativa consigo próprio, com o Outro, com o mundo cognoscível e com a própria língua.” (2000, p. 45). Por outras palavras, cultura e língua, e os diversos discursos configurados sobre as mesmas, devem ser encarados como facetas de um mesmo poliedro, elementos integrados e integradores que nos oferecem uma plataforma inigualável para aprender e compreender esse Outro que associamos com a língua que estudamos (Gusmão 2011; Núñez Sabarís 2005).

Podemos ver assim que nos encontramos, mais uma vez, com motivos partilhados com o ensino da LM que, além disso, podem ser diretamente ligados às razões apontadas nas categorias prévias, como aprender melhor os significados possíveis dos atos comunicativos, desenvolver um espírito crítico que ajude a melhorar a interpretação dos textos ou a conhecer e manejar eficazmente os sistemas simbólicos complexos veiculados na mesma. Deste modo, a possibilidade de fomentar a capacidade de reconhecer informação cultural implícita (isto é, perceber uma determinada conceção do mundo subjacente a um texto), de perceber como determinadas expressões culturais se tornam estruturas repetidas e carregadas de um significado que vai para além da pura denotação linguística, ou de se situar no lugar do outro, encontram-se entre os argumentos de carácter intercultural que apoiam o recurso à literatura na aula de LE.

Consequentemente, na linha aberta por Michael Byram já em 1986, cremos que se o ensino e a investigação em redor da cultura têm sempre uma feição política, na medida em que introduzem questões de identidade e representação, o ensino intercultural de uma língua implica a necessidade de partir de uma abordagem que se preocupe com o processo de socialização dos estudantes nessa LE. Com essa consciência social e política subjacente às práticas educativas, ganha mais sentido conceber os professores de LE como mediadores que intervêm no processo específico de socialização do aluno (Byram & Feng 2004) e na sua futura inserção sociocultural e laboral, tanto na cultura meta como na cultura de origem. Por tudo isso, nós os professores devemos promover um ensino que forneça os discentes com estratégias e ferramentas úteis para exercer esse papel de ligação entre mundos. Sem dúvida, a literatura aparece neste terreno como uma plataforma privilegiada com a qual proporcionar-lhes esse tipo de recursos.

2.5. E com todas estas razões, mais uma

A partir da ideia de que a aprendizagem através da literatura permite perceber sistemas simbólicos complexos, carregados de significados que ultrapassam o imediatamente denotativo e referencial, abrimos a porta a um argumento final que, em nosso entender, transcende todas as categorias com as quais classificámos as vantagens da introdução da literatura, que se constitui como um posicionamento geral no que diz respeito ao processo educativo de ensino-aprendizagem das LE e, por último, que tem a ver com a abordagem com a qual aprendemos ou ensinamos uma nova língua: trata-se de rebater os enfoques que defendem como único objetivo assegurar uma comunicação estritamente funcional, para, afinal de contas, reforçarmos uma abordagem na qual se entende que ensinar uma língua transmite necessariamente uma cultura, uma maneira de conceber o mundo nem sempre apreensível, mensurável ou aplicável em termos económicos ou atividades práticas imediatas.

Com esta ideia em mente, pretendemos agora propor um trabalho com a literatura que procure dar atenção ao mundo real, que promova o interesse dos nossos estudantes para a literatura PLE e, igualmente, que tente dar-lhes uma formação que não fique pelo puramente comercial, útil ou “na moda”, mas que os prepare integralmente, proporcionando-lhes ferramentas que lhes sirvam a médio e longo prazo para, por um lado, se aproximarem do seu futuro laboral, mas, por outro, para fomentar a sua participação

como cidadãos e, sobretudo, como mediadores entre línguas e culturas que tanto partilham mas que igualmente tanto se diferenciam.

Como veremos no seguinte ponto, pensamos que uma dessas maneiras é repensar e apresentar a literatura como memória cultural de uma língua e, como tal, como uma ferramenta capaz de transmitir uma série de significados e imagens que importa conhecer, quer para perceber o contexto de produção e funcionamento, quer para comunicar mais e melhor nessa língua.

3. A literatura como memória cultural: razões para ler os clássicos

Na reflexão sobre a recuperação do texto literário nas aulas, um debate não resolvido e, sem dúvida, interessante, tem a ver com as restrições com as quais deveria ser utilizado com os estudantes. Alguns autores defendem que a maneira de conseguir que a literatura funcione em âmbito educativo é deixar que o texto literário tenha uma receção semelhante à que tem efetivamente na sociedade, procurando a fruição estética e deixando uma aproximação livre, sem leituras normativas (Kramsch 1985; Oliveira 2011), de modo que o aluno/leitor participe na construção do sentido do texto (Widdowson 1990).

Por sua vez, Bredella (2000a, pp. 376-377) explica que, de facto, existem três paradigmas para o leitor em relação às LE:

- i. um paradigma objetivo, com o qual o leitor se concentra apenas no que o texto diz;
- ii. um paradigma interativo, com o qual o leitor aplica os seus saberes e experiências prévias, que pode ir adaptando à medida que avança na leitura do texto; e por último,
- iii. um paradigma subjetivo, mediante o qual el leitor determina toda a leitura sem guia prévio.

Bredella considera que as opções i. e iii. resultam arriscadas a nível educativo, já que a primeira permite apenas uma leitura restrita e referencial, enquanto a terceira só pode levar ao encontro de expectativas ou interpretações pessoais e, daí, a perder outras referências importantes. Sousa afirma que “o texto literário não deve ser um pretexto (para ensinar norma, para ensinar gramática ou teoria literária), mas não pode apenas e sempre ser só objecto de fruição.” (2007, p. 54). Por sua vez, Goulart (2011) recomenda

que não se dê um excesso de atenção ao leitor, pois sem obra ou autor, não existiria, e portanto, é preciso atender essas primeiras instâncias do processo literário e deve permitir-se uma certa orientação nas leituras.

Com esta perspectiva, entendemos, como Carvalhão Buescu (2013), Gusmão (2011) ou Reis (2011), que o texto literário se inscreve numa memória coletiva que herdamos e consideramos importante para ser aprendida pelos nossos descendentes; ou por outras palavras, sem negar a possibilidade de realizar uma leitura livre, acreditamos que existem conteúdos e saberes que temos que guardar e transmitir. Como sabiamente apontava Italo Calvino em *Perché leggere i classici*, os clássicos são os livros que exercem uma influência inegável, quer seja através do seu próprio carácter memorável, quer seja porque permanecem nas dobras da memória coletiva ou individual.

Vale a pena lembrarmos o sétimo argumento deste conhecido texto, com o qual o autor afirmava que os textos clássicos são aqueles “che ci arrivano portando su di sé la traccia delle letture che hanno preceduto la nostra e dietro di sé la traccia che hanno lasciato nella cultura o nelle culture che hanno attraversato (o più semplicemente nel linguaggio o nel costume)” (1995, pp. 1818-1819). Daí que, de acordo com o romancista italiano (e investigadores como Gusmão ou Carvalhão Buescu), pensemos que o cânone apresenta aspetos positivos e, portanto, deve ser ensinado, não apenas às novas gerações de falantes de uma língua, mas também aos estudantes estrangeiros da mesma.

Como têm demonstrado vários trabalhos sobre os processos de constituição das nações modernas, a literatura forma parte dos discursos sociais configuradores dos referentes que funcionam como mecanismos de identificação para os habitantes de uma determinada coletividade. Deste modo, a literatura proporciona marcas de nação, estruturas que, a modo de “mosaicos identitários” ou, retomando a metáfora utilizada por Anne-Marie Thiéssé (1999), de partes da mobília nacional, servem para constituir as características de uma nação, da configuração mental de um coletivo nacional. Nesse contexto, o texto literário torna-se um discurso portador de bens simbólicos (Even-Zohar 1999).

Neste sentido, um dos aspetos mais relevantes é o carácter perverso deste tipo de referentes, já que funcionam com independência de que os membros dessa comunidade os conheçam de maneira profunda ou superficial. Em resumo: o importante não é que as pessoas leiam o livro de que extraem os elementos do imaginário (em forma de citação, título, excerto, etc.), mas que sejam capazes de reconhecê-lo como parte do seu acervo

cultural, e até de contextualizá-los, mesmo quando o discurso literário não lhes resulte de interesse. Como assinala Bayard, o que funciona socialmente é termos uma “vue d’ensemble” (2007, p. 21), de modo que “[l’]intérieur importe moins ici que l’extérieur, ou, si l’on veut, l’intérieur du livre est son extérieur, ce qui compte dans chaque livre étant les livres d’à côté” (*idem*, p. 27).

Por tudo isto, pensamos que resulta essencial ensinar aos estudantes de PLE o cânone literário português para que, por um lado, conheçam o valor que a sociedade deu e dá a um determinado corpus literário considerado como modelar e, por outro, compreendam as práticas de transmissão e educação cultural que, através da literatura, dominaram a escola portuguesa e a utilização desta prática artística.

Com certeza, concordamos com Buescu (2013) quando aponta que não devemos ser escravos do cânone³, mas que, na medida em que apresentam leituras coletivas e constituem uma rede mental desde a que seguir vendo e interpretando o mundo e os sinais de identidade passados e presentes de uma comunidade resulta inegável a sua utilidade no ensino básico e secundário da LM (Cardoso Bernardes 2005, Goulart 2011), e, em consequência, no ensino do PLE, muito especialmente em âmbito de formação de professores. Por outras palavras, importa saber e compreender esses conhecimentos gerais que, indo além da sua inserção literária, se inscrevem na configuração mental do imaginário nacional português.

Também é percebido assim por Cardoso Bernardes e Mateus, que entendem a literatura como:

...o principal repositório do património linguístico de uma cultura, que encontra preservada nos seus textos a riqueza do seu vernáculo e o testemunho vivo das mudanças que nele se vão operando e com as quais a história da língua se faz. Uma vez que o texto literário funciona como cristalização estética da língua nas diferentes coordenadas temporais que ela vai atravessando, interessa ao professor convocar o conhecimento sobre o momento histórico da língua que um determinado texto literário documenta para que a sua compreensão e interpretação sejam realizáveis e tragam aprendizagens sólidas aos alunos. (2013, p. 49)

3 Um bom exemplo duma atitude atenta mas não subserviente do cânone era a mantida por João Aguiar (2009) em relação com a obra queirosiana no capítulo que lhe dedica em *Os superportugueses*. Neste texto, analisa de forma crítica a prática de pôr como obra de leitura obrigatória no ensino secundário *Os Maias*, possivelmente a obra menos atrativa para um estudante que se aproxima pela primeira vez de Eça de Queirós, e propõe um percurso de leitura pelos textos queirosianos que vão ganhando a vontade do leitor de continuar a ler. Como é sabido, esta ideia venceu nos planos de estudo, que obrigam a ler uma obra de Eça, mas já não só *Os Maias*.

Essa formação, afirmam, contribuirá para a formação de cidadão, que com ela recebem uma memória coletiva, exemplos orientadores e mostras do pensamento coletivo da comunidade portuguesa ao longo dos séculos.

A modo de conclusão deste ponto sobre o uso da literatura no ensino da língua (estrangeira), poderemos retomar outro excerto do ensaio de Cardoso Bernardes e Mateus no qual, a propósito da literatura portuguesa, afirmam que:

Os argumentos a favor da presença dos chamados clássicos na escola são de várias ordens: trata-se, em primeiro lugar, de livros que contribuem para a coesão entre as gerações, com repercussões cívicas muito importantes; constituem, em regra, textos densos, suscetíveis de mobilizar as capacidades dos alunos no plano da leitura crítica; na medida em que vêm sendo lidos ao longo do tempo, detêm um importante poder modelador da identidade coletiva (neste caso, de um peso identitário que, com variações de intensidade, pode considerar-se comum aos países de expressão portuguesa), dos usos da língua, da forma de estar e de sentir. (2013, p. 123)

4. Partilhar a memória cultural da língua portuguesa através da literatura

Os já múltiplos estudos sobre a participação do discurso literário na configuração identitária da nação portuguesa têm demonstrado que a literatura se erigiu como um poderoso discurso desde o que criar e/ou modificar, instituir e divulgar referentes coletivos. Trabalhos como os de Buescu (2013), Cunha (2002) e Silva (1997) como reflexão mais geral, ou de Barbas (1994), Ogando (2009) ou Xavier (2011) sobre o papel desempenhado por diversos agentes culturais no processo de consolidação do sistema literário e os seus significados nacionais, constituem alguns exemplos.

Parece-nos que, com essa perspetiva, é possível selecionar e trabalhar com textos e obras literários na aula de PLE. Maria José Meira (2003) utiliza uma bela imagem quando explica que a literatura transmite uma realidade social que se transforma numa fotografia verbal capaz de eternizar a memória individual e coletiva. Também Silveira (2003) aponta que o discurso literário serve para conhecer aspetos simbólicos e uma visão do mundo específica, razão pela qual se torna numa ferramenta essencial para conhecer melhor a realidade social e cultural portuguesas.

Com efeito, na hora de aprender a língua ou a literatura portuguesa, neste caso em âmbito de PLE, podemos mostrar aos estudantes os textos e

autores não apenas em termos de história literária ou de análise de gêneros ou estilos, mas também como uma rede de ideias, discursos e práticas que os vão ajudar a entender muito melhor o funcionamento do sistema literário e, com ele, de toda a cultura portuguesa. Neste sentido parece apontar Anna Kalewska (2011, p. 320) quando afirma que “a reinvenção do imaginário nacional português, na sua canónica diacronia, tornou-se imperativa para uma apresentação sintética do quadro evolutivo de uma literatura europeia moderna – a portuguesa”.

Entre os casos que podem ser referidos resulta evidente o da figura de Luís de Camões: o nível de citações literárias, linguísticas e visuais da figura camoniana constitui uma fonte imprescindível no conhecimento da língua, da literatura e da cultura portuguesas desde o século XVI até à atualidade. De certeza se compreende rapidamente que qualquer aluno deve conhecer e reconhecer e contextualizar expressões como “mudam-se os tempos, mudam-se as vontades” ou “amor é fogo que arde sem se ver” (tão frequentes em textos jornalísticos ou publicitários); ou que deve saber porque se fala de Portugal como a “ocidental praia lusitana”, de empresas e aventuras “por mares nunca dantes navegados” e de “barões assinalados” (para darmos alguns mínimos exemplos). Igualmente resulta imprescindível que saiba porque o instituto da língua portuguesa se chama Camões, bem como o motivo pelo qual existem tantos liceus, praças ou bibliotecas que têm esse nome, ou a relação entre a figura do autor e o feriado de 10 de junho.

Diretamente ligado ao processo de canonização do Poeta aparece o labor de Almeida Garrett, (ao lado de outros agentes culturais como Domingos António de Sequeira e João Domingos Bontempo), atividade paradigmática para compreender a centralidade camoniana na cultura portuguesa moderna e contemporânea, assim como a importância do teatro vicentino ou da figura de Bernardim Ribeiro. Além do mais, também Garrett é centro do sistema literário presente em toponímia urbana ou em expressões frequentes a partir de obras como as *Viagens na minha terra* ou *Frei Luís de Sousa*.

Outros casos muito relevantes, também oitocentistas, são o de Camilo Castelo Branco, cuja obra mais conhecida, *Amor de perdição*, tem servido para intitular múltiplas manifestações artísticas; João de Deus, presente no nome de tantos jardins-de-infância e, claro, o de Eça de Queirós, com um imaginário linguístico e cultural muito presente na sociedade contemporânea a partir da fama de obras como *O crime do padre Amaro*, *O primo Basílio*, *Os Maias* ou *A cidade e as serras*.

Sem dúvida, a figura mais próxima a Camões em termos de presença no imaginário linguístico e visual da cultura portuguesa é a de Fernando Pessoa. Citações feitas em grafitis, versos pintados em paredes e chãoos, e a frequência de expressões como o “guardador de rebanhos”, “não sou nada...” ou “a minha pátria é a língua portuguesa” são matéria obrigatória não só num curso sobre cultura, mas também num de língua que pretenda dar uma imagem real e completa do funcionamento da mesma.

Com e em todos estes autores encontramos as bases para o processo de canonização próprio do sistema literário português moderno e contemporâneo, aquele que situou definitivamente Camões no centro do panteão, para ir colocando à sua volta sucessivas camadas de figuras: Bernardim Ribeiro, Gil Vicente, Sá de Miranda, António Ferreira, entre os clássicos anteriores ao Romantismo; ou Almeida Garrett, Alexandre Herculano, Camilo Castelo Branco, João de Deus, o sempre polémico Eça de Queirós, Fernando Pessoa ou, o também discutido, José Saramago, entre os clássicos modernos. Como já dissemos, qualquer estudante de PLE deve (re)conhecer as marcas deixadas por este processo, de modo a se tornar um falante mais capaz de compreender melhor as *nuances* linguísticas e culturais do português (no mínimo na sua variante europeia).

Em consequência, é imprescindível é essencial que os docentes de PLE tenhamos em conta todo este material para, por um lado, oferecermos um ensino mais aberto e completo (chegaríamos a dizer que até inovador) da língua portuguesa aos nossos estudantes; e, por outro, para sabermos estabelecer a melhor seleção de textos, citações e estruturas linguísticas que tornem essa aprendizagem atrativa e significativa.

5. Conclusão

Ao longo deste trabalho vimos que a literatura oferece múltiplas vantagens na hora de planificar uma aula de LE e que, frente às críticas ou problemas aduzidos para a sua exclusão, é possível afirmar que constitui uma ferramenta útil a nível linguístico, educativo, psicológico e intercultural.

Neste último âmbito, a interculturalidade, vimos que a literatura oferece a possibilidade de conhecer e compreender uma visão diferente do mundo, de observar, conhecer e compreender diferentes tomadas de posição respeito da vida e da sociedade. Aí, o texto literário aparece como uma plataforma privilegiada para reconstruir mundos e experiências do Outro,

que permite, aliás, conhecer não apenas o representado, mas também o contexto de produção presente no texto.

Além disso, abordar o ensino do PLE com uma conceção intercultural que introduza a literatura como textos de análise e estudo, servirá para educar em valores a todos os níveis, desde variadas óticas sociais e políticas, de modo que virá a fornecer uma ferramenta ótima para conhecer a ideologia, o imaginário e a sensibilidade, que alargarão as capacidades do estudante para se comunicar e conviver, de se adaptar e de mediar conscientemente entre a própria cultura e a cultura portuguesa.

Para isso, ter em conta os mecanismos de canonização, citação e persistência de imagens, nomes e excertos na língua portuguesa semelha um magnífico complemento para as aulas de PLE e uma boa justificação para as aulas dedicadas à literatura, pois permitirá que qualquer estudante que se aproxime da língua portuguesa possua mais e melhores ferramentas para comunicar e mediar com uma sociedade que continua a ter muito presente esses referentes literários.

Referências

- Acquaroni, R. (2007). *Las palabras que no se lleva el viento. Literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Madrid, Espanha: Santillana/Universidad de Salamanca.
- Aguiar, J. (2009). *Os superportugueses*. Lisboa, Portugal: Bertrand Editora.
- Azevedo, E. & Braga, Z. (1994). *Itinerários literários. Viajando pela literatura portuguesa*. Lisboa, Portugal: Edições ASA.
- Barbas, H. (1994). Um *Auto de Gil Vicente* e a regeneração do drama nacional. In H. Barbas, Almeida Garrett. *O Trovador moderno* (pp. 63-135). Lisboa, Portugal: Edições Salamandra.
- Bayard, P. (2007). *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus?*. Paris, França: Éditions de Minuit.
- Bernardes, J. C. (2005). *Abordar... A literatura no ensino secundário*. Porto, Portugal: Areal Editores.
- Bernardes, J. C. (2011). Os estudos literários na universidade. In J. A. Carvalho da Silva, C. de Oliveira Martins & M. Gonçalves (Eds.), *Pensar a Liter@tura no século XXI* (pp. 27-52). Braga, Portugal: Publicações da Faculdade de Filosofia / Universidade Católica Portuguesa.
- Bernardes, J. C. & Mateus, R. A. (2013). *Literatura e ensino de português*. Lisboa, Portugal: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

- Beserra, I. A. S. (2014). Sobre o texto literário nas aulas de língua espanhola. In J. Pinheiro-Mariz (Ed.), *Em busca do prazer do texto literário em Aula de Línguas* (edición kindle). Jundiaí, Brasil: Paco Editorial.
- Bredella, L. (2000a). Literary texts in the Foreign Language Classroom. In M. Byram (Ed.), *Routledge Encyclopedia Language Teaching and Learning* (pp. 375-382). Londres, Inglaterra: Routledge.
- Bredella, L. (2000b). Literary texts and intercultural understanding. In M. Byram (Ed.), *Routledge Encyclopedia Language Teaching and Learning* (pp. 382-387). Londres, Inglaterra: Routledge.
- Brumfit, C. & Carter, R. (Eds.) (1986). *Literature and Language Teaching*. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.
- Buescu, H. C. (2013). Literatura, cânone e ensino. In H. Carvalhão Buescu, *Experiência do Incomum e Boa Vizinhaça. Literatura Comparada e Literatura-Mundo* (pp. 140-165). Porto, Portugal: Porto Editora.
- Byram, M. (1986). Cultural studies in foreign-language teaching. *Language Teaching*, 19(4), 322-336. doi:10.1017/S0261444800011101.
- Byram, M. & Feng, A. (2004). Culture and language learning: teaching, research and scholarship. *Language Teaching*, 37(3), 149-168. doi: 10.1017/S0261444804002289.
- Calvino, I. (1995). Perché leggere i classici. In I. Calvino, *Saggi (1945-1985); a cura de Mario Barenghi* (pp. 1816-1824). Milão, Itália: Arnoldo Mondadori Editore.
- Carrillo López, M. J. (2000). La cultura en la enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera. In C. Reis et al. (Eds.), *Didáctica da língua e da literatura*, vol. I (pp. 1067-1073). Coimbra, Portugal: Edições Almedina/ILLP -Faculdade de Letras
- Coelho, J. do P. (1976). Como ensinar literatura. In J. Prado Coelho (Ed.), *Ao contrário de Penélope* (pp. 45-61). Venda Nova, Portugal: Livraria Bertrand.
- Collie, J. & Slater, S. (1987). *Literature in the language classroom. A resource book of ideas and activities*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Cunha, C. M. F. da (2002). *A construção do discurso da história literária na literatura portuguesa do século XIX*. Braga, Portugal: Centro de Estudos Humanísticos-Universidade do Minho.
- Dias, A. I. de O. (2008). *Da pedagogia intercultural em manuais de LE para os níveis A1/A2* (Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa).
- Even-Zohar, I. (1999). La literatura como bienes y como herramientas. In D. Villanueva, A. Monegal & E. Bou (Eds.), *Sin fronteras. Ensayos de literatura comparada en homenaje a Claudio Guillén* (pp. 27-36). Santiago de Compostela & Madrid & Barcelona, Espanha: Universidade de Santiago de Compostela/Castalia/Universitat Pompeu Fabra.
- Fonseca, F. I. (2000). Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura. In C. Reis et al. (Eds.), *Didáctica da língua e da literatura*, vol. I (pp. 37-45). Coimbra, Portugal: Edições Almedina / ILLP - Faculdade de Letras.

- Goulart, R. M. (2000). (In)Sucessos dos estudos literários. Uma questão de didáctica?. In C. Reis *et al.* (Eds.), *Didáctica da língua e da literatura*, vol. 2 (pp. 1339-1349). Coimbra, Portugal: Edições Almedina/ILLP – Faculdade de Letras de Coimbra.
- Goulart, R. M. (2011). A instituição literária e o ensino da literatura: o passado e o presente. In J. A. Carvalho da Silva, C. de Oliveira Martins & M. Gonçalves (Eds.), *Pensar a Liter@tura no século XXI* (pp. 109-119). Braga, Portugal: Publicações da Faculdade de Filosofia/Universidade Católica Portuguesa.
- Gusmão, M. (2011). *Uma razão dialógica. Ensaio sobre literatura, a sua experiência do humano e a sua teoria*. Lisboa, Portugal: Edições Avante.
- Hill, J. (1986). *Teaching literature in the language classroom*. Londres & Basingstoke, Inglaterra: Macmillan Publishers.
- Houdart-Merot, V. (2011). Por um humanismo contemporâneo. Algumas propostas para ensinar literatura hoje. *Palavras Revista da Associação de Professores de Português*, 39-40, 103-114.
- Ibarra-Rius, N. & Ballester-Roca, J. (2016). Literatura y cultura para una didáctica intercultural del español como lengua extranjera (ELE). *Studia Romanica Posnaniensia*, 43(3), 117-130. doi: 10.14746/strop.2016.433.008.
- Isenberg, N. (1990). Literary competence: the reader and the role of the teacher. *ELT Journal*, 44(3), 181-190.
- Jáimez Muñoz, S. (2003). *El uso de textos literarios en la enseñanza de inglés en la educación secundaria* (Tese de doutoramento, Universidad de Granada).
- Jurado Morales, J. & Zayas Martínez, F. (2002). *La literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera. Propuesta metodológica y aplicaciones didácticas de textos de la literatura española contemporánea*. Cádiz, Espanha: Universidad de Cádiz.
- Kalewska, A. (2011). História e prática do ensino da literatura portuguesa na Universidade de Varsóvia (Polónia). In J. A. Carvalho da Silva, C. de Oliveira Martins & M. Gonçalves (Eds.), *Pensar a Liter@tura no século XXI* (pp. 319-326). Braga, Portugal: Publicações da Faculdade de Filosofia / Universidade Católica Portuguesa.
- Kramsch, C. J. (1985). Literary texts in the classroom: A discourse. *The Modern Language Journal*, 69(4), 356-366.
- Kramsch, C. J. (2006). From Communicative Competence to Symbolic Competence. *The Modern Language Journal*, 90(2), 249-252.
- Lasagabaster, D. (2014). El texto literario como catalizador en la clase de inglés como lengua extranjera. *Impossibilia*, 8(1), 208-229.
- Meira, M. J. (2003). O ensino da Literatura Portuguesa a estrangeiros: espaço para uma reflexão em torno da língua e da cultura portuguesa. In AAVV, *1as Jornadas de Língua e Cultura Portuguesa* (pp. 49-53). Lisboa, Portugal: Departamento de Língua e Cultura Portuguesa – Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

- Mendoza Fillola, A. (1993). Literatura, cultura, intercultura. Reflexiones didácticas para la enseñanza de español lengua extranjera. *Lenguaje y textos*, 3(1), 19-42.
- Mendoza Fillola, A. (2004). Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa. *RedELE. Revista electrónica de didáctica Español Lengua Extranjera*, 1. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=925294>>. Acedido em: 14 set. 2018.
- Núñez Sabarís, X. (2005). *La literatura desde un enfoque diacrónico y comunicativo. Propuesta de programación de un curso de historia moderna de la literatura española* (Dissertação de mestrado, Universidad Antonio de Nebrija).
- Ogando, I. (2009). *Almeida Garrett. Retrato paratextual com teatro ao fundo*. Coruña, Espanha: Biblioteca-Arquivo Francisco Pillado Mayor.
- Oliveira, C. S. (2011). *Ensinar a literatura em contexto de português língua estrangeira a alunos universitários italianos* (Dissertação de mestrado, Universidade Nova de Lisboa).
- Parkinson, B. & Reid-Thomas, H. (2000). *Teaching literature in a second language*. Edinburgh, Escócia: Edinburgh University Press.
- Pereira, J. C. S. (1992). Para (re)definir e ensinar literatura. *Mathésis*, 1(1), 171-191.
- Perkins, J. (2011). 'It's not dark yet': Keeping literature alive in a foreign language degree. In J. A. Carvalho da Silva, C. de Oliveira Martins & M. Gonçalves (Eds.), *Pensar a Liter@tura no século XXI* (pp. 339-349). Braga, Portugal: Publicações da Faculdade de Filosofia/Universidade Católica Portuguesa.
- Petitjean, A. (1975). Littérature / enseignement. Entretien avec Roland Barthes. *Pratiques*, 5(1), 15-21.
- Peytard, J. (1982). La littérature comme institution. In J. Peytard (Ed.), *Littérature et classe de langue français langue étrangère* (pp. 103-106). Paris, França: Hatier-Crédif.
- Pinheiro-Mariz, J. (2007). *O texto literário em aula de Francês Língua Estrangeira* (Tese de doutoramento, Universidade de São Paulo).
- Pinheiro-Mariz, J. (2014). Lendo obras-primas pelos caminhos da adaptação: por uma formação literária em língua estrangeira. In J. Pinheiro-Mariz (Ed.), *Em busca do prazer do texto literário em Aula de Línguas* (ed. kindle). Jundiaí, Brasil: Paco Editorial.
- Reis, C. (2011). Ensinar Português: palavras que herdámos. In I. F. Duarte & O. Figueiredo (Eds.), *Português, Língua e Ensino* (pp. 9-23). Porto, Portugal: Universidade do Porto.
- Rocheta, M. I. (2000). A didáctica da literatura no âmbito da formação de professores de português. In C. Reis et al. (Eds.), *Didáctica da língua e da literatura*, vol. I (pp. 131-137). Coimbra, Portugal: Edições Almedina / ILLP - Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Sanz González, F. (1995). La literatura en la clase de lengua extranjera: ¿una presencia incómoda?. *Didáctica*, 7(1), 119-132.
- Sanz Pastor, M. (2000). La literatura en el aula de ELE. *Frecuencia L*, 14, 24-27.

- Sanz Pastor, M. (2006). Didáctica de la Literatura: El contexto en el texto y el texto en el contexto. *Carabela*, 59(1), 5-23.
- Silva, A. S. (1997). *Palavras para um país. Estudos incompletos sobre o século XIX português*. Oeiras, Portugal: Celta Editora.
- Silva, V. M. A. e (2010). *As Humanidades, os estudos culturais e o ensino da literatura e a política da língua portuguesa*. Coimbra, Portugal: Livraria Edições Almedina.
- Silveira, J. N. da (2003). O ensino da Literatura Portuguesa a Estrangeiros: testemunhos de uma experiência. In AAVV, *1as Jornadas de Língua e Cultura Portuguesa* (pp. 67-78). Lisboa, Portugal: Departamento de Língua e Cultura Portuguesa – Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Sousa, O. C. e (2007). O texto literário na escola: uma outra abordagem: Círculos de leitura. In F. Azevedo (Ed.), *Formar leitores: das teorias às práticas* (pp. 45-68). Lisboa, Portugal: Lidel Edições.
- Thièsse, A. M. (1999). *La création des identités nationales*. Paris, França: Seuil.
- Visuvalingam, E. (2001). Apprendre par la littérature: pour une didactique du texte littéraire en FLE. In *Modernité, diversité, solidarité. Actes du Xe congrès mondial des professeurs de français* (pp. 312-319). Paris, França: Fédération internationale des professeurs de français.
- Widdowson, H. G. (1975). *Stylistic and the Teaching of Literature*. Essex, Inglaterra: Longman.
- Widdowson, H. G. (1992). *Practical Stylistics*. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.
- Xavier, L. G. (2011). Era uma vez um país: para um glossário incompleto do pensar Portugal. *Limite. Revista de Estudos Portugueses y de la Lusofonía*, 5(1), 249-270.

[recebido em 27 de setembro de 2018 e aceite para publicação em 27 de fevereiro de 2019]

NÚMERO E GÉNERO NOMINAIS NO DESENVOLVIMENTO DO PORTUGUÊS DE TIMOR-LESTE

NOMINAL GENDER AND NUMBER IN THE DEVELOPMENT OF THE TIMORESE VARIETY OF PORTUGUESE

Isabel A. Santos*

imas@fl.uc.pt

Cristina Martins*

crismar@fl.uc.pt

Isabel Pereira*

mipp@fl.uc.pt

O presente estudo contribui para a descrição do português de Timor-Leste (PTL), analisando padrões variáveis de concordância nominal em número e em género registados nessa variedade.

A relevância desta investigação decorre do facto de o PTL constituir uma variedade nacional não nativa (VNN) do português, ainda escassamente descrita. O facto de se tratar de uma VNN emergente torna o seu estudo relevante para a compreensão do processo de formação histórica das restantes VNN do português.

As VNN resultam de um processo de aquisição, como língua não materna (LNM), de um idioma que, num determinado território, assume o estatuto de língua oficial, isto é, de língua segunda (LS). O confronto entre as produções deste tipo de falantes e as de aprendentes de língua estrangeira (LE) permite realçar padrões de comportamento comuns e/ou específicos.

Procede-se, aqui, ao confronto de produções escritas de falantes de PTL e de aprendentes de PLE. Os resultados evidenciaram tendências similares, mas também uma maior expressão da ausência de concordância nominal plena no grupo dos falantes do PTL. Na sua globalidade, os dados sugerem que, como noutras VNN, a concordância nominal variável poderá vir a constituir-se como uma característica do PTL, que o diferenciará do português europeu (PE).

Palavras-chave: Concordância nominal. Género gramatical. Português de Timor-Leste (PTL). Variedade não nativa (VNN). Português língua estrangeira (PLE).

* Centros de Estudos de Linguística Geral e Aplicada (CELGA-ILTEC) - Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Portugal.

This study contributes to the description of East-Timorese Portuguese (ETP), focusing on the variable patterns of nominal agreement in number and gender operating in this variety.

The relevance of the research hinges on the fact that ETP is an understudied non-native variety (NNV) of Portuguese. Given its emergent state, the study of this particular variety can furthermore shed light on the historical process that led to the formation of other NNV.

NNV are a product of the non-native acquisition of a language that, in a given territory, takes on official status, this is to say, is a second language (SL). Comparing production data by NNV speakers and by foreign language (FL) learners can elucidate both common and specific patterns of behavior. In this study, texts written by ETP speakers and by PFL learners were compared. Results revealed similar trends in both samples, but also a greater preference of ETP speakers for not complying to full nominal agreement. In general, data suggest that variable patterns of nominal agreement are likely to emerge as a defining property of ETP, as is currently the case in other NNV of Portuguese, thus diverging from European Portuguese (EP).

Keywords: Nominal agreement. Grammatical gender. East-Timorese Portuguese (ETP). non-native variety (NNV). Portuguese as a foreign language (PFL).



1. Introdução

Presente em território timorense há pelo menos quatro séculos, o português é, contudo, falado, ainda hoje, por uma minoria dos habitantes de Timor-Leste. De entre os poucos timorenses que fazem, atualmente, um uso produtivo do português¹, a esmagadora maioria adquiriu-o como língua não materna (LNM) e sobretudo em contexto educacional.²

1 Segundo Albuquerque (2011, p. 68, n.3), por exemplo, “apenas 37% da população leste-timorense é fluente em português”. Contudo, o mesmo autor (2011, p. 68, n.3) esclarece que há dados contraditórios sobre a dimensão do uso do português em Timor-Leste: “Os dados citados foram extraídos de *Timor-Leste Census of Population and Housing (2006)* (...) [, mas] o relatório de Desenvolvimento Humano de Timor-Leste (2001) afirma que somente cerca de 5% da população timorense é falante da língua portuguesa”. Já os dados de *Timor-Leste Population and Housing Census 2015* registam apenas 1384 falantes nativos de português, num universo de 1179654 indivíduos (valor equivalente a 0,11% da população) (cf. *Timor-Leste Population and Housing Census: Population by mother tongue and age, Timor-Leste, 2015*, disponível em <http://www.statistics.gov.tl/pt/category/publications/census-publications/>).

2 “[P]ode-se afirmar que a língua portuguesa em Timor-Leste está limitada somente a poucas situações formais e é utilizada apenas por uma minoria sociolinguística: a população mais

Assumindo, a par do tétum, desde 2002, o estatuto de língua cooficial em Timor-Leste (ocupando, por isso, algum espaço nos domínios públicos de uso linguístico, especialmente na forma escrita), e tendo sido, igualmente, a língua dos movimentos de resistência à anexação indonésia a partir de 1974, o português tende a ser positivamente considerado pelos timorenses num plano simbólico (Batoréo & Casadinho 2012). Ainda assim, tal valoração positiva da língua não tem impelido os timorenses para um uso regular do português no quotidiano. As situações de ininteligibilidade mútua decorrentes do plurilinguismo que caracteriza a sociedade timorense são, portanto, ultrapassadas pelo recurso generalizado ao tétum, língua franca do país, e não ao português, que não adquiriu, aqui, e contrariamente ao que aconteceu noutros contextos ex-coloniais, essa função comunicativa.

Nestas circunstâncias, e tomando por referência o modelo de círculos/anéis concêntricos proposto por Kachru (1985) para representar os diferentes resultados da expansão internacional do inglês³, poder-se-á situar, analogamente, o português de Timor-Leste (PTL) num limite do círculo externo do português internacional (ou pluricêntrico, *cf.* Baxter 1992), raiando com o círculo em expansão desta língua. Vejamos: diferentemente do círculo interno, integrado pelas comunidades linguísticas nas quais o idioma goza de estatuto oficial e é predominantemente adquirido como língua materna (LM) (concentradas, no caso do português, em Portugal e no Brasil), o círculo externo (ou estendido) de uma língua com dimensão internacional é constituído pelas comunidades nas quais ela também assume estatuto oficial, em função de processos históricos de institucionalização (como a colonização)⁴, mas em que é adquirida, maioritariamente, como língua não materna (e, mais espe-

idosa, pelo fato de terem nascido antes da invasão indonésia em 1974 e, conseqüentemente, terem frequentado o sistema educacional português. Ao mesmo tempo, a língua portuguesa é também utilizada pelos exilados políticos, que usaram a língua portuguesa como instrumento de resistência à invasão e por uma elite que tem, ou teve acesso à educação portuguesa.” (Albuquerque 2011, pp. 68-69).

- 3 “The spread of English may be viewed in terms of three concentric circles representing the types of spread, the patterns of acquisition and the functional domains in which English is used across cultures and languages. I have tentatively labelled these: the *inner* circle, the *outer* circle (or *extending* circle), and the *expanding* circle.” (Kachru 1985, p. 12).
- 4 “The outer (or extended) circle needs a historical explanation: it involves the earlier phases of the spread of English and its institutionalization in non-native contexts. (...) The political histories of the regions where institutionalized varieties are used have many shared characteristics: these regions have gone through extended periods of colonization, essentially by the users of the inner circle varieties. The linguistic and cultural effects of such colonization are now a part

cificamente, como língua segunda - LS⁵). Já o último círculo contemplado neste modelo, o círculo em expansão, recobre as situações em que, não assumindo estatuto oficial na comunidade em que se encontram os aprendentes, a língua é, ainda assim, e fruto do seu prestígio e/ou da percepção do seu valor funcional, aprendida como língua estrangeira (LE).

Apesar das críticas de que tem sido alvo⁶, o modelo de Kachru (1985) tem a vantagem de considerar, na classificação das distintas situações em que se encontram as línguas de dimensão internacional, não apenas variáveis históricas e sociolinguísticas, mas também as condições em que são tipicamente adquiridas pelos falantes em cada caso, explicando, deste modo multifatorial, a heterogeneidade funcional e a variação linguística resultante.

No presente estudo, interessa-nos atender à relação entre as situações de uso e aquisição/aprendizagem da língua portuguesa albergáveis no círculo externo e no círculo em expansão deste idioma, uma vez que, em ambos os casos, o português não é, prototipicamente, adquirido/aprendido como LM. Decorre daí que, quer num quer noutro, o processo aquisitivo do aprendente individual resulta em conhecimento de natureza interlinguística, caracteristicamente instável e altamente variável (Selinker 1972), e que exhibe, nos distintos estádios de desenvolvimento, graus de convergência muito variáveis com as gramáticas dos modelos linguísticos emanados do círculo interno.⁷

of their histories, and these effects, both good and bad, cannot be wished away.” (Kachru 1985, p. 12).

5 A expressão “língua segunda” (LS) é aqui usada na aceção apresentada por Leiria (2004, p. 1), *i.e.*, “uma língua não-nativa [aprendida e usada] dentro de fronteiras territoriais em que ela tem uma função reconhecida (...) [,] indispensável para a participação na vida política e económica do Estado, (...) [sendo] a língua, ou uma das línguas, da escola. Por ser língua do país, disponibiliza geralmente bastante *input* e, por isso, pode ser aprendida sem recurso à escola”. Neste sentido, a LS distingue-se da língua estrangeira (LE), um termo que aqui se reserva “para classificar a aprendizagem e o uso [da língua não materna, ou não nativa] em espaços onde essa língua não tem qualquer estatuto sociopolítico”. Embora criticável sob vários pontos de vista (igualmente discutidos por Leiria 2004), a distinção entre LS e LE, nestes termos, é útil e operacional no quadro dos objetivos do presente trabalho.

6 *Cf.*, para uma revisão e discussão dessas críticas, Schmitz (2014).

7 Central, no modelo de Kachru, é a distinção entre “norm-providing varieties”, correspondendo às que se afirmam no círculo interno, “norm-developing varieties”, identificáveis, em estádios de desenvolvimento distintos, no círculo externo, e, por fim, “norm-dependent varieties” (Kachru 1985, pp. 16-17), respeitantes às interlínguas dos aprendentes da língua como LE que, tomando as variedades do círculo interno como referência, se situam no círculo em expansão.

Para além das similitudes, interessa-nos igualmente destacar as especificidades das circunstâncias em que se processa a aquisição da LNM num e noutro tipo de cenário. As mais relevantes, na ótica dos objetivos do presente trabalho, são (i) as oportunidades de exposição ao *input* e de uso produtivo da LNM (associadas ao grau de concentração dos aprendentes numa dada comunidade), (ii) a probabilidade de transmissão geracional das características interlinguísticas não nativas presentes no *output* que esses aprendentes produzem e (iii) a qualidade desse mesmo *input* (podendo este ser predominantemente marcado por propriedades não nativas ou representar, pelo contrário, modelos nativos).

Importa realçar, antes de mais, que, enquanto o conhecimento interlinguístico dos aprendentes de LNM com estatuto de LS (concentrados em comunidades integradas no círculo externo) está sujeito a efeitos comparáveis aos que resultam da transmissão linguística irregular⁸, o conhecimento interlinguístico dos que aprendem a LNM com o estatuto de LE (em situação exógena, no círculo em expansão) não se encontra nas mesmas condições. Tal sucede, em primeiro lugar, em função da presença, nem que apenas nos domínios públicos, da LNM na comunidade em que se inserem os aprendentes do círculo externo, o que lhes proporciona maiores oportunidades de exposição ao *input* dessa língua, criando, simultaneamente, mais oportunidades para o seu uso produtivo. A concentração, em comunidades com uma base territorial, de aprendentes da LNM nestas condições reforça, assim, a exposição de todos ao *input* não nativo. Nesta linha, e em segundo lugar, nestas comunidades do círculo externo, a LNM, tendo o estatuto de LS, pode vir a assumir um prestígio tal que passe também a marcar presença nos domínios de uso privados, nomeadamente nas interações familiares e domésticas, o que cria condições para a sua transmissão geracional e, logo assim, para a progressiva nativização de características não convergentes com as da gramática dos modelos emanados do círculo interno. Assim se geram variedades não nativas (VNN), reconhecidamente típicas de contextos ex-coloniais (Gonçalves 2010a).

8 Segundo Lucchesi e Baxter (2009, p. 101), a transmissão linguística irregular corresponde à nativização, por crianças em fase aquisitiva, de “versões de segunda língua desenvolvidas entre os falantes adultos (...), que apresentam lacunas e reanálises em relação aos seus mecanismos gramaticais”. Este processo é característico de contextos ex-coloniais, nos quais uma língua europeia (língua de superstrato) “se impõe, de modo que os falantes [nativos] das outras línguas, em sua maioria adultos, são forçados a adquiri-la em condições bastante adversas de aprendizado, em função de sua sujeição e marginalização”.

Por contraste, e como já se afirmou, os aprendentes de uma LNM pertencentes ao círculo em expansão não a transmitem, prototipicamente, aos seus descendentes. Na ausência de um estatuto sociopolítico reconhecido nas comunidades em que se inserem estes aprendentes, as funcionalidades comunicativas da LNM, dado o seu estatuto de LE, são muito limitadas, circunscrevendo-se, normalmente, às interações com estrangeiros (falantes dessa mesma língua) e ao domínio académico. Nestas circunstâncias, para o aprendente da LE em situação exógena, as oportunidades de *output* são, por regra, exíguas, assim o sendo, igualmente, as oportunidades de *input*. Ainda assim, são os modelos linguísticos emanados do círculo interno aqueles que, no contexto instrucional, no qual tipicamente ocorre o processo de aquisição/aprendizagem da LE, servem de referência aos aprendentes da LNM do círculo em expansão.⁹

Algumas das condições que acabámos de descrever sofrem, contudo, alterações relevantes, de natureza quantitativa e qualitativa, quando os aprendentes da LE experienciam uma situação de imersão linguística e, mais especificamente, quando essa experiência ocorre numa comunidade do círculo interno. Nesta, a língua alvo de aquisição/aprendizagem (LA) não é apenas dominante, como é, igualmente, a LM da generalidade dos seus membros. Numa situação de imersão com estas características, alargam-se, portanto, os domínios de uso da LA e aumentam, também assim, as oportunidades de *input* e de *output* para os aprendentes da LNM. Para além disso, e muito pertinentemente, atendendo aos objetivos da presente investigação, os aprendentes da LE em situação de imersão passam a estar expostos, de modo sistemático e intenso, a *input* nativo, *i.e.*, aos modelos linguísticos emanados do círculo interno.

Face ao que ficou dito, o português de Timor-Leste pode ser considerado uma VNN do português emergente, em fase incipiente de consolidação, já que, para além do baixo número de falantes reais, não evidencia, atualmente, um processo de nativização em curso. Neste aspeto, a situação do PTL difere da que caracteriza outros contextos de génese de variedades não nativas do português, como o moçambicano, onde não apenas se observa uma difusão significativa do uso efetivo do português (sobretudo entre a população dos meios urbanos), como já se registam contingentes de falantes do português como LM, promoto-

9 Cf. nota 7.

res da nativização das propriedades linguísticas não convergentes com a gramática do português europeu (Gonçalves 2013).

Igualmente diferenciador do que acontece com algumas outras VNN do português é o estado claramente incipiente e lacunar em que se encontra a descrição do PTL. Contribuir para o conhecimento do seu estado atual é, pois, o primeiro objetivo do presente estudo. A este associam-se outros, nomeadamente o de avaliar as conexões, largamente inexploradas na literatura, entre padrões de aquisição de estruturas específicas do português em situações de exposição ao *input* muito distintas, confrontando comportamentos de aprendentes de PLE, em contexto de instrução formal e em imersão em Portugal, com os comportamentos dos aprendentes de PLS no contexto timorense.

As estruturas escolhidas para avaliação neste estudo são as de concordância nominal em número e em género, reconhecidamente sujeitas a variação no português global e pluricêntrico, não apenas nos círculos externo e em expansão, mas também no círculo interno. Na verdade, está amplamente documentada a presença de regras variáveis (Labov 2003) de concordância nominal em número no português do Brasil (PB) (Brandão & Vieira 2012; Vieira & Brandão 2014). Já no português europeu (PE) a concordância nominal plena em número se manifesta como regra semicategórica, com valores de ocorrência, em dados relativos a três comunidades (Vieira & Brandão 2014), muito próximos dos 100% que caracterizam uma regra categórica.¹⁰ Dito de outro modo, a concordância nominal plena em número (e também em género) é uma característica muito robusta do PE, que distingue esta variedade nativa quer do PB, quer das variedades nacionais com o estatuto de VNN.

A concordância sintática, quer verbal, quer nominal, tem-se revelado um mecanismo gramatical desafiante para os aprendentes em diferentes cenários de aquisição/aprendizagem do português como LNM.

No caso específico das categorias sujeitas à concordância selecionadas para análise na presente investigação, *i.e.*, género e número nominais, importa, desde já, destacar algumas propriedades diferenciadoras. Assim, em português:

10 Labov (2003) prevê a existência, nas comunidades de uso, de regras linguísticas categóricas (que se manifestam com uma frequência de 100%), semicategóricas (cujas frequências são de 95% a 99%) e variáveis (com uma frequência que oscila entre os 5% e os 95%). Se as regras linguísticas categóricas nunca são violadas e as semicategóricas apenas raramente o são nos usos dos falantes, as regras variáveis, por definição, não são violáveis, antes representando a existência de normas concorrentes e conviventes na comunidade em questão.

- (i) os valores de número (singular; plural) não são apenas de natureza gramatical, carreando, concomitantemente, valores semânticos (representando informação de natureza quantificacional ou marcando a genericidade/especificidade das expressões nominais (Peres 2013)); já os valores de género nominal (masculino; feminino) são, apenas e tipicamente, de natureza gramatical, sendo minoritários, em português, os nomes cujo valor de género se correlaciona com um valor semântico, correspondendo ao sexo do referente nominal;
- (ii) na morfologia do nome, os valores de número expressam-se flexionalmente, com sistematicidade e representam casos de elevada transparência forma-função (*i.e.*, o morfema flexional –Ø representa consistentemente o valor de singular e o morfema –s o de plural); já o género poderá ser entendido como uma propriedade lexicossintática¹¹ ou, então, como uma categoria morfossintática não realizada por flexão (Villalva 2000; 2003), cujo valor não é transparentemente representado na forma morfológica do nome.¹²

A investigação revista na Secção 2 do presente trabalho revela, consistentemente, que existe assimetria na aquisição/aprendizagem das categorias de número e de género nominais do português como LNM, muito embora os estudos não convirjam na identificação da categoria que é mais desafiante para os sujeitos observados. Para esta circunstância deverão concorrer vários fatores (os perfis dos sujeitos estudados, a natureza dos dados empíricos considerados e os procedimentos de análise adotados), cuja valorização resulta, por um lado, de opções metodológicas distintas e, por outro, de perspetivas teóricas não coincidentes. Fornecendo aos investigadores ferramentas conceptuais nem sempre compatíveis entre si, os diferentes posicionamentos condicionam, como se esperará, a interpretação dos dados.

No momento histórico atual, a comunidade científica não dispõe de uma teoria unificada e consensualizada que dê satisfatoriamente conta quer dos muitos resultados não convergentes já apurados e relatados na literatura, quer das múltiplas dimensões necessariamente implicadas no processo de aquisição/aprendizagem de uma LNM.¹³ Sendo certo que

11 “De acordo com esta visão, partilhada por linguistas em relação a várias línguas (*cf.* Eichler *et al.*, 2012), number has been considered a morphological marker that combines with the stem it modifies (Ritter, 1988), whereas grammatical gender has been considered a fixed property of stem (Harris 1991)” (Barber e Carreiras 2005, p. 137 *apud* Martins 2015, n.9).

12 Para uma revisão destes argumentos, *cf.* Martins (2015, pp. 29-31).

13 Uma demonstração ilustrativa disto mesmo é constituída pelo conjunto dos capítulos, representativos de correntes de pensamento diferentes, incluídos em Van Patten e J. Williams (Eds.) (2008).

nenhuma das perspetivas teóricas atualmente concorrentes nega **um** papel ao *input* linguístico neste processo, a verdade é que o peso que o fator *input* assume em cada uma delas difere muito substancialmente. De modo semelhante, poder-se-á afirmar que poucos serão os investigadores que negam a participação, neste processo, do conhecimento linguístico prévio do aprendente de uma LNM (e, em particular, da sua L1/LM), mantendo-se, no entanto, ainda controversa a natureza dessa participação. Finalmente, e se todos concordarão que o aprendente convoca, no processo, mecanismos cognitivos adequados à tarefa complexa de aquisição/aprendizagem, está, contudo, por consensualizar se esses mecanismos são de âmbito geral ou se (com graus igualmente divergentes de pré-especificação inata de categorias linguísticas) estão seletivamente dedicados ao tratamento de representações e dados linguísticos.

No presente trabalho, e na linha do que tem vindo a ser descrito em vários estudos que têm comparado padrões de aquisição linguística por aprendentes que se encontram em distintas situações de contacto de línguas,¹⁴ admite-se que não apenas o grau de exposição ao *input*, mas sobretudo a qualidade desse mesmo *input* são fatores com impacto relevante na configuração das interlínguas resultantes de processos de aquisição/aprendizagem de LNM. À luz deste pressuposto, prevê-se, então, que uma exposição prolongada e intensiva a *input* nativo, marcado pela presença de regras categóricas ou semicategóricas, reúne mais condições de redundar numa interlíngua mais convergente com a gramática da línguaalvo (LA), caracterizada por padrões de concordância sintática plena. Do mesmo modo, uma exposição prolongada e intensiva a *input* não nativo, marcado pela presença de regras variáveis, promoverá a aquisição desses mesmos padrões de variação.

Neste trabalho, apresentamos dados empíricos que permitem comparar padrões de concordância nominal em número e em género em grupos de aprendentes de PLNM de distintos perfis e revisitaremos, na secção do estado da arte, os resultados de estudos relativos aos padrões de concordância nominal observados tanto noutras VNN do português, como no português do Brasil. No estudo empírico, compararemos, em concreto, os dados relativos a aprendentes de PLE em contexto de imersão, em Portugal, com experiência instrucional e cujas línguas maternas são o espanhol, o alemão e o chinês (anteriormente apresentados por

14 Para uma revisão de alguns exemplos ilustrativos de estudos deste tipo, cf. Almeida e Flores (2017).

Martins 2015), com os relativos a aprendentes de PTL, com instrução de nível universitário, residentes em Timor-Leste. Procurar-se-á avaliar, assim, até que ponto os dados empíricos recolhidos junto de falantes timorenses de português apresentam especificidades ou, pelo contrário, revelam padrões coincidentes não só com outras VNN do português em mais adiantado estado de desenvolvimento histórico (e, assim também, de “nativização”), mas também com o português aprendido enquanto língua estrangeira (PLE), fundamentalmente por via instrucional, por aprendentes com diferentes níveis de proficiência.

2. Estado da arte

Estudos anteriores têm consistentemente revelado que a concordância nominal em número e em género representa uma área especialmente sujeita à formação de padrões variáveis. Comportamentos não convergentes com a estrutura alvo têm sido observados quer junto de falantes de variedades não nativas do português em contextos em que ele assume o estatuto sociopolítico de LS, quer junto de aprendentes de PLE.

No entanto, poucos destes estudos permitem uma comparação efetiva, na mesma amostra de sujeitos, dos padrões de concordância nominal em número e dos padrões de atribuição de género ao nome e respetiva concordância (Figueiredo 2009; Godinho 2010; Leiria 2006; Martins 2015). Por essa razão, este trabalho tem como objetivo observar o desempenho de um grupo de aprendentes no que diz respeito ao domínio de ambas as estruturas, assumindo que género e número configuram categorias gramaticais do nome com motivações semânticas e comportamentos formais distintos. Dá-se, desta forma, continuidade à investigação empírica de Martins (2015), em que os padrões variáveis de concordância nominal em número e em género são cotejados. Esse estudo envolveu uma amostra de produções escritas de 90 sujeitos de 3 LM distintas (chinês, alemão e espanhol), distribuídos por diferentes níveis de proficiência (A2, B1, B2 e C1), cujo comportamento será agora confrontado com os resultados obtidos junto de aprendentes timorenses de PLS.

Os resultados obtidos no âmbito de algumas investigações visando línguas diversas levam à conclusão de que são maiores as dificuldades sentidas no processamento da atribuição do género nominal (AGN) e da concordância nominal em género (CGN) do que no domínio da con-

cordância nominal em número (CNN). No que respeita ao português, essa interpretação é sustentada pelos dados apresentados tanto em estudos sobre PLE (Leiria 2006; Martins 2015), como em estudos sobre VNN (Gonçalves 1997; Gonçalves 2010b, sobre o português de Moçambique). No entanto, outros trabalhos apresentam resultados distintos, permitindo antes concluir que é na concordância envolvendo a categoria gramatical de número que se regista maior variação (Figueiredo 2009, sobre dados do português de Almojarife, São Tomé¹⁵; Godinho 2010, sobre dados de PLE).

Por outro lado, há maior convergência nos dados sobre a forma como se manifestam os desvios de concordância nominal entre diferentes grupos de aprendentes de PLNM.

No que respeita ao género, diversas investigações têm revelado uma forte tendência para a adoção de uma estratégia de *masculino por defeito*, quer em PLE (Mariotto & Lourenço-Gomes 2013; Mariotto 2014; Martins 2015), quer em VNN (Cavele 1999; Chavagne 2005, sobre o português de Angola; Figueiredo 2009, sobre o português de Almojarife, São Tomé; Gonçalves 1997; Gonçalves 2010b, sobre o português de Moçambique). Atente-se no que, sobre o português de Moçambique, escreve Gonçalves (1997, p. 60): “os ‘erros’ de concordância em género afectam particularmente a classe dos adjectivos, e a tendência dominante é para o uso de formas masculinas em contextos que requerem a sua flexão no feminino”. Esta tendência é também referida por Mariotto e Lourenço-Gomes (2013, p. 1282) relativamente a variedades interlinguísticas de aprendentes de PLE de línguas maternas inglesa e espanhola: “os aprendizes priorizam uma marcação *default* da forma masculina”.

Os estudos apontam para uma maior ocorrência de desvios de AGN/CGN em nomes cuja estrutura formal e/ou valor semântico não constituem indícios do valor de género (Ferreira 2011; Martins 2015; Pinto 2015), sendo, em alguns deles, os nomes atemáticos os que apresentam maior número de desvios (Ferreira 2011; Martins 2015).

Ainda no que concerne ao género, considerando os constituintes sintáticos que são afetados pelo desvio, verifica-se que, segundo a maioria dos estudos relativos a PLE, são os especificadores (e, em particular, os determinantes) que, predominantemente, surgem com formas não concordantes com a estrutura-alvo (Ferreira 2011; Godinho 2010;

15 Também Lucchesi e Baxter (2009) defendem a mesma posição relativamente ao português de Helvécia, comunidade rural de origem africana, no estado da Baía (Brasil).

Mariotto & Lourenço-Gomes 2013; Mariotto 2014; Martins 2015). No entanto, Lacsán (2015), na sua investigação sobre a aquisição do género por aprendentes húngaros de português, refere que a classe dos adjetivos é aquela em que os informantes apresentam maior número de desvios.¹⁶

Tendo em conta o contexto específico do PLE, os estudos que têm essa variável em consideração mostram que existe uma tendência para um efeito positivo da instrução sobre o domínio de AGN/CGN. À medida que se avança no nível de proficiência, diminuem os desvios, sem, no entanto, se atingirem desempenhos semelhantes aos nativos (Ferreira 2011; Godinho 2010; Lacsán 2015; Mariotto & Lourenço-Gomes 2013; Martins 2015; Pinto 2015).

Já no que diz respeito aos desvios de concordância em número, várias investigações sobre VNN do português têm salientado que há um comportamento claramente distinto entre os elementos à esquerda do nome e os que se encontram à sua direita no sintagma nominal (SN), sendo os especificadores na adjacência esquerda do nome o local privilegiado de marcação do número plural no SN (Brandão & Vieira 2012¹⁷; Figueiredo 2009; Gonçalves 1997; Inverno 2009; Jon-And 2011; Miguel & Mendes 2013; Nascimento *et al.* 2008), dispensando-se frequentemente a marcação do número nos demais constituintes.

Apontam no mesmo sentido dados relativos a várias outras variedades de português, aí incluindo a brasileira (Brandão 2013; Brandão & Vieira 2012; Jon-And 2011; Miguel & Mendes 2013) e a europeia (Brandão & Vieira 2012), embora nesta a ausência de concordância seja residual, configurando uma regra (semi)categorica.

Por outro lado, no que concerne ao PLE, os estudos revelam que os desvios de CNN apresentam valores muito baixos, mesmo em fases iniciais de instrução, o que poderá decorrer do facto de a CNN obedecer a um padrão regular, sistemático e consistente. Além disso, embora de forma menos evidente do que nas VNN, observa-se também a ten-

16 Os dados de Lacsán (2015) coincidem com a descrição do português de Moçambique feita por Gonçalves (1997), que afirma que os erros de concordância de género afetam sobretudo a classe dos adjetivos.

17 Estas autoras comparam três variedades do português: português europeu, variedade do português do Brasil de Nova Iguaçu e Português de São Tomé. A variedade de Nova Iguaçu, apesar de não ser uma VNN, apresenta marcadas semelhanças com a variedade de São Tomé.

dência para marcação do número nos especificadores, prescindindo dos sufixos nos outros constituintes do SN (Martins 2015).¹⁸

Em alguns dos estudos referidos, as manifestações de desvio nas estruturas de AGN/CGN e de CNN são atribuídas, pelo menos parcialmente, a efeitos de transferência das LM dos aprendentes. No caso concreto de VNN africanas e de algumas variedades do português brasileiro, estará em causa a influência de substrato/adstrato de línguas bantu. No que respeita ao número, por exemplo, em diversas línguas bantu, o plural é marcado através de um elemento prefixal, que identifica a classe nominal. Esta característica estrutural das línguas ajudaria, segundo vários autores, a explicar a marcação do plural num constituinte à esquerda do nome, dispensando outras marcas no SN.

No entanto, se é verdade que grande parte dos falantes de PLNM considerados nessas investigações são também falantes de uma LM da família bantu, essa não é a situação de todos os informantes envolvidos, que evidenciam, ainda assim, comportamentos afins. Os dados, nomeadamente de PLE, sugerem que a presença/ausência, na LM, de um sistema de género nominal e respetiva configuração, bem como as formas de expressão e distribuição das marcas de número, não explicarão por si só as tendências gerais observadas (Figueiredo 2009; Lacsán 2015; Leiria 2006; Martins 2015; Pinto 2015).

3. Trabalho empírico

3.1. Metodologia

A amostra de informantes de PLNM que fornece os dados analisados neste trabalho é constituída por 120 sujeitos, autores de textos escritos que, recolhidos de acordo com um protocolo muito similar, integram o *Corpus* de Produções Escritas de Aprendentes de PL2 (PEAPL2) (<http://teitok2.iltec.pt/peapl2/>) e o *Corpus* PEAPL2 – *Subcorpus* Timor (<http://teitok2.iltec.pt/peapl2-timor/index.php?action=files>).¹⁹

18 Os dados de Godinho (2010) não confirmam inteiramente este facto. Os seus informantes tendem a marcar o plural no nome núcleo do SN.

19 Em ambos os casos, as informações relativas ao perfil sociolinguístico foram obtidas por auto-testemunho dos sujeitos. A principal diferença entre os procedimentos adotados na constituição do *Corpus* PEAPL2 (principal) e do *Subcorpus* Timor reside no número de estímulos usados para a recolha de dados, *i.e.*, 9 no primeiro caso e 5 no segundo.

Deste conjunto de informantes, 30 são falantes timorenses adultos com formação universitária que, no momento da recolha de dados, frequentavam o 3.º ano de uma licenciatura na Universidade Nacional de Timor-Lorosae. A média de idades desta subamostra (PTL) é de 24 anos (estando os valores individuais compreendidos entre os 20 e os 30 anos²⁰) e os sujeitos repartem-se de forma equilibrada entre os 2 sexos. Não dispondo de um critério objetivo para os distribuir de acordo com o seu nível de proficiência, e na ausência de indícios habitualmente considerados para o efeito (como a distribuição, em contexto de ensino formal, por níveis diferenciados), optou-se por prescindir dessa variável no estudo do comportamento linguístico destes informantes.²¹

Outro dado relevante, no domínio da caracterização da subamostra PTL, diz respeito à idade de exposição destes falantes ao *input* do português. Considerando as respostas à questão relativa ao ano do início de estudo do idioma e combinando esse dado com a idade do indivíduo no momento da recolha, foi possível segmentar esta sub-amostra em dois grupos: distinguiram-se, então, aqueles que foram expostos ao português até aos 10 (mas depois dos 6) anos e os que só depois desta idade o aprenderam (*cf.* Tabela 1). Observamos, então, que uma expressiva maioria entra em contacto com o português durante a infância, no ensino básico (*i.e.*, em contexto instrucional); o português surge, neste contexto, como a língua de escolarização claramente dominante (*cf.* Gráfico 1).

20 O valor de M0 (Moda) é de 23.

21 Os únicos dados disponíveis resultam de um exercício de autoavaliação que suscitou muitas dúvidas aos informantes, tendo sido frequentemente obtidas respostas múltiplas e contraditórias a uma mesma questão. Para uma descrição mais detalhada desta subamostra, *cf.* Xie Shanna (2017).

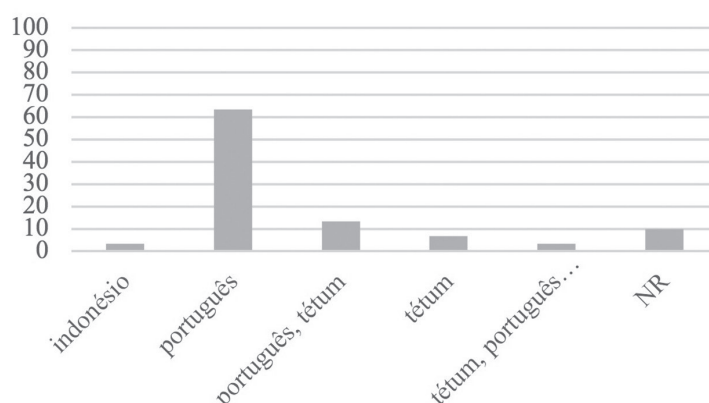


Gráfico 1. Caracterização da subamostra PTL: língua de escolarização (valores percentuais)

Refletindo a complexidade linguística e sociolinguística de Timor-Leste, são muito diversas as LM dos aprendentes (*cf.* Gráfico 2). Não obstante a limitação que esse facto, totalmente expectável, introduz no estudo (tornando complexa a análise do valor da LM no processo de aquisição/aprendizagem do português), é relevante, no âmbito do presente trabalho, o facto de, nas línguas mais representadas (mambae, makasae e tétum, língua franca e oficial do território), não se registar nem sistema flexional de número nem categoria de género, não havendo lugar, portanto, a mecanismos de concordância (Fogaça 2011; Himmelmann 2005; Hull & Eccles 2005).²²

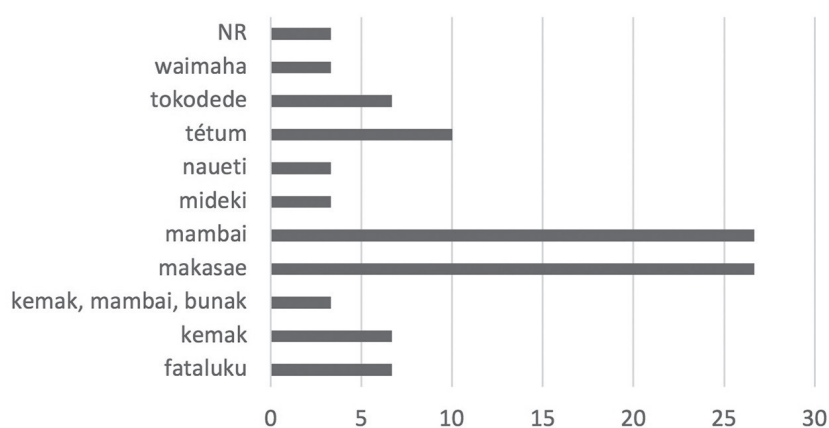


Gráfico 2. Caracterização da subamostra PTL: LM dos informantes (valores percentuais)

22 “From a morphological point of view, nouns in western Austronesian languages are usually unmarked. That is, they are not overtly marked for case, number or gender but rather occur in their lexical base form in most uses” (Himmelmann 2005, p. 128).

Atendendo à dispersão e ao número limitado e muito assimétrico de informantes por LM da subamostra PTL, bem como à escassez de dados atualmente disponíveis para a descrição desta variedade do português (facto que não permite constituir uma amostra de sujeitos mais equilibrada quanto a esta variável) não discutiremos, neste trabalho, eventuais efeitos de transferência da LM no desempenho dos aprendentes. Tratando-se, no entanto, de uma variável com relevância para a compreensão dos processos de aquisição/aprendizagem de LNM, essa abordagem deverá ser objeto de futuras investigações, baseadas em dados empíricos de outra natureza.

Finalmente, a subamostra PTL foi organizada considerando os domínios de uso nos quais, segundo os próprios, os informantes recorrem atualmente ao português. Esses dados permitiram, então, distinguir dois segmentos: (i) o dos indivíduos que usam a língua portuguesa tanto em contexto familiar como em domínios extrafamiliares; (ii) o dos informantes que usam o português unicamente em contextos extrafamiliares. Nenhum dos 30 falantes timorenses afirmou recorrer ao português unicamente em contexto familiar, o que confirma a natureza tendencialmente não nativa do português em Timor-Leste (*cf.* dados referidos na nota 1). Na Tabela 1 mostra-se, então, a distribuição dos falantes timorenses considerando as duas variáveis referidas, i. e., a idade de exposição ao *input* do português e os domínios de uso desta língua. Destaca-se, aí, o predomínio de sujeitos que, tendo sido expostos ao *input* do português até aos 10 anos, o usam o também (mas nunca exclusivamente) nas interações em família.

Já a subamostra PLE, como atrás referido, é constituída por 90 informantes adultos e estudantes de língua portuguesa da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, de LM espanhola, alemã e chinesa (Martins 2015).

Tabela 1. Subamostra PTL: distribuição por idade de exposição ao input (PT) e domínios de uso de PT

| A (≤ 10 anos de idade) | | Idade de exposição ao <i>input</i> (PT) | | Total |
|----------------------------|--|--|---------|-----------|
| | | B (≥ 11 anos de idade) | | |
| Domínio de uso de PT | a (contexto familiar e contextos extrafamiliares) | 16 (53%) | 2 (7%) | 18 (60%) |
| | b (contextos extrafamiliares) | 7 (23%) | 5 (17%) | 12 (40%) |
| Total | | 23 (77%) | 7 (23%) | 30 (100%) |

As idades deste conjunto de aprendentes estão compreendidas entre os 17 e os 55 anos, registando-se um valor médio de 24 anos.²³ Os dados extraídos das respostas válidas obtidas por autotestemunho mostram que nenhum destes aprendentes foi exposto ao *input* do português antes dos 17 anos (valor médio de 22 anos)²⁴, o que permite concluir que estamos, em todos os casos, perante aprendentes tardios de português que, tipicamente, começam por contactar com este idioma em contexto instrucional.

Por outro lado, e uma vez que estes estudantes se encontram em imersão (e, portanto, deslocados do seu contexto familiar), não se afigurou aqui relevante proceder à distinção entre domínios de uso a que, no caso dos falantes de PTL, se procedeu.

A seleção das LM de aprendentes de PLE decorre do facto de estas serem línguas que “recobrem um espectro relevante de proximidade/distância tipológica em relação à LA no que concerne às categorias em análise” (Martins 2015, p. 33): se no espanhol as categorias de género e de número apresentam valores idênticos aos do português, registando-se igualmente fortes afinidades formais na sua manifestação morfológica, o alemão apresenta três valores de género e recorre a marcas morfológicas que, além de género e número, veiculam igualmente valores de caso. Por seu turno, o chinês não só não regista um sistema de variação em número e em género, como não possui um mecanismo de concordância nominal.

²³ 23 é o valor de Mo.

²⁴ Neste caso, o valor de Mo é 21.

Tabela 2. Estrutura da amostra de informantes

| Informantes | N.º |
|-------------------|-----|
| LM Espanhol_A2 | 10 |
| LM Espanhol_B1 | 10 |
| LM Espanhol_B2/C1 | 10 |
| LM Alemão_A2 | 10 |
| LM Alemão_B1 | 10 |
| LM Alemão_B2/C1 | 10 |
| LM Chinês_A2 | 10 |
| LM Chinês_B1 | 10 |
| LM Chinês_B2/C1 | 10 |
| PTL | 30 |
| Σ | 120 |

Além da LM, variável pela qual os informantes desta subamostra se distribuíram de forma equitativa, foi também considerado, na investigação de Martins, o respetivo nível de proficiência, recorrendo-se, para tal, à escala do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECRL). Teve-se, aqui, em consideração o nível correspondente à turma frequentada na altura de produção dos textos escritos, tendo os sujeitos sido distribuídos por 3 grupos: A2, B1 e B2/C1.

Cada um dos 120 informantes da amostra (*cf.* Tabela 2) produziu um texto, em sala de aula, sem recurso a dicionários nem outro tipo de materiais de apoio, pelo que a base empírica da presente investigação é constituída por 120 textos escritos autênticos.²⁵

A metodologia que presidiu ao levantamento e organização dos dados no estudo da subamostra PLE (Martins 2015) foi replicada no tratamento das produções escritas dos sujeitos timorenses. Assegurou-se, desta forma, a comparabilidade dos dados que, por outro lado, e como já referimos, foram recolhidos seguindo um protocolo muito similar.

Assim, começou por se proceder à contabilização do número de nomes que surgem nos textos, de modo a avaliar a importância relativa desta classe de palavras no momento da produção escrita.

25 Os procedimentos de recolha dos textos produzidos pela subamostra PLE podem ser consultados em <http://teitok2.itec.pt/peapl2/pt/index.php?action=metodologia> e os que, muito semelhantes a estes, presidiram à recolha dos textos escritos pelos sujeitos da subamostra PTL encontram-se detalhadamente descritos em Xie Shanna (2017).

Contabilizaram-se, seguidamente, todos os nomes que ocorrem em construções de concordância, bem como todos aqueles que constituem núcleos nominais isolados (*bare nouns*). Os valores obtidos serviram de referência para a avaliação da expressão quer das ocorrências convergentes, quer das que são desviantes relativamente à gramática do português europeu.

Nos casos em que se registaram desvios de concordância nominal (CN), em género e/ou em número, procedeu-se ainda à contabilização das ocorrências em função do constituinte afetado: distinguiram-se (i) especificadores (considerando os seus diferentes tipos), (ii) adjetivos (contabilizando separadamente os que desempenham função atributiva daqueles que desempenham função predicativa), (iii) nomes e (iv) outras categorias.²⁶ No caso específico dos desvios de AGN/CGN, procedeu-se, ainda, a uma análise tendo em consideração a estrutura morfológica do nome (em concreto, a respetiva classe temática), bem como o sentido da alteração do valor de género (masculino (alvo) → feminino (desvio) e feminino (alvo) → masculino (desvio)).

Por outro lado, considerou-se uma única categoria de não convergências (AGN/CGN), não se distinguindo, portanto, desvios de atribuição de género nominal e desvios de concordância de género nominal. Esta opção decorre do facto de, como salientado na Secção 1, não haver, em português, critério formal e/ou semântico seguro que oriente inequivocamente o aprendente na identificação do valor de género a atribuir aos nomes; nestas circunstâncias, e uma vez que os dados não foram elicitados, tendo sido, antes, extraídos de um *corpus*, a concordância sintática apresenta-se como a única forma sistematicamente válida de identificação do valor de género nominal em dados empíricos como os aqui analisados.

Esta decisão metodológica harmoniza-se com a posição expressa, por exemplo, por Corbett (1991), Aronoff (1994) e Franceschina (2005), que consideram que um sistema de género nominal se distingue de outros tipos de sistemas de classificação nominal precisamente porque desencadeia fenómenos de concordância: “A language will have gender if and only we find in that language (1) some form of agreement with nouns that (2) involves a distinction among noun classes, no matter

26 No levantamento dos dados, e ao contrário do que se faz em Martins (2015), optou-se pela não consideração de desvios que, traduzindo-se em “malformação” morfológica (desvios morfológicos) de classes de palavras relevantes para este estudo, não podiam ser associados a desvios de AGN/CGN e/ou de CNN.

what the semantic basis of the distinction may be” (Aronoff 1994, p. 66). Será, então, pela observação da estrutura formal das classes *target* e não da classe *trigger* (aquela para a qual o género é uma categoria intrínseca) (Franceschina 2005, p. 78) que se determinará, com segurança, o valor de género atribuído ao nome.

3.2. Resultados e discussão

Observou-se, então, que, no conjunto de 9153 palavras produzidas pelos falantes de PTL, ocorrem 2326 nomes (*cf.* Tabela 3); esta categoria corresponde, portanto, a 25% das formas vocabulares produzidas. Do mesmo modo, também no *subcorpus* PLE se regista uma percentagem de 21% de nomes (correspondendo a 4561 ocorrências), num universo de 21231 palavras (*cf.* Tabela 3). Ambos os *subcorpora* atestam assim, em proporção semelhante (facto que reforça a sua comparabilidade), “a importância desta classe na produção textual dos aprendentes”, bem como permitem antever “as repercussões que dificuldades associadas à aquisição das suas propriedades (...) poderão ter na configuração final dos textos que eles produzem” (Martins 2015, pp. 33-34).

Tabela 3. Caracterização da base empírica do estudo

| Informantes | N.º textos | # de palavras | # de nomes | % de nomes face ao # palavras |
|-------------------|------------|---------------|------------|-------------------------------|
| LM Espanhol_A2 | 10 | 1343 | 274 | 20 |
| LM: Espanhol_B1 | 10 | 2666 | 565 | 21 |
| LM Espanhol_B2/C1 | 10 | 2553 | 557 | 22 |
| LM Alemão_A2 | 10 | 1645 | 360 | 22 |
| LM Alemão_B1 | 10 | 2593 | 554 | 21 |
| LM Alemão_B2/C1 | 10 | 3171 | 713 | 22 |
| LM Chinês_A2 | 10 | 2063 | 390 | 19 |
| LM Chinês_B1 | 10 | 2201 | 470 | 21 |
| LM Chinês_B2/C1 | 10 | 2996 | 678 | 23 |
| Total PLE | 90 | 21231 | 4561 | 21 |
| Total PTL | 30 | 9153 | 2326 | 25 |
| Σ | 120 | 30384 | 6887 | 23 |

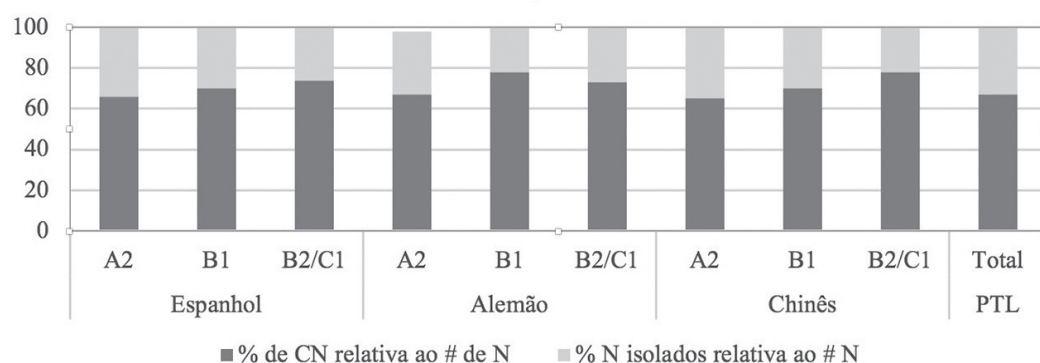


Gráfico 3. Distribuição de nomes em construções de concordância e fora de construções de concordância

Nas produções dos sujeitos timorenses, os nomes aí registados surgem maioritariamente (1564 ocorrências, correspondendo a 67% dos casos) integrados em estruturas que, no português europeu, ativam mecanismos de concordância plena, coocorrendo com especificadores (determinantes e quantificadores) e/ou com adjetivos (desempenhando função atributiva ou predicativa); as restantes 762 ocorrências configuram núcleos nominais isolados (*bare nouns*). O confronto do comportamento registado pelos aprendentes timorenses com o desempenho observado junto dos aprendentes de PLE descrito em Martins (2015) permite detetar um padrão idêntico na distribuição de nomes, tanto em construções de concordância, como fora de construções de concordância (*bare nouns*) (cf. Gráfico 3).

Por outro lado, embora o número total de desvios em estruturas de concordância nominal seja bastante inferior ao de acertos em qualquer segmento da amostra (cf. Gráfico 5), observa-se que ocorrências não convergentes com o português europeu surgem consistentemente em quase todos os textos dos falantes timorenses (cf. Gráfico 4). Não obstante a existência de uma clara tendência comum, *i.e.*, observa-se que os aprendentes “acertam, em qualquer um dos casos analisados, muitíssimo mais do que erram” (Martins 2015, p. 35), encontramos, entre os aprendentes de PLE, no que se refere à expressão deste tipo de desvios, valores mais baixos do que os registados nas produções dos informantes timorenses.

Há, no entanto, uma diferença considerável no número de produções escritas sem desvios no domínio da concordância nominal, entre os dois grupos da amostra; enquanto só cerca de 7% dos textos produzidos pelos informantes de PTL se apresentam sem desvios desta natureza,

à subamostra PLE corresponde um número substancialmente superior de produções textuais totalmente bem-sucedidas neste domínio: entre estes aprendentes, o valor mais baixo de textos sem desvios atinge os 20% e regista-se junto dos estudantes chineses dos níveis A2 e B1 (cf. Gráfico 4).

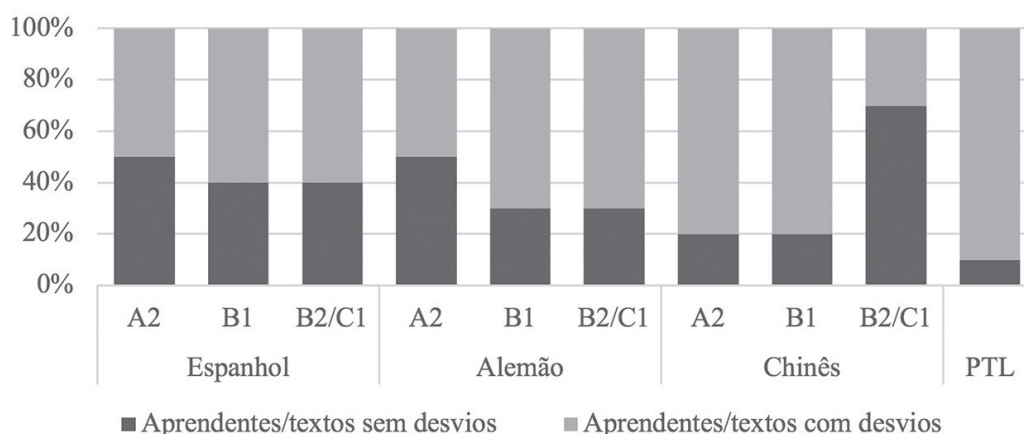


Gráfico 4. Aprendentes/textos sem e com desvios de AGN/CGN e CNN em função do perfil dos informantes (percentagens)

Se, no confronto dos dados, considerarmos o nível de proficiência (em associação com a LM) dos aprendentes de PLE, constatamos ainda que os falantes de PTL se aproximam mais do grupo de aprendentes chineses do nível A2, suplantando-os, no entanto, no número de ocorrências divergentes (cf. Gráficos 5 e 6). Este facto é particularmente expressivo quando consideramos que, como se referiu atrás, os informantes timorenses (i) foram, maioritariamente, expostos ao *input* do português, em contexto escolar, a partir do ensino básico (i. e., antes dos 10 anos), (ii) apresentam escolarização formal de nível universitário e (iii) tiveram, predominantemente (77%), o português como língua de escolarização.

A comparação dos dados relativos às duas subamostras revela convergência também no predomínio dos desvios relacionados com AGN/CGN que, assim, se configura como uma categoria idiossincrática, mais resistente à aquisição convergente com a LA. Os dados mostram, no entanto, uma percentagem global de desvios dos timorenses superior à registada nos aprendentes de PLE, inclusive nos níveis de proficiência mais baixos, apesar da idade de exposição ao *input* da maioria dos sujeitos falantes da VNN (cf. Gráficos 5 e 6).

A análise segmentada do comportamento da subamostra PTL revela-nos ainda que os valores mais elevados de desvios se registam nas produções escritas do grupo exposto ao *input* do português durante a infância (A) e do grupo que usa o português também em contexto familiar (a) (cf. Gráficos 5 e 6).²⁷ Os dados sugerem, portanto, a reprodução de modelo não nativo, configurando-se, deste modo, as condições para a consolidação do padrão de concordância variável.

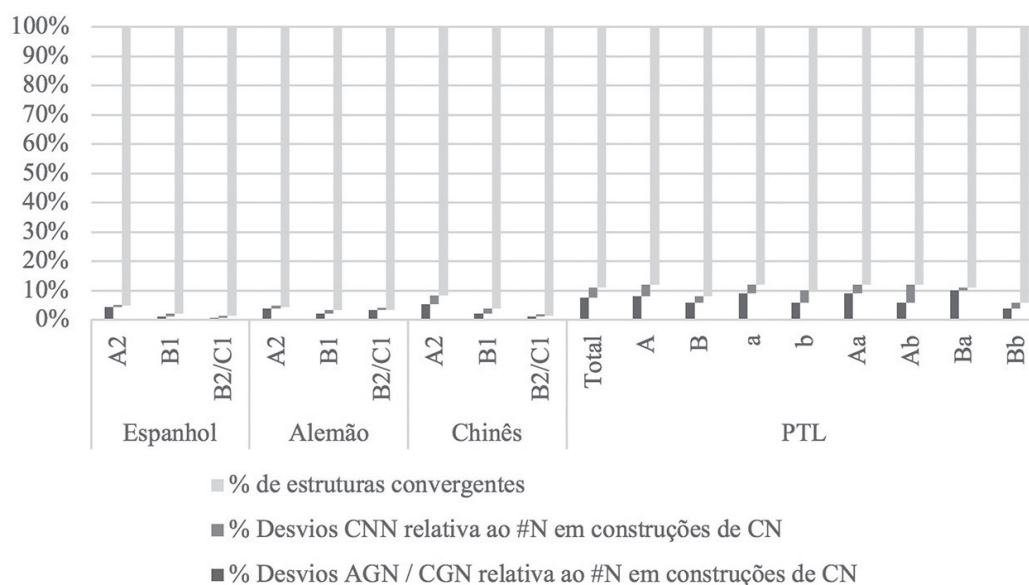


Gráfico 5. Estruturas convergentes e desvios de timorenses (PTL) e de aprendentes de PLE: distribuição

27 Embora em ambos os casos se apresentem os mesmos dados, o Gráfico 5 permite visualizar a relação entre acertos e desvios, ao passo que o Gráfico 6 torna clara a relação entre os valores dos desvios nos diferentes segmentos da amostra

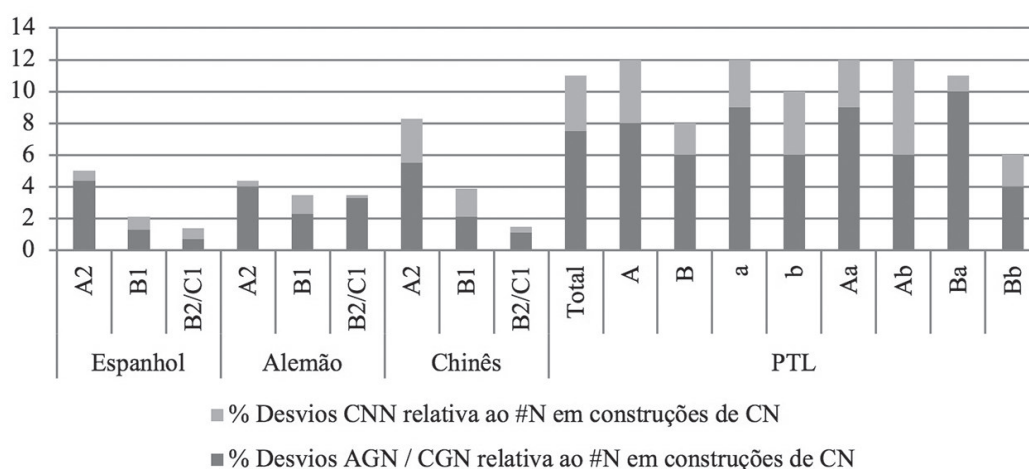


Gráfico 6. Desvios de timorenses (PTL) e de aprendentes de PLE: distribuição

Ao confrontarmos os dados relacionados com o constituinte sintático afetado pelo desvio, constatamos, novamente, um comportamento afim no que diz respeito às categorias AGN/CGN, com o predomínio da marcação do desvio no determinante (*cf.* Gráfico 7).

Já na categoria CNN, encontramos mais especificidades entre os dois grupos em estudo. Embora possamos destacar a afinidade que se traduz em valores percentuais idênticos, na marcação do desvio no nome, chama a atenção a assimetria que se observa no determinante: se, no caso dos alunos de PLE, não é esse o constituinte que mais ocorrências desviantes regista, no caso dos sujeitos timorenses, o determinante apresenta-se como o constituinte mais afetado, optando estes informantes tendencialmente pela marcação do valor de plural no nome (*cf.* Gráfico 8). Não obstante a limitação dos dados, é interessante o facto de este comportamento não convergir com o que ocorre noutras VNN, onde os especificadores na adjacência esquerda do nome surgem como o elemento privilegiado de marcação do número plural no SN (*cf.* Secção 2).

Neste trabalho de confronto dos dados relativos a grupos distintos de aprendentes de português, procedeu-se ainda à análise dos resultados em função da estrutura morfológica do nome afetado por desvios de AGN/CGN, observando-se igualmente a direção (masculino → feminino ou feminino → masculino) em que se processa o desvio. Assim, considerando a respetiva classe temática, foi possível observar que são os nomes de tema em -a que, em

ambos os grupos, se revelam mais vulneráveis (cf. Gráfico 9).²⁸

Ao mesmo tempo, as situações de desvio de AGN/CGN mostram-nos que o masculino parece funcionar, em ambos os casos, mas com mais expressividade entre os timorenses, como a categoria “default”. Vejam-se casos como *um cabeça* (PTL) e *o vida* (PLE – Martins 2015, p. 40).

Constituinte afetado pelo desvio (AGN/CGN) (exemplos)

1. Determinante

(PTL: *desta lugar*

PLE: *nesta dia*)

2. Quantificador

(PTL: *muito actividade*

PLE: *dois semanas*)

3. Adjetivo com função atributiva

(PTL: *as pessoas estrangeiros*

PLE: *uma paisagem bonito*)

4. Adjetivo com função predicativa

(PTL: *a cidade de Díli é muito limpo*

PLE: *a água do mar é muito limpo*)

5. Nome (PTL: *no pre-secundária*

PLE: *a irmão mais nova*)

6. Outros

(PTL: *a minha mãe foi falecido*

PLE: *por volta das 3,5 milhões*)

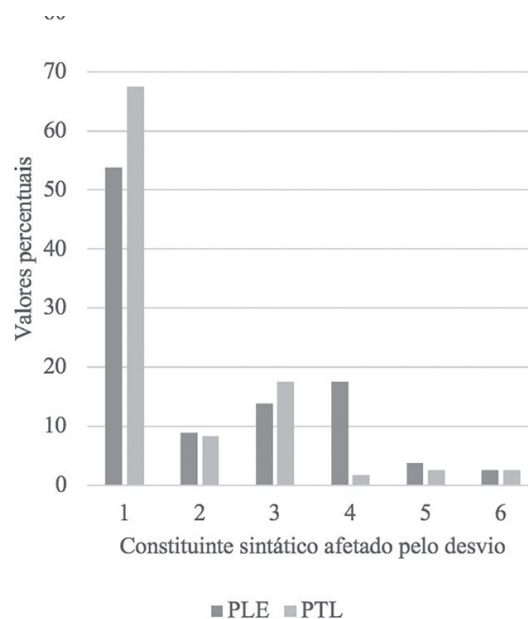


Gráfico 7. Constituinte afetado pelos desvios de AGN/CGN em função do perfil dos informantes

28 É aqui particularmente relevante o notado por Ferreira (2011), que analisa os dados disponibilizados no Corlex (Léxico Multifuncional Computorizado do Português Contemporâneo): “Numa análise da distribuição, por classe temática e por género, dos valores de frequência dos lemas nominais na base de frequências lexicais do português europeu (...), Ferreira (2011) apurou um peso de 38,71% de ocorrências de nomes não pertencentes às classes *-o* e *-a* (...). Nesse mesmo estudo observou-se que as frequências relativas dos nomes masculinos que integram a classe temática *-o* e dos nomes masculinos com IT *-a* correspondem a um peso de 59,1% no total das ocorrências” (Martins 2015, p. 28).

Constituinte afetado pelo desvio (CNN) (exemplos)

1. Determinante

(PT: *no tempos livres*

PLE: *no tempos livres*)

2. Quantificador

(PTL: *nenhuma pessoas*

PLE: *não registado*)

3. Adjetivo com função atributiva

(PTL: *horas livre*

PLE: *as coisas nova da vida*)

4. Adjetivo com função predicativa

(PTL: *os animais viviam (...) contente*

PLE: *a gente do sul me parecem mais alegres*)

5. Nome

(PTL: *as nossas vida*

PLE: *muitas pessoas de país diferentes*)

6. Outros

(PTL: *não registado*

PLE: *os livros deles [=do autor]*)

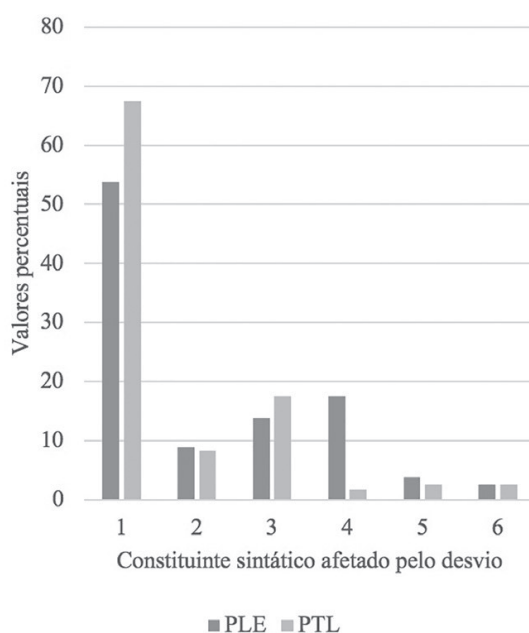


Gráfico 8. Constituinte afetado pelos desvios de CNN em função do perfil dos informantes

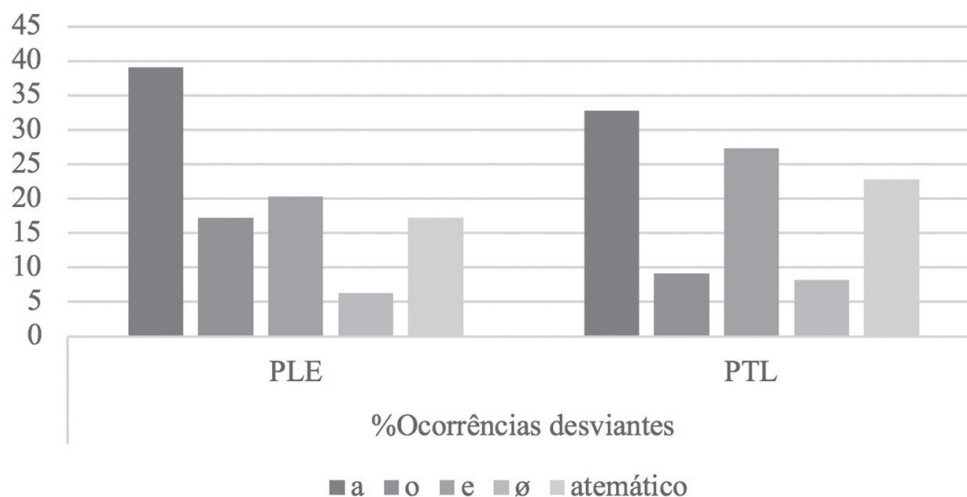


Gráfico 9. Distribuição percentual das ocorrências desviantes de AGN/CGN por classe temática do nome afetado

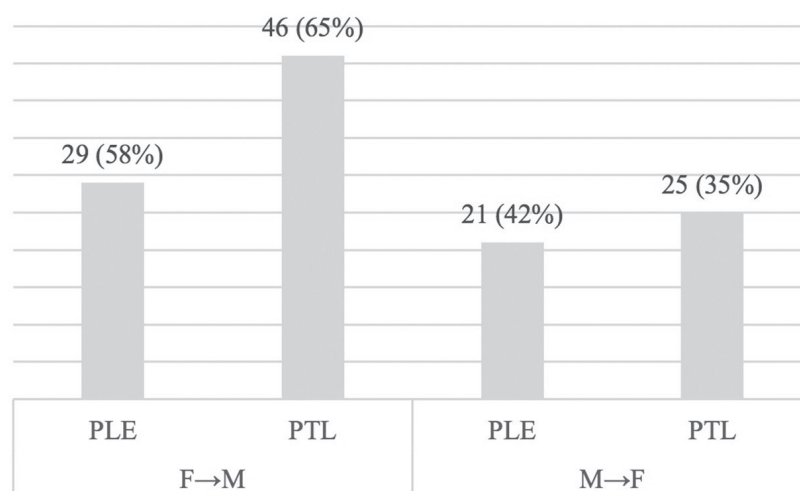


Gráfico 10. Nomes afetados por desvios de AGN/CGN em função do perfil dos informantes e da natureza do desvio: valores absolutos e percentuais

De facto, são de 58% e 65% (respetivamente para aprendentes de PLE e timorenses) as percentagens de atribuição indevida do género masculino a nomes que, na língua-alvo, são de género feminino; para a situação inversa registam-se os valores mais baixos de, respetivamente, 42% e 35% (*cf.* Gráfico 10).

Uma análise de maior pormenor, intersetando a natureza do desvio (i. e, o valor de género incorretamente atribuído) e a estrutura morfológica do nome afetado (*cf.* Gráfico 11), confirma-nos a vulnerabilidade dos nomes de tema em *a* e um comportamento simétrico entre timorenses e aprendentes de PLE nos casos de atribuição indevida do valor de masculino: os resultados mostram, aqui, posições relativas totalmente coincidentes. Há, no entanto, que destacar a divergência entre os dois grupos de informantes no que diz respeito aos casos em que o desvio se traduz na atribuição, indevida, do valor de feminino: aqui, os nomes de tema em *-a* revelam-se, junto dos aprendentes de PLE, como os menos afetados, registando os timorenses valores relativamente mais elevados de desvios nessa classe morfológica de nomes.

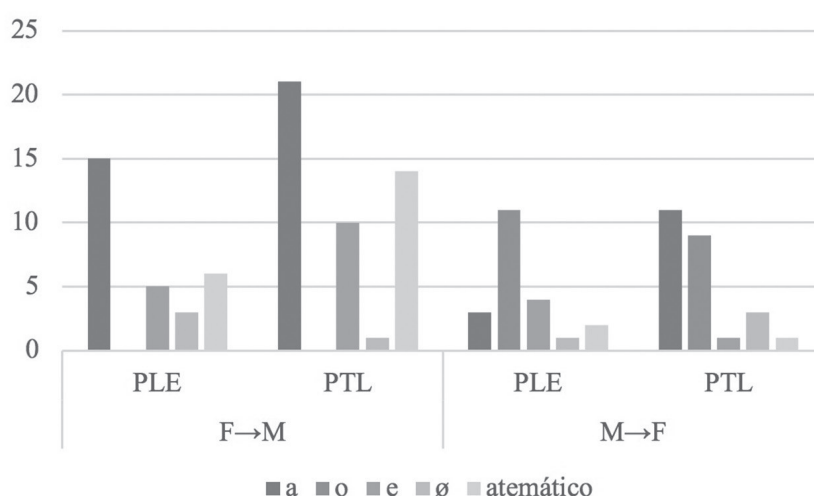


Gráfico 11. Número de nomes afetados por desvios de AGN/CGN por classe temática e em função da natureza do desvio

4. Conclusões

A concordância nominal variável é um fenómeno estruturante do PTL, variedade que assim converge, por um lado, com o atestado noutras VNN e, por outro, com o observado nos dados de aprendentes de PLE. A diferença que, apesar das tendências convergentes, se deteta por via do confronto dos dados recolhidos junto dos dois grupos de falantes de português parece residir, então, no grau de ocorrência do fenómeno. Na verdade, é no PTL que surgem com mais frequência desvios deste tipo e essa maior expressão regista-se quer no domínio da AGN/CGN, quer no âmbito da CNN.

Por outro lado, e de entre as categorias gramaticais que envolvem o nome, este estudo confirma a maior vulnerabilidade, junto dos aprendentes timorenses, da AGN/CGN, relativamente ao verificado com a CNN. Estes resultados estão em consonância com o observado na generalidade dos estudos sobre outras VNN e das pesquisas sobre o desempenho de aprendentes de PLE. No caso da AGN/CGN, confirma-se ainda, na subamostra de PTL, a tendência “masculino por defeito” e a preferência pela marcação do valor de género no determinante. No que se refere à CNN, e não obstante as afinidades assinaladas ao longo do texto entre o comportamento das subamostras PTL e PLE, a variedade não nativa timorense singulariza-se pela distribuição sintática dos des-

vios, favorecendo a não marcação do plural tendencialmente no determinante.

A inexistência de dados rigorosos sobre a proficiência linguística dos falantes timorenses constitui uma limitação deste trabalho. No entanto, a consideração do momento de exposição ao português e dos domínios de uso deste idioma permitem uma análise segmentada deste conjunto de informantes, revelando-se assim que são os grupos A (aquele que integra os indivíduos que aprenderam português antes dos 10 anos) e a (o que acolhe os indivíduos que usam o português também em contextos familiares) que apresentam os valores globais mais altos de desvios de AGN/CGN.

Por outro lado, a comparação do comportamento das duas subamostras revela-nos (e apesar das diferenças que separam os dois grupos de informantes quanto ao modo e momento de exposição ao português, língua-alvo) que os falantes de PTL apresentam um perfil linguístico mais próximo do observado nos aprendentes do nível A2 de PLE. Este facto sugere, tal como se discutiu na Secção 1, que não só o grau de exposição ao *input*, mas fundamentalmente a qualidade desse mesmo *input*, constitui um fator determinante na configuração das interlínguas dos aprendentes de LNM.

Dada a expressão muito residual de falantes de PTL como LM/L1, dificilmente se pode falar, para esta variedade do português, de um processo de “nativização”. Há, no entanto, que ter presente que a maioria dos sujeitos desta subamostra foi exposta ao *input* do português antes dos 10 anos de idade, desde o ensino básico, em contexto instrucional e que estas são condições que previsivelmente inibiriam a expressão tão acentuada da variabilidade dos padrões de concordância nominal. Assim, os dados sugerem que, à semelhança do que sucede noutras VNN em estádios de desenvolvimento mais avançados (*i.e.*, “nativizadas” em maior grau), a concordância nominal variável poderá vir a constituir-se como uma característica do PTL que o diferenciara do português europeu. Nas suas atuais condições de funcionamento, a escola timorense (domínio de uso em que ocorre a exposição mais relevante ao português) parece não fornecer nem *input* suficientemente robusto nem *feedback* corretivo que promovam o reforço da regra (semi)categorica de concordância nominal plena e a inibição das tendências observadas no conjunto dos aprendentes de PTL.

Referências

- Albuquerque, D. B. (2011). O português de Timor-Leste: Contribuições para o estudo de uma variedade emergente. *Papia*, 21(1), 65-82.
- Almeida, L. & Flores, C. (2017). Bilinguismo. In M. J. Freitas & A. L. Santos (Eds.), *Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português* (pp. 275-304). Berlim, Alemanha: Language Science Press.
- Aronoff, M. (1994). *Morphology by itself*. Cambridge, Estados Unidos da América: MIT Press.
- Batoréo, H. J. & Casadinho, M. (2012). Perception and evaluation of language identity in East-Timorese speakers of Portuguese: Language and cognition in a multilingual community. In G. Mininni & A. M. Manuti (Eds.), *Applied Psycholinguistics* (pp. 57-61). Milão, Itália: Franco Angeli.
- Baxter, A. (1992). Portuguese as a pluricentric language. In M. Clyne (Ed.), *Pluricentric languages: differing norms in different nations* (pp. 11-43). Berlim, Alemanha: Mouton de Gruyter.
- Brandão, S. F. & Vieira, S. R. (2012). Concordância nominal e verbal: contribuições para o debate sobre o estatuto da variação em três variedades urbanas do português. *Alfa*, 56(3), 1035-1064.
- Brandão, S. F. (2013). Patterns of plural agreement within the noun phrase. *Journal of Portuguese Linguistics*, 12(2), 51-100.
- Cavele, S. A. (1999). *Cancelamento da marca de género feminino no adjetivo do português oral do Maputo* (Monografia para obtenção do grau de licenciado, Universidade Eduardo Mondlane).
- Chavagne, J. P. (2005). *La langue portugaise d'Angola* (Tese de doutoramento, Université Lumière Lyon 2).
- Corbett, G. (1991). *Gender*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Ferreira, T. (2011). *Padrões na aquisição/aprendizagem da marcação do género nominal em português como L2* (Dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra).
- Figueiredo, C. F. G. (2009). A configuração do SN plural do português reestruturado de Almoxarife – S. Tomé. *Revista de Crioulos de Base Lexical Portuguesa e Espanhola*, 1(1), 28-55.
- Fogaça, J. (2011). *Aspetos gramaticais da língua makasae de Timor-Leste: Fonologia, morfologia e sintaxe* (Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília).
- Godinho, A. P. (2010). A aquisição da concordância de número e a sua relação com a aquisição da concordância de género: Um estudo realizado com aprendentes chineses de português L2. In M. J. Marçalo et al. (Eds.), *Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas* (pp. 28-55). Évora, Portugal: Universidade de Évora.

- Gonçalves, P. (1997). Tipologia de “erros” do português oral de Maputo: Um primeiro diagnóstico. In C. Stroud & P. Gonçalves (Eds.), *Panorama do Português Oral de Maputo - Vol. II: A construção de um banco de “erros”* (pp. 37-70). Maputo, Moçambique: Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação.
- Gonçalves, P. (2010a). *A génese do Português de Moçambique*. Lisboa, Portugal: INCM.
- Gonçalves, P. (2010b). Perfil linguístico dos estudantes universitários: áreas críticas e instrumentos de análise. In P. Gonçalves (Ed.), *O Português escrito por estudantes universitários: descrição linguística e estratégias didáticas* (pp. 15-49). Maputo, Moçambique: Texto Editores.
- Gonçalves, P. (2013). O português em África. In E. B. P. Raposo, M. F. B. Nascimento, M. A. C. Mota, L. Segura & A. Mendes (Eds.), *Gramática do português*, vol. I (pp. 157-178). Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Himmelman, N. (2005). The Austronesian Languages of Asia and Madagascar: Typological Characteristics. In A. Adelaar & N. Himmelmann (Eds.), *The Austronesian Languages of Asia and Madagascar* (pp. 110-181). Londres, Inglaterra: Routledge.
- Hull, G. & Eccles, L. (2005). *Gramática da língua tétum*. Lisboa, Portugal: Lidel.
- Inverno, L. (2009). *Contact-induced restructuring of Portuguese morphosyntax in interior Angola. Evidence from Dundo (Lunda Norte)* (Tese de doutoramento, Universidade de Coimbra).
- Jon-And, A. (2011). *Variação, contato e mudança linguística em Moçambique e Cabo Verde: A concordância variável de número em sintagmas nominais do português* (Tese de doutoramento, Universidade de Estocolmo).
- Kachru, B. B. (1985). Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. In R. Quirk & H. G. Widdowson (Eds.), *English in the world: Teaching and learning the language and literatures* (pp. 11-30). Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Labov, W. (2003). Some sociolinguistic principles. In C. B. Paulston & G. R. Tucker (Eds.), *Sociolinguistics: the essential readings* (pp. 234-250). Hoboken, Estados Unidos da América: Blackwell Publishing.
- Lacsán, V. (2015). *The acquisition of gender agreement in L2 Portuguese by adult Hungarian speakers* (Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa).
- Leiria, I. (2004). Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino. *Idiomático*, 3. Disponível em: <<http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/03/portuguesLSeLE.pdf>>. Acedido em: 4 set. 2018.
- Leiria, I. (2006). *Léxico, aquisição e ensino do Português europeu língua não materna*. Lisboa, Portugal: FCG/FCT.
- Lucchesi, D. & Baxter, A. (2009). A transmissão linguística irregular. In D. Lucchesi, A. Baxter & I. Ribeiro (Eds.), *O português afro-brasileiro* (pp. 101-124). Salvador, Brasil: EDUFBA.

- Mariotto, E. & Lourenço-Gomes, M. C. (2013). Análise de erros na escrita relacionados à aprendizagem da concordância de gênero por falantes nativos do inglês, aprendentes de português europeu como língua estrangeira. In *Anais do IV Simpósio mundial de estudos de língua portuguesa (SIMELP). Língua portuguesa: Ultrapassando fronteiras, unindo culturas* (pp. 1278-1285). Goiás, Brasil: UFG.
- Mariotto, E. (2014). *Processamento da concordância de gênero por aprendentes de português como língua estrangeira. Evidências de um estudo de leitura automonitorada* (Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa).
- Martins, C. (2015). Número e gênero nominais no desenvolvimento das interlínguas de aprendentes do português europeu como língua estrangeira. *Revista Científica da Universidade Eduardo Mondlane, Série: Letras e Ciências Sociais*, 1(1), 24-49.
- Miguel, M. & Mendes, A. (2013). Syntactic and semantic issues in sequences of the type (Adjective)-Noun-(Adjective). *Journal of Portuguese Linguistics*, 12(2), 151-185.
- Nascimento, M. F. B. do., Pereira, L., Estrela, A. & Gonçalves, J. B. (2008). Aspectos de unidade e diversidade do português: as variedades africanas face à variedade europeia. *Veredas*, 9(1), 35-60.
- Peres, J. A. (2013). Semântica do sintagma nominal. In E.B.P. Raposo., M.F.B. Nascimento, M.A.C. Mota, L. Segura & A. Mendes (Eds.). *Gramática do Português*, vol. I (pp. 71-81). Lisboa, Portugal: FCG.
- Pinto, J. (2015). A aquisição do gênero e da concordância de gênero em português língua Terceira ou língua adicional. In P. Osório & M. J. Grosso (Eds.), *Teorias e usos linguísticos – Aplicações ao português língua não materna* (pp. 91-110). Lisboa, Portugal: Lidel.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(3), 209-231. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/88547455/Selinker-Interlanguage#scribd>>. Acedido em: 7 set. 2018.
- Schmitz, J. R. (2014). Looking under Kachru's (1982, 1985) three circles model of World Englishes: The hidden reality and current challenges. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 14(2), 373-411.
- Timor-Leste Population and Housing Census 2015: Population by mother and age, Timor-Leste*. Disponível em: <<http://www.statistics.gov.tl/pt/category/publications/census-publications/>> Acedido em: 11 set. 2018.
- VanPatten, B. & J. Williams (Eds.) (2008). *Theories in Second Language Acquisition: An introduction*. Nova Iorque, Estados Unidos da América: Routledge.
- Vieira, S. R. & Brandão, S. (2014). Tipologia de regras linguísticas e estatuto das variedades/línguas: a concordância em português. *Linguística*, 30(2), 81-112.
- Villalva, A. (2000). *Estruturas morfológicas. Unidades e hierarquias nas palavras do português*. Lisboa, Portugal: FCG/FCT.
- Villalva, A. (2003). Aspectos morfológicos da gramática do português. In M. H. M. Mateus et al. (Eds.), *Gramática da língua portuguesa* (pp. 917-983). Lisboa, Portugal: Caminho.

Xie Shanna (2017). *O corpus PEAPL2-Timor. Edição e disponibilização de uma infraestrutura de investigação em PLS* (Dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra).

[recebido em 15 de setembro de 2018 e aceite para publicação em 14 de fevereiro de 2019]

LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA COMO SEGUNDA LÍNGUA: UMA ANÁLISE DE PRODUÇÕES ESCRITAS DE SURDOS FREQUENTADORES DO GEPLIS / UNICAP, BRASIL

WRITTEN PORTUGUESE LANGUAGE AS SECOND LANGUAGE: AN ANALYSIS OF WRITTEN PRODUCTIONS OF DEAF FREQUENTERS OF GEPLIS / UNICAP, BRAZIL

Izabelly C. dos Santos Brayner*
izabelly.correias@gmail.com

Antonio H. Coutelo de Moraes**
antonio.moraes@gmail.com

Wanilda Maria Alves Cavalcanti***
wanildamaria@yahoo.com

A escrita exerce papel fundamental na participação ativa em uma sociedade, uma vez que facilita o acesso ao conhecimento. No caso dos surdos envolvidos nesta pesquisa, essa modalidade do português representando a segunda língua (L2) coloca-os diante da perspectiva bilíngue - abordagem educacional que orienta profissionais na educação dessa minoria linguística. O objetivo desta pesquisa foi analisar produções escritas dos frequentadores do Grupo de Estudos e Práticas de Linguagem para Surdos (GEPLIS) na Universidade Católica de Pernambuco, visando uma melhor compreensão de obstáculos que impedem a efetivação da aprendizagem expressa através da produção textual na L2. Nesse contexto, serão trazidos, na fundamentação teórica, autores como Brochado (2003), Lacerda (1998), Pereira e Karnopp (2012), Quadros (2004), entre outros, que servirão como base para fundamentação teórica do trabalho. A metodologia adotada foi a qualitativa de caráter descritivo. Os dados apontaram que os sujeitos se encontram nos estágios I e II da interlíngua, não sendo identificado nenhum sujeito no estágio III. Concluímos que se fazem necessários investimentos em pesquisas que busquem estratégias para fortalecer a produção textual na L2 por surdos, assim como a aqui-

* Universidade Católica de Pernambuco e Universidade de Pernambuco, Brasil.

** Universidade Católica de Pernambuco, Brasil.

*** Universidade Católica de Pernambuco, Brasil.

sição de conhecimentos acessíveis majoritariamente em língua portuguesa escrita nos diversos materiais didáticos.

Palavras-chave: Português. Segunda língua. Escrita. Surdos.

Writing plays a fundamental role in active participation in society, since it facilitates access to knowledge. In the case of the deaf people involved in our research, this modality represents a second language, placing them in a bilingual perspective - an educational approach that guides professionals in the education of this linguistic minority. The objective of this research was to analyze the written productions of the deaf students of the Group of Studies and Practices of Language for the Deaf, Catholic University of Pernambuco, aiming at a better understanding of the obstacles to textual production learning in L2. Authors such as Brochado (2003), Lacerda (1998), Pereira and Karnopp (2012), Quadros (2004), among others, will be brought into the theoretical foundation, which will serve as a basis for discussions. The methodology adopted was qualitative descriptive. The data indicated the subjects are in stages I and II of the interlanguage, no subjects were identified in stage III. We conclude that investment is still necessary in researches that seek strategies to strengthen L2 writing by deaf people, as well as the acquisition of knowledge available mostly in written Portuguese language in several educational resources.

Keywords: Portuguese. Second language. Writing. Deaf.



1. Introdução

O acesso à educação, à cultura, à política e aos mais diferentes setores da sociedade é facultado pela escrita, assumindo um papel essencial para atuação nessa mesma sociedade, que é composta por uma diversidade de pessoas, culturas, histórias, línguas e comunicações distintas umas das outras.

E, inseridos nesse grande contingente, temos os surdos, que se caracterizam como uma minoria linguística, tendo em vista que as línguas que utilizam como meio de comunicação são línguas gestuais. No caso do Brasil, trata-se da Língua Brasileira de Sinais (Libras), que recebeu seu reconhecimento no ano de 2002 através da Lei nº 10.436.

Diante dessa realidade, o Brasil optou por adotar o Bilinguismo como abordagem educacional que orienta os profissionais que trabalham na edu-

cação dos surdos, uma vez que, segundo Lacerda (1998) e Quadros (2004), essa é a abordagem que mais respeita a condição da surdez. Conceitualmente, Lacerda (1998) defende o Bilinguismo como uma filosofia que propõe um espaço efetivo para que a língua de sinais seja utilizada no trabalho educacional como uma condição imprescindível. Concomitantemente, a apropriação da língua portuguesa preferencialmente escrita permitirá o desenvolvimento da capacidade de expressar-se de forma plena e segura, uma vez que possibilita o domínio linguístico da língua portuguesa.

A escolha por essa modalidade de língua é defendida por Sánchez (1993), pois, se exigirmos da pessoa surda uma língua oral, estaremos retrocedendo de forma a reativar as metodologias de oralização presentes desde o Congresso de Milão em 1880 até o final dos anos 60/70 cujos resultados em relação à escolarização são inexpressivos, pois surdos severos/profundos apresentam uma dificuldade em aprendizagem da língua oral.

Sendo assim, com o objetivo de contribuir para as discussões de grupos que procuram melhorar o desempenho na L2, o Português escrito, por surdos, essa pesquisa se propõe a analisar produções escritas dos surdos que frequentam o Grupo de Estudos e Práticas de Linguagem para Surdos (GEPLIS) da Universidade Católica de Pernambuco, tendo em vista uma melhor compreensão de obstáculos que impedem a efetivação da aprendizagem da escrita da L2.

Seguindo as orientações de Gil (2010), a abordagem utilizada na pesquisa foi qualitativa de caráter descritivo. A base teórica utilizada para fundamentar o artigo está apoiada em autores como Brochado (2003), Lacerda (1998), Pereira e Karnopp (2012), Quadros (2004), dentre outros autores que contribuíram para a solidificação das discussões propostas.

A descrição do GEPLIS e as considerações sobre surdez, bilinguismo e escrita em língua portuguesa, desenvolvidas nos tópicos a seguir, possibilitaram reflexões acerca da escrita em língua portuguesa por surdos.

2. O que é o GEPLIS?

O Grupo de Estudos e Práticas de Linguagem para Surdos (GEPLIS) foi fundado junto ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, no ano de 2015, com a finalidade de oferecer um suporte aos serviços de atendimento oferecidos pela Universidade Católica de Pernambuco aos surdos, através da Clínica Escola Manoel Limeira.

São recebidos no GEPLIS surdos que frequentam o ensino fundamental, pois o objetivo desse grupo de práticas de linguagem é aprimorar o desempenho da leitura e da escrita na língua portuguesa desses sujeitos.

Dessarte, diversas pesquisas já foram e vêm sendo desenvolvidas no GEPLIS desde a sua criação, sempre com a responsabilidade de divulgar questões relacionadas à surdez e à educação de surdos e propostas didáticas que melhorem o seu desempenho para a academia e, conseqüentemente, a sociedade, como no caso dessa pesquisa.

3. Considerações sobre a surdez

Antes de tecermos as reflexões sobre a escrita em Língua Portuguesa, apresentaremos algumas considerações sobre a surdez que estão diretamente ligadas ao processo de aquisição da escrita.

Conceitualmente, a surdez é definida clinicamente como uma incapacidade auditiva que acarreta dificuldades na receção, percepção e reconhecimento de sons, ocorrendo em diferentes graus, do mais leve (que interfere na aquisição da fala, mas não impede o indivíduo de se comunicar por meio da linguagem oral), ao mais profundo (que pode impedir o indivíduo de adquirir a linguagem oral) (Silva, Pereira & Zanolli 2007).

Outra definição, que busca oportunizar o desenvolvimento das habilidades linguística e cognitiva, é a socioantropológica. Segundo Moraes (2015, p. 19), nessa perspectiva, o surdo é compreendido como alguém que apresenta uma diferença, “uma condição a ser respeitada, uma variação natural do ser humano”.

Dessa forma, o comprometimento auditivo pode trazer prejuízos para a aquisição da linguagem oral e, conseqüentemente, da escrita, pois os métodos de alfabetização e letramento utilizados nas escolas brasileiras têm como língua base a língua oral, nesse caso, o Português.

À vista disso, os investimentos na área educacional são necessários além de urgentes, pois, segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010, 1,1 milhão de brasileiros são surdos, dos quais 74.547 estão na educação básica, 51.330 no ensino fundamental, 8.751 no ensino médio e 5.660 no ensino superior (Brasil 2014) – número bastante relevante, tendo em vista a participação ativa desses sujeitos nos mais diversos setores da sociedade.

Nesta pesquisa, assumimos a concepção socioantropológica da surdez, que a concebe como diferença e os surdos como “diferentes” dos ouvintes,

em decorrência principalmente da forma como os surdos têm acesso ao mundo, por meio da visão (Skliar 1997), uma vez que a concepção clínica indica uma patologia a ser tratada – o que foge ao papel do professor e da escola.

Nesse sentido, considerar a surdez uma diferença, implica, entre outras coisas, respeitar a língua de sinais como preferencial para o acesso ao conhecimento da língua que geralmente circula na sala de aula, a portuguesa.

Souza (1998) afirma que o português é apresentado aos surdos como apenas um conjunto de regras sistematizadas, as palavras são convertidas em sinais, e as regras são oferecidas através de paradigmas rígidos que desconsideram os usos da língua, bem como os elementos envolvidos em situações comunicativas. E o resultado dessa prática tem sido a produção de uma fala morta, sem uso, “fria”.

Portanto, em defesa de espaços efetivos para a aprendizagem da pessoa surda, Lacerda (1998) explica que o Bilinguismo advoga que as línguas devem ser apresentadas ao surdo com a seguinte orientação: a língua de sinais como primeira língua (L1), e a língua oficial do país como segunda língua (L2), preferencialmente na modalidade escrita (no caso do Brasil, a Libras e o Português).

Apesar dessa recomendação, a maioria dos surdos chegam à escola sem o conhecimento da L1. Conforme afirmam Fernandes e Moreira (2009), aproximadamente 95% dos surdos brasileiros são filhos de pais ouvintes. Dessa maneira, a maioria deles adquire tardiamente a Libras, e a falta de uma L1 consolidada traz prejuízos significativos para a aprendizagem da L2.

Até o momento, apresentamos algumas considerações sobre a surdez e o bilinguismo. Na sequência, focaremos a necessidade de implantação de uma educação bilíngue em nível nacional, e conhecer os diferentes modelos e experiências de tal proposta se fez necessário para a formulação de um plano consistente para o nosso país. Esse será o tema abordado na próxima seção.

4. Desafios da Educação Bilíngue

O empenho por uma educação bilíngue para surdos tem sido sistemático a nível nacional, segundo Souza (2013), através dos Movimentos Surdos Brasileiros. A defesa pela efetivação de uma educação que priorize a língua de sinais, como língua de comunicação, e a língua portuguesa escrita, como

língua de acesso aos conteúdos, é apresentada em vários documentos que retratam a urgência na adoção efetiva desse modelo educacional, como o Plano Nacional de Educação (2014) e as Políticas Locais para Implantação da Educação Bilíngue para Surdos (2016), entre outros.

Para pensarmos na construção de uma educação bilíngue para surdos, muitos são os desafios e Kail (2013) refere que, ao refletirmos sobre a educação para essa comunidade, devemos levar em consideração alguns aspectos

A população de crianças surdas é marcada por uma grande heterogeneidade. O grau de deficiência auditiva, a idade do dano sensorial, o estatuto auditivo dos pais (surdos ou ouvintes), os métodos de comunicação utilizados (oral exclusivo, linguagem falada completada, ou LFC, língua de sinais), bem como o tipo de escolaridade (escola especializada ou escola inclusiva) constituem os principais fatores capazes de influenciar a aquisição da língua (Kail 2013, p. 96).

Os pontos destacados pela autora mostram as dificuldades de acesso à primeira língua (L1) no período mais favorável para aquisição da linguagem – a primeira infância. Por sua vez, a realidade nos mostra que os surdos adquirem a L1 tardiamente e que a segunda língua (L2) é adquirida em contextos escolares de forma fragmentada, pois eles têm que lidar com o ensino da L2 como se fora a L1.

Seguindo essa reflexão, o uso das duas línguas dentro da escola, para os surdos, torna necessária uma discussão com relação aos aspectos linguísticos da Libras, e, também, quanto às questões pedagógicas relacionadas ao ensino e aprendizagem de língua portuguesa por parte dessa comunidade.

Entendemos que a adoção de uma abordagem educacional bilíngue gera muitas mudanças, principalmente nas escolas, às quais toda a comunidade escolar precisa se adaptar com a finalidade de inserir as pessoas surdas e proporcionar condições favoráveis para a aquisição de conhecimentos.

A educação de surdos na perspectiva bilíngue toma uma forma que transcende as questões puramente linguísticas. Para além da língua de sinais e do português, esta educação situa-se no contexto de garantia de acesso e permanência na escola. Essa escola está sendo definida pelos próprios movimentos surdos: marca fundamental de consolidação de uma educação de surdos em um país que se entende equivocadamente monolíngue. O confronto se faz necessário para que se constitua uma educação verdadeira: multilíngue e multicultural. Assim, no Brasil, o “bi” do bilinguismo apresenta outras dimensões (Quadros 2015, p. 198).

Para a autora citada, o nosso país ainda é visto como um país monolíngue, embora, no território nacional, circulem diferentes línguas (língua de sinais, línguas indígenas, línguas alóctones...). Portanto, a implantação de um sistema educacional bilíngue para surdos é, sobretudo, uma tentativa de romper com o monolinguismo dentro das escolas.

Segundo o Relatório contendo subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Libras e Língua Portuguesa (Brasil 2014), a construção de uma educação bilíngue envolve a criação de ambientes linguísticos para a aquisição da Libras como L1 – no tempo de desenvolvimento linguístico esperado – e para a aquisição do português como L2. Dessa forma, a língua de sinais deveria ser adquirida e utilizada pelos surdos e bem antes de entrarem na escola, oportunizando o desenvolvimento dos seus processos cognitivos e de linguagem, isto é, a efetivação da língua de sinais como primeira língua para os surdos.

Uma das preocupações centrais da proposta bilíngue é estruturar um plano educacional no qual essas crianças aprendam a língua brasileira de sinais como primeira língua. Essa aprendizagem se dá através da interação comunicativa entre o professor surdo ou ouvinte proficiente em Libras e a criança surda. Paralelamente, é importante expor essa criança a um processo de aprendizagem de uma segunda língua (L2) que poderá ser escrita e/ou oral, sendo que esta será ensinada por um professor ouvinte proficiente e nativo na língua portuguesa e proficiente na Libras (Slomski 2012).

Portanto, a educação bilíngue implica investimento na formação de professores, aptos a trabalhar na educação de surdos, na estruturação de um currículo escolar que apresente a Libras desde a educação infantil, na estrutura física adequada para possibilitar ambientes linguísticos favoráveis à aquisição da L2, e no uso da Libras como língua de comunicação nas salas de aulas. Essas são algumas providências que (ainda) devem ser tomadas em favor da implantação de uma educação bilíngue.

5. Escrita em língua portuguesa por surdos

Quando se trata do ensino/aprendizagem da língua portuguesa por surdos, professores referenciam que os surdos apresentam dificuldades em decodificar os símbolos gráficos (as letras), no entanto Pereira e Karnopp (2012) se posicionam de forma contrária a essa afirmação, mostrando que a dificuldade está na transposição de uma língua para outra.

Embora não apresentem dificuldades para decodificar os símbolos gráficos, grande parte não consegue atribuir sentidos ao que lê. Essa dificuldade parece decorrer, principalmente, da falta de conhecimento da língua usada na escrita, o português, no caso dos surdos brasileiros. A falta de conhecimento pode ser observada tanto em relação ao vocabulário quanto em relação às estruturas (Pereira & Karnopp 2012, p. 126).

Assim, é fundamental a mediação da Libras de forma proporcional à construção de sentido sobre o que leem e escrevem. Segundo Brochado (2003), durante o processo de aprendizagem da L2, os surdos vivenciam três estágios distintos até alcançarem a apropriação da escrita do Português conhecidos como estágios de interlíngua. Eles representam fases intermediárias entre a primeira língua e a língua-alvo (no caso, a segunda língua).

Dessa forma, o quadro a seguir foi construído com a finalidade de apresentar as principais características de cada estágio de interlíngua.

Quadro 1. Níveis e características dos estágios de interlíngua.

Fonte: Brochado (2003)

| Interlíngua I | Interlíngua II | Interlíngua III |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Predomínio de construções fráscas sintéticas; • Estruturação de frase muito semelhante à Língua de Sinais Brasileira (L1), apresentando poucas características do Português (L2); • Aparecimento de construções de frases na ordem SVO, mas maior quantidade de construções tipo tópicocomentário; • Predomínio de palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos, verbos); • Falta ou inadequação de elementos funcionais (artigos, preposição, conjunção); • Uso de verbos, preferencialmente, no infinitivo; | <ul style="list-style-type: none"> • Justaposição intensa de elementos da L1 e da L2; • Estruturação da frase ora com características da Língua de Sinais Brasileira, ora com características da frase do Português; • Justaposição de frases e palavras confusas, não resultando em efeito de sentido comunicativo; • Emprego de verbos no infinitivo e também flexionados; • Emprego de palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos e verbos); • Às vezes, emprego de verbos de ligação com correção; • Emprego de elementos funcionais, predominantemente, de modo inadequado; | <ul style="list-style-type: none"> • Estruturação da frase na ordem direta do Português; • Predomínio de estruturas frasais SVO; • Aparecimento maior de estruturas complexas; • Emprego maior de palavras funcionais (artigos, preposição, conjunção); • Categorização funcional e empregada, predominantemente, com adequação; • Uso consistente de artigos definidos e, algumas vezes, do indefinido; • Uso de preposições com mais acertos; |

-
- Raro emprego de verbos de ligação (ser, estar, ficar), e, às vezes, incorretamente;
 - Uso de construções de frase tipo tópico-comentário, em quantidade, proporcionalmente maior, no estágio inicial da apropriação da L2;
 - Falta de flexão dos nomes em gênero, número e grau;
 - Pouca flexão verbal em pessoa, tempo e modo;
 - Falta de marcas morfológicas;
 - Uso de artigos, às vezes, sem adequação quanto ao uso;
 - Pouco emprego de preposição e/ou de forma inadequada;
 - Pouco uso de conjunção e sem consistência;
 - Semanticamente, é possível estabelecer sentido para o texto.
 - Pouco emprego de preposição e/ou de forma inadequada;
 - Pouco uso de conjunção e sem consistência;
 - Semanticamente, é possível estabelecer sentido para o texto.
 - Emprego de artigos, algumas vezes concordando com os nomes que acompanham; Uso de algumas preposições, nem sempre adequado;
 - Inserção de muitos elementos do Português, numa sintaxe indefinida;
 - Muitas vezes, não consegue apreender o sentido do texto, parcialmente ou totalmente, sem o apoio do conhecimento anterior da história ou do fato narrado
 - Uso de algumas conjunções coordenativas aditiva (e), alternativa(ou), adversativa (mas), além das subordinativas condicionais (se), causal e explicativa (porque), pronome relativo (que) e integrante (que);
 - Flexão verbal, com maior adequação.

Portanto, a partir da descrição dos três níveis de interlíngua, percebemos que no estágio I o surdo está totalmente vinculado à L1, e em seu texto são visíveis estrutura e características específicas da língua sinalizada; no estágio II, observamos a presença de elementos tanto da L1 quanto da L2, pois o sujeito passa a apresentar uma apropriação mais coerente da L2 e consegue expor esse domínio em seus textos escritos; por fim, no estágio

III, o surdo compreende a estrutura da L2, apresentando um texto escrito de forma a satisfazer as exigências que a L2 apresenta embora, em seus textos, ainda possamos identificar fenômenos de transferência da L1 para a L2. O estágio de interlíngua em que determinado surdo se encontra é definido a partir da avaliação de seu texto e da identificação dos elementos característicos de cada estágio ilustrados no quadro 1.

Adotamos nesta pesquisa a perspectiva de que uma língua não se estabelece apenas pelo seu sistema de regras, mas, sim, conforme Marcuschi (2001, p. 125):

(...) como uma atividade sociointerativa que exorbita o próprio código como tal. Em consequência, o seu uso assume um lugar central e deve ser o principal objetivo de nossa observação porque só assim se elimina o risco de transformá-la em mero instrumento de transmissão de informações. A língua é fundamentalmente um fenômeno sociocultural que se determina na relação interativa e contribui de maneira decisiva para a criação de novos mundos e para nos tornar definitivamente humanos.

Assim, a concepção de aprendizagem de uma língua em situações formais de ensino a partir de um trabalho individual não se aplica, mas uma atuação coletiva, na qual os sujeitos se identificam e constroem seus próprios conceitos a partir das experiências vivenciadas em interação, aproxima-se mais da perspectiva sociointeracionista proposta por Marcuschi (2001).

Nessa concepção, leitor e escritor são vistos como atores, construtores sociais, sujeitos ativos que dialogicamente se constroem e são construídos no texto (Koch 2011). Assim, o sentido do que é lido ou escrito é desenvolvido a partir da interação entre o autor, o texto e o leitor.

Desse modo, foi traçado o perfil das produções escritas dos surdos que participam do GEPLIS, identificando dificuldades no momento da escrita de textos na língua portuguesa.

6. Trabalho empírico

6.1. Metodologia

Tratou-se de um estudo de caráter qualitativo, sendo o percurso metodológico orientado pelas propostas de Bardin (1997). A pesquisa foi realizada no banco de dados do GELPIS sediado no Laboratório de Práticas de

Linguagem, da Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco – Unicap.

Foram analisadas as produções escritas de cinco surdos que participam frequentemente do grupo em foco. A seleção dos sujeitos seguiu os seguintes critérios: surdos que utilizam a Libras como língua de comunicação, alfabetizados ou em processo de alfabetização, participantes regulares do GEPLIS, de ambos os sexos, e com idades entre 17 e 18 anos.

Para a concretização do objetivo proposto, foram delineadas as seguintes fases que se completam:

1. Traçamos o perfil dos sujeitos a partir do seu desenvolvimento escolar e seu domínio da Libras e da Língua Portuguesa.

2. Na segunda fase, foram recolhidos no banco de dados as atividades relacionadas com a produção escrita dos sujeitos selecionados no período de 2015.2 até 2016.2. Foram catalogadas todas as produções escritas do intervalo de tempo citado, e, na sequência, selecionamos para análise textos com mais palavras e maior número de informações.

Após a seleção das produções textuais, iniciamos o procedimento de análise, categorização dos dados, que obedeceu à seguinte ordem:

- Agrupamento das atividades escritas a partir dos gêneros textuais empregados;
- Dificuldades e facilidades na produção escrita dos surdos.

A referida pesquisa faz parte do projeto “Construindo sentido contextual: dialogando em Sinais sobre a leitura e a escrita em Língua Portuguesa” aprovada no Comitê de Ética através do número 242180-FON-028-2014/8. Portanto, os participantes e/ou seus responsáveis, ao iniciar sua participação no grupo, são informados sobre o objetivo e as atividades desenvolvidas nele, salientando que os sujeitos não sofrerão nenhum dano ao desistir de participar do GEPLIS como também terão preservadas suas identidades, uma vez que seus nomes serão substituídos por uma denominação letra/número (S1, S2, ...).

6.2. Dados e análises

A partir do contato inicial, coletamos dados dos sujeitos da pesquisa que foram organizados e se encontram no quadro a seguir, condensando todas as informações relevantes.

Quadro 2. Descrição dos sujeitos

| Sujeito | Sexo | Id. | Tipo de surdez | Uso de algum recurso tecnológico | Esc. | Contexto de nascimento | Língua que utiliza na comunicação | Oraliza-ção | Idade em que aprendeu a Libras | Língua de Comunicação utilizada na família |
|---------|------|---------|-----------------|--------------------------------------|--------|------------------------|-----------------------------------|------------------------|--------------------------------|--|
| S1 | Fem | 17 anos | Profunda | Aparelho auditivo (esporadi-camente) | 9º ano | Filho de pais ouvintes | Libras | Reduzida oralização | 5 anos | Língua Portuguesa (oralização) |
| S2 | Fem | 18 anos | Profunda/severa | Nenhum | 9º ano | Filho de pais ouvintes | Libras | Reduzida oralização | 4 anos | Libras e Língua Portuguesa |
| S3 | Fem | 17 anos | Severa | Nenhum | 9º ano | Filho de pais ouvintes | Libras e Língua Portuguesa | Oralização existente | 10 anos | Língua portuguesa (oralização) |
| S4 | Masc | 17 anos | Profunda | Nenhum | 7º ano | Filho de pais ouvintes | Libras | Oralização inexistente | 6 anos | Libras |
| S5 | Masc | 18 anos | Profunda | Nenhum | 9º ano | Filho de pais ouvintes | Libras | Oralização inexistente | 2 anos | Libras |

No Quadro 2, encontraremos informações acerca da idade, tipo de surdez, se fazem uso de algum recurso tecnológico, escolaridade, contexto de nascimento, a língua que utilizam em suas comunicações, se são oralizados, a idade na qual aprenderam Libras e a língua que utilizam na comunicação familiar. Esses dados são importantes, pois podemos perceber o contexto em que os sujeitos estão inseridos e se o mesmo favorece a leitura.

Como exposto, os sujeitos apresentam idades que variam entre 17 e 18 anos, e a maioria frequenta o 9º ano, ou seja, o final do ensino fundamental. Apenas S1 faz uso do aparelho auditivo, o que contribui para uma melhor oralização, apesar de este sujeito ser definido como pouco oralizado.

Os dados com relação ao contexto de nascimento confirmam a afirmação de Fernandes (2009) de que 90% dos surdos brasileiros são filhos de pais ouvintes, o que normalmente gera uma aquisição da Libras tardia. Como verificado, S3 aprendeu Libras com 10 (dez) anos de idade e apenas S5 aprendeu a Libras aos 2 (dois) anos de idade. Apesar de os sujeitos serem usuários da Libras como veículo de comunicação em grande parte dos espaços sociais, deparam-se com a difícil realidade na qual as famílias utilizam no contexto familiar apenas a língua portuguesa na modalidade oral. Esse facto, exige desses surdos o uso de outros recursos comunicativos na interação com os pais, como mímica, gestos, soletração das palavras da língua portuguesa, leitura labial, dentre outros.

No GEPLIS, além dos sujeitos surdos, participam ativamente a supervisora e os alunos de iniciação científica que dominam a Libras, o que caracteriza o GEPLIS como um grupo bilíngue, que prioriza a Libras como língua de comunicação e a L2 como língua de acesso aos conteúdos.

É importante esclarecer que, no início do grupo, os participantes demonstraram um reduzido conhecimento de mundo que foi sendo trabalhado desde aquela ocasião, resultando, posteriormente, em uma atitude de maior interesse por notícias e eventos não só da comunidade local, mas também de outras cidades e países.

As atividades escritas desenvolvidas no GEPLIS no período de 2015.2 até 2016.2 estavam voltadas para uma visão sociointeracionista da língua (Marcuschi 2001), assim foi possível construir um quadro apresentando a temática e a descrição das atividades realizadas durante o período estabelecido para análise.

Quadro 3. Atividades realizadas

| Atividades | Descrição |
|--------------------------------------|--|
| Interpretação e descrição de imagens | A partir de uma imagem os participantes escreveriam suas próprias impressões. |
| Sequência lógica | Apresentação de imagens de forma aleatória, para os participantes colocarem na ordem que achavam correta e escrever a história a partir das imagens. |
| Escrita Livre | Escrita de histórias reais ou fictícias criadas pelos participantes. |
| Notícias | Leitura de uma notícia de destaque na semana e a escrita da opinião dos participantes sobre o tema. |
| Construção de histórias | Escrita de uma história. |
| Construção de Gibis | As imagens foram disponibilizadas, com os balões, e os participantes tinham que preenchê-los criando uma história. |

Assim, a partir do Quadro 3, percebemos que a L2 é estimulada das mais diferentes formas possibilitando experiências nessa língua aos sujeitos. Os planejamentos das atividades a serem executadas acontecem no início de cada mês, o que possibilita uma noção gradativa do empenho dos sujeitos pelos planejadores, havendo, claro, mudanças de proposta conforme a aptidão mostrada no momento pelos sujeitos, para melhor aproveitamento desse empenho.

A partir das produções escritas de surdos que frequentam o GEPLIS, observamos uma dificuldade acentuada nos sujeitos em compreender e desenvolver as atividades propostas em língua portuguesa escrita. Avaliando as atividades propostas e o desempenho do grupo, observa-se que, nas atividades cujo formato possui linguagem verbal (palavras) e não-verbal (imagens), eles demonstram mais aptidão. Perdem o interesse facilmente quando o tema em questão não é de rotina em seu universo. Dispersam-se facilmente em atividades muito extensas.

Diante do banco de dados, identificamos textos que se enquadram nos estágios de interlíngua I e II. Para análise, foram selecionadas as produções textuais correspondentes a uma atividade de interpretação e descrição de imagens referente ao material exposto a seguir:

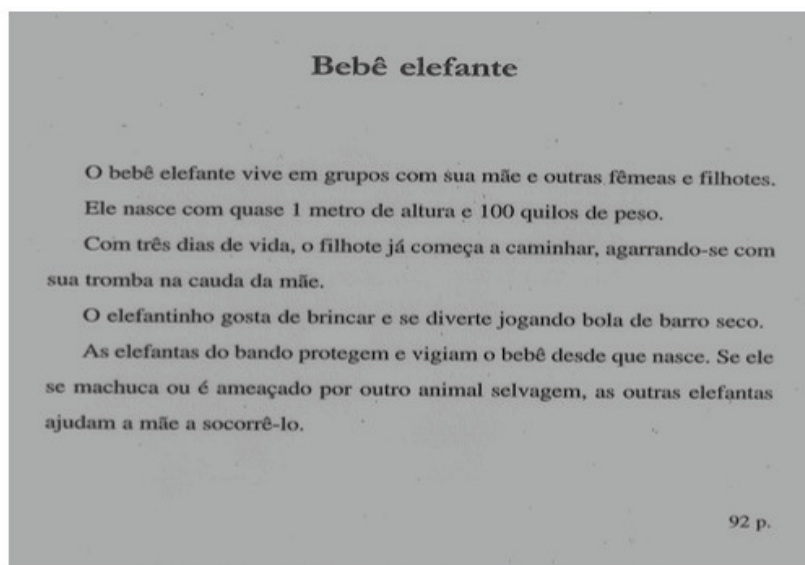


Figura 1. Texto e imagem base

No estágio I, temos o texto do sujeito S4, que corresponde à atividade de interpretação e descrição de imagens, como verificado na Figura 2:

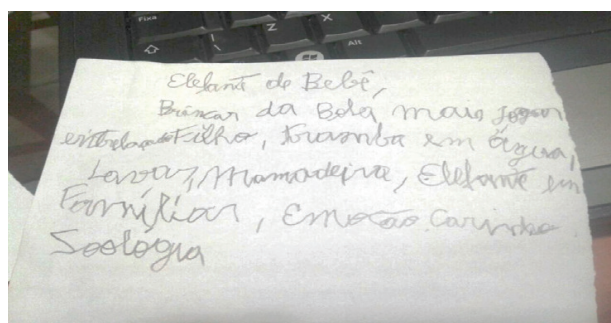
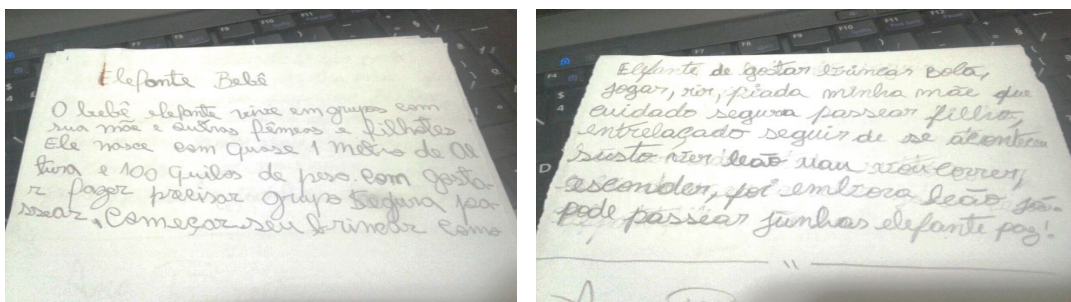


Figura 2. Estágio de interlíngua I – Texto produzido pelo sujeito S4

A partir da escrita do texto, percebemos que as informações estavam no texto lido previamente, além disso observamos a escrita tópico-frasal, ausência do emprego de conectivos, verbos no infinitivo, entre outras características do estágio de interlíngua I (Brochado 2003). Fazendo uma comparação com o quadro II, o sujeito S4 cursa o 7º ano, aprendeu a Libras tardiamente e seu principal meio de comunicação é a Libras. Esses pontos reforçam urgência na implementação de escolas bilíngues no Brasil, que possam valorizar o acesso à Libras como primeira língua fortalecendo, assim, a aprendizagem da língua portuguesa escrita como expõe Kail (2003).

Nas figuras 3 e 4, temos o estágio de interlíngua II, o qual apresenta elementos da L1 e da L2.



Figuras 3 e 4. Estágio de interlíngua II – Textos produzidos S2 e S1 respectivamente

Nos dois textos, encontramos elementos da Libras e da Língua Portuguesa, verbos ora flexionados, ora no infinitivo, uso de conectivos de forma moderada, pontuação, dentre outros elementos propostos por Brochado (2003) que foram passíveis de serem identificados nos sujeitos S1, S2, S3 e S5. Percebemos que esses sujeitos oscilam entre as estruturas das duas línguas, demonstrando algumas inseguranças na produção de textos na modalidade escrita da língua portuguesa.

De uma forma geral, na figura 3, identificamos dois erros gramaticais e, na figura 4, não foram verificados erros lexicais. Apesar de produções simples, alcançam com clareza a proposta da atividade, uma vez que a significação sustenta a coesão e a coerência. Os sujeitos expressaram um conhecimento adequado para a atividade desenvolvida, ressaltando os dados do quadro II, que refere a todos o uso tanto da Libras quanto da língua portuguesa, e também por cursarem o 9º ano, ou seja, os sujeitos têm um contato com a língua portuguesa escrita de forma mais aprofundada.

No entanto, não foi verificado o estágio de interlíngua III, no qual se identificam textos complexos, com estruturas organizadas S-V-O, uso dos conectivos de forma variada, flexões verbais mais consistentes, dentre outros. Esse dado fortalece a necessidade de pesquisas voltadas para essa comunidade minoritária, valorizando as línguas gestuais no ensino/aprendizagem da segunda língua, preferencialmente na modalidade escrita, pois esses alunos (S1, S2, S3 e S5) estão finalizando o ensino fundamental e ingressando no ensino médio de forma que o domínio da modalidade escrita da língua portuguesa é essencial para a conclusão da fase escolar e o acesso ao ensino superior.

7. Conclusão

No Brasil, os surdos que dominam a Libras se caracterizam como uma minoria linguística, tendo em vista que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) apenas recebeu seu reconhecimento no ano de 2002, através da Lei nº 10.436. Essa realidade põe em evidência o Bilinguismo como a abordagem educacional que deverá orientar os profissionais na educação dos surdos.

Dessarte, com o objetivo de contribuir para as discussões de grupos que buscam melhorar o desempenho na L2, o Português escrito, por surdos, essa pesquisa se propôs a analisar produções escritas dos surdos frequentadores do Grupo de Estudos e Práticas de Linguagem para Surdos (GEPLIS) da Universidade Católica de Pernambuco.

No GEPLIS, são trabalhados diferentes gêneros textuais, no entanto na análise dos dados foram selecionados textos do mesmo gênero: produções escritas decorrentes de um trabalho com um texto ou uma imagem prévia. A pesquisa proporcionou as seguintes conclusões: o sujeito S4 apresenta uma dificuldade da escrita na língua portuguesa, apresentando erros lexicais e gramaticais, além de, no seu texto, não serem evidenciadas estruturas de frases, mas tópicos do texto base; os sujeitos S1, S2, S3 e S5 apresentam um texto mais coeso e coerente, apesar de verificarmos elementos da Libras e da língua portuguesa – nesses casos, a coesão e a coerência foram sustentadas pela significação nos textos.

Além das conclusões elencadas, destacamos que a execução das atividades foi possível porque o supervisor e os alunos pesquisadores conhecem a Libras, realizando a mediação entre ela e o português escrito.

Percebemos, portanto, que os sujeitos buscaram expressar seu pensamento independente do seu nível de conhecimento, mostrando evolução na língua portuguesa a partir da produção de textos cuja significação sustenta tanto a coesão quanto a coerência.

Nesse sentido, é fundamental o investimento em pesquisas que procurem estratégias que fortaleçam a escrita na L2 por surdos, além de atividades que possibilitem a ampliação do conhecimento de mundo dos sujeitos surdos. Por fim, porém, não menos importante, faz-se necessário também que as escolas invistam em um trabalho que utilize as metodologias e estratégias apropriadas para o ensino da primeira língua (Libras) e da segunda língua (língua portuguesa) a partir da educação infantil, de modo a promover uma aprendizagem que respeite as fases de desenvolvimento do sujeito.

Referências

- Bardin, L. (1997). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Brasil. (2014). O PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação. *Documento-Referência*. Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia_conae2014.pdf>. Acedido em: 25 jul. 2018.
- Brochado, S. M. D. A. (2003). *A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da Língua de Sinais Brasileira*. (Tese de Doutorado, Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho).
- Fernandes, S. & Moreira, L. C. (2009). Desdobramentos político-pedagógicos do bilinguismo para surdos: reflexões e encaminhamentos. *Revista Educação Especial*, 22(34), 225-236.
- Gil, A. C. (2010). *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. (5ª ed.) São Paulo, Brasil: Atlas.
- Kail, M. (2013). *Aquisição da linguagem*. (1ª ed.) São Paulo, Brasil: Parábola.
- Koch, I. (2011). *Ler e compreender: os sentidos do texto*. (3ª reimpressão) São Paulo, Brasil: Editora Cortez.
- Lacerda, C. F. (1998). Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Caderno CEDES*, 19(46), 68-80.
- Marcuschi, L. A. (2001). *Da fala para a escrita: Atividades de retextualização*. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Moraes, A. H. C. de. (2015). *Escrita de seis surdos em língua inglesa: novos olhares sobre o processo de aquisição de uma língua*. Lisboa, Portugal: Novas Edições Acadêmicas.
- Pereira, M. C. & Karnopp, L. B. (2012). Concepções de leitura e escrita na educação de surdos. In A. Lodi, A. Dorziat & E. Fernandes (Eds.), *Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos* (pp. 125-133). (1ª ed.) Porto Alegre, Brasil: Mediação.

- Quadros, R. M. (2004). *Língua de sinais brasileira: Estudos linguísticos*. Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Silva, A. B. P., Pereira, M. C. C. & Zanolli, M. L. (2007). Mães ouvintes com filhos surdos: concepção de surdez e escolha da modalidade de linguagem. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23(3), 279-286.
- Skliar, C. (1997). Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In C. Skliar (Ed.), *Educação e exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial* (pp. 105-153). Porto Alegre, Brasil: Mediação.
- Slomski, V. G. (2012). *Educação bilíngue para surdos: concepções e implicações práticas*. Curitiba, Brasil: Juruá.
- Souza, R. M. (1998). *Que palavra que te falta? lingüística, educação e surdez*. São Paulo, Brasil: Martins Fontes.
- Souza, R. M. (2013). Considerações preliminares sobre os impactos das conquistas do movimento surdo brasileiro nas políticas educativas de formação de professores para a educação básica no Brasil. *Políticas Educativas*, 6(2), 61-83.

[recebido em 21 de setembro de 2018 e aceite para publicação em 03 de dezembro de 2018]

A MULTIMODALIDADE NO CELPE-BRAS: UM OLHAR PARA SUA RELAÇÃO COM O CONSTRUTO DO EXAME

MULTIMODALITY IN CELPE-BRAS: A LOOK AT ITS RELATIONSHIP WITH THE EXAMINATION CONSTRUCT

Larisse Lázaro Santos Pinheiro*

larisselarazaro@gmail.com

Sara Domingos de Sousa Araujo**

saraddsa@gmail.com

Eugênia Magnólia da Silva Fernandes***

esfernandes@ucdavis.edu

Este trabalho é um estudo inicial que tem por objetivo discutir os Elementos Provocadores nas tarefas propostas pelo Exame que certifica a proficiência em língua portuguesa para estrangeiros outorgado pelo governo brasileiro, o Celpe-Bras, com vistas a analisar as construções discursivas e ideológicas dos textos multimodais inseridos nos Elementos Provocadores (EPs), utilizados nas edições de 2014 e 2017. Uma vez que os EPs correspondem ao construto comunicativo do Exame, discutir-se-á como eles refletem esse construto. A base teórica da pesquisa é centrada nos estudos de Brown (2007), Weir (2005), Scaramucci (2000; 2001 e 2003), Ebel e Frisbie (1991), na Teoria da Multimodalidade com Kress e van Leeuwen (2006), nas concepções dialógicas de gênero de Bakhtin (1991) na teoria da Análise do Discurso Crítica de Fairclough (1992; 2001; 2003; 2006) e nas concepções de Thompson (1995) sobre ideologia. A pesquisa é de natureza qualitativa, caracterizando-se como estudo de caso, por meio de análise documental. As análises dos Elementos Provocadores levam-nos a refletir sobre a natureza comunicativa, bem como sobre as tarefas comunicativas e a questão cultural, pilares teóricos do Celpe-Bras, que refletem esse pressuposto comunicativo, principalmente no que tange à escolha dos gêneros desses elementos e suas semioses.

Palavras-chave: Construto. Celpe-Bras. Comunicação. Multimodalidade.

This is an initial study of a research presented at the II Symposium on Teaching Portuguese as an Additional Language. This research aims to analyze the multimodal prompts used in the interactions of the tasks in the Certificate of Proficiency

* Universidade Brasília, Brasil.

** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil.

*** Universidade da Califórnia, Davis, Estados Unidos da América.

in Portuguese for Foreigners (Celpe-Bras) (2014 and 2017 editions) and how they are related to the communicative construct of the Exam. Authors such as Brown (2007), Weir (2005), Scaramucci (2000; 2001; 2003), Ebel e Frisbie (1991), Kress e van Leeuwen (2006), Bakhtin (1997), Fairclough (1992; 2001; 2003; 2006) and Thompson (1995) constitute the theoretical basis of this study. This is a qualitative research and a case study carried out by means of document analysis. This analysis allows us to reflect on the communicative nature of the Exam as well as on its communicative tasks and the cultural basis, three of the foundations of Celpe-Bras, regarding the text genres of the prompts and their different types of semiosis.

Keywords: Construct. Celpe-Bras. Communication. Multimodality.



1. Introdução

O Celpe-Bras é um exame de proficiência de natureza comunicativa, sendo tal pressuposto parte indispensável do construto que o fundamenta. De acordo com Brown (2007), o construto, ou construto psicológico como também é chamado, “é uma característica, como proficiência, habilidade ou capacidade que acontece no cérebro humano, definido por teorias pré-estabelecidas” (Brown 2007, p. 9). Sendo assim, construtos podem ou não ser direta e empiricamente medidos, já que sua verificação normalmente requer inferência de dados. “Proficiência” e “competência comunicativa” são construtos linguísticos; “autoestima” e “motivação” são construtos psicológicos.

Dessa forma, todas as questões relacionadas ao ensino e aprendizado de uma língua envolvem construtos teóricos (Brown 2007, p. 25). Para Hughes (2003), a palavra construto refere-se a qualquer habilidade subjacente que seja hipotética em uma teoria de habilidade de linguagem. O conceito dado para construto por Ebel e Frisbie (1991) reafirma a ideia de Hughes, mas completa sua definição por meio da exemplificação de construtos.

O termo construto refere-se a um construto psicológico, uma conceitualização teórica sobre um aspecto do comportamento humano que não pode ser medida ou observada diretamente. Exemplos de construto são inteligência, motivação para o rendimento, ansiedade, rendimento, atitude, dominância e compreensão de leitura (Ebel & Frisbie 1991, p. 108).

O foco deste trabalho está em um “construto linguístico”, conforme proposto por Brown (2007), relacionado à proficiência do Celpe-Bras, principalmente no que diz respeito ao uso da língua em situações reais de comunicação. Como o objeto de estudo deste artigo são os Elementos Provocadores da parte oral do Exame, a análise de tais elementos será utilizada para validar seu construto comunicativo, considerando-se construto como um elemento abstrato que tem de ser traduzido em elementos concretos para ser utilizado (Araujo 2017, p. 41). Nessa perspectiva, selecionamos para a análise dois Elementos Provocadores utilizados nas edições de 2014 e 2017 do Celpe-Bras.

Para a análise, utilizamos os pressupostos da Análise de Discurso Crítica (ADC), que cuida tanto do funcionamento do discurso na transformação criativa de ideologia quanto do funcionamento que assegura sua reprodução. Ela é uma abordagem teórico-metodológica, em que discurso e ideologia estão diretamente relacionados, pois determinados discursos podem ser vistos como ideológicos. Com intuito de discutir ideologia e identidade no contexto globalizado, dispomos da convergência das ideias de Fairclough (1989; 1992/2001; 2003); Thompson (1995); Deschamps e Moliner (2009); Bauman (2005); Hall (2003), entre outros.

Desse modo, fazemos algumas reflexões em relação às construções discursivas sobre a cultura brasileira nos Elementos Provocadores no Celpe-Bras, que tendem a ser estereotipadas e revestidas de ideologias devido à autenticidade dos textos. Thompson (1995, p. 76) propõe que ela seja enxergada como “sentido a serviço do poder, priorizando maneiras como o sentido serve para estabelecer e sustentar relações de dominação”. Desse modo, Magalhães *et. al.* (2017, p. 45) argumenta que “a construção das identidades sociais, das versões da realidade, das visões de mundo e a produção do consenso social e político são operadas pela intervenção da ideologia”. Por isso, é importante a compreensão do modo como ideologia e linguagem se inter-relacionam na sociedade.

As análises buscam responder às seguintes perguntas de pesquisa: como são as construções discursivas e ideológicas dos textos multimodais inseridos nos Elementos Provocadores do Exame Celpe-Bras? Esses textos correspondem ao construto comunicativo do Exame? Com base nos fundamentos teóricos de Brown (2007), Weir (2005), Scaramucci (2000, 2001 e 2003) e Ebel e Frisbie (1991) apresentamos, na primeira seção, os pressupostos teóricos subjacentes ao Celpe-Bras, bem como o seu construto comunicativo e discutimos sobre a competência comunicativa e a parte oral proposta pelo exame. Na segunda seção, apresentamos a Teoria da ADC

de Fairclough (1989; 1992; 2001; 2003; 2006) e da Multimodalidade de Kress e van Leeuwen (2006). Na terceira seção, analisamos os Elementos Provocadores do Exame referentes à parte oral. As análises são realizadas com base em categorias propostas pela Gramática do Design Visual, por meio das quais chegamos a conclusões sobre sentidos potencialmente ideológicos em representações estereotipadas do brasileiro e da realidade atual.

2. Pressupostos teóricos subjacentes ao Celpe-Bras

Por se tratar de um exame de proficiência, o Celpe-Bras tem por objetivo avaliar a competência de uso oral e escrito da língua portuguesa por meio da realização de tarefas comunicativas cujos “atributos a serem avaliados devem refletir o uso da língua em situações reais de comunicação” na língua-alvo, sendo o participante levado a desempenhar tais tarefas aproximando-se o “máximo possível daquelas desenvolvidas cotidianamente pelas pessoas em geral” (Dell’Isola, Júdice, Scaramucci, & Schlatter 2003).

Dessa forma, apresentamos abaixo um quadro-resumo com os pressupostos teóricos subjacentes ao Celpe-Bras, dividindo-os em três pilares, com o objetivo de facilitar a compreensão e visualização geral da concepção teórica do Exame. Todas as informações foram retiradas do Guia de Capacitação para Examinadores de 2013.

Quadro 1. Pressupostos teóricos subjacentes ao Exame Celpe-Bras.

Fonte: Brasil 2013, p. 9-10.

| | |
|-----------------------|--|
| Natureza comunicativa | <ul style="list-style-type: none">- Não busca aferir conhecimentos relacionados à língua por meio de questões sobre gramática e vocabulário, mas à capacidade de uso dessa língua;- Tarefas comunicativas semelhantes a situações reais que podem ocorrer no cotidiano de um estrangeiro que pretende interagir em português. |
|-----------------------|--|

| | |
|-----------------------|---|
| Tarefas comunicativas | <ul style="list-style-type: none"> - Tarefas com realização de uma ação mediada pelo uso da linguagem por meio de textos multimodais organizados de forma socialmente construída; - Utilizar a linguagem para interagir no mundo com um propósito social: escrever um texto para reclamar, informar, discordar etc., de forma planejada por um enunciador e direcionada a um ou mais interlocutores; - Participante deve produzir determinados gêneros do discurso especificados nos enunciados das tarefas. <p>Obs: Embora não haja questões explicitamente gramaticais, os elementos estruturais são levados em consideração na avaliação do desempenho do participante, devido a sua importância na elaboração de qualquer texto (oral ou escrito).</p> |
| Cultura | <ul style="list-style-type: none"> - Cultura são as experiências de mundo e práticas compartilhadas pelos membros de uma comunidade; - Cultura é vista como um conjunto de aspectos e fatores inter-relacionados: formas de interagir em diversas situações e contextos, atribuição de valores, representações de si próprio e do outro e modos de relacionar a interação e a organização cotidiana com sistemas; - É (re)construída nas práticas cotidianas de uma comunidade. Para isso, o participante deve levar em conta a cultura brasileira no Celpe-Bras, sensibilizando-se para outros pontos de vista sobre o mundo, considerando-se a situação específica da interação oral e/ou escrita. |

Os autores do documento supracitado fazem considerações finais sobre a base teórica do Celpe-Bras, principalmente no que diz respeito ao conceito de proficiência que fundamenta o Exame. Assim, proficiência consiste no “uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo” (Brasil 2013, pp. 9-10).

Por meio dos pressupostos teóricos expostos anteriormente, podemos perceber o construto comunicativo do Celpe-Bras, cujas características serão exploradas no próximo tópico.

2.1. Construto comunicativo do Celpe-Bras

A ideia de um construto comunicativo pode remeter, inicialmente, ao conceito de competência comunicativa (CC), termo que surgiu há mais de 40 anos, em uma palestra proferida pelo antropólogo Dell Hymes (1971).

Nela, Hymes considera o contexto social e a interação entre os comunicantes como fato essencial para o desenvolvimento da competência comunicativa do falante, definindo-a como “o aspecto de nossa competência de uso de uma língua que nos possibilita transmitir e interpretar mensagens e de negociar significados interpessoalmente dentro de contextos específicos” (Almeida Filho & Franco 2009, p. 6).

Com o passar do tempo, a CC deixou de ser um conceito superficial para tornar-se um modelo detalhado e subdividido, um mosaico de subcompetências responsáveis pela aquisição da língua-alvo e interação entre os falantes. Indispensável para os principais atores – professores e alunos –, a CC pode ser vista como um ponto chave na discussão do processo de ensino e aprendizagem de línguas. No entanto, procuramos centralizar nossa pesquisa em um recorte de Elementos Provocadores propostos pelos elaboradores do Celpe-Bras.

O conceito difundido por Dell Hymes foi, como mencionado anteriormente, o pontapé inicial para as discussões sobre competência comunicativa ao longo dos anos. Logo após, Canale e Swain (1980) desenvolveriam um arcabouço teórico do que seria a CC voltada para a abordagem comunicativa de ensino de línguas. Os autores apresentaram uma ideia de comunicação baseada em interações socioculturais, “adquirida e usada na interação social” (Canale & Swain 1980, p. 19).

As ideias propostas pelos autores tornaram-se os pilares para outras teorias relacionadas ao conceito de CC que surgiriam nos próximos anos, como as criadas por Bachman (1990) e Celce-Murcia (2008).¹

2.2. Competência comunicativa e a parte oral do Celpe-Bras

De acordo com o Guia de Capacitação para Examinadores (Brasil 2013), a parte oral do Celpe-Bras, com duração de 20 minutos, consiste em uma Interação Face a Face entre o participante e o entrevistador, integrando compreensão e produção oral. O tempo de interação deve ser monitorado para que os primeiros cinco minutos sejam um aquecimento com uma apresentação do participante. A segunda parte, com quinze minutos, é dedicada aos Elementos Provocadores, objeto de estudo deste artigo. Portanto, nos ateremos aos aspectos referentes a esta etapa. Além disso, apesar do cará-

1 Para mais informações sobre percurso histórico da CC e sua influência na capacidade oral do aprendiz, ver em: Fernandes, E. M. S. & Araujo, S.D. S. (2018) Competência comunicativa e ensino de português como segunda língua: análise de subcompetências no discurso de um anglófono de nível avançado. *Domínios de Lingua@gem*, 12, 892-909.

ter interativo da prova, a análise destes Elementos Provocadores se dará em um momento anterior à interação entre entrevistador e participante, considerando-se o material disponível (Elementos Provocadores e roteiro de entrevista) e escolhido pelos elaboradores do Exame.

Antes de iniciar a interação, os examinadores têm acesso ao formulário de inscrição dos participantes² com informações sobre seu conhecimento da cultura lusófona, motivação para aprender português, seus interesses pela língua etc. Com as informações presentes nesse formulário, os examinadores podem conhecer melhor o participante, facilitando a escolha de Elementos Provocadores que “favoreçam a interação em função do sexo, idade, interesses, nacionalidade, área de atuação etc. dos examinandos” (Brasil 2013, p. 13).

Os Elementos Provocadores são textos multimodais de gêneros diversos que circulam ou circularam no Brasil. Para cada EP selecionado, é elaborado um roteiro de perguntas a ser utilizado pelos entrevistadores. “As perguntas devem ser feitas de maneira a simular uma conversa levando-se em consideração as respostas efetivas dadas pelo examinando no momento da interação” (Brasil 2013, p. 13).³

O entrevistador tem o papel de sustentar a interação sem julgamento de opiniões do participante, articulando as respostas deste aos novos tópicos da conversa, de modo a levar o participante a se expressar, “explorando o máximo de conhecimento da língua e das práticas de comunicação, para atribuir uma nota ao desempenho global do examinando”. Notamos, portanto, grande influência da competência interacional nessa conversa entre participante e entrevistador, já que se trata de uma entrevista que funciona como uma ação conjunta entre os falantes participantes do Exame e o entrevistador, com colaboração e responsabilidades pelo sequenciamento da conversa dividida entre os interlocutores.

2 Utiliza-se neste trabalho o termo “participantes” para os inscritos no Exame. O termo tem sido preferido nas capacitações de avaliadores e coordenadores providas pelo Cebraspe (Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos) desde 2017. Atentamos para os excertos anteriores a esse ano, quando ainda se utilizava o termo “examinandos”.

3 Para acesso aos roteiros de perguntas dos Elementos Provocadores, ver os Roteiros de interação face a face dos anos analisados disponíveis em: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/acervo>. Os roteiros a serem seguidos pelos entrevistadores para a condução dos participantes não serão detalhados neste estudo inicial devido ao espaço e tempo de apresentação no Simpósio. No entanto, deixamos claro que as perguntas foram levadas em consideração na análise dos EPs e essenciais para as conclusões sobre as análises das imagens.

No entanto, apesar do papel fundamental do entrevistador para o gerenciamento da conversa com o participante, há a presença de um segundo examinador: o observador, a quem compete atribuir uma nota de 0 (zero) a 5 (cinco) para cada um dos aspectos presentes na Grade de avaliação da interação Face a Face - Observador: Compreensão do fluxo da conversa e do conteúdo informacional dos EPs; Competência interacional; Fluência na comunicação; Adequação lexical; Adequação gramatical e pronúncia (Brasil 2013, p. 15). Dessa forma, retomando os pressupostos teóricos subjacentes do Exame (Quadro 1), buscamos analisar os EPs com base nos pilares que fundamentam seu construto, principalmente no que concerne à natureza comunicativa e às questões culturais, estabelecendo, assim, a relação entre esse construto e a escolha pelos elaboradores dos EPs utilizados nas edições de 2014 e 2017. A seguir, tratamos sobre os aspectos multimodais desses elementos.

3. Discurso, ideologia e identidade: uma abordagem da Análise de Discurso Crítica (ADC) e da Multimodalidade

A ADC baseia-se em uma percepção da linguagem como parte irreduzível da vida social dialeticamente interconectada a outros elementos sociais (Fairclough 2003). Ela foca na análise detalhada de textos linguísticos com uma orientação social para o discurso. Assim, constitui modelo teórico-metodológico capaz de mapear relações entre os recursos linguísticos e semióticos e as práticas discursivas utilizadas por atores sociais.

Ela enquadra-se no bojo da ciência crítica social com o objetivo de prover base científica para um questionamento crítico da vida social em termos políticos e morais, ou seja, em termos de justiça social e de poder. (Fairclough 2001, p. 15). O enquadramento no campo da pesquisa social crítica é resultado do amplo escopo de aplicação da ADC com foco nas mudanças discursivas e social.

Fairclough (2001) apresenta em seu arcabouço o modelo tridimensional, que compreende a análise da prática discursiva, do texto e da prática social. A prática discursiva focaliza os processos sócio-cognitivos de produção, distribuição e consumo do texto e os processos sociais econômicos, políticos e institucionais, variando conforme os diferentes tipos de discursos. Ela intermedia a prática social, descrita como uma dimensão do evento discursivo, assim como o texto. Conforme a Figura 1, abaixo:



Figura 1. Modelo Tridimensional de Discurso

Fonte: Fairclough 2001, p. 105.

Nessa perspectiva, é importante ressaltar que o objetivo da ADC não é descrever, mas desvelar questões relacionadas ao poder, por isso, a noção de discurso como prática social é muito importante, pois ele é produto e produtor de uma situação histórico-social. Wodak *et al.* (1999, p. 8) afirmam que “o objetivo da Análise de Discurso Crítica é desvendar as estruturas de poder, de controle político e de dominação filtradas pela ideologia ou muitas vezes ofuscadas” nas quais os sujeitos sociais estão envolvidos.

3.1. Ideologia e identidade

Linguagem, ideologia e poder estão ligados intrinsecamente a significados, interpretações, valores, atitudes, identidades, entre outros, e, portanto, tudo é discurso. Os significados fundamentais para os sujeitos que vivem e interagem na sociedade contemporânea fazem uso da linguagem em suas múltiplas formas e de acordo com os diferentes contextos ideológicos (Ivo 2013). Portanto, a ideologia perpassa toda a sociedade de forma variada e, por meio dela, nossas identidades são construídas (Silva 2015, p. 229). Por isso, é importante entender como se dá a formação das identidades na pós-modernidade, que é algo formado por meio de processos inconscientes e ao longo do tempo.

Segundo Wodak (1999), “o poder não deriva da linguagem, mas a linguagem pode ser usada para desafiar o poder, subvertê-lo, modificar sua distribuição no curto e no longo prazo”, ou também para a manutenção de relação de poder. A análise da ideologia está unida essencialmente à linguagem, porque esta constitui a principal maneira de construir sentidos

que servem para firmar relações de dominação. (Thompson 1995, p. 76). Para Fairclough (1995), “a ideologia investe a linguagem de várias maneiras em vários níveis, e nós não temos de escolher entre diferentes “localizações” possíveis da ideologia, todas são parcialmente justificáveis e nenhuma inteiramente satisfatória” (Fairclough 1995, p. 71).

Portanto, a ideologia está diretamente relacionada aos sistemas, ao capital simbólico, às crenças, aos valores, e representa, em sua essência, a luta hegemônica. Ela é um aspecto relevante para a construção da identidade dos indivíduos. (Silva 2015, p. 257). As formas simbólicas são entendidas por “um amplo espectro de ações e falas, imagens e textos, que são produzidos por sujeitos e reconhecidos por eles e outros como construtos significativos” (Thompson 1995, p. 79). Elas se entrecruzam com as relações de poder e, assim, com base nos pressupostos de Thompson (1995), é possível elencar cinco modos de operação da ideologia: legitimação, dissimulação, unificação, fragmentação e reificação.

As diversas transformações que ocorrem no mundo globalizado trazem mudanças nas relações culturais, sociais e econômicas. “À medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades” (Hall 2003, p. 13). Desse modo, é substancial fazermos uma reflexão sobre como as construções discursivas sobre a cultura lusófona são revestidas de ideologias nos Elementos Provocadores do Celpe-Bras.

Deschamps e Moliner (2009, p. 33) reiteram que os estereótipos “são definidos como conjuntos de crenças relativas às características de um grupo”. Os autores ressaltam também que “(...) os estereótipos são simplificações. Eles permitem definir e caracterizar um grupo, descrever seus membros de forma rápida e econômica no plano cognitivo. (...) ele é o resultado do efeito de acentuação das semelhanças intragrupo”. Ou seja, a identidade estereotipada é categorizada e homogeneizada. A identidade social, que define o lugar particular que o sujeito ocupa na sociedade, a identidade pessoal, relacionada à sua personalidade, e o multiculturalismo precisam, portanto, de uma abordagem cautelosa em exames de proficiência como o Celpe-Bras, tendo o vista o perfil de política linguística dessas avaliações.

Desse modo, na análise linguística de textos multimodais, utilizados nos Elementos Provocadores do Celpe-Bras, será possível desvelar as construções discursivas revestidas de ideologia, pois esta constitui o principal meio de construção de sentidos que servem para sustentar relações de poder.

3.2. O texto multimodal

Um texto multimodal integra vários recursos semióticos como elementos verbais e não verbais. Baldry e Thibault (2006, p. 19) afirmam que os textos multimodais “combinam e integram os recursos de construção de significado de várias modalidades semióticas para produzir significados específicos do texto”. Assim, a leitura do texto multimodal deve visar os multiletramentos (Cope & Kalantzis 2000) que envolvem múltiplos conhecimentos e posicionamento crítico.

O texto possui um papel socialmente significativo, com várias semioses e, assim, a Multimodalidade extrapola muitas possibilidades para se trabalhar com os diversos textos multimodais como anúncios publicitários, cartuns, filmes, músicas, reportagens, dentre outros. Desse modo, o que caracteriza os gêneros discursivos por textos multimodais é a integração das diversas semioses (Ferraz 2007).

O trabalho multimodal sistematizado é de grande relevância para o desenvolvimento de atividades que envolvam semioses diferentes da escrita (Ferraz 2011). Para Kress e van Leeuwen (2006) a leitura de textos multimodais é socialmente determinada e é impossível interpretá-los prestando atenção apenas aos aspectos verbais, pois todos os outros modos semióticos também devem ser levados em consideração. Conforme Vieira (2007, p. 10), “o enfoque multimodal visa a transpor esse nível de análise e pretende compreender os diferentes modos de representação que entram no texto com a mesma precisão com que se faz a análise do texto linguístico”.

O enfoque multimodal pretende compreender os diferentes modos de representação (Vieira 2007). Nessa perspectiva, Kress e van Leeuwen (2006) propõem a chamada Gramática do Design Visual, que corresponde à organização dos diversos elementos não verbais como cores, imagens, fotografias, gestos, sons, entre outros, com a finalidade de estabelecer sentidos.

A razão pela qual Kress e van Leeuwen (2006) elaboraram a Gramática Visual foi devido à importância e à necessidade de se desenvolver um método de análise que possibilitasse verificar como todos os recursos semióticos presentes em um texto constroem, de maneira conjunta, significados sociais (Kress & van Leeuwen 2006). Conforme os autores supracitados, a Gramática do Design Visual relaciona-se às nossas formas de interação social e cultural, propõe-se a descrever como indivíduos, coisas e lugares são combinados em uma totalidade constitutiva de sentido.

Os recursos semióticos funcionam juntos em um texto na forma como são combinados, pois há harmonia entre as semioses verbal e não verbal.

Nessa perspectiva, para Kress e van Leeuwen (2006), a linguagem é funcional, ou seja, está fazendo algum trabalho em algum contexto, ao contrário de palavras isoladas e frases. Assim, a análise multimodal não é proposta de forma aleatória. Na Gramática do Design Visual, os significados dos recursos semióticos são mapeados em redes de sistemas, e estas fornecem ferramentas para análise.

4. Análise de textos multimodais

A proposta de inserir no Celpe-Bras leitura e produção de texto baseadas em gêneros discursivos (Bakhtin 1997), em princípio, propicia a prática social de leitura e possibilita maior expressão verbal (oral ou escrita) do aprendiz (Dell'Isola 2009). Como afirma Tilio (2012, p. 205), “A língua precisa ser contextualizada em práticas discursivas, que se materializam em gêneros do discurso”. Nesse sentido, Baldry e Thibault (2006) conceituam gêneros como formas típicas de discurso que são usados de acordo com a situação de fala. Os autores sugerem que a distinção que Bakhtin (1997) faz entre gêneros primários e secundários pode ser estendida para textos multimodais.

Desse modo, a abordagem de Ideologia de Thompson (1995), aliada ao arcabouço da ADC e da Multimodalidade, fornece ferramentas para se analisar linguisticamente construções discursivas revestidas de ideologia (Ramalho & Resende 2016). Por isso, na análise, utilizamos os modos de operação de Thompson (1995), as categorias analíticas propostas por Fairclough (2001) e da Gramática do Design Visual (Kress; van Leeuwen, 2006) como: significados composicionais (valor informativo, saliência e enquadramento) e representacionais (estrutura narrativa e conceitual). Com o intuito de responder às perguntas de pesquisa, também serão de grande relevância as categorias analíticas propostas por Fairclough (2001). A seguir, uma análise de dois Elementos Provocadores das edições de 2014 e 2017, selecionados por apresentarem temáticas e representações composicionais que trazem reproduções estereotipadas da cultura brasileira. Previamente à seleção, foi realizado um mapeamento de todos os Elementos Provocadores das duas edições mencionadas. Optou-se por analisar produtos de duas edições com três anos de intervalo para se observar as mudanças de configuração na seleção de objetos simbólicos.



Figura 2. Elemento provocador “Beleza no Trabalho”

Fonte: Celpe-Bras, 2014.

No Elemento Provocador selecionado do exame de 2014, a estrutura temática apresentada pelo texto multimodal é pautada na questão “A beleza no trabalho”. Em relação ao tema, Fairclough (2001) apresenta duas questões: qual é a estrutura temática do texto e que suposições lhes são subjacentes?; os temas marcados são frequentes e, em caso positivo, quais são suas motivações?

Nesse sentido, é possível perceber que a estrutura temática do texto supõe que de fato a aparência importa no trabalho. O enunciado utiliza argumento de autoridade “novos estudos revelam que a aparência é um dos principais segredos do sucesso” (Brasil 2014) como estratégia, para enfati-

zar a temática proposta. O tema marcado é frequente e é salientado com os recursos semióticos verbais e não verbais que se inter-relacionam, em que as letras em destaque no primeiro plano, juntamente com a imagem dos participantes representados, são jovens em idade economicamente ativa para o mercado de trabalho.

O homem e a mulher representados têm o olhar direcionado ao leitor ou *viewers*, como proposto por Kress e van Leeuwen (2006). A transitividade visual nesse caso é realizada por meio dos dois participantes salientes, mais evidentes, devido ao seu tamanho, seu lugar de composição, seu contraste com o segundo plano, à sua saturação de proeminência na cor e ao foco. O que também caracteriza o processo de ação no qual os participantes direcionam suas ações ao participante interativo, o falante de português como língua adicional.⁴ Isso pode ser visto por meio do vetor do olhar direcionado aos leitores.

No segundo plano, o texto ressalta que com base em pesquisas “a aparência é um dos principais segredos do sucesso”. Assim, podemos observar que os participantes representados na modalidade imagética seguem o padrão de beleza estipulado pela mídia: branco(a), alto(a), cabelo liso e magro(a). O texto multimodal do Elemento Provocador não leva em consideração que o Brasil é um país miscigenado, em que negros representam uma parte significativa da população brasileira. Essas escolhas do produtor do texto, por sua vez, estão ligadas ao processo simbólico garantido e seus significados.

O Roteiro de Interação Face a Face, guia dos Elementos Provocadores, pode contribuir para a desconstrução dessas representações estereotipadas, entretanto, as perguntas do Elemento Provocador mencionado levam o participante à generalização de que a beleza é uma estratégia de sucesso no mercado de trabalho, como se observa na pergunta número 3 (Brasil 2014, p. 6): “Além da beleza, que outras estratégias podem ser usadas para o sucesso profissional? Justifique.”

Com base nos pressupostos de Thompson (1995), a ideologia tem papel fundamental na luta pelo poder, pois, ela é, por natureza, hegemônica, servindo para determinar e manter relações assimétricas de poder. O discurso do “padrão de beleza” como proposto pelo texto multimodal do elemento

4 Preferimos neste artigo a terminologia Português como Língua Adicional (PLA) por considerarmos o português como uma adição ao conhecimento linguístico dos participantes do Exame, não colocando a língua em posição preferencial. Para mais discussões acerca da terminologia, sugerimos a publicação de Elizabeth Coelho em 2012: *Language and learning in multilingual classrooms: a practical approach*.

provocador diz respeito ao modo de operação, proposto por Thompson (1995), da unificação, que ocorre quando há uma construção simbólica de identidade coletiva, utilizando a estratégia típica de construção simbólica denominada como estandarização, que é um referencial padrão proposto como fundamento partilhado. Assim, é significativo compreender a ideologia e o poder no contexto globalizado, visto que muitos discursos, quando naturalizados, passam a fazer parte do senso comum e tornam-se mecanismos eficazes na sociedade para a reprodução e a perpetuação de dimensões culturais e ideológicas da hegemonia.

No que diz respeito ao construto comunicativo do exame e seus pressupostos teóricos, o Elemento Provocador faz parte de uma tarefa comunicativa mediada pelo entrevistador, sendo organizado de forma socialmente construída, conforme análise discursiva e multimodal. Trata-se também de uma tarefa comunicativa com um texto multimodal que expõe uma situação real que pode ocorrer no cotidiano do participante que pretende interagir em português. No entanto, a cultura brasileira está sub-representada na imagem, pois, conforme mencionado anteriormente na análise desse EP, o padrão representado pela imagem não corresponde integralmente à realidade e diversidade da população brasileira.

Baumam (2005), que ressalta que a sociedade está passando por uma transformação radical de uma fase sólida para uma fase líquida e fluída, afetando as condições de trabalho, as estruturas estatais, a subjetividade coletiva, as relações sociais entre o “eu” e o “outro”, o que pode ocasionar uma crise de identidade. Hall (2003, p. 7) corrobora afirmando que estão surgindo “novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como sujeito unificado”. Por isso, é importante entender como se dá a formação das identidades na pós-modernidade, que é algo formado ao longo do tempo, através de processos inconscientes (Hall 2003).

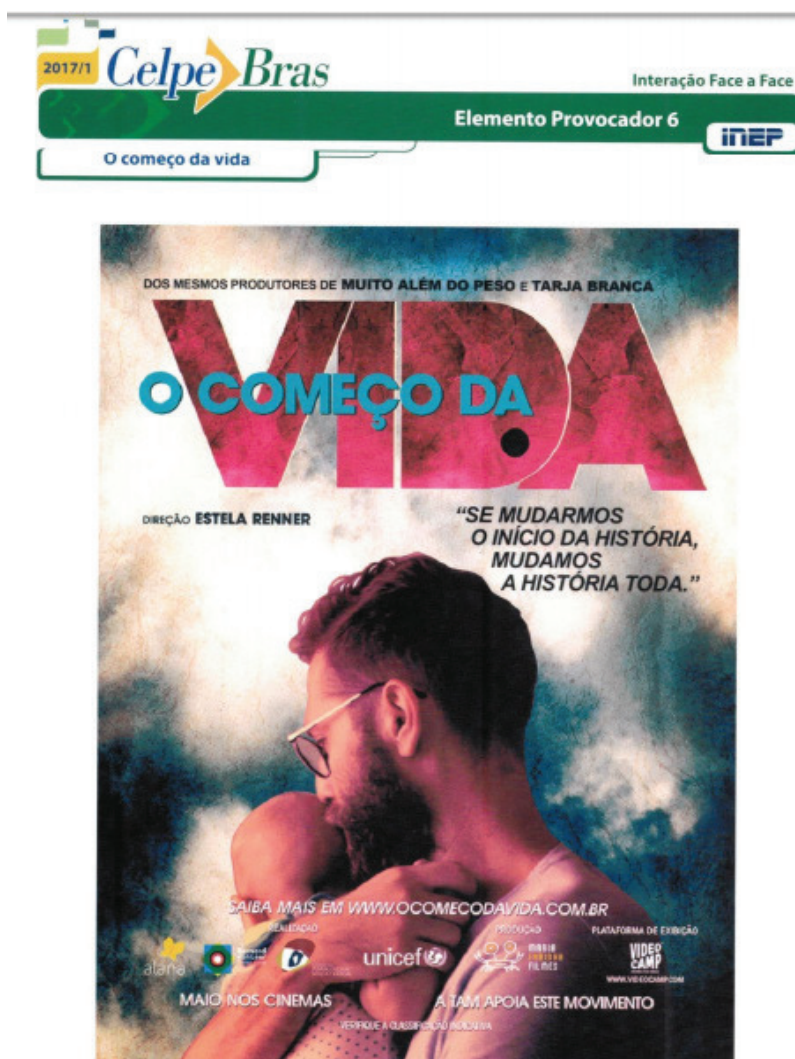


Figura 3. Elemento provocador “O começo da vida”

Fonte: Celpe-Bras, 2017.

A temática apresentada pelo texto multimodal selecionado fala sobre “O Começo da Vida”. Um filme que mostra a importância dos primeiros anos de vida na formação de cada pessoa. Com base na estrutura temática que é apresentada, é possível perceber que o texto traz o conceito das novas formações familiares. O que reforça nosso argumento quanto a essa informação é a recorrência da palavra “mudança” na frase “se mudarmos o início da história, mudamos a história toda”. É possível observar também que em primeiro plano, no enquadramento, encontra-se o participante representando os pais de bebês; destaca-se também o nome “vida” com letras grandes na cor rosa. Desse modo, com a inter-relação entre os

recursos semióticos verbal e não verbal é possível perceber que o produtor do texto se refere também às novas configurações de famílias, como, por exemplo, uma família composta por um casal homossexual ou uma família cujas tarefas sejam divididas igualmente entre a mãe e o pai, a chamada “paternidade ativa”.

Em relação à categoria do ideal e real, devemos considerar que alguns dos elementos constitutivos do texto multimodal analisado estão localizados na parte superior, e outros na parte inferior da página. O que está localizado em cima é apresentado como ideal (apresentado como o idealizado ou, generalizado, como ausência de informação), o que está localizado embaixo é apresentado como real (trazem informações mais detalhadas e específicas referentes à composição gráfico-visual) (Kress & van Leeuwen 2006). Nesse sentido, podemos observar que a parte superior do texto revela o ideal, com poucas informações sobre o filme, ao passo que a parte inferior, “o real”, apresenta o mês de estreia, o site para mais informações, os patrocinadores e a plataforma de exibição.

No entanto, essa mudança na estrutura familiar não é algo ainda muito reconhecido pela “sociedade” hegemônica brasileira. Nesse sentido, é possível notar no texto multimodal o modo de operação da reificação, que segundo Thompson (1995) é a retratação de uma situação transitória como permanente e natural. Ela se realiza pela estratégia da nominalização/passivação em que há uma concentração da atenção no título “o começo da vida” em detrimento do outro que fala sobre a mudança da história, com apagamento de atores sociais como os outros modelos de família. O Roteiro de Interação Face a Face dessa edição do exame, 1/2017, não aborda como discussão central as reconfigurações familiares brasileiras. Apenas na questão 7, pergunta-se “Em seu país, quais são arranjos familiares mais comuns?” (Brasil 2017, p. 10).

Nessa perspectiva, no que se refere ao construto comunicativo do exame e seus pressupostos teóricos, o elemento provocador faz parte de uma tarefa comunicativa mediada pelo entrevistador, sendo organizado de forma socialmente construída. Trata-se também de tarefa comunicativa com um texto multimodal cujos gênero e assunto possibilitam uma discussão real sobre as sociedades modernas que mudam constantemente e são rápidas e permanentes. A discussão leva o participante a refletir sobre a diversidade cultural brasileira e como as mudanças provocam alterações nas identidades, fragmentando a identidade do sujeito pós-moderno, que assume identidades diferentes em momentos diferentes, definidas culturalmente.

5. Conclusões

No início do texto, propusemos os seguintes questionamentos: como são as construções discursivas e ideológicas dos textos multimodais inseridos nos Elementos Provocadores do Exame Celpe-Bras? Esses textos refletem o construto comunicativo do exame?

No que se refere à natureza comunicativa, bem como às tarefas comunicativas, dois dos pilares teóricos do Celpe-Bras estão refletidos nos EPs, principalmente, no que tange à escolha dos gêneros desses elementos e suas diversas semioses. Além disso, as perguntas feitas pelo entrevistador, simulando uma conversa e explorando o máximo de conhecimento da língua e das práticas de comunicação do examinando, são outro indício de manifestação dos pilares teóricos do exame.

No que se refere ao terceiro pilar, a questão cultural, considerando linguagem como cultura e não somente “cultura como um elemento à parte da linguagem” (Kramsch 1996, p. 6), os textos apresentam alguns estereótipos relacionados à representação da diversidade cultural brasileira, que deve buscar fomentar discussões importantes para a compreensão de processos de mudança social, discursivos, ideológicos e identitários. Esses aspectos são importantes para o entendimento da língua, da cultura e das interações. Por isso, é preciso estudar o modo como a ideologia está presente nos textos e suas estratégias simbólicas de construção identitária do brasileiro.

Estas análises levam às reflexões propostas na pesquisa acerca das questões identitárias, revestidas de ideologia, que devem ser vistas de forma mais abrangente nos Elementos Provocadores do Exame Celpe-Bras. Como uma consequência das mudanças sociais da contemporaneidade, não se pode levar em conta apenas o conceito de identidade social, mas sim o resultado da soma das identidades, em que é necessária a adequação das novas exigências, que decorrem de um processo mais amplo de transformações sociais e dos discursos.

Assim sendo, sugerimos que estereótipos, quando presentes nos EPs do Exame, devem ser adequadamente problematizados para trazer reflexões aos participantes. Sabemos que o Roteiro de Interação Face a Face não deve ser seguido de forma estática, portanto, é no fator orgânico da interação que o participante tem chances de romper a trivialidade e conhecer mais acerca da cultura lusófona e suas multiplicidades. Esse fator orgânico da interação também abre portas para discussões acerca da natureza do exame e da necessidade de atualização de suas bases. A análise dos EPs evidencia que sua natureza não é apenas comunicativa, pois transcende para o socioin-

teracionismo e até mesmo para as discussões mais recentes no ensino de línguas pautadas na Abordagem Complexa. Validam-se, dessa forma, as discussões deste trabalho acerca das construções discursivas e ideológicas dos Elementos Provocadores do Celpe-Bras como contribuições de cunho reflexivo para as próximas edições do exame, entendendo a missão da ciência de promover melhorias também nas políticas de promoção da língua.

Referências

- Araujo, S. D. S. (2017). *A validade de construto das questões de língua inglesa do ENEM: um olhar para o construto e a Matriz de Referência*. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.
- Bakhtin, M. (1997). *Estética da criação verbal*. São Paulo, Brasil: Martins Fontes.
- Baldry, A. & Thibault, P. J. (2006). Introduction: Multimodal texts and genres. In A. Baldry & P. J. Thibault (Eds.), *Multimodal transcription and text analysis: A multimedia toolkit and coursebook* (pp. 1-56). Londres, Inglaterra: Equinox.
- Bauman, Z. (2005). *Identidade*. Rio de Janeiro, Brasil: Jorge Zahar.
- Brasil. (2017). Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Manual do Examinando do Exame Celpe-Bras*. Brasília, Brasil.
- Brasil. (2014). Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Roteiro de Interação Face a Face do Exame Celpe-Bras*. Brasília, Brasil.
- Brasil. (2013). Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Guia do Participante: Tarefas Comentadas que Compõem a Edição de abril de 2013 do Exame*. Brasília, Brasil.
- Brown, H. D. (2007). Language assessment: Principles and issues. In H. D. Brown (Ed.), *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (pp. 444-465). Nova Iorque, Estados Unidos da América: Longman.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2000). Introduction: Multiliteracies: The beginnings of an idea. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literary learning and the design of social futures* (pp. 03-37). Londres, Inglaterra: Routledge.
- Dell'Isola, R. (2009). Gêneros textuais em livros didáticos de português língua estrangeira: o que falta?. In R. Dias & V. L. P. Cristovão (Eds.), *O livro didático de língua estrangeira: Múltiplas perspectivas* (pp. 99-120). Campinas, Brasil: Mercado de letras.

- Dell'Isola, R. Scaramucci, M., Schlatter, M. & Júdice, N. (2003). A avaliação de proficiência em português língua estrangeira: O exame CELPE-Bras. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 3(1), 153-184.
- Deschamps, J. C. & Moliner, P. (2009). *A identidade em psicologia social*. Rio de Janeiro, Brasil: Vozes.
- Ebel, R. L. & Frisbie, D. A. (1991). *Essentials of educational measurement*. Nova Jersey, Estados Unidos da América: Prentice Hall.
- Fairclough, N. (2006). *Language and globalization*. Nova Iorque: Routledge.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: textual analysis for social research*. Londres, Routledge.
- Fairclough, N. (2001). *Discurso e mudança social*. Brasília, Brasil: Editora UnB.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: the critical study of language*. Harlow: Pearson Education-Longman.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge, Inglaterra: Polity Press.
- Fairclough, N. (1989). Critical and descriptive goals in discourse analysis. *Journal of Pragmatics*, 9(6), 739-763.
- Ferraz, A. J. (2007). Multimodalidade e formação identitária: O brasileiro em materiais didáticos de português língua estrangeira (PLE). In J. A. Vieira, et al. (Eds.), *Reflexões sobre a língua portuguesa: Uma abordagem multimodal* (pp. 109-145). Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Hall, S. (2003). *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte, Brasil: UFMG.
- Hall, S. (2003). *A identidade cultural na pós-modernidade*. (9ª ed.) Rio de Janeiro, Brasil: DP&A.
- Hughes, A. (2003). *Testing for language teachers*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Kramsch, C. (1996). The cultural component of language teaching. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. Disponível em: <http://www.ualberta.ca>. Acedido em: 18 ago. 2017.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2006). Introduction: The grammar of visual design. In G. Kress & T. van Leeuwen (Eds.), *Reading images: The grammar of visual design* (pp. 1-15). Londres, Inglaterra: Routledge.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2006). The semiotic landscape: language and visual communication. In G. Kress & T. van Leeuwen (Eds.), *Reading images: The grammar of visual design* (pp. 16-44). Londres, Inglaterra: Routledge.
- Ivo, E. A. O. (2013). *O letramento de adultos na empresa: Uma forma de legitimar a alienação ou uma questão de sobrevivência?* Tese de doutoramento, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.

- Magalhães, I., Martins, A. R. & Resende, V. de M. (2017). *Análise de discurso crítica: Um método de pesquisa qualitativa*. Brasília, Brasil: Editora Universidade de Brasília.
- Ramalho, V. & Resende, V. de M. (2016). *Análise do discurso crítica* (2ª ed.). São Paulo, Brasil: Contexto.
- Silva, F. C. O. (2015). A representação da raça negra no Brasil: ideologia e identidades. In J. A. Vieira & A. L. Bento (Eds.), *Discurso e identidade e gênero* (pp. 229-354). Brasília, Brasil: Movimento.
- Vieira, J. A. (2007). Novas perspectivas para o texto: uma visão multissemiótica. In J. A. Vieira, et al. (Eds.), *Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal* (pp. 9-33). Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Vieira, J. A. & Bento, A. L. (Eds.). (2015). *Discurso, identidade e gênero*. Brasília: Movimento.
- Wodak, R., Cillia, R. de, Reisigl, M. & Liebhart, K. (1999). *The discursive construction of national identity*. Edinburgh, Reino Unido: Edinburgh University Press.
- Weir, C. J. (2005) *Language testing and validation: An Evidence-Based Approach. Research and practice in applied linguistics*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

[recebido em 15 de setembro de 2018 e aceite para publicação em 23 de fevereiro de 2019]

'FEEDBACK PARA QUE TE QUERO?': ESTUDO SOBRE O FEEDBACK DIRETO E INDIRETO EM TAREFAS DE ESCRITA

'WHAT DO I NEED FEEDBACK FOR?': A STUDY ABOUT DIRECT AND INDIRECT FEEDBACK IN WRITING TASKS

Liliana Gonçalves*

lilianag@um.edu.mo

Carlos Filipe Guimarães Figueiredo*

carlosgf@um.edu.mo

Júlio Reis Jatobá*

juliojatoba@um.edu.mo

As mais recentes propostas didático-pedagógicas consideram ser fundamental fornecer algum tipo de resposta aos trabalhos escritos dos estudantes (Hyland 2003; Sheen 2010), não só para que os aprendentes desenvolvam as suas capacidades de escrita, mas também para que melhorem a própria proficiência na língua-cultura. Neste sentido, o presente artigo apresentará, primeiramente, os diferentes tipos de resposta que podem ser dados aos estudantes, nomeadamente o *feedback* escrito do professor, o encontro (face a face) professor-aluno(s) e o *feedback* dos colegas (Hyland 2003; Liu & Hansen 2002). Em seguida, analisaremos trabalhos escritos realizados pelos nossos aprendentes de nível B1, concentrando a nossa atenção no *feedback* escrito do professor com o intuito de entendermos se o mesmo tem algum impacto no melhoramento dos textos dos aprendentes e qual será o *feedback* escrito mais eficaz para atingir esse objetivo. De entre as conclusões a que nos foi possível chegar, ressalta-se uma evidente melhoria dos textos dos aprendentes depois de concluída a fase de reescrita da tarefa em questão. Concluimos também que, para os níveis intermédios, o *feedback* escrito múltiplo ou misto é o que pode ser mais eficaz na correção e/ou reescrita.

Palavras-chave: Tarefas de escrita. *Feedback*. Desenvolvimento do português língua-cultura. Aprendentes chineses.

The most recent didactic and pedagogical proposals consider that it is essential to provide some kind of feedback to students' written works (Hyland 2003; Sheen 2010), not only for learners to develop their writing skills but also to improve their own proficiency in the language-culture. In this sense, the present article will first

* Universidade de Macau, República Popular da China.

present different types of feedback that can be given to students, namely written feedback from the teacher, face-to-face teacher-student encounter and feedback from classmates (Hyland 2003; Liu & Hansen 2002). Secondly, we will analyze written works carried out by our B1 level students, focusing our attention on the teacher's written feedback in order to understand if there is any impact on the learners' texts improvement. We also intend to understand which feedback will be the most effective one to achieve the so said improvement. Among the conclusions we were able to reach, there is a clear improvement in the learners' texts after the rewriting phase has been completed. We also concluded that, for intermediate levels, multiple or mixed written feedback is the most effective one in the correction/rewriting process.

Keywords: Writing tasks. Feedback. Development of Portuguese language-culture. Chinese learners.



1. Introdução

Para o professor que faz exercícios de escrita nas suas aulas, especialmente para o professor da disciplina de Redação, o tempo é um fator de grande apreço. Dar *feedback* a todos os estudantes (numa média de 80/100 alunos), individualmente, de duas em duas semanas, avaliar e ainda criar exercícios de aperfeiçoamento são tarefas que requerem, por parte do professor, uma gestão de tempo exemplar até porque o docente, habitualmente, tem outros compromissos profissionais. Assim, é importante que o *feedback* seja eficaz para ambas as partes, aprendentes e docentes.

Neste trabalho, começaremos por abordar as duas principais perspetivas que os estudos ligados à escrita e ao *feedback* mais consideram: “aprender a escrever” e “escrever para aprender língua” (Hyland, Nicolás-Conesa & Cerezo 2016, p. 433). De seguida, dedicar-nos-emos ao *erro* (Baralo 1999; Fernández 1997; Ferris 2011; Vázquez 1999), conceito que naturalmente faz parte do quotidiano dos professores e perante o qual, especialmente em tarefas de escrita, temos uma atitude atenta. Posteriormente, detemo-nos nos diferentes tipos de *feedback* (Bitchener & Ferris 2012; Hyland 2003; Zhang 2017), isto é, nos diversos mecanismos a que os docentes podem recorrer sempre que há tarefas de escrita para corrigir. Distinguiremos o *feedback* escrito (direto e indireto), o *feedback* dos colegas (Liu & Hansen

2002) e o encontro professor-aluno(s) (Hyland 2003), dando conta das suas vantagens e inconvenientes.

No nosso estudo prático, centrar-nos-emos no *feedback* escrito, quer direto quer indireto e tentaremos responder às seguintes questões: será que o *feedback* escrito ajuda realmente no melhoramento dos textos que os aprendentes escrevem e, conseqüentemente, no desenvolvimento da sua proficiência? No âmbito das tarefas de redação, qual será o *feedback* escrito mais eficaz para esses fins ou, por outras palavras, qual será o mecanismo mais efetivo para dar resposta às necessidades dos aprendentes chineses de Português, do nível B1, na escrita? Para clarificarmos estas dúvidas, analisámos os textos escritos pelos nossos estudantes, sobretudo em pares, no âmbito da unidade dedicada à curta-metragem “História trágica com final feliz”, realizada por Regina Pessoa.

O processo de preparação e de escrita passou por diversas fases. No que toca à preparação, para acompanhar o visionamento da curta, começámos com atividades mais “extensivas” e, depois, passámos a uma tarefa mais “intensiva”. Já no que diz respeito ao processo de elaboração da tarefa escrita (Storch & Wigglesworth 2010), em linhas gerais, depois de os pares escreverem os seus textos, os docentes deram os seus *feedbacks* numa cópia dos textos originais, entregaram esses textos para que os pares procurassem compreender as correções sugeridas e, finalmente, os pares reescreveram a mesma tarefa mas tendo como base os seus textos originais, sem nenhum *feedback*. Foi a partir do texto original corrigido pelo professor e do texto reescrito pelos alunos que se procedeu à contagem do número de *feedbacks* fornecidos e compreendidos para a parte prática deste estudo.

2. Aprender a escrever ou escrever para aprender língua?

Os estudos do *feedback* escrito têm sido abordados em duas dimensões principais (ver Hyland *et al.* 2016; Manchón 2011): *learning-to-write* e *writing-to-learn*. Na primeira, o objetivo principal da tarefa e do *feedback* é ajudar os aprendentes a desenvolverem as suas capacidades de escrita em geral, desde a organização do texto à sua revisão. Isto não quer dizer que, neste tipo de tarefa, os professores não se preocupem também com a correção de erros de língua. Polio e Friedman (2017, p. 2) afirmam que se trata de tarefas que terão uso na vida real e, por esta razão, usam a expressão “writing for real-life purposes”. Na segunda dimensão, o principal objetivo é ajudar os aprendentes a desenvolverem a sua interlíngua (Hyland *et al.*

2016, p. 434). As duas perspectivas (ou abordagens), como notam Polio e Friedman (2017, p. 2), não se excluem mutuamente, ou seja, uma mesma tarefa tanto pode ajudar os aprendentes a desenvolverem as suas capacidades de escrita como constituir um exercício de desenvolvimento de vocabulário e de estruturas gramaticais.

Na verdade, estas duas dimensões lembram-nos os dois tipos de tarefas que Nunan (2004, p. 1) distinguiu: “real-world”/“target tasks” (para se referir aos usos da língua no mundo real, para lá da sala de aula) e “pedagogical tasks” (aquelas que ocorrem na sala de aula). Tal como Nunan (2004, p. 19), acreditamos que para criarmos oportunidades de aprendizagem, por vezes, é necessário transformar as “tarefas do mundo real” em “tarefas pedagógicas”. Nunan (2004, pp. 20-21) divide então as tarefas pedagógicas em “rehearsal tasks” (aquelas que implicam algo de que os aprendentes vão precisar na vida real, por exemplo, escrever um *curriculum vitae* e um email formal de candidatura a um emprego) e “activation tasks” (estas permitem ativar ou praticar as capacidades linguísticas dos aprendentes, por exemplo, dar sugestões a um estrangeiro que visitará Macau).

A nossa presente cadeira de Redação II, que corresponde ao nível B1 de proficiência em Língua Portuguesa, de acordo com as propostas do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Conselho da Europa 2001), assenta nas duas dimensões: *learning-to-write* (aprender a escrever) e *writing-to-learn-language* (escrever para aprender a língua¹).

3. Conceito de erro

É natural que quando um aprendente de uma L2 ou LE usa a língua-alvo cometa erros, tanto a nível oral como escrito. Tal como Ferris (2011, p. 10), pensamos que não é realista esperarmos dos nossos aprendentes produções, quer orais quer escritas, sem qualquer tipo de erro. No entanto, os erros nem sempre foram vistos de forma positiva ou como sinal de progresso. É com a corrente da Análise de Erros (AE) e, depois, com os estudos da Interlíngua (IL) que os erros começam a ser considerados naturais e até necessários

1 Tendo em conta Agar (1994, p. 71), Fantini (1997, p. 10), entre outros, sempre que possível, sugerimos que se utilize a expressão *língua-cultura* (neste caso concreto, “escrever para aprender a língua-cultura”), uma vez que uma língua está sempre associada às suas culturas. De facto, e apesar de nem sempre os docentes a lecionar Português na República Popular da China terem essa ideia em mente (ver Gonçalves 2016, pp. 214-5), em nosso entender, a expressão ajuda a ter presente a natural inter-relação entre língua e culturas que, frequentemente, também se verifica na escrita.

para que haja evolução na aprendizagem. De acordo com Vásquez (1999, p. 26), é formulando/comprovando hipóteses (e não criando hábitos) que se aprende. Por outras palavras, as produções incorretas do aprendente de uma L2 ou LE também são marcas das diferentes etapas de aprendizagem da língua-alvo (Fernández, 1997, p. 18).

Erro, de acordo com Fernández (1997, p. 27), é toda a transgressão involuntária da norma estabelecida numa determinada comunidade. Nas diversas etapas de aprendizagem, o aprendente de uma LE ou L2, para além das transferências que faz da sua L1 ou até de uma outra língua aprendida, produz enunciados idiossincráticos que podem não se adequar à norma da língua-alvo.

Segundo Baralo (1999, p. 44), Corder (1967) distinguiu *erros sistemáticos* de *enganos*; os primeiros são aqueles que nos revelam os conhecimentos subjacentes da IL do aprendente; os segundos devem-se a circunstâncias como a memória, estados físicos ou psicológicos e que também tendem a surgir em produções de falantes nativos. Estes *enganos* podem não ser um reflexo exato da competência do falante. Por sua vez, Fernández (1997, p. 28) define esses *enganos* como *descuidos* ou *esquecimentos*, ou seja, erros esporádicos que qualquer falante pode cometer. Para a mesma autora, os erros (usa apenas este termo), tal como Corder (1967) defendeu, manifestam-se de forma mais sistemática. Já para Norrish (1983, apud Gargallo 1993, p. 78) há que diferenciar os conceitos de *erro*, *engano* e *lapso*. O primeiro corresponde a um desvio sistemático, o *engano* diz respeito a um desvio inconsciente e eventual e o *lapso* representa um desvio que se deve a fatores extralinguísticos, como a capacidade de memorização ou de concentração, entre outros.

Para Ferris (2011, p. 3), *erros* são “morphological, syntactic, and lexical forms that deviate from rules of the target language, violating the expectations of literate adult native speakers”. Mais adiante, a autora divide os erros em duas categorias: *tratáveis* e *não tratáveis* (Ferris 2011, p. 36). O *erro tratável* está relacionado com uma estrutura linguística e, no fundo, é também explicável ao aprendente a partir de regras gramaticais ou de regras de escrita. Já o erro *não tratável*, ainda de acordo com a mesma autora, tem a ver com a escolha de termos ou expressões, ordem das palavras na frase ou até com uso de palavras desnecessárias. Ferris (2011, p. 35) menciona também a dicotomia *erros globais/erros locais*, sendo os primeiros aqueles que interferem na compreensão do texto e os segundos aqueles que não impedem o entendimento do mesmo. Ora, por serem conceitos muito

gerais, esta última dicotomia pode não facilitar a metodologia de pesquisas a aplicar.

Tal como outros autores, consideramos que os erros fazem parte do processo de aprendizagem e são normais, inclusivamente nas tarefas de escrita. A nossa atitude perante o erro é positiva, atenta e, ao mesmo tempo, “inconformada” (Gonçalves 2011, p. 31). Procuramos ajudar sempre os aprendentes a desenvolver e a aperfeiçoar, neste caso, as suas capacidades linguísticas e de escrita, não nos resignando aos problemas que os estudantes apresentam e dando-lhes sempre algum tipo de *feedback*.

Já de seguida, analisaremos os tipos de *feedback* que podemos ter à nossa disposição para ajudarmos os aprendentes a melhorarem os seus textos.

4. Tipos de *feedback*

Corrective feedback, de acordo com Ellis, Loewen e Erlam (2009, p. 303), diz respeito às respostas dadas ao aprendente no que toca aos seus enunciados com erros. Havendo já estudos que comprovam que o *corrective feedback* é eficaz porque melhora a escrita dos aprendentes, tendo até um efeito a longo prazo (ver Hyland 2003; Hyland *et al.* 2016, p. 436; Storch & Wigglesworth 2010), vejamos que tipos de *feedback* podemos utilizar no nosso dia a dia de professores de Redação ou de outra qualquer disciplina em que as tarefas de escrita estejam presentes.

4.1. *Feedback* escrito dado pelo professor

Tal como Hyland (2003, p. 178), julgamos que a resposta escrita que o professor dá a cada estudante (ou a correção de erros) continua a ter um papel importante nas tarefas de Redação. Aliás, tendo em conta nossa experiência, acreditamos que é isso que os aprendentes em geral esperam dos seus professores. O importante agora é tentar identificar qual será o melhor mecanismo ou as melhores estratégias para dar *feedback* aos aprendentes.

O *feedback* escrito poderá ser indireto ou direto. O *feedback* indireto pode assumir várias formas: (i) sublinhar os erros e fazer uso de códigos/símbolos para que o estudante saiba exatamente o tipo de erro que cometeu; (ii) apenas sublinhar ou destacar o erro. Ferris (2011, p. 34) denomina este *feedback* como *uncoded* – o professor faz um círculo, sublinha ou destaca, de alguma forma, o erro –, não procedendo a uma correção direta.

Podemos ainda considerar neste tipo de *feedback*, (iii) as notas metalinguísticas, ou seja, explicações ou dicas para que o aluno resolva o erro de forma independente.

O *feedback direto* diz respeito às reformulações que são feitas pelo próprio professor, disponibilizando ao aprendente a resposta correta (Ellis 2010, p. 338). Ferris (2011, p. 31) define *feedback direto* da seguinte forma: "When instructors provide the correct linguistic form for students - word, morpheme, phrase, rewritten sentence, deleted word(s) or morpheme(s) [...]".

Ferris (2011, p. 30) aborda igualmente o *feedback focado e não focado*, isto é, um *feedback* apenas para tipos de erros específicos ou que seguem um dado padrão e correção de qualquer tipo de erro, respetivamente. Embora o *feedback* focado só em algum tipo de erro pareça aliciante, concordamos com Ferris (2011, p. 31), que adverte para o facto de a seleção de um número limitado de erros não dar, aos aprendentes, a informação de que necessitam acerca dos erros que cometem. Além disso, na prática, será difícil seleccionar o número de erros ou o padrão a considerar. Por último, no mundo real, é esperado que o aprendente seja capaz de rever os seus próprios textos e que, idealmente, os corrija na totalidade. Assim sendo, Ferris (2011, p. 31) conclui que, a longo prazo, uma correção *não focada* poderá ser de maior utilidade para os aprendentes.

Posteriormente, Bitchener e Ferris (2012, p. 65) abordam novamente os diferentes tipos de *feedback* escrito e, ao *feedback* direto, para além das correções explícitas, acrescentam as explicações metalinguísticas escritas, que acima referíamos, nomeadamente fornecimento de regras de gramática e de exemplos acerca do uso correto de uma dada estrutura. Este tipo de explicação, na nossa opinião, também pode ser dado por vezes oralmente, especialmente quando os estudantes estão a reescrever os seus textos em aula e pedem clarificações ao professor. Não nos parece, contudo, que deva ser considerado um tipo de *feedback* direto por não apresentar uma resposta "direta" ao problema do aprendente. Assim sendo, optámos por integrar este *feedback* no indireto e decidimos nomeá-lo de *explicativo*.

Também num estudo dedicado ao *corrective feedback* e à aquisição de gramática numa L2, Ellis *et al.* (2009, p. 303) referem que o *feedback* pode ser "implícito" ou "explícito". No que diz respeito ao implícito, os autores notam que, muitas vezes, toma a forma de reformulações, isto é, todo ou parte do enunciado do aprendente é reformulado e substituído pela forma correta (ou mais adequada) da língua-alvo. No tocante ao *feedback* explícito, Ellis *et al.* (2009, p. 304) mencionam ainda que pode assumir a forma

de: (i) uma correção explícita, em que é indicado ao aluno, claramente, que a produção está errada; (ii) *feedback* metalinguístico, isto é, o aprendente receberá comentários, informação ou questões relacionadas com o problema da produção. Os autores concluem que o *feedback* explícito, mais concretamente, a informação metalinguística, é, de uma maneira geral, mais efetivo na aprendizagem. Para nós, trata-se, pois, como já dissemos, de um tipo de *feedback* indireto.

Aliás, mais tarde, Ellis (2010, p. 338) refere que os investigadores na área da escrita em L2 defendem o *feedback indireto* por ser mais eficaz do que o *direto*, pois há maior envolvimento do aprendente na correção ou reescrita. Esse envolvimento pode não implicar sempre aquisição mas sim um desenvolvimento da autonomia do estudante no que diz respeito às suas capacidades de revisão. Já com a correção *direta*, se os aprendentes tiverem de rever ou reescrever os seus textos, poderão limitar-se a transcrever aquilo que o professor sugeriu (ver Ferris 2011, p. 32). Ferris, tal como Ellis (2010), acrescenta que se tem vindo a discutir que o *feedback indireto* é mais proveitoso para os aprendentes pois implica maior envolvimento cognitivo, reflexão e envolvimento na resolução de problemas.

Ferris (2011, p. 34) menciona também que, para o professor, a correção indireta sem símbolos poderá envolver menos tempo e, num curto prazo, ser tão efetiva como o *feedback* indireto com símbolos/códigos. Contudo, talvez não proporcione tantos *inputs* adequados para que os aprendentes se habituem a refletir, a envolverem-se mais cognitivamente com os textos e, a longo prazo, a reduzirem o número de erros. Já Bitchener e Ferris (2012, p. 65) afirmam que há argumentos a favor para os dois grandes tipos de *feedback*. No que diz respeito ao *direto*, pode dizer-se que reduz alguma confusão que surja quando o aprendente não entende o *feedback* indireto, oferece informação para resolver erros mais complexos e é mais imediato. Os mesmos autores acabam por admitir que a eficácia de cada um destes tipos de *feedback* poderá depender tanto dos contextos de aprendizagem (objetivos, por exemplo), como do nível de proficiência dos aprendentes. Depreende-se, então, que mais estudos são necessários para que a especulação deixe de o ser, passando, eventualmente, a evidência.

Ainda no *feedback* escrito, abarcamos o comentário que, geralmente, é feito pelo professor no final do texto do aluno. Embora estejamos neste ponto a considerar o *feedback escrito*, podemos aqui incluir comentários gravados, isto é, o professor revê a tarefa escrita e, posteriormente, faz um comentário em áudio a essa mesma tarefa, o que não exclui o uso de códigos/símbolos ou outra correção indireta ou direta.

Em relação aos comentários escritos (ou em áudio), podemos ter em conta as sugestões de Lopes e Silva (2012, pp. 32-33), expostas na Tabela 1.

Tabela 1. Sugestões para comentários escritos ou em áudio

| | | |
|---|---|---|
| Descrever e informar (não julgar) | Evitar palavras que façam o aluno sentir-se mal ("fraco"). Se usar boas palavras de julgamento ou avaliação, descrever o que é bom. | NÃO: <i>Fraco</i> MELHOR: <i>Deves acrescentar mais detalhes no teu sumário sobre a importância da reciclagem.</i> |
| | Deve indicar a sua própria resposta ao trabalho em vez de julgar o aluno. | NÃO: <i>Belo trabalho!</i> MELHOR: <i>A tua história deixou-me com uma enorme curiosidade de conhecer o teu tio.</i> |
| Ser tão específico quanto possível. | Usar palavras específicas. Falar sobre aspetos particulares do trabalho | NÃO: <i>Esforça-te mais.</i> MELHOR: <i>Faz mais exercícios com operações de divisão com transporte.</i> |
| Comunicar (informar) claramente com o aluno | Escrever usando linguagem simples. Usar substantivos em vez de pronomes. | NÃO: <i>Não é claro.</i> MELHOR: <i>O teu argumento que o Capitão Metralha era louco não faz sentido porque...</i> |

| | | |
|---|--|---|
| Sugerir o que o aluno deve fazer para melhorar. | Descrever qual deverá ser o próximo objetivo ou meta de aprendizagem a curto prazo. Sugerir uma estratégia ou praticar a atividade que pode ajudar o aluno a alcançar o próximo objetivo. | NÃO: <i>O relatório está ótimo.</i> MELHOR: <i>O relatório sobre as atividades realizadas no laboratório tem todos os resultados corretos. Na próxima vez, descreve como estes resultados levaram às conclusões sobre as hipóteses. Procura averiguar se onde vives há algum centro de reciclagem. Como é que se relaciona com a informação do teu relatório? Tenta fazer cartões de revisão para a próxima aula sobre os conceitos importantes.</i> |
|---|--|---|

Parece-nos que este tipo de comentário, para além de positivo e consequentemente mais motivador, é também claro para os nossos aprendentes. Aliás, no nosso entender, podemos transpor este tipo de “atitude” para os encontros professor/aluno(s) que, já adiante, abordaremos.

Ainda considerando Lopes e Silva (2012, p. 31), o *feedback* dos professores, neste caso escrito ou em áudio, deve inicialmente concentrar-se no que o aluno tenha feito bem, antes de destacar as áreas que requerem melhorias. Assim sendo, o *feedback* deve, obviamente, incluir orientações sobre como o aluno pode fazer os melhoramentos necessários.

Para completarmos este ponto dedicado ao *feedback escrito*, podemos referir o trabalho de Zhang (2017, p. 53), no qual a autora, seguindo Ruiz (2010), opta por denominar as correções de “indicativas” (sempre que se indicam os problemas existentes no enunciado), “classificatórias” (quando é categorizado o tipo de erro) e “resolutivas” (fornece-se uma resolução para o erro). Para os comentários, a autora adotou a denominação “bilhete”.

Mas o *feedback* escrito não é a única solução para ajudar os nossos aprendentes chineses a desenvolverem ou a melhorarem o seu Português Língua-Cultura.² Apesar de o nosso estudo prático se concentrar no *feedback* escrito, de seguida, dedicamos a nossa atenção a outras técnicas.

2 Expressão utilizada por Gonçalves (2016, p. 16 e p. 221) no âmbito de estudos interculturais.

4.2. Encontro face a face entre estudante e professor (*teacher-student conferencing*)

Tendo em conta o exposto por Hyland (2003, p. 194) e também a nossa experiência, normalmente, este tipo de *feedback* decorre fora da sala e do horário da aula (mas com horário marcado, sempre que necessário) e pode ser combinado com apenas um estudante ou com um pequeno grupo de aprendentes. Em princípio, este tipo de sessão resulta da necessidade do estudante consultar o professor acerca de uma determinada matéria, fontes de informação ou acerca de um trabalho que se encontra em andamento.

Estas horas de atendimento (como também podemos denominar este tipo de *feedback*) implicam uma interação ou diálogo face a face entre o professor e o(s) estudante(s), o que pode ter diversas vantagens. De acordo com Hyland (2003, p. 192), por um lado, o docente pode responder, de imediato, a dúvidas e clarificar ambiguidades existentes no texto do aprendente até este compreender os problemas. Por outro lado, permite ao aluno colocar logo as questões e dúvidas que vão surgindo nas explicações do docente, recebendo, o aprendente, a atenção individual (e individualizada) do professor. Além disso, os alunos ainda terão a oportunidade de desenvolver a sua compreensão e produção oral, se a língua de comunicação escolhida for, neste caso, o Português. Em relação aos aprendentes chineses, notámos que estas sessões com o professor podem constituir uma boa maneira de motivar, incentivar os estudantes, especialmente aqueles com mais dificuldades, a investirem mais na língua-cultura que estão a aprender (Português Língua-Cultura). Depois das sessões, ficámos com a certeza de que, para estes aprendentes, é importante sentirem o apoio e o interesse do professor.

No entanto, pensando na sua forma de ser, alguns aprendentes podem não se sentir à vontade para questionar o professor e limitar-se-ão a tentar absorver as correções, as explicações e sugestões do docente. Além disso, estas horas de atendimento, especialmente se estivermos a falar de um número elevado de alunos, consomem muito tempo ao professor. Por vezes, pode ser também um pouco difícil conciliar as horas disponíveis dos alunos com as do professor.

Para tornarmos estas sessões mais proveitosas, consideramos importante adotar algumas das sugestões propostas por Hyland (2003, p. 197). É importante que, para além de encorajar o aprendente a colocar questões, o professor ajuste o seu discurso, deixe o aluno à vontade e use um tom positivo. Mesmo quando o aprendente apresenta muitas dificuldades, é importante encontrar algo que seja possível elogiar, terminando a sessão

com palavras de encorajamento. Hyland (2003, p. 197) sugere ainda que se deixe o estudante tomar as decisões em relação à revisão do texto e que, depois deste tipo de encontro, os estudantes escrevam uma entrada de diário ou uma carta [email] breve em que sintetizem o que foi discutido, como é que o *feedback* do professor pode ser usado ou o que acharam mais útil. De acordo com o mesmo autor, tudo isto levará à reflexão, ajudará o estudante a focar-se e poderá assegurar que este tipo de *feedback* é “estimado”. De momento, como Ferris (2011, p. 38) nota, há poucos estudos feitos relativamente a este tipo de *feedback* e os existentes não tratam os seus efeitos no que toca à correção de erros.

4.3. *Feedback* dos colegas

O *feedback* por parte dos colegas é também conhecido como “revisão pelos pares”, “edição pelos pares” ou “resposta dos pares” (Liu & Hansen 2002, p. 1). Neste tipo de *feedback*, são os colegas-aprendentes que ajudam a rever e a corrigir uma tarefa escrita, quer por escrito quer oralmente. Gostaríamos de clarificar que o trabalho de *feedback* feito pelos colegas, tanto pode ser feito individualmente como em pares ou em pequenos grupos. Na verdade, depende da tarefa escrita em si, isto é, se a tarefa foi realizada individualmente, os alunos, depois de escreverem, poderão entregar o seu texto a um dos seus colegas (geralmente o colega do lado) para que este aponte sugestões de correção. Falávamos do colega do lado porque, em caso de dúvidas ou de ambiguidades, o autor do texto está mais próximo para tentar esclarecer, tanto no que diz respeito à correção a fazer como à correção feita. Caso as tarefas sejam realizadas em pares ou em grupos, a correção, por parte dos colegas, será também feita em pares ou em grupos, respetivamente.

Este tipo de *feedback*, segundo estudos já realizados (ver Liu & Hansen 2002, p. 2), ajuda os aprendentes a desenvolverem não só as suas capacidades de escrita, mas também outras capacidades gerais da língua através da “negociação de significado”. De acordo com Liu e Hansen (2002, p. 3), o *feedback* pelos pares leva ainda os aprendentes a construírem uma consciência enquanto leitores (“audience awareness”), a interligar leitura e escrita e a construir esquemas de conteúdo, linguísticos e retóricos através das diversas exposições ao texto. Ainda tendo em conta Liu e Hansen (2002, p. 6), os estudos feitos revelam que a colaboração entre colegas-aprendentes leva a um aumento da compreensão que, por sua vez, conduz a uma aquisição mais rápida e mais eficaz da língua. Isto significa que alunos aprendem com

e dos seus pares, ensinando e testando os seus próprios conhecimentos. Liu e Hansen (2002, p. 7) indicam também que o *feedback* pelos pares tem efeitos benéficos na motivação e na atitude dos aprendentes, assim como na qualidade da escrita. A partir deste tipo de atividade, os alunos aprendem (mais) ativamente, não se limitando a receber apenas informação do professor. Para além disso, os aprendentes podem estar mais à vontade a “trocar conhecimentos” e a preencher eventuais lacunas com um colega/ os colegas do que com o professor, que também nem sempre terá tempo para dar atenção a cada um dos estudantes. Com efeito, no caso da escrita ou da revisão em pares ou pequenos grupos, estudos sobre a Ansiedade na Aprendizagem do Português como Língua Estrangeira (AAPLE) experienciada por alunos chineses do 2º ano da Licenciatura em Estudos Portugueses da Universidade de Macau (Liu 2018) confirmam que a realização de tarefas em pares ou em grupo ajuda a criar um ambiente mais descontraído e que pode assemelhar-se ao de situações de comunicação do dia a dia, o que ajuda a reduzir a mencionada AAPLE. Por outras palavras, envolve colaboração e interação, ou seja, implica elementos sociais e não apenas cognitivos. Contudo, esse à-vontade, muito provavelmente, prende-se com o facto de, nestas situações, os estudantes terem a tendência para conversar na sua língua-materna. Assim, sempre que possível, poder-se-á pedir aos estudantes que, quando estiverem a rever uma tarefa escrita com um par ou com um pequeno grupo de alunos, gravem essa conversa, pedindo-lhes que comuniquem, neste caso, em Português. A gravação pode ser feita com um telemóvel, objeto que todos os aprendentes usam, com o maior à vontade, nos nossos dias. O áudio será, depois, enviado para o email do professor. De acordo com Wigglesworth e Storch (2012, p. 70), essas gravações permitem ao pesquisador perceber como é que os estudantes processam o *feedback* e podem contribuir para o entendimento do desenvolvimento do processo de escrita. No entanto, reconhecemos que, caso não estejam familiarizados com esta estratégia, os estudantes possam retrair-se, especialmente nas primeiras vezes.

Aliás, o *feedback* dos colegas possui algumas desvantagens (ver Liu & Hansen 2002, p. 8). Em primeiro lugar, é possível que, por vezes, o colega/ os colegas dê/deem um retorno contraproducente por o seu nível de conhecimento ser díspar ou por, simplesmente, não entender(em) aquilo que o colega escreveu. Além disso, alguns estudantes podem não se empenhar na tarefa ou, simplesmente, senti-la como desconfortável uma vez que estarão a comentar/a corrigir um colega. Este tipo de *feedback* também consome

tempo de aula (Liu & Hansen 2002, p. 123), o que para alguns professores pode constituir uma limitação.

Declinando-nos ligeiramente dos inconvenientes, até porque as vantagens nos parecem bem mais significativas, para que o *feedback* dado pelos próprios aprendentes seja mais efetivo, Liu e Hansen (2002, pp. 29-31) apresentam diversas sugestões, das quais levamos em consideração as seguintes: os professores devem explicar claramente aos aprendentes por que razão estão a levar a cabo este tipo de atividade e o quanto isso poderá beneficiar as suas tarefas escritas (ver as vantagens acima indicadas). Os docentes devem ainda dar instruções aos estudantes acerca dos pontos a considerar na sua revisão. Desta forma, os *feedbacks* poderão ser mais específicos e de melhor qualidade. Ainda de acordo com Liu e Hansen (2002, p. 29), será bom utilizar não só o *feedback* dos pares como também o do próprio professor, em diferentes versões da tarefa. Depois de os alunos terminarem uma tarefa escrita, o professor pode orientar e dar algum tempo para que cada estudante reveja e dê *feedback* a um dos seus pares. Esse *feedback*, dependendo do nível dos aprendentes e da matéria que está a ser estudada, poderá envolver apenas aspetos linguísticos, por exemplo, gramática e vocabulário. O docente pode pedir aos estudantes que usem apenas um lápis para anotarem as suas sugestões (reformulações) no texto do colega. Se esta atividade envolver comentários, o professor deverá apresentar uma espécie de modelo que os aprendentes poderão seguir. Depois da revisão pelos colegas, é essencial que todos os estudantes tenham oportunidade de voltar a rever os seus textos e que decidam se aceitam ou não as sugestões dadas. É importante que cada aprendente entenda que ele será sempre o “decisor final” no que diz respeito à revisão feita pelos seus colegas. Neste processo, os professores devem estar sempre disponíveis para guiar ou dar apoio aos alunos, assim como elogiar os estudantes-corretores pelos seus bons comentários ou pelas boas sugestões de correção. A este propósito, atente-se à proposta de Ferris (2003, p. 121): “[...], while teacher-student conferences and peer feedback are certainly appealing alternatives to written teacher feedback on student writing, they will not and should not completely replace written teacher commentary”.

Hyland (2003, p. 178), por seu lado, nota exatamente o mesmo, afirmando que embora tenha havido um aumento da importância dada, por exemplo, aos colegas como fonte de *feedback* (muito provavelmente devido ao papel central e autónomo que os docentes se têm esforçado por implementar na sala de aula), o *feedback* escrito do professor continua a ter um papel central nas aulas de escrita. Aliás, este autor acrescenta que muitos

estudantes consideram o *feedback* dos seus professores como essencial para o seu melhoramento como escreventes.

Para além dos *feedbacks* já apontados, parece-nos importante que, depois de o professor entregar a correção aos aprendentes, estes revejam e reescrevam os seus textos. Além disso, consideramos essencial que o professor prepare exercícios de aperfeiçoamento tendo como base os principais problemas das tarefas escritas dos estudantes. Estes exercícios podem abarcar não só gramática e léxico, mas também aspetos estruturais e, em alguns casos, culturais (por exemplo, responder a um convite formal). Ferris (2011, pp. 40-41) sugere ainda que os professores e/ou até os próprios aprendentes façam gráficos de erros para que se possam focar nos maiores problemas e para que tenham uma noção mais clara da frequência de certos tipos de erros. Em nosso entender, tendo em conta as diversas categorias de erros, pode ser tecnicamente difícil criar e implementar o uso dos referidos gráficos, problema também reconhecido por Ferris (2011, p. 41).

Concentramo-nos, de seguida, na aplicação do *feedback* escrito e na análise dos resultados.

5. O nosso estudo prático

5.1. Participantes

A amostra de sujeitos participantes do nosso estudo é constituída por 64 estudantes do 2º ano (Nível B1) da Licenciatura em Estudos Portugueses da Universidade de Macau, distribuídos por três turmas (Turma 001, Turma 002 e Turma 003). Por ser irrelevante para observação dos resultados, não se estratificou a amostra por sexo nem por idade.

Para análise dos dados, foram considerados apenas os trabalhos de 34 alunos, que trabalharam em pares ou, em poucos casos, individualmente. Observaram-se os resultados de dois grupos de estudantes por turma. Nas turmas 001 e 002, os alunos distribuíram-se por um grupo incluindo três pares-piloto (alunos que trabalharam com *feedbacks* diretos e *feedbacks* indiretos com símbolos) e outro grupo incluindo três pares de controlo (alunos que trabalharam com *feedbacks* diretos e *feedbacks* indiretos sem símbolos), ou seja, um total de 12 estudantes por turma. Contudo, na Turma 003, embora os alunos também tenham ficado divididos em dois grupos para realizar a tarefa escrita, grupo-piloto e grupo de controlo, dois

estudantes trabalharam de forma individual (um no grupo-piloto e outro no grupo de controlo).

Convém ainda explicar que a distribuição dos estudantes por grupos e pares obedeceu ao nível de aproveitamento académico dos alunos, assente no conhecimento que os professores detêm dos seus estudantes, nos resultados do exame intercalar do primeiro semestre (efetuado em dezembro de 2017), nas pontuações obtidas nos testes realizados no primeiro e segundo semestres e ainda na avaliação contínua nos dois semestres. Deste modo, os estudantes foram estratificados em: (i) alunos com aproveitamento considerado bom; (ii) alunos com aproveitamento considerado médio; (iii) alunos com aproveitamento considerado baixo. Embora já existam propostas para a constituição dos pares (ver Storch & Aldosari 2012), tendo em conta as nossas limitações de tempo para a recolha e análise dos dados, optámos por pares homogéneos.

5.2. Objetivos

Para efeitos da observação da pertinência de se trabalhar com a metodologia dos três tipos de *feedbacks* escritos propostos (*feedback* indireto sem símbolos, *feedback* indireto com símbolos e *feedback* direto), na disciplina de Redação II, colocámos as seguintes hipóteses:

1. Os *feedbacks*, especialmente os indiretos, ajudam realmente no melhoramento dos textos reescritos pelos alunos?
2. Que tipo de *feedback escrito* (direto ou indireto) é mais eficaz no melhoramento das tarefas escritas dos estudantes e no desenvolvimento do Português Língua-Cultura, ou, por outras palavras, qual será a abordagem mais efetiva para dar resposta às necessidades dos aprendentes chineses, no âmbito da escrita?

5.3. Instrumentos de trabalho

Como instrumentos de trabalho, utilizámos alguns textos produzidos pelos estudantes sobre a curta-metragem “História trágica com final feliz” de Regina Pessoa e também um cartão de símbolos (ver ANEXO 1). Explicamos agora como é que as atividades de aula foram postas em prática.

De uma maneira geral, segundo Liu e Hansen (2002, p. 3), os manuais e processos de escrita encorajam os envolvidos a levarem a cabo, primei-

ramente, o turbilhão de ideias. A seguir, há que delinear um plano, depois fazer um rascunho (focando-se no significado/sentido), reescrever (concentrando-se na organização e sentido) e, por fim, editar (focando-se no estilo e na gramática).

Nas nossas aulas de Redação II, para o nível B1, optámos por um processo ligeiramente diferente. Antes de visionarmos a curta mencionada, perguntámos aos estudantes se sabiam o que era uma curta-metragem de animação e, com a colaboração de todos, os aprendentes definiram este tipo de filme. Posteriormente, pedimos aos estudantes que, durante o primeiro visionamento do vídeo (“visionamento extensivo”), recolhessem as seguintes informações relacionadas com os aspetos técnicos do mesmo: (i) Qual é o título do filme? (ii) Como se chama a realizadora? (iii) A quem é que ela dedica o filme? (iv) Qual é a língua original da curta? (v) Em que ano foi realizado o filme?

Como se verifica, estamos perante elementos de “paratexto”, que se relacionam com o filme, assegurando a sua presença no mundo e a sua receção e consumo pela sociedade, mas que não dizem respeito ao seu conteúdo narrativo.

Depois de responderem a estas questões, partimos para um segundo visionamento (“visionamento intensivo”). Desta vez, os aprendentes tinham de recolher aspetos que diziam respeito à própria narrativa do filme, indicando quem eram a personagem principal e as personagens secundárias da curta, fazendo a descrição das características pessoais das mesmas, falando do local onde a história se desenrolava e refletindo sobre a mensagem ou mensagens que o filme pretendia transmitir ao público. A partir desta segunda abordagem ao filme, registámos vocabulário/expressões úteis para a posterior tarefa de escrita e os aprendentes entreajudaram-se a perceber o sentido do filme.

Finalmente, pedimos aos estudantes que escrevessem um texto dedicado a esta curta-metragem. Sugerimos que seguissem a seguinte estrutura: Introdução (apresentação geral do filme); Desenvolvimento (resumo da história); Conclusão (a interpretação pessoal das mensagens do filme). Contudo, os estudantes tinham liberdade para iniciarem, desenvolverem e concluir os seus textos com os conteúdos que entendessem. Informámos ainda os aprendentes que, para além dos aspetos gramaticais, na avaliação da tarefa, o professor estaria especialmente atento à estrutura do texto/organização das ideias e ao seu poder de reflexão acerca da mensagem do filme.

Os estudantes, quase todos em pares, como acima já explicámos, tiveram cerca de uma hora para fazer um plano, redigir o texto e revê-lo.

Entretanto, para tarefas de escrita de aulas anteriores, os professores já tinham partilhado com os aprendentes um cartão de símbolos (ver ANEXO 1), que tinha sido criado tendo em conta os problemas mais comuns encontrados nas redações dos estudantes. Isto para dizer que os estudantes já estavam familiarizados com os referidos símbolos/códigos, com os quais iriam (os pares-piloto) continuar a trabalhar.

5.4. Procedimento

Para pormos este estudo em prática decidimos apoiar-nos no trabalho de Storch e Wigglesworth (2010), que nos parece muito consistente.

Assim, atentando ao estudo (Storch & Wigglesworth 2010, p. 308), e depois das atividades já acima descritas, na aula dedicada à tarefa escrita sobre a curta-metragem “História trágica com final feliz”, os aprendentes trabalharam em pares durante cerca de uma hora. Posteriormente, alguns pares ainda tiveram oportunidade de trocar os seus textos com outros colegas e receber algumas sugestões de correção (sobretudo, *feedback* direto), que os autores, em alguns casos aceitaram e noutros não. Depois disso, os professores recolheram os trabalhos para rever e dar o seu próprio *feedback*. O *feedback* para uma parte dos pares (grupo-piloto) era constituído por uma combinação de elementos: *feedback* com símbolos/códigos (indireto), direto (reformulação ou simples registo da forma/palavra correta) e comentário (escrito ou face a face). O *feedback* para a outra parte dos pares (grupo de controlo) era idêntico mas sem símbolos/códigos (apenas com os erros sublinhados/destacados). Antes de iniciarem a tarefa de revisão dos trabalhos dos alunos, os professores fizeram fotocópias das tarefas e aí colocaram o seu *feedback*, ou seja, as correções e anotações não foram feitas na primeira versão do trabalho. Como os docentes já conhecem bastante bem os seus alunos, utilizaram o *feedback* indireto sempre que entendiam que o nível dos aprendentes em questão lhes permitia, em princípio, por si próprios, chegar à resposta correta. O *feedback* direto foi usado na situação inversa, isto é, sempre que o nível de proficiência dos aprendentes não os ajudava a alcançar a solução para o problema. Nesta fase, foi também essencial a contagem dos *feedbacks* indiretos dados e das reformulações feitas, assim como o seu registo para posterior análise.

Na aula seguinte, em que receberam os seus textos de volta (as fotocópias com o *feedback* que mencionámos anteriormente), os pares tiveram entre 15 a 20 minutos para reverem o *feedback* (o tempo disponibilizado, na verdade, dependerá da extensão da tarefa em causa). Por termos cerca de 25 alunos numa sala de aula, não foi possível usar com todos os pares a estratégia da gravação.³ Passado aquele tempo, o professor recolheu a versão da tarefa com o *feedback* e entregou aos alunos as versões originais dos seus textos (a primeira versão, sem qualquer *feedback*/correção). Nesse momento, os pares reescreveram os seus trabalhos (atribuíram-se cerca de 30 minutos para que cumprissem o exercício de reescrita), procurando recuperar as sugestões de correção recebidas. Esta segunda versão do trabalho foi, posteriormente, recolhida e analisada pelo professor que, aos seus registos anteriores, adicionou estes novos dados. Assim, os professores verificaram se os aprendentes responderam positivamente ao *feedback* (se reformularam correta ou incorretamente), isto é, se realmente compreenderam e aproveitaram as correções do docente. Esta segunda versão do trabalho (reescrita a partir do texto original) permitiu-nos recolher dados no que toca à compreensão do *feedback*.

5.5. Resultados

Apresentamos, de seguida, os resultados que obtivemos a partir da tarefa escrita acerca da curta-metragem “História trágica com final feliz”.

Tabela 2. *Feedbacks* fornecidos pelos docentes e correção pelos alunos (*Feedback* indireto com símbolos e direto/reformulações – Grupo-piloto)

| Identificação | <i>Feedback do professor</i> | | | Reescrita pelo aluno (<i>feedback</i> compreendido) | | | Aproveita- mento (em %) |
|-------------------|------------------------------|--------|-------|---|--------|-------|-------------------------------|
| | Indireto | Direto | Total | Indireto | Direto | Total | |
| TURMA 001 | | | | | | | |
| PAR-PILOTO AA1 | 8 | 1 | 9 | 7 | 1 | 8 | 88.89 |
| PAR-PILOTO BB1 | 17 | 2 | 19 | 15 | 1 | 16 | 84.21 |

3 Devido ao elevado número de alunos por turma, não foi possível utilizar os dados gravados. No entanto, notámos que esta pode ser uma boa estratégia não só para percebermos melhor que tipo de raciocínio os aprendentes fazem na fase da correção/reescrita mas também para os levar a usar mais o Português Língua-Cultura.

| | | | | | | | |
|-----------------------|----|----|----|----|----|----|-------|
| PAR-PILOTO CC1 | 19 | 8 | 27 | 15 | 8 | 23 | 85.19 |
| Total | 44 | 11 | 55 | 37 | 10 | 47 | 85.45 |
| TURMA 002 | | | | | | | |
| PAR-PILOTO AA2 | 8 | 0 | 8 | 7 | 0 | 7 | 87.50 |
| PAR-PILOTO BB2 | 7 | 4 | 11 | 5 | 4 | 9 | 81.82 |
| PAR-PILOTO CC2 | 12 | 4 | 16 | 11 | 4 | 15 | 93.75 |
| Total | 27 | 8 | 35 | 23 | 8 | 31 | 88.57 |
| TURMA 003 | | | | | | | |
| ALUNO-PI- LOTO AA3 | 10 | 6 | 16 | 10 | 5 | 15 | 93.75 |
| PAR-PILOTO BB3 | 5 | 9 | 14 | 3 | 8 | 11 | 78.57 |
| PAR-PILOTO CC2 | 18 | 8 | 26 | 15 | 6 | 21 | 80.77 |
| Total | 33 | 23 | 56 | 28 | 19 | 47 | 83.93 |

Na Tabela 3, disponibilizam-se os resultados da tarefa em que os alunos trabalharam com *feedbacks* indiretos sem símbolos e com reformulações.

Tabela 3. *Feedbacks* fornecidos pelos docentes e correção pelos alunos
(*Feedback* indireto sem símbolos e direto/reformulações – Grupo de controlo)

Obs.: Os nomes dos informados não são fornecidos para salvaguarda da sua identidade.

| Identificação | Feedback do professor | | | Reescrita pelo aluno (feedback compreendido) | | | Aproveitamen- to (em %) |
|--------------------|-----------------------|--------|-------|---|--------|-------|----------------------------|
| | Indi- reto | Direto | Total | Indi- reto | Direto | Total | |
| TURMA 001 | | | | | | | |
| PAR-CONTROLO A1 | 2 | 0 | 2 | 2 | 0 | 2 | 100.00 |
| PAR-CONTROLO B1 | 12 | 4 | 16 | 11 | 4 | 15 | 93.75 |
| PAR-CONTROLO C1 | 17 | 7 | 24 | 12 | 7 | 19 | 79.17 |

| | | | | | | | |
|------------------|----|----|----|----|----|----|--------|
| Total | 31 | 11 | 42 | 25 | 11 | 36 | 85.71 |
| TURMA 002 | | | | | | | |
| PAR-CONTROLO A2 | 4 | 2 | 6 | 4 | 2 | 6 | 100.00 |
| PAR-CONTROLO B2 | 17 | 2 | 19 | 12 | 2 | 14 | 73.68 |
| PAR-CONTROLO C2 | 25 | 3 | 28 | 23 | 2 | 25 | 89.29 |
| Total | 46 | 7 | 53 | 39 | 6 | 45 | 84.91 |
| TURMA 003 | | | | | | | |
| PAR-CONTROLO A3 | 6 | 8 | 14 | 5 | 8 | 13 | 92.86 |
| ALUNO-PILOTO B3 | 12 | 3 | 15 | 11 | 3 | 14 | 93.33 |
| PAR-CONTROLO C3 | 21 | 13 | 34 | 17 | 9 | 26 | 76.47 |
| Total | 39 | 24 | 63 | 33 | 20 | 53 | 84.13 |

Como se pode verificar pelas tabelas expostas, para salvaguardarmos a identidade dos estudantes, decidimos utilizar as nomenclaturas A, B, C, que servem também para distinguir os alunos de aproveitamento considerado bom, médio e baixo, respetivamente. Utilizámos os números 1, 2 e 3 para distinguir os pares de cada turma, isto é, Turma 1, Turma 2 e Turma 3. Já os pares-piloto distinguem-se dos do grupo de controlo pelo duplicar da letra (AA, BB e CC).

5.5.1. Análise e reflexões acerca dos resultados

Como se pode verificar pelas tabelas 2 e 3, os *feedbacks* dos docentes são em maior número à medida que o nível de aproveitamento académico dos alunos é mais fraco.

Passando a observar os resultados da Tabela 2 (*feedbacks* indiretos com símbolos – Grupo-piloto), verifica-se que os pares-piloto AA1, AA2 e o estudante AA3, integrantes do grupo considerado de bom aproveitamento académico apresentam elevado nível de correções bem-sucedidas (par-piloto AA1 = 88.8%; par-piloto AA2 = 87.5%; aluno-piloto AA3 = 93.7%), embora nenhum atinja 100%, como aconteceu com o grupo que trabalhou

com *feedbacks* indiretos sem símbolos (grupo de controlo). Acerca dos resultados dos alunos de nível considerado médio, é bastante nivelado o percentual de reformulações entre as três turmas (par-piloto BB1 = 84.2%; par-piloto BB2 = 81.8%; par-piloto BB3 = 78.5%). Finalmente, ainda na tabela 2, observando os resultados respeitantes aos alunos de nível considerado baixo (par-piloto CC1 = 85.1%; par-piloto CC2 = 93.7%; par-piloto CC3 = 80.7%), nota-se que, curiosamente, foi o par-piloto CC2, ou seja, o que recebeu menos *feedbacks* diretos (par CC2 = 4 *feedbacks*; pares CC1 e CC3 = 8 *feedbacks*), aquele que procedeu ao maior percentual de correções bem-sucedidas.

Olhando agora para a tabela 3 (*feedbacks* indiretos sem símbolos – Grupo de controlo), é possível notar que os alunos de nível considerado alto apresentam uma taxa bastante boa de correções, sendo mesmo de 100% nos pares de controlo A1 e A2 e de 92.8% no A3. Os resultados evidenciam que estes alunos compreenderam os erros assinalados, sendo capazes de proceder às correções, mesmo sem um *feedback* que dê pistas concretas sobre os tipos de erros que produziram inicialmente.

Relativamente aos alunos de nível considerado médio, excetuando o par de controlo B2, que apresentou a percentagem mais baixa de correções de todos os alunos (73.6%), pode considerar-se que revelam também uma taxa alta de compreensão de *feedbacks* e bastante idêntica (par-controlo B1 = 93.7%; par-controlo B3 = 93.3%).

Sobre os alunos de nível considerado baixo, apresentam também uma taxa de correções bastante satisfatória: par-controlo C1 = 79.1%; par-controlo C2 = 89.2%; par-controlo C3 = 76.4%. Deste modo, pode considerar-se que o fornecimento de *feedbacks* indiretos sem símbolos aparenta ser eficaz e que os alunos sabem tirar proveito do mesmo.

Em termos gerais, e comparando os resultados dos dois grupos que efetuaram correções a partir dos *feedbacks* fornecidos pelos docentes (grupo que trabalhou com *feedbacks* indiretos com símbolos e com reformulações – grupo-piloto – e grupo que trabalhou com *feedbacks* indiretos sem símbolos e com reformulações – grupo de controlo), parece-nos inquestionável que qualquer dos métodos obriga os alunos a refletirem em torno dos *feedbacks* dos docentes, com impacto positivo no melhoramento dos seus textos, uma vez que quase todas as sugestões de correção dos docentes receberam a atenção dos aprendentes e foram utilizadas na fase de reescrita dos textos. Poder-se-á discutir se isso se deve à suposição de os aprendentes chineses não terem o hábito de questionar o professor (ver Grosso 2007, pp. 84-87) ou, neste caso, as correções que o professor sugere. Esta nossa expe-

riência revela que houve envolvimento cognitivo e reflexão na resolução dos problemas pelas seguintes razões: (i) como os textos foram reescritos em aula, os professores puderam comprovar a colaboração entre os estudantes e o seu envolvimento na resolução dos problemas; (ii) sempre que surgiam dúvidas, os pares chamavam o professor para que este os ajudasse a confirmar as respostas para a resolução dos seus problemas; nesta fase de reescrita em aula, os professores usavam, por norma, explicações metalinguísticas, não fornecendo simplesmente a resposta correta aos aprendentes; (iii) tendo em conta a interlíngua destes aprendentes, a maior parte dos erros prende-se com a gramática ou com a ortografia, sendo por isso maioritariamente aspetos *explicáveis* (tratáveis, nas palavras de Ferris 2011) ou que facilitavam a compreensão.

Os percentuais gerais por grupos (grupo-piloto e grupo de controlo) mostram que os resultados de correção são muito equilibrados (todos na casa dos 80.0% a 90.0%), não só entre estes grupos mas também entre turmas do mesmo grupo (grupo-piloto: Turma 001 = 85.4%; Turma 002 = 88.5%; Turma 3 = 83.9%. Grupo de controlo: Turma 001: 85.7%; Turma 002 = 84.9%; Turma 003 = 84.1%). Isto significa que nenhum destes mecanismos de *feedback* será mais eficaz do que o outro. Assim sendo, o docente, considerando o seu público-aprendente, pode optar livremente por uma ou outra abordagem na correção de trabalhos de escrita.

Podemos acrescentar que a estratégia de providenciar *feedback* aos alunos nos textos fotocopiados, conceder-lhes um certo período de tempo (em aula) para analisarem o *feedback* dado pelo professor nessa fotocópia e, por fim, pedir-lhes que reescrevam tendo como base os textos originais, sem qualquer correção, leva, sem dúvida, a um maior esforço e envolvimento por parte dos aprendentes para compreenderem as correções sugeridas. Aqui também se poderá discutir se não será a ampla utilização da memorização, como uma das principais estratégias de aprendizagem pelos estudantes chineses (ver Grosso 2007, pp. 75-76), que, num curto prazo, lhes permite decorar as respostas certas. Porém, o *feedback* indireto (com ou sem símbolos ou até mesmo as explicações metalinguísticas) não permitem uma simples memorização, senão uma compreensão da razão do erro, levando à sua correção ou à produção correta/mais adequada.

6. Conclusão

No âmbito das tarefas de escrita, acreditamos que dar *feedback* aos aprendentes, em qualquer nível de aprendizagem, é fundamental para que haja, a curto prazo, melhoramento nos textos e, a longo prazo, desenvolvimento da proficiência da língua-cultura.

Como explicámos, existem diversos tipos de *feedback*, nomeadamente, (i) o encontro professor/estudante(s), que nós consideramos aconselhável, especialmente se os aprendentes apresentarem muitas dificuldades linguísticas; (ii) o *feedback* dos colegas que, a nosso ver, é muito útil por dar oportunidade aos estudantes de se colocarem na pele de leitores, por envolver colaboração e também por aumentar a compreensão quando os estudantes discutem, especialmente, os erros apontados no texto; (iii) e o *feedback* escrito no qual nós nos focámos neste estudo.

Na esfera do *feedback* escrito, utilizámos o *feedback* indireto com e sem símbolos/códigos e, ainda, o *feedback* direto, isto é, as reformulações em que dávamos aos aprendentes as soluções para os seus problemas. Devemos dizer que, quanto a nós, o *feedback* direto pode ser mais difícil de transpor para a fase da reescrita, caso os docentes optem, tal como nós, por fotocopiar as tarefas dos alunos, apresentar-lhes os *feedbacks* nessas fotocópias para análise (durante alguns minutos) e, posteriormente, pedir-lhes para reescreverem a tarefa tendo como base apenas o texto original (sem qualquer correção). Isto para dizer que, as reformulações que o professor apresenta, embora sejam “diretas”, podem ser mais desafiadoras para os estudantes na altura de reescrever o texto.

Como se pode depreender, nós acabámos por articular diferentes *feedbacks* e fazer uso de um *feedback* múltiplo ou misto, uma vez que, por um lado, sentimos necessidade de disponibilizar uma produção mais adequada aos aprendentes (resolver um enunciado confuso ou ambíguo), pelo simples facto de se tratar de algo mais complexo ou de o aprendente não possuir ainda os conhecimentos necessários para resolver o problema sozinho (ou mesmo com um dos seus colegas) e, por outro lado, de levar os estudantes a envolverem-se e a refletirem mais na correção e reescrita dos seus textos, passando de um simples “copiar” para um “reescrever” mais reflexivo.

No decorrer deste estudo, sentimos ainda necessidade de, por vezes, recorrer a notas metalinguísticas por considerarmos que, em algumas situações, o *feedback* indireto (com ou sem símbolos) poderia ser ambíguo e de o direto não se justificar. A este tipo de *feedback*, que nós colocámos

na esfera do indireto, decidimos chamar “*feedback* explicativo” por oferecer achegas e levar os estudantes a chegarem à resposta por si próprios.

Ao longo deste estudo, acabámos por não utilizar muito os comentários escritos (ou em áudio). Isto aconteceu porque a fase de preparação para a tarefa escrita foi bastante trabalhada. Assim, consideramos que nos níveis iniciais e até intermédios é essencial preparar bem a fase *pré-escrita*, desenvolvendo exercícios diversos que ajudarão os estudantes a, posteriormente, elaborar os seus textos.

Concluído o semestre, durante o qual recolhemos os dados para este trabalho, sentimos também necessidade de fazer alterações à proposta do nosso cartão de símbolos (ver ANEXO 2) com o intuito de o simplificar e de o tornar “mais amigo dos utilizadores”. Temos consciência de que este tipo de cartão deve ser ajustado conforme o nível dos aprendentes e as suas necessidades. Para além disso, como não se notaram diferenças substanciais nos resultados dos pares que usaram símbolos e nos pares que não os utilizaram, aceita-se perfeitamente que, querendo “simplificar” de alguma forma o processo de correção e de reescrita, os professores deem preferência ao *feedback* indireto sem símbolos.

O trabalho desenvolvido leva-nos a crer que as tarefas de escrita permitem aos estudantes aprender língua-cultura, melhorar as técnicas de escrita e, ainda, a colaborar/interagir com os colegas. No entanto, este estudo tem as suas limitações devido ao curto espaço de tempo em que foi implementado. Não nos é possível, de momento, aferir se a compreensão dos *feedbacks*, que levaram a um melhoramento dos textos dos estudantes, passou a “retenção” (Storch & Wigglesworth 2010), ou seja, se os aprendentes, passado algum tempo, numa segunda fase de reescrita da mesma tarefa, mas de forma individual, retiveram os aspetos em causa.

Em estudos futuros sobre esta temática, pensamos que os docentes também podem tipificar, para efeitos estatísticos, os erros apontados, uma vez que, no nosso trabalho, erros de pontuação ou ortográficos, por exemplo, são registados ao mesmo nível dos erros de carácter morfossintático ou que interferem com a coerência/sentido lógico da mensagem. Com esta tipificação é possível concluir também, com mais segurança, sobre os conteúdos em que o docente necessita de intervir de forma mais direcionada junto de determinados estudantes. Num futuro trabalho, consideramos ainda que seria interessante constituir os pares de estudantes tendo não só em conta o nível de proficiência dos alunos mas também a interação gerada entre eles (ver Storch & Aldosari 2012), no sentido de tornar a colaboração mais proveitosa para o desenvolvimento da interlíngua.

De qualquer forma, estamos certos que, de uma maneira geral, os diferentes tipos de *feedback* aqui utilizados aumentam a eficiência da correção, tanto para docentes como para estudantes.

Referências

- Agar, M. (1994). *Language shock: Understanding the culture of conversation*. (1ª ed.) Nova Iorque, Estados Unidos da América: William Morrow & Company.
- Baralo, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid, Espanha: Arco/Libro SL.
- Bitchener, J. & Ferris, D. R. (2012). *Written corrective feedback in second language acquisition and writing*. (1ª ed.) Nova Iorque, Estados Unidos da América: Routledge.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(1-4), 161-170.
- Ellis, R. (2010). Epilogue: A framework for investigating oral and written corrective feedback. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(2), 335-349.
- Ellis, R., Loewen, S. & Erlam, R. (2009). Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(2), 339-368. doi:10.1017/S0272263106060141.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas - aprendizagem, ensino, avaliação*. (Trad.) M. J. P. do Rosário & N. V. Soares. Porto, Portugal: Edições Asa.
- Fantini, A. E. (1997). *New ways in teaching culture*. Virgínia, Estados Unidos da América: TESOL Publications.
- Fernández, M. S. L. (1997). *Interlengua y análisis de errores: en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid, Espanha: Edelsa Grupo Didascalía.
- Ferris, D. (2003). Responding to writing. In B. Kroll (Ed.), *Exploring the dynamics of second language writing* (pp. 119-140). Nova Iorque, Estados Unidos da América: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9781139524810.010
- Ferris, D. (2011). *Treatment of error in second language student writing* (2ª ed.). Ann Arbor, Estados Unidos da América: University of Michigan Press.
- Gargallo, I. S. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid, Espanha: Síntesis.
- Gonçalves, L. (2011). *A formação da interlíngua dos aprendentes chineses: aprendizagem do uso do pretérito imperfeito versus pretérito perfeito simples do indicativo (Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto)*. Disponível em: <http://aleph.letras.up.pt/F?func=find-b&find_code=SYS&request=000210507>._

- Gonçalves, L. (2016). *Uma abordagem intercultural ao ensino do Português na China continental*. (Tese de Doutoramento, Universidade do Porto). Disponível em: <<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/89010/2/168431.pdf>>.
- Grosso, M. J. (2007). *O discurso metodológico do ensino de português em Macau a falantes de língua materna chinesa*. Macau, República Popular da China: Editora Universidade de Macau.
- História Trágica com Final Feliz*. (2005). In R. Pessoa (Produtora). Portugal, Canadá, França: Arte France.
- Hyland, F., Nicolás-Conesa, F. & Cerezo, L. (2016). Key issues of debate about feedback on writing. In R. M. Manchón & P. K. Matsuda (Eds.), *Handbook of Second and Foreign Language Writing* (pp. 433-452). Berlim, Alemanha: De Gruyter.
- Hyland, K. (2003). *Second Language Writing*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Liu, H. N. (2018). *Estudo sobre a correlação entre ansiedade e aprendizagem de língua portuguesa por estudantes chineses* (Dissertação de Mestrado, Universidade de Macau).
- Liu, J. & Hansen, J. G. (2002). *Peer response in second language writing classrooms*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lopes, J. & Silva, H. (2012). *50 Técnicas de avaliação formativa*. Porto/Lisboa, Portugal: Edições Lidel.
- Manchón, R. (2011). Situating the learning-to-write and writing-to-learn dimensions of L2 writing. In R. Manchón (Ed.). *Learning-to-write and writing-to-learn in an additional language* (pp. 3-14). Amsterdão, Holanda: John Benjamins Publishing Company.
- Norrish, J. (1983). *Language learners and their errors*. Londres, Inglaterra: Macmillan.
- Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Polio, C. & Friedman, D. A. (2017). *Understanding, evaluating, and conducting second language writing research*. Nova Iorque, Estados Unidos da América: Routledge.
- Ruiz, E. D. (2010). *Como corrigir redações na escola*. São Paulo, Brasil: Contexto.
- Sheen, Y. (2010). Introduction: The role of oral and written corrective feedback in SLA. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(2), 169-179.
- Storch, N. & Aldosari, A. (2012). Pairing learners in pair work activity. *Language Teaching Research*, 17(1), 31-48.
- Storch, N. & Wigglesworth, G. (2010). Learners' processing, uptake, and retention of corrective feedback on writing. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(2), 303-334.
- Vásquez, G. (1999). *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid, Espanha: Edelsa.

- Wigglesworth, G. & Storch, N. (2012). Feedback and writing development through collaboration: A socio-cultural approach. In R. Manchón (Ed.), *L2 writing development: Multiple perspectives* (pp. 69-100). Berlim, Alemanha: De Gruyter.
- Zhang, F. F. (2017). *Avaliação de desempenho e reescrita como oportunidades de aprendizagem da escrita em português por alunos chineses (Tese de Doutorado, UFRGS)*. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/170384>>.

[recebido em 18 de agosto de 2018 e aceite para publicação em 23 de fevereiro de 2019]

7. ANEXOS

ANEXO 1

SÍMBOLOS PARA *FEEDBACK* (1ª versão)

| | |
|---|---|
| <p>C_SV - Sujeito / verbo não concordam</p> <p>C_NA - Nome / adjetivo não concordam</p> <p>TV - Tempo verbal incorreto</p> <p>MV - Modo verbal incorreto</p> <p>PL - Use plural</p> <p>Sing. - Use singular</p> <p>Pi - Palavra ou expressão inapropriada</p> <p>EO - Corrija o erro ortográfico</p> <p>Prep. - Preposição incorreta OU adicionar preposição</p> <p>Conj. - Conjunção incorreta OU adicionar conjunção</p> <p>Masc. - Use masculino</p> <p>Fem. - Use feminino</p> | <p>P - Pontuação incorreta</p> <p>M - Use maiúscula</p> <p>Min - Use minúscula</p> <p>✓ - Falta de palavra ou expressão</p> <p>~ - Ideia confusa ou ambígua; reescrever</p> <p>? - O leitor não compreende a ideia; reescrever</p> <p>[...] - Parte desnecessária; sugere-se retirar</p> <p>X - Retirar</p> <p>// - Faça parágrafo</p> <p>Cartão de símbolos elaborado por: Liliana Gonçalves, Carlos Figueiredo e Júlio Jatobá</p> |
|---|---|

ANEXO 2

SÍMBOLOS PARA *FEEDBACK* (versão reestruturada)

| | |
|--|--|
| <p>CV - verificar a concordância verbal</p> <p>CN - verificar a concordância nominal</p> <p>TV - verificar o tempo verbal</p> <p>MV - verificar o modo verbal</p> <p>EO - erro ortográfico</p> <p>INAD - palavra ou expressão inadequada</p> | <p>✓ - falta de palavra ou expressão</p> <p>~ - ideia ambígua; reescrever</p> <p>? - o leitor não compreende a ideia; reescrever</p> <p>[...] - parte desnecessária; sugere-se retirar</p> <p>X - retirar</p> <p>// - fazer parágrafo</p> <p>Cartão de símbolos elaborado por: Liliana Gonçalves, Carlos Figueiredo e Júlio Jatobá</p> |
|--|--|

PORTUGUÊS LÍNGUA DE ACOLHIMENTO PARA MIGRANTES SENEGALESES EM RIO GRANDE, RS, BRASIL

PORTUGUESE AS A HOST LANGUAGE FOR SENEGALESE
MIGRANTS IN RIO GRANDE, RS, BRAZIL

Lúcia Lovato Leiria*
lucia.leiria@furg.br

Luciana Pilatti Telles*
lupilatti@furg.br

Adriano Luz Ribeiro de Freitas*
adriano-legrand@hotmail.com

A imagem do Brasil como país de oportunidades atraiu imigrantes em busca de melhores condições de vida. Em Rio Grande, RS, é considerável o número de senegaleses nessa condição, criando-se a demanda para o ensino de português língua de acolhimento a imigrantes. Este artigo resulta de reflexões sobre um projeto de extensão desenvolvido para promover a integração desses sujeitos na cultura local pelo ensino/aprendizagem do português. Buscou-se também, no referido projeto, oferecer-lhes bases linguísticas para a interação em língua portuguesa; propiciar-lhes o contato com gêneros textuais típicos do mundo do trabalho; e promover competências de compreensão de textos relacionados ao ambiente de trabalho e ao dia a dia. Adotaram-se os fundamentos da Sociolinguística Interacional (Gumperz 1982) e da Antropologia Cultural (Matta 2001). Do ponto de vista pedagógico, selecionou-se a Abordagem Baseada em Tarefas (Janowska 2014; Willis 1996), visando a atender necessidades específicas do grupo. No geral, os aprendizes demonstraram facilidades de aquisição do vocabulário e algumas dificuldades nos níveis fonético e fonológico, como a distinção entre /z/ e /ʒ/; /s/ e /ʃ/; /l/ e /ʎ/. Quanto ao impacto social, essa ação contribuiu para o ingresso de alguns alunos no mercado de trabalho formal.

Palavras-chave: Português língua de acolhimento. Extensão universitária. Migrantes senegaleses.

Brazilian reputation as a land of opportunities has attracted immigrants searching for a better living. It is considerable the number of Senegalese in Rio Grande, RS, creating a demand for the teaching of Portuguese as a host language to immigrants.

* Universidade Federal do Rio Grande, Brasil.

This paper results from reflections on a university extension project to promote the integration of these people in the local culture through Portuguese learning/teaching. This project was also aimed at offering linguistic grounds for social interaction in Portuguese; providing contact with work-related text genres; and improving reading competences in texts addressing work and daily life. Thus, theoretical background from Interactional Sociolinguistics (Gumperz 1982) and Cultural Anthropology (Matta 2001) have been considered here. From the pedagogical point of view, this work was based upon the Task-based Approach (Janowska 2014; Willis 1996) has been chosen to solve specific needs of the group. In general, it was easy for the students to learn new words, but they showed some difficulties on the phonetic and phonological levels, such as distinguishing /z/ from /ʒ/; /s/ from /ʃ/; /l/ from /ʎ/. As to social impact, this project helped some students find formal jobs.

Keywords: Portuguese as a host language. University extension project. Senegalese migrants.



1. Introdução

Os fluxos migratórios impulsionados pela globalização e a imagem do Brasil no exterior como país de oportunidades contribuíram, no período de vigência deste projeto, entre 2014 e 2015, e em anos anteriores, para aumentar o número de pessoas que se deslocaram para esse país em busca de melhores condições de vida. Segundo o Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE), órgão interministerial presidido pelo Ministério da Justiça, responsável pela formulação de políticas para refugiados no país e pela integração local desses sujeitos, havia, no Brasil, em outubro de 2014, 7.289 refugiados reconhecidos, de 81 nacionalidades distintas. A grande maioria desses imigrantes concentra-se na região Sudeste, especialmente em São Paulo. No Rio Grande do Sul, embora muitos sigam para as cidades de Bento Gonçalves, Caxias do Sul e Passo Fundo – região serrana e Planalto Médio, respectivamente –, outros deslocam-se para vários municípios do estado, entre eles, a cidade portuária de Rio Grande, com uma população de 197.288 habitantes, de acordo com o último censo, de 2010 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística 2012), onde é considerável o número de imigrantes oriundos do Senegal, totalizando, à época do projeto, cerca de 200.

Muitos dos imigrantes vêm com destino definido, orientados por amigos ou familiares. Outros, porém, chegam sem muitas perspectivas, com pouca noção do que os espera no Brasil, e, embora tenham a documentação necessária para ingressar no mercado de trabalho, como o cadastro de pessoa física (CPF) e a carteira de trabalho, enfrentam dificuldades para trabalhar por não dominarem o nosso idioma, além de ficarem vulneráveis e expostos a aliciamentos ou explorações de outra natureza. Assim, não conhecer o idioma constitui-se em uma “barreira para a integração e para a inserção na sociedade envolvente”, conforme refere Amado (2011).

Diferentemente do que fez a Comunidade Europeia na década de 1990¹, quando criou políticas de acolhimento aos imigrantes - dentre elas, o ensino das línguas faladas nos países membros -, o Estado Brasileiro, até 2014, não demonstrava preocupação dessa ordem. O acolhimento, portanto, seja por meio do ensino de nosso idioma, seja por meio de outras ações, ficava prioritariamente a cargo de organizações não governamentais e religiosas.

Dessa forma, a fim de minimizar a situação de vulnerabilidade dos senegaleses, o Instituto de Letras e Artes da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) foi procurado, em 2014, pela Pastoral do Migrante para, em um trabalho conjunto, contribuir para a integração desses sujeitos à comunidade rio-grandina por meio do ensino/aprendizagem de português. A partir disso, foi criado, junto ao já existente Centro de Ensino de Línguas Estrangeiras (CELE), um projeto de extensão para levar o ensino da língua portuguesa a imigrantes e/ou refugiados com perfil para serem atendidos por uma atividade universitária extensionista, ofertada para a comunidade externa, constituindo-se, nesse caso, em ação de acolhimento.

O projeto iniciou com a oferta de um curso de português, de 40 horas, para atender o grupo de migrantes senegaleses. Inicialmente, buscou-se identificar as necessidades e as características sociais e linguísticas do grupo. Em sua maioria, são trabalhadores que vêm ao Brasil por um período de tempo definido, com a intenção de trabalhar e enviar recursos às famílias que estão no Senegal.

Tendo em vista que o Senegal foi colônia francesa, acreditou-se estar diante de falantes de francês. Encontraram-se, contudo, sujeitos pertencentes ao grupo étnico wolof, que corresponde a cerca de 43,3% da população (Ngom 2010), falantes da língua de mesmo nome, wolof, usada por mais

1 A exemplo das políticas de acolhimento dos Estados membros da Comunidade Europeia, Grosso (2010, p. 69) menciona que a Carta Social Europeia de 1996 garante o direito ao ensino da língua em contexto de acolhimento.

de 80% dos senegaleses. Nesse sentido, Ngom (2010) esclarece que, apesar de o Senegal ser considerado um país francófono, mais de 50% da população são considerados não letrados em francês, uma vez que a educação nesse idioma é, na maior parte das vezes, restrita aos moradores das zonas urbanas. Além do francês, outras línguas também são reconhecidas como oficiais no país, quais sejam, o wolof, o fula, o serer, o mandinga, o jola e o soninquê. Há ainda outros grupos étnicos minoritários com suas respectivas línguas (Ngom 2010).

Além do inusitado de trabalhar-se com um grupo de imigração relativamente novo, sem qualquer estudo prévio, à época, sobre aquisição de português brasileiro por falantes do wolof, apresentou-se o desafio de encontrar-se a metodologia adequada, fazendo com que, aula após aula, fossem adaptadas propostas e práticas, a fim de elaborar-se um planejamento apropriado ao grupo que se estava atendendo, de estudantes migrantes com perfis de falantes com necessidades prementes de inserção social. O curso, cujo objetivo geral foi promover a integração e o acolhimento do grupo de senegaleses na cultura local por meio do ensino/aprendizagem do português falado no Brasil, também buscou propiciar aos alunos o contato com gêneros textuais típicos do mundo do trabalho (por exemplo, formulários, cheques, recibos, atestados, carteira de trabalho etc.) e promover a competência de compreensão de textos relacionados ao ambiente de trabalho e ao dia a dia. Dessa experiência, originou-se este artigo, em que são apresentados os textos que orientaram as práticas e as reflexões desenvolvidas ao longo do projeto, a metodologia empregada no planejamento e na condução do curso, a análise e a discussão dos resultados observados, e as considerações finais.

2. Referenciais orientadores de práticas e de reflexões

Tendo em vista a natureza da proposta, destinada a imigrantes e refugiados, formalizada em um curso de português língua de acolhimento para senegaleses, foi necessário pensar em um referencial teórico que não apenas abordasse o ensino de língua estrangeira/adicional, mas que fizesse referência também a questões de natureza cultural e subjetiva específicas dos propósitos dessa ação extensionista. Desse modo, além de utilizarem-se como referência textos sobre o ensino de português como língua estrangeira/adicional, buscaram-se referenciais da situação de língua de acolhimento (Amado 2013; Grosso 2010), da Sociolinguística Interacional

(Gumperz 1982), da Antropologia Cultural (Matta 2001) e da Abordagem Baseada em Tarefas (Janowska 2014; Willis 1996).

Percebeu-se, à época da proposta, que o ensino de português como língua estrangeira/adicional no Brasil, pelas temáticas abordadas nos livros didáticos disponíveis no mercado até o momento, voltava-se prioritariamente a funcionários de grandes empresas, estudantes/intercambistas ou turistas. No que diz respeito ao ensino de português língua de acolhimento, Amado (2013) salienta que há uma grande lacuna de materiais voltados para o ensino de imigrantes que chegam ao Brasil em situação de vulnerabilidade e muitas vezes com poucos recursos financeiros. Atualmente, estão disponíveis, no Brasil, dois materiais didáticos para migrantes: *Pode entrar: português do Brasil para refugiadas e refugiados* (Feitosa, Marra, Fasson, Moreira, Pereira & Amaro 2015) e *Portas Abertas* (Reinoldes, Mandalá & Amado 2017); em 2014, no entanto, estavam disponíveis materiais destinados a estudantes em outro contexto de aprendizagem de língua, diferente do contexto de migração.

Diante de materiais dirigidos a falantes de espanhol e de inglês, como línguas maternas ou línguas adicionais, experimentou-se o desafio do planejamento do curso para estudantes com as peculiaridades sociais e linguísticas observadas por Amado (2013), distintas das dos falantes de línguas para quem os estudos sobre aquisição de português como língua estrangeira/adicional direcionavam-se mais frequentemente. Estava-se, nesse caso, diante de sujeitos vulneráveis, com poucos recursos financeiros, oriundos do continente africano, falantes, em sua maioria, de línguas étnicas ou crioulas.

Apesar de as habilidades linguísticas serem reconhecidas por Amado (2013) como um fator que pode facilitar o aprendizado do português como língua adicional, em vista do repertório linguístico dos estudantes, os desafios foram constantes, pois nem todos os componentes do grupo eram falantes de francês. Alguns deles, além do wolof, dominavam outras línguas étnicas. Diante desse panorama e da falta de professores falantes das línguas maternas dos discentes, foi preciso estabelecer uma rede colaborativa: os docentes deveriam falar francês, para que os alunos falantes do francês atuassem como tradutores, auxiliando os professores nas explicações aos estudantes não francófonos.

No movimento pendular, que caracteriza muitas propostas metodológicas para o ensino de línguas, entre o uso e o conhecimento de gramática, constituiu-se um panorama em que, apesar da situação de imersão, o tempo disponível aos alunos para instrução formal era exíguo. No contexto do

reduzido número de horas semanais de curso e da premente necessidade do público atendido, era preciso aprender sobre sua língua e sua cultura e propor tarefas relacionadas ao seu cotidiano, propiciando a reflexão sobre o uso e o funcionamento de recursos linguísticos do português. Julgou-se, por isso, adequada a abordagem baseada em tarefas, elucidada a partir da leitura de Schoffen, Kunrath, Andrighetti e Santos (2012), especialmente do texto de Andrighetti (2012), no qual se apresentam reflexões sobre o desenvolvimento de um plano na perspectiva da pedagogia de projetos. A autora propõe, para aulas de português como língua adicional, o trabalho que se constitui “de um plano de ação sem passos rígidos e delimitados a serem seguidos ao longo de sua realização” (Andrighetti 2012, p. 72). Salienta a pesquisadora, entretanto, que a perspectiva da pedagogia de projetos não implica deixar de trabalhar-se com elementos que balizem as práticas em sala de aula; diferentemente disso, cabe ao grupo elencar as necessidades de aprendizagem do idioma.

Entre as definições mais conhecidas de tarefa, segundo Janowska (2014), estão as de R. Ellis e J. Willis. Para Ellis (2003 *apud* Janowska 2014, p. 8),

[...] tarefa é um plano de trabalho; é focada no sentido; consiste em resolver um problema de comunicação; implica a utilização da língua em situações reais; implica a implementação de quatro atividades de língua; ativa processos cognitivos; dá lugar a um resultado identificável.

Willis (1996, p. 2) define tarefa como uma atividade em que os aprendizes utilizam a língua alvo em situações comunicativas reais, como resolver um problema, esclarecer uma dúvida, compartilhar ou comparar experiências. A autora refere que começou a desenvolver a abordagem baseada em tarefas na década de 1980, com estudantes com idade a partir de 14 anos, em aulas mono e multilíngues, por sentir-se frustrada com as limitações das abordagens que priorizavam a forma linguística em vez do sentido. Nessa abordagem, os aprendizes iniciam desenvolvendo tarefas comunicativas; depois, refletem sobre a tarefa em si, escrevendo, ouvindo ou lendo materiais relacionados à tarefa; somente ao final, são levados a refletir sobre aspectos linguísticos utilizados naturalmente nos referidos materiais. Ainda na perspectiva acional, Grosso (2010, p. 71) reconhece que a “língua de acolhimento tem um saber fazer que contribui para uma interação real, a vida cotidiana, as condições de vida, as convenções sociais e outras (...)”.

No âmbito da discussão referente ao lugar da interação, da reflexão linguística, dos aspectos sociais e daqueles subjetivos, no que se refere ao ensino/aprendizagem de línguas, Bezerra (2003, p. 50) aponta

(...) a necessidade de se construir um *framework* de investigação que contemple aspectos cognitivos, afetivos e sociais em conjunto, pois, afinal, a investigação do processo de aquisição de L2 passa, necessariamente, pelo aprendiz – com sua identidade, suas estratégias, expectativas, etc. – e pelo contexto social – com negociações de poder, expectativas culturais, etc. – na tentativa de usar uma L2 para negociar significados.

Na Sociolinguística Interacional, encontram-se elementos para compreenderem-se interações mediadas pelo cruzamento cultural, ou seja, a comunicação entre pessoas de culturas diferentes, a fim de facilitar-se a interação face a face no contexto da sala de aula e preparar o aluno para o convívio social e para a negociação de sentidos em outro idioma. Gumperz (1982) indica que é preciso entender o *status* do público-alvo, considerando-se cultura, classe social, papel social etc. Além disso, em situações de uso da língua e interação social, é preciso enfatizar-se não apenas as questões linguísticas, mas também a diversidade dialetal e os aspectos sociais e culturais referentes ao idioma que está sendo ensinado.

Roberto da Matta (2001, p. 23) contribui para o entendimento de nosso contexto social, por exemplo, indicando que existe “(...) uma divisão clara entre dois espaços sociais fundamentais que dividem a vida social brasileira: o mundo da casa e o mundo da rua” Assim, é importante que se tenha em mente que no Brasil, como em outras culturas, vive-se “numa sociedade onde a casa e a rua são mais do que espaços geográficos. São modos de ler, explicar e falar do mundo”. (*idem*, pp. 28-29). Igualmente importante é o entendimento de como se organiza a vida familiar e de como se dá a divisão de trabalho, entre homens e mulheres, na cultura brasileira. Por exemplo, no Brasil, o ato de cozinhar, salvo em algumas comunidades, pode estar tanto a cargo do homem, quanto da mulher, dependendo da organização familiar; no Senegal, segundo informaram os alunos, quando um homem é surpreendido cozinhando por seus irmãos ou pai, estes o repreendem fortemente, por estar realizando uma tarefa que consideram destinada às mulheres.

Quando se trata de um trabalho envolvendo ações de acolhimento a migrantes, vale lembrar outro aspecto importante da cultura brasileira que merece atenção: a imagem que se tem do brasileiro como um povo aco-

lhedor, receptivo, amistoso. Amado (2011) comenta que as imigrações, de uma forma ou de outra, afetam a identidade do brasileiro. Diz a autora que o “estranhamento com o ‘outro’ que é estrangeiro, mas não é de origem europeia e caucasiana, não é, contudo, recente”. A exemplo disso, há pouco tempo, tornaram-se públicos, noticiados em rede nacional de televisão, casos de violência contra imigrantes senegaleses, por exemplo, em cidades do Rio Grande do Sul, como Santa Maria (Jornal Futura 2015) e Passo Fundo (Jornal da Cidade *on line* 2017).

Na oferta de curso, além dos referenciais previamente apresentados, os quais foram sendo considerados ao longo do projeto, foi selecionado o livro *Novo Avenida Brasil 1: Curso Básico de Português para Estrangeiros* (Lima, Rohrmann, Ishihara, Iunes & Bergweiler 2010) como fonte de recursos e de materiais didatizados. Trata-se de uma versão atualizada do *Avenida Brasil*, livro que, durante décadas, foi referência no ensino de português brasileiro para estrangeiros. Nessa nova versão, a fim de aproximá-lo do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, os autores explicam que dividiram o material em três volumes, correspondentes aos níveis A1, A2 e B1+. Segundo eles, o manual é essencialmente comunicativo, mas com aspectos gramaticais organizados e explicitados, a fim de assegurar-se, além da competência comunicativa, a compreensão e o domínio da estrutura da língua. O livro foi planejado, conforme os autores, com o objetivo de oferecer recursos para o desenvolvimento de habilidades de compreensão, fala e escrita, além de, como na versão anterior, apresentar informações sobre o Brasil, os brasileiros e seus costumes, oferecendo material para a reflexão intercultural.

Tendo apresentado os referenciais que orientaram a formulação e implantação do curso, passa-se, na próxima seção, à descrição do desenvolvimento e da execução da proposta.

3. Metodologia: desenvolvimento e execução da proposta

Conforme descrito anteriormente, a ação de acolhimento a partir da qual ora se reflete voltou-se para um grupo de migrantes senegaleses, trabalhadores, falantes da língua wolof e com nível básico de instrução em sua língua materna, o qual, na falta de informações na documentação da Pastoral, se supõe, a partir de Ngom (2010), ser correspondente ao primeiro nível da escola corânica. O grupo era constituído também por alguns bilíngues, dominando wolof e francês, ou multilíngues,

conhecendo também o inglês. A diferença de escolarização (a aprendizagem da língua francesa depende da inscrição e da frequência em escolas francesas, passo posterior à frequência nas escolas corânicas, para a população muçulmana), expressa também na heterogeneidade linguística do grupo, evidenciou a necessidade de trabalhar-se com o ensino do idioma para propósitos não acadêmicos, voltado para o uso da língua em situações comunicativas do cotidiano e do mundo do trabalho.

Considerando-se tal necessidade, estabeleceu-se um projeto que pudesse promover a integração social e cultural desses imigrantes/trabalhadores, permitindo-lhes interagir em língua portuguesa, especialmente em sua rotina de trabalho, no comércio informal ou em empresas de beneficiamento de pescados. Para tanto, inicialmente estruturou-se um curso de 40 horas, ministrado entre outubro e dezembro de 2014, orientado pela Abordagem Baseada em Tarefas (Willis 1996; Janowska 2014) e pelo livro *Novo Avenida Brasil 1: Curso Básico de Português para Estrangeiros* (Lima *et al.* 2010), em que se buscaram exercícios e materiais didatizados, não na lógica de organização do material, mas de acordo com as necessidades emergentes na execução das tarefas propostas aos estudantes.

Ao longo das aulas, foram contemplados os conteúdos básicos necessários para a interação em língua portuguesa, a partir da necessidade dos alunos, do que era identificado no diálogo com eles, em que eram explicitados seu estilo de vida e as possibilidades de interação social, e por meio de observações do desempenho linguístico que apresentavam nas tarefas desenvolvidas em aula. Foram trabalhadas estruturas de autoapresentação e apresentação do outro (nome, origem/país, nacionalidade, idade, profissão, língua); descrição de pessoas; descrição de hábitos alimentares; narração de rotinas; descrição de ações do cotidiano; solicitação de informações; e simulação de situações de compras. Os recursos linguísticos necessários para tanto foram pronomes pessoais, substantivos, numerais, adjetivos, expressões idiomáticas, pronomes interrogativos, itens funcionais – como preposições e conjunções –, além das informações morfossintáticas de modo, tempo, número e pessoa, para verbos, e de gênero e número para artigos, pronomes, substantivos e adjetivos. No estudo dos verbos, a tendência foi embasar o trabalho nas necessidades encontradas no desenvolvimento das tarefas, conforme ações e afazeres do dia a dia.

O vocabulário priorizado nas tarefas desenvolvidas referia-se a ações e espaços de convívio cotidiano, à vida familiar, ao trabalho, ao Brasil e ao país de origem dos estudantes. Teve-se sempre a preocupação de esclarecer sobre as diversidades culturais e linguísticas do Brasil, em parte devido

à mobilidade de alguns integrantes do grupo, que, dependendo das condições de trabalho, migravam de um estado para outro. Explicava-se, por isso, que, no Rio Grande do Sul, o pronome “tu” é utilizado em situações de proximidade com o interlocutor, mas que, em outras partes do Brasil, o uso de “você” pode ser priorizado. Como os discentes assistiam assiduamente a telenovelas brasileiras, aproveitavam-se as falas das personagens para mostrar-se o amplo uso de “você”, contrastando com o uso restrito do “tu”. Essas observações, que concernem à escolha dos pronomes pessoais, encontram respaldo na análise de Maia (2012), referente à expressão de segunda pessoa na fala carioca.

Os dados a partir dos quais são tecidas as reflexões sobre essa prática extensionista foram coletados ao longo dos encontros. A facilidade em adquirir o vocabulário e a dificuldade em relação à pronúncia de fricativas alveopalatais e da lateral palatal foram registradas por meio de anotações referentes ao desempenho linguístico dos alunos em aula. Informações sobre o impacto social trazido aos estudantes e à comunidade rio-grandina, igualmente, eram obtidas a partir do diálogo com os estudantes e dos relatos que traziam sobre suas vidas na cidade e seus novos postos de emprego, conquistados devido ao aprimoramento das competências comunicativas em língua portuguesa necessárias para exercê-los.

Ao final das 40 horas, percebendo o interesse dos alunos em continuar estudando o idioma, foi elaborado um novo módulo, também de 40 horas, que iniciou em março de 2015. Nesse segundo módulo, foram aprofundados os pontos já trabalhados, além de terem sido contemplados aspectos culturais brasileiros – história, geografia, gastronomia, música etc. –, selecionados de acordo com o perfil e as necessidades de interação do grupo. Os encontros foram de duas horas e aconteciam duas vezes por semana. Ao final do ciclo de dois módulos, foram totalizadas 80 horas de ensino formal de língua portuguesa, com o objetivo de promover a integração de senegaleses na comunidade local.

Os exercícios oferecidos pelo *Novo Avenida Brasil 1* nem sempre serviam aos propósitos das aulas, por isso, muitas vezes, elaborava-se o próprio material, a fim de possibilitar-se uma aproximação à realidade dos alunos. Um exemplo de tarefa é o preenchimento de um formulário com informações pessoais. O vocabulário empregado na atividade incluía nome, idade, endereço, local de trabalho, estado civil, informação sobre a sua família e o país de residência; e organização da vida cotidiana envolvendo horários: hora de acordar, de trabalhar, de jantar e de repousar.

O preenchimento do formulário também funcionava como nivelamento para avaliar competência de leitura e de produção de texto escrito nesse gênero – previsto no nível elementar do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas –, com o qual os estudantes já tinham algum contato, ao fornecerem informações à Pastoral, ao registrarem-se e informarem a organização de seu cotidiano. Ainda sobre a organização da vida cotidiana, materiais de aula, ora revisitados, envolvem tarefas em que são necessárias a descrição da rotina, a indicação e a coleta de informações de horários e estruturas de polidez para consulta e solicitação de esclarecimentos sobre horários de funcionamento de espaços públicos.

Nas anotações dos professores, há exemplos de expressões em wolof, revelando o movimento em direção à cultura e à língua dos estudantes, para o desenvolvimento de competências relacionadas à apresentação pessoal. Há também, em wolof (mas escrito com alfabeto latino), pronomes pessoais e expressões como “sim”, “não” e “obrigado”. Na descrição de pessoas e de hábitos cotidianos, foram trabalhados verbos de ligação, como “ser” e “estar”, além de verbos de ação. Tais atitudes linguísticas e pedagógicas evidenciam que se recorreu a análises contrastivas com o português, o francês e o wolof.

No âmbito do propósito de descrição de lugares, pessoas e ações, foram estudados períodos simples com constituintes em ordem não marcada, preposições para referência ao espaço e vocabulário relacionado a espaços da cidade. Com o propósito de descrever estados de saúde, foram estudadas as partes do corpo humano.

Uma vez descrito o desenvolvimento da proposta, passa-se, na próxima seção, à análise e à reflexão a partir das práticas apresentadas.

4. Análise de práticas e reflexões

Os resultados aqui discutidos referem-se às observações feitas durante o primeiro módulo do curso, desenvolvido entre outubro e dezembro de 2014.

Causou-nos surpresa a facilidade dos aprendizes em adquirir o vocabulário da língua portuguesa, mesmo com a pouca transparência entre o português e o wolof, o que dificultaria aos alunos fazerem transferências de sua língua materna para o português. A semelhança entre línguas pode ajudar na aquisição da língua estrangeira, mas também pode impor obstáculos ao processo. Estudos como o de Contreras (1998) indicam que tal semelhança,

como no caso do português e do espanhol, ajudam em estágios iniciais de aquisição, mas podem trazer dificuldades em estágios avançados. Capilla (2010, p. 1), ao pesquisar o efeito da língua materna na aquisição de línguas próximas, refere que “as interferências e a fossilização aparecem como problemas centrais, com mais peso do que outros fenômenos linguísticos como a supergeneralização ou a aplicação incompleta de padrões da LE”. Nesse mesmo sentido, continua a autora explicando que “a proximidade entre as línguas começa então a aparecer como uma desvantagem que parece aumentar as interferências da língua materna (LM), se comparada à situação de línguas distantes” (*ibidem*). É possível que a facilidade referente ao vocabulário relacione-se, entre outros motivos (como a contextualização do léxico explorado), à distância entre a língua materna dos estudantes e o português nas variedades faladas em Rio Grande.

Além disso, o fato de os estudantes estarem em situação de imersão, convivendo com falantes nativos no ambiente de trabalho e em demais situações do dia a dia, faz com que o uso do idioma estrangeiro torne-se uma necessidade fora da sala de aula, o que pode facilitar o aprendizado de novas palavras, seu uso e os aspectos morfossintáticos a elas relacionados. É importante também considerar as estratégias mobilizadas por aprendizes bilíngues e multilíngues, as quais podem contribuir bastante para a aquisição do vocabulário e de regularidades da língua em aquisição. Apesar das habilidades observadas em relação ao vocabulário, foram percebidas dificuldades relacionadas à pronúncia de algumas consoantes. Não foram encaminhadas, nos módulos ofertados, atividades para o desenvolvimento de consciência fonológica. Apesar disso, percebe-se como muito relevante a abordagem de aspectos fonético-fonológicos para que o aprendiz compreenda e produza com adequação segmentos da língua em aquisição e para que perceba os processos fonológicos que ocorrem nessa língua. A partir de reflexões sobre o que foi realizado na ação de extensão, percebem-se alguns aspectos fonético-fonológicos do wolof que explicam alguns obstáculos enfrentados pelos aprendizes.

Observou-se dificuldade dos estudantes em relação à pronúncia de fricativas alveopalatais e de lateral palatal. Em relação às fricativas alveopalatais, a estratégia de reparo apresentada tendia à realização dessas consoantes como alveolares. Assim, palavras como “gelo”, “janela”, “jogo”, em vez de serem pronunciadas com [ʒ], eram expressas com [z] (“zelo”, “zanela”, “zogo”). E palavras como “chave”, “chinelo”, “cheiro”, eram pronunciadas com [s] (“save”, “sinelo”, “seiro”). Houve produção alveolar também para a lateral palatal, com a pronúncia de [l] em vez de [ʎ].

Ngom (2010), em seu estudo sobre a capilaridade, no Senegal, da escrita wolofal – modalidade escrita do wolof cujo sistema de base é o árabe –, apresenta os inventários de consoantes e vogais do wolof, cujo sistema é constituído por consoantes simples, complexas e geminadas. Ka (1989) analisa essas consoantes como segmentos de uma posição esquelética (as simples e as complexas) e de duas posições esqueléticas (as geminadas), o que determina a constituição de sílabas nessa língua: consoantes simples e complexas podem iniciar sílaba, em constituinte não ramificado, e geminadas distribuem-se entre duas sílabas. No inventário de consoantes simples, há, conforme Grenoble, Martinović e Baglini (2015) e Ngom (2010), oclusivas, nasais, fricativas, laterais e vibrantes, além de glides, africadas e oclusivas pré-nasalizadas (as duas últimas consideradas por Clements e Hume (1995) como consoantes complexas, por seus contornos de modo de articulação). No Quadro 1, está apresentado, a partir de Grenoble, Martinović e Baglini (2015), o quadro de consoantes simples do wolof.

Quadro 1. Inventário fonêmico de consoantes simples do wolof

Fonte: Grenoble, Martinović e Baglini (2015, p. 115)

| | Labial | Alveolar | Palatal | Velar | uvular | Glotal |
|-----------------|---------------|-----------------|----------------|--------------|---------------|---------------|
| Oclusivas | p b | t d | c j | k g | Q | ʔ |
| Fricativas | f | s | | x | (χ) | (h) |
| Nasais | | n | | | | |
| Pré-nasalizadas | mb | nd | nj | ng | | |
| Glides | | j | | w | | |
| Líquidas | l, r | | | | | |
| Africadas | | | | | qχ | |

Conforme se vê no Quadro 1, não há, no inventário de consoantes do wolof, nem fricativas vozeadas nem fricativas alveopalatais. Essas são diferenças, em relação ao português, concernentes a duas propriedades: de estado da glote e de ponto de articulação para as fricativas. Marin (2010) apresenta um inventário fonêmico consonantal semelhante àquele apresentado por Grenoble, Martinović e Baglini (2015). Diferentemente, a autora lista nasais e oclusivas de outros pontos de articulação, além daqueles lista-

dos por Grenoble *et al.* (2015), e exclui do inventário de consoantes simples as consoantes pré-nasalizadas, por serem as únicas sem correlatas geminadas. Essa interpretação, conforme veremos, contrapõe-se também à proposta de Ka (1989).

A análise de Ka (1989), dos padrões silábicos do wolof, permite que se pense em semelhanças relativas aos constituintes silábicos: o núcleo é um constituinte obrigatório e sempre será preenchido por uma vogal, breve ou longa. Em relação aos constituintes marginais, ataque e coda, constituintes pré-vocálico e pós-vocálico, respectivamente, são preenchidos por consoantes. São opcionais as codas, mas obrigatórios os ataques. Embora, como constituinte de margem, a coda seja opcional, a obrigatoriedade dos ataques é um elemento de diferença na comparação entre sílabas do português e do wolof. Outro elemento de distanciamento entre as duas línguas no que se refere à estrutura da sílaba é a condição de ataque: os ataques, em wolof, são constituídos por consoantes simples ou por oclusivas pré-nasalizadas (Ka 1989), ocupando uma posição esquelética. Não ocorrem, por isso, ataques complexos com grupos de oclusivas e líquidas, comuns em português, por exemplo, em palavras como “trabalho”, “prato”, “criança”, “planta” e “atlas”.

Ainda a respeito dos inventários fonêmicos do português em suas variedades brasileiras e do wolof, deve-se considerar a diferença no status fonológico de vogais breves e longas e de consoantes simples e geminadas. É preciso também considerar-se a alternância na constituição dessas vogais e consoantes em processos que se aplicam à sílaba, mas que são sensíveis também a informações morfológicas, conforme aponta Marin (2010, pp. 90-91). Segundo a pesquisadora, consoantes não vozeadas simples são neutralizadas quando em coda, na adição de sufixos. Como exemplo, pode-se ver no verbo *up* ‘fechar’, a alternância da oclusiva bilabial não vozeada em oclusiva bilabial vozeada, na derivação morfológica pela adição do sufixo “-i”, como em *ubi* ‘ir e fechar’. Ainda que haja alternância também entre oclusivas bilabiais e fricativas labiodentais, não se encontrou, nos estudos considerados, alternância em fricativa alveolar vozeada. Nos exemplos “zelo”, “zanela” e “zogo”, em lugar de “gelo”, “janela” e “jogo”, a fricativa alveolar vozeada não parece ser do wolof, mas do francês, língua cujos traços, conforme Grenoble, Martinović e Baglini (2015) podem emergir no wolof urbano de Dacar devido ao contato linguístico.

Do ponto de vista cultural, conforme narrativas dos alunos, em relação à alimentação, por exemplo, a cozinha é restrita à atuação das mulheres. Quando questionados sobre como, então, cozinhavam em seus alojamentos no Brasil, os estudantes respondiam que, nesse contexto, era-lhes per-

mitido, pois não havia mulheres disponíveis para realizar a tarefa. Ainda de acordo com os discentes, a base do alimento, no Senegal, é arroz ou cuscuz com uma mistura de peixe, frango, cabrito ou gado, nunca carne suína, por questões religiosas. A preparação é muito demorada e feita em grande quantidade, pois as famílias normalmente são muito numerosas. O alimento, normalmente, é consumido em pratos coletivos.

Ao interagir com senegaleses, está-se diante de modos de ver a estrutura casa-família-divisão de trabalho como divergente do jeito brasileiro e marcada por juízos de valor muito característicos. Ao relatarem como é a casa (divisão em cômodos, por exemplo) e a família (composição e funções), pode-se perceber a imposição de um sistema grupal, pois, para eles, o discurso é de todos e nunca individual. Essa marca da coletividade é dominante; fala-se preferencialmente do grupo e muito pouco do foro íntimo de cada indivíduo. Observa-se a proeminência do “nós” em relação ao “eu”, o que parece contrastar com a visão ocidental. Ainda, o falar das coisas da casa e da família constituiu-se em uma ponte de acesso à cultura de origem do grupo, fazendo com que os sujeitos se expressassem, promovendo o uso da língua portuguesa. Foi possível perceber que lhes era prazeroso falar de seu mundo.

A religião é mais um ponto marcante de distinção entre Brasil e Senegal. Ao passo que o Brasil, pelo menos oficialmente, é considerado um país católico, no Senegal, a grande maioria da população é muçulmana. Conforme dados apresentados por Ngom (2010, p. 3), 94% dos senegaleses são muçulmanos, 5% são católicos e 1% segue as religiões tribais. O fato de os imigrantes serem praticamente todos muçulmanos, entretanto, não impede que recebam assistência da Pastoral do Migrante, organismo da Igreja Católica a serviço das pessoas que migram.

Observam-se ainda outros resultados que ultrapassam o âmbito linguístico e o cultural, dentre os quais, os impactos trazidos à sociedade em geral, em tempos de pleno emprego, quando faltavam trabalhadores em determinados setores. Vários alunos, com o aprimoramento de sua capacidade comunicativa em língua portuguesa, conseguiram melhorar as suas condições de trabalho. Com isso, esses sujeitos deixaram o mercado informal, onde exerciam a função de vendedores ambulantes, e passaram a trabalhar em empresas do setor pesqueiro, da construção civil e em postos de gasolina. Mesmo que o ingresso no mercado de trabalho seja um ponto positivo deste projeto de extensão que deu origem às reflexões aqui apresentadas, não se pode esquecer que, diante de uma ação de acolhimento, é preciso também dar voz ao outro que chega e não apenas vê-lo como uma

peça a mais no mercado. Nesse sentido, vale citar a afirmação de Jardim (2007, p. 9):

Um viés bastante utilitarista tem predominado nos debates sobre as imigrações contemporâneas. Ao considerar, prioritariamente, o potencial de “atração” de mão-de-obra, gradativamente, os imigrantes são destituídos de seu protagonismo, de sua capacidade de escolha, de suas estratégias e experiências acumuladas frente aos diversos agentes do poder público.

O fim de uma ação de acolhimento relacionada ao ensino/aprendizagem do idioma local extrapola o uso desse idioma visando à colocação de um imigrante no mercado de trabalho, como uma peça a mais de uma engrenagem. Mais do que ensinar a língua, entende-se que essas ações devem buscar fortalecer o outro que chega, municiando-o de ferramentas que lhe permitam o acesso a direitos e empoderando-o, na medida do possível, por meio do discurso, a fim de que saiba lidar com situações adversas, tais como, o racismo, a xenofobia e outros tipos de discriminação. Isso também é um desafio que vai muito além do linguístico, encontrando eco nas palavras de Grosso (2010, p. 71), ao referir que, “orientada para a ação, a língua de acolhimento tem um saber fazer que contribui para uma interação real, a vida cotidiana, as condições de vida, as convenções sociais e outras que só podem ser compreendidas numa relação bidirecional”.

5. Considerações finais

Pode-se dizer que o trabalho com o ensino de português língua de acolhimento proporciona oportunidades de pesquisa, de formação profissional e de desenvolvimento pessoal. A situação social que trouxe ao Brasil os imigrantes que participaram do curso – a busca por trabalho e por melhores condições de vida, já que seus países se encontram em dificuldades econômicas, sociais e políticas – proporcionou ao grupo de professores o contato direto e semanal com outros modos de ver e de entender o mundo, com formas de pensar e agir bastante diversas das brasileiras. Com o objetivo de oferecer ferramentas e oportunidades para a aquisição da língua portuguesa em suas variedades faladas no Brasil, encontraram-se desafios culturais e linguísticos. Foram desenvolvidas algumas estratégias por parte dos proponentes e dos ministrantes do curso, mas há ainda um grande espaço para discussão e aprimoramentos, por exemplo, o desenvolvimento de atividades de consciência fonológica para possibilitar a compreensão e a

manipulação de elementos fonético-fonológicos da língua em aquisição, em contraste com elementos fonético-fonológicos do wolof, e o desenvolvimento de mais tarefas de interação em diferentes domínios e contextos, com diferentes interlocutores e diferentes propósitos.

Além dos benefícios aos imigrantes, cabe ressaltar a importância do português língua de acolhimento como campo de investigação de profissionais de Letras. Tem-se em perspectiva a constituição de mais um espaço de pesquisa, de formação inicial e continuada e de atuação para professores de línguas adicionais.

Referências

- Amado, R. S. (2011). Português como segunda língua para comunidades de trabalhadores transplantados. *Revista da SIPLE*, 2(1), pp. 0-0. Disponível em: <http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=173:portugues-comosegunda-lingua-para-comunidadesde-trabalhadores-transplantados&catid=57:edicao2&Itemid=92>. Acedido em: 28 abril 2014.
- Andrighetti, G. H. (2012). Reflexão sobre o ensino de português para falantes de outras línguas através da pedagogia de projetos. In J. Schoffen *et al.* (Eds.), *Português como língua adicional: reflexões para a prática docente* (pp. 71-90). Porto Alegre, Brasil: Bem Brasil.
- Bezerra, I. C. R. M. (2003). Aquisição de segunda língua de uma perspectiva linguística a uma perspectiva social. *Soletras*, 5(6), 31-53.
- Capilla, M. C. C. (2010). O efeito da língua materna na aquisição de línguas próximas. *Revista Intercâmbio dos Congressos de Humanidades XII*, 3(1), 1-12. Disponível em: <https://www.academia.edu/1575732/O_EFEITO_DA_L%C3%8DNGUA_MATERNA_NA_AQUISI%C3%87%C3%83O_DE_L%C3%8DNGUAS_PR%C3%93XIMAS>. Acedido em: 10 fev. 2018.
- Clements, N. & Hume, E. (1995). The internal organization of speech sounds. In J. Goldsmith (Ed.), *Handbook of phonological theory* (pp. 245-306). Oxford, Inglaterra: Blackwell.
- Contreras, M. (1998). *As armadilhas que podem ser oferecidas pela proximidade dos idiomas - A interlíngua oferecida como insumo nas aulas de Língua Espanhola como LE* (Dissertação de mestrado, Universidade Católica de Pelotas).
- Feitosa, J., Marra, J., Fasson, K., Moreira, N., Pereira, R. & Amaro, T. (2015). *Pode Entrar*. Disponível em: <http://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/02/Pode_Entrar_ACNUR-2015.pdf>. Acedido em: 12 set. 2018.

- Grenoble, L. A., Martinović, M. & Baglini, R. (2015). Verbal gestures in Wolof. In R., Kramer, E. C. Zsiga, & U. T. Boyer (Eds.), *Selected Proceedings of the 44th Annual Conference on African Linguistics* (pp. 110-121). Somerville, Estados Unidos da América: Cascadilla Press.
- Grosso, M. J. R. (2010). Língua de acolhimento, língua de integração. *Horizontes de Linguística Aplicada*, 9(2), 61-77.
- Gumperz, J. J. (1982). *Language and social identity*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2012). *Censo demográfico 2010. Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência*. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/rio-grande/panorama>>. Acedido em: 12 set. 2018.
- Janowska, I. (2014). Tarefa: Um conceito-chave da perspectiva acional. (Trad.) E. Nadalin & J. C. Moreira. *Revista X*, 0.214(2). Dossiê Especial – Didática sem Fronteiras.
- Jardim, D. F. (2007). *Cartografias da imigração: Interculturalidade e políticas públicas*. Porto Alegre, Brasil: Editora da UFRGS.
- Jornal da Cidade On Line (2017). *Senegaleses têm seus produtos apreendidos são agredidos e presos por fiscais e PMs em Passo Fundo/RS*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=wPWN7NVpNYY>>. Acedido em: 13 set. 2018.
- Jornal Futura (2015). *Senegaleses e haitianos encontram dificuldades no Brasil*.
- Ka, O. (1989). Wolof syllable structure: Evidence from a secret code. *Eastern States Conference on Linguistics (ESCOL'88)*, 5(1), 261-274.
- Lima, E. O. O. F., Rohrmann, L., Ishihara, T., Iunes, S. A. & Bergweiler, C. G. (2010). *Novo Avenida Brasil 1: Curso básico de português para estrangeiros*. São Paulo, Brasil: EPU.
- Maia, V. S. (2012). “Tu vai para onde?... Você vai para onde?": manifestações da segunda pessoa na fala carioca (Dissertação de mestrado, UFRJ/FL).
- Marin, S. (2010). Wolof consonant alternation: The case of continuancy. *Working Papers of the Linguistics Circle*, 20(1), 89-98.
- Matta, R. (2001). *O que faz o brasil, Brasil?* Rio de Janeiro, Brasil: Rocco.
- Ngom, F. (2010). Ajami scripts in the Senegalese speech community. *Journal of Arabic and Islamic Studies*, 10(1), 1-23. Disponível em: <<https://www.journals.uio.no/index.php/JAIS/article/view/4599/4043>>. Acedido em: 20 jun. 2018.
- Reinoldes, M., Mandalá, P. & Amado, R. (2017). *Portas Abertas: português para imigrantes*. São Paulo, Brasil: USP.
- Schoffen, J., Kunrath, S., Andrighetti, G., Santos, L. (2012). *Português como língua adicional: reflexões para a prática docente*. Porto Alegre, Brasil: Bem Brasil.
- Willis, J. (1996). A flexible framework for task-based learning. In J. Willis & D. Willis (Eds.). *Challenge and change in language teaching*. Oxford, Inglaterra: Macmillan Heinemann. Disponível em: <<https://www.academia>.

edu/30503745/A_flexible_framework_for_task-based_learning_An_overview_of_a_task-based_framework_for_language_teaching>. Acedido em: 16 mar. 2018.

[recebido em 15 de setembro de 2018 e aceite para publicação em 06 de janeiro de 2019]

O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO ÂMBITO DA INICIATIVA 'FAIXA E ROTA'

PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING AS PART OF THE BELT AND ROAD INITIATIVE

Luís Filipe Pestana*

luisfilipepestana@bnu.edu.cn

A língua portuguesa encontra-se numa fase de grande expansão na República Popular da China (RPC). Os contactos económico-comerciais têm levado a que cada vez mais chineses procurem cursos de língua portuguesa como forma de aceder a melhores oportunidades de trabalho. A iniciativa Faixa e Rota, apresentada pelo presidente Xi Jinping (Zhang 2017), veio exacerbar esta situação: a inclusão do mundo lusófono nesta grande estratégia faz com que haja uma maior procura por profissionais de diferentes áreas que falem português.

É fundamental compreender o que é a iniciativa Faixa e Rota e como pode afectar o ensino da língua portuguesa na RPC. Partindo da situação actual do idioma, existem propostas que podem ser postas em prática nos próximos anos para responder às necessidades do mercado chinês reforçando o papel da língua portuguesa na região da Ásia-Pacífico.

Palavras-chave: Iniciativa Faixa e Rota. Língua portuguesa. Grande estratégia.

The Portuguese language has been expanding in the People's Republic of China (PRC). The present state of the economic and commercial relations between China and the Portuguese speaking countries has led to a greater demand for Portuguese language courses, as a way of accessing the job market more easily. President Xi Jinping (Zhang 2017) presented the Belt and Road Initiative signalling that the inclusion of the Portuguese language in this grand strategy will lead to a rising interest in hiring individuals that know it.

To understand what is the Belt and Road Initiative and how it may influence Portuguese language teaching in the PRC is a starting point to propose actions that

* Maxdo College – Universidade Normal de Pequim, República Popular da China.

may contribute to the strengthening of the Portuguese language's role in the Asia-Pacific region and adapt to the Chinese job market.

Keywords: Belt and Road Initiative. Portuguese language. Grand strategy.



1. Grande estratégia: o que significa?

A definição de grande estratégia tem vindo a sofrer algumas mutações ao longo dos anos. Um dos primeiros registos significativos daquilo que representa uma grande estratégia surgiu no séc. V a.c.. Tucídides, estrategista e autor ateniense, relatou a Guerra do Peloponeso (431 a.c. – 404 a.c.) com enorme detalhe, dando-nos a conhecer a complexidade do sistema de alianças em torno das duas potências regionais da época: Esparta e Atenas (Tucídides 2008). Este conflito, que culminaria com a vitória espartana, serve ainda hoje de exemplo para todos aqueles que se debruçam sobre esta temática. Muito mais do que o relato de tamanho conflito armado, é uma obra central que toma em consideração as questões diplomáticas, financeiras e internacionais das partes em conflito, para além da conjuntura dos atores em diferentes períodos de paz ou trégua. Kagan (2005) comparou este conflito com a Guerra Fria. Na perspectiva deste autor, o relato de Tucídides oferece uma base sólida de análise dos sistemas de alianças do século XX:

Although the Peloponnesian War ended more than twenty-four hundred years ago it has continued to fascinate readers of every subsequent age. (...) its greatest influence as an analytical tool may have come during the Cold War, which dominated the second half of the twentieth century, and which likewise witnessed a world divided into two great power blocs, each under a powerful leader. Generals, diplomats, statesmen and scholars alike have compared the conditions that led to the Greek war with the rivalry between NATO and the Warsaw Pact. (Kagan 2005, p.xxiii).

De um modo geral, Tucídides abriu caminho para que autores como Liddell Hart e Clausewitz abordassem esta temática. Contudo, no começo, tratava-se de uma expressão intrinsecamente ligada ao conceito de guerra ou conflito armado. Sun Tzu (Sun Zi 孫子), décadas antes da obra magna do autor grego, dava ao mundo um dos mais importantes tratados de estra-

tégia militar, *A Arte da Guerra*. Apesar de ser uma obra aplicada a várias áreas de actividade, “limita-se” a oferecer uma análise profunda daquilo que é a estratégia militar (Sun Tzu 2006). Hart (1967), partindo dos germânicos Clausewitz e Helmuth von Moltke, definiu “grande estratégia” como ir mais além do que ganhar uma guerra. Clausewitz (2008), por exemplo, considera que uma estratégia engloba uma ação ou envolvimento (militar) que visa ter influência numa guerra. Contudo, para Clausewitz qualquer ação militar deve ter em consideração os limites psicológicos e éticos decorrentes do conflito, assim como dos resultados possíveis derivados do planeamento prévio desse envolvimento (Clausewitz 2008, p. 133). Partindo destes pressupostos, Liddell Hart avança com uma definição de grande estratégia, ou seja, a capacidade de coordenar e direccionar todos os recursos de uma nação ou grupo de nações tendo em vista alcançar os objetivos de uma guerra (Sayle 2011). Trata-se de uma definição algo insuficiente, pois reduz o conceito de grande estratégia a um grande plano aplicado exclusivamente a um cenário de luta armada. Investigadores, por exemplo, John Lewis Gaddis (2009) e Paul Kennedy (2000) têm procurado alargar o espectro no que diz respeito à sua aplicação.

Actualmente, uma grande estratégia não implica qualquer conflito armado, mas pode envolver um conjunto de políticas e ações que visam atingir um objetivo maior. Esta proposta parte de John Lewis Gaddis um dos responsáveis pelas aulas de Grande Estratégia na Universidade de Yale. O próprio Gaddis relaciona a grande estratégia com o uso dos meios que temos à nossa disposição para alcançar aquilo que pretendemos:

Our knowledge of it is chiefly from the realm of war and statecraft, because the fighting of wars and the management of states have demanded the calculation of relationships between means and ends for a longer stretch of time than any other documented area of collective human activity. But grand strategy need not apply only to war and statecraft: it's potentially applicable to any endeavor in which means must be deployed in the pursuit of important ends. (Gaddis 2009, p. 7)

Tendo em consideração a definição deste conceito, podemos desde já considerar que a República Popular da China (RPC), tem vindo a desenvolver a sua própria grande estratégia. Como iremos ver, o presidente Xi Jinping tem feito da sua iniciativa Faixa e Rota o cerne daquilo que a China pretende para o século XXI (Xi 2017). Uma vez que se trata de um projeto a longo-prazo e que terá um potencial impacto político, económico e social

para o resto do mundo, a educação, como seria de esperar, também tem um papel fundamental a desempenhar. No caso específico do ensino de línguas estrangeiras na RPC, o português poderá beneficiar com esta grande estratégia, sendo que poderemos assistir a uma nova fase de popularização do português em solo chinês.

2. Faixa e Rota: breve contextualização

Em 2013, o presidente Xi Jinping revelou alguns detalhes da grande estratégia chinesa para o século XXI. Em Astana, capital do Cazaquistão, o presidente Xi expressou a ambição de desenvolver uma faixa ao longo da antiga Rota da Seda, tendo em vista o aprofundar da cooperação sino-europeia (Xi 2013a). Em Outubro desse mesmo ano, em Jacarta, Xi mostrou-se determinado em chamar à mesa de negociações os seus parceiros do Sudeste Asiático (Xi 2013b). De acordo com a sua visão estratégica, apenas trabalhando conjuntamente com estes Estados é que será possível construir a Rota da Seda Marítima para o Século XXI (Tian 2015). Os primeiros passos já foram dados: foram identificados seis corredores económicos que deverão ligar a Rota e a Faixa; foram criadas instituições financeiras que ajudarão a China a obter fundos para os seus projetos, como são os casos do Banco Asiático de Infraestrutura e Investimento (sigla inglesa, AIIB¹) e o Fundo Rota da Seda (sigla inglesa, SRF²); e, finalmente, a publicação pela Comissão de Desenvolvimento e Reforma do plano de implementação da iniciativa. Como explica Michael Clarke, Pequim já investiu vastas quantias de dinheiro para que este projeto avance (Clarke 2017, pp. 71-72).³

Esta liderança chinesa em direção a uma maior integração mundial, está aliada a uma melhoria significativa da sua imagem no exterior. Desde o começo do processo de abertura, iniciado por Deng Xiaoping em 1978, que a RPC tem vindo a ganhar o seu espaço na cena internacional. Para além da melhoria das suas relações com os seus Estados vizinhos, Pequim tem feito um esforço notável por fortalecer os seus contactos com diferentes partes do mundo. O caso da África Subsaariana é dos mais paradigmáticos. Ao longo de mais de 50 anos, a RPC reforçou a sua posição na região e, nos últimos 25 anos tal avanço tem-se reflectido ao nível da ordem internacio-

1 *Asian Infrastructure Investment Bank.*

2 *Silk Road Fund.*

3 \$40 mil milhões no Cinturão Económico, \$25 mil milhões na Rota da Seda Marítima e \$50 e \$40 mil milhões no AIIB e no SRF, respetivamente.

nal estabelecida pelos Estados Unidos da América. Em 2015, havia cerca de 50 mil estudantes africanos na RPC, representando 13 % dos alunos estrangeiros neste país (Breeze & Moore 2015). Nos grandes fóruns multilaterais, como a Assembleia-geral ou o Conselho dos Direitos Humanos das Nações Unidas, a China tem conseguido impor as suas propostas desde os anos 90 face à oposição do mundo ocidental encabeçado por Washington (Pestana 2013, pp. 48-52). Parte da razão para este sucesso prende-se com o apoio vindo dos Estados subsaarianos. As fortes relações sino-africanas e o facto de estes países votarem tipicamente em bloco (Pestana 2013, p. 48), levam a que a RPC tenha estabelecido uma forte posição nestes fóruns.

O peso da sua economia também levou à criação de novos espaços de debate, como são os casos dos BRICS (2011) ou, no que toca aos países de língua oficial portuguesa, o Fórum Macau (2003).

Presentemente, a China encontra-se envolvida em negócios e parcerias a nível mundial, focando-se nas mais diversas áreas (energia, telecomunicações, construção civil, banca, etc.). Xi Jinping veio acelerar o processo de expansão da influência chinesa, acentuando a importância da globalização. Em 2017 no Fórum Económico Mundial, o presidente Xi prometeu manter as suas políticas globalistas numa altura em que a administração Trump dá sinais de entrar num período de maior protecionismo e isolacionismo (Parker 2017). Assim, é natural que a iniciativa Faixa e Rota possa vir a ser uma das principais políticas de globalização da primeira metade do século XXI.

No caso dos países de língua oficial portuguesa, é inegável que terão um papel a desempenhar nesta iniciativa. Nunca é demais relembrar que há um grande nível de interdependência nas relações sino-lusófonas: Angola e Moçambique são dois parceiros fundamentais para Pequim na área dos recursos naturais, como são os exemplos do petróleo e das madeiras (Macauhub 2018; Pestana 2013); o Brasil, mesmo com a grave crise político-financeira que atravessa, tem um peso importante no âmbito da América do Sul e dos seus mecanismos regionais (como o Mercosul); Portugal é visto como uma porta de entrada na Europa, sem esquecer o “factor Macau” que tanto contribui para a manutenção das relações sino-portuguesas.

O compromisso chinês com a globalização, como fica demonstrado, levará a que a iniciativa Faixa e Rota demore o seu tempo até atingir a sua plenitude. Uma das grandes necessidades chinesas, como tal, é ter à sua disposição um conjunto de profissionais que respondam às necessidades comunicativas de Pequim. Assim sendo, a língua portuguesa terá o seu próprio espaço neste âmbito. Como iremos verificar, porém, não se trata

de algo exclusivo ao nosso idioma. A RPC tem vindo a investir fortemente noutras línguas algo que se reflectirá.

3. A aprendizagem de línguas estrangeiras na China: uma necessidade estratégica

O mandarim é a língua materna mais falada do mundo, com um crescente número de aprendentes dentro e fora da RPC. Em 2016, cerca de 443 mil estudantes estrangeiros estavam na China a estudar, na sua maioria a frequentar cursos de mandarim (China Daily 2017b). Através dos dados do Instituto Confúcio sabemos que mais de 7 milhões de aprendentes já passaram por esta instituição. Atualmente, há perto de 2 milhões e 100 mil estudantes de chinês. No total, há 516 Institutos Confúcio espalhados pelo mundo em 142 países, sendo que 135 se encontram em 51 países ao longo da Faixa e Rota (China Daily 2017a). São números impressionantes e que prometem aumentar nos próximos anos. Contudo, o governo chinês desde cedo reconheceu as limitações da sua língua. Já em 1978 tinha ficado patente, às altas chefias chinesas, que o mandarim não seria suficiente para lidar com um mundo cada vez mais globalizado e em necessidade de indivíduos conhecedores de pelo menos uma língua estrangeira.

Desde essa época que o investimento nas línguas estrangeiras tem vindo a aumentar ao ritmo da abertura e do progresso económico chinês. No começo, havia uma clara preocupação em formar funcionários públicos com vastos conhecimentos de inglês. De resto, o número de aprendentes da língua inglesa ultrapassa os 20 milhões anuais (Martínez & Marco 2010, p. 9). No entanto, dada a dimensão do número de utilizadores deste idioma no território chinês, não é possível estabelecer uma comparação que seja equiparável aos desafios que o português tem pela frente. Como tal, propomos uma análise centrada noutros idiomas que têm registado um crescimento significativo nos últimos anos, nomeadamente, o espanhol e o francês. Também tentaremos demonstrar, através de exemplos, que a aprendizagem da língua portuguesa parte de uma necessidade e não de um conhecimento ou curiosidade em torno do português. Aquilo que iremos verificar é que há diversos idiomas (como os casos do polaco ou do sérvio) que também se encontram em fase de expansão no Império do Meio e que não têm uma dimensão mundial, como é o caso do espanhol.

3.1. A língua espanhola

O mundo hispano falante é um dos que mais peso tem na economia global. Segundo os últimos dados (2017) é a segunda língua com mais falantes nativos com 477 milhões de pessoas, sendo apenas superada pelo mandarim com 950 milhões (*El País* 2017). Na China, em 2014, havia 67 universidades com cursos de espanhol. A popularidade desta língua recebeu um incentivo importante no ano de 2006 com a abertura do Instituto Cervantes em Pequim. Para além das suas funções pedagógicas, o Instituto Cervantes é responsável pela realização dos exames de proficiência DELE, para além de contar com a biblioteca Antonio Machado. Este espaço tem um acervo de mais de 18 mil entradas sendo o seu acesso livre e gratuito, a que se agregam 80 pontos de leitura, três computadores e um televisor (Instituto Cervantes 2018).

Também o número de alunos inscritos anualmente em cursos de espanhol tem vindo a aumentar. No ano 2000 apenas 500 estudantes se encontravam a frequentar cursos de Filologia Hispânica ou Estudos Hispânicos. Em 2013 este número aumentou para cerca de 13 mil (Lu 2015). É preciso considerar dois factores fundamentais para esta mudança: primeiro, as trocas comerciais entre a China e o mundo hispânico registaram um aumento significativo. Se excluirmos o México, o maior parceiro de negócios dos Estados latino americanos é a RPC, ultrapassando os EUA (Torres & Woods 2018).⁴ O próprio investimento chinês nessa parte do mundo sofreu um aumento na última década, tendo os empréstimos relacionados com programas de desenvolvimento chegado a \$140 mil milhões. O próprio ministro dos Negócios Estrangeiros, Wang Yi, declarou que a América Latina é já o segundo maior destino do investimento externo chinês (Kaplan 2018). Em Maio de 2017, o primeiro-ministro Li Keqiang visitou Espanha e junto do presidente do Governo Mariano Rajoy reafirmou o papel fundamental que o “país vizinho” representa para a União Europeia. Como tal, Li propôs reforçar os laços entre os dois Estados (State Council 2017). De referir que o comércio bilateral sino-espanhol alcançou a cifra dos 30 mil milhões de euros (Cánovas 2017).⁵ Todos estes dados ganham especial importância uma vez que a Espanha é já um dos centros cruciais para o comércio chinês

4 As exportações mexicanas para os EUA alcançaram os \$303 mil milhões face aos \$5.4 mil milhões para a China (dados referentes a 2016).

5 A Espanha regista um défice nas trocas comerciais com a China, valor que rondará os 18 mil milhões de euros.

em torno da Nova Rota da Seda, graças à ferrovia de mercadorias que liga Yiwu, Zhejiang a Madrid (AFP 2014).

De acordo com Pardo (2017), uma das prioridades espanholas para a região da Ásia-Pacífico é reforçar as trocas comerciais e o investimento. Contudo, a China é apenas o 12º parceiro comercial de Espanha, assim como o 11º maior investidor externo. Para além do reforço dos laços comerciais e um aumento do fluxo de investimento, o Palácio da Moncloa pretende reforçar a sua imagem, que já é positiva na região. Entre os diversos vectores que têm contribuído para esse *soft power* é o da língua e da cultura espanholas, mesmo que o país não seja bem-conhecido (Pardo 2017).

3.2. A língua francesa

O caso da língua francesa também demonstra uma tendência semelhante. Segundo a página da Alliance Française (2018), o primeiro centro na China Continental desta instituição abriu em Cantão em meados dos anos 80. Entretanto, já há 15 centros espalhados por toda a China, como em Chongqing, Xangai, Pequim, Chengdu, Xi'an e Hong Kong. Outro dado importante é que já em 2008, Peskine (2008) referia a existência de mais de 170 instituições a ensinar francês. Mais uma vez, o principal factor que guia a crescente popularidade da língua gaulesa em território chinês é a economia. Não nos podemos esquecer que, apesar de ser uma língua com menos falantes nativos do que o espanhol ou o árabe, o mundo francófono abrange todos os continentes. O caso africano é de especial importância para a política externa de Pequim uma vez que tem vários acordos e protocolos firmados com Estados da África francófona. A África Ocidental registou importações no valor de \$18 mil milhões e exportações de cerca de \$4.3 mil milhões no período de 2009 a 2012 (Pigato & Gourdon 2014, p. 9). No que diz respeito à França, e apesar do déficit comercial com a RPC (30 mil milhões de euros), o presidente da República, Emmanuel Macron, procurou reforçar a existência de uma relação *win-win* com a China aquando da sua visita a este país. Nessa ocasião, Macron disse que é importante que a França tenha um papel mais ativo no desenvolvimento da iniciativa Faixa e Rota (Boboc 2018).

3.3. Outros exemplos: polaco e sérvio

Os dois exemplos acima apontados não são distintos de outras línguas de menor dimensão na RPC. Com o avançar da iniciativa, outros idiomas começam a ganhar relevância para a grande estratégia chinesa. Os casos do sérvio e do polaco são representativos dessa necessidade. No caso da língua polaca, a linha transiberiana que liga Chengdu a Lodz (Polónia) já representa um importante papel no comércio de mercadorias para a Europa. Ainda que esta ligação ferroviária não seja nova, o facto de atravessar o enclave russo de Kaliningrado é uma novidade (Van Leijen 2017). A questão sérvia, centra-se na vontade de Xi Jinping, em tornar este país balcânico num polo para a troca de mercadorias, uma espécie de hub para os Balcãs. O presidente Xi, aquando da sua visita à Sérvia, prometeu um investimento na região na escala dos \$900 mil milhões, sendo que a pequena cidade industrial de Smederevo estará no epicentro (Surk 2017).

Como consequência direta do avanço na frente económica, estas línguas encontram-se numa fase de ascensão na RPC. No entanto, é preciso destacar que a presença das línguas sérvia e polaca em território chinês não é algo novo. Por exemplo, Tomasz Ewertowski (2017) faz uma reflexão interessante sobre o contacto entre viajantes polacos e sérvios e o povo do nordeste da China (*Dongbei* 东北) no contexto ideológico do começo do século XX. Em 2014, havia 785 estudantes chineses a frequentarem cursos em universidades polacas (Study in Poland 2016). Ainda que o número de alunos não pareça significativo, têm sido envidados esforços para que esse número aumente e responda às necessidades chinesas. Nesse sentido, a Universidade de Estudos Internacionais de Xangai (sigla inglesa SISU) abriu o seu curso de licenciatura em Língua Polaca. De acordo com a página da universidade, a Polónia é hoje uma porta de entrada que liga a China à Europa. Também desempenha um papel ativo na iniciativa Faixa e Rota. Como tal, o Centro de Estudos Polacos irá contribuir para o reforço dos laços culturais e educativos entre o Império do Meio e os países da Europa Central e de Leste (Ma, Yu, Yang & Zhou 2017). Não é demais realçar que é uma das principais instituições de ensino superior chinesas, no que toca ao estudo de línguas e com uma forte presença no campo da Ciência Política.⁶

Com respeito à língua sérvia, as perspectivas são igualmente positivas. Em 2016, o ministro da Educação Chen Baosheng encontrou-se com o seu congénere sérvio Mladen Sarcevic. Nesse encontro ficou claro que a RPC

6 Foi fundada em 1949 e foi a primeira universidade dedicada aos Estudos Estrangeiros no período após a criação da RPC.

pretende reforçar a sua posição no âmbito da cooperação cultural através do ensino da língua (Ministry of Education 2016). Tal facto, também está refletido na construção do novo centro cultural chinês de Belgrado, um edifício que servirá de polo de ensino de mandarim para os Balcãs (Ekapija 2017).⁷

Os exemplos acima expostos têm como objetivo demonstrar que o desenvolvimento do ensino das línguas estrangeiras deve-se, principalmente, a razões de foro económico e político. Contudo, há outros factores que devem ser tidos em consideração. De acordo com Fernandes (2017), existe um interesse geral dos estudantes chineses em aprender línguas estrangeiras e uma postura intercultural significativa⁸, para além do reconhecimento da importância do contexto de imersão linguística para essa aprendizagem. De resto, há um grande empenho da parte dos diferentes governos envolvidos em fomentar a cooperação com Pequim. Trata-se de uma forma de garantir ganhos económicos importantes e, ao mesmo tempo, de promover a cultura e o *soft power* de um Estado no exterior.

Como veremos no próximo capítulo e com mais detalhe, o caso da Língua Portuguesa insere-se perfeitamente na geopolítica e geoestratégia da RPC. Assim, é importante sabermos qual é a situação atual do português neste país e que respostas as autoridades portuguesas podem dar, de forma a aproveitar esta oportunidade única.

4. A Língua Portuguesa: passado, presente e futuro

Os avanços registados no ensino da Língua Portuguesa na China, nem sempre foram sistemáticos nem o ritmo foi sempre igual. É necessário clarificar que a atual popularidade que há em torno do deste idioma, é um fenómeno com menos de 20 anos e que se encontra diretamente correlacionado com o processo de abertura ao mundo da RPC. Assim, podemos identificar dois períodos: o primeiro de 1960 até ao começo do século XXI e o segundo até aos dias de hoje.

A primeira licenciatura em Língua Portuguesa abriu em 1960. Naquele ano, o Instituto de Radiodifusão de Pequim (IRP) deu início às suas aulas e em dezembro o Instituto de Línguas Estrangeiras de Pequim abria um curso intensivo de Língua Portuguesa. O período da Revolução Cultural

7 O projeto ronda os \$45 milhões. Quanto ao local de construção, será o mesmo onde se encontrava.

8 Refere-se ao caso da língua portuguesa.

iniciado em 1966 veio travar os primeiros avanços do ensino deste idioma em território chinês. Citando o caso do IRP, esta instituição apenas reabriria a sua licenciatura em 2000. Contudo, em 1973 o português recebeu um importante incentivo à expansão: o Instituto de Línguas Estrangeiras de Pequim deu começo ao seu próprio curso de Língua Portuguesa (Wang 2001). Com o fim deste período revolucionário, Deng Xiaoping procurou devolver a normalidade ao funcionamento das instituições de ensino superior. Em 1977, Deng decidiu reabrir os exames de acesso ao ensino superior, algo que trouxe consigo a abertura do Instituto de Línguas Estrangeiras de Xangai, hoje denominado Universidade de Estudos Internacionais de Xangai. O objetivo do presidente Deng foi melhorar o conhecimento técnico e científico dos chineses. Trata-se de um momento de grande importância não só para a Língua Portuguesa, como também para o desenvolvimento da intelligentsia chinesa. Dessa Turma de 1982 saíram, entre outros, os atuais líderes chineses Xi Jinping e Li Keqiang (Pestana 2013, pp. 36 – 37).

Contudo, tal não significou um aumento explosivo do número dos cursos de Língua Portuguesa. Para além das licenciaturas disponibilizadas pelo Instituto Politécnico de Macau (IPM) e pela Universidade de Macau (UMAC), a China Continental ainda apresentava uma oferta educativa muito limitada e centrada nas suas principais metrópoles, ou seja, Pequim e Xangai (Yuan, 2014, p. 9).⁹ Felizmente, o panorama mudou rapidamente a partir de 2005.

Presentemente, há 32¹⁰ universidades na China Continental que dão à escolha cursos de Língua Portuguesa. Estes tanto são licenciaturas (22) como cursos que funcionam em regime de minor (10). No caso específico do Maxdo College de Pequim¹¹, o programa atual dá a possibilidade de os alunos se inscreverem numa licenciatura em Direito ou Negócios Internacionais e, em simultâneo, de terem aulas de uma língua estrangeira de quatro à escolha (alemão, espanhol, francês e português). No final de quatro anos de curso, receberão um diploma equivalente a um “double major” (Pestana 2017). Trata-se de uma resposta diferente a uma das necessidades do mercado de trabalho chinês, ou seja, preparar os alunos numa determinada área ao mesmo tempo que aprendem uma língua que lhes permite abrir novos horizontes. Podemos considerar que é um dos prin-

9 Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim, Universidade de Comunicação da China e Universidade de Estudos Estrangeiros da China (Yuan 2014, p. 9).

10 Dados mais recentes apontam para existência de 37 universidades com cursos de Língua Portuguesa, podendo chegar a 50 nos próximos anos (Público 2017).

11 Instituição que o autor represente há mais de um ano e meio.

cipais aspetos que preocupam a administração Xi-Li. Por outras palavras, não basta que os novos profissionais formados nas universidades tenham um vasto conhecimento em línguas necessárias: é igualmente importante que tenham uma base forte em áreas que são fundamentais quando lidamos com outros povos e culturas e que afectam profundamente a forma como é conduzida uma política externa. Assim, qualquer aluno que tenha concluído os seus estudos em áreas como Direito, Economia, Ciência Política, Engenharia, etc, tem uma vantagem comparativa na procura de trabalho, se for um falante fluente de uma segunda língua.¹² O aumento no número de universidades que oferecem cursos de Língua Portuguesa tem também um reflexo no número de alunos. Actualmente há cerca de 2500 aprendentes de Língua Portuguesa, um número que não tem em consideração aqueles que aprendem este idioma em institutos ou escolas de línguas (Leitão 2016).

Do ponto de vista institucional, a Língua Portuguesa conta com a presença do leitorado pertencente ao Instituto Camões. Neste momento, na China Continental, temos três leitores de português (Pequim e Xangai), desempenhando funções de ensino e de promoção ativa da cultura portuguesa. Ao nível dos centros de Língua, a Universidade de Comunicação da China (UCC) conta com um Centro de Língua Portuguesa desde 2005. Este espaço foi o resultado da colaboração entre a UCC e o Instituto Camões através do Instituto Português do Oriente (IPOR). Em 2007, foi a vez da SISU inaugurar o seu próprio centro em Xangai (Camões 2018).

A realidade da China Continental, contudo, ainda não se compara ao que podemos encontrar em Macau. No que diz respeito ao acesso a materiais, por exemplo, não existe uma grande biblioteca a que professores e aprendentes possam aceder facilmente. No IPOR, a biblioteca Camilo Pessanha contém mais de 20 mil títulos que contribuem fortemente para a divulgação da língua e cultura lusófona na região da Ásia Pacífico (IPOR, 2018). Como vimos anteriormente, a realidade na China Continental também não é favorável quando comparamos com outras línguas, sendo o caso da biblioteca Antonio Machado do Instituto Cervantes o mais paradigmático.

Contudo, há um dado positivo que podemos afiançar para o futuro da língua portuguesa. Uma das grandes falhas do ensino do português na China prende-se com o professorado. Dos dados recolhidos, o número de professores com doutoramentos concluídos ainda é muito reduzido. Como agravante, alguns leitores não têm formação académica relacionada com

12 Como veremos esta será uma das vertentes a explorar.

o ensino de línguas estrangeiras¹³, o que leva a algumas limitações decorrentes desse facto. Nos próximos anos, o número de professores chineses detentores de doutoramento irá aumentar (10 ou 12). O facto de muitos procurarem as instituições de ensino superior portuguesas para prosseguir os seus estudos dá mais valor ao seu trabalho. Com o tempo, tal como em Portugal, os leitores estrangeiros deixarão de ser tão procurados, uma vez que o professorado chinês terá a preparação necessária para não depender desses profissionais.

Tudo isto deve-se, principalmente, ao ambiente económico actual. O grande interesse da China pelo mundo lusófono e, consequentemente, pela Língua Portuguesa na segunda metade do século XX e começo do século XXI, deveu-se ao processo de abertura chinês. Contudo, a forma com Pequim aborda cada um dos países de língua oficial portuguesa é distinta. Tomando como exemplo os casos de Angola e Moçambique, verificamos que o interesse por estes países encontra-se ligado aos seus recursos naturais. Ambos atravessaram longos períodos de guerra¹⁴ que destruíram os respetivos territórios. Além disso, ambos são ricos em matérias-primas, algo que interessa ao governo chinês. À medida que a economia chinesa evolui, vai necessitar de cada vez mais recursos para que a sua taxa de crescimento não sofra uma descida brusca. No caso de Angola, por exemplo, a relação de parceria com a China, permitiu ajudar na reconstrução do país através de um sistema de empréstimos em condições preferenciais.¹⁵ Em troca, Luanda paga estes empréstimos através da exportação de recursos, com destaque para o petróleo (Pestana 2013, p. 132).¹⁶ Por seu turno, Portugal é um país apetecível por duas razões: em primeiro lugar, é um Estado-membro da União Europeia (UE). Deverá, assim, ser proveitoso para Portugal a manutenção dos contactos ao mais alto nível com Pequim, promovendo uma maior cooperação nas áreas tecnológica e científica (Pereira 2015, pp. 68-69). Para a China, é fundamental manter uma relação próxima com os diferentes países da UE tendo em vista o sucesso da

13 O autor desempenhou funções de leitor de português na Universidade Normal de Harbin (2014-2016). Neste período, encontravam-se naquela universidade três leitores estrangeiros, sendo que nenhum detinha qualquer formação ao nível do ensino das línguas estrangeiras.

14 A Guerra Civil Angolana estendeu-se de 1975 até 2002 (Pestana, 2013, pp. 181-197) e a Moçambicana de 1977 a 1992 (Chabal & Birmingham 2002, p. 193).

15 Também conhecidos por empréstimos concessionais.

16 O Japão aplicou o mesmo método com a China no anos 70 do século passado (Brautigam 2009, pp. 46-47). Hoje, é conhecido como *Angola Mode* e é uma das formas usadas pela RPC para obter recursos de uma forma fácil na maioria dos países que recebem empréstimos concessionais chineses.

sua grande estratégia. É, do ponto de vista de Pequim, um grande mercado que é necessário aproveitar. Em segundo lugar, Portugal atravessou um período de crise que expôs as fragilidades do Estado em manter intactos alguns sectores estratégicos. O caso da energia é de especial importância, pois Portugal é um dos líderes mundiais na área das energias renováveis (Sarmiento 2018).¹⁷ Todos os negócios ou todas as parcerias estabelecidas com os países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) acabam por levar a China a ter de investir em profissionais que garantam uma comunicação fluída e sem entraves provocados pelas diferenças culturais existentes.

Em suma, a situação da Língua Portuguesa na China Continental atravessou diferentes fases. Num primeiro momento, houve vários constrangimentos ao desenvolvimento do ensino do português, nomeadamente, de foro político (como a Revolução Cultural). Porém, com a abertura económica da China e o maior envolvimento com os países de língua oficial portuguesa como parte da Iniciativa Faixa e Rota, o interesse pelo português tem vindo a aumentar. Ainda há diversas limitações (formação de professores, acesso a materiais, etc.) que terão de ser superadas para que o estatuto desta língua chegue a um novo patamar. Apesar de muito depender da vontade de quem está no terreno, não podemos descurar aquilo que pode ser feito a nível governamental ou das instituições. O próximo capítulo é dedicado a esses aspetos.

5. Uma abordagem político-educacional: propostas para o futuro

O caminho que a Língua Portuguesa irá seguir irá depender não só dos seus profissionais ou da vontade chinesa em continuar a aprender este idioma, mas também da vontade das instituições em investir no ensino do português. Ao nível institucional, diversas universidades chinesas têm protocolos com instituições de ensino superior portuguesas ou brasileiras. De um modo geral, os alunos chineses têm de cumprir um dos anos da licenciatura (no total de quatro) no estrangeiro. Tem sido uma forma muito importante de inserir os alunos num contexto de imersão que permite elevar o seu conhecimento da língua, para além de dar a conhecer uma realidade nova e distinta da sua. A Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa tem programas de intercâmbio com a Universidade de Estudos Estrangeiros de

¹⁷ A compra da EDP por parte da China Three Gorges é sintomática disso mesmo.

Cantão, a Universidade Normal de Harbin, a Universidade Sun Yat-Sen, a Universidade de Estudos Estrangeiros de Tianjin, a Universidade de Estudos Internacionais de Zhejiang, entre outras (FLUL 2018). O Politécnico do Porto firmou em 2014 um acordo com a Universidade de Zhengzhou tendo como objetivo a mobilidade de professores e alunos. Ficou igualmente acordado que a instituição chinesa terá de promover a língua e cultura portuguesas. Em sentido contrário, o Politécnico terá de divulgar a língua e cultura chinesas (Porto Canal 2014). Em setembro do ano passado, o Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos (CCISP) e o Gabinete de Apoio ao Ensino Superior (GAES) da Região Administrativa Especial de Macau firmaram um protocolo que ajudará alunos chineses a matricularem-se nas universidades portuguesas com maior facilidade. A proposta permite aos estudantes candidatarem-se a instituições de ensino superior em Portugal através dos resultados nos exames de acesso macaenses (DN 2017). Estes exemplos, de entre muitos outros, permitem-nos compreender que há já um trabalho feito a nível institucional que permite criar uma base importante para futuros acordos. Contudo, ainda há um caminho a percorrer que depende da vontade do governo português.

Em primeiro lugar, é necessário, que aquilo que foi acordado entre o CCISP e o GAES sirva de exemplo para que possa ser aplicado ao território da China Continental. Voltando ao caso da língua espanhola, em 2007 o *Memorando de Entendimiento en Materia Educativa y del Acuerdo de Reconocimiento de Títulos y Diplomas* permitiu o reconhecimento recíproco de títulos, diplomas e graus académicos entre Espanha e a China. Este memorando não só torna o ingresso nas universidades espanholas por parte de alunos chineses mais fácil, mas também leva à possibilidade de as universidades de ambos os países desenharem planos e programas de estudos uniformizados (Martínez & Marco 2010, p. 13). Assim, é fundamental que o mesmo exemplo seja seguido por forma a responder à crescente procura dos chineses por cursos em Portugal. De um ponto de vista político e da própria imagem do país, trata-se de algo que apenas nos beneficiaria a longo-prazo.

Em segundo lugar, o Estado português tem de estar disposto a investir na língua portuguesa. Isto significa que deve haver uma tomada de consciência de que o mercado chinês é, provavelmente, um dos mais promissores no que diz respeito à aprendizagem de línguas estrangeiras. Essa potencial estratégia deverá assentar, em primeiro lugar, no envio de mais leitores do Instituto Camões. A presença destes profissionais dará importância ao processo de alargamento do estudo do português e uma imagem

importante junto das autoridades e universidades chinesas: Portugal quer ajudar os jovens chineses. Como consequência, o facto de pertencerem à mesma instituição pode levar à melhoria da comunicação interinstitucional, algo que é uma das grandes deficiências apresentadas pelo sistema de ensino superior chinês. A distribuição desses leitores também deverá ser bem analisada, procurando superar os constrangimentos geográficos que a China apresenta. Contudo, também será necessário considerar o número de alunos e universidades em cada região de forma a que a distribuição seja o mais equitativa possível.

Em terceiro lugar, o governo português terá de fazer um esforço adicional para garantir um espaço para a cultura lusófona. Neste momento, a língua portuguesa carece de um centro de língua capaz de responder aos problemas enfrentados por professores e alunos. A inexistência de tal espaço deixa-nos numa situação precária quando comparamos com o espanhol ou francês que já têm os seus centros em diversas partes da China. No caso da língua portuguesa, seria fundamental começar por Pequim e, pouco a pouco, estender esta rede de centros até Xangai e Cantão. A esta questão podemos associar os materiais didácticos, pois é relevante para este debate a renovação dos materiais usados pelos professores e alunos. O governo, junto com as editoras, deve compreender que o mercado chinês pede cada vez mais livros de qualidade e que sirvam para abordar diversas situações, desde a preparação para exames oficiais passando por uma melhor adequação dos livros a um país que tem um conjunto de regras e códigos sociais únicos.

Por último, muitos dos alunos formados nas universidades chinesas não se encontram preparados para o mercado de trabalho. Para muitos, o seu futuro passará pela tradução ou interpretação. Outros quererão prosseguir os seus estudos como forma de entrarem na carreira de professor. No entanto, muitos não poderão seguir este caminho e o mercado necessita de uma grande variedade de profissionais. Tal significa que será necessário criar condições para que os estudantes possam ter formação em áreas consideradas estratégicas para a Iniciativa Faixa e Rota. Tal análise não poderá esquecer a importância de dar a conhecer a nossa cultura e a nossa história e sempre com a participação dos nossos parceiros da CPLP. Apenas desta forma será possível quebrar barreiras existentes relativamente às sociedades lusófonas e facilitará o processo de integração dos futuros imigrantes chineses em Portugal.

Como nota final, gostaria de deixar claro que tudo aquilo que for projectado para o futuro da língua portuguesa em território chinês deverá

ter em consideração que a China lida com os diferentes Estados em pé de igualdade. Por outras palavras, qualquer acção promovida pelo governo português tem de ter em consideração que não nos encontramos numa posição de superioridade face a qualquer um dos parceiros lusófonos. O reconhecimento desta realidade facilitará a nossa abordagem em qualquer situação em que a cooperação entre os países da CPLP seja fundamental para extrair o máximo benefício dos contactos com Pequim. Por vezes, há a tendência de olhar para os outros de forma sobranceira, resquícios de uma visão colonialista que não têm qualquer valor num mundo cada vez mais pós-ocidental.

Referências

- Alliance Française. (2017). *Alliance Française de la Chine*. Disponível em: <<http://www.afchine.org/fr>>. Acedido em: 30 jul. 2018.
- AFP. (2014). World's longest rail route to boost China-Spain trade. *South China Morning Post*. Disponível em: <<https://www.scmp.com/business/china-business/article/1660256/worlds-longest-rail-route-boost-china-spain-trade>>. Acedido em: 30 jul. 2018
- Boboc, G. (2018). Macron and May: A Tale of China Visits. *The Diplomat*. Disponível em: <<https://thediplomat.com/2018/02/macron-and-may-a-tale-of-2-china-visits/>>. Acedido em: 30 jul. 2018.
- Brautigam, D. (2009). *The dragon's gift: the real story of China in Africa*. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.
- Breeze, V. & Moore, N. (2017). China has overtaken the US and UK as the top destination for anglophone African students. *Quartz*. Disponível em: <<https://qz.com/1017926/china-has-overtaken-the-us-and-uk-as-the-top-destination-for-anglophone-african-students/>>. Acedido em: 30 jul. 2018.
- Camões Instituto da Cooperação. (2018). *Onde estamos? – China*. Disponível em: <<http://www.instituto-camoes.pt/activity/onde-estamos/china>>.
- Cánovas, M.S. (2017). Los desequilibrios comerciales entre China y España. Se necesita cambiar de estrategia. *El Debate hoy*. Disponível em: <<https://eldebatedehoy.es/economia/comercio-china-y-espana/>>. Acedido em: 30 jul. 2018.
- Chabal, P., Birmingham, D. & Forrest, J. (2002). *A History of Postcolonial Lusophone Africa*. Londres, Inglaterra: Hurst & Company.
- China Daily. (2017a). Rise in number of foreign students reflects country's bright prospects. *China Daily*. Disponível em: <http://www.chinadaily.com.cn/opinion/2017-10/24/content_33637493.htm>. Acedido em: 30 jul. 2018.

- China Daily. (2017b). Over 500 Confucius Institutes founded in 142 countries, regions. *China Daily*. Disponível em: <http://www.chinadaily.com.cn/china/2017-10/07/content_32950016.htm>. Acedido em: 30 jul. 2018.
- Clarke, M. (2017). The Belt and Road Initiative: China's new grand strategy?. *Asia Policy* 24(1), 71-79. *National Bureau of Asian Research*. Disponível em: <<https://muse.jhu.edu/article/666556>>. Acedido em: 30 jul. 2018.
- Clausewitz, Carl von. (2008). *On War*. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.
- Diário de Notícias. (2017). Instituto Português do Oriente cria balcão para apoiar chineses que querem estudar em Portugal. *Diário de Notícias*. Disponível em: <<https://www.dn.pt/lusa/interior/instituto-portugues-do-oriente-cria-balcao-para-apoiar-chineses-que-querem-estudar-em-portugal-8614054.html>>. Acedido em: 30 jul. 2018.
- Ekipija. (2017). Construction of Chinese cultural center in New Belgrade begins - Investment worth EUR 45 million. *Ekipija*. Disponível em: <<https://www.ekapija.com/en/news/1825123/construction-of-chinese-cultural-center-in-new-belgrade-begins-investment-worth-eur>>. Acedido em: 30 jul. 2018.
- El País. (2017). Los hispanohablantes asciende ya a 572 millones de personas. *El País*. Disponível em: <https://elpais.com/cultura/2017/11/27/actualidad/1511805887_509321.html>. Acedido em: 30 jul. 2018.
- Ewertowski, T. (2017). Northeast China as a Contact Zone in Polish and Serbian Travelogues, 1900-1939. *Colloquia Humanistica*, 6(1), 23-44. Varsóvia, Polónia: Colloquia Humanistica.
- FLUL (2016). *Português Língua Estrangeira na China: "Foi o português que me escolheu a mim"*. Disponível em: <<http://www.letras.ulisboa.pt/pt/noticias/646-portugues-lingua-estrangeira-na-china-foi-o-portugues-que-me-escolheu-a-mim>> Acedido em: 01 ago. 2018.
- Fernandes, M. G. G. (2017). *Aprendizagem do Português Língua Estrangeira por Alunos Chineses: Culturas, Representações e seus Impactos na Motivação* (Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa).
- Gaddis, J. L. (2009). *What Is Grand Strategy?*. Apresentado na Karl Von Der Heyden Distinguished Lecture. Duke University, Durham, Estados Unidos da América. Disponível em: <<http://tiss-nc.org/wp-content/uploads/2015/01/KEYNOTE.Gaddis50thAniv2009.pdf>>.
- Hart, B. H. L. (1967). *Strategy*. (2ª ed.) New York, Estados Unidos da América: Frederick A. Praeger Publishers.
- Instituto Cervantes (2017). *Instituto Cervantes de Pekín*. Disponível em: <<http://pekin.cervantes.es/es/>>. Acedido em: 30 jul. 2018.
- Instituto Português do Oriente (2017). *IPOR*. Acedido em: 30 jul. 2018: <http://ipor.mo/>.
- Kagan, D. (2005). *The Peloponnesian War*. (1ª ed.) London, Inglaterra: Harper Perennial.

- Lu, J. (2015). Métodos según las necesidades del alumnado: la enseñanza de ELE en China. *Universidade de Estudos Internacionais de Xangai*. Disponível em: <<http://es.shisu.edu.cn/resources/news/content1915>>. Acedido em: 06 ago. 2018.
- Kaplan, S. (2018). China is investing seriously in Latin America. Should you worry?. *The Washington Post*. Disponível em: <https://www.washingtonpost.com/news/monkey-cage/wp/2018/01/24/china-is-investing-seriously-in-latin-america-should-you-worry/?noredirect=on&utm_term=.0d42ac8e508d>. Acedido em: 30 jul. 2018
- Kennedy, P. (1990). *The Rise and Fall of the Great Powers*. New York, Estados Unidos da América: Random House.
- Leitão, L. (2016). O “crescimento exponencial” do português. *Revista do Ensino Superior de Macau*, 14(3), 54-57. Disponível em: <<http://www.gaes.gov.mo/images/hemag/images/books/book28/pdf/54-57.pdf>>. Acedido em: 02 ago 2018.
- Ma, X., Yu, D., Yang, J. & Zhou, J. (2017). SISU sets up Polish language program to enhance European studies. *SISU News*. Disponível em: <<http://en.shisu.edu.cn/resources/news/sisu-sets-up-polish-language-program-to-enhance-european-studies>>. Acedido em: 30 jul. 2018.
- Macauhub. (2018). China financia construção de Parque Industrial de Processamento da Madeira em Moçambique. *Macauhub*. Disponível em: <<https://macauhub.com.mo/pt/2018/06/19/pt-china-financia-construcao-de-parque-industrial-de-processamento-da-madeira-em-mocambique/>>. Acedido em: 30 jul. 2018.
- Martínez, C. M. & Marco, J. L. (2010). La enseñanza del español en China: Evolución histórica, situación actual y perspectivas. *Revista Cálamo FASPE*, 56(1), 3-14.
- Ministry of Education. (2016). China to strengthen language and regional study cooperation with Serbia. *Ministry of Education of the People's Republic of China*. Disponível em: <http://en.moe.gov.cn/News/Top_News/201610/t20161013_284758.html>. Acedido em: 30 jul. 2018.
- Pardo, R. P. (2017). Spain and Asia: Harnessing trade, soft power and the EU in the Asia-Pacific Century. *Real Instituto Elcano*. Disponível em: <http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano_en/contenido?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/elcano/elcano_in/zonas_in/spanishforeignpolicy/ari61-2017-pachecopardo-spain-asia-harnessing-trade-soft-power-asia-pacific-century>. Acedido em: 30 jul. 2018.
- Parker, C. (2017). China's Xi Jinping defends globalization from the Davos stage. *World Economic Forum*. Disponível em: <<https://www.weforum.org/agenda/2017/01/chinas-xi-jinping-defends-globalization-from-the-davos-stage/>>. Acedido em: 06 ago. 2018.
- Pereira, B. F. (2015). Relações entre Portugal e a República Popular da China. *Relações Internacionais* 10(2), 65-73.

- Pesquine, L. (2008). La place de la langue française en Chine: un article de Chine informations. *Assosiation des Professeurs de Langues Vivantes*. Disponível em: <<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1696>>. Acedido em: 02 ago. 2018
- Pestana, L. (2013). *O Consenso de Beijing em África: um modelo para Angola?* (Dissertação de mestrado, Universidade Católica Portuguesa).
- Pestana, L. (2017). O Apoio Institucional no Ensino de PLE - um estudo comparativo. *VI Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa*. Escola Superior de Educação de Santarém. Santarém, Portugal.
- Pigato, M. & Gourdon, J. (2014). The Impact of Rising Chinese Trade and Development Assistance in West Africa. *Africa Trade Practice Working Paper Series* (4). Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/pt/589771468139789266/pdf/883490NWP0Box30a0Report0May2302014.pdf>>. Acedido em: 30 jul. 2018.
- Porto Canal. (2014). Politécnico do Porto assina protocolo da colaboração com universidade chinesa. *Porto Canal*. Disponível em: <<http://portocanal.sapo.pt/noticia/20946>>. Acedido em: 30 jul. 2018.
- Público. (2017). Em sete anos haverá 50 “universidades chinesas com português”. *Público*. Disponível em: <<https://www.publico.pt/2017/07/30/sociedade/noticia/em-sete-anos-havera-50-universidades-chinesas-com-portugues-1780800>>. Acedido em: 30 jul. 2018
- Sarmiento, A. (2018). Quem é a China Three Gorges?. *Jornal Económico*. Disponível em: <<http://www.jornaleconomico.sapo.pt/noticias/quem-e-a-china-three-gorges-305613>>. Acedido em: 30 jul. 2018.
- Sayle, T. A. (2011). Defining and Teaching Grand Strategy. *The Telegram* (4). Disponível em: <https://www.fpri.org/docs/media/201101.sayle_.teachinggrandstrategy.pdf>. Acedido em: 30 jul. 2018.
- Study in Poland. (2016). Over 57 119 international students in Poland. *Study in Poland*. Disponível em: <<http://studyinpoland.pl/en/index.php/news/43-over-57-119-international-students-in-poland>>. Acedido em: 30 jul. 2018.
- Sun Tzu. (2006). *A Arte da Guerra*. (1ª ed.) Lisboa, Portugal: Edições Sílabo.
- Surk, B. (2017). As China Moves In, Serbia Reaps Benefits, With Strings Attached. *The New York Times*. Disponível em: <<https://www.nytimes.com/2017/09/09/world/europe/china-serbia-european-union.html>>. Acedido em: 30 jul. 2018.
- State Council. (2017). Further cooperation to boost China-Spain ties. *The State Council - The People's Republic of China*. Disponível em: <http://english.gov.cn/premier/news/2017/05/13/content_281475654268042.htm>. Acedido em: 30 jul. 2018.
- Tian, S. H. (2015). Chronology of China's Belt and Road Initiative. *Xinhuanet: English.news.cn*. Disponível em: <http://www.xinhuanet.com/english/2015-03/28/c_134105435.htm>. Acedido em: 30 jul. 2018.

- Torres, C. & Woods, R. (2018). China Is Boosting Ties in Latin America. Trump Should Be Worried. Bloomberg. Disponível em: <<https://www.bloomberg.com/news/articles/2018-01-03/china-is-boosting-ties-in-latin-america-trump-should-be-worried>>. Acedido em: 30 jul. 2018.
- Tucídides. (2008). *História da Guerra do Peloponeso*: Trad. David Martelo. (1ª ed.) Lisboa, Portugal: Edições Sílabo.
- Van Leijen, M. (2017). New rail freight services between Europe-China. RailFreight.com. Disponível em: <<https://www.railfreight.com/corridors/2017/10/17/new-rail-freight-services-between-europe-china/>>. Acedido em: 30 jul. 2018.
- Wang, S. (2001). A Língua Portuguesa na China. *Cadernos de PLE*, 1(1), 165-192.
- Xi, J. (2013a, 7 de setembro). *Promote Friendship Between Our People and Work Together to Build a Bright Future* [Transcrição]. Disponível em: <https://www.fmprc.gov.cn/mfa_eng/wjdt_665385/zyjh_665391/t1078088.shtml>. Acedido em: 14 jan. 2019.
- Xi, J. (2013b, 2 de outubro). *Speech by Chinese President Xi Jinping to Indonesian Parliament* [Transcrição]. Disponível em: <https://reconasia-production.s3.amazonaws.com/media/filer_public/88/fe/88fe8107-15d7-4b4c-8a59-0feb13c213e1/speech_by_chinese_president_xi_jinping_to_indonesian_parliament.pdf>. Acedido em: 14 jan. 2019.
- Xi, J. (2017, 14 de maio). *Work Together to Build the Silk Road Economic Belt and the 21st Century Maritime Silk Road* [Transcrição]. Disponível em: <http://www.xinhuanet.com/english/2017-05/14/c_136282982.htm>. Acedido em: 14 jan. 2019.
- Yuan, S. (2014). *O Ensino da Língua Portuguesa na China: Uma Análise de Alguns Planos Curriculares* (Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa).
- Zhang, L. (2017). Chronology of China's Belt and Road Initiative. China.org.cn. Disponível em: <http://www.china.org.cn/china/2017-01/05/content_40044651.htm>. Acedido em: 14 jan. 2018.

[recebido em 18 de agosto de 2018 e aceite para publicação em 23 de fevereiro de 2019]

TRADUÇÃO DE 'CONCEITOS CULTURAIS ESPECÍFICOS' NO CONTEXTO DA TRADUÇÃO INDIRETA: O CASO DA OBRA *O ASSASSINO*, DE JOE TANG

TRANSLATION OF 'CULTURE-SPECIFIC CONCEPTS' IN CONTEXT OF INDIRECT TRANSLATION: THE CASE OF *O ASSASSINO*, JOE TANG

Zhou Mengyuan*
lidia.zhou@usj.edu.mo

Os contatos entre as línguas portuguesa e chinesa datam do século XVI. Com efeito, com o desenvolvimento das relações entre a China e os países de língua portuguesa, as traduções entre as duas línguas têm florescido, o que muito contribui para a divulgação das respectivas literaturas. No campo da atividade tradutológica, além da tradução direta, há a considerar o método indireto. Tanto os países lusófonos como a China têm recorrido à tradução indireta ao longo dos tempos e, no século XXI, esta continua a ser utilizada pelos tradutores do par chinês-português. A obra que analisamos aqui, *O Assassino*, de Joe Tang, foi originalmente escrita em chinês e depois traduzida para o inglês. Posteriormente, surgiu uma versão portuguesa por via indireta, a partir da tradução inglesa. A obra ficciona a morte do governador português Ferreira do Amaral em Macau, e envolve vários elementos da cultura chinesa. O presente trabalho analisa as versões em inglês e português numa perspetiva comparativa, discutindo a questão da tradução de conceitos culturais específicos (*Culture-Specific Concepts*) no contexto de tradução indireta.

Palavras-chave: Tradução indireta. Tradução literária. Conceitos culturais específicos. *O Assassino*. Joe Tang.

Contact between Portuguese and Chinese began as early as the 16th century. As the relations between China and the Portuguese-speaking countries developed, translations between the two languages have flourished, particularly in literature. It is important to note that, in this domain, direct translation as well as indirect translation has been active options. Translation via a third language has been a frequent method used by Portuguese-Chinese translators – not only in the early days of their

* Universidade de São José, República Popular da China.

burgeoning contact but also well into the twentieth-first century. This paper analyses the translation of the novella *O Assassino*, which fictions the assassination of the Portuguese Governor Ferreira do Amaral in Macau. The story was originally written in Chinese, then translated into English and then into Portuguese. It happens that the Portuguese version was translated via the English. The aim of this article is to analyze both versions from a comparative perspective and to discuss the translation of culture-specific concepts in the indirect translation context.

Keywords: Indirect translation. Literary translation. Culture-Specific Concepts. *O Assassino*. Joe Tang.



1. Introdução

Os primeiros contatos entre as línguas portuguesa e chinesa remontam ao século XVI. Com efeito, ao longo do desenvolvimento das relações entre a China e os países de língua e expressão portuguesa, as traduções entre as duas línguas têm florescido, o que tem contribuído muito para a divulgação das respetivas literaturas. Um crescente número de obras literárias de ambas as línguas tornou-se conhecido mas, quando lemos e comentamos estas obras estrangeiras, raramente atentamos num pormenor: qual a língua que origina a tradução? Isto é pertinente na medida em que uma tradução direta da língua original será, necessariamente, diferente de uma versão baseada numa língua intermediária.

A questão da tradução indireta tem sido discutida nos últimos anos. Por exemplo, até à década de 1990 os clássicos russos foram traduzidos para o português europeu através do francês. A tradução de José Saramago (1959) de *Anna Karenina*, de Leo Tolstói, foi feita via francês. Da mesma forma, os livros de Mo Yan, o escritor chinês distinguido com o Nobel de Literatura em 2012, foram traduzidos para línguas como o espanhol e o português através da versão inglesa de Howard Goldblatt.

No campo da atividade tradutológica, a tradução indireta tem sido bastante comum, a par da via direta. De facto, tanto os países lusófonos como a China têm tradição no uso da tradução indireta. No atual século XXI, esta também é amplamente utilizada pelos tradutores de língua portuguesa e chinesa. Autores do mundo lusófono como Jorge Amado ou Antero de

Quental, e escritores chineses como Mo Yan ou Yu Hua foram traduzidos indiretamente de ambas as línguas.

Esta realidade levanta a questão da tradução de aspetos culturais, problemática já discutida há várias décadas. Mais do que nunca, num mundo global em que as comunicações interculturais se intensificam, aumenta a relevância das questões culturais no estudo de tradução. Susan Bassnett afirmou que a linguagem é o coração dentro do corpo da cultura, e a interação entre as duas resulta na continuação da energia vital (1991, p. 14). A questão da tradução de cultura foi abordada por vários investigadores, nomeadamente no que respeita aos 'conceitos culturais específicos'.

Ao analisarmos a tradução de 'conceitos culturais específicos', em inglês e em português, tentamos investigar qual é o papel de língua inglesa neste contexto, já que serve como língua intermediária. Em particular, procuramos verificar se a tradução indireta assume algum tipo de tendência 'imperialista', com a intenção de omitir as especificidades culturais da língua de partida.

A escolha da obra *O Assassino* para este estudo de caso prende-se com o facto do enredo se passar em Macau do século XIX, transportando por isso 'conceitos culturais específicos' ao nível da religião, tradições, cargos oficiais do governo chinês, entre outros. Ao analisar as traduções de 'conceitos culturais específicos', tentaremos revelar a função da língua intermediária e como os equívocos nessa língua influenciaram a tradução em português.

2. Conceito de tradução indireta

Num trabalho de Esperança Bielsa e Susan Bassnett de 2009, intitulado *Translation in Global News*, descreve-se uma cena que um editor chama de "news-gating procedure":

The first news [of an explosion in North Korea]¹ came through to the Agence France Presse from the Chinese News Agency in Chinese and also in English. [...] There was nothing from the North Korean News Agency, but stories then came from South Korean agencies, in Korean and in English. Translators in local bureaus worked on putting the Chinese and Korean versions into English, after which the texts were sent to a central editing desk. A French writer in Hong Kong was translating the English into French... [O]nce the story is sent round the world, it is translated again into other languages for local use. (Bielsa & Bassnett 2009, p. 14)

1 inserções originais.

Este processo, que acontece quase todos os dias, envolve uma ação de tradução indireta. De facto, a atividade de tradução indireta, ou “tradução de uma tradução” (Gambier 1994, p. 413), possui uma longa história, tanto no mundo ocidental (por exemplo a tradução e disseminação da Bíblia) como no Oriente (a tradução dos sutras e mais tarde do *I Ching*). Segundo Accácio, o recurso à tradução indireta está relacionado com o escasso acesso linguístico e/ou com o fato de a língua não despertar interesse editorial. A cultura que serve como intermediadora apresenta normalmente relevância cultural e económica, sendo, portanto, importante para o mercado editorial (Accácio 2010, p. 101). Hoje em dia, a tradução indireta continua a desempenhar um papel importante no mercado literário, ao nível do audiovisual e de outras áreas também.

Considerando que a tradução indireta possui uma diversidade metalinguística de terminologias e definições, é necessário clarificar a definição usada neste artigo.

Martin Ringmar sublinha que a posição marginal da tradução indireta no contexto dos estudos da tradução se reflete na instabilidade da metalinguagem (2007, p. 12). No seu ensaio, Ringmar lista os seguintes termos para designar a tradução indireta, demonstrando a diversidade da metalingua referente a esta atividade:

Tabela 1. Termos de tradução indireta - adaptado de Ringmar (2007, p. 2)

| Termo | Usado por |
|-----------------------|-----------------------------|
| indirect translation | Toury (1995) |
| relay translation | Dollerup (2000) |
| chain translation | Ingo (1991) |
| secondary translation | Lindqvist (2002) |
| Weiteruberstzung | von Stackelberg (1984) |
| mediated translation | Kittel (1991), Toury (1995) |

Para além de reconhecerem esta diversidade metalinguística, os estudos apontam discrepâncias entre os termos que designam o processo de tradução indireta e/ou o seu texto final. Embora termos diferentes sejam frequentemente usados com o mesmo significado ou significado análogo, os mesmos termos também são usados com significados diferentes. Tal instabilidade terminológica e concetual é evidenciada por casos de sinónmia e polissemia. Quanto às preferências terminológicas, algumas foram

de alguma forma influenciadas pelos pesquisadores nacionais, linguistas e acadêmicos.

A ambivalência concetual repete-se na definição do termo que se refere ao processo e/ou ao texto de chegada. Para evitar ambiguidades terminológicas, esclarecemos os termos usados no presente texto: língua/texto de partida > língua/texto intermediário > língua/texto de chegada, num processo que se designa como tradução indireta.

Uma outra questão prévia que temos de clarificar é a abrangência e o uso destes conceitos.

O termo “tradução indireta” remete algumas pessoas para a teoria de relevância de Gutt (1989). Gutt usou o termo para simbolizar uma tradução que não visa a semelhança interpretativa com o texto fonte (1989 *apud* Pym 2011, p. 80). Já Vinay e Darbelnet utilizaram o rótulo para descrever um grupo de estratégias que será adotado quando os elementos estruturais ou conceituais da língua de partida não podem ser traduzidos sem se fazer alterações semânticas (1958 *apud* Newmark 1991, p. 9).

No sentido de evitar esse tipo de confusão, impõe-se detalhar o conceito de tradução indireta adotado no presente artigo. Gambier (1994, p. 2003), como mencionamos antes, define-a como “translation of translation”, enquanto Toury (2012, p. 82) defende a atividade como “translating from languages other than the ultimate Source Languages.” Accácio explica a relação dos elementos dentro do processo como segue:

[T]radução indireta é um procedimento (e um resultado deste) de transpor textos. Tendo como base uma tradução já existente, em alguma língua, do texto fonte. A sua existência, porém, está ligada antes ao texto fonte, do qual não foi traduzido, ao invés da tradução a partir da qual foi realizada. (Accácio 2010, p. 99)

Segundo Rosa, Pieta e Maia (2017, p. 119), a definição mais citada é a de Kittel e Frank, que é também a adotada no nosso artigo: “Indirect translation is based on a source (or sources) which is itself a translation into a language other than the language of the original, or the target language” (Kittel & Frank 1991, p. 3).

A função de enriquecimento cultural também tem sido reconhecida quando falamos de tradução indireta. Toury aborda o assunto no capítulo “A lesson from indirect translation” do seu livro *Descriptive Translation Studies and Beyond* (1995). Logo na introdução, o autor defende que o recurso à tradução indireta é, muitas vezes, significativo no que respeita

aos aspetos culturais (Toury 1995, p. 129). Wolfgang Bauer, no seu ensaio *The role of intermediate languages in Translation from Chinese to German* (1999), confirma o papel da tradução indireta como ponte entre culturas. Para Bauer, a própria existência ou a necessidade de “línguas intermediárias” está, naturalmente, ligada a uma grande distância linguística, mental e cultural entre dois países, geralmente acompanhada de uma grande distância geográfica e, em alguns casos especiais, grande distância temporal (Bauer 1999, p. 25).

Em resumo, a tradução indireta é um meio de divulgação e enriquecimento cultural, por meio do qual muitas obras de limitado acesso linguístico chegaram a outra cultura.

3. Traduzir cultura – possibilidades e dificuldades

Traduzir cultura é um assunto que urge discutir nos estudos de tradução. Porém, a questão não motivou ainda muitas pesquisas no campo da tradução indireta. Apesar de ser uma área pouco explorada, ‘viajar’ por duas culturas torna a pesquisa mais relevante porque permite observar a influência da cultura da língua intermediária na tradução dos elementos culturais da língua de partida.

Língua e cultura são duas partes de uma mesma realidade. No contexto da tradução, não podemos ignorar o conjunto de palavras e expressões intimamente ligadas à cultura ou ao seu contexto cultural. Baker (1992, p. 21) refere-se a este tipo de entidades culturais como *Culture-Specific Concepts*, Newmark (1988, p. 173) define-as como *cultural words*, Gambier (2004 p. 159) nomeia-as como *Culture-Specific References* e Robinson (1997, p. 35) usa a expressão *Culture-Bound Phenomena*. No nosso trabalho, adotamos a expressão ‘conceitos culturais específicos’, definidos nestes termos por Mona Baker (1992):

The source-language word may express a concept which is totally unknown in the target culture. The concept in question may be abstract or concrete; it may relate to a religious belief, a social custom, or even a type of food. Such concepts are often referred to as “culture specific”. (Baker 1992, p. 21)

Com base no exposto, vários estudiosos detalharam os ‘conceitos culturais específicos’. Newmark (1988, pp. 173-177), por exemplo, identifica seis categorias de *Culture Specific Items*:

- ecology;
- public life;
- social life;
- personal life;
- customs and pursuits;
- private passions.

Considerando as características dos conceitos culturais, os quais muitas vezes “are unique to a culture, one social group, even a person” (Santoyo 2010, p. 15), é claro e natural que haja traduções difíceis e até impossíveis. De acordo com Aixela (1997, p. 52), “translation is a complex rewriting process”, isto é um processo que exige tomada de decisões em casos problemáticos. Venuti (2000) apoia esta ideia, afirmando que “translation never communicates in an untroubled fashion because the translator negotiates the linguistic and cultural differences of the foreign text” (Venuti 2000, p. 468).

Cultural asymmetry between two linguistic communities is necessarily reflected in the discourses of their members, with the potential opacity and inaccessibility this may involve in the target system. (Aixela 1996, p. 54)

De facto, o mais importante a considerar na tradução de ‘conceitos culturais específicos’ é a perda significativa das suas conotações, como o mesmo autor destacou:

Those textually actualized items whose function and source text involve a translation problem in their transference to a connotation in a target text, whenever this problem is a product of the non-existence of the referred item or of its different intertextual status in the cultural system of the readers of the target text. (*idem*, p. 58)

Várias estratégias têm sido levantadas pelos estudiosos para contornar estas situações, como sejam “repetition, orthographic adaptation, linguistic translation, synonymy, etc” (Aixela 1996, p. 60), “borrowing, calque, literal translation, transposition, modulation, adaption” (Munday 2001, pp. 56-60). Mona Baker (1998) e Newmark (1988) sugerem também estratégias para a tradução de “conceitos culturais específicos”.

Na nossa análise, a situação complica-se na medida que o processo de tradução envolve três línguas – chinês, inglês e português – que correspondem respetivamente a três culturas. Se concordarmos sobre a dificuldade e

ocasional impossibilidade de tradução direta entre duas línguas/duas culturas, que dizer da tradução indireta? Antes do estudo do caso, enumeram-se algumas ideias existentes quanto à tradução de cultura em contexto de tradução indireta.

4. Tradução de ‘conceitos culturais específicos’ no contexto de tradução indireta

Uma vez que o texto fonte da tradução indireta não é o original, cria-se uma situação exatamente contrária àquela desejada: a correspondência ao texto-fonte primário. Uma eventual correspondência não apenas conduziria a indeterminações artístico-formais, mas igualmente conteudístico-ideacional: “o resultado final do processo de tradução não possui praticamente mais nada em comum com o texto originário” (Stackelberg 1972, p. 113 *apud* Accácio, 2010, p. 100). Toury recorda, no seu livro *Descriptive Translation Studies and Beyond* (1995), como o fenómeno da tradução indireta foi encarado como “illness” em vez de um termo mais exato “symptom” ou “syndrome” (Toury 1995, p. 129).

Nos antípodas deste ponto de vista que trata a tradução indireta como uma doença a evitar, existem vozes de apoio. Uma delas é de Azenha Jr., para quem o fato de se traduzir diretamente da língua fonte não é sinónimo de fidelidade, de proximidade ao original ou às ideias de um autor (1998, p. 439). A nosso ver, esta discussão quanto à ‘fidelidade’ não faz sentido a nível macro, sendo possível analisar a questão a nível micro. Ou seja, devemos concentrar a análise de um ponto para identificar se a chamada ‘fidelidade’ ao texto original se mantém ou não no texto de chegada. Neste caso, escolhemos a tradução de ‘conceitos culturais específicos’ como ponto de partida.

Na verdade, já houve algumas discussões que dizem respeito à tradução de cultura no contexto da tradução indireta. Para James Hadley, um possível obstáculo na tradução indireta é que os ajustamentos culturais, incluindo omissões, que são feitos no texto intermediário podem ser desnecessários ou irrelevantes para os leitores do texto-alvo (2017, p. 184). Outra possibilidade é que um tradutor pode (in)conscientemente sentir maior liberdade com um texto intermediário do que com um texto de origem. O tradutor pode, portanto, sentir-se menos inclinado a preservar as características culturais num texto mediado (em comparação com um texto de origem), se elas se desviam das normas de cultura-alvo. Portanto, no seu artigo intitu-

lado “Indirect translation and discursive identity: Proposing the concatenation effect hypothesis”, James Hadley supõe uma hipótese que:

(...) indirect translation exhibits a proclivity towards omitting cultural elements to their source cultures, and also towards downplaying the foreign origins of their source texts, which belongs to an imperialist stand. (*idem* p. 183)

O autor usa a teoria de “discursive identity spectrum”, proposta por Clem Robyns (1994), para defender que a probabilidade de tal especificidade cultural ser omitida ou substituída é extremamente alta em traduções indiretas, como resultado de um fenómeno denominado “concatenation effect” (*idem* p. 183).

Em harmonia com a teoria de Clem Robyns, ele identifica quatro “atitudes” do tradutor em relação à cultura da língua de partida, respetivamente, “defective stand, trans-discursive stand, defensive stand and imperialistic stand”. Segundo Robyns, as atitudes representam:

whether or not the alterity of a source text or the culture it represents is acknowledged by a translator or translating culture, and whether or not cultural particularities of the source text or source culture are permitted to permeate the translation. (*idem* p. 184)

A atitude deficiente refere-se a “traduções que ativamente reconhecem as origens estrangeiras dos textos de origem e retêm os elementos estrangeiros dentro delas” (*idem* p. 409). A atitude trans-discursiva, por outro lado, “descreve atividades de tradução que retêm elementos estrangeiros sem os enfatizar, ou os próprios textos, como intrinsecamente estranhos” (*idem* p. 418). A atitude defensiva é inversa à trans-discursiva, ou seja, inclui as “traduções que reconhecem as origens estrangeiras dos textos, mas não retêm quaisquer elementos estrangeiros” (*idem* pp. 415-417). A última é designada como atitude imperialista, e refere-se às “traduções que não reconhecem as origens estrangeiras dos seus textos originais, nem retêm dele elementos estrangeiros” (*idem* p. 418).

Deste modo, ao compararmos a tradução de ‘conceitos culturais específicos’ em inglês e português, procuramos investigar qual é o papel do inglês enquanto língua intermediária no processo de tradução.

5. Estudo de caso – Análise da tradução indireta da obra *O Assassino*, de Joe Tang

A obra *O Assassino*, de Joe Tang, ficciona a morte do governador português Ferreira do Amaral. Foi escrita originalmente em chinês, depois traduzida para o inglês e, posteriormente, para o português. Uma reportagem do jornal *Ponto Final* descreve-a do seguinte modo:

A obra pretende trazer à memória local um episódio que para o escritor tem “claramente dois lados da história”, numa narrativa literária ficcionada onde Macau é palco de conflitos regionais entre as autoridades chinesas e portuguesas de Macau e as britânicas de Hong Kong em meados do século XIX.²

Apesar de ser ficção e não uma obra histórica, o enredo relaciona-se intimamente com o contexto histórico e social por altura da governação de Ferreira do Amaral.

No enredo existem três figuras essenciais: o governador de Cantão e Quancim (Guangxi), Hsu Kuang-Chin; o então governador de Macau, João Maria Ferreira do Amaral e o assassino Sum Chi-Leung. O escritor deu os seus nomes aos títulos dos capítulos do conto, dividindo-o assim em três partes-histórias dedicadas a três homens diferentes que encontram na história da cidade de Macau um fio condutor e um denominador comum.

Ao mesmo tempo, devido ao lugar e ao contexto histórico da narrativa, a obra envolve peculiaridades culturais e linguísticas, tais como *chengyu* e *xiyu* (expressão idiomáticas), termos específicos da cultura chinesa, que oferecem matéria abundante à nossa pesquisa.

Durante a leitura, observamos a existência de vários equívocos nas traduções, tanto na versão em inglês, como na versão em português. Considerando as características e causas desses equívocos, dividimos os nossos exemplos em dois grupos. O primeiro diz respeito a equívocos na compreensão de aspetos culturais, o qual se concentra sobretudo na compreensão de ‘conceitos culturais específicos’ de nível semântico. O outro refere-se à domesticação e dupla perda, em que intervêm mais questões de estratégia do tradutor intermediário durante o processo de tradução indireta.

2 Fonte: <https://pontofinalmacau.wordpress.com/2015/03/31/nao-sou-o-juiz-da-historia-do-assassinato-de-ferreira-do-amaral/>. Acesso em: 23 mar. 2018.

5.1. Equívocos na compreensão de aspetos culturais

O texto “viaja” por três culturas, o significado original passa primeiro de uma cultura oriental para uma cultura ocidental e, posteriormente, da cultura inglesa para a cultura portuguesa, ainda que esta última passagem se mantenha na esfera contextual ocidental. Segundo James Hadley,

(...) translations produced from texts that are also translations, and with no direct reference to those translations' sources, are inherently constrained by the stands and strategies taken by the first translations. (Hadley 2017, p. 185)

Por outras palavras, a impossibilidade de comunicar com o texto original obriga o tradutor da língua de chegada a seguir as opções da versão intermediária. Assim, se a primeira tradução falha em reconhecer as origens estrangeiras do texto original, a eficiência das traduções subsequentes será atingida. (Hadley 2017, p. 185). No caso do conto *O Assassino* encontramos alguns casos em que o tradutor da língua intermediária revela mal-entendidos em relação a conceitos culturais específicos em chinês, conduzindo à tradução errada em português.

Exemplo 1

| | |
|--------------------------------------|--|
| Chinês (língua de partida) | (...) 但他徐廣縉可也不是僥倖得勢之輩：自嘉慶二十五年考得進士、道光十三年 尋機出任榆林知府之後，歷任福建按察使、順天府尹、四川布政使、江寧布政使。三年前擢任雲南巡撫，但位子還沒坐穩便調任兩廣總督一職.....這一路下來，可也沒怎麼少折騰。(p. 13) |
| Inglês (língua intermediária) | Yet Hsu Kuang Chin was not a man who'd stumbled into power: since passing the Imperial Examinations in the twenty-fifth year of Emperor Chia ch'ing, then nabbing the post of Yulin Prefecture Magistrate in the thirteenth year of Tao-kuang, he had held in succession the jobs of Surveillance Commissioner in Fukien, Public Security Administrator of Peking, and Provincial Commissioner of first Szechuan then chiang-ning. Three years ago, he'd been promoted to inspector-general of Yunnan, but he'd barely got settled in there before being transferred to his current position. Truly, his path here has not been straightforward. (p. 79) |

| | |
|--------------------------------------|--|
| Português (língua de chegada) | <p>Porém Hsu kuang-chin não tinha chegado ao poder por acaso: passara nos exames imperiais no vigésimo quinto ano do imperador Chia-ch'ing, assumira o cargo de magistrado municipal de Yulin no décimo terceiro ano de Lao-kuang, ocupara sucessivamente os cargos de comissário de vigilância em Fukien, administrador da Segurança Pública em Pequim, e comissário provincial, primeiro de Szechuan, e posteriormente de Chiang-ning. Há três anos, fora promovido a inspector-geral de Yunnan mas, mal se instalara, já estava a ser transferido para o cargo actual. O seu caminho até aqui tinha sido tudo menos directo. (p. 21)</p> <p>(negrito nosso)</p> |
|--------------------------------------|--|

Este excerto faz referência a cinco cargos oficiais da época da dinastia Qing, a saber, 知府 (zhī fǔ), 按察使 (àn chá shǐ), 順天府尹 (shùn tiān fǔ yǐn), 布政使 (bù zhèng shǐ) e 巡撫 (xún fǔ). De facto, os cargos oficiais do sistema feudal em chinês eram muito bem organizados, de acordo com a sua responsabilidade, e possuíam um contexto cultural muito profundo. Joseph Needham foi autor de *Science and Civilization in China* (1959), obra em inglês que integra quase todas as áreas do desenvolvimento científico da China antiga. Como o livro envolve várias dinastias, a tradução dos cargos oficiais tornou-se uma questão inevitável, pois estes estão profundamente enraizados na cultura chinesa. A este respeito Joseph Needham (1959, p. 40) comenta:

Alguém que tente traduzir os livros antigos da China de chinês para outras línguas, encontrará grande dificuldade na tradução dos inúmeros cargos oficiais. Até agora, ainda não temos nenhuma norma para a tradução dos cargos oficiais em qualquer dinastia.³ (tradução nossa)

A consideração de Joseph Needham é natural, porque os cargos oficiais começaram a ser utilizados ainda no Período dos Estados Combatentes (475-221 a.C.). Durante as dinastias seguintes, os nomes dos cargos oficiais foram mudando, para se transformarem num sistema bem organizado e hierarquizado. O sistema de cargos oficiais é tão complexo que dificilmente terá um equivalente noutra parte do mundo. O tradutor, nomeadamente se de uma cultura diferente da chinesa, terá dificuldade em entender e encontrar cargos equivalentes na sua própria cultura. A somar a esta complexi-

3 Texto original: “每一个想把中国古书译成其他语言的人，无不为其大量官衔的译法大伤脑筋。到目前为止，还没有哪个朝代的官名有公认的译法”.

dade, existe o problema do contexto cultural e histórico dos cargos oficiais. Tomemos um exemplo. O tradutor precisa conhecer a divisão das regiões administrativas da dinastia Qing para descortinar a diferença e a classe respectiva de cada cargo. A dificuldade também fica demonstrada pela falta de uma norma condutora, também mencionada por Needham. Assim, diferentes tradutores talvez adotem diferentes estratégias de tradução, o que dificulta a qualidade desta.

Depois desta breve referência à complexidade dos cargos oficiais, voltamos ao excerto do primeiro capítulo “Hsu Kuang-Chin”, no momento em que o então governador de Cantão e de Quancim relembra a sua progressão profissional ao longo dos anos. A função deste excerto é salientar que, apesar de pertencer à etnia Han, Hsu também conseguiu ser promovido graças à sua capacidade e experiência na governação. Há mais que um ponto que se impõe esmiuçar. Como o primeiro imperador da dinastia Qing, Nuhaci, pertencia ao grupo étnico Man, seria difícil para alguém de etnia Han entrar no governo. O excerto aqui analisado descreve o percurso oficial de Hsu, salientando que a vida dá muitas ‘reviravoltas’ através da descrição dos muitos cargos oficiais exercidos pela personagem. Comparemos as traduções em inglês e em português.

Tabela 2. Traduções interlineares dos cargos oficiais

| Chinês | Inglês | Português |
|--------|---|--------------------------------------|
| 知府 | Prefecture Magistrate | Magistrado municipal |
| 按察使 | Surveillance Commissioner | Comissário de vigilância |
| 順天府尹 | Public Security Administrator of Peking | Administrador da Segurança de Pequim |
| 布政使 | Commissioner Provincial | Comissário provincial |
| 巡撫 | Inspector-General | Inspetor geral |
| 兩廣總督 | Governor of Kwangtung and Kwangsi | Governador de Cantão e Quancim |

Através da comparação, observamos que o tradutor da língua intermediária utiliza a estratégia de “domesticação” e “modernização”, o que significa que o tradutor de inglês utiliza os nomes dos cargos oficiais usados no sistema atual, construindo um cenário no qual um oficial chinês parece exercer cargos ocidentais.

O desvio ao nível semântico constitui igualmente um grande problema. Tomemos o exemplo da tradução de “Xun Fu” (巡撫, inspetor-geral). Em meados do século XVII, Xun Fu designava, em chinês, o título de um governador provincial regular que supervisionava a Administração civil

(Chan 1988, p. 183). Em inglês, o termo Inspector-General significa “an investigate official in a military organization”⁴, de acordo com o dicionário Collins. E em português, segundo definição do dicionário online *Priberam*, é uma “pessoa que dirige o departamento estatal que tem a seu cargo a inspeção do funcionamento de determinados serviços”.⁵ O cargo utilizado no texto original enfatiza a sua função como governador de assuntos civis a nível provincial. A tradução intermediária adiciona um sentido militar e de inspetor, e o tradutor de português opta por uma tradução literal para “inspetor-geral”, o que aumenta a responsabilidade deste cargo de nível provincial para a direção de um departamento estatal. Na tradução final, a função foi, a nosso ver, completamente alterada.

As designações e os níveis dos cargos oficiais são importantes na medida em que descrevem a vida de Hsu como oficial do governo, que parece ser muito difícil, já que ele passa por quase todos os cargos possíveis, chegando a ser transferido duas vezes no mesmo nível hierárquico. Para atingir o efeito pretendido, a tradução precisaria de indicar os diferentes níveis e também a responsabilidade de cada cargo, para destacar o percurso ascendente. Isto permitiria aos leitores conhecerem Hsu – um mandarim da etnia Han, experiente nos assuntos do governo. Conhecimentos insuficientes do sistema de cargos oficiais pelo tradutor de inglês comprometeram assim a tradução em português, que não é fiel ao texto original.

Abaixo, listamos outro equívoco do tradutor, assim como uma versão interlinear para referência.

Tabela 3. Tradução interlinear da expressão “龍心大悅”

| | |
|--------------------------------------|---|
| Chinês (língua de partida) | 龍心大悅的道光皇帝即賞徐廣縉雙眼花翎，并封一等子爵 (p. 16) |
| Inglês (língua intermediária) | Emperor Tao-kuang, delighted as a dragon , bestowed the double-eyed peacock feather cap on Hsu Kuang-chin, as well as the hereditary title of First Class Duke. (p. 84) |
| Português (língua de chegada) | Encantado como um dragão , o imperador Tao-Kuang outorgou o chapéu com a pena de pavão com dois olhos a Hsu Kuang-chin, bem como o título hereditário de duque de primeira classe (p. 26) (negrito nosso) |

4 Fonte: <https://www.thefreedictionary.com/inspector+general>. Acesso em: 23 mar.2018.

5 Fonte: <https://priberam.pt/DLPo/inspector-geral>. Acesso em: 23 mar. 2018.

| TF | | 龍 | 心 | 大 | 悅 |
|--------|--------------------------------------|---|---------|--------|--------|
| pinyin | ló | | xīn | xīn | yùe |
| Tln | dragão | | coração | grande | alegre |
| Tln | O coração do dragão está muito feliz | | | | |

A tradução literal da expressão “龍心大悅” é “o coração do dragão está muito feliz”. Todavia, esta tradução literal é bastante estranha tanto para os não-falantes de chinês como para os próprios chineses.

A figura do dragão foi inicialmente utilizada como símbolo do poder imperial e associado à abundância, sorte, prosperidade e fortuna. Os imperadores eram considerados “filhos do céu” e o dragão sempre foi o seu símbolo. O manto do imperador chamava-se “manto do dragão” e o trono “trono do dragão”. Nesta medida, os civis não podiam usar qualquer figura de dragão. Abundam na literatura chinesa exemplos para mostrar a relação íntima entre o “dragão” e o imperador da China. A sua imagem ressurgiu nas bandeiras nacionais durante a dinastia Qing e tornou-se um grande símbolo do folclore chinês.

Segundo a mitologia chinesa, este foi um dos quatro animais sagrados convocados por Pan Ku, o Deus criador, para participar na criação do mundo. Daí a crença entre os chineses de que eles são descendentes diretos dos dragões. Nesse sentido, também existem várias expressões que usam o dragão para representar o imperador, como referido no nosso exemplo acima. Esta expressão indica que o imperador está contente ou satisfeito com alguma coisa: o coração do dragão, na verdade, refere-se ao “coração do imperador”. Após esta explicação, percebemos que o tradutor de inglês não compreendeu o significado profundo da expressão que, a nosso ver, não tem nenhuma relação com o dragão e traduziu erradamente a expressão como “delighted as a dragon”. Tal como aconteceu com os cargos oficiais, o tradutor da versão em português não pôde verificar o mal-entendido porque não verificou o texto original.

Por outro lado, temos de ter consciência da imagem do dragão no Ocidente. Enquanto o dragão oriental é retratado como uma criatura auspiciosa e com poder mágico, que coexiste no céu com os deuses; na cultura ocidental o dragão representa o mal e as trevas. Ao contrário da imagem celestial do dragão oriental, o dragão ocidental tem dentes afiados e pernas fortes. Diz-se que ele traz prejuízos, sofrimento e medo aos seres humanos. O livro do *Apocalipse*, o último livro do *Novo Testamento*, descreve o diabo, Satanás, sob a forma de um dragão vermelho que luta com o Arcanjo

Miguel. Satanás, o enganador do mundo, foi derrotado e lançado para a Terra. Por isso, “encantado como um dragão” não faz sentido para os leitores portugueses, tanto no aspeto semântico, como ao nível cultural.

Na nossa opinião, a melhor estratégia que se podia adotar aqui seria “O imperador Tao- Kuang ficou tão contente que outorgou o chapéu com a pena de pavão com dois olhos a Hsu Kuang-chin, bem como o título hereditário de duque de primeira classe”. De facto, o título de imperador já integra a “nobreza” do dragão, pelo que não precisamos de salientar a imagem para o mostrar.

Às vezes uma expressão em chinês, especialmente provérbios e expressões idiomáticas como *Chengyu* (成語) e *Suyu* (俗語), tem vários significantes além do literal. Por isso, o tradutor tem de escolher o significante correto no contexto textual e cultural. A este respeito, vejamos o exemplo abaixo.

Tabela 4. Tradução interlinear da expressão “秋老虎”

| | | | |
|--------------------------------------|-----------------|---|-------------|
| Chinês (língua de partida) | | 雖然這一年在六月二十已經立了秋，但進入 秋老虎 肆虐的七月，天氣依然悶熱不堪。(p. 12) | |
| Inglês (língua intermediária) | | Although the autumn solar term began on the twentieth day of the sixth month this year, an Indian summer has dragged on into the seventh month, and the weather is unbearably hot and muggy. (p. 77) | |
| Português (língua de chegada) | | Embora este ano o período do Outono solar tenha começado no vigésimo dia do sexto mês, um Verão indiano arrastou-se até ao sétimo mês, e o tempo está insuportavelmente quente e abafado. (p.19) | |
| | | (negrito nosso) | |
| TF | | 秋 | 老 悅 |
| pinyin | qiū | | lǎo hǔ |
| Tln | outono | | velho tigre |
| Tln | Tigre no outono | | |

A tradução literal de “秋老虎” (qiū lǎo hǔ) é “tigre no outono”. Na China, usa-se o termo para descrever os dias muito quentes no princípio daquela estação. Como o calor é insuportável e dura até duas semanas, os chineses comparam o fenómeno meteorológico com o tigre para reforçar a ideia da força do calor. Na tradução inglesa, usa-se uma imagem equiva-

lente na sua cultura para descrever o fenómeno meteorológico: “an Indian summer”. De acordo com *Meteorological Glossary* (1916), esta expressão em inglês significa “Autumn heatwaves occurring in autumn, especially in October and November.” Uma reportagem sobre a expressão “Indian Summer” no jornal *The Guardian* explica a sua origem:

You could be forgiven for thinking that it comes from British colonial rule in India. But the more likely explanation is that it was first coined along the American east coast where warm weather in autumn is not uncommon.⁶

Entretanto, vemos que a versão em português optou por uma tradução literal, ‘copiando’ diretamente a expressão inglesa para “um verão indiano”. Mais uma vez, embora sejam duas culturas não muito distantes, ainda há muitos elementos culturais que não podem partilhar. Se procurarmos a expressão “verão indiano” na Internet, quase todas as informações se referem ao verão na Índia.

Contudo, na cultura portuguesa existe uma expressão para o mesmo fenómeno que ocorre no meio de novembro, por volta do Dia de São Martinho, celebrado a 11 de novembro: o verão de São Martinho. Uma meteorologista descreve-o da seguinte forma: “Chegam os primeiros dias de novembro, o outono é suspenso, o verão regressa”.⁷ Palavras como “veranico” ou “veranito” significam também um período curto de sol e calor durante o tempo chuvoso ou frio.

Muitas vezes, pensamos que a tradução para a língua de chegada é mais fácil porque a intermediária faz o trabalho de transmitir as conotações de palavras ou expressões de cultura mais afastada para uma cultura mais próxima. Neste caso, o processo ocorre primeiro do chinês para o inglês e depois do inglês para o português. Contudo, a chamada proximidade cultural não é facilmente ultrapassada quando se trata de comunidades com diferentes histórias e culturas.

Em português, a expressão “verão de São Martinho” está ligada a uma lenda e ao período de São Martinho. A tradução de termos próprios normalmente possui um profundo contexto que só existe na sua própria cultura. Na tradução indireta, a língua intermediária normalmente tem uma relação mais próxima com a de chegada, tanto a nível linguístico como cultural. Mas isto não significa que o tradutor da língua de chegada possa

6 Fonte: <https://www.theguardian.com/uk-news/from-the-archive-blog/2014/sep/08/indian-summer-archive>. Acesso em: 23 mar. 2018.

7 Fonte: <http://observador.pt/2015/11/09/existe-verao-sao-martinho>. Acesso em 23 mar. 2017.

simplesmente tomar de empréstimo os termos da língua intermediária sem pensar se estes funcionam igualmente na cultura de chegada. No processo de tradução, o grau de proximidade entre a cultura-fonte e a cultura-meta é um fator importante que deve ser levado em conta. Paulo Henriques Britto cita um exemplo no seu ensaio *O tradutor como mediador cultural*:

A tradução de um texto literário produzido por um autor argentino para o português do Brasil representa um caso de distância bem pequena: os dois idiomas são muito próximos, e para boa parte dos construtos culturais argentinos encontraremos elementos correspondentes na cultura do Rio Grande do Sul, devidamente acompanhados dos termos que os designam, muitas vezes cognatos próximos dos termos castelhanos do original. (Britto 2010, p. 136)

Mas ser ‘próximo’ não significa ser ‘idêntico’. No caso de tradução indireta, o tradutor da língua chegada não deve traduzir por garantia. Quer isto dizer que, quando a questão diz respeito à cultura, o tradutor precisa de assegurar uma compreensão adequada do seu contexto cultural e social.

No que se refere à tradução de termos próprios, como cargos oficiais que exigem um conhecimento profundo da história e da cultura do texto de partida, as traduções indiretas muitas vezes erram por causa da inerente complexidade cultural. Mesmo que as culturas inglesa e portuguesa compartilhem muitos elementos, sobretudo quando comparado com a cultura chinesa, também existem muitos termos que não encontram equivalência.

Em conclusão, temos de admitir que há limitações na tradução indireta. Como Landers propõe, durante a transmissão de tradução indireta, “algo semelhante ao efeito Xerox ocorre: uma cópia de uma cópia de uma cópia perde nitidez e detalhe a cada passagem sucessiva do processo” (Landers 2001, p. 31). No que diz respeito à cultura, esta desvantagem é mais grave porque o tradutor da língua de chegada depende completamente da compreensão do tradutor da língua intermediária. Isto significa que se o tradutor da língua intermediária não entender a conotação das palavras, o da língua de chegada repassará o erro. Por outro lado, quando a tradução da língua intermediária é correta, não podemos garantir a qualidade da tradução na língua de chegada, uma vez que o primeiro tradutor teve um contato direto com a língua original, o que não acontece com o segundo tradutor, autor do terceiro texto.

5.2. Domesticação e dupla perda

Outra questão pertinente na tradução de 'conceitos culturais específicos' relaciona-se com as estratégias de tradução, isto é, algumas estratégias e técnicas existentes para a sua tradução.

Mona Baker (1992) sugere vários procedimentos para lidar com a falta de equivalências a nível lexical, por exemplo, escolher uma palavra mais geral, uma palavra mais neutra/menos expressiva, tradução por paráfrase, uso de uma palavra relacionada, etc. No entanto, a autora enfatiza que algumas técnicas são usadas especialmente para a tradução de 'conceitos culturais específicos', de que é exemplo a substituição cultural, usando o *empréstimo* ou palavra de empréstimo acrescido de uma explicação (Baker 1992, p. 57). A primeira traduz-se na substituição do 'conceito cultural específico' do texto de origem por um 'conceito cultural específico' da cultura de chegada. Outra estratégia recomendada é usar palavras de empréstimo ou usar palavras de empréstimo com uma explicação adicional (Baker 1992, pp. 57-58).

Javier Franco Aixela (1997) também aponta várias estratégias aplicáveis à tradução de itens específicos da cultura: conservação (o procedimento menos manipulador), repetição, adaptação ortográfica, tradução linguística, sinónimos, universalização limitada, omissão ou criação autónoma (Aixela 1997, p. 69).

Em síntese, as técnicas listadas acima poderiam ser catalogadas em dois grupos, um liderado pela estratégia de estrangeirização que inclui, por exemplo, a tradução literal, a conservação e o uso de palavras de empréstimo com uma explanação adicional; o outro orientado pela estratégia de domesticação, como é o caso da substituição. De facto, ambas as estratégias têm sido discutidas quando a tradução envolve elementos culturais. O linguista Friedrich Schleiermacher resumiu as duas vertentes, como segue:

Either the translator leaves the author in peace, as much as possible, and moves the reader toward him. Or he leaves the reader in peace, as much as possible, and moves the author toward him.⁸ (*apud* Lefevere 1992, p. 149)

A domesticação revela-se quando o texto traduzido é capaz de chegar à língua alvo sem que isso possa gerar desconfiança (de que o texto foi traduzido) na pessoa que o lê. Por outras palavras, para Schleiermacher, este

8 Traduzido por André Lefevere em *Translation, History, Culture. A Sourcebook* (1992).

seria um meio de chegar ao leitor de uma forma extremamente aprazível e confortável, sem causar qualquer tipo de estranhamento.

Já o conceito de estrangeirização remete-nos para uma tradução que leva em consideração vários termos não-locais, bem como as suas idiossincrasias e elementos culturais, deixando estes mesmos termos relacionados com a cultura do texto original para que o leitor da obra traduzida possa, por si mesmo, entendê-los e decifrá-los, visando o estranhamento. O leitor, por sua vez, pode não estar familiarizado com esses termos estrangeiros, no primeiro contato com eles.

Tal como Schleiermacher, o teórico norte-americano Lawrence Venuti fala em domesticação e estrangeirização para se referir respetivamente às práticas tradutórias que ocultam diferenças culturais, adaptando tudo à cultura de chegada, e àquelas que mantêm a estranheza do texto original e da cultura de partida, deixando transparecer a origem estrangeira do texto. Apesar de apontar que toda a tradução envolve uma interpretação e, portanto, algum grau de domesticação (Venuti 2002, p. 17), o autor critica a tradição que valoriza a tradução fluente como critério de uma tradução de qualidade, prática comum, em especial, na cultura anglo-americana que, segundo ele, é excessivamente domesticadora (Venuti 1995, p. 121).

Para aquele autor, a desvalorização do trabalho do tradutor é, em parte, resultado da prática da tradução domesticadora. A produção de traduções fluentes envolve recursos discursivos que normalizam a língua de chegada, provocando a ilusão de que o leitor está diante de um texto ‘original’, não traduzido.

The illusion of transparency is an effect of fluent discourse, of the translator's effort to insure easy readability by adhering to current usage, maintaining continuous syntax, fixing a precise meaning. What is so remarkable here is that this illusory effect conceals the numerous conditions under which the translation is made, starting with the translator's crucial intervention in the foreign text. The more fluent the translation, the more invisible the translator (...) (Venuti 1995, p. 1)

Segundo Hadley, cada tradução é produzida nos seus próprios termos. Assim, a primeira tradução não é produzida para facilitar a produção de uma tradução subsequente, mas existe como um texto-alvo no seu próprio limite e para a sua cultura-alvo. (Hadley 2017, p. 187) Isto significa que o tradutor intermediário fará algumas alterações ao texto original para que a tradução se integre melhor na sua cultura, especialmente perante

os 'conceitos culturais específicos'. No caso da tradução indireta, uma vez que a primeira tradução atua na segunda, a posição em relação ao texto-fonte ou à sua cultura, tomada por uma primeira tradução, terá inevitavelmente repercussões em qualquer tradução subsequente nela baseada (*idem* p. 188).

Nesse sentido, se o tradutor da língua intermediária aplica o princípio da domesticação quando lida com 'conceitos culturais específicos', o tradutor da língua chegada não saberá que certa expressão é um 'conceito cultural específico' no texto original. Isto resulta, muitas vezes, em perda da imagem cultural dos 'conceitos culturais específicos' na tradução da língua de chegada, especialmente quando estes desempenham um papel metafórico ou se referem a um contexto histórico. A título de exemplo, vejamos as tabelas 5 e 6.

Tabela 5. Tradução interlinear da expressão “虎視眈眈”

| | | | | |
|-------------------------------|--|-------|-------|-------|
| Chinês (língua de partida) | 死心不息的英國人，其實還在 虎視眈眈 的瞄著廣州城。 (p. 12) | | | |
| Inglês (língua intermediária) | The rapacious British still have Kwangchow City in their sights . (p. 78) | | | |
| Português (língua de chegada) | Os ávidos britânicos continuavam a cobiçar a cidade de Cantão. (p. 20) | | | |
| | negrito nosso) | | | |
| TF | 虎 | 視 | 眈 | 眈 |
| pinyin | qiū | shi | dān | dān |
| Tln | tigre | visão | olhar | olhar |
| TL | O tigre fixa o olhar feroz no alvo | | | |

“Hu Shi Dan Dan” é um *chengyu* em chinês, proveniente do *I Ching* (易經). Na verdade, a expressão completa é “虎视眈眈, 其欲逐逐” (hǔ shì dān dān, qí yù zhú zhú), cuja tradução literal é “o tigre fixa o olhar feroz no alvo e já está pronto a atacar”. A expressão tem dois níveis semânticos, o primeiro consiste no uso da metáfora do tigre e o segundo revela-se na ação de fixar os olhos em alguma coisa para salientar a cobiça.

O tradutor da língua intermediária optou por uma estratégia de domesticação ao escolher uma expressão que, na sua opinião, possui equivalência com a original. Em inglês, de acordo com o *McGraw-Hill Dictionary of American Idioms and Phrasal Verbs*, “have something in one’s sights”⁹ significa “to consider someone or something one’s goal or conquest”. A nível semântico, a tradução em inglês pode ser considerada como equivalente na função, apesar de abandonar a metáfora chinesa do tigre. Apesar da perda, o tradutor mantém um pouco do sentido de ‘olhar’.

Quanto à tradução em português, observamos que a expressão chinesa se transforma em “cobiçar”, que significa desejar com ânsia. Tal como na tradução em inglês, esta tradução funciona bem no contexto linguístico do público-alvo; os leitores do português compreendem imediatamente o significado. Neste aspeto, a tradução é bem-sucedida. Mas, ao mesmo tempo, não podemos esquecer que a expressão original é um conceito cultural específico. Ao ser transformado duas vezes, já não encontramos nenhuma imagem da expressão original, embora a tradução funcione a nível semântico. Do nosso ponto de vista, seria melhor manter a metáfora do tigre: “Os ávidos britânicos continuavam a cobiçar a cidade de Cantão, tal como os tigres fixam os seus olhos no alvo”.

Tabela 6. Tradução interlinear da expressão “噤若寒蟬”

| | | | | |
|--------------------------------------|--|-------|-------|-------|
| Chinês (língua de partida) | 所以，自從那次戰役之後，他就在也沒把議事會放在眼裡，而議事會的委員們每次看到它也總是噤若寒蟬。(p. 27) | | | |
| Inglês (língua intermediária) | After that battle, he didn’t pay any attention to what the Leal Senado had to say, and the Councilmen were cowed into silence . (p. 97) | | | |
| Português (língua de chegada) | Após essa batalha, ele não voltou a prestar atenção ao que o Senado tinha a dizer, e os senadores remeteram-se ao silêncio . (p. 41) (negrito nosso) | | | |
| TF | 噤 | 若 | 寒 | 蟬 |
| pinyin | jìn | ruò | hán | chán |
| Tln | calar | visão | olhar | olhar |
| TL | A cigarra cala-se quando está frio | | | |

9 Fonte: [https://idioms.thefreedictionary.com/have+\(someone+or+something\)+in+\(one%27s\)+sights](https://idioms.thefreedictionary.com/have+(someone+or+something)+in+(one%27s)+sights). Acesso em: 23/03/2018

O *chengyu* chinês “噤若寒蟬” refere-se à cigarra que se cala no fim do outono. Antigamente, as pessoas não sabiam que a cigarra só canta na primavera e verão e morre no fim do outono. Pensavam que o inseto se cala por causa do frio. Assim, usa-se a expressão para descrever as pessoas que se calam com medo. Na história chinesa, a expressão foi usada para criticar o oficial que não tinha cuidado com os assuntos políticos e se calava para evitar problemas.

O excerto refere-se à relação entre Ferreira do Amaral e os senadores. Depois do governador ter saído vencedor na “revolta dos faitiões”, os senadores jamais tiveram coragem de falar à sua frente.

A expressão foi traduzida para inglês como “cowed into silence”. Em inglês, o verbo “cow” significa “to frighten or subdue with threats or a show of force”. A tradução em inglês abandona assim a imagem da cigarra, mas mantém o sentido de calar com receio. Em português traduziu-se como “remeteram-se ao silêncio” que é semelhante a “calar-se”. Deste modo, a tradução em português não só perde a expressão idiomática original em chinês, mas também o sentido, aliás, a conotação emocional da expressão.

Propomos uma tradução alternativa da expressão idiomática como segue: “Após essa batalha, ele não voltou a prestar atenção ao que o Senado tinha a dizer, e os senadores remeteram-se ao silêncio por receio, como as cigarras se calam por causa do frio”. Por um lado, precisamos do sentido de ‘receio’ e, por outro, mantemos a figura da cigarra para que os leitores conheçam a metáfora da expressão original.

Admitimos a dificuldade de manter o contexto histórico da expressão, para que os leitores da língua de chegada possam entender o significado, portanto a estratégia da domesticação, muitas vezes, é inevitável. O que queremos discutir aqui é o resultado após uma dupla domesticação, o qual também chamamos ‘dupla perda’, pois perde-se não só as metáforas, as imagens culturais e a história, mas também se falha a nível semântico.

Em resumo, da análise dos exemplos acima, constata-se que os ‘conceitos culturais específicos’ têm sido alterados no processo de tradução indireta, tanto por causa dos equívocos na compreensão de aspetos culturais, como em resultado das estratégias tomadas pelos tradutores.

6. Considerações finais

Das filosofias clássicas de Lao Zi (Lao Tsé) e Confúcio às obras contemporâneas de Paulo Coelho, o conhecimento do sistema literário e cultural é

inseparável da contribuição da tradução indireta, tanto na China como nos países lusófonos.

Contudo, assumindo uma perspectiva micro, observamos alguns pontos passíveis de melhoria nos processos de tradução indireta. No nosso artigo, escolhemos o aspeto da tradução de cultura, nomeadamente de ‘conceitos culturais específicos’.

Assim como em vários outros casos de tradução indireta, verificamos que um dos maiores problemas na obra analisada é a impossibilidade do tradutor se comunicar diretamente com a língua original. Esta falha, de acordo com a nossa pesquisa, não só acontece no primeiro passo – do chinês para o inglês – mas também tem lugar no segundo, da língua intermediária para o português. Temos de prestar mais atenção ao segundo passo, pois apesar da perceção de proximidade cultural e linguística, como os exemplos por nós levantamos demonstram, a proximidade não é sinónimo de igualdade.

Outra questão fulcral é a estratégia usada pelo tradutor intermediário. Na tradução de ‘conceitos culturais específicos’ as estratégias mais comuns são a domesticação e a estrangeirização. Manter ou não as características específicas da cultura de partida depende da atitude do tradutor intermediário.

(...) each translation is produced on its own terms. And so, the first translation is not produced in order to facilitate the production of a subsequent translation but exists as a target text in its own right for its target culture. (Hadley 2017, p. 187)

Nesse sentido, é mais fácil para o tradutor de língua inglesa adotar uma estratégia de domesticação para melhorar a compreensão dos leitores da sua cultura. Mas, durante este processo, é impossível preservar todas as especificidades culturais da língua de partida. Em relação à passagem do texto intermediário para o texto de chegada, as especificidades culturais voltam a sofrer uma perda, em especial as metáforas, o contexto histórico da expressão e as expressões idiomáticas.

De um modo geral, podemos portanto afirmar que a tradução indireta tem servido como ‘moderadora’ entre diferentes culturas. Mas no campo da análise microtextual, observamos que a impossibilidade de ter acesso ao texto original resulta em lacunas e carências na tradução, sobretudo no aspeto de tradução de ‘conceitos culturais específicos’.

Referências

- Accácio, M. A. (2010). Tradução indireta: Uma prática de divulgação e enriquecimento cultural, *TradTerm*, 16(1), 97-117.
- Aixela, J. F. (1997). *Culture-specific items in translation. Translation, power, subversion*. Clevedon, Inglaterra: Multilingual Matters.
- Baker, M. (1992). *In other words: A coursebook on translation*. Londres, Inglaterra: Routledge.
- Bassnett, S. & Trivedi, H. (1991). *Translations Studies*. Londres & Nova Iorque: Routledge.
- Bauer, W. (1999). The role of intermediate languages in translations from Chinese into German. In V. Alleton & M. Lackner (Eds.), *De l'un au multiple. Traductions du chinois vers les langues européennes. Translations from Chinese to European Languages [One into many: Translations from Chinese to European languages]* (pp. 19-32). Paris, França: Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Bielsa, E. & Bassnett, S. (2009). *Translation in global news*. Londres, Inglaterra: Routledge.
- Britto, P. H. (2010). O tradutor como mediador cultural. *Synergies Brési* (número especial) 2, 135-141.
- Chan, Hok-lam (1988). *The Cambridge History of China, Volume 7: The Ming Dynasty, 1368-1644, Part 1*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Dollerup, C. (2000). "Relay" and "support" translations. In A. Chesterman, N. G. S. Salvador & Y. Gambier (Eds.), *Translation in context: Selected contributions from the EST Congress, Granada 1998* (pp. 17-26). Amsterdão & Philadelphia: John Benjamins.
- Gambier, Y. (1994). La retraduction, retour et détour [Retranslation, Revival and Detour]. *Meta: Journal des traducteurs*, 39 (3), 413-417.
- Gambier, Y. (2004). *Doubts and directions in translation studies: Selected Contributions from the EST Congress, Lisbon 2004*. Amsterdão, Holanda: John Benjamins.
- Hadley, J. (2017). Indirect translation and discursive identity: Proposing the concatenation effect hypothesis. *Translation Studies*, 10(2), 183-197.
- Kittel, H. & Frank, A. P. (1991). Introduction. In H. Kittel & A. P. Frank (Eds.), *Interculturality and the Historical Study of Literary Translations* (pp. 3-4). Berlim, Alemanha: Erich Schmidt Verlag.
- Landers, C. E. (2001). *Becoming a translator: An introduction to the theory and practice of translation*. Clevedon, Inglaterra: Multilingual Matters.
- Lefevere, A. (1992). *Translation / History / Culture: A sourcebook*. Londres, Inglaterra: Routledge.
- Munday, J. (2001). *Introducing translation studies: Theories and applications*. Londres, Inglaterra: Routledge.

- Needham, J. (1959). *Science and civilisation in China, Volume 3: Mathematics and the sciences of the heavens and the earth*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Newmark, P. (1988). *Textbook of Translation*. Nova Jersey, Estados Unidos da América: Prentice-Hall International.
- Pym, A. (2011). Translation research terms: A tentative glossary for moments of perplexity and dispute. In A. Pym (Ed.), *Translation Research Projects 3* (pp. 75-110). Tarragona, Espanha: Intercultural Studies Group.
- Ringmar, M. (2007). "Roundabouts routes": Some remarks on indirect translations. In F. Mus (Ed.), *Selected Papers of the CETRA Research Seminar in Translation Studies 2006*. Leuven, Bélgica: Katholieke Universiteit Leuven.
- Robinson, D. (1997). *Becoming a Translator: An Introduction to the theory and practice of translation*. Londres, Inglaterra: Routledge.
- Robyns, C. (1994). Translation and Discursive Identity. *Poetics Today*, 15(3), 405-428.
- Rodrigues, J. (2014). What is an Indian summer? *The Guardian*. Disponível em: <<https://www.theguardian.com/uk-news/from-the-archive-blog/2014/sep/08/indian-summer-archive>>. Acedido em: 12 jan. 2018.
- Rosa, A. A., Pięta, H. & Maia, R. B. (2017). Theoretical, methodological and terminological issues regarding indirect translation: An overview. *Translation Studies*, 10(2), 113-132.
- Santoyo, J. C. (2010). Translation and Cultural Identity: competence and performance of the autor-translator. In M. Muñoz-Calvo & C. Buesa-Gómez (Ed.), *Translation and cultural identity: Selected essays on translation and cross-cultural communication*, 15-20. Newcastle, Inglaterra: Cambridge Scholars Publishing.
- Tang, J. (2015). *O Assassino*. Macau, República Popular da China: Praia Grande Edições.
- Toury, G. (1995). *Descriptive translation studies and beyond*. Amsterdão & Philadelphia: John Benjamins.
- Toury, G. (2012). *Descriptive translation studies and beyond*. Amsterdão: John Benjamins Publishing.
- Venuti, L. (1995). *The translator's invisibility. A history of translation*. Londres, Inglaterra: Routledge.
- Venuti, L. (2000). *The Translation Studies Reader*. Londres, Inglaterra: Routledge.
- Venuti, L. (2002). *The scandals of translation: Towards an ethics of difference*. Londres, Inglaterra: Routledge.

[recebido em 06 de setembro de 2018 e aceite para publicação em 25 de fevereiro de 2019]

O CONCEITO DE 'JEITINHO BRASILEIRO' NO ÂMBITO DO ENSINO DE PORTUGUÊS LE/L2: PARA ALÉM DOS LUGARES-COMUNS

THE BRAZILIAN 'JEITINHO' IN THE CONTEXT OF TEACHING OF PORTUGUESE FOR FOREIGNERS: BEYOND THE COMMON PLACE

Thais de Freitas Mondini Belletti*

thaisbelletti@gmail.com

O conceito de jeitinho está presente em uma série de discursos que expressam um conjunto de valores que os brasileiros percebem como sendo seus, constituindo-se, assim, como um elemento importante na construção da identidade nacional. Desse modo, um estrangeiro no processo de aprendizado do português LE/L2 eventualmente entrará em contato com esse estilo de navegação social brasileira. O conceito de jeitinho, no entanto, apresenta diversas formas de representação no discurso. O nosso objetivo com esse trabalho é abordar tal conceito a partir de uma análise mais acurada que se afasta de um discurso simplista, o qual associa o jeitinho à imagem do brasileiro malandro que procura tirar vantagem em tudo. Nesse processo, fizemos uma revisão da literatura que aborda esse conceito a partir de análises advindas das Ciências Sociais, com destaque para os estudos de Barbosa (2006) e de Borges (2006). Como um possível material a ser inserido em um contexto de ensino do português para estrangeiros, escolhemos a leitura e análise da crônica literária “Dar um jeitinho”. A análise da crônica foi realizada sob a perspectiva da semiótica discursiva, tendo por objetivo a busca de sentidos que se relacionam a certas práticas sociais brasileiras, relacionadas ao conceito de jeitinho.

Palavras-chave: Português LE/L2. Jeitinho. Discurso. Cultura. Semiótica.

The concept of ‘jeitinho’ is present in a series of discourses that express a set of values that Brazilians perceive as their own. Thus, a foreigner in the process of learning Portuguese FL/2L will eventually come into contact with this style of Brazilian social practice. The concept of ‘jeitinho’, however, shows different forms of representation in discourse. Our aim with this work is to approach such concept

* Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil.

from a more accurate analysis that moves away from a simplistic discourse, which associates the *jeitinho* to the image of a Brazilian who seeks to take advantage of everything. In this process, we reviewed the literature that approaches this concept based on analyzes from the Social Sciences, with emphasis on the studies of Barbosa (2006) and Borges (2006). As a possible material to be inserted in a context of teaching Portuguese for foreigners, we chose the reading and analysis of the Brazilian literary chronicle “Dar um jeitinho”. The analysis of chronicles was carried out from the perspective of discursive semiotics, aiming to search for meanings that are related to the concept of *jeitinho*.

Keywords: Portuguese LE/2L. *Jeitinho*. Discourse. Culture. Semiotics.



1. Introdução

O contato com a diversidade cultural é inerente ao processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Esse contato gera, inevitavelmente, estranhamentos e pode, muitas vezes, envolver conflitos. Kramsch (1993) salienta que o conhecimento cultural não deve ser visto como algo adquirido passivamente pelo aprendiz de língua estrangeira. Este se aproxima de uma cultura estrangeira a partir de uma série de generalizações pré-concebidas que estão ligadas ao entendimento de sua própria cultura. Nesse caso, o aprendiz pode entrar em contato com certas práticas sociais que se chocam com as noções culturais conhecidas até então.

Como exemplo disso, podemos citar os conceitos do *guanxi*, na sociedade chinesa, e do *jeitinho*, na sociedade brasileira, que podem ir de encontro aos princípios igualitários e individualistas que o ideário iluminista levou para o Ocidente. Nesse ideário, o conceito de cidadania foi um instrumento poderoso como forma de acabar e de compensar a teia de regalias que fazia parte do contexto europeu no século XVIII, atribuindo ao indivíduo um papel social central dentro do sistema. Marcondes (2010) postula que a filosofia iluminista caracterizava-se pelos pressupostos do individualismo, que se baseava na existência do indivíduo livre e autônomo, consciente e capaz de se autodeterminar, e da igualdade jurídica, que visava garantir a liberdade do indivíduo contra os privilégios.

Tomando os preceitos iluministas, a noção de igualdade assumiu um significado político universalista. Na França, a Declaração dos Direitos do

Homem e do Cidadão proclamou as liberdades e os direitos fundamentais do indivíduo, visando abarcar toda a humanidade. É importante notar que, sob a ótica do Iluminismo, tal declaração se refere aos direitos naturais e à igualdade como inerentes ao homem, baseando-se na aceção de que existem valores absolutos e universalmente aplicáveis, concebidos pelos homens, de forma natural, na vida em sociedade.

Certamente, as ideias iluministas sobre a concepção de igualdade se espalharam não só pelo Ocidente, como também pelo resto do mundo, refletindo mudanças estruturais na forma de se pensar a organização social de um Estado soberano. Podemos dizer que essas ideias delinearam movimentos culturais e filosóficos que se tornaram paradigmáticos para a construção do mundo tal como o conhecemos hoje. Um exemplo disso é a adesão de países como China, Egito, Líbano, entre outros, à Declaração Universal dos Direitos Humanos, proferida pelas Nações Unidas, que teve como base o documento francês da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, no século XVIII.

Faz-se necessário argumentar, no entanto, que essa ideia de cidadania como um papel social relacionado à igualdade de todos os homens não ocorreu da mesma forma em todos os lugares. Conforme salienta o sociólogo brasileiro Roberto DaMatta (1997), em situações históricas e sociais diferentes, a mesma noção de cidadania, o mesmo conceito de indivíduo engendraram práticas sociais e tratamentos substancialmente diversos. No continente europeu, berço do Iluminismo, a ideologia individualista encontra formas distintas nas sociedades mediterrâneas, no sul da Europa, que apresentam forte enraizamento católico, diferenciando-se do paradigma cultural luterano-calvinista preeminente no mundo anglo-saxão e do paradigma laico jacobino do mundo francês.

Em sociedades como a chinesa e a brasileira, por exemplo, o projeto iluminista, que vislumbrou uma sociedade individualista e igualitária, entra em conflito como os costumes das relações pessoais. Enquanto as sociedades que passaram pela revolução individualista instituíram um código de conduta hegemônico, fundado na ideia de cidadão, as sociedades relacionais têm códigos de comportamento operando simultaneamente. Sua unidade básica não está baseada em indivíduos (ou cidadãos), mas em relações pessoais, famílias e grupos de parentes e amigos.¹

1 De acordo com a teoria de dimensões culturais de Hofstede (2011), existem culturas que apresentam um caráter mais individualista ou mais coletivista. A dimensão que o autor nomeou de Individualismo versus Coletivismo (IDV) diz respeito ao nível de integração que um indivíduo tem em relação aos grupos de uma sociedade e a forma pela qual o indivíduo constrói sua iden-

No caso da sociedade brasileira, DaMatta (1997) salienta que esta opera com uma multiplicidade de códigos e eixos de classificação que dão ao sistema um dinamismo peculiar e altamente complexo; o autor conclui: “no fundo é como se a sociedade tivesse várias fontes de cidadania, cada uma básica e todas operando de modo a permitir uma série de compensações sociais” (DaMatta 1997, p. 89).

Com efeito, essa forma de operação cria uma sociedade com um dinamismo social que à primeira vista parece curioso, atrasado ou ambíguo aos olhares de fora. Podemos dizer que o jeitinho faz parte dessa rede de operações que encontramos na sociedade brasileira. Este mostra ser um instrumento de estratégia social que os membros dessa sociedade utilizam de forma consciente e universal. O jeitinho está inserido em uma série discursos presente no contexto brasileiro, e podemos encontrá-lo em artigos de jornais, blogs, revistas sobre negócios, sobre comportamento, etc. Como exemplo disso, podemos citar algumas manchetes da mídia brasileira e estrangeira:

Índia importa “jeitinho brasileiro” para favelas de Mumbai. (Notícias Terra, 03/04/2012)

Órgão dos EUA pede jeitinho brasileiro para vencer atraso. (Revista Exame, maio de 2015)

Jeitinho brasileiro é promovido a estratégia no mundo dos negócios. (Folha de São Paulo, 20/08/2015)

Mundo se preocupa com ciberspionagem de “jeitinho brasileiro”. (Valor Econômico, 10/02/2016)

Brazil’s monetary jeitinho. (Financial Times, 15/01/2013)

Jeitinho Brasileiro: The Brazilian Way of Doing Things. (Huffington Post, 24/06/2013)

Entendemos o jeitinho como um elemento paradigmático da identidade social brasileira, presente em uma série de discursos que expressam um conjunto de valores que os brasileiros percebem como sendo seus. Desse modo, um estrangeiro no processo de aprendizado do português pode entrar em contato com esse conceito através de textos que circulam no

tidade. Na pesquisa de Hofstede (2011), tanto a sociedade brasileira como a chinesa apresentam números que as caracterizam como sociedades coletivistas, em que as relações entre indivíduos se mostram mais importantes que os próprios indivíduos.

contexto de ensino-aprendizagem do português como língua estrangeira (LE) ou segunda língua (L2).²

Nesse trabalho, abordamos o jeitinho brasileiro baseando-nos em trabalhos das Ciências Sociais que tiveram como objeto a análise da cultura brasileira. Buscamos ir além dos lugares-comuns que associam tal conceito à imagem do brasileiro malandro, sem apreço às regras, e que só quer tirar vantagem em tudo, como exemplifica a figura 1, tirada de um livro didático de PLE:



Figura 1. O jeitinho brasileiro no livro didático de PLE

Fonte: Barbosa e Castro (2013, p. 40)

Certamente, a abordagem de questões culturais no contexto de ensino de línguas estrangeiras pode apresentar grandes desafios aos professores. Isso se dá, pois tais questões são construídas por meio de abstrações e, muitas vezes, por discursos simplistas e reducionistas que podem levar a imagens estereotipadas de um dado grupo cultural. Pode-se afirmar que o desconhecimento da cultura do outro ou o pré-conceito são passíveis de gerar desentendimentos e até mesmo conflitos interculturais.

2 Usamos o termo “língua estrangeira” como a língua estudada fora do país em que esta é considerada oficial, usada nas interações sociais do dia a dia. Referimo-nos a “segunda língua”, como a língua estudada dentro do contexto de imersão, isto é, do contexto em que a língua é falada pelos habitantes do país.

Desse modo, o nosso objetivo é apresentar o conceito de jeitinho brasileiro a partir de uma análise mais aprofundada que possibilite uma perspectiva mais acurada das dimensões culturais que abarcam tal conceito. Com isso, esperamos colaborar para que, tanto professores de português LE/L2 (sejam eles brasileiros ou não), quanto alunos interessados em diferentes variedades do português, possam entrar em contato com essa dimensão cultural brasileira de forma menos estereotipada, contribuindo, assim, para uma interação intercultural mais produtiva e respeitosa.

2. O que é o jeitinho brasileiro?

A expressão ‘jeitinho brasileiro’ é, sem dúvida, compartilhada por grande parte da sociedade brasileira. Tal expressão comporta múltiplos sentidos, facetas e implicações. Existem, por um lado, aqueles que o enxergam como um defeito civilizatório grave, por outro, há aqueles que veem no jeitinho uma virtude, um estilo especial de lidar com as vicissitudes do cotidiano brasileiro.

Certamente, o jeitinho constitui-se como um elemento muito presente nas análises sobre a identidade brasileira. A antropóloga Livia Barbosa, em seu livro intitulado *Jeitinho brasileiro: a arte de ser mais igual do que os outros*, destaca que o jeitinho se apresenta como um elemento universal dentro de nossa sociedade. A partir de uma pesquisa empírica com duzentas pessoas de diferentes cidades brasileiras e pertencentes a diversos segmentos sociais, Barbosa (2006, p. 40) afirma que “todas as pessoas entrevistadas conhecem, praticam ou fazem uso das expressões *jeitinho brasileiro* ou *dar um jeito*”. A pesquisa apontou que, no que tange à definição do que é o jeitinho, não há grandes variações entre os entrevistados. De acordo com a autora:

Para todos, *grosso modo*, o *jeitinho* é sempre uma forma “especial” de se resolver algum problema ou situação difícil ou proibida; ou uma solução criativa para alguma emergência, seja sob a forma de burla a alguma regra ou norma preestabelecida, seja sob a forma de conciliação, esperteza ou habilidade. Portanto, para que uma determinada situação seja considerada *jeito* necessita-se de um acontecimento imprevisto e adverso aos objetivos do indivíduo. Para resolvê-la, é necessária uma maneira especial, isto é, eficiente e rápida para tratar do “problema”. Não serve qualquer estratégia. A que for adotada tem que produzir os resultados desejados a curtíssimo prazo. (*idem* p. 41)

Barbosa (2006) distingue duas maneiras básicas de as pessoas falarem sobre o jeitinho: uma que ela denominou de negativa e outra de positiva (p. 62). No discurso positivo, o jeitinho faz parte das qualidades do brasileiro. Sintetiza seu lado simpático, caloroso, alegre, esperto, afetivo. Pode, por vezes, ser caracterizado como um discurso com tons ufanistas, enfatizando sempre os aspectos criativos e flexíveis da cultura brasileira. Mais significativo ainda é o entendimento de que o jeitinho é um elemento que humaniza as relações, pois, sem ele, tudo seria muito rígido e frio.

No discurso negativo, as narrativas geralmente se constroem em tom de denúncia. Denúncia das instituições sociais e políticas brasileiras, carentes de credibilidade, vistas como sempre associadas à corrupção e à impunidade. Diferentemente do positivo, o discurso negativo estabelece uma associação direta entre corrupção e jeito, utilizando-se de um padrão dicotômico que divide o mundo entre o certo e o errado. Sob essa ótica, Almeida (2007, p. 45), em seu livro *A cabeça do brasileiro*, assim inicia o capítulo sobre o jeitinho:

Você é a favor da corrupção? Claro que não? E, por acaso, já se utilizou pelo menos uma vez na vida do “jeitinho brasileiro”? Sem dúvida que sim. É óbvio que ninguém declararia publicamente ser favorável à corrupção. Nem mesmo seus principais beneficiários.

De acordo com essa visão, o jeitinho faria com que a sociedade brasileira fosse complacente com a corrupção. As escolhas linguísticas de Almeida (2007) estabelecem que um não existe sem o outro, situando-os no mesmo campo semântico. Nesse discurso, jeitinho e corrupção são encarados como sinônimos: “[...] a corrupção não é simplesmente a obra perversa de nossos políticos e governantes. Sob a simpática expressão ‘jeitinho brasileiro’, ela é socialmente aceita” (Almeida 2007, p. 46). Nesse caso, de acordo com o discurso negativo, o jeitinho é um elemento da sociedade brasileira que deveria ser superado à medida que ela avança rumo ao padrão civilizatório de sociedade: “É o *jeitinho* visto como simples reflexo de um estágio de desenvolvimento econômico e social” (Barbosa 2006, p. 15). Em outras palavras, o jeitinho faz parte de um conjunto de valores que está em desacordo com o modelo idealizado de uma sociedade desenvolvida.

De acordo com Borges (2006), o discurso condenatório do jeitinho, que enaltece esse modelo de sociedade, impede a percepção de forças culturais, epistemológicas e éticas que estão presentes nas práticas sociais brasileiras, fazendo com que a atenção esteja voltada para um espaço-tempo alheio; ou

seja, tal modelo idealizado contrapõe-se à realidade diária dos brasileiros. Assim, as relações pessoais, a amizade, a simpatia, a conversa não são consideradas suficientemente valorosas, podendo ser vistas até mesmo como um entrave para a formação de uma sociedade séria e respeitável.

Na visão de Borges (2006), o jeitinho não aceita a concepção de igualdade baseada em princípios universais descritos em um sistema legal formal, mas sim a concepção de igualdade que está atrelada à “condição humana determinada pela necessidade das circunstâncias, afetividade, comunicabilidade e humildade” (*idtem* p. 116). Em sua pesquisa, Barbosa (2006) corrobora essa concepção de igualdade invocada pelo jeitinho. Para a autora, no Brasil, a igualdade se apresenta sob formas diferentes do modelo anglo-saxão, que, sob a égide do princípio individualista, enxerga o indivíduo como uma célula mínima do Estado democrático, que lhe garante contratualmente direitos e deveres. Nesse caso, a sociedade brasileira percebe o indivíduo não só como o sujeito normativo das instituições, mas também como sujeito das situações concretas do dia a dia. Barbosa (2006, p. 147) afirma que essa igualdade moral se encontra enraizada na ideia de unidade biológica dos seres humanos, ou seja, todos são iguais pois constituem-se da mesma matéria, com um destino final comum, o que lhes confere uma humanidade no sentido de valor: “Ao contrário da concepção de igualdade norte-americana, a brasileira se coloca como um fato, como algo dotado de substância, e não apenas e exclusivamente como um direito”.

Podemos dizer que duas concepções de igualdade coexistem no contexto social brasileiro: a igualdade como um direito consubstanciado na existência de uma lei universalizante e um direito fundado na equivalência moral, como é o caso do jeitinho. Segundo Barbosa (2006, p. 148), a adequação desses dois tipos de igualitarismo existentes na sociedade brasileira é dada na nossa prática social e nas nossas representações por um “eixo de necessidades construído para cada situação particular”. Dessa forma, o direito de todos à igualdade é, permanentemente, relativizado pela igualdade de fato entre todos. Nesse contexto, todos têm direito a um tratamento igualitário por parte de um servidor público, ou caixa de banco, mas uma pessoa com um problema pessoal que expõe sua situação poderá ter sua vez antecipada, pois os agentes envolvidos podem compreender seu drama humano, e, quem sabe um dia, estes poderão passar por situação semelhante.

Temos, assim, um conceito que está presente em diversas configurações discursivas na sociedade brasileira, mas que pode ser abordado de diferentes maneiras. Dessa forma, o jeitinho pode apresentar um desafio aos

professores de português LE/L2, em um contexto de ensino, envolvendo questões de natureza sociocultural. Afinal, atribuímos ao jeitinho uma das razões pelas quais a corrupção é tão presente na sociedade brasileira, ou ele representa o símbolo do espírito conciliador, criativo, caloroso e humano dessa sociedade? Como educadores, devemos privilegiar um tipo de discurso?

A complexidade que envolve o conceito de jeitinho pode e deve ser apresentada no contexto de ensino de português LE/L2; afinal, essas diferentes perspectivas estão inseridas nos variados discursos no Brasil. Devemos evitar, contudo, narrativas simplistas e reducionistas nesse processo, pois estas podem colaborar para discussões baseadas em estereótipos, que não promovem um debate construtivo no contexto educacional.

Byram, Gribkova e Starkey (2002, p. 11) salientam que os professores de língua estrangeira devem estar preparados para a criação de um ambiente em que se promova a curiosidade e a investigação, guiando, desse modo, os aprendizes em direção à competência intercultural. Sobre a concepção do educador no contexto de ensino intercultural, Fleuri (2000, p. 12) pondera:

Se o processo educativo consiste na criação e desenvolvimento de contextos educativos, e não simplesmente na transmissão e assimilação disciplinar de informações especializadas, ao educador compete a tarefa de propor estímulos (energia colateral) que ativem as diferenças entre os sujeitos e entre seus contextos (histórias, culturas, organizações sociais...) de modo a desencadear a elaboração e circulação de informações (versões codificadas das diferenças e das transformações) que se articulem em diferentes níveis de organização. [...] Educador, nesse sentido, é propriamente um sujeito que se insere num processo educativo, e interage com outros sujeitos dedicando particular atenção às relações e aos contextos que vão se criando, de modo a contribuir para a explicação e elaboração dos sentidos que os sujeitos em relação constroem e reconstroem.

Em concordância com as palavras de Fleuri (2000), entendemos que o significado é relacional, ou seja, no contexto educativo, o aprendiz não recebe passivamente as informações, mas atua no processo de construção dos significados. Nesse processo, entendemos o educador como um mediador que, conforme o autor ressalta, propõe estímulos aos aprendizes no ambiente educativo.

De acordo com essa perspectiva, no âmbito do ensino de línguas estrangeiras, o professor deve se perguntar que tipo de estímulos se privile-

gia, para criar um contexto em que as diferenças culturais são respeitadas e as relações são construídas em termos de igualdade.

No que se refere ao conceito de jeitinho, há um discurso que o condena, com base em um modelo idealizado anglo-saxão, alheio à realidade brasileira. Segundo Barbosa (2006), os portadores desse discurso deixam de lado alguns componentes básicos da prática social brasileira que não se ajustam ao modelo de sociedade por eles concebido e inspirado nos parâmetros individualistas da sociedade ocidental. De acordo com a autora, todas as noções decorrentes desse modelo obedecem a um esquema firmemente estabelecido enquanto representação e motor, em grande parte, da concepção da sociedade brasileira como instável, leniente, sem seriedade, como se o caos imperasse em todas as esferas dessa sociedade.

Em oposição a essa perspectiva, há um discurso sobre o jeitinho que busca analisá-lo a partir das práticas sociais percebidas dentro do contexto brasileiro, sem que se estabeleça, assim, uma avaliação moral. Nesse discurso, temos o jeitinho associado ao aspecto relacional da sociedade brasileira, que concebe o indivíduo não só como o sujeito normativo das instituições, mas também como sujeito das situações concretas do dia a dia.

Nesse trabalho, propomos analisar uma crônica escrita por um autor brasileiro, a fim de mapearmos aspectos da cultura brasileira relacionados ao conceito de jeitinho. Escolhemos um texto que apresentasse o jeitinho a partir das práticas sociais presentes no interior da sociedade brasileira, sem que, no discurso, se estabelecessem juízos de valor em relação a tais práticas. Nessa escolha, evitamos um discurso que condena esse tipo de navegação social brasileira, partindo de princípios moralizantes de análise e com base em um modelo idealizado de sociedade.

Escolhemos a leitura e análise do texto literário, pois entendemos que este constitui-se como uma rica forma de expressão cultural onde estão reveladas, registradas e preservadas as ideias, os costumes e a história de um povo. De acordo com Tosta (2004), enquanto os textos informativos atêm-se aos fatos particulares, a literatura dá conta da totalidade do real, pois, representando o particular, busca atingir uma significação mais ampla.

De acordo com essa perspectiva, entendemos então que a leitura do texto literário no âmbito do ensino-aprendizagem de LE/L2 pode ajudar o aprendiz a refletir sobre certas formas pelas quais determinados grupos constroem seus significados. O texto literário, assim, apresenta-se como um veículo adequado para um trabalho com base na perspectiva intercultural, pois permite que o aprendiz tenha acesso ao conhecimento dos valores, atitudes, crenças e referências históricas que compõem a memória de um

grupo. Evidentemente, o professor se beneficia desse conhecimento e pode encontrar no texto literário uma ferramenta para introduzir tanto conteúdo de natureza léxico-gramatical como de natureza sociocultural no contexto do ensino.

3. Metodologia

Selecionamos para análise a crônica “Dar um jeitinho”, publicada na revista *Manchete* em 21 de março de 1964 pelo cronista, poeta e tradutor Paulo Mendes Campos. Nesta crônica, o conceito de jeitinho é elaborado como tema principal do texto.

Analizamos a crônica sob a perspectiva da semiótica discursiva, desenvolvida por Greimas (1979) e explicada por Fiorin (2016a; 2016b). Utilizamos a teoria geral do sentido, elaborada por Greimas (1979), como metodologia de análise do texto literário, pois esta concebe o texto como simulacro da vida real, uma vez que nele são representados sujeitos, fatos, objetos, valores que retratam o mundo.

Para a análise do texto, a semiótica discursiva adota um modelo chamado percurso gerativo do sentido. Segundo Fiorin (2016a), esse percurso é uma sucessão de patamares, cada um dos quais suscetível de receber uma descrição adequada, que mostra como se produz e se interpreta o sentido, num processo que vai do mais simples ao mais complexo.

Nesse trajeto metodológico, a semiótica oferece recursos para a análise dos enredos narrativos e para a compreensão dos efeitos produzidos pela enunciação. Esse percurso é responsável por conduzir o leitor à compreensão global do texto analisado. De acordo com a semiótica greimasiana, os três níveis do percurso são o profundo (ou fundamental), o narrativo e o *discursivo* (grifo nosso). Fiorin (2016a) elabora esse percurso em um quadro onde divide os três níveis entre “Estruturas semionarrativas” e “Estruturas discursivas”, como descrito na Figura 2:

| | Componente sintático | Nível profundo |
|---------------------------|--|-----------------------|
| Estruturas seminarrativas | Nível profundo | Semântica fundamental |
| Semântica fundamental | | |
| | Nível de superfície | Sintaxe narrativa |
| | Sintaxe discursiva | Semântica narrativa |
| | Discursivização | Tematização |
| | (actorialização, temporalização, espacialização) | Figurativização |

Figura 2. Percurso gerativo do sentido segundo Fiorin (2016a, p. 20)

Segundo Fiorin (2016a), em cada um desses níveis existe um componente sintático e um componente semântico, sendo que o primeiro é responsável pela materialidade do segundo. Fiorin (2016a, p. 44) postula:

Esse modelo mostra aquilo que sabemos de forma intuitiva: que o sentido do texto não é redutível à soma dos sentidos das palavras que o compõem nem dos enunciados em que os vocábulos se encadeiam, mas que decorre de uma articulação dos elementos que o formam – que existem uma sintaxe e uma semântica do discurso.

Dentro do escopo de nosso trabalho, buscamos analisar como se constroem os sentidos do texto escolhido, no nível *discursivo*. Fiorin (2016a, p. 41) define que é no nível discursivo que:

[...] as formas abstratas do nível narrativo são revestidas de termos que lhes dão concretude. Assim, a conjunção com a riqueza aparecerá no nível discursivo como roubo de joias, entrada na posse de uma herança, descoberta de uma mina de ouro, aplicação bem sucedida na Bolsa de Valores, recebimento de um grande prêmio de uma loteria, etc.

Fiorin (2007) ressalta que é nas estruturas discursivas que a enunciação mais se revela e onde mais facilmente se apreendem os valores sobre os quais ou para os quais o texto foi construído. A semiótica entende a enunciação como o ato produtor do enunciado. Sendo assim, o enunciado é resultado da enunciação, considerada uma instância de mediação, que propicia a discursivação das virtualidades linguísticas, as da língua em sentido estrito e as do discurso: “A enunciação agencia a passagem das virtualidades linguísticas e discursivas para as estruturas realizadas” (Greimas 1979 *apud* Fiorin 2007, p. 25).

Com efeito, mesmo quando os elementos da enunciação não aparecem no enunciado, a enunciação existe, uma vez que nenhuma frase se enuncia sozinha. Em relação aos sujeitos da enunciação, Fiorin (2016a, p. 56) postula:

[...] é preciso distinguir duas instâncias: o *eu* pressuposto e o *eu* projetado no interior do enunciado. Teoricamente, essas duas instâncias não se confundem: a do *eu* pressuposto é a do enunciador e a do *eu* projetado no interior do enunciado é a do narrador. Como a cada *eu* corresponde um *tu*, há um *tu* pressuposto, o enunciatário, e um *tu* projetado no interior do enunciado, o narratário. Além disso, o narrador pode dar a palavra a personagens, que falam em discurso direto, instaurando-se então como *eu* e estabelecendo aqueles com quem falam como *tu*. Nesse nível, temos os interlocutor e o interlocutário.

Partindo das afirmações de Fiorin (2016a) transcritas acima, caracterizamos o enunciador da crônica escolhida para esse trabalho como responsável pela enunciação linguística, isto é, ao mesmo tempo em que é fonte do ponto de vista acionado, também é o sujeito que organiza o dizer no texto. Nesse caso, o enunciador da crônica também pode ser caracterizado como narrador. Valendo-se de postulações de Genette (1972), Fiorin (2016b) aponta cinco funções do narrador: a narrativa propriamente dita, a de direção, a de comunicação, a de atestação, e a ideológica. O autor assim descreve tais funções:

A função narrativa propriamente dita é a de relatar a história. A função de direção é aquela em que, por um discurso metanarrativo, o narrador marca as articulações, as conexões, as inter-relações, em síntese, a organização interna do texto narrativo. [...] A função de comunicação reside numa orientação para o narratário, quando o narrador conversa com ele, imagina suas reações, etc. [...] A função de atestação é aquela que fala da relação afetiva, moral ou intelectual do narrador com a história. Pode ter um papel de simples testemunho, quando o narrador indica a fonte donde retira as informações, o grau de precisão de suas lembranças ou sentimentos que nele desperta um dado episódio. [...] A última função é a ideológica, aquela em que o narrador comenta a ação, avalia-a do ponto de vista de uma visão de mundo (Fiorin 2016b, pp. 93-94)

Podemos dizer, assim, que as concepções de enunciador e narrador de acordo com a semiótica discursiva atendem adequadamente ao nosso interesse de caracterizar o sujeito das ações presentes na crônica escolhida.

4. Análise

Esta crônica foi selecionada, pois a noção do jeitinho brasileiro é construída como tema principal do texto. Usam-se as locuções “dar um jeito” e “dar um jeitinho”, para descrever certos traços culturais presentes na sociedade brasileira. O nosso objetivo não é fazer uma análise propriamente literária ou gramatical do texto, mas buscamos por meio da semiótica discursiva analisar como significados relacionados ao conceito de jeitinho são construídos no discurso.

Dar um jeitinho

Escrevi na semana passada que há duas constantes na maneira de ser do brasileiro: a capacidade de adiar e a capacidade de dar um jeito. Citei um livro francês sobre o Brasil, no qual o autor dizia que só existe uma palavra importante entre os brasileiros: amanhã.

- 05 Pois fui ler também o livro *Brazilian Adventure*, de 1933, do inglês Peter Fleming, marido da atriz Célia Johnson, integrante da comitiva que andou por aqui há anos em busca do coronel Fawcett. No capítulo dedicado ao Rio, sem dúvida a capital do amanhã, achei este pedaço: “A procrastinação por princípio a procrastinação pela própria procrastinação – foi uma coisa com a qual aprendi depressa a contar. Aprendi a necessidade de resignação, a psicologia da resignação: tudo, menos a resignação em si mesma. No fim extremo, contrariando o meu mais justo aviso, sabendo a futilidade disso, continuei a engambelar, a insultar, a ameaçar, a subor dinar os procrastinadores, tentando diminuir a demora. Nunca me valeu de nada. Não é possível evitá-la.
- 10
- 15 Não há nada a fazer contra isso”.

Não é verdade: há uma forma de vencer a interminável procrastinação brasileira: é dar um jeitinho. O inglês apelou para a ignorância, a sedução, o suborno. Mas o jeito era dar um jeito.

- 20 Dar um jeito é outra disposição cem por cento nacional, inencontrável em qualquer outra parte do mundo. Dar um jeito é um talento brasileiro, coisa que a pessoa de fora não pode entender ou praticar, a não ser depois de viver 10 anos entre nós, bebendo cachaça conosco, adorando feijoada, e jogando no bicho. É preciso ser bem brasileiro para se ter o ânimo e a graça de dar um jeitinho numa situação inajeitável. Em vez de cantar o Hino Nacional, a
- 25 meu ver, o candidato à naturalização deveria passar por uma prova: dar um jeitinho numa situação moderadamente enrolada.

- Mas chegou a minha vez de dar um jeito nesta crônica: há vários anos andou por aqui uma repórter alemã que tive o prazer de conhecer. Tendo de realizar algumas incursões jornalísticas pelo país, a moça frequentemente expunha
- 30 problemas de ordem prática a confrades brasileiros. Reparou logo, espantada, que os nossos jornalistas reagiam sempre do mesmo modo aos galhos

- que ela apresentava: vamos dar um jeito. E o sujeito pegava o telefone, falava com uma porção de gente, e dava um jeito. Sempre dava um jeito.
- Mas, afinal o que era dar um jeito? Na Alemanha não tem disso, não; lá a coisa pode ser ou não pode ser. Tentei explicar-lhe, sem sucesso, a teoria fundamental de dar um jeito, ciência que, se difundida a tempo na Europa, teria evitado duas guerras carniceras. A jovem alemã começou a fazer tantas perguntas esclarecedoras, que resolvi passar à aula prática. Entramos na casa comercial dum amigo meu, comerciante cem por cento, relacionado apenas com seus negócios e fregueses, homem de passar o dia todo e as primeiras horas da noite dentro da loja. Pessoa inadequada, portanto para resolver a questão que forjei no momento de parceria com a jornalista.
- Apresentei ele a ela e fui contando a mentira: o pai da moça morava na Alemanha Oriental: tinha fugido para a Alemanha Ocidental; pretendia no momento retornar à Alemanha Oriental, mas temia ser preso; era preciso evitar que o pai da moça fosse preso. Que se podia fazer?
- Meu amigo comerciante ouviu tudo atento, sem o menor sinal de surpresa, metido logo no seu papel de mediador, como se fosse o próprio secretário das Nações Unidas. Qual! O próprio secretário das Nações Unidas não teria escutado a conversa com tão extraordinária naturalidade. A par do estranho problema, meu amigo deu um olhar compreensivo para a jornalista, olhou para mim, depois para o teto, tirou uma fumaça no cigarro e disse gravemente: “O negócio é meio difícil... é... esta é meio complicada... Mas, vamos ver se a gente dá um jeito”.
- Puxou uma caderneta do bolso, percorreu-lhe as páginas, e murmurou com a mais comovente seriedade: “Deixa-me ver antes de tudo quem eu conheço que se dê com o Ministro das Relações Exteriores.”
- A jornalista alemã ficou boquiaberta.

O enunciador narrador emprega um discurso em primeira pessoa, projetando o *eu* no enunciado. Cria-se um efeito de subjetividade, em que o enunciador narrador simula um processo comunicativo de conversa familiar entre ele e o leitor da crônica. Ao iniciar o texto com a afirmação “*Escrevi na semana passada*”, o enunciador narrador dialoga com o leitor implícito do texto que, presumidamente, lê as crônicas da revista semanalmente.

No texto, o jeitinho é construído como uma característica particular do brasileiro. Já nas primeiras linhas, o enunciador narrador afirma: “*há duas constantes na maneira de ser do brasileiro: a capacidade de adiar e a capacidade de dar um jeito*” (L.01-02). O lexema ‘capacidade’ é empregado com o sentido de aptidão, inclinação, que o brasileiro tem de procrastinar e de ser habilidoso em uma situação problemática, isto é, de ter a vocação para o jeitinho.

Em relação ao tema procrastinação, presente no texto, o enunciador narrador cita dois livros, um escrito por um autor francês e outro por um autor inglês, com a intenção de exemplificar a constatação dessa capacidade brasileira.

O narrador dá voz a esses outros actantes do enunciado, por um lado, com a finalidade de reafirmar a capacidade de adiar do brasileiro, por outro, para contestar uma de suas assertivas – a de que não há nada que se possa fazer contra a procrastinação brasileira. Nesse caso, o enunciador narrador dialoga com o locutor: “*Não é verdade: há uma forma de vencer a interminável procrastinação brasileira: é dar um jeitinho*” (L.15-16).

A partir dessa afirmação no texto, o jeitinho será tematizado como “*disposição cem por cento nacional*” (L.18), isto é, um elemento intrínseco à configuração brasileira. Um conjunto de lexemas concretos e abstratos presentes na crônica manifesta o tema geral do texto: o jeitinho como qualidade particular brasileira, “*inencontrável em qualquer outra parte do mundo*” (L.18-19).

Vimos que o jeitinho apresenta diferentes formas de representação no discurso. Com efeito, este não é um conceito de contornos bem definidos. Podemos dizer que a aplicação do jeitinho é dado na prática social brasileira, “por um eixo de necessidades construído para cada situação particular” (Barbosa, 2006, p. 148). De acordo com essa perspectiva, o enunciador narrador afirma que, sendo o jeitinho um “*talento*” brasileiro, uma “*pessoa de fora não pode entender ou praticar*” (L.19-29); ou seja, um estrangeiro alheio à mecânica do sistema pode ficar desorientado quando em contato com essa instituição social. Nesse caso, seria preciso estar inserido nas práticas coletivas presentes na sociedade brasileira, para reconhecer e lançar mão desse recurso.

Admitindo a ideia de que só se entende o jeitinho por meio de práticas sociais brasileiras, as figuras utilizadas pelo enunciador narrador para caracterizar tais práticas representam costumes presentes no cotidiano do país. Desse modo, o enunciador narrador argumenta que, para se entender e praticar o jeitinho, seria preciso: “*viver 10 anos entre nós, bebendo cachaça conosco, adorando feijoada, e jogando no bicho*” (L.20-21). No seu fazer persuasivo, o enunciador narrador continua a crônica, reafirmando a declaração anterior: “*É preciso ser bem brasileiro para se ter o ânimo e a graça de dar um jeitinho numa situação inajeitável*” (L.21-23).

O enunciador narrador parte de uma perspectiva de dentro das práticas brasileiras, projetando no enunciado o espaço de onde fala. Desse modo, usa o dêitico espacial “aqui”, para referir-se ao Brasil: “*comitiva*

que andou por aqui” (L.06); “*Há vários anos passou por aqui*” (L.26-27). Inclui-se na categoria brasileiro, utilizando as marcas linguísticas “*entre nós*” e “*conosco*” (L.20-21); “*nossos jornalistas*” (L.29).

Na condição de brasileiro, o enunciador narrador faz afirmações sobre a maneira de ser do brasileiro, tece comparações com o lugar estrangeiro, e até mesmo faz sugestão em relação a procedimentos legais de imigração: “*Em vez de cantar o Hino Nacional, a meu ver, o candidato à naturalização deveria passar por uma prova: dar um jeitinho numa situação moderadamente enrolada*” (L. 23-25).

O enunciador narrador, numa perspectiva reflexiva, utiliza o humor para revelar um olhar sobre o mundo, isto é, o reconhecimento de que o jeitinho é parte da configuração identitária brasileira. Recorre a um neologismo: “*inajeitável*”, dando um jeito na palavra que não reconhece a forma adjetiva, e diz que o candidato à naturalização deve “*dar um jeitinho*” numa situação complicada. Após essa sugestão, o enunciador narrador declara: “*Mas chegou a minha vez de dar um jeito nessa crônica*” (L.26). Ora, a crônica, como um gênero escrito, não precisaria, em princípio, de um jeito. Temos, assim, o humor, como recurso para chamar a atenção do leitor para o seguimento da crônica, que passa à narração de uma situação prática envolvendo o jeitinho.

O enunciador narrador, assim, relata a história de uma jornalista alemã que esteve no Brasil, e reparou “*espantada*” na atitude dos jornalistas brasileiros. Estes reagiam sempre do mesmo modo aos problemas que apareciam, isto é, sempre “*davam um jeito*”. O narrador delega a palavra à jornalista por meio de um discurso indireto livre: “*E o sujeito pegava o telefone, falava com uma porção de gente, e dava um jeito. Sempre dava um jeito*” (L.31-32). Temos a voz da jornalista alemã, relatando sua experiência com os outros jornalistas brasileiros com quem trabalhou. Os verbos estão no pretérito imperfeito para indicar concomitância habitual em relação ao tempo em que a jornalista “*andou por aqui*” (L.27). Aparece no texto a repetição “*dava um jeito*”, causando um efeito de sentido de uma ação que acontecia com frequência.

Podemos dizer que o adjetivo “*espantada*” para descrever a reação da alemã em relação ao “*jeitinho brasileiro*” é usado com o sentido de admiração – de estar maravilhada. Essa instituição brasileira é apresentada no texto a partir de um discurso positivo; é o jeitinho criativo, humano, em que as relações pessoais pesam na hora de se resolver um problema: “*falava com uma porção de gente*” e “*sempre dava um jeito*”, para dar uma solução nos “*galhos*” que apareciam.

Tal espanto se deu, pois a jornalista alemã não estava acostumada a esse mecanismo; a forma de solucionar problemas em seu país de origem é diferente da forma brasileira: “*Na Alemanha não tem disso, não; lá a coisa pode ser ou não pode ser*” (L.33-34). Esse caráter inflexível atribuído à sociedade alemã difere muito da maneira de ser do brasileiro. De acordo com DaMatta (2004), os brasileiros escolhem as zonas intermediárias, criando jeitinhos para lidar com as situações práticas do dia a dia. Nesse caso, entre um “*pode ser*” e um “*não pode ser*”, o brasileiro, com habilidade e criatividade, encontra um meio-termo para solucionar os problemas que lhe surgem.

O enunciador narrador tenta explicar à alemã esse mecanismo usado pelos brasileiros, que, podemos dizer, é uma instituição nacional, praticada em todo país. A jornalista pôde fazer esta constatação ao: “*realizar algumas incursões jornalísticas pelo país*” (L.27-28), ou seja, o jeitinho não é um mecanismo particular, típico de uma região, mas sim uma prática presente na sociedade brasileira como um todo.

Percebemos o recurso do humor, utilizado pelo enunciador narrador, ao atribuir um caráter científico ao mecanismo de dar um jeito. Nesse momento, este tenta explicar à jornalista: “*a teoria fundamental de dar um jeito, ciência que, se difundida a tempo na Europa, teria evitado duas guerras carniceras*” (L.34-36). Podemos dizer que o enunciador narrador classifica o jeitinho como ciência por meio de um procedimento argumentativo, visando a criar um efeito de sentido de objetividade. Nesse caso, o jeitinho seria uma atividade desenvolvida racionalmente, a partir de conhecimentos considerados objetivos e de validade geral. Temos, assim, esse mecanismo brasileiro elevado a um método concreto que teria ajudado a evitar as duas guerras mundiais que assolaram a humanidade num período de vinte e um anos. Nesse caso, o jeitinho é construído como um mecanismo objetivo que resolveria os problemas internacionais por meio da habilidade no trato, da criatividade, da simpatia, em vez da agressão direta e da força repressiva.

Já que a explicação sobre a teoria de dar um jeito se mostrou “*sem sucesso*” (L.34), o enunciador narrador resolve “*passar à aula prática*” (L.37). Nesse processo narrativo, temos um percurso que figurativiza o tema do jeitinho como elemento intrínseco à sociedade brasileira. O enunciador tenta provar à jornalista alemã que, no Brasil, qualquer pessoa tem essa tendência de recorrer ao jeitinho para resolver uma situação problemática, mesmo aquelas mais inadequadas para o contexto objetivo que se apresenta.

Como os termos que figurativizam a pessoa inadequada para a situação forjada pelo narrador, temos: “*comerciante cem por cento, relacionado apenas com seus negócios e fregueses, homem de passar o dia todo e as primeiras horas da noite dentro da loja*” (L.38-39).

O enunciador narrador começa o relato no qual descreve a situação que inventara para seu amigo comerciante: “*Apresentei ele a ela e fui contando a mentira*” (L.41-42). Vimos que o enunciador narrador opta por não utilizar a norma culta, que, nesse caso, pediria o pronome oblíquo (apresentei-o) e não o pronome reto. Podemos atribuir essa escolha aos traços do gênero crônica que, conforme aponta Candido (1992) por meio de uma linguagem coloquial, com marcas de oralidade, cria um efeito de conversa informal, aproximando-se mais do leitor.

Essa crônica foi publicada no ano de 1964, auge da Guerra Fria, contexto no qual a Alemanha estava dividida por duas linhas político-ideológicas opostas. O enunciador narrador forja, assim, uma situação envolvendo um perigo real para a época. Para o cenário posto, era preciso habilidades diplomáticas e conhecimento profissional para a resolução do problema.

Podemos dizer que o comerciante ignora o perigo posto pela situação, ou seja, esquece a sua própria segurança para atender a uma necessidade de outrem. Este tenta dar um jeito em uma situação para a qual não tinha nenhum conhecimento técnico, isto é, não estava ao alcance de sua posição como comerciante. Por meio de discurso direto, o narrador dá voz ao amigo comerciante que, mesmo “*a par do estranho problema*” (L.49), declara: “*o negócio é meio difícil... é... esta é meio complicada... Mas, vamos ver se a gente dá um jeito*” (L.51-52). O comerciante, assim, procura a solução para o problema: “*Deixa-me ver antes de tudo quem eu conheço que se dê com o Ministro das Relações Exteriores*” (L.54-55).

No texto, temos as figuras de dois brasileiros que buscam dar um jeito nas situações que aparecem. O narrador tenta explicar à jornalista alemã esse recurso brasileiro, dando um jeito de forjar uma situação que incluía a jornalista. Recorre, assim, a um amigo brasileiro para provar a tese de que o jeitinho é um elemento intrínseco à sociedade brasileira. O amigo comerciante, por sua vez, recorre a contatos pessoais, para dar um jeito de ajudar o pai da jornalista.

Por meio dos exemplos presentes no texto, observamos o costume brasileiro das relações pessoais. Podemos dizer que o jeitinho faz parte dessa dinâmica presente na sociedade brasileira, funcionando como um instrumento de estratégia social que os membros dessa sociedade utilizam de forma consciente. No texto, vimos que os jornalistas brasileiros “*falam com*

uma porção de gente” para resolver os problemas; o narrador recorre a um amigo para ajudar a jornalista alemã a entender o recurso de dar um jeito; e o amigo comerciante busca em sua “*caderneta*” de contatos alguém pra ajudar o pai da jornalista alemã.

A atitude do amigo comerciante em buscar dar um jeito na situação difícil com a qual foi confrontado, embora totalmente despreparado para a solução do problema, exemplifica o que chamamos de humanismo tipicamente brasileiro, do qual emerge o jeitinho. Nesse caso, o comerciante busca solucionar um problema diplomático para um completo desconhecido, isto é, o pai da jornalista alemã, a quem acabara de ser apresentado. Sendo assim, o brasileiro não se empenha para ajudar uma estranha buscando favorecimento individual – não o faz por interesse próprio. Quando alguém se mostra humilde e expõe uma dificuldade pessoal, o brasileiro, em geral, se esforça em ajudar. É o jeitinho aplicado a qualquer ser humano, conferindo a esse recurso brasileiro uma humanidade no sentido de valor, afinal, como diz o ditado brasileiro: “quando morrer, vai todo mundo para o mesmo lugar”.

O enunciador narrador, assim, busca construir o tema geral da crônica, a saber, dar um jeitinho, como elemento inerente à constituição identitária brasileira. Nesse processo, faz comparações com a forma de ser do inglês, que tenta por meio do insulto, ameaça, suborno resolver o problema da procrastinação do brasileiro. Compara com a característica inflexível da sociedade alemã, em que não há zonas intermediárias. Assim, diferentemente do modo de ser estrangeiro, o brasileiro busca outras formas de navegação social. Por meio de relações pessoais, habilidade na conversa e criatividade, este encontra no jeitinho uma maneira para lidar com graça e ânimo com os eventuais problemas do dia a dia.

5. Considerações finais

Neste trabalho, vimos que o jeitinho é um tipo de navegação social que singulariza a sociedade brasileira. De norte a sul, ele é constituído como uma prática social conhecida e legitimada por todos os segmentos sociais no Brasil. De fato, o jeitinho está inserido em uma série de discursos que expressam um conjunto de valores significativos presentes nessa sociedade.

Na crônica analisada, encontramos elementos que caracterizam o aspecto habilidoso, caloroso e humano da sociedade brasileira, reafirmando, desse modo, o seu traço relacional. Vimos o conceito de jeitinho

apresentado com base em práticas sociais presentes no interior da sociedade brasileira. Na escolha da crônica, evitamos um discurso que condena esse tipo de navegação social com base em um modelo idealizado de sociedade. Dessa forma, buscamos evitar os lugares-comuns que reforçam a imagem do brasileiro malandro, que só quer se dar bem, como retratado no personagem fictício Zé Carioca, desenvolvido pelos estúdios Walt Disney (Smith 1998).

Alguns podem afirmar que o jeitinho não é exclusividade brasileira. Com efeito, formas de se lidar com os problemas do cotidiano e de se procurarem meios alternativos a certas normas e leis do Estado existem em muitos lugares. Contudo, o que queremos destacar nesse trabalho é o valor que a sociedade brasileira atribui ao jeitinho e como este está inserido em uma série discursos que buscam retratar certas características culturais brasileiras.

Nesse caso, em um contexto de ensino-aprendizagem do português LE/L2, essa crônica pode contribuir para uma discussão sobre as diferenças e semelhanças entre tais características brasileiras e outros grupos nacionais: como seria a maneira de ser do português ou do angolano, por exemplo. O professor pode usar a leitura dessa crônica como estímulo para ajudar os alunos a refletirem sobre certos padrões de pensamento e comportamento ligados ao conceito de jeitinho no contexto brasileiro, fazendo uma comparação com a cultura nativa do aprendiz, sem que, nesse processo, se estabeleça uma hierarquia moral entre os grupos.

Por fim, o texto literário mostrou ser uma ferramenta valiosa no ensino dos aspectos culturais que envolvem o conceito de jeitinho. Além disso, no âmbito da sala de aula, inserir tal texto no aprendizado de português LE/L2 contribui para o incentivo à leitura de um texto completo ao invés de fragmentos de obras, que, descontextualizados, podem falhar em contribuir para um pensamento crítico e reflexivo do aluno.

Referências

- Almeida, A. C. (2007). *A cabeça do brasileiro*. Rio de Janeiro, Brasil: Record.
- Barbosa, C. N. & Castro, G. N. (2013). *Brasil Intercultural: Língua e cultura brasileira para estrangeiros*. Buenos Aires, Argentina: Casa do Brasil.
- Barbosa, L. (2006). *O jeitinho brasileiro: A arte de ser mais igual do que os outros*. Rio de Janeiro, Brasil: Elsevier.

- Brazil's monetary jeitinho. *Financial Times*, 15 de janeiro, 2013. Disponível em: <<https://www.ft.com/content/2f5c82cb-cbba-3ace-933b-fb4153933563>> Acedido em: 01 dez. 2018.
- Borges, F. C. (2006). *A filosofia do jeito: Um modo brasileiro de pensar com o corpo*. São Paulo, Brasil: Summus.
- Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Strasbourg, França: Council of Europe.
- Campos, P. M. Arquivo Paulo Mendes Campos/Acervo IMS. Disponível em <<http://em1964.com.br/dar-um-jeitinho-por-paulo-mendes-campos/>>. Acedido em: 18 mar. 2017.
- Candido, A. (1992). A vida ao rés-do-chão. In *A crônica: O gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil*. Campinas: Ed. Unicamp; Rio de Janeiro, Brasil: Fundação Casa de Rui Barbosa.
- Damatta, R. (1997). *A casa e a rua: Espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil*. (5ª ed.) Rio de Janeiro, Brasil: Rocco.
- Damatta, R. (2004). *O que é o Brasil?*. Rio de Janeiro, Brasil: Rocco (Coleção Cidadania).
- Fiorin, J. L. (2016a). *Elementos da análise do discurso*. (15ª ed.) São Paulo, Brasil: Contexto.
- Fiorin, J. L. (2016b). *As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo*. (3ª ed.) São Paulo, Brasil: Contexto.
- Fiorin, J. L. (2007). O sujeito na semiótica narrativa e discursiva. *Todas as Letras J*, 9(1), 24-31.
- Fleuri, R. M. (2000). *Educação intercultural: Desafios e perspectivas da identidade e pluralidade étnica no Brasil*. PQ/CNPq. Florianópolis, Brasil.
- Genette, G. (1972). *Figures III*. Paris, França: Seuil.
- Greimas, A. J. (1979). *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage* (vol. 1) I. Paris, França: Hachette.
- Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing cultures: The Hofstede model in context. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1).
- Índia importa “jeitinho brasileiro” para favelas de Mumbai. *Notícias Terra*, 03 de abril, 2012. Disponível em: <<https://www.terra.com.br/noticias/mundo/asia/india-importa-jeitinho-brasileiro-para-favelas-de-mumbai.html>>. Acedido em: 18 nov. 2018.
- Jeitinho brasileiro é promovido a estratégia no mundo dos negócios. *Folha de São Paulo*, 20 agosto, 2015. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2015/08/1671071-jeitinho-brasileiro-e-promovido-a-estrategia-no-mundo-dos-negocios.shtml>>. Acedido em: 18 nov. 2018.
- Jeitinho Brasileiro: The Brazilian Way of Doing Things. *Huffington Post*, 24 de junho, 2013. Disponível em: <https://www.huffingtonpost.com/nathalie-davidson/brazil-protests_b_3490923.html>. Acedido em: 01 dez. 2018.

- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.
- Marcondes, D. (2010). *Iniciação à História da Filosofia: Dos pré-Socráticos à Wittgenstein*. (13ª ed.) Rio de Janeiro, Brasil: Zahar.
- Mundo se preocupa com ciberespionagem de “jeitinho brasileiro”. *Valor Econômico*, 10 de fevereiro, 2016. Disponível em: <<https://www.valor.com.br/empresas/4429432/mundo-se-preocupa-com-ciberespionagem-de-jeitinho-brasileiro>> Acedido em: 18 nov. 2018.
- Órgão dos EUA pede jeitinho brasileiro para vencer atraso. *Revista Exame*, maio de 2015. Disponível em: < <http://exame.abril.com.br/ciencia/orgao-dos-eua-pede-jeitinho-brasileiro-para-vencer-atraso>> Acedido em: 18 nov. 2018.
- Smith, D. (1998). *Disney A to Z – the updated official encyclopedia*. Nova Iorque, Estados Unidos da América: Hyperion.

[recebido em 04 de setembro de 2018 e aceite para publicação em 27 de fevereiro de 2019]

**EFEITOS DA DURAÇÃO DO VOZEAMENTO
DA FRICATIVA [Z] NA IDENTIFICAÇÃO, POR
BRASILEIROS, DE PARES MÍNIMOS PRODUZIDOS
POR HISPÂNICOS: INSUMOS PARA A DISCUSSÃO
SOBRE INTELIGIBILIDADE DE FALA ESTRANGEIRA**
EFFECTS OF VOICING LENGTH IN THE PRODUCTION
OF [Z] BY L1-SPANISH SPEAKERS ON THE PERCEPTUAL
IDENTIFICATION OF MINIMAL PAIRS BY BRAZILIAN
LISTENERS: A DISCUSSION ON FOREIGN LANGUAGE
INTELLIGIBILITY

Ubiratã Kickhöfel Alves*
ukalves@gmail.com

Luciene Bassols Brisolara**
lucienebrisolara@furg.br

Leonardo Cláudio da Rosa***
rosa.leoc@gmail.com

Ana Carolina Signor Buske****
anabuske@gmail.com

Este trabalho propõe verificar os efeitos do grau de vozeamento da fricativa [z] produzida por falantes hispânicos para o estabelecimento da distinção entre as categorias ‘surdo’ e ‘sonoro’ por parte de ouvintes brasileiros. Para a realização do estudo, coletaram-se dados de fala de seis hispânicos que residiam no Brasil há, no máximo, doze meses. A partir das gravações e das manipulações de diferentes graus de vozeamento (referentes a 0%, 25%, 50% 75% e 100% da duração total da fricativa), foi elaborada uma tarefa de identificação no *Software* TP (Raubert *et al.* 2012), que foi aplicada a 35 estudantes universitários brasileiros. Os resultados do experimento indicaram que a atribuição do *status* sonoro da fricativa prescinde de uma

O projeto a que este trabalho está vinculado teve o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS), por meio do Edital 02/2017 – Programa Pesquisador Gaúcho (PqG) – Processo 17/2551-0001000-0.

* Pesquisador CNPq - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.

** Universidade Federal do Rio Grande, Brasil.

*** Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.

**** Bolsista PROBIC e FAPERGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.

vibração de pregas vocais que se estenda ao longo de toda a consoante. Além disso, foi possível observar que o padrão 25% de porção de vozeamento é mais difícil para a identificação dos aprendizes brasileiros. A análise de resultados inferenciais e descritivos individuais permitiu mostrar que não podemos considerar tal padrão como plenamente equivalente a não vozeamento, e que a transição entre as categorias ‘surda’ e ‘sonora’ varia entre os ouvintes, sem haver um ponto “limiar” comum a todos os participantes.

Palavras-chave: Português como L2. Duração do vozeamento de [z]. Inteligibilidade.

In this study, we aim to investigate the effects of the degree of voicing in the fricative [z] produced by L1 Spanish speakers on the distinction between the categories of ‘voiceless’ and ‘voiced’ consonants by Brazilian judges. Speech data were collected from six L1 Spanish speakers who had been living in Brazil for less than twelve months. From the recordings and manipulations of different degrees of voicing in the fricatives (0%, 25%, 50%, 75% and 100% of the total duration of the fricative), an identification task was built on TP Software (Rauber *et al.* 2012). Thirty-five Brazilian participants did this task. The results indicate that voicing the consonant all the way through was not a necessary condition for the identification of the fricative as voiced. It was also verified that the pattern with voicing throughout 25% of the fricative proved more difficult to identify. Both the inferential analysis and the verification of the data produced by each individual participant showed that this latter pattern cannot be considered to be voiceless in all cases. These results indicate that the amount of voicing necessary for the distinction between the categories of ‘voiced’ and ‘voiceless’ varies among participants, as there is no common threshold shared by all of them.

Keywords: L2 Portuguese. Length of voicing in [z]. Intelligibility.



1. Introdução

De acordo com uma visão tradicional de Fonologia, a distinção entre pares mínimos como ‘caça’ [s] e ‘casa’ [z], no português brasileiro (PB), deve-se ao valor positivo ou negativo do traço [voz], de modo que o segundo membro do par seja produzido com, e o primeiro sem vibrações das pregas vocais. Esse fato tem sido apontado pela literatura (Akerberg 2004; Oliveira 2016; Silveira & Souza 2011; Sobral, Nobre & Freitas 2006) como um fator de dificuldade para o aprendiz hispânico, pois, nesta língua, não há o fonema

/z/; há apenas o fonema /s/.¹ Por essa razão, considerando a sua dificuldade em vibrar as pregas vocais na produção da fricativa sonora, os membros de tais pares poderiam, em princípio, vir a ser indistinguíveis. A não vibração das pregas vocais acarretaria, portanto, uma não distinção entre os membros dos pares mínimos, o que teria implicações no que diz respeito à inteligibilidade local² de palavras do português produzidas por aprendizes hispânicos.

A observação acústica dos dados do português produzido por hispânicos advinda de nossa experiência como pesquisadores da área, em consonância com uma série de estudos sobre desenvolvimento fonético-fonológico de línguas adicionais (Alves & Zimmer 2015; Oliveira 2016; Zimmer & Alves 2012), sugere que a realização da fricativa sonora como em ‘casa’ vai muito além da mera dicotomia ‘presença’ vs. ‘ausência’ de vozeamento. De fato, ao nos dedicarmos à observação dos dados de fala de tais aprendizes, observamos que esses não mudam de um estágio em que simplesmente não vozeiam a fricativa a um estágio seguinte em que a fricativa é plenamente vozeada. O processo de desenvolvimento do aprendiz é tal que ele aprende a vozear gradativamente, de modo que a porção vozeada da fricativa acabe sendo cada vez maior, na medida em que o referido aprendiz vá adquirindo maior proficiência no português (cf. Oliveira 2016). Este fato fonético-fonológico pode ser entendido a partir de uma concepção dinâmica de desenvolvimento de segunda língua (De Bot *et al.* 2007; 2013; De Bot 2017) e de desenvolvimento fonológico de L2 (Alves 2018; Lowie 2011; Silva 2014; Zimmer & Alves 2012), de acordo com a qual a tarefa do aprendiz é aprender a temporalidade do vozeamento referente à fricativa. Em outras palavras, é preciso aprender a orquestrar a temporalidade (Zimmer & Alves 2012; Kupske & Alves 2017), explicável através de modelos de tempo intrínseco da Fonologia (cf. Fowler, 1980), tal como a Fonologia Acústico-Articulatória (Albano 2001), tomado como unidade primitiva tanto da produção (cf. Silva 2014) como da percepção (cf. Perozzo 2017) dos sons.

1 Conforme a Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española (2011), no espanhol, há dois subsistemas, considerando as fricativas: um sistema denominado ‘distinguidor’, no qual aparecem os fonemas /s/ e /θ/, como nos exemplos ‘casa’, produzido como [ˈkasa] e ‘caza’, como [ˈkaθa] e o sistema ‘seseante’, no qual não existe /θ/ e ambos os vocábulos são pronunciados como [ˈkasa]. O primeiro subsistema inclui a Espanha, com exceção da Andaluzia e das Ilhas Canárias; o segundo, inclui a América Latina, Andaluzia e Ilhas Canárias.

2 Para uma definição do conceito de ‘inteligibilidade local’ (de uma só palavra) em oposição à ‘inteligibilidade global’ (cf. Munro & Derwing 2015), veja-se a seção de Contextualização Teórica deste trabalho.

Dado que, sob a perspectiva que rege o presente trabalho, o vozeamento não é uma questão de ‘tudo’ ou ‘nada’, questionamentos a respeito de uma possível zona limiar perceptual entre as categorias funcionais de ‘surdo’-‘sonoro’ fazem-se pertinentes. O presente trabalho, dessa forma, visa a verificar o grau de vozeamento da fricativa produzida por falantes hispânicos para o estabelecimento da distinção entre as categorias ‘surdo’ e ‘sonoro’ por ouvintes brasileiros. Para isso, utilizaram-se dados de seis falantes hispânicos (variedades latino-americanas de espanhol), que se encontravam residindo no Brasil entre três e doze meses. Uma vez que os padrões de vozeamento e de duração vocálica prévia à fricativa variavam tanto intra quanto inter-individualmente, optamos por manipular o grau de vozeamento dos dados. Assim, a partir de estímulos desvozeados, manipulamos as ondas acústicas de produções como ‘ca[s]a’, a fim de obtermos produções com 0%, 25%, 50%, 75% e 100% de vozeamento da consoante focalizada. Essa manipulação se deu pela sobreposição progressiva de trechos vozeados às produções desvozeadas, simulando o princípio de coarticulação de seguimentos, aplicando-se um efeito de *crossfade* entre os trechos. Estando a duração vocálica antecedente e a duração da fricativa controladas, fez-se possível, assim, analisar o papel da duração do vozeamento na fricativa.

Considerando o quadro exposto e tendo como base a visão dinâmica de desenvolvimento linguístico acima expressa, o presente trabalho, a partir do objetivo geral de verificar a identificação, por brasileiros, de fricativas sonoras do PB, em pares mínimos como ‘casa-caça’ ou ‘rosa-roça’, produzidos com diferentes graus de vozeamento nas fricativas dos membros sonoros desses pares, tem como objetivos específicos: (i) apontar os índices de atribuição de status sonoro às fricativas produzidas com diferentes graus de vozeamento (0%, 25%, 50%, 75%, 100% da duração total); (ii) discutir o impacto de tais resultados para o estabelecimento do construto de inteligibilidade de língua estrangeira e para o cenário de ensino de pronúncia do PB; (iii) promover, com base na descrição do material empírico, uma reflexão teórica acerca do caráter dinâmico da produção de sons.

Esperamos, com o presente trabalho, possibilitar a discussão acerca do papel da produção do vozeamento na distinção dos referidos pares mínimos do português brasileiro, de modo a possibilitar a reflexão sobre a necessidade ou não de vozeamento pleno da fricativa para tal distinção. Acreditamos que esta discussão se mostra de grande valia para o âmbito da pedagogia de ensino de pronúncia do PB, sobretudo considerando-se uma perspectiva de ensino dinâmica, voltada ao estabelecimento da inteligibilidade como objetivo maior (Alves 2015; Celce-Murcia *et al.* 2010; Derwing

& Munro 2015a; b; Kupske & Alves 2017; Levis 2005). Além disso, também a partir dos dados empíricos, esperamos fornecer argumentos adicionais para uma concepção de fonologia de caráter mais dinâmico, que, ao abandonar a dicotomia ‘presença’ vs. ‘ausência’ plena de vozeamento, considere a temporalidade dos gestos acústico-articulatórios para a caracterização dos aspectos funcionais das línguas.

2. Contextualização teórica

Nesta seção, discutiremos, sucintamente, as bases teóricas da investigação. Iniciaremos descrevendo as premissas básicas da visão de Língua como Sistema Dinâmico Complexo (De Bot *et al.* 2007; 2013; De Bot 2017), que guia a presente investigação. Na sequência, discutiremos como uma visão dinâmica de língua tem influência sobre a definição do primitivo fonético-fonológico, o que dará espaço para uma reflexão sobre inteligibilidade e ensino de pronúncia na aula de língua estrangeira.

Verspoor (2015) traz à luz as considerações de Weisstein (1999) para definir ‘sistema dinâmico’ como uma maneira de analisar e descrever como um estado (de um sistema) se desenvolve ou se transforma em outro estado ao longo do tempo. Por sua vez, dizer que um sistema é complexo implica afirmar que esse é composto por diversos elementos que interagem entre si e apresentam comportamento emergente, sendo que sua totalidade não corresponde à mera soma das partes (Beckner *et al.* 2009; Larsen-Freeman & Cameron 2008).³ Conforme apontam Lowie e Verspoor (2015, p. 72), o sistema é não somente não linear, mas também complexo; por esse motivo, a aprendizagem é resultado de uma série de aspectos, de modo que “muitos fatores sociais, psicológicos, físicos e ambientais estão envolvidos, e tais fatores estão interconectados”. De fato, conforme explicam De Bot, Lowie e Verspoor (2007, p. 8), é preciso considerar que “pequenas modificações em uma das variáveis pode levar a efeitos enormes, enquanto que perturbações maiores, por sua vez, podem ser absorvidas pelo sistema como um todo sem causar muitas modificações”. Em outras palavras, não há uma relação de linearidade entre o que poderia ser considerada a “alteração inicial” de

3 Dado a necessidade de delimitação deste estudo, na presente seção estaremos preocupados em descrever apenas os aspectos-chave da visão dinâmica que deverão ser aprofundados na análise do trabalho. Para uma visão introdutória sobre o modelo, aconselhamos a leitura de uma série de textos de apresentação da Teoria, como Larsen-Freeman (1997; 2014; 2015a; 2015b; 2017), Larsen-Freeman & Cameron (2008), De Bot, Lowie & Verspoor (2007; 2011) De Bot *et al.* (2013), Beckner *et al.* (2009).

uma das variáveis e o seu resultado no sistema inteiro. Essa concepção faz com que os pesquisadores e estudiosos busquem considerar as variáveis envolvidas no sistema, além das possíveis alterações que as mesmas estão sujeitas a sofrer e, por sua vez, acarretar.

Beckner *et al.* (2009), ao se referirem à linguagem como sistemas adaptativos complexos, afirmam que tais sistemas apresentam sete propriedades principais, tais como (a) controle distribuído e emergência coletiva; (b) diversidade intrínseca; (c) dinâmica perceptual; (d) adaptação através da amplificação e competição de fatores; (e) não linearidade e transições entre fases; (f) sensibilidade e dependência da estrutura de rede; (g) mudança de caráter local. Ao se pensar a linguagem como um Sistema Adaptativo Complexo, concebe-se que ela está inserida em um meio social, do qual sofre e sobre o qual exerce efeitos. Além disso, sendo um sistema complexo, a linguagem tem, também, caráter multimodal. Isso significa que o próprio desenvolvimento do componente fonético-fonológico não pode ser resumido, unicamente, à percepção e à produção dos sons da cadeia da fala. A comunicação se desenvolve não somente através do sistema de sons, mas, também, através dos gestos corporais, dos estímulos visuais, do próprio código escrito, enfim, de uma concatenação de fatores cujos efeitos individuais ainda se mostram difíceis, e muito provavelmente, sejam realmente impossíveis de determinar, uma vez que o desenvolvimento do conhecimento linguístico tem por base todas essas formas de estímulo.

Com o apogeu da visão complexa, tem sido amplamente defendida a relevância de dados individuais dos participantes, que podem vir a expressar padrões desenvolvimentais, no âmbito longitudinal, bastante diferentes daqueles verificáveis a partir da média do grupo. A partir de tais considerações, podemos encontrar, entre os proponentes do modelo (*cf.* Byrne 2013; De Bot, Lowie & Verspoor 2007; Lowie 2017; Lowie & Verspoor 2015; Verspoor 2015, dentre outros), posicionamentos bastante extremos, que visam a erradicar a descrição dos padrões de grupo das análises. Segundo Lowie e Verspoor (2015, p. 84),

o desenvolvimento linguístico é um processo inerentemente individual e dinâmico; por isso, não pode haver alguma expectativa lógica de que o padrão encontrado nas generalizações referentes ao nível do grupo possa refletir o verdadeiro desenvolvimento do aprendiz individual.

Esse argumento, de fato, constitui consenso entre os seguidores da teoria; muitos autores têm optado por abolir completamente qualquer trata-

mento empírico que conjugue as verificações dos dados do indivíduo com os do grande grupo.

Em meio a este debate acirrado, por outro lado, encontramos pesquisadores que apresentam uma posição mais conciliadora, tanto em seus textos teóricos quanto nas suas próprias análises empíricas. Em seu texto de 2017, Larsen-Freeman nos diz que “podemos fazer afirmações no nível do grupo, mas não podemos assumir que essas necessariamente se aplicam a indivíduos” (*op. cit.*, 27). Sob nossa leitura, tal afirmação simboliza um abrir de portas para a verificação justamente dos impactos de ambas as formas de descrição dos dados, ao termos sempre o cuidado de reconhecer que a verificação do grupo não apresenta um caráter generalizador dos indivíduos. Em termos de análise, trabalhos como os de De Leeuw, Mennen e Scobbie (2012), Nitta e Baba (2015) e Lima Jr. (2016a; b) têm abordado ambos os tipos de verificação para o entendimento do processo de desenvolvimento linguístico, contribuindo para a discussão sobre as semelhanças e diferenças entre estes dois tipos de descrição. Em meio ao debate instaurado, o presente trabalho visa a seguir esta mesma linha metodológico-analítica, ao promover ambos os tipos de descrição de dados.

No que concerne ao *status* da variação linguística, reafirmamos que, em uma perspectiva que focaliza o processo em vez do produto, a variabilidade dos dados, tanto no nível do indivíduo quanto entre os sujeitos, constitui material empírico revelador para o entendimento da caminhada desenvolvimental (De Bot, Lowie & Verspoor 2007; Lowie & Verspoor 2015). Ao pensarmos justamente na variação enquanto fenômeno que caracteriza o desenvolvimento linguístico, devemos, também, discutir os primitivos fonético-fonológicos condizentes não somente com a variabilidade, mas com a própria noção dinâmica de mudança ao longo do tempo. Isso implica trazer, indiscutivelmente, a temporalidade para dentro de tal primitivo. Tomando-se a fala como ação, a partir da incorporação das noções de tempo e movimento, tomamos o gesto articulatório (Browman & Goldstein 1986; 1992), ou ainda o gesto acústico-articulatório (Albano, 2001), como unidades primitivas da fonologia. Tais unidades são denominadas, por Fowler (1980), como unidades “de tempo intrínseco”, pelo fato de tais primitivos incorporarem a questão da temporalidade entre os articuladores envolvidos na produção da fala. No que diz respeito aos modelos de percepção e produção de L2, o *Perceptual Assimilation Model-L2*, dora-vante PAM-L2, (Best & Tyler 2007), a partir de um primitivo gestual de percepção, parte do pressuposto de que os sons da L2 são assimilados aos da L1. Perozzo (2017a; 2017b) propõe alterações à proposta do PAM-L2 a

partir das esferas cognitiva, linguística e filosófica. À luz da sua proposta, a interconexão entre essas três esferas impediria conflitos epistemológicos no modelo. O autor, dessa forma, investe em uma argumentação a favor de unidades representacionais, defendendo um primitivo acústico-articulatório (*cf.* Albano 2001), bem como uma visão Realista Indireta (Jackson 1977; 2010)⁴, em oposição à visão Realista Direta de Fowler (1986), Best (1995) e Best e Tyler (2007), para acomodar tais unidades representacionais dentro de uma escola filosófica que abarque tal representação.

No presente trabalho, palavras do português como L2 serão identificadas por ouvintes brasileiros como um ou outro membro de um par mínimo, de modo que possamos adotar a proposta de Perozzo (2017a; 2017b) para a percepção, uma vez que os sons produzidos pelos aprendizes hispânicos serão atribuídos a alguma categoria do PB. Esse “enquadramento” pode ser fundamental para o estabelecimento da inteligibilidade.⁵ Conforme apontam Alves e Silva (2016, p. 125), “desafios conceituais futuros interessantes implicarão reflexões teóricas que conjuguem as noções de percepção e inteligibilidade, de modo que, ao mesmo tempo em que se esclareçam as diferenças entre esses dois entes teóricos, seja definida a relação intrínseca entre esses dois construtos”. De fato, ainda que a percepção individual dos sons contribua para o estabelecimento da inteligibilidade, essa constitui um construto muitíssimo maior do que a percepção das unidades acústico-articulatórias. A noção de inteligibilidade é estabelecida através de muitíssimos outros fatores, tais como o contexto da conversação, o ambiente da fala e diferenças individuais dos membros da comunicação (Alves 2015; Alves & Albuquerque 2017; Schwartzhaupt 2015), que exercem ação combinada entre si, e cujos efeitos devem ser considerados de forma integrada, como os elementos de um Sistema Adaptativo Complexo (Beckner *et al.* 2009; Larsen-Freeman & Cameron 2008), conforme discutiremos adiante.

Munro e Derwing (1995) definem ‘inteligibilidade’ como o grau de extensão através do qual a mensagem em fala estrangeira é entendida pelo

4 De acordo com a visão do Realismo Indireto, estamos em contato com a realidade através de objetos intermediários, tais como as representações mentais (Dancy 1985). Para maiores detalhes sobre essa escola, aconselhamos a leitura de Perozzo (2017a).

5 Não cabe a este trabalho a tarefa de refletir sobre as diferentes definições, encontradas na literatura, para o termo ‘inteligibilidade’, sobretudo por considerarmos que tal termo, pelo menos em sua caracterização tradicional, ainda se mostra desvinculado de uma concepção de língua que o sustente. Em sua Tese de Doutorado, Albuquerque (em elaboração) visa a caracterizar tal construto a partir de uma perspectiva dinâmica. Por ora, apresentamos a caracterização tradicional do termo expressa por Munro & Derwing (1995), ainda que reconheçamos as carências de tal caracterização.

ouvinte, ou seja, o grau de entendimento possibilitado pela fala em L2. De acordo com os autores (Munro & Derwing 2015), a inteligibilidade pode ser tanto ‘local’ (referente a unidades menores da fala, como palavras), ou ‘global’ (com unidades sintáticas maiores, envolvendo um alto grau de contexto informacional). Sobretudo considerando-se a dimensão global, as variáveis supracitadas devem ser consideradas, para que possamos dar o salto entre a percepção e a definição de tal construto. A inteligibilidade ‘global’ depende, indiscutivelmente, da ‘local’, que pode ser investigada, inclusive, através da tarefa de identificação proposta neste trabalho. Ao identificarem qual membro do par mínimo está sendo realizado, ao apontarem se o som ouvido é [s] e [z], os participantes brasileiros do presente estudo estarão verificando o grau de inteligibilidade da fala estrangeira no nível da palavra, em caráter local, o que poderá contribuir para um maior ou menor entendimento de toda a fala.

Finalmente, ao abordarmos a questão da inteligibilidade, não podemos ignorar o papel do componente fonético-fonológico no ensino de português como língua estrangeira. No que diz respeito ao cenário de ensino de pronúncia nas salas de aula de língua estrangeira, Levis (2005) explica que as práticas do professor podem ser divididas em dois diferentes tipos de postura: (i) o princípio da fala nativa, de acordo com o qual o aprendiz deveria soar como um falante “nativo” (o que constitui, diga-se de passagem, uma tarefa praticamente impossível; aqui, também, cabem todas as “ressalvas” ao que seria o tal “falante nativo”); (ii) o princípio da inteligibilidade, a partir do qual se espera que o aprendiz estrangeiro desenvolva padrões fonético-fonológicos que o permitam comunicar-se sem dificuldades, ainda que com um acento que apresente marcas de sua língua materna. Julgamos que o primeiro princípio se mostra inviável dentro de uma perspectiva complexa, uma vez que, ao considerarmos a diversidade linguística como um dos aspectos fundamentais dessa visão, a própria tarefa de determinar quem seria esse “falante nativo” já se mostra fragilizada. O objetivo do ensino de pronúncia não deve ser erradicar o acento em L1, mas, sim, contribuir para uma fala mais inteligível. Mais do que isso, o ensino do componente fonético-fonológico, a partir da noção dinâmica e complexa de língua, deve ser integrado aos outros componentes linguísticos.⁶ De fato, “se isolarmos os componentes artificialmente, perdemos a essência dos fenômenos que queremos descrever” (Larsen-Freeman 2017, p. 29). Tal

6 Para um exemplo de manual de pronúncia do português brasileiro que segue tal premissa, veja-se Alves, Brisolara e Perozzo (2017).

consideração se opõe à tradicional concepção de ensino de pronúncia, que tende a ser caracterizada, unicamente, pela mera tarefa de ‘ouvir’ e ‘repetir’ estruturas isoladas, de modo mecanicista.

Acreditamos ter deixado claras as premissas do presente trabalho. Com base em uma visão dinâmica de língua, pensamos em uma metodologia conjugada entre análise individual e de grupo, e em uma unidade primitiva de fonologia baseada na ação, no movimento e na temporalidade, tal como o gesto acústico-articulatório (Albano 2001). A partir desse primitivo dinâmico, podemos dar os primeiros passos para recharacterizar a relação entre percepção-produção e inteligibilidade em L2, e, inclusive, pensar em um ensino de pronúncia voltado mais para as funções comunicativas e pela integração com outros componentes linguísticos do que pela preconização do chamado “padrão nativo”.

3. Método

Construímos o *corpus* do estudo a partir de três etapas: captação de gravações, seleção de dados acusticamente semelhantes e, por fim, manipulação acústica dos dados selecionados. Na primeira etapa, recolhemos gravações em áudio da fala de seis indivíduos latino-americanos nativos do espanhol, falantes de inglês como L2, aprendizes de português como L3⁷ e com tempo de residência na cidade de Rio Grande – RS variando de três a doze meses. Todos começaram a ter contato com a língua portuguesa com sua chegada ao Brasil. Na Tabela 1, apresentam-se informações a respeito da origem e da experiência linguística dos participantes que serviram de locutores:

7 No presente trabalho, utilizamos os termos ‘L2’ e ‘L3’ para nos referirmos à ordem cronológica de aprendizado das línguas adicionais dos participantes. Considerando-se a teoria dinâmica que embasa o presente trabalho, esta distinção é importante, sobretudo por considerarmos que uma nova língua adicional (no caso, a L3) pode ser afetada não somente pela L1, mas, também, pela L2 (Pereyron 2017). Por tal motivo, tínhamos, inicialmente, a intenção de coletar dados de participantes que falassem português como L2, não como L3. Entretanto, uma vez que os participantes em questão eram alunos de cursos de pós-graduação, em intercâmbio no Brasil, verificamos que todos já apresentavam um nível pelo menos intermediário de língua inglesa, o que permitiu um controle no sentido de que todos os participantes falavam português brasileiro como L3. Ainda que os participantes hispânicos de nosso estudo falassem inglês, língua essa caracterizada pela presença dos fonemas /s/ e /z/ em seu inventário, os dados de produção em PB evidenciaram que a fricativa [z] da L3 era realizada praticamente sem vozeamento.

Tabela 1. Dados dos aprendizes hispânicos residentes no Brasil

| | País de origem | Idade de início de estudo do PB | Meses de residência no Brasil |
|-----------|----------------|---------------------------------|-------------------------------|
| Falante 1 | Venezuela | 32 | 3 meses |
| Falante 2 | Peru | 24 | 12 meses |
| Falante 3 | Honduras | 23 | 3 meses |
| Falante 4 | Colômbia | 23 | 3 meses |
| Falante 5 | Equador | 27 | 9 meses |
| Falante 6 | México | 23 | 3 meses |

O instrumento aplicado a tais informantes consistia na leitura em voz alta de frases contendo uma palavra na qual o vozeamento na consoante fricativa fosse decisivo para identificação lexical. Presentes no instrumento estavam pares tais como ‘asa/assa’, ‘casa/caça’, ‘rosa/roça’, ‘pesa/peça’, ‘rasa/raça’ e ‘tese/tece’. Com a verificação acústica destas produções, confirmamos a premissa, expressa na Introdução, de que o vozeamento da fricativa se dá de modo gradual, sem implicar uma mudança abrupta entre a total ausência ou vozeamento pleno ao longo do segmento consonantal.

A partir desses dados, realizamos a análise acústica das gravações obtidas. Utilizamos, para tanto, o *software* livre *Praat* (Boersma & Weenink 2018). Essa análise nos permitiu a execução da segunda etapa, a partir da qual selecionamos gravações semelhantes focalizando três aspectos acústicos: a duração da vogal anterior à fricativa⁸, a duração absoluta da consoante fricativa e a duração do vozeamento na consoante fricativa. Obtivemos, a partir dessa seleção, 12 gravações referentes aos pares supracitados, havendo um informante diferente para cada par.

De posse dessas gravações, partimos para a etapa de manipulação acústica. Utilizamos para tal o *software* livre *Audacity*. A manipulação se deu em dois procedimentos distintos: controle dos dois primeiros aspectos acústicos observados na etapa anterior (duração da vogal anterior à fricativa e duração absoluta da consoante fricativa) e variação da duração

8 Conforme será feito na seção que encerra este trabalho, reconhecemos como uma limitação do presente artigo a não-inclusão da verificação dos efeitos da duração vocálica precedente à fricativa no presente artigo. Tal não inclusão se justifica não somente pela necessidade de delimitação do número de páginas deste relatório de pesquisa, mas, também, porque a inclusão desta nova variável implicaria um aumento considerável na extensão da tarefa perceptual. Por esse motivo, decidimos verificar o papel da duração vocálica em um segundo experimento, posterior ao aqui retratado, cujos resultados serão expressos em artigo futuro.

do vozeamento na consoante fricativa. No que se refere ao controle, fixamos esses dois aspectos através da manipulação da contraparte sonora dos pares mínimos. Preservamos, para a manutenção da naturalidade dessas gravações, a duração média do período da onda sonora – o que resultou em durações ligeiramente distintas. Assim, obtivemos os estímulos descritos na Tabela 2:

Tabela 2. Dados acústicos dos estímulos resultantes do procedimento de controle

| Identificador do estímulo | Duração da vogal anterior à fricativa (ms) | Duração absoluta da fricativa (ms) |
|---------------------------|--|------------------------------------|
| informante1_assa | 226,0 | 141,0 |
| informante2_caça | 222,0 | 146,0 |
| informante3_peça | 218,0 | 143,0 |
| informante4_raça | 219,0 | 143,0 |
| informante5_roça | 218,0 | 145,0 |
| informante6_tece | 220,0 | 145,0 |

No que se refere à variação da duração do vozeamento na consoante fricativa, escolhemos os valores de 0%, 25%, 50%, 75% e 100% de vozeamento referente à duração total da fricativa. Para gerar estímulos com essas características acústicas, manipulamos aqueles já descritos na Tabela 2 através do seguinte procedimento:

1. Silenciamos um trecho da consoante desvozeada, sendo o início deste trecho coincidente com o início da onda consonantal desvozeada e a duração do silêncio determinada pelo cálculo de 15% do valor final do vozeamento desejado.
2. Sobreponemos a esse silêncio o trecho sonoro vozeado da gravação da palavra correspondente, tendo este trecho a duração do valor final do vozeamento desejado mais 25% da vogal anterior.
3. Para fins de coarticulação, enfraquecemos progressivamente as bordas da sobreposição, de maneira a simular a transição acústico-articulatória referente à perda de vozeamento.

Geramos, para cada estímulo da Tabela 2, outros quatro, descritos em função do vozeamento absoluto da consoante fricativa na Tabela 3:

Tabela 3. Dados acústicos dos estímulos resultantes do procedimento de variação do vozeamento da consoante fricativa

| Estímulos | Vozeamento absoluto da fricativa em milissegundos | | | | |
|-----------------------|---|------|------|-------|-------|
| | 0% (constantes na Tabela 2) | 25% | 50% | 75% | 100% |
| informante1_assa/asa | 0,0 | 35,3 | 70,5 | 105,8 | 141,0 |
| informante2_caça/casa | 0,0 | 36,5 | 73,0 | 109,5 | 146,0 |
| informante3_peça/pesa | 0,0 | 35,8 | 71,5 | 107,3 | 143,0 |
| informante4_raça/rasa | 0,0 | 35,8 | 71,5 | 107,3 | 143,0 |
| informante5_roça/rosa | 0,0 | 36,3 | 72,5 | 108,8 | 145,0 |
| informante6_tece/tese | 0,0 | 36,3 | 72,5 | 108,8 | 145,0 |

A partir dos dados apresentados na Tabela 3, obtivemos 30 estímulos que compuseram nosso *corpus*, manipulados segundo o exemplo apresentado na Figura 1:

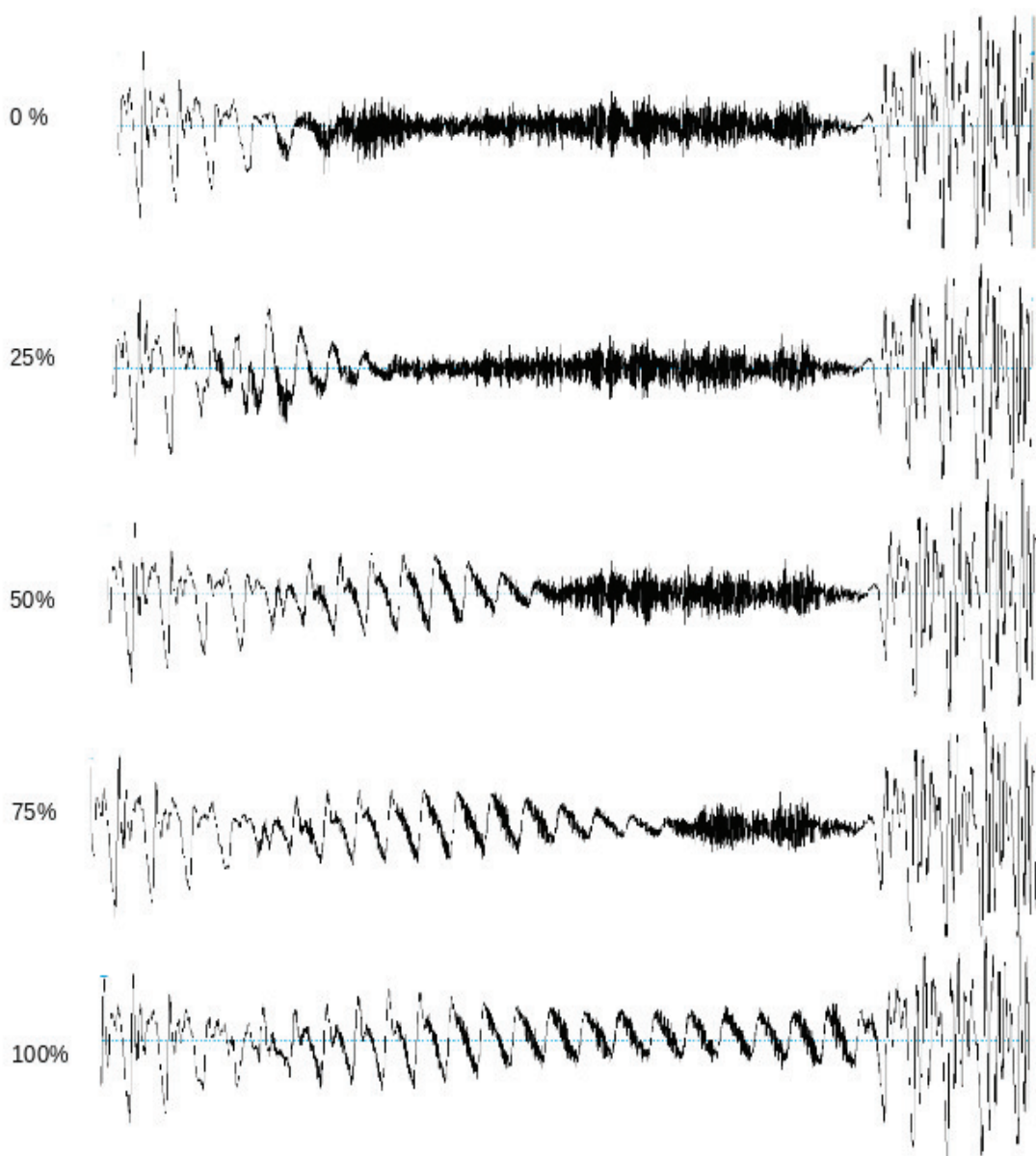


Figura 1. Formas de onda dos estímulos manipulados do informante 5 (roça/rosa)

De posse de tais estímulos, construímos um teste de identificação no *software* livre TP (Raubert *et al.* 2012). Os informantes brasileiros submetidos a este teste respondiam à seguinte pergunta: A palavra principal da frase “Diga _____ bem” tem o som de [s] ou de [z]? Cada estímulo foi repetido três vezes de forma aleatória ao longo do teste, totalizando 90 identificações, com um intervalo de descanso a cada 30. Cabe salientar que os participantes só puderam ouvir cada estímulo uma vez.

O teste de identificação foi aplicado a 35 nativos de português brasileiro, não monolíngues, sem experiência com a língua espanhola (con-

forme as informações de um questionário preenchido pelos participantes antes da coleta)⁹, com escolaridade universitária em andamento, idade universitária (entre 18 e 24 anos) e estabelecidos na região metropolitana de Porto Alegre – RS.

Utilizamos para a coleta dois computadores diferentes: um computador de mesa *Dell OptiPlex 3040* com sistema operacional *Windows 7* e um *notebook Samsung Expert X41* com sistema operacional *Windows 10*. Os equipamentos de reprodução de áudio foram um *headset HyperX Cloud Stinger* e um *headset C3TECH Raptor MI-2870*. A tarefa foi aplicada individualmente aos 35 participantes do estudo.

4. Descrição dos resultados

Ao consideramos uma visão dinâmica de língua, uma discussão bastante pertinente diz respeito à verificação dos dados a partir de análises individuais vs. de grupo, bem como das análises descritivas vs. transversais. No presente trabalho, desenvolvido a partir de tal perspectiva, adotamos uma postura conciliadora de descrição de dados, de acordo com a qual os dados individuais e do grande grupo, bem como os cuidados estatísticos descritivos e inferenciais, são considerados como complementares em uma abordagem de dados. Por este motivo, iniciaremos com a descrição dos dados por participantes e, logo em seguida, complementaremos a análise individual com dados de estatística descritiva e inferencial acerca de todo o grupo.

Cabe salientar que cada uma das categorias de vozeamento manipuladas (0%, 25%, 50%, 75% e 100%) contava com 18 *tokens* a serem identificados por cada participante. Partindo-se da premissa de que, em uma concepção dinâmica, as diferenças individuais de cada aprendiz devem ser levadas em consideração (*cf.* Larsen-Freeman 2017; Lowie 2017; Lowie & Verspoor 2015), na Tabela 4, apresentamos os dados de identificação de cada um dos 35 participantes do estudo, organizados de acordo com o grau de vozeamento na fricativa:

9 Conforme informações obtidas neste questionário, a grande maioria dos participantes considerou-se ser falante de inglês como L2. Considerando que o inglês se caracteriza por uma língua que também apresenta os fonemas /s/ e /z/ em seu inventário, acreditamos que tal fato pode ter representado uma variável a ser considerada em estudos futuros, uma vez que a experiência bilíngue pode vir a exercer efeito sobre os resultados. Destacamos, outrossim, a dificuldade de se encontrarem participantes monolíngues em ambientes universitários, o que justifica a inclusão de participantes bilíngues.

Tabela 4. Dados de identificação da fricativa como [z] por parte dos brasileiros

| Participantes | z_0 | z_25 | z_50 | z_75 | z_100 |
|---------------|-----|------|------|------|-------|
| 1 | 2 | 6 | 16 | 18 | 18 |
| 2 | 3 | 14 | 18 | 17 | 18 |
| 3 | 0 | 11 | 17 | 16 | 18 |
| 4 | 0 | 5 | 16 | 18 | 18 |
| 5 | 1 | 5 | 15 | 18 | 18 |
| 6 | 1 | 4 | 14 | 18 | 18 |
| 7 | 2 | 12 | 18 | 18 | 18 |
| 8 | 2 | 6 | 14 | 17 | 18 |
| 9 | 4 | 8 | 18 | 18 | 18 |
| 10 | 2 | 7 | 16 | 18 | 18 |
| 11 | 2 | 9 | 14 | 17 | 17 |
| 12 | 0 | 2 | 16 | 17 | 18 |
| 13 | 1 | 9 | 17 | 17 | 18 |
| 14 | 2 | 4 | 17 | 17 | 17 |
| 15 | 2 | 9 | 13 | 18 | 18 |
| 16 | 6 | 8 | 14 | 15 | 17 |
| 17 | 0 | 0 | 16 | 18 | 18 |
| 18 | 4 | 9 | 14 | 17 | 18 |
| 19 | 2 | 7 | 15 | 18 | 18 |
| 20 | 5 | 8 | 13 | 14 | 14 |
| 21 | 3 | 11 | 17 | 18 | 18 |
| 22 | 1 | 8 | 14 | 18 | 18 |
| 23 | 3 | 8 | 17 | 18 | 18 |
| 24 | 3 | 5 | 12 | 18 | 18 |
| 25 | 1 | 5 | 16 | 17 | 18 |
| 26 | 1 | 4 | 13 | 16 | 18 |
| 27 | 2 | 11 | 16 | 18 | 18 |
| 28 | 1 | 4 | 15 | 18 | 18 |
| 29 | 3 | 6 | 15 | 18 | 17 |
| 30 | 4 | 11 | 18 | 18 | 18 |
| 31 | 5 | 7 | 12 | 14 | 15 |

| | | | | | |
|----|---|---|----|----|----|
| 32 | 5 | 5 | 16 | 18 | 17 |
| 33 | 2 | 2 | 11 | 17 | 17 |
| 34 | 0 | 3 | 12 | 18 | 18 |
| 35 | 0 | 5 | 14 | 13 | 18 |

Conforme aponta a Tabela 4, o grau de atribuição do status sonoro cresce gradativamente à medida que a proporção de vozeamento na fricativa vai aumentando, sendo que, com exceção dos participantes 29 e 32 (em que as fricativas com 75% de vozeamento foram identificadas como sonoras em 100% dos casos), o índice de atribuição de vozeamento tende a ser maior nos estímulos com 100% de vozeamento do que nas instâncias de estímulos que exibem outros padrões. Além disso, dos 35 participantes, 27 atribuíram status sonoro a todos os 18 estímulos que exibiam vozeamento pleno ao longo da fricativa.

Estímulos com 75% também foram identificados predominantemente como sonoros. De fato, 20 dos 35 participantes também atribuíram *status* sonoro a todas as instâncias de estímulo com tal grau de vozeamento, e nove outros participantes atribuíram status sonoro a 17 dos 18 *tokens* escutados. Apenas quatro participantes, portanto, identificaram como surdas mais de duas consoantes com este padrão de vozeamento, e, salvo os participantes 2, 3 e 35, a grande maioria dos participantes atribuiu índices maiores de identificação de [z] a este padrão do que o que apresentava a fricativa com 50% de vozeamento.

No que diz respeito ao outro extremo, referente às fricativas com 0% de vozeamento, verificamos baixíssimos índices de identificação da fricativa como sonora. De fato, seis dos participantes não atribuíram *status* de sonoro a nenhum dos estímulos escutados com este padrão, sete identificaram como sonora apenas um dos estímulos e dez atribuíram status sonoro a duas instâncias. Apenas um participante (participante 16) atribui *status* sonoro a mais de cinco *tokens*; ainda assim, o grau de identificação das consoantes como sonoras, por tal participante, vai crescendo gradativamente na medida em que o grau de vozeamento ao longo da fricativa é aumentado.

O grau de variabilidade maior no que diz respeito à identificação das consoantes como surda ou sonora ocorre, justamente, nas consoantes que exibem 25% e 50% de vozeamento ao longo da fricativa. No que diz respeito às consoantes com 50% de vozeamento, quatro participantes já identificam todos os 18 exemplares da consoante com tal padrão de vozeamento como [z]. Além disso, o número mínimo de identificações de tal padrão como

sonoro foi de 11 (participante 33), o que sugere que, no que diz respeito a este padrão, mais da metade dos estímulos já são identificados como sonoros. Tal quadro, por sua vez, não se mostra muito claro no que diz respeito às consoantes com 25% de vozeamento: conforme apontam as células preenchidas em negrito na Tabela 4, dez dos 35 participantes atribuíram status sonoro a pelo menos nove dos 18 estímulos deste padrão; 21 julgaram ser sonoros entre quatro e oito estímulos; três consideraram entre dois e três estímulos sonoros, e apenas o participante 17 atribuiu status surdo aos 18 estímulos.

Conforme aponta a Tabela 4, o padrão com 25% foi o que apresentou maiores índices de variabilidade na atribuição do status surdo-sonoro. De fato, encontramos desde 0% de identificação da consoante como sonora (participante 17) até o índice de 14 identificações de tal consoante como [z] (participante 2). Tal variabilidade fica evidente na Tabela 5, referente aos valores de estatística descritiva do grupo para cada padrão:

Tabela 5. Estatística descritiva referente aos participantes brasileiros

| | N | Mínimo | Máximo | Média | Mediana | Desvio Padrão |
|----------|----|--------|--------|---------|---------|---------------|
| Z_0% | 35 | ,00 | 6,00 | 2,1429 | 2 | 1,62956 |
| Z_25% | 35 | ,00 | 14,00 | 6,8000 | 7 | 3,14175 |
| Z_50% | 35 | 11,00 | 18,00 | 15,1143 | 15 | 1,92157 |
| Z_75% | 35 | 13,00 | 18,00 | 17,1714 | 18 | 1,31699 |
| Z_100% | 35 | 14,00 | 18,00 | 17,6286 | 18 | ,87735 |
| N válido | 35 | | | | | |

Conforme podemos ver na Tabela 5, o padrão com manipulação de 25% de vozeamento ao longo da fricativa é aquele que apresenta os maiores índices de desvio-padrão. Tal constatação deve ser vista como bastante interessante, pois, sobretudo a partir de uma concepção dinâmica de língua, como a que rege o presente estudo, a variabilidade é inerente aos sistemas linguísticos (De Bot 2015; Larsen-Freeman 2017; Lowie 2017; Lowie & Verspoor 2017). Notamos, dessa forma, que, se a partir do padrão de 50% de vozeamento a fricativa já tende a ser identificada como sonora, na duração de 25% ela é predominante sonora para alguns dos participantes, e predominantemente surda para outros. Trata-se, justamente, de uma região nebulosa em termos de percepção. Possivelmente, na atribuição de *status* surdo/sonoro frente a este padrão, os ouvintes estejam lançando mão de outras pistas acústico-articulatórias tomadas em conjunto com a dura-

ção do vozeamento, usando tais pistas de modo conjugado para a tomada de decisão. A esse respeito discutiremos na seção seguinte.

A partir dos resultados descritivos expressos na Tabela 5, conduzimos uma análise inferencial, através do *Software SPSS-Version 21* (IBM Corp. 2012). Para verificarmos diferenças no que diz respeito ao grau de identificação de [z] entre os padrões testados (0%, 25%, 50%, 75% e 100%), realizamos o Teste de Friedman¹⁰, que apontou uma diferença significativa ($X^2(4) = 131,498$, $p = ,000$) entre as identificações de [z] atribuídas aos diferentes graus de vozeamento. Os testes *post-hoc* de Dunn-Bonferroni¹¹ apontaram uma diferença significativa nos índices de identificação de [z] atribuídos aos padrões de 25% e 50% ($p = ,008$), mas não entre 0% e 25% ($p = ,156$), entre 75% e 100% ($p = ,091$) e entre 75% e 100% ($p = 1,00$). Verificamos, através deste resultado, que realmente o padrão 25% se diferencia do 50%: se, com a metade de vozeamento ao longo da fricativa, a grande maioria dos estímulos tende a ser atribuída à consoante sonora, no caso de 25%, não encontramos um quadro plenamente definido. Ainda que muitos ouvintes tendam a identificar tal padrão como surdo, dez aprendizes o identificam predominante como sonoro, o que configura a alta variabilidade descrita na Tabela 5, em que foram apresentados os desvios-padrão para cada grau de vozeamento.

5. Discussão e considerações finais

O presente estudo partiu de nossa experiência com dados de desenvolvimento de L2, sobretudo referentes à produção de fricativas sonoras por hispânicos. Em tais dados, verificávamos que o processo de desenvolvimento referente ao vozeamento da fricativa apresentava caráter gradual, de modo que a produção de vozeamento fosse crescendo gradativamente ao longo da duração total da fricativa. Com base nestes dados, indagávamo-nos sobre o caráter funcional deste “vozeamento parcial” entre os ouvintes brasileiros.

Os resultados do experimento aqui desenvolvido nos mostram que a atribuição do *status* sonoro da fricativa prescinde de uma vibração de pregas vocais que se estenda ao longo de toda a fricativa. Permitem-nos,

10 O Teste de Friedman é um teste não paramétrico que permite a análise de medidas repetidas. Através deste teste podemos verificar se há diferenças em uma variável dependente ordinal considerando “três ou mais momentos temporais ou condições distintas” (Martins 2011, p. 197).

11 A Correção de Dunn-Bonferroni é uma correção que permite ajustar o nível de significância, controlando a “taxa de erro do Tipo I global quando vários testes de significância são executados” (Field 2009, p. 644).

portanto, contemplar o primeiro objetivo deste estudo, que visava justamente a verificar como se dava a atribuição do status surdo/sonoro a fricativas cujos vozeamentos se estendiam ao longo de diferentes proporções da duração total (0%, 25%, 50%, 75%, 100%). Os resultados apresentados na seção anterior nos mostram que a presença de vozeamento ao longo de 75% da consoante leva, também, a um alto grau de identificação de tal segmento como [z]. De fato, inclusive a proporção de 50% da fricativa levou, em todos os participantes do estudo, a um número maior de atribuições de tal segmento à categoria de [z] do que [s] (sendo 11/18 o menor índice de atribuição de tal padrão a [z], por parte do participante 33).

É justamente no padrão de 25% que começamos a encontrar resultados que diferem entre participantes: enquanto 25 dos participantes preferem atribuir a maioria dos *tokens* ouvidos à categoria de [s], dez dos participantes preferem atribuir status de sonoro à maioria dos 18 estímulos ouvidos. Frente a este resultado descritivo, conseguimos verificar que este padrão se mostra mais dificultoso para os aprendizes. A partir de tais índices, cabem, ainda, considerações a respeito da metodologia de análise de dados empregada. Com base nos resultados dos testes *post-hoc* da análise estatística inferencial, verificamos não haver diferença estatisticamente significativa entre os padrões 0% e 25%. Entretanto, a partir da visão complexa aqui sustentada, defendemos uma verificação de dados híbrida, que promova uma complementação entre resultados inferenciais e descritivos individuais. Tal decisão metodológica se mostrou fundamental para o entendimento do caráter “nebuloso” do padrão de 25% de vozeamento: a partir da observação dos dados individuais, verificamos que dez dos 35 participantes tendiam a atribuir status sonoro também a esse padrão de manipulação. Dessa forma, a análise integrada aqui realizada permite mostrar que não podemos considerar tal padrão como equivalente a não vozeamento, e que a transição entre as categorias ‘surda’ e ‘sonora’ varia entre os aprendizes, sem haver um ponto “limiar” comum a todos os participantes. Mais do que isso, considerando-se a gradiência da noção dinâmica e dos próprios primitivos de fonologia aqui defendidos, a transição entre as categorias funcionais parece, no nível individual, ser também gradiente: parte-se da atribuição ao *status* de surdo e, na medida em que o grau de vozeamento for aumentando, o ouvinte adentra regiões de alto índice de variabilidade, de modo a ir em direção à categoria de sonoro na medida em que o vozeamento for

ainda mais aumentado.¹² Tal região nebulosa, verificável, em nossos dados, na manipulação de vozeamento ao longo de 25% da fricativa, só se faz possível justamente a partir das decisões metodológicas aqui tomadas, fundamentadas na noção dinâmica de língua: os dados dos participantes nos mostraram que a categoria 25% é, efetivamente, uma região de dúvida para os participantes. Esse fato deve ser ressaltado, sobretudo considerando-se a concepção aqui advogada, uma vez que não podemos afirmar que tal padrão corresponderia a 0% ou 50%, padrões de manipulação esses cujas identificações já se mostram um pouco mais estáveis entre os participantes. Finalmente, salientamos, novamente, que a atribuição praticamente categórica do status de [z] ocorre muito antes de o estímulo apresentar 100% de vozeamento. Em estudos futuros, pretendemos aumentar o número de padrões de manipulação de vozeamento, para expressar de forma ainda mais detalhada essa gradiência.

Os resultados de identificação apontados pelos falantes nativos de PB, ao corresponderem ao que Munro e Derwing (2015) denominam de ‘inteligibilidade local’, exercem efeitos, também, à inteligibilidade global, e têm consequências na própria metodologia de ensino de línguas, o que nos leva a abordar o segundo objetivo deste estudo. Partindo-se de uma perspectiva de ensino de pronúncia voltada à inteligibilidade (*‘intelligibility principle’*, cf. Levis 2005), podemos concluir que, ainda que o ensino de pares mínimos como ‘casa-caça’ se faça necessário, em termos de desenvolvimento fonético-fonológico, o aprendiz passa por uma gradualidade no que diz respeito ao vozeamento da fricativa, e que tal gradualidade se manifesta, inclusive, na identificação das categorias funcionais de ‘surdo’ e ‘sonoro’ nas percepções dos ouvintes nativos de português. Ainda que os efeitos de tal gradualidade na produção precisem ser verificados no que diz respeito aos índices de compreensibilidade¹³ de tais padrões, o que corresponde, também, a um interessante tema de trabalho futuro, os dados aqui apresentados já exigem do professor de fonética do PB uma postura mais compreensiva referente à trajetória de desenvolvimento de duração de vozeamento do aluno, pois, afinal, baixos índices de vozeamento já parecem ser capazes

12 Conforme já mencionado na seção anterior, é possível que, na alta variabilidade referente ao padrão 25% de vozeamento, os participantes estejam fazendo uso de outras pistas acústico-articulatórias, tais como a duração do segmento vocálico que antecede a fricativa. Essa questão será abordada ainda na presente seção, ao nos referirmos às limitações do trabalho e a sugestões de estudos futuros.

13 Derwing & Munro (2015b) definem ‘compreensibilidade’ como a facilidade ou a dificuldade que um ouvinte apresenta ao ouvir um enunciado. A verificação de tal construto se dá através de respostas dos ouvintes por meio de escalas de *Likert*.

de promover a identificação das fricativas como sonoras, pelo menos por parte de ouvintes brasileiros. Nesse sentido, em termos de prática de ensino de fonética, incentivamos a instrução referente a tal aspecto fonético-fonológico de uma forma contextualizada, e, de modo mais importante, sem necessariamente exigir do aprendiz precisão nativa no que diz respeito a este vozeamento. Em outras palavras, situações de *feedback* corretivo referentes a este aspecto devem ser repensadas pelos professores de língua, que deverão fazer uso dessa prática somente quando realmente a produção de tais aspectos incorrer em problemas de inteligibilidade. Considerando-se, ainda, que a inteligibilidade é um construto compartilhado entre falante e ouvinte, e que o parâmetro de inteligibilidade não deva residir apenas no falante nativo, ressaltamos, ainda, a pertinência de replicarmos tal estudo com ouvintes de outras línguas-maternas, como o crioulo haitiano e o chinês, por exemplo, para verificarmos os efeitos de tais padrões na interação do português brasileiro em um contexto de língua-franca.

Finalmente, os dados apresentados no presente trabalho, em consonância com a visão dinâmica aqui advogada, permitem uma discussão a respeito dos primitivos fonético-fonológicos empregados no processo de identificação das categorias funcionais ‘surdo’-‘sonoro’ no PB, discussão essa que constitui o terceiro objetivo específico do presente trabalho. Primeiramente, apontamos que tanto a produção quanto a própria identificação das categorias fonológicas se dá através de uma gradiência, e não através da ausência ou presença de uma categoria em sua plenitude. Dessa forma, e tendo por base a visão de língua aqui sustentada, argumentamos contra a adoção de um primitivo contra o traço primitivo e sua caracterização binária. De fato, ainda que sejam duas as categorias funcionais, [s] e [z], a escolha por uma ou outra categoria vai além da mera ‘presença’ ou ‘ausência’ de vibração das cordas vocais.

Como contra argumento, seria possível sugerir que a adoção do primitivo binário poderia ser mantida, desde que repensássemos o “limiar” acústico para a troca de um valor de traço para outro. Em outras palavras, estaríamos alterando os limiares fonéticos para a atribuição fonológica, caso concebêssemos uma visão dicotômica entre as duas ciências. Uma possível solução analítica, nesse sentido, seria atribuir como ‘sonoro’ todo o segmento com mais de 50% de vozeamento, e como ‘surdo’ todo o segmento com um grau de vozeamento abaixo desse. A observação dos dados deste estudo, entretanto, constitui argumento contra esta possível solução teórica, ao apontar que a atribuição das categorias de surdo e sonoro não somente apresenta uma gradiência, mas varia entre participantes. A par-

tir desses dados, e considerando-se o arcabouço teórico que sustenta este trabalho, podemos pensar no gesto articulatório (Browman & Goldstein 1986; 1992) ou no gesto acústico-articulatório (Albano 2001) como primitivos que expressam tal gradiência. Modelos perceptuais como o *Perceptual Assimilation Model-L2* (Best & Tyler 2007), com base no primitivo de Browman e Goldstein, bem como a versão revista de tal modelo, proposta por Perozzo (2017), com base no primitivo acústico-articulatório (esse último o qual adotamos neste trabalho), não somente permitem a formalização do processo perceptual, mas também expressam o processo desenvolvimental de uma maneira mais ecologicamente plausível, através da qual o aprendiz vai “aprender fazendo” (cf. Albano 2001). Através de sua experiência, o indivíduo vai aprender os efeitos que os gestos por ele produzidos podem ter no processo de inteligibilidade, bem como delimitar as próprias ‘bordas’ perceptuais a partir da interação com os outros falantes. Estamos, assim, advogando a favor de um primitivo que, ao mesmo tempo em que se mostre epistemologicamente coerente com a argumentação aqui feita, venha a condizer com a leitura dos dados apresentados na seção anterior.

Ao considerarmos o próprio primitivo aqui discutido e a noção de temporalidade que se mostra intrínseca a ele, não podemos, entretanto, desconsiderar a possibilidade que a identificação entre as categorias ‘surdo’-‘sonoro’ vá muito além da fricativa *per se*. De fato, ao levarmos em consideração que, na variedade de português brasileiro falada no sul do Brasil, vogais que antecedem segmentos sonoros tendem a ser significativamente mais longas do que aquelas que antecedem consoantes surdas (M. Alves 2016; Ribeiro 2017), não podemos de maneira alguma descartar a possibilidade de ser essa uma pista acústico-articulatória levada em consideração pelos ouvintes. No presente estudo, uma vez que os estímulos foram manipulados a partir de fricativas plenamente vozeadas, as vogais tiveram suas durações controladas, equivalendo à duração de uma vogal que antecede um segmento sonoro, independentemente do grau de vozeamento da fricativa. De certa forma, talvez esse seja um fator que consiga prover um maior entendimento acerca do alto grau de variabilidade encontrado no padrão de 25% de vozeamento ao longo da fricativa: não podemos descartar a possibilidade de que alguns participantes, ao atribuírem o *status* de sonoro à fricativa, tenham se valido das informações referentes à duração vocálica. Dado que não testamos a duração de tal vogal no presente experimento, encontramos, neste ponto, uma limitação do estudo que abre caminhos para investigações futuras, através da verificação dos efeitos da duração vocálica conjugada com o grau de vozeamento. Essa verificação é

sobretudo interessante ao observarmos o padrão de 25%, pois poderá dizer o quanto o ouvinte faz uso da pista acústico-articulatória de vozeamento para apoiar sua identificação categórica quando a vibração das pregas vocais é produzida em uma porção curta da fricativa. A partir dos resultados de estudo futuro, acreditamos que estaremos, também, colaborando com o próprio ensino de pronúncia do PB, uma vez que serão fornecidos insumos à discussão acerca da necessidade ou não de se abordar a duração vocálica como pista decisiva para a categorização das distinções em pares como ‘casa’ – ‘caça’.

As questões aqui levantadas abrem caminhos para uma série de investigações, que no momento já começam a ser traçadas por nosso grupo de investigação. Apesar do caráter sucinto do presente trabalho e de suas limitações, acreditamos ter provido contribuições bastante importantes, tanto no que diz respeito à definição do primitivo fonético-fonológico para a produção e percepção fônica, quanto para o próprio contexto de ensino de pronúncia, ao argumentarmos a favor de uma postura mais flexível do professor, sobretudo no que diz respeito ao *feedback* corretivo frente a tal fenômeno. Esperamos, com este trabalho e seus decorrentes estudos, promover uma reflexão que se mostre pertinente tanto para as áreas da Teoria e Análise Linguística quanto para a Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas.

Referências

- Akerberg, M. A. (2004). A importância da palavra escrita para a pronúncia. In A. R. M. Simões, A. M. Carvalho & L. Weidemann (Eds.), *Português para falantes de espanhol: Artigos selecionados escritos em português e inglês* (pp. 115-124). Campinas, Brasil: Pontes Editores.
- Albano, E. C. (2001). *O gesto e suas bordas - esboço da Fonologia Acústico-Articulatória para o português brasileiro*. Campinas, Brasil: FAPESP/Mercado de Letras.
- Albuquerque, J. I. A. *Inteligibilidade e compreensibilidade de línguas adicionais: Um olhar via sistema dinâmico complexo para os dados de haitianos, aprendizes de português brasileiro como la* (Tese de doutoramento - em elaboração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul).
- Alves, M. A. (2015). *Estudo dos parâmetros acústicos relacionados à produção das plosivas do português brasileiro na fala adulta: Análise acústico-quantitativa* (Tese de doutoramento, Universidade Federal de Santa Catarina).

- Alves, U. K. (2015). Ensino de pronúncia na sala de aula de língua estrangeira: Questões de discussão a partir de uma concepção de língua como sistema adaptativo e complexo. *Versalete*, 3(5), 374-396.
- Alves, U. K. (2018). Teoria dos Sistemas Dinâmicos e desenvolvimento fonético-fonológico em uma nova língua. In E. Ortiz-Preuss & I. Finger (Eds.), *Um conceito e duas línguas: a dinâmica do processamento bilíngue* (pp. 81-128). Campinas, Brasil: Pontes Editores.
- Alves, U. K. & Albuquerque, J. I. A. (2017). Compreensibilidade em L2: uma discussão sobre o efeito da experiência do ouvinte e do tipo de meio em excertos do português brasileiro produzidos por um falante haitiano. *Revista X*, 12(2), 43-64.
- Alves, U. K.; Brolin, L. B. & Perozzo, R. V. (2017). *Curtindo os sons do Brasil: Fonética do português do Brasil para hispanofalantes*. Lisboa, Portugal: LIDEL Edições Técnicas.
- Alves, U. K. & Silva, A. H. P. (2016). Implicações de uma perspectiva Realista Direta para o PAM-L2: Desafios teórico-metodológicos. *Revista do Gel*, 13(1), 107-131.
- Alves, U. K. & Zimmer, M. C. (2015). Perception and production of English VOT patterns by Brazilian learners: The role of multiple acoustic cues in a DST perspective. *Alfa Revista de Linguística*, 59(1), 155-175.
- Audacity. (2015). Software disponível em: <<http://www.audacityteam.org/>>, versão 2.1.2.
- Beckner, C., Blythe, R., Bybee, J., Christiansen, M. H., Croft, W. & Schoenemann, T. (2009). Language is a complex adaptive system - position paper. *Language Learning*, 59(1), 1-26.
- Best, C. T. (1995). A direct realist view of cross-language speech perception. In W. Strange (Ed.), *Speech perception and linguistic experience: issues in cross-language research* (pp. 171-204). Timonium, Estados Unidos da América: York Press.
- Best, C. T. & Tyler, M. D. (2007). Nonnative and second-language speech perception: commonalities and complementarities. In O-S. Bohn & M. J. Munro (Eds.), *Language Experience in Second Language Speech Learning. In honor of James Emil Flege* (pp. 13-34). Amsterdão, Holanda: John Benjamins Publishing Company.
- Boersma, P. & Weenink, D. (2008). *Praat. Doing Phonetics by Computer (versão 5.3.84)*. Disponível em: <<http://www.fon.hum.uva.nl/praat/>>.
- Browman, C. & Goldstein, L. (1986). Towards an articulatory phonology. *Phonology Yearbook*, 3(1), 219-252.
- Browman, C. & Goldstein, L. (1992). Articulatory phonology: An overview. *Phonetica*, 49(1), 155-180.
- Byrne, D. (2013). Evaluating complex social interventions in a complex world. *Evaluation*, 19(3), 217-228.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., Goodwin, J. & Griner, B. (2010). *Teaching pronunciation: A course book and reference guide*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Dancy, J. (1985). *Epistemologia contemporânea*. Lisboa, Portugal: Edições 70.

- De Bot, K. (2015). Rates of change: Timescales in second language development. In Z. Dörnyei, P. D. Macintyre & A. Henry (Eds.), *Motivational Dynamics in Language Learning* (pp. 29-37). Bristol, Inglaterra: Multilingual Matters.
- De Bot, K. (2017). Complexity theory and dynamic systems theory: Same or different? In L. Ortega & Z. Han (Eds.), *Complexity Theory and Language Development: in celebration of Diane Larsen-Freeman* (pp. 51-58). Amsterdão, Holanda: John Benjamins Publishing Company.
- De Bot, K., Lowie, W., Thorne, S. & Verspoor, M. (2013). Dynamic systems theory as a comprehensive theory of second language development. In M. P. G. Mayo, M. J. G. Mangado & M. M. Adrián (Eds.), *Contemporary Approaches to Second Language Acquisition* (pp. 199-220). Amsterdão, Holanda: John Benjamins Publishing Company.
- De Bot, K., Lowie, W., Thorne, S. & Verspoor, M. (2007). A Dynamic Systems Theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language & Cognition*, 10(1), 7-21.
- De Leeuw, E., Mennen, I. & Scobbie, J. (2012). Dynamic systems, maturational constraints and L1 phonetic attrition. *International Journal of Bilingualism*, 17(6), 683-700.
- Derwing, T. M. & Munro, M. J. (2015a). The interface of teaching and research: what type of pronunciation instruction should L2 learners expect? In P. L. Luchini, M. A. García Jurado & U. K. Alves (Eds.), *Fonética y Fonología: articulación entre enseñanza e investigación* (pp. 14-26). Mar del Plata, Argentina: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Derwing, T. M. & Munro, M. J. (2015b). *Pronunciation fundamentals: Evidence-based perspectives for L2 teaching and research*. Amsterdão, Holanda: John Benjamins Publishing Company.
- Field, A. (2009). *Descobrimos a estatística usando o SPSS*. Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Fowler, C. (1980). Coarticulation and theories of extrinsic timing. *Journal of Phonetics*, 8(1), 113-133.
- Fowler, C. (1986). An event approach to a theory of speech perception from a direct-realist perspective. *Journal of Phonetics*, 14(1), 3-28.
- IBM Corp. (2012). *IBM SPSS Statistics for Windows – Version 21.0*. Armonk, NY: IBM Corp.
- Jackson, F. (1977). *Perception: A representative theory*. Nova Iorque, Estados Unidos da América: Cambridge University Press.
- Jackson, F. (2010). Representative realism. In J. Dancy, E. Sosa & M. Steup (Eds.), *A companion to epistemology* (pp. 702-705). (2ª ed.) Malden, Estados Unidos da América: Blackwell.
- Kupske, F. F. & Alves, U. K. (2017). Orquestrando o caos: O ensino de pronúncia de língua estrangeira à luz do paradigma da complexidade. *Fórum linguístico, Florianópolis*, 14(4), 2771-2784.

- Larsen-Freeman, D. (1997). Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, 18(2), 141-165.
- Larsen-Freeman, D. (2015a). It's about time. *The Modern Language Journal*, 98(2), 665-666.
- Larsen-Freeman, D. (2015b). Complexity theory. In B. Van Patten & J. Williams (Eds.), *Theories in Second Language Acquisition* (pp. 227-244). (2^a ed.) Londres, Inglaterra: Routledge.
- Larsen-Freeman, D. (2015c). Saying what we mean: Making a case for 'language acquisition' to become 'language development'. *Language Teaching*, 48(4), 491-505.
- Larsen-Freeman, D. (2017). Complexity Theory: the lessons continue. In L. Ortega & Z. Han (Eds.), *Complexity Theory and Language Development: In celebration of Diane Larsen-Freeman* (pp. 11-50). Amsterdão, Holanda: John Benjamins Publishing Company.
- Larsen-Freeman, D. & Cameron, L. (2008). *Complex systems and applied linguistics*. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.
- Levis, J. M. (2005). Changing concepts and shifting paradigms in pronunciation teaching. *TESOL Quarterly*, 39(3), 369-377.
- Lima Jr., R. M. (2016a). A necessidade de dados individuais e longitudinais para análise do desenvolvimento fonológico de L2 como sistema complexo. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, 14(27), 203-225.
- Lima Jr., R. M. (2016b). Análise longitudinal de vogais do inglês-L2 de brasileiros. *Gradus: Revista Brasileira de Fonologia de Laboratório*, 1(1), 145-176.
- Lowie, W. (2011). Early L2 Phonology: a dynamic approach. In M. Wrembel, M. Kul & K. Dziubalska-Kolaczyk (Eds.), *Achievements and perspectives in SLA of speech: New Sounds*, 2(1), 159-170.
- Lowie, W. (2017). Lost in state space? Methodological considerations in Complex Dynamic Theory approaches to second language development research. In L. Ortega, & Z. Han (Eds.), *Complexity theory and language development: In celebration of Diane Larsen-Freeman* (pp. 123-141). Amsterdão, Holanda: John Benjamins Publishers.
- Lowie, W. & Verspoor, M. (2015). Variability and variation in Second Language Acquisition orders: a dynamic reevaluation. *Language Learning*, 65(1), 63-88.
- Martins, C. (2011). *Manual de análise de dados quantitativos com recurso ao IBM SPSS: saber decidir, fazer, interpretar e redigir*. Braga, Portugal: Psiquilibrios Edições.
- Munro, M. J. & Derwing, T. (1995). Foreign accent, comprehensibility and intelligibility in the speech of second language learners. *Language Learning*, 45(1), 73-97.
- Munro, M. J. & Derwing, T. (2015). Intelligibility in research and practice: Teaching priorities. In M. Reed & J. M. Levis (Eds.), *The Handbook of English Pronunciation* (pp. 377-396). Malden, Estados Unidos da América: Wiley Blackwell.
- Nitta, R. & Baba, K. (2015). Self-regulation in the evolution of the ideal L2 self: A complex dynamic systems approach to the L2 motivational self system. In Z. Dörnyei, P. D.

- Macintyre & A. Henry (Eds.), *Motivational Dynamics in Language Learning* (pp. 367-396). Bristol, Inglaterra: Multilingual Matters.
- Oliveira, R. A. (2016). *A influência da instrução fonética explícita na produção e na percepção dos fricativos sonoros por hispanofalantes aprendizes de português como língua estrangeira – PLE* (Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Pernambuco).
- Pereyron, L. (2017). *A produção vocálica por falantes de espanhol (L1), inglês (L2) e português (L3): uma perspectiva dinâmica na (multi) direcionalidade da transferência linguística* (Tese de doutoramento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul).
- Perozzo, R. V. (2017a). *Sobre as esferas cognitiva, acústico-articulatória e realista indireta da percepção fônica não nativa: para além do PAM-L2* (Tese de doutoramento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul).
- Perozzo, R. V. (2017b). Percepção fônica de línguas não nativas no arcabouço da cognição e do realismo indireto: Complementaridade entre aspectos cognitivos e filosóficos a partir do PAM-L2. *Gradus*, 2(1), 52-72.
- Rauber, A. S., Rato, A., Kluge, D. & Santos, G. (2012). TP: perception tests and perceptual training with immediate feedback, versão 2.0. Disponível em: <http://www.worken.com.br/tp_regfree.php>. Acedido em: 15 out. 2012.
- Real Academia Española, Asociación de Academias de la Lengua Española. (2011). *Nueva gramática de la lengua española. Fonética y fonología*. (1ª ed.) Barcelona, Espanha: Espasa libros.
- Ribeiro, R. S. (2017). *Duração de vogais tônicas antecedentes a consoantes plosivas no português brasileiro* (Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal do Rio Grande do Sul).
- Schwartzhaupt, B. M., Alves, U. K. & Fontes, A. B. A. L. (2015). The role of L1 knowledge on L2 speech perception: investigating how native speakers and Brazilian learners categorize different VOT patterns in English. *Revista de Estudos da Linguagem*, 23(2), 311-334.
- Silva, A. H. P. (2014). A variável tempo nos estudos em aquisição. In A. Brawerman-Albini & M. L. C. Gomes (Eds.), *O jeitinho brasileiro de falar inglês: Pesquisas sobre a pronúncia do inglês por falantes brasileiros* (pp. 33-48). São Paulo, Brasil: Pontes Editores.
- Silveira, R. & Souza, T. T. (2011). A percepção e a produção das fricativas alveolares da língua portuguesa por hispano-falantes. *Revista de Estudos da Linguagem*, 19(2), 167-184.
- Sobral, C. S., Nobre, M. M. R. & Freitas, M. A. (2006). Relação fone-fonemagrafema na produção oral de aprendizes de PLE. *Portuguese Language Journal*, 1, 1-18.
- Verspoor, M. (2015). Initial conditions. In Z. Dörnyei, P. D. MacIntyre, & A. Henry (Eds.), *Motivational dynamics in language learning* (pp. 38-46). Bristol, Inglaterra: Multilingual Matters.

Zimmer, M. C. & Alves, U. K. (2012). Uma visão dinâmica da produção da fala em L2: o caso da Dessonorização Terminal. *Revista da Abralín*, 11(1), 221- 272.

[recebido em 14 de setembro de 2018 e aceite para publicação em 27 de novembro de 2018]

SOBRE OS LIMITES DIDÁTICOS DOS FALSOS AMIGOS ESPANHOL-PORTUGUÊS

ABOUT DIDACTIC BOUNDARIES OF SPANISH-PORTUGUESE FALSE FRIENDS

Xurxo Fernández Carballido*
xurxo.fernandez@usc.es

Os denominados falsos amigos são uma questão muito tratada nos trabalhos sobre a relação entre a língua portuguesa e a língua espanhola. As possíveis aproximações variam segundo os interesses de cada uma das abordagens: a lexicografia, a lexicologia, a semântica, a tradutologia ou o ensino de línguas estrangeiras. Este artigo quer ser mais um contributo, porém, não tem como objetivo compilar ou classificar falsos amigos, mas tentar estabelecer alguns limites ao uso didático do falsoamiguismo.

Palavras-chave: Falsos amigos espanhol-português. Ensino e aprendizagem de PLE para falantes de espanhol. Léxico. Tradução.

The so-called false friends are a very frequent question in the works on the relationship between Portuguese and Spanish language. The possible approaches change according to the interests and the focus: lexicography, lexicography, semantics, traductology or foreign languages teaching. This article aims to be a contribution but it does not want to compile or classify false friends, but to establish some limits on the educational use of false friends.

Keywords: Spanish-Portuguese false friends. PFL teaching and learning for Spanish speakers. Vocabulary. Translation.

* Centro de Línguas Modernas – Universidade de Santiago de Compostela, Espanha.



1. Introdução

Se tivéssemos que assinalar um tema que levante especial interesse no âmbito dos estudos do português como língua estrangeira para falantes de espanhol (PLE-FE), quase todas as pessoas, especialistas ou não, citariam os falsos amigos. Mesmo o grande músico baiano Caetano Veloso, na sua conhecida canção “*Soy loco por ti, América*”, não reparou que o uso de *ser* e *estar* variam, às vezes, entre as duas línguas.

Contudo, nos últimos tempos este tema tem ganhado ainda maior presença, pois a expansão da língua portuguesa como língua estrangeira (PLE) está muito ligada a dois processos de convergência internacional: a União Europeia e o Mercosul. Os dois fenómenos geopolíticos, mesmo em contextos muito diferentes, têm características linguísticas similares: potenciam a relação de comunidades linguísticas muito próximas, português e espanhol.

Por outro lado, internacionalmente, o português beneficia da expansão do espanhol¹, pois a proximidade linguística facilita o conhecimento dos dois idiomas, o que é muito aliciante para os potenciais estudantes de ambas as línguas. A este respeito, são significativas obras como as do ex-Ministro dos Negócios Estrangeiros, Rui Chancelte de Machete (Machete & Vicente 2010) ou que a ex-Presidente do Instituto Camões, Ana Paula Laborinho, e à data Diretora em Portugal da Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, Ciência e Cultura, conferencie sobre *O português e o espanhol como línguas de comunicação global*.²

Neste contexto glotopolítico de maior procura da *língua portuguesa por falantes de espanhol* e por falantes de outras línguas que já têm conhecimentos de espanhol, devemos enquadrar o interesse dos denominados falsos amigos nas diferentes áreas da linguística geral. Na área do ensino e aprendizagem de PLE, sobretudo sob a perspectiva da transferência e fossilização (Alonso Rey 2017). No âmbito da tradutologia a questão é muito

1 Cf. https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2018.pdf

2 A conferência teve lugar em Braga no dia 8 de fevereiro de 2018, dentro do programa de comemoração do aniversário do Centro de Línguas babeliUM do Instituto de Letras e Ciências Humanas da Universidade do Minho.

abordada.³ Também no âmbito dos estudos de lexicologia e lexicografia são vários os glossários, vocabulários e dicionários que se centram na temática dos falsos amigos (Bechara & Moure 2002; Bugueño Miranda 2014; Carita 1999; Ferreira Montero 2011; Marrone 2005).

Uma perspetiva alargada do conceito falsos amigos, para além da relação palavra-palavra, é analisada em trabalhos onde se analisa a fraseologia (García Benito 2000; 2006), as estruturas verbais, por exemplo, o pretérito perfeito simples e composto nas duas línguas (Ceolin 2003), ou uma proposta taxonómica para a tradução entre estas duas línguas afins (Carlucci & Díaz Ferrero 2007).

Como é possível comprovar, qualquer aspecto sob uma apresentação contrastiva pode ser considerado um falso amigo. Quer dizer, seria possível interpretar que o melhor e mais completo dicionário Espanhol-Português publicado até à data (Iriarte Sanromán 2008) é um dicionário de falsos amigos. Aliás, este dicionário em concreto veio resolver muitos dos problemas que tinham sido assinalados à volta da proximidade das duas línguas:

Outra questão importante, que comprovei, diz respeito a algum do material básico a utilizar. Nomeadamente os dicionários bilingues que pude consultar, pareceram-me instrumentos bastante desajustados às necessidades actuais. Quase sempre partem duma perspectiva predominantemente diacrónica e registam, sem qualquer anotação, acepções tão fora do uso corrente que, seguramente, poderão induzir em erro os menos experientes, até porque apresentam como equivalentes termos de diferente eixo semântico (Carita 1998, p. 32).

Para melhorar estas carências Iriarte Sanromán (2008, p. VI) introduz no dicionário por ele coordenado:

Tanto o equivalente na língua de chegada como a unidade lexicográfica da língua de partida que está a traduzir podem ser unidades monoverbais ou pluriverbais, sejam elas combinações restritas de lexemas (frases feitas ou combinações cristalizadas, como *estirar la pata*, *sordo como una tapia* ou *leche entera*) ou mesmo, no caso de não existir um equivalente lexicalizado correspondente à unidade lexicográfica da outra língua, combinações livres de lexemas, como *caja de cervezas* (grade de cervejas). A questão da combinatória lexical [...] é crucial para a descrição lexicográfica de duas línguas tão próximas como são o português e o espanhol.

3 Por exemplo, no Boletim da Língua Portuguesa nas Instituições Europeias, *A Folha*, a questão dos falsos amigos espanhol-português é presente em quase todos os números.

Assim, para além do lema de palavras simples, este dicionário também inventaria, unidades lexicais pluriverbais, pragmatemas, provérbios, nomes próprios, gentílios, palavras-marca, formas de flexão lexicalizadas, formas truncadas e símbolos. Todo este material lexicográfico, junto com a transcrição fonética, as definições, a informação gramatical, a informação enciclopédica ou terminológica, a informação pragmático-contextual, a informação sintagmática, e os exemplos, faz deste dicionário uma ferramenta imperdível para a formação dos docentes de PLE-FE e das suas adaptações didáticas para o trabalho com os estudantes.⁴

Também nas publicações no âmbito dos manuais didáticos existem obras com diferentes abordagens sobre os falsos amigos (Arregui Galán & Lourenço da Silva 2012; Briones García 2006; Dias 2010; 2012; Díaz Ferrero 2013; Reis 2015), mas interligadas pelo método comparatístico e tradutológico:

As similitudes linguísticas entre espanhol e o português facilitam a aprendizagem destas línguas e permitem satisfazer as necessidades comunicativas básicas do estudante num certo espaço de tempo. Este dado é uma vantagem inegável, mas pode, simultaneamente, gerar uma falsa crença de domínio linguístico e favorecer a fossilização de uma *interlíngua*. Além disso, a proximidade linguística entre as línguas portuguesa e espanhola pode levar a interpretar como uma similaridade aquilo que não o é, assim como originar diversas interferências e erros de tradução (Díaz Ferrero 2013, p. 9).

E o mesmo se pode conferir a partir da perspectiva do espanhol para falantes de língua portuguesa, com independência do padrão que sirva como referência, português ou brasileiro.

En el uso de una lengua extranjera, sea en la producción, sea en la comprensión, las semejanzas que encontramos entre esa lengua y la nuestra suelen representar una facilidad en el proceso de comunicación. Es ese el hecho que hace que brasileños – más – y hablantes de español – menos – se sientan en general tan confiados para interactuar, sea en español, sea en portugués, sea, en fin, en... “portunhol”, cuyo uso no siempre es asumido o reconocido por quien lo practica (Bechara & Moure 2002, p. 6).

Repare-se que nesta citação dos autores brasileiros Suely Bechara e Walter Gustavo Moure, os falantes brasileiros são identificados como mais propensos a falar em espanhol ou essa forma linguística indeterminada

4 Curiosamente, este dicionário não regista a entrada *falso amigo*.

popularmente conhecida como portunhol. O mesmo se poderia afirmar na relação portugueses-espanhóis, onde se reflete um maior conhecimento dos portugueses da língua espanhola do que dos espanhóis da língua portuguesa.

2. Existem limites para os falsos amigos?

Poucas vezes se documenta o facto de um termo do âmbito das ciências da linguagem – como é o caso de *falso amigo* – tenha atingido tão grande sucesso, quer entre especialistas, quer entre o público em geral. Porém, qualquer conceito abrangente pode acabar por morrer de êxito, ao deixar de ser útil por impreciso. Precisar-se-á então de novas delimitações e de novos termos que especifiquem a sua natureza abrangente para poder explicar melhor novas realidades. Pode ser o caso do tão badalado conceito *falso amigo*?

Tendo como referência o trabalho da professora Sofia Oliveira Dias (2014, pp. 129-157), é possível reparar que a presença de trabalhos sobre os falsos amigos é muito numerosa e o seu número não para de aumentar:

Tabela 1. Trabalhos sobre os falsos amigos

| 1990-1995 | 1996-2000 | 2001-2005 | 2006-2010 | 2011-2015 |
|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| 8 | 11 | 15 | 16 | 25 |

Uma possível explicação para este crescimento pode ser o aumento da procura de português / espanhol pelos respectivos falantes do par contrário, como foi explicado na introdução. A este respeito, pelo título dos trabalhos e pelo currículo dos autores, é fácil concluir que existe uma relação direta entre a reflexão teórica sobre os falsos amigos, a docência e o processo de ensino, aprendizagem e avaliação de PLE-FE.

Muito mais confusa é a tipologia dos falsos amigos. Ou seja, como os diferentes especialistas apresentam as classificações debaixo do guarda-chuva *falso amigo*. Uma leitura atenta constata diferenças importantes na interpretação e divisão dos falsos amigos, mas, em qualquer caso, para o docente em sala de aula apresentar toda esta panóplia tipológica é, no mínimo, complexo e sem muita utilidade didática para os formandos. Os

trabalhos até à data publicados centram-se nos seguintes grupos: semântica; ortografia; fonética; morfologia; sintaxe; pragmática; fraseologia.⁵

Também não é de interesse a origem do termo falso amigo⁶, mas sim o seu significado, que pode ser definido, de maneira geral, e como princípio mínimo: palavras iguais ou formas muito parecidas em duas línguas, mas com significados diferentes, por isso, podem provocar equívocos.

Partindo desta definição não exaustiva, mas sendo o sentido mais utilizado no âmbito do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (LE), é fácil reparar que este fenómeno existe em vários espaços linguísticos e com diferentes cruzamentos: *sensible* (francês) ‘sensível’ / *sensible* (inglês) ‘sensato’; *Gift* (alemão) ‘veneno’ / *gift* (inglês) ‘presente’.

Porém, quanto mais se aproxima a tipologia linguística maior é o número dos denominados falsos amigos. De uma óptica exclusivamente comparativa e sem ter em consideração contextos comunicativos reais, seria possível encontrar exemplos para qualquer das possíveis tipologias ou para qualquer fenómeno linguístico em línguas afins. Por isso é tão produtivo para este tipo de estudos o par espanhol-português, português-espanhol.

Consequentemente, para não confundir a comparação linguística com a aprendizagem de línguas, seria possível estabelecer limites ao conceito falso amigo do ponto de vista da didática de PLE para falantes de espanhol?

Não estamos em condições de responder à pergunta de maneira categórica. Porém, constatamos que a extensão e generalização deste princípio pode produzir a sensação de que as línguas próximas, da mesma família linguística e fortemente interconectadas, poderiam ser mais difíceis para a sua aprendizagem do que para um falante de um idioma afastado linguisticamente: aprender português para um russo, chinês ou alemão seria mais fácil do que para um falante de espanhol.

Achamos que esta perspectiva desfocada dá mais valor às divergências, às resistências, às dificuldades, aos erros e às fossilizações, do que à comunicação real. Consequentemente, seria preciso delimitar ou restringir o uso do conceito falso amigo a partir da própria realidade linguística:

5 O leitor interessado nesta questão sobre os diferentes critérios classificatórios pode utilizar como ponto de partida o já referido trabalho de Oliveira Dias (2014), especialmente as pp. 134-144.

6 Na tradição brasileira também se emprega a forma “falso cognato”, termo também utilizado em espanhol, embora com menor presença na literatura linguística.

A. Falemos antes de verdadeiros amigos.

Parafraseando a professora Isabel Leiria (1998, pp. 11-29) e pela minha experiência profissional com turmas de diferentes origens, de línguas diversas, mas com o espanhol como língua de referência, o princípio pelo qual o português é mais difícil para falantes de espanhol do que para falantes de línguas mais afastadas tipologicamente não se sustém. Geralmente, as análises sobre os falsos amigos excluem o contexto comunicativo e a intercompreensão como prática básica e natural à que recorrem os falantes em situações de contacto linguístico.

Espero que compreendam o meu ponto de vista que é o de quem ensina português a falantes de espanhol, mas também a falantes de árabe, de chinês, de hindi, de russo e de outras línguas bastante afastadas do português. Línguas essas que impõem um sem número de restrições ao processo de aprendizagem do português que se traduz, entre outras coisas, no muito tempo e esforço que precisam de investir os seus falantes nativos até atingirem uma competência mínima em português (Leiria 1998, p. 11).

Portanto, é importante diferenciar entre o trabalho do linguista teórico, o docente de PLE e o próprio falante estrangeiro de português, pois os interesses, as necessidades e as sensações podem ser muito diferentes. Se revisarmos a produção de obras sobre os falsos amigos –recopilações, glosários, vocabulários ou dicionários–, têm, de um ponto de vista didático, uma adaptação muito difícil às dinâmicas das aulas de PLE em contexto comunicativo.

B. Falsos amigos intralinguísticos.

Outra das grandes dificuldades da corrente falsoamiguista é a análise comparativa das línguas como blocos homogéneos. Isto faz com que se exclua a variação diafásica, diastrática e dialectal. Quer dizer, o problema da excessiva extensão do conceito falso amigo pode levar a que palavras com diferente presença –conforme a idade, o estrato social ou o território– possam ser consideradas também falsos amigos.

No caso do português / espanhol a dimensão destas línguas faz com que dentro dos próprios sistemas linguísticos haja –desde a perspectiva falsoamiguista– numerosíssimos falsos amigos intralinguísticos, pela própria variação diatópica da língua:

Tabela 2. Hipotéticos falsos amigos em espanhol: México-Espanha

| Espanhol do México | Espanhol de Espanha |
|---|---------------------------------|
| antro 'discoteca' | antro 'bar de mala muerte' |
| camión 'transporte colectivo de personas' | camión 'vehículo de mercancías' |
| mijo 'hijo' | mijo 'maíz' |
| tortilla 'pan de maíz' | tortilla 'huevos y patatas' |

Mesmo dentro do mesmo espaço latino-americano de língua espanhola, considerada na tradição linguística hispânica como Espanhol de América, registam-se diferenças segundo o país ou área linguística:

Tabela 3. Hipotéticos falsos amigos em espanhol: Argentina-Espanha

| Espanhol da Argentina | Espanhol de Espanha |
|-----------------------|--|
| boliche 'bar' | boliche 'bola pequeña' |
| concha 'vagina' | concha 'cubierta de los moluscos' ⁷ |
| frutilla 'fresa' | frutilla 'diminutivo de fruta' |
| gallego 'español' | gallego 'habitante de Galicia' |

Repare-se que apenas estão a ser procuradas palavras que tenham correspondências palavra a palavra, *não aquelas que não têm equivalente numa outra forma*, p. ex. *aeromoza* (*azafata*), *pibe* (*niño*), *quilombo* (*desorden*), *sobretudo* (*abrigo*), etc., para além da combinatória lexical, as expressões idiomáticas, a morfossintaxe, os usos pragmáticos, etc.

No caso do português europeu e o português brasileiro os exemplos, apenas lexicais, permitiriam uma análise do dicionário todo:

⁷ Também no espanhol da argentina a *concha* é o invólucro de certos moluscos, mas o que se ressalta quando os falantes dos dois modelos de língua se cruzam é o valor informal da palavra.

Tabela 4. Hipotéticos falsos amigos em português: Brasil-Portugal

| Português do Brasil | Português de Portugal |
|-------------------------------|---|
| copa 'troféu' | taça 'troféu' |
| garoto 'rapaz' | garoto 'café com leite' |
| malta 'indivíduos de má fama' | malta 'pessoas afins', 'a gente' ⁸ |
| propina 'gratificação extra' | propina 'taxa universitária' |
| puto 'homossexual' | puto 'menino' |

Isto permitiria fazer dicionários de falsos amigos intralinguísticos⁹ ou, na teoria, obrigaria à adaptação dos dicionários de cada uma das línguas às versões dos respetivos padrões linguísticos nacionais. Como refere Correia (2009, p. 111):

A adaptação do Houaiss ao Português Europeu, publicada em Portugal em 2002-2003, deixa muito a desejar e é bem a prova de que a adaptação de dicionários de uma língua ou de uma variedade para outra não faz qualquer sentido. Entre outros aspectos dignos de crítica, poderemos referir que foram mantidas as mesmas [sic] verbetes, por vezes com dimensão significativa, que não são representativas da nossa variedade linguística – cf. por exemplo as entradas *fone* e *gol*.

Por vezes, na transferência de acepções de entradas comuns em Português Brasileiro para entradas comuns em Português Europeu, mantêm-se acepções que não se usam na nossa variedade, sem qualquer marca de uso – cf. a acepção 3 de *adenda*: «eng. mec. Distância entre o passo circular e o topo do dente de uma engrenagem f. geral menos us.: *adendo*»

Além disso, o Houaiss português vai propor grafias próprias do Brasil para compostos sintagmáticos que em Portugal tradicionalmente se escrevem com hífen, contrariando aquilo que, um ano antes, tinha ficado consignado no *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea* – cf. por exemplo *fim de semana* (que surge como subentrada de *fim*) ou *fogo de artifício* (que surge com subentrada de *fogo*). Esta opção acaba por criar maiores perturbações na grafia destes compostos, que já de si sempre suscitam inúmeras dúvidas aos falantes.

8 Repare-se que no significado de *malta*, no português de Portugal, também se regista o significado de 'escória', 'ralé', 'rancho', 'bando', 'caterva', mas o uso geral é positivo, como pessoas com atividades ou interesses comuns.

9 De facto, existem tentativas com este espírito contrastivo (Villar 1989; Wanke & Filho 1991) e, quer em português ou espanhol, são numerosos os sites que compilam falsos amigos ou formas diferentes em cada um dos espaços linguísticos.

C. Evolução intrassistémica

Qualquer análise sobre os falsos amigos e, por extensão, qualquer análise comparativa tende a apresentar os sistemas comparados como estáveis. Uma leitura mais dinâmica das realidades linguísticas permite conferir que o contato linguístico provoca que o que numa altura podiam ser considerados como falsos amigos intrassistémicos ou intersistémicos, deixem de ser catalogados com essa etiquetagem.

Por exemplo, em Ferreira Montero (2011, p. 348), refere-se *jardineira* como um brasileirismo: ‘peto, modelo de pantalones, falda, bermudas, etc., con tirantes’. Porém, em outros dicionários não é registado como brasileirismo (cf. Iriarte Sanromán 2008) e é palavra comum no vocabulário português referido a essa peça de roupa.¹⁰

O interessante desta incorporação de palavras, expressões, etc. entre variedades diferentes da mesma língua é determinar que variedade é exportadora e qual importadora desses neologismos e quais as razões sociolinguísticas para que isso assim aconteça. No caso do português, sem dados estatísticos, mas com observações objetivas, as possíveis transferências do PB para PE parecem devidas à maior presença dos produtos culturais brasileiros no espaço português.¹¹

Em qualquer caso, para um estudante estrangeiro é absolutamente impossível saber se uma palavra é do padrão brasileiro ou europeu. Do mesmo modo, é absolutamente irrelevante a sua capacidade identificativa, o mais importante é que se possa comunicar segundo os modelos estabelecidos pelos próprios falantes nativos.

10 O caso de *mordida* (‘suborno’) (América) → *Mordida* (‘suborno’) (Espanha) e outros que se poderiam referir, confirmam estas transferências. O interessante seria analisar qual é o modelo que transfere os neologismos e quais as causas.

11 Com toda a prudência, é possível citar alguns exemplos deste fenómeno: *bagunça*, *cachorro* (como sinónimo de cão), *caju* (com o sentido de querido), *fazer cafuné*, *piranha* (como insulto), a expressão *oi!*

Em qualquer caso, é muito difícil determinar qual é a diferença entre um empréstimo de origem brasileira (*ananás*, *mandioca*, *pipoca*, etc.), palavras totalmente integradas no léxico comum português, e palavras ou fenómenos que os falantes possam identificar como interferências do português do Brasil no português de Portugal: extensão do uso de *você*? Uso de *peçoal* em vez de *gente*? Uso geral de *a gente* em substituição de *nós*? etc. Por isso, mais do que tentar recompor palavras, construções ou expressões, parece mais interessante identificar os fenómenos sociolinguísticos que provocam que o falante como linguista, em sentido coseriano, determine que uma forma brasileira está a substituir (ou não) uma forma portuguesa.

D. Evolução interlinguística dos falsos amigos

Como todo fenómeno linguístico, os falsos amigos não são estáveis e qualquer palavra ou uso semântico – são sempre os falsos amigos mais visuais – podem incorporar-se a esse estágio ou deixar de funcionar como falso amigo.

Alguns exemplos ilustrativos podem ser: *cantera* – o uso do conceito ‘cantera’ no mundo futebolístico –; *empanada* – a presença da palavra e do produto; *provador* – a incorporação de *provador* substituindo os *gabinetes* nas lojas de roupa –; *tapas* – é habitual lermos em restaurantes portugueses a palavra *tapas* e mesmo *restaurante de tapas*.¹²

Como acontecia nos possíveis falsos amigos intersistémicos, o interessante para o (sócio-)linguista nestas evoluções é estudar os mecanismos pelos quais palavras espanholas acabam por estar presentes na língua portuguesa – mais – e outras portuguesas – menos – na espanhola. De facto, apenas consigo nomear *pastel de nata*, que para um espanhol não seria feito de ‘nata’ mas de ‘crema’.

O desequilíbrio nas relações comerciais parece ser um fator fundamental: Zara e todas as marcas do grupo Inditex, El Corte Inglés, Santander, Froiz, Alfaguara e muitas outras empresas internacionais, mas sediadas em Espanha como delegações ibéricas, fazem com que a presença da língua espanhola ou através de traduções parciais, sempre feitas na mesma direção, de espanhol para português, possam deixar pegada.¹³ Este facto não tem nada de novidade, pois atualmente o poder económico e cultural do mundo anglo-saxónico possibilitou que muitas palavras e expressões do inglês façam parte do nosso dia a dia.

E. Homogeneidade vs. Dinamismo

Sem negar as grandes dificuldades em fazer glossários ou dicionários de falsos amigos, a partir de uma perspectiva didática, a apresentação de listas infinitas de palavras para formandos de PLE é confusa e negativa. Aliás, vão contra as dinâmicas modernas de lecionar línguas estrangeiras: a comunicação sobre a estrutura.

É inegável a utilidade destes materiais para a própria formação dos docentes de PLE para FE, mas a sua simples apresentação em sala de aula

12 Repare-se que não se está a fazer referência a processos históricos, mas a evoluções contemporâneas. Para o processo histórico de empréstimos entre espanhol e português, cf. Venâncio (2014).

13 A nível cultural, lembre-se certa polémica que houve com as últimas obras de José Saramago no que diz respeito à numerosa presença de castelhanismos de todo o tipo.

é claramente negativa. Os glossários apresentam uma homogeneidade que contrasta com o dinamismo da comunicação. A maioria dos contextos comunicativos fazem com que as possibilidades de confusão sejam nulas, p. ex. um estudante de espanhol que ouça: “*Vou a Braga*”, nunca irá pensar que vai para uma ‘cueca’.

F. O falso amigo como perigo

Relacionado com o ponto anterior, muitos trabalhos à volta dos falsos amigos anunciam grandíssimos problemas se alguém utilizar um falso amigo.¹⁴ Quando o difícil é atingir um conhecimento que ultrapasse a simples comunicação pontual:

Após vários anos de correcção de textos em espanhol (orais e escritos) produzidos por alunos portugueses, a conclusão a que se chega é que o principal obstáculo para a produção de textos em espanhol por parte de um falante de português reside justamente na capacidade combinatória do léxico e no uso pragmático-contextual que se faz de um vocabulário “quase comum” (Iriarte Sanromán 2001, p. 24).

E continua o professor galego da Universidade do Minho em nota de rodapé:

Não se poderá dizer o mesmo para os falantes de espanhol que querem aprender português uma vez que as características fonéticas e fonológicas do português são também um sério obstáculo para estes alunos. Para entender as dificuldades de aluno espanhol da língua portuguesa basta uma simples comparação dos quadros com os fonemas vocálicos e consonânticos das duas línguas (*ibidem*).

Deste modo, colocar o foco no perigo dos falsos amigos e não potenciar a capacidade comunicativa global pode tirar potencialidade à aprendizagem do PLE-FE. Seria melhor abordar o processo de ensino e aprendizagem para falantes de espanhol como sendo espanhol e português *línguas autónomas que não têm necessariamente as mesmas correspondências*.

Será o falante, no seu percurso académico e pessoal por atingir uma melhor proficiência, quem vai determinar, a partir da sua experiência real e conforme as suas necessidades comunicativas, as formas que podem ser

¹⁴ Estes perigos são muitas vezes ilustrados com imagens que potenciam a ideia de perigo, cf. Bechara & Moure (2002).

perigosas ou confusas e quais não, sem que seja o próprio processo de ensino, aprendizagem e avaliação o que potencie esses equívocos.

3. Tratamento dos falsos amigos na didática de PLE

Como acontece no plano teórico e no plano didático, os desafios que temos os docentes de PLE-FE é paralelo ao dos docentes de espanhol para falantes de português:

Sin que caigamos en la tentación de hacer del vocabulario nuestro caballo de Troya (centrando los esfuerzos en la semántica, llenando su vientre de una mera colección de palabras que nunca estructurará/constituirá por sí sola un idioma), es nuestra intención proporcionar en el presente trabajo unos materiales destinados a salvar algunos de los escollos presentes en la enseñanza/aprendizaje del español a lusohablantes, entendiendo la proximidad tipológica (el volumen de léxico común entre portugués y español ronda el 90%) como algo positivo y aprovechando la interferencia entre la lengua materna y la lengua meta de manera útil y práctica a la hora de elaborar nuestra propuesta didáctica, enfrentando la lengua meta no sólo como un medio de acceso a la literatura sino como vehículo imprescindible de comunicación (oral y/o escrita) (García Calviño & Ferreira Montero 2012, p. 8).

Através das palavras da professora Lourdes Carita (1998, p. 32) é possível constatar que a principal dificuldade na aplicação didática dos denominados falsos amigos é o que a autora denomina “materiais desajustados às necessidades actuais”. Ou seja, o trabalho em sala de aula ou em qualquer outro contexto de ensino e aprendizagem, faz com que neste tema as tarefas se apresentem ou muito fáceis ou muito difíceis, cansativas, repetitivas, pormenorizadas ou descontextualizadas. Por isso, de maneira introdutória, apresentar-se-ão as principais dificuldades com que se debruçam os docentes de PLE-FE.

Glossarismo. O que pode funcionar para linguistas ou tradutores, ou na nossa própria formação como docentes, pode ter difícil adaptação ao contexto das aulas, desde uma perspectiva comunicativa. A apresentação de glossários ou minidicionários faz com que a maioria dos formandos nem reparem no seu conteúdo.

Risco do comparatismo. O comparatismo é uma corrente linguística aplicada à didática das línguas que teve o seu momento de máximo apogeu com os grandes romanistas germânicos interessados pela romanística

(Meyer-Lübke, Meier, Lausberg, etc.), pelo qual as línguas românicas se podiam conhecer a partir da comparação entre o latim e as diferentes evoluções estruturais para cada uma das línguas românicas.

Este conhecimento é um conhecimento da estrutura, logo, não tem uma perspectiva comunicativa. Por isso, mesmo que o comparatismo tenha a sua importância na formação do docente e possa ajudar na sistematicidade de certos fenómenos (*hada – fada; Jorge – Jorge; camino – caminho; puerto – porto; tierra – terra*, etc.), para a maioria dos estudantes de PLE-FE, não familiarizados com as lógicas dos especialistas em filologia, é um enorme esforço e um método desencorajante para os que ‘apenas’ querem aprender português.

O comparatismo e o glossarismo fazem com que, mesmo visualmente, exista uma impressão por parte do estudante da necessidade de marrar listagens de palavras descontextualizadas.

Modelo tradutológico. O docente quer que o formando empregue um par mínimo traduzível, onde A (PT) é B (ES) e vice-versa. Fica excluída a sinonímia, a elipse, a explicação e, sobretudo, apagam-se todos os mecanismos comunicativos através dos quais os falantes, em situação real de comunicação, eliminam ou resolvem qualquer tipo de confusão comunicativa.

Pode ser esta a grande diferença entre o ensino em sala de aula e a docência como preparação para a comunicação. De facto, a explicação com fórmulas do tipo “é uma espécie de” é frequentíssimo em situações comunicativas reais. Embora para tradutores e lexicólogos isto não seja um equivalente, para os docentes sim deve ser útil, especialmente em âmbitos tão habituais, mas tão complexos em que é difícil o modelo tradutológico: refeições, alimentos, bebidas, etc.:

- Bico de pato (pt) → ‘é uma espécie de *media noche*’.
- Rissol (pt) → ‘é uma espécie de *empanadilla pequeña frita*’.
- Húngaro (pt) → ‘é uma espécie de *pasta de té*’.
- Pastel de bacalhau (pt) → ‘é uma espécie de *croqueta*’.
- Torta (pt) → ‘é uma espécie de *brazo de gitano*’.

Seriam precisos estudos e pesquisas em contextos comunicativos reais para tentar estabelecer os mecanismos comunicativos de desambiguação utilizados pelos falantes de espanhol – português.

Ligar apenas palavras. Derivado do glossarismo e do modelo tradutológico, regista-se uma constante procura de palavras que, por diferentes

mecanismos, são idênticas ou parecidas, mas que dificilmente se vão confundir numa situação comunicativa real:

- Broche (prática sexual) (pt) – mamada (es).
- Espanholada (prática sexual) (pt) – cubana (es).
- Fio dental (tipo de tanga) (pt) – [sem correspondência] hilo dental (es) (fio dentário).
- Punheta (prática sexual) (pt) – paja (es).
- Tanga (mentira) (pt) – [sem correspondência] mentira (es).

São escolhidas propositadamente estas palavras, entre muitas outras, para constatar que, para além da anedota, é impossível confundir estas palavras como falsos amigos num contexto comunicativo real.

O efeito cascata. Quando se trabalham materiais sobre os denominados falsos amigos e o léxico em geral em contexto de PLE-FE, uma das situações mais frequentes é o que aqui se denomina efeito cascata. Por exemplo, o docente pretende trabalhar o par *talher-oficina*, mas, se não dominar a situação, rapidamente se produz uma concatenação de perguntas: ¿Y cómo se dice oficina? ¿Oficinista es mecánico? ¿Y cómo se dice oficinista? ¿Y cómo se dice cubierto? ¿Y cómo se dice cobertura? ¿Y cómo se dice escritorio? ¿Y cómo se dice gabinete? ¿Y cómo se dice despacho? ¿Y cómo se dice secretaría? ¿Y cómo se dice negociado? ¿Y cómo se dice oficina de turismo? ¿Y cómo se dice...?

Teatralidade da gravidade. Os diferentes interesses do lexicógrafo, do recompilador de falsos amigos, do tradutor, do docente, não permite determinar qual é a problemática, a gravidade, dos falsos amigos. Para o âmbito da tradução evitar qualquer confusão terminológica é determinante. Para a docência de PLE-FE anunciar gravíssimos problemas ao empregar incorretamente: *ligar, más, pero, tirar, meter, rabo*, etc. é contraproducente.

Tudo é um falso amigo. O outro fenómeno de vulto que se deteta na prática académica de PLE-FE é a extensão do falsoamiguismo por parte dos aprendentes. Quando se alerta constantemente sobre o fenómeno dos falsos amigos, se trabalha com insistência e se alarma com a sua gravidade, deteta-se uma sensação de que qualquer palavra que possamos utilizar pode ser um falso amigo: “*Amigo* será um falso amigo?”; “*Mesa* será um

falso amigo?"; "*Espanhol* será um falso amigo?"; "*Português* será um falso amigo?"¹⁵

4. Conclusões

O objetivo deste artigo não era pôr em causa o conceito de falso amigo, de longa data e tradição, embora seja uma embalagem na qual podem entrar fenómenos muito diferentes, mas sim chamar a atenção sobre o excessivo uso que dele se faz no contexto da didática de PLE-FE.

A promoção da língua portuguesa não pode obviar as dificuldades, mas também não pode apresentar o necessário esforço no processo de aprendizagem como uma constante desconfiança sobre as potencialidades comunicativas.

O que aqui é denominado como corrente falsoamiguista corre o risco de apenas apresentar as diferenças entre espanhol e português, com recurso a glossários ou dicionários de falsos amigos, sem considerar a dinâmica comunicativa do processo de ensino e aprendizagem.

Por outro lado, e já desde um plano exclusivamente comunicativo, ainda estão por realizar trabalhos sobre os denominados falsos amigos em contextos reais de comunicação. Estes estudos deveriam apresentar as verdadeiras confusões de intercompreensão entre falantes de espanhol e português e quais as estratégias que os usuários desenvolvem para eliminar, contornar ou esclarecer os possíveis equívocos. Nessas pesquisas seria preciso determinar se essas estratégias são iguais ou diferentes conforme o contexto sócio-cultural e linguístico, onde se desenvolvem, a função social de cada falante e os objetivos comunicativos.

Assim, os especialistas na docência de PLE para falantes de espanhol poderiam determinar o grau de importância dessas dificuldades em termos comunicacionais. Quer dizer, é preciso introduzir a perspetiva dos falantes, e, ou, dos formandos nas diversas abordagens sobre os falsos amigos.

15 Repare-se que mesmo com estas palavras escolhidas ao acaso, certamente haverá algum contexto no qual poderiam ser interpretadas como um falso amigo.

Referências

- Alonso Rey, R. (2017). El estudio del proceso de enseñanza/aprendizaje en el portugués para hablantes de español: especificidades y influencia de la L1. In P. Osório (Ed.), *Teorias e usos linguísticos: Aplicações ao português língua não materna* (pp. 132-156). Lisboa, Portugal: Lidel.
- Arregui Galán, M. J. & Lourenço da Silva, J. L. (2012). *Português para espanhóis*. Madrid, Espanha: Agoralingua.
- Bechara, S. F. & Moure, W. G. (2002). *¡Ojo! Con los falsos amigos. Dicionário de falsos cognatos em Espanhol e Português*. São Paulo: Santillana.
- Briones García, A. I. (2006). *Dificultades de la lengua portuguesa para hispanohablantes de nivel avanzado*. Madrid: Autoedición.
- Bugueño Miranda, F. (Org.) (2014). *Novo dicionário de falsos amigos espanhol/português*. Florianópolis: Bookess.
- Carita, L. (1998). Português e Espanhol: 'falsos amigos'. In P. F. Pinto & N. Júdeice (Eds.), *Para acabar de vez com Tordesilhas* (pp. 31-40). Lisboa, Portugal: Colibri.
- Carita, L. (1999). *Heterossemânticos-heterosemânticos: «falsos amigos» entre o português e o espanhol*. Lisboa, Portugal: Instituto de Inovação Educacional.
- Carlucci, L. & Díaz Ferrero, A. M. (2007). Falsas equivalencias en la traducción de lenguas afines: Propuesta Taxonómica. *Sendebarr, Revista de Traducción e Interpretación*, 18(1), 159-190.
- Ceolin, R. (2003). Falsos Amigos Estruturais entre o Português e o Castelhana. *Ianua*, 4(1), 39-48.
- Correia, M. (2009). *Os Dicionários Portugueses*. Lisboa, Portugal: Caminho.
- Dias, A. C. (2010). *Entre Nós 2. Método de português para hispanofalantes*. Lisboa, Portugal: Lidel.
- Dias, A. C. (2012). *Entre Nós 1. Método de português para hispanofalantes*. Lisboa, Portugal: Lidel.
- Dias, S. O. (2014). Falsos amigos português-espanhol: Qual a classificação idónea para a aula de PLE?. *Revista de Estudios Portugueses y Brasileños*, 14(1), 129-157.
- Díaz Ferrero, A. (2013). *Falsos Amigos*. Lisboa, Portugal: Lidel.
- Ferreira Montero, H. J. (2011). *Diccionario de falsos amigos português-espanhol; espanhol-português*. Salamanca, Espanha: Luso-Española de Ediciones.
- García Benito, A. B. (2000). ¿Podemos hablar de "falsos amigos" en fraseología?: algunas consideraciones sobre modismos españoles y portugueses. In J. M. Carrasco González, M. J. Fernández García & M. L. T. M. Leal (Eds.), *Actas del Congreso Internacional de Historia y Cultura en la Frontera – 1º Encuentro de Lusitanistas Españoles Tomo II*, (pp. 1067-1129). Cáceres, Espanha: Universidad de Extremadura.

- García Benito, A. B. (2006). *Diccionario de expresiones idiomáticas*. Gabinete de Iniciativas Transfronterizas. Badajoz, Espanha: Regional Extremadura.
- García Calviño, J. M. & Ferreira Montero, H. J. (2012). *Dudas y obstáculos en el aprendizaje de ELE: El léxico*. Brasília, Brasil: Consejería de Educación de la Embajada de España.
- Iriarte Sanromán, A. (2001). *A Unidade Lexicográfica. Palavras, colocações, frasesmas, pragmatemas*. Braga, Portugal: Universidade do Minho.
- Iriarte Sanromán, A. (Ed.) (2008). *Dicionário de Espanhol-Português*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Leiria, I. (1998). Falemos antes de «verdadeiros amigos». In P. F. Pinto & N. Júdice (Eds.), *Para acabar de vez com Tordesilhas* (pp. 11-29). Lisboa, Portugal: Colibri.
- Machete, R. C. & Vicente, A. L. (2010). *Língua e cultura na política externa portuguesa. O caso dos Estados Unidos da América*. Lisboa, Portugal: Fundação Luso-Americana para o Desenvolvimento.
- Marrone, C. S. (2005). *Português/Español: Aspectos comparativos*. Campinas, Brasil: Pontes.
- Reis, A. R. (2015). *Português para espanhóis II*. Madrid, Espanha: Agoralíngua.
- Venâncio, F. (2014). O castelhano como vernáculo do Português. *Limite*, 8(1), 127-146.
- Villar, M. S. (1989). *Dicionário contrastivo luso-brasileiro*. Rio de Janeiro, Brasil: Editora Guanabara.
- Wanke, E. T. & Filho, R. S. (1991). *Dicionário Lusitano-Brasileiro*. Rio de Janeiro, Brasil: Tecnoprint.

[recebido em 21 de setembro de 2018 e aceite para publicação em 09 de dezembro de 2018]

ANÁLISE DOS ANGOLANISMOS NO *DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA CONTEMPORÂNEA*

ANALYSIS OF THE ANGOLANISMS IN THE *CONTEMPORARY DICTIONARY OF PORTUGUESE LANGUAGE*

Bernardo Sipiali Sacanene*
besacanene@gmail.com

Este trabalho apresenta uma análise dos angolanismos no *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Utilizaremos aqui o termo «angolanismo» para nos referir a todas as unidades lexicais, em uso no português, provenientes das línguas bantu. Os angolanismos foram recolhidos mediante uma técnica de pesquisa reversa, com recurso à etiqueta <umbundu> para a extração das unidades da língua umbundo; <quicongo> para as unidades da língua quicongo e a etiqueta < kim-bundu> para a língua quimbundo, para além da etiqueta <Angol>, para as unidades cuja origem não foi identificada pelos autores do DLPC ou que, não tendo origem nas línguas selecionadas, são usuais no léxico do português falado em Angola. A extração dos angolanismos mediante estas etiquetas permitiu agrupá-los de acordo com a sua origem. Além da própria recolha dos angolanismos no DLPC, foi objeto de análise a presença de angolanismos na língua mais representativa, a disposição nos verbetes e eventuais conotações negativas no uso dos mesmos.

Palavras-chave: Angolanismos. Unidades lexicais. Umbundo. Quicongo. Quimbundo. DLPC.

In this paper, we present an analysis of the Angolanisms in the *Contemporary Dictionary of Portuguese Language*. The term ‘Angolanism’ is used to refer to all the lexical units used in the Portuguese Language, and belonging to the Bantu languages. We have applied a reverse search technique in order to collect the Angolanisms with the following tags: <umbundu> to extract the Umbundo units; <quicongo> for the units of the Quicongo language and <kimbundu> for the Quimbundo units. The tag <Angol> was used to identify the lexical units which do not belong to the

* CEHUM – Universidade do Minho, Portugal.

A versão digital original do DACL não está disponível publicamente. O grupo de Processamento de Linguagem Natural do Departamento de Informática da Universidade do Minho está a desenvolver o suporte tecnológico para uma nova edição digital do DACL, coordenada por Ana Salgado, da ACL, contando com a participação de Alberto Simões, do IPCA (Instituto Politécnico do Cávado e do Ave) e José João Almeida, da Universidade do Minho, responsáveis pelo suporte tecnológico, e de Álvaro Iriarte Sanromán, da Universidade do Minho, como consultor. O meu agradecimento por permitir a consulta da base de dados.

chosen languages, despite their occurrence in the lexicon of the Portuguese spoken in Angola. The extraction of Angolanisms through these tags allowed us to group them according to their origin. Additionally, the presence of Angolanisms in the CDPL, in the most representative language was analyzed, as well as its causes and consequences. The provision of the entries into the named Dictionary and the possible negative connotations in their use have also been considered in our research.

Keywords: Angolanisms. Lexical units. Umbundo. Quicongo. Quimbundo. DLPC.



1. Introdução

O contacto entre o povo português e angolano fez com que unidades lexicais bantu, mais concretamente das línguas umbundo, quicongo e quimbundo entrassem no léxico do português. Este trabalho corporiza uma reflexão sobre estas unidades recolhidas na base de dados¹ que se está a construir para uma nova edição do *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea* (de agora em diante, designado, neste trabalho, como DLPC), que terá versão eletrónica, elaborada a partir da primeira edição deste dicionário (Casteleiro 2001).

A investigação tem como objetivo identificar e analisar os angolanismos registados neste Dicionário.

Os mesmos foram recolhidos mediante uma técnica de pesquisa reversa, com recurso à etiqueta <umbundu> para a extração das unidades da língua umbundo; <quicongo>, para as unidades da língua quicongo e a etiqueta <kimbundu> para a língua quimbundo, para além da etiqueta <Angol>, para as unidades cuja origem não foi identificada pelos autores do DLPC ou que, não tendo origem nas línguas selecionadas, são usuais no léxico do português falado em Angola.

Constitui também preocupação, além das questões relacionadas com a recolha dos angolanismos no DLPC, a identificação da língua mais representativa, as possíveis causas e consequências, respetiva disposição nos verbetes, bem como eventuais conotações negativas no uso dos mesmos e a presença ou ausência de marcas lexicográficas sobre seus usos pragmático-

1 Agradeço a Alberto Simões o acesso à base de dados.

-contextuais (por exemplo, COLOQ. (coloquial), FAM. (familiar), CALÃO, PEJOR. (pejorativo), TABU, etc.)

2. Enquadramento teórico

A presente reflexão tem como marco teórico de referência os trabalhos de Costa (2013), pelas críticas feitas relativamente a alguns dicionários da língua portuguesa, com destaque para o DLPC e o Dicionário da Porto Editora (Almeida & Sampaio 2003); Ribas (2014) que recolhe as unidades lexicográficas de uso frequente no português de Angola e as apresenta na obra intitulada *Dicionário de Regionalismos Angolanos*. Le Guennec e Valente (2010), Daniel (2010), Cobe (2010), Kamuxitu (2008) e Daniel (2002), autores de dicionários bilingues e monolingues das línguas umbundo, quicongo e quimbundo, foram as fontes utilizadas para comparar a origem e o significado dos angolanismos presentes no DLPC. Correia (2009) permitiu-nos compreender algumas questões relacionadas com os preconceitos, mormente as conotações negativas identificadas no DLPC. Finalmente, seguimos Conley e O'Barr (1998) no estudo das relações entre língua e poder em contextos socioculturais.

3. Metodologia e organização do trabalho

Mediante a técnica de pesquisa reversa que consiste, segundo Barros (2005, p. 69), “num recurso usado nos dicionários eletrónicos que permite ao usuário descobrir um ou mais verbetes a partir de palavras usadas nas definições desses verbetes, ou a partir de rubricas que identificam áreas de uso de certas aceções ou a partir de autores de abonações, ou a partir de categorias gramaticais, ou a partir de uma combinação” foi possível identificar um total de 709 angolanismos, distribuídos como se indica na Tabela 1:

Tabela 1. Disposição dos angolanismos no DLPC

| Número total de angolanismos | | 709 |
|---|---------------------|-----|
| Número de entradas atribuídas a cada língua | <umbundu> | 37 |
| | <quicongo> | 19 |
| | <kimbundu> | 241 |
| | <Angol> | 374 |
| | Origem Obs- cura | |
| | <Kimbundu> | 17 |
| | <Angol> | 21 |

O nosso trabalho organizar-se-á em três partes, nomeadamente: o enquadramento teórico, a metodologia e a análise dos resultados como se explica em seguida. Na secção 4 começaremos por definir o termo «angolanismo» e analisaremos a forma como estes se distribuem tendo em conta a origem de cada um. Na secção 4.1 procurar-se-á responder com ajuda dos dicionários das línguas umbundo, quicongo e quimbundo às questões relacionadas com número de entradas consideradas angolanismos, o número de aceções e as entradas atribuídas a cada língua. Na secção 4.2 far-se-á a recolha de todas as unidades lexicais etiquetadas com a marca <Angol>, mas que não têm origem nas línguas bantu. Na secção 4.3 destacar-se-ão as unidades lexicais identificadas no DLPC com conotações negativas e as possíveis razões por trás disso. Na secção 4.4 discutir-se-á o levantamento dos angolanismos cujas origens não correspondem às etiquetas atribuídas e a associação quase exclusiva destes a uma única língua; no ponto 4.5 analisaremos as implicações da atribuição do maior índice de angolanismos ao quimbundo e a relação desta língua com o poder. Na secção 5 apresentaremos algumas conclusões e acabaremos com algumas considerações finais (secções 5, 6) e algumas propostas de trabalho futuro (secções 6, 7).

4. Análise dos angolanismos no DLPC

Para a compreensão da análise pretendida é preciso clarificar a noção que o termo angolanismo encerra e, sobretudo o que é que neste trabalho é considerado como tal.

Por angolanismos entendemos aqui os empréstimos lexicais provenientes das Línguas Nacionais no Português em Angola (Costa 2015). Segundo Costa, os angolanismos têm origem em diversas línguas faladas em Angola, sendo bastante frequente e com uma maior predominância do quimbundo

e que ‘afetando’ os mais variados níveis sociais. Por outro, podemos apresentar ainda, os angolanismos como sendo “léxicos oriundos das línguas angolanas no português, os quais resultam do contacto secular entre o povo português e o angolano e da transferência e/ou adaptação destes no léxico para o português falado em Angola” (Sacanene 2016, p. 92).

O que se designa, nesta reflexão, por angolanismos são, no entender de Ribas (2014, p. 7), regionalismos que resultam da incorporação de vocábulos essencialmente regionais, uns sem alteração, outros por hibridismo linguístico com o português. Torna-se necessário, referir que, na obra citada, não aparecem apenas palavras das línguas angolanas, mas também da língua portuguesa, que ganharam uma conotação típica da cultura do povo. Para Undolo (2016, p. 159), angolanismos são “o conjunto de bantuísmos e dos casos de mudança fónica e/ou semântica em palavras da LP”. Ribas (2014) e Undolo (2016), além das unidades lexicais das línguas angolanas, incluem elementos da língua portuguesa, por considerarem que estes se apresentam no léxico do português aí falado com novas formas fónicas ou conteúdos semânticos próprios, emprestando a estas unidades do português o sabor da tropicalidade. O DLPC recolhe elementos que, não sendo das línguas angolanas, apresentam as particularidades mencionadas pelos autores citados que, neste trabalho, como foi referenciado na tabela 1, aparecem etiquetados como <Angol>, onde também se incluem unidades de outras línguas, principalmente o inglês.

Na tabela 1, de um total de 709 angolanismos registados no DLPC, ressalta à vista a desproporção entre as três línguas: 241 entradas foram etiquetadas como pertencendo ao <kimbundu>, 37 para <umbundu> e 19 para ao <quicongo>. Neste sentido, Costa (2013) afirma ter encontrado várias palavras cuja origem é atribuída somente à língua quimbundo, fica a ideia de que, em Angola, ao nível das línguas angolanas, apenas o quimbundo constitui uma língua produtiva, no que às unidades lexicais diz respeito e continua os seus argumentos afirmando que, no português que se fala em Angola estão cristalizadas expressões provenientes de quase todas as línguas nativas faladas no país, embora o quimbundo apresente uma ligeira predominância. A predominância do quimbundo é também apontada por Ribas (2014) e Undolo (2016) por entenderem que a presença colonial portuguesa foi mais intensa na região afeta ao grupo etnolinguístico ambundo.

Concordando com a posição de Costa (2013), a ideia de que o maior número de angolanismos apresentados como tendo origem exclusiva no quimbundo precisa de ser revista. Razões de ordem genealógica das línguas e a forma como estas unidades lexicais entraram no português em

Angola, são consideradas fundamentais na atribuição da origem. A entrada de angolanismos no léxico da língua portuguesa aconteceu por via do processo de tráfico de escravos e resultou, como faz constar Tinhorão (1988), do intercâmbio linguístico que viria a marcar a língua falada nestes lugares nos domínios da fonética da morfologia e do léxico resultante da longa convivência entre os povos. Segundo o autor já citado, a preocupação com o entendimento das línguas africanas, por parte dos missionários portugueses data, de 1624, por altura da publicação da tradução do catecismo português de Marco Jorge para a língua do Congo pelo jesuíta Mateus Cardoso. Contudo somente em meados do século XIX surgiu a preocupação de procurar, dentro da língua portuguesa, as possíveis palavras provenientes do contacto específico com as falas dos negros africanos.²

Melo (1981) refere que a influência africana visível no léxico do português do Brasil talvez tenha decorrido dos quatro milhões de negros importados da África, alguns da região sudanesa e a grande maioria da região austral. Quando a população se estabeleceu constituíram-se duas línguas gerais, nomeadamente o nagô ou ioruba na Bahia e o quimbundo nas outras regiões. O autor acrescenta ainda que o quimbundo é mais importante não só linguisticamente – porque tem maior poder expressivo bem como vocabulário mais rico, senão também e principalmente porque foi muito mais empregado, por maior número de indivíduos e numa área geográfica muito mais considerável (Melo 1981, p. 76).

Esta posição é contrariada por Puzzinato e Aguilera (2006, p. 22) que afirmam que “sobre as línguas do domínio bantu existem várias e complexas classificações, mas que nesse emaranhado de línguas, foram relativamente importantes sobre outras, no Brasil, três línguas litorâneas – umbundo, quimbundo (Angola) e quicongo (Angola e Congo-Brazzaville)”. Este posicionamento demonstra que a marcação dos angolanismos foi feita quase numa única direção quando, o seu percurso deveria ser analisado em duas ou mesmo três direções.

2 O primeiro a intentar esta investigação terá sido o então bispo do Reservatório de Coimbra e conde de Arganil, D. Francisco de São Luiz, seguido pelo cardeal Saraiva, que em 1837 teve editada pela tipografia Real das Ciências de Lisboa o seu *Glossário de Vocábulos Portugueses Derivados das Línguas Orientais e Africanas*, Exceto a Árabe. Neste estudo, D. Francisco de São Luiz já falava da existência de 27 vocábulos de origem negro-africana de uso corrente em Portugal. Posteriormente, registam-se as publicações de A.J de Macedo Soares, *Sobre as palavras Africanas Introduzidas no Português do Brasil* (1880); de Jacques Raimundo, *O Elemento Afro-Negro no Português do Brasil* (1933); de Nelson Senna, *Africanismos no Brasil* (1921) e *Africanos no Brasil* (1938); de Renato Mendonça, *A Influência Africana no Português do Brasil* (1933). Com estes estudos, percebeu-se a existência de mais de 350 palavras de origem negro-africana, muitas das quais seriam também usadas em Portugal (Tinhorão 1988, p. 344).

Importa ainda realçar que o contacto resultante do processo de tráfico de escravos foi determinante para o aparecimento de palavras dos negro-africanos no léxico e, por conseguinte, surgiu a preocupação com o seu estudo.

Outro aspeto a considerar é a genealogia das línguas. A unidade lexical *mynhoca*, por exemplo, que aparece no auto *Pranto de Maria Parda*, de 1522, de Gil Vicente, descrita em Tinhorão (1988) como sendo originária do quimbundo <nhoca>³, que significa cobra, acrescida do prefixo locativo *mu-*, ‘em, dentro de terra’, também existem nas línguas umbundo e quicongo.

Consultados os dois dicionários verifica-se que a mesma palavra apresentada como sendo do quimbundo também existe nas duas línguas que serviram de referência para este estudo. Neste sentido, a atribuição de certas origens unicamente ao quimbundo terá, provavelmente, partido de informações contidas nos glossários e gramáticas de então.

4.1. Levantamento dos angolanismos no DLPC

O nosso estudo debruçou-se sobre os seguintes pontos:

- número de entradas consideradas angolanismos;
- número de aceções consideradas angolanismos;
- número de entradas atribuídas a cada língua;
- número de entradas mal atribuídas a cada língua;
- número de entradas ou aceções etiquetadas como sendo angolanismos e também etiquetadas como tendo conotações negativas;
- número de entradas ou aceções etiquetadas como sendo angolanismos com conotações negativas e não etiquetadas como tal;
- número de aceções consideradas angolanismos;
- origem de cada angolanismo.

3 **Cobra**, s.f. Réptil ofídio, *onhoha*; ... amarela, comprida que vive na terra lodosa, engole; ... amarela dos caminhos, *ombandanjila*; ... com rabo curto espalmado, *epindanete*, *onhohasi*; ... com rabo curto, víbora, *ombuta*; ... cuspeira, *ekwiva*, *esyate*; ... de água, *ochyanjangombe*; ... de água não venenosa, *onjawe*; ... das lagoas, *epolwa*; ... das montanhas que atinge alguns metros, *omona*; ... das montanhas, pretas e que mata quase instantaneamente, *ondala*; ... estreita e comprida, *olwonjo*; ... monstruosa das nascentes, *ochyanjangombe*; ... que caça toupeiras, *etuvulanjila*, *olutanjila*; ... que fura a terra mole, *ochivolovolo*; ... que se arrasta ora sobre um lado, ora sobre outro, *ngongwakuma*; ... que tem riscos no dorso, *olwondo*; ... verde, *onombo*; ... verde e anfíbia, *ochilembe*; ..., vermelha, *sulukuku*; remédio para afugentar as..., *enhanhanhoka*; pessoa de má índole, *onhoha yomunu* (Le Guennec & Valente 2010, p. 116)

Cobra s. *nyoka*; dizer cobras e lagartos de: mpova ambi, kumba, kumbu. (Cobe 2010, p. 133)

Tabela 2. Levantamento dos angolanismos no DLPC

| Número de entradas atribuídas a cada língua | Número de entradas mal atribuídas a cada língua | Número de entradas ou aceções etiquetadas como sendo angolanas e também etiquetadas como tendo conotações negativas | Número de entradas ou aceções etiquetadas como sendo angolanas e também etiquetadas como tendo conotações negativas | Númeo de aceções consideradas angolanismos | Origem de cada angolanismo |
|---|---|---|---|--|----------------------------|
| 258 | 2 | 2 | 2 | 194 | <kimbundu> |
| 19 | 0 | 0 | 0 | 23 | <kikongo> |
| 37 | 0 | 1 | 1 | 35 | <umnundo> |
| 395 | 2 | 0 | 0 | 421 | <Angol> |

O levantamento das entradas mal atribuídas a cada língua nos angolanismos registados no DLPC foi analisado com recurso aos dicionários das línguas seleccionadas, nomeadamente: Le Guennec e Valente (2010), Cobe (2010), Daniel (2002) Ribas (2014), Daniel (2010), Maia (2010), Kamuxitu (2008), o que permitiu verificar e comparar as origens atribuídas a cada uma das línguas e, sempre que se julgou necessário, refutar alguns dados.

Dos 709 angolanismos analisados foi possível verificar a existência de algumas unidades lexicais mal atribuídas: *caçula*, *ganguela*, *humbe* foram mal atribuídas ao quimbundo enquanto, *bamba*, *bambi*, *binda*, *buala*, *cacimba*, *calema*, *calundu*, *calunga*, *camba*, *cambo-sonhi*, *cota*, *damba*, *disombe*, *macumba*, *mamona*, *matete*, *muamba*, *mucanda*, *musseque*, *quicuanga*, *quimbo*, *quitada*, *soba*, *umbanda* foram atribuídos exclusivamente ao quimbundo, pertencendo, porém, a outras línguas nacionais. Quanto à língua umbundo regista-se o caso de *quimbondo*⁴ com uma definição que não está correta. Em relação ao quicongo não foram detetadas entradas mal atribuídas. O número reduzido de angolanismos com origem língua quicongo registado no DLPC terá contribuído para que tal acontecesse.

4 Registada no DLPC da seguinte forma: *quimbondo* n. m. geo: Angol. Bebida fermentada, de alto teor alcoólico, feita de milho e fuba de bombó. (Do umbundo) (Casteleiro 2001, p. 3044)

4.2. Angolanismos com outras origens

Como já foi mencionado, incluímos na categoria de angolanismos elementos lexicais que não têm origem nas línguas angolanas. O DLPC apresenta alguns vocábulos com origem em outras línguas, porém com funcionamento pleno no português falado neste país.

Com efeito, não sendo objetivo principal desta reflexão analisar os neologismos angolanos, ainda assim, importa referir que há unidades lexicais presentes no DLPC etiquetadas com a marca <Angol>, as quais não tendo as características descritas por Sacanene (2016) e Costa (2013), têm origem noutra língua como propuseram Ribas (2014) e Undolo (2016), com a particularidade de se terem adaptado ao sistema do português falado em Angola, apresentando um significado próprio e típico da realidade que definem.

Para demonstrar que o intercâmbio linguístico ocorreu de duas formas, nomeadamente através da incorporação de unidades das línguas angolanas no léxico do português e da transformação de unidades lexicais do português e outras línguas para exprimir novas realidades enquadradas no processo conhecido por neologia denominativa. (Correia & Lemos 2005), identificamos, por exemplo:

| | |
|----------|---------------|
| balado | copla |
| batida | damo, a |
| birra | lavra |
| biscato | lençol |
| biznar | mais-velho |
| bizne | mano |
| bizno | mata-bicho |
| boatar | palmito |
| bofa | pau-azeite |
| bula | pau-azeitona |
| capote | pé-de-moleque |
| confiado | tenda |

Apresenta-se, em seguida, alguns exemplos do funcionamento das unidades lexicais da lista e os seus respetivos significados:

1. O *mais-velho* (= O pai) está em casa por isso hoje não poderei sair de casa.
2. O Pedro é o meu amigo *confiado* (... = de confiança/em quem posso confiar)

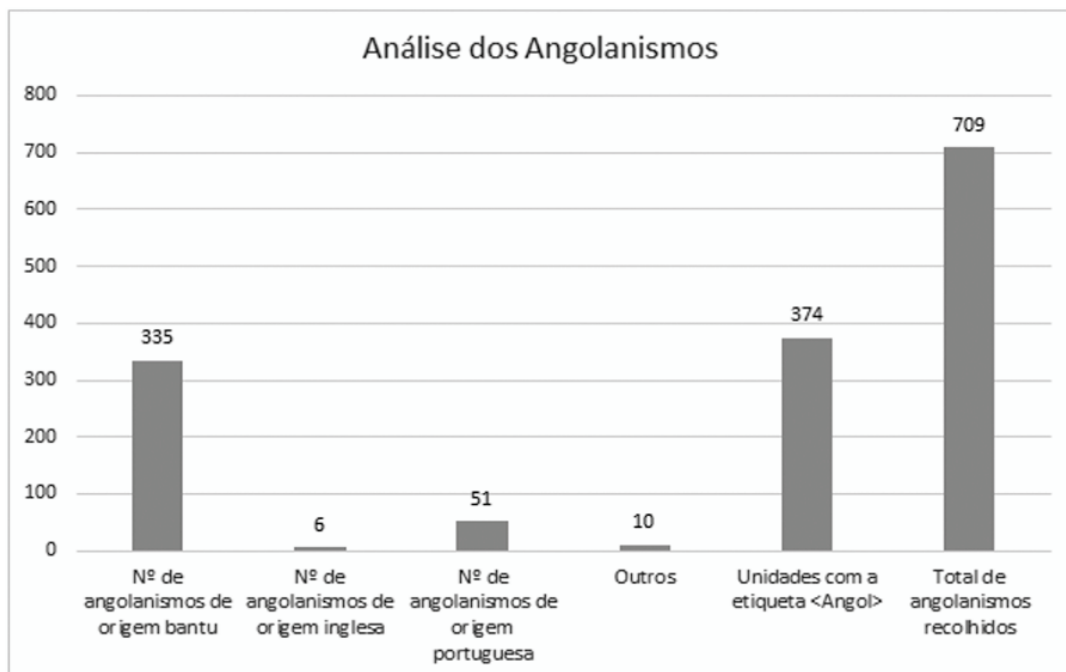


Gráfico 1. Análise dos angolanismos com outras origens

O Gráfico 1 mostra que, dos 709 angolanismos recolhidos no DLPC, 335 são de origem bantu e 374 representam as unidades lexicais com etiqueta <Angol>, entre as quais se incluem angolanismos de origem bantu e de outras origens. Destes 374 angolanismos, 6 são de origem inglesa, 51 de origem portuguesa e 10 de outras línguas. Os dados apresentados mostram que as línguas bantu influenciam significativamente o léxico do português falado em Angola.

4.3. Angolanismos com conotação negativa

A língua enquanto fenómeno social está sujeita a determinadas convenções, sendo que certas palavras não podem ser usadas em determinados contextos, porque acarretam, por vezes, um forte pendor depreciativo, com associações xenófobas entre outras. Se por um lado, alguns referentes usados para designar realidades angolanas acarretam conotações negativas, o inverso também acontece. Neste trabalho foram identificadas, no DLPC, algumas aceções, sobretudo de unidades lexicais provenientes das línguas angolanas, com conotações negativas, nem sempre alertando o utilizador para esse facto, com marcas lexicográficas de CALÃO, PEJOR., TABU, etc. Deste modo, o lexicógrafo apresenta alguma distância relativamente a eventuais usos preconceituosos de certas unidades lexicais.

O DLPC não conseguiu evitar determinados preconceitos, como descreve Correia (2009), em alguns dos angolanismos recolhidos, possivelmente devido às circunstâncias em que se deu o contacto entre os dois povos, e que esteve na origem da introdução de unidades das línguas angolanas no léxico do português e vice-versa.

A colonização não seria efetiva se o colonizador não impusesse a sua língua, menosprezando por sua vez a língua dos nativos como um dos mecanismos para efetivação deste anseio. A inserção de elementos estranhos à língua portuguesa, sobretudo oriundos da realidade angolana, nem sempre era bem vista pelos colonizadores. Certos hábitos e costumes eram tidos como nocivos e eram desencorajados a qualquer custo, porque punham em causa a aprendizagem da língua portuguesa, o que retardaria o processo de implementação da cultura portuguesa.

Os dicionários, apresentam os léxicos das línguas, nos quais se podem observar os estereótipos próprios de cada sociedade e, conseqüentemente, dos preconceitos que dela emergem (Correia 2009, p. 104). Eis três exemplos de unidades lexicais registadas no DLPC com conotações negativas: *quiçângua*, *sanzala* e *camundongo*.

A definição de *quiçângua* apresentada pelo DPLC remete para algo que não corresponde com o que a unidade significa da seguinte forma:

quissângua, quiçângua

n. f.

geo: Angol. cerveja de milho. (Do umbundo kisangua)

(Casteleiro 2001, p. 3041)

Também os dicionários de Ribas (2014), Le Guennec e Valente (2010) e o DLPC se referem à mesma unidade lexical como cerveja de milho. Daniel (2002) apresenta uma outra definição, sobre a entrada *ocisangua*, para referir a cerveja sem fermentação. Neste sentido, a definição presente no DLPC parece decorrer das apresentadas nos dicionários da língua umbundo as quais oscilam entre tipo de cerveja, cerveja de milho ou cerveja sem fermentação. A analogia inicialmente feita pelos dicionaristas da língua umbundo peca, por não traduzir na prática aquilo que é a *quiçângua*. Para Costa (2015, p. 19)

a *cisângua* é uma bebida feita à base de água e farinha de milho (branco ou amarelo); pode ser gaseificada ou não, dependendo dos dias em que permanece no recipiente. Na cultura dos Ovimbundo, à *cisângua* acrescenta-se o *ombundi* (raízes silvestres, doces).

O nosso desacordo reside no facto de se associar a *quiçângua* à cerveja, forçando a unidade lexical a encaixar-se num conceito preexistente na língua do colonizador, em vez de, por exemplo, se definir *quiçângua* simplesmente como bebida ou tipo de bebida que é mais genérico e sem qualquer conotação. Neste sentido, a unidade lexical que melhor se ajusta a *quiçângua* é *ocimbombo*⁵, pois para Daniel (2010, p. 176), cerveja é *s.f. ocimbombo; ocisangua capia, ekundi; okapata*.

Relativamente à unidade lexical *sanzala*, o dicionário apresenta uma informação que hoje não se ajusta à realidade, porque uma sanzala pode ser um bairro periférico, não urbanizado, não significando necessariamente que seja para negros.

Sanzala, senzala n. f. Bras. Conjunto de alojamentos destinados aos escravos de uma fazenda ou de uma casa senhorial. Povoação de negros. Moças de panos, com cheiro de mar e sol, riam em suas conversas. E, no fim de tarde calmo, o fumo e o murmúrio das falas subiam da sanzala à beira-mar. J. L. VIEIRA, 51 Local onde reside um soba, de um chefe ou régulo de tribo africana. O soba afagava a sua máquina de costura inútil com olhos de Pietá lamentosa, os gaviões cobiçavam os pintos da sanzala em círculos manhosos demorados tensos de gula A. LOBO ANTUNES, 130. Grande ruído, barulheira; vozeria. Local onde há gritaria ou barulho. Do quimb. sanzalz ‘povoação’ (Casteleiro 2001, p. 3333)

O ruído, a desorganização, a falta de saneamento básico podem ser uma das características de uma sanzala, porém longe destas estará, seguramente a raça dos moradores. Daniel (2010) propõe para sanzala, *oluwumba, epamba; onsanjala; okanepa kolupale* que traduzido significa ‘pequena parte de uma vila ou cidade’.

Para *camundongo*, o DLPC regista como origem a língua quimbundo, porém nesta unidade lexical não há, na informação sobre os limites geo-

5 *Ocimbombo; ocisangua capia*, cerveja. Cf. Daniel (2010, p. 176). O mesmo autor apresenta as seguintes entradas para o conceito de cerveja:

Cerveja feita de mel s.f. ovingundu; ocinyua ca pangiwa lowiki; Ocinyua ca tema; ocinyua ca tokota

Cerveja fermentada s.f. ocimbombo; ocisangua ca tupuiwa, coloneke vikuála.

Cerveja mais graduada s.f. elondo; capia; catutuma; cakeluha; ciyayala; caneha

Cerveja para vender s.f. oheke; ocimbombo; ocase; ocisangua coku landisa.

Cerveja quente s.f. ocimbungila; ocuvila cosongo; ocimbulungila; ocipupa; apuluvava

Cerveja sem fermentação s.f. ocisangua; ocuvila; ocimbulungila; ocimbungila; ocinyua cofeka.

Esta classificação serve para minimizar a associação de *quiçângua* a cerveja, mas ainda assim, entendemos que é preferível que se use ‘tipo de bebida’ a ‘tipo de cerveja’.

gráficos a marca Angol. (Angola) para informar sobre o uso desta realidade angolana como se vê no texto que se segue:

camundongo *n. m.* Bras. Zool. Pequeno rato caseiro, de cor cinzenta amarelada. Do quimb. *kamun'dongo* (Casteleiro 2001, p. 657).

Ribas (2014) marca *camundongo* como gentílico das regiões pertencentes ao antigo reino do Dongo que compreendem, atualmente as províncias de Malange, Luanda, Kwanza Norte e parte do Kwanza Sul.

A aceção de ‘rato’, no Português do Brasil é uma analogia das ações deste mamífero e deve-se, segundo o autor citado, aos frequentes furtos praticados pelos antigos escravos angolanos em consequência dos maus tratos recebidos. Eram os *ambundo*⁶ os preferidos para os serviços domésticos, daí a criação do neologismo depreciativo.

Como contribuição, o DLPC deveria incluir uma nova aceção a traduzir a ideia de nome gentílico, porque esse é o valor que *camundongo* tem em Angola. Em nosso entender, as duas aceções deveriam constar de qualquer dicionário de português.

4.4. Angolanismos que não correspondem à etiquetagem atribuída

É um dado assente que uma das formas que propiciou a entrada dos angolanismos no Português falado em Angola foi o contacto entre ambos os povos, numa primeira fase através do processo de tráfico de escravos. As unidades lexicais entraram devido à necessidade de comunicação, pois

“as relações diretas com essas novas realidades teriam de implicar na ampliação do universo vocabular dos conquistadores, primeiro através da adoção de nomes sem correspondentes na língua portuguesa (a exemplo dos títulos de nobreza ou administrativos, como *manicongo*, *sova* ou *soba*) depois pela incorporação de termos de uso comum e coloquial difundidos pelos próprios escravos africanos”. (Tinhorão 1988, p. 345).

6 Grupo que vive numa grande extensão do território angolano, que se estende entre o mar e o rio Kwango ultrapassando o curso deste para Leste. O mesmo seguiu para Sul, abrangendo o baixo e o médio Kwanza. O grupo etnolinguístico Ambundo é formado pelos *Lwanda*, *Hungu*, *Lwangu*, *Ntemo*, *Puna*, *Ndembu*, *Ngola*, *Mbondo*, *Mbângala*, *Holo*, *Kari*, *Xinje*, *Minungu*, *Songo*, *Bambeiro*, *Kisama*, *Lubolo*, *Kibala*, *Haku* e *Sende*. Tradicionalmente, a agricultura é a sua principal atividade. A língua do povo é o quimbundo e é falada nas províncias do Bengo, Kwanza Norte, norte da província do Kwanza-Sul, Malange e Luanda. (Fernandes & Ntongo 2002)

Os “termos de uso comum” começaram a ser difundidos por vários escritores entre os quais se destacaram David (2014), Fonseca (1985), Pepetela (1985), Vieira (1989) e Xitu (1988) que ao escreverem os seus textos, patentearam o linguajar do povo e, com o passar do tempo, parte considerável destas palavras entraram no léxico do português.

A frequência do emprego de palavras das línguas africanas na comunicação diária entre as pessoas do povo, pela sua parte, não pode ser posta em dúvida, pois chegou a constar como facto característico a particularidade de os escravos levados a Portugal em idade madura jamais conseguirem aprender o português (Tinhorão 1988, pp. 346–347). Se da frequência não se pode duvidar, das origens há algumas reservas. O problema poderá não estar nas origens, mas na exclusividade destas relativamente a uma única língua como acontece com a atribuição maioritariamente ao quimbundo de unidades lexicais como:

Caçula – Kimbundu?

Marimbondo – Kimbundu?

Matete – Kimbundu? Umbundu? – dupla origem?

Muata – senhor Kimbundu? Cokwe? – dupla origem?

Quimbondo – bebida alcoólica? quimbombo?

Consultadas as unidades acima descritas foi possível verificar que *caçula*, do umbundo *casula*, *casulako*, *kuasula*, *último* e *marimbondo*, do umbundo *elimbonde*, *elimbondue*, vespa, segundo Daniel (2010) têm origem no umbundo e, não no quimbundo como faz constar o DLPC. As unidades *matete* e *muata* podem apresentar origem dupla por via do umbundo e do cokwe, respetivamente. O mesmo não se pode dizer de *quimbondo* que é descrito como originário do umbundo, uma bebida fermentada de alto teor alcoólico, feita de milho e fuba de bombó.

Consultou-se Le Guennec e Valente, (2010) e Ribas (2014) e estes não apresentam *quimbondo* como tendo ligação com algum tipo de bebida, razão pela qual pensamos que possa ter havido algum equívoco no momento de definir a unidade. A definição que o DLPC apresenta corresponderia à unidade lexical *quimbombo* que, de facto, também tem as suas origens no umbundo por via da unidade lexical *ocimbombo* definida como uma bebida de alto teor alcoólico. Por outro lado, *quimbondo* é uma pessoa pouco asseada.

Portanto, o protagonismo mencionado por Melo (1981) de uma língua fez com que se associassem ao quimbundo quase todas as unidades lexicais

das línguas angolanas em uso, na altura, no léxico do português e não se teve em conta que as línguas bantu pertencem à subfamília Niger-Congo da família Congo-Kordofaniana como referiram Fernandes e Ntondo (2002), facto que as torna línguas com as mesmas características, e apresentando significados semelhantes em determinadas unidades lexicais.

4.5. Língua e poder

Analizadas as unidades lexicais de origem angolana no DLPC, questões como os fatores que estão na base do maior índice de atribuição de angolanismos de origem quimbundo e a relação que o quimbundo terá com o poder orientaram a presente reflexão. A base de reflexão, nesta parte do trabalho, assenta na premissa segundo a qual não há uma única maneira de relacionar a língua com o poder (Lastra 2003). Para o assunto em concreto voltaremos os dados apresentados na tabela 1, elucidativa no que à supremacia da língua quimbundo diz respeito. O fator de ordem social, que consistiu no contacto entre os povos permitiu a entrada de várias unidades lexicais de línguas angolanas no léxico do português. Salienta-se que a preocupação com estas unidades começa no ano de 1624 como referiu Tinhorão (1988) e continua. Os trabalhos de Mingas (2007), Chicuna (2015), Costa (2013), Mbangale (1998) são, neste contexto, importantes exemplos a considerar.

Uma das razões, é, obviamente, de ordem histórica, segundo as afirmações de Melo (1981), ao considerar que o quimbundo era língua mais importante e tinha maior número de falantes. Embora se referindo ao Brasil, esta posição ecoou por todas as partes onde as unidades lexicais de origem africana, em particular angolana, foram estudadas, podendo a informação constante no DLPC ter daí resultado.

Outra razão é de ordem política, considerando o percurso e a história dos movimentos de libertação em Angola, em particular a relação estabelecida feita entre os movimentos de libertação nacional e os grupos etnolinguísticos, principalmente a associação da UNITA ao grupo Ovimbundo e da FNLA ao Bacongo.⁷ Desde facto, pode-se depreender que esta associação se realizou em dois sentidos: político e linguístico, sendo que o discurso político se sobrepôs ao linguístico, porque o discurso é um lugar de poder (Conley & O'Barr 1998). A referida associação teve algum impacto na atri-

7 Posição rejeitada por Savimbi (1979), embora afirmasse que os movimentos teriam de ser fundados nalguma parte e por alguém.

buição de certas unidades lexicais a línguas não correspondentes (*vd. supra* § 4.4.) e, em alguns casos, a autorrejeição dos hábitos e costumes, porque, pelo que é dado a perceber, pertencer aos grupos Ovimbundo ou Bacongo poderia significar ter ligações a estes movimentos.

A aproximação dos grupos etnolinguísticos aos partidos fez com que a língua do movimento político vencedor tivesse supremacia. Esta supremacia mais do que assente na língua, encontra grande espaço no grupo, tendo-se constado que a maioria dos líderes independentistas angolanos do MPLA dominava, apenas o quimbundo e o português (Fonseca 2012). Dada as relações de poder existentes em cada grupo encontram-se casos de indivíduos que optam por apresentar os seus trabalhos na língua do poder como uma questão de interesse próprio, uma vez que esta dá acesso aos membros do poder e, possivelmente ao poder (William 2008) o que permite manter a hegemonia de um grupo sobre os outros.

Por conseguinte, a presença de maior número de angolanismos atribuídos a uma determinada língua ou, ainda, o protagonismo de uma certa língua, deve-se a circunstâncias históricas e a fatores de ordem política, assentes sobretudo com nas relações outrora estabelecidas entre os movimentos de libertação nacional e os grupos etnolinguísticos. Pertencer a um determinado grupo etnolinguístico seria um meio de ascensão ao poder.

5. Conclusões

Da análise realizada aos angolanismos registados pelo DLPC podemos concluir que:

- a. há um número considerável de angolanismos marcados exclusivamente como sendo do quimbundo quando podiam registar dupla ou tripla origem. São os casos, por exemplo de: *bamba*, *bambi*, *binda*, *buala*, *cacimba*, *calema*, *calundu*, *calunga*, *camba*, *cambo-sonhi*, *cota*, *damba*, *disombe*, *macumba*, *mamona*, *muamba*, *mucanda*, *musseque*, *quicuanga*, *quimbo*, *quitaba*, *soba*, *umbanda* (...);
- b. existe variação ortográfica mesmo em casos de angolanismos com a mesma etimologia (*mussorongo*/ *mussurongo*/ *muçorongo*, *quissângua*/ *quiçângua*) provavelmente porque os corpora usados na recolha dos dados registam duplas e triplas grafias. Por se tratarem de unidades lexicais em funcionamento no português, a uniformização da escrita, também na sua dicionarização, facilitaria o seu uso (embora, estas

- duplas grafias pudessem ser observadas nos dicionários, juntamente com outras informações)⁸;
- c. são vários os angolanismos que foram associados apenas a uma língua quando estes têm origem em outras línguas. Há casos de angolanismos de uso frequente, mas que não são marcados como existentes na realidade angolana (*bunda*, *camundongo*);
 - d. registam-se frequentemente definições com conotações negativas, nem sempre com a correspondente marca lexicográfica (CALÃO, PEJOR., TABU, etc.), que permita o distanciamento relativamente a eventuais usos preconceituosos decorrentes do passado histórico de Angola;
 - e. a associação de movimentos políticos a grupos etnolinguísticos teve relativa influência no uso preferencial de unidades lexicais pertencentes a um determinado grupo, devido às relações entre língua e poder. O tratamento destas unidades lexicais deverá ter em consideração fatores como a genealogia das línguas estudadas e a forma como estas unidades entraram na língua sem descurar sempre que possível, aspetos sociopolíticos, como os direitos linguísticos e culturais dos diferentes grupos, sobretudo para realidades em que as marcas étnicas poderiam ser motivo de eventuais conflitos futuros.

Este trabalho é parte do nosso projeto de doutoramento (em curso) sobre a análise do funcionamento dos angolanismos no léxico do português, em que serão aprofundadas, entre outras, as ideias aqui apresentadas.

Agradecimentos

A realização do nosso projeto de doutoramento está a ser possível graças ao apoio do Governo angolano através do Instituto Nacional de Gestão de Bolsas de Estudo (INAGBE). Aproveitamos manifestar o nosso reconhecimento ao Centro de Estudos Humanísticos (CEHUM), aos membros do grupo Galabra-UMinho, de modo especial ao seu coordenador, Álvaro Iriarte S., pelo acompanhamento que tem estado a fazer ao nosso trabalho.

8 “Independentemente do tipo de usuário (linguista o profano na matéria) que possa vir a utilizá-lo, um dicionário de produção (bilingue ou monolingue) deveria conter informação sobre a ortografia; género, número e formação do plural e do feminino, a pronúncia; paradigmas regulares e irregulares da inflexão verbal; combinações típicas de palavras; para além de informação sobre o uso pragmático e informação de tipo enciclopédico.” (Iriarte Sanromán 2001, p. 62)

Referências

- Almeida, J. & Sampaio, A. (2003). *Dicionário da Língua Portuguesa*. (8ª ed.) Porto, Portugal: Porto Editora.
- Barros, L. A. (2005). *Dicionários eletrônicos Aurélio e Houaiss: Recursos informáticos de que dispõem, semelhanças e diferenças*. Fapesp. São Paulo, Brasil: Annablume Editora.
- Chicuna, A. M. (2015). *Portuguesismos nas línguas bantu. Para um dicionário português-Kiyombe*. (2ª ed.) Lisboa, Portugal: Edições Colibri.
- Cobe, F. N. (2010). *Novo Dicionário Português-Kikongo I*. Luanda, Angola: Mayamba Editora.
- Conley, J. M. & O'Barr, W. M. (1998). *Just words: Law, language, and power*. Chicago, Estado Unidos da América: The University of Chicago.
- Casteleiro, J. M. (Org.) (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Lisboa, Portugal: Academia das Ciências de Lisboa/Editorial Verbo.
- Correia, M. (2009). *Os Dicionários Portugueses*. Lisboa, Portugal: Editorial Caminho.
- Correia, M. & Lemos, L. S. P. (2005). *Inovação lexical em português*. Lisboa, Portugal: Edições Colibri.
- Costa, T. M. C. da. (2013). *Os empréstimos das línguas bantu no português falado em Angola, um estudo lexicológico da variante angolana*. Luanda, Angola: Editora Grafvico.
- Costa, T. M. C. J. (2015). *Umbundismos no português de Angola proposta de um dicionário de umbundismos* (Tese de doutoramento, Universidade Nova de Lisboa).
- Daniel, H. E. (2002). *Dicionário de Umbundo, Umbundo-Português*. Lisboa, Portugal: Edições NAHO.
- Daniel, H. E. (2010). *Dicionário Português-Umbundu*. Luanda, Angola: Mayamba Editora.
- David, R. (2014). *Colonizados e colonizadores*. Luanda, Angola: Grecima.
- Fernandes, J. & Ntongo, Z. (2002). *Angola: Povos e línguas*. Luanda, Angola: Editorial Nzila.
- Fonseca, A. (1985). *Sobre os kikongos de Angola*. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Fonseca, D. J. (2012). As línguas nacionais e o prestígio português em Angola. *Anais do SIELP* 2(1). Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume_2_artigo_083.pdf>. Acedido em: 28 jun. 2018.
- Kamuxitu, J. (2008). *Dicionário Português-Kimbundu, Kimbundu-Português*. (3ª ed.) Luanda, Angola.
- Lastra, Y. (2003). *Sociolingüística para hispanoamericanos. Una Introducción*. (3ª ed.) Cidade do México, México: El Colegio de México.

- Le Guennec, G. & Valente, J. F. (2010). *Dicionário Português-Umbundu*. Lobito, Angola: Escolar Editora.
- Maia, A. da S. (2010). *Dicionário Complementar; Português-Kimbundu-Kikongo: Línguas nativas do centro e norte de Angola*. (3ª ed.) Luanda, Angola: Editorial Nzila.
- Mbangale, M. T. (1998). *Integração dos empréstimos portugueses em suaíli: Aspectos morfológicos, semânticos e lexicais*. (Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa).
- Melo, G. C. de. (1981). *A Língua no Brasil*. (4ª ed) Rio de Janeiro, Brasil: Padrão.
- Mingas, A. A. (2007). *Interferência do kimbundu no português falado em Lwanda*. (2ª ed) Luanda, Angola: Chá de Caxinde.
- Pepetela. (1985). *O cão e os calús*. Lisboa, Portugal: Dom Quixote.
- Puzzinato, A. P. & Aguilera, V. de A. (2006). A presença de africanismos na língua portuguesa do Brasil. *Revista Afroatitudeanas*, 1(1), 1-38. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/afroatitudeanas/volume-1-2006/Ana_Paula_Puzzinato.pdf>. Acedido em: 04 fev. 2018.
- Ribas, Ó. (2014). *Dicionário de regionalismos angolanos*. Luanda, Angola: Fenacult.
- Sacanene, B. (2016). *Análise e funcionamento dos angolanismos no léxico do português* (Dissertação de mestrado, Universidade Agostinho Neto).
- Iriarte Sanromán, Á. (2001). *A Unidade Lexicográfica. Palavras, Colocações, Frasemas, Pragmatemas* (Tese de doutoramento, Universidade do Minho).
- Savimbi, J. (1979). *Angola, a resistência em busca de uma nova nação*. Lisboa, Portugal: Agência Portuguesa de Revistas.
- Tinhorão, J. R. (1988). *Os Negros em Portugal, uma Presença Silenciosa*. Lisboa, Portugal: Editorial Caminho.
- Undolo, M. (2016). *A norma do português em Angola, subsídios para o seu estudo*. Caxito, Angola: ESP-Bengo.
- Vieira, J. L. (1989). *Velhas Estórias*. (3ª ed.) Luanda, Angola: União dos Escritores Angolanos.
- William, H. F. (2008). *Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin*. São Paulo, Brasil: Cortez Editora.
- Xitu, U. (1988). *Manana*. Luanda, Angola: União dos Escritores Angolanos.

[recebido em 06 de setembro de 2018 e aceite para publicação em 02 de dezembro de 2018]

ALEXANDRE RODRÍGUEZ GUERRA (ED.)
LINGÜÍSTICA HISTÓRICA E DIALECTOLOXÍA:
COORDENADAS DO CAMBIO LINGÜÍSTICO.

Vigo: Universidade de Vigo-Servizo de Publicacións,
2016, 330 PP.

Pedro Dono López*

pdono@ilch.uminho.pt

Tal como indica no seu “Limiar” o profesor Alexandre Rodríguez Guerra, da Universidade de Vigo, o presente traballo vén na esteira doutras compilacións recentes que indagan sobre a dimensión diacrónica ou histórica da lingua (e non só)¹, apuntando á vitalidade dos campos de estudo que foca o título do libro se temos en conta o volume da produción científica que nese ámbito se insire. O preparador do volume, ademais de destacar a excelencia, termo neste caso nada protocolario, dos traballos incluídos, realiza unha presentación de cada un dos contributos que aparecen organizados tematicamente

en cinco capítulos, recollendo as referencias bibliográficas no apartado final, “Bibliografía”, que pecha o traballo. Xa da lectura deste prólogo do editor, se desprende que se trata dun volume denso e extenso, polo que a seguir realizaremos un percurso que tente dar conta da riqueza e variedade dos artigos incluídos na publicación.

No primeiro capítulo, titulado “A variación lingüística no espacio e no tempo”, inclúese o traballo “Variación lingüística, dialectoloxía e gramática histórica: algúns problemas do cambio lingüístico en galego e portugués”, onde o profesor X.L. Regueira comeza por abordar a

* Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho, Braga, Portugal.

1 Cf. L. E. García & X. L. Viñas (Eds.) (2014), *Lingua, texto, diacronía. Estudos de lingüística histórica. Monografía 9 da Revista Galega de Filoloxía*. A Coruña: Universidade da Coruña; Mariño Paz, Ramón, e Xavier Varela Barreiro (Eds.) (2016), *Lingüística histórica e edición de textos galegos medievais*. Anexo 73 de *Verba*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela; Mariño Paz, Ramón, e Xavier Varela Barreiro (Eds.) (2016), *A lingua galega no solpor medieval*. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega.

“crise” de disciplinas como a lingüística histórica (ou a dialectoloxía), en boa medida por teren alcanzado as metas que se propuxeron, en beneficio de campos coma o da sociolingüística, e atribúe esta situación tanto ás limitacións das súas fontes como á concepción do seu obxecto de estudo, isto é, un entedemento da lingua como ente independente dos seus falantes. Tendo en consideración traballos anteriores seus que (indirectamente) inciden sobre eses ámbitos, o profesor Regueira ilustra estas consideracións revisando algúns aspectos fonéticos onde tradicionalmente se constata unha situación ben definida e diversa no caso do galego fronte ao portugués, como é o caso das secuencias de vogal+nasal, as vogais pretónicas e o sistema de sibilantes, e que, na realidade, de acordo cos datos que se achegan, necesita máis dunha matización, ao tempo que se poñen en causa nocións como “innovación” ou “conservadorismo” ou “falantes representativos” que dificilmente poden dar conta da complexidade dos feitos lingüísticos.

No mesmo capítulo, “A xeolingüística e o estudo da historia das linguas”, de Xulio Sousa, centra o seu interese, como delata o título da contribución, nos puntos de encontro entre a lingüística histórica e a xeografía lingüística, desde as mesmas orixes de ambas as disci-

plinas, onde o interese dos dialectólogos polas variedades máis conservadoras ou residuais permitiría encontrar as evidencias para entendermos a evolución das linguas en causa. A importancia dos atlas lingüísticos (monodimensionais ou pluridimensionais, históricos ou onomásticos) para a historia lingüística é outro dos aspectos abordados, analizando diferentes tipos de mapas (sincrónicos, de varias sincronías ou multidimensionais) referentes ao dominio lingüístico galego (mais non exclusivamente) e a contribución dos datos que nos fornecen para o coñecemento da historia das linguas. Pecha o seu texto reflexionando sobre a dimensión do alcance, temporal e xeográfico, dos estudos xeolingüísticos, chamando a atención sobre as recentes abordaxes que, mediante a aplicación das técnicas que permiten as actuais tecnoloxías, atenden a amplísimos períodos temporais e xeográficos.

No Capítulo II “Variación fonética, sintáctica e escriptolóxica” intégrase “A dialectoloxía valega na lingüística histórica galega” de Xosé-Henrique Costas González. Atende a dous trazos lingüísticos dos falares do val do río Ellas, en Extremadura, que poden deitar luz sobre aspectos históricos e actuais da lingua: un fónico, referente a existencia nestas falas dun “fósil” como

o africado prepalatal sonoro [dʒ], o que viría a confirmar a súa existencia no galego medieval, e outro sintáctico, a énclise do pronome ao participio en formas verbais compostas e perifrásticas. Do primeiro, rexistrado tamén nalgúns falares portugueses, indica que actulamente aparece como alófono, sen valor distintivo, aínda que entre a xente nova está a ser substituído polo correspondente fricativo. Canto ao segundo, manifestando estas falas un comportamento análogo ao do castelán no que se refire á colocación do pronome átono, chama a atención o profesor da Universidade de Vigo sobre a énclise dos pronomes de P3 (o, a, os, as) co participio integrante dunha perífrase verbal ou dun tempo composto co auxiliar *haber* (o que se interpretaría como un comportamento análogo ao que se dá coas outras formas non persoais do verbo integrando perífrases), o que se verifica ademais de xeito sistemático (fenómenos como a negación non inciden na próclise do clítico nestes casos), ocasionalmente com redobro do clítico. Apunta tamén o autor exemplos de énclise ao participio en construcións perifrásticas no galego do sur de Pontevedra (tamén existente en asturiano e na fala portuguesa de Ferreira de Alcântara), o que descartaría unha posible orixe castelá

do fenómeno, como procura destacar Henrique Costas.

Pechan o capítulo os contributos de Eduardo Moscoso Mato, “O ditongo [-oj] e as súas variantes na lingua medieval. Intento de Caracterización dialectal”, onde contrasta a situación descrita pola dialectoloxía moderna desa secuencia tautosilábica coas atestacións medievais procedentes da documentación notarial recollida no TMILG, e de Xulián Maure Rivas “Por que unha escriptoloxía da lingua galega hoxe?”. Este último, partindo de presupostos escriptolóxicos, estuda a situación das grafías <ñ> e <ll> en dous documentos medievais de Baiona, dos séculos XIII (1274) e XIV (1319), sen deixar de convocar outros manuscritos e opcións gráficas relacionadas para afirmar que estas solucións gráficas como propias da escrita galega medieval. Inclúe mostras das referidas grafías retiradas dos documentos, aínda que non chegamos a identificar claramente a cal deles pertence cada unha das atestacións, punto este importante ao tratarse de dous diplomas separados por cincuenta anos; tamén sería interesante coñecer se esta opción gráfica alternaba con outras nos documentos en causa e en que contextos o facía. Repara tamén Xulián Maure nos dígrafos con <h> (<nh>, <lh>, <ch>) na escrita medieval a partir de datos

retirados da súa tese de doutoramento, que explora documentación tudense do século XV, constantando unha escasa presenza dos dígrafos (<nh> e <lh>) na documentación. Pecha o seu contributo con unha reflexión escriptolóxica sobre o(s) uso(s) actuais das variantes Galicia-Galiza, que considera como “marca de grupo” (p. 94).

O capítulo terceiro, subordinado ao título “A variación morfolóxica”, ábrese co estudo “Diacronía e diatopía. Achega á variación morfolóxica do diminutivo galego”, de Rosario Álvarez, unha consistente aproximación ás formas con *-iñ-*, particularmente á variante *-ciñ-*. Despois de indicar os diferentes alomorfos do sufixo no galego oral (que ocasionalmente a autora contrasta coa situación do portugués e o castelán), atende ao incremento de <c, z> en galego e portugués, onde a distribución libre, a liberdade do falante para a escolha da terminación con ou sen incremento, ten unha maior expresión, aínda que cunha forte preferencia pola primeira opción. É de destacar, no contributo da profesora da Universidade de Santiago, o esforzo de presentación da complexa variación diatópica dos alomorfos indicados máis arriba (ilustrada co mapa dos diminutivos de *pau*, *pé* e *papel*), que lle permite apuntar a existencia dunha continuidade no espazo galego-por-

tugués, no sentido de que “conforme avanzamos en dirección N son menos os contextos, palabras, ocasións e falantes en que se comproba *-ciñ-*” (p. 105). Constata aínda que a dirección do cambio vai no sentido dunha extensión da variante con incremento consonántico (v. esp. pp. 111-115), nunha orientación en boa medida compartida no espazo galego-portugués, aínda que na actualidade os usos lusos presentan características alleas ao contexto galego.

En “Notas sobre variación lingüística dalgunhas formas verbais de pretérito nas cantigas galego-portuguesas (*aver*, *fazer*, *põer*, *querer*)”, Manuel Ferreiro chama a atención, no referente ás formas do tema de pretérito do *aver*, sobre as variantes sen consoante bilabial (*ou-*), documentando unicamente no cancionero profano as formas coa redución do ditongo (*o-*). Atende tamén ás diferentes formas de P1 do pretérito de *põer-poer* (*pus/puge/puse*), *querer* (*quis/quige/quise*) e *fazer* (*fiz/fige/fize*), á súa cronoloxía e presenza en diferentes textos medievais, con especial atención á lírica trobadoresca, onde se prefere a variante palatalizada de *poer* e *querer*; non así no caso de *fazer*, onde se opta amplamente por *fiz*. O profesor da Universidade da Coruña tamén achega noticias sobre a variación análoga que poden presentar outros verbos menos frecuentes, como

maer, *prender* ou *aprender*. Aínda revisa as diferentes formas da P3 de Pretérito dos verbos xa aludidos, con especial atención ás formas con adición de *-o*, constatando que estas formas son as preferidas nos textos en prosa galegos (fronte aos portugueses), pero non na lírica, quer profana quer relixiosa, onde a súa presenza se pode vincular a motivacións métricas.

A morfoloxía verbal tamén é a protagonista dos restantes artigos integrados neste capítulo. Ramón Mariño, en “Traxectoria histórica dos resultados galegos do sufixo número-persoal latino *-TE* (P5 do imperativo)”, constata que na Idade Media foi a amplamente maioritario *-de* (ou *-nde* en *vijnde*) para a terminación da P5 do Imperativo; rexistra como únicos casos de perda de *-d-* as formaas *ataa* (‘atade’) e *leixaa* (‘leyxade’), ambas na *Crónica Xeral Galega* (1295-1312), e *sabey* xa no século XV no *Tratado de Albeitaría*. Nos textos do Galego Medio verifica, pola contra, un predominio das formas con síncope, destacando dentro destas as que terminan en ditongo decrecente, fronte a unha variante *-de* minoritaria. Para o galego contemporáneo manexa datos do ALGa, onde a terminación *-de* (collede) é amplamente maioritaria fronte a outras solucións (collé/collei/collende), explorando tamén a información fornecida polos tra-

tados metalingüísticos e os testemuños dos textos literarios do período. Aquilino Santiago Alonso Núñez, pola súa banda, debrúzase sobre “A terminación da P5 *-ndes*”, para a que defende unha orixe polo cruzamento das variantes do MNP *-des* / *-is* (acaba por postular a mesma explicación para a desinencia *-nde* do imperativo), fronte á hipótese tradicional que apunta á analoxía. O surximento do MNP *-ndes* do galego actual, de acordo co autor, debe vincularse á terminación *-ides*, do seguinte xeito: “*Cantaides* debeu pronunciarse cunha resonancia nasal tan grande que se fixo evidente para os falantes (*cantaindes*). A redución silábica de *cantaindes* xerou a forma *cantandes*” (p.167). En apoio da súa tese da xeración dunha resonancia nasal por ditongo, aduce como testemuños do mesmo fenómeno, entre outros, formas verbais do portugués miñoto, termos como *fento* (FILICTU) ou *fanjão* (FASEOLU), documentado no portugués de Arcos de Valdevez, ou aínda observa o mesmo fenómeno fonolóxico en formas como *cantein* ou *cantarein*.

Aínda focando a morfoloxía verbal, pero con un carácter ben diferente, Francisco Fernández Rei, en “Notas de morfoloxía verbal”, elabora a súa contribución á volta do primeiro volume do Atlas Lingüístico Galego, dedicado á variación na morfoloxía do verbo, do

que o autor foi coordinador e principal redactor. Contén o texto unha suxestiva evocación das circunstancias en que se realizaron as recollas realizadas na década de setenta para o Atlas Lingüístico Galego, así como alusións á confección artesanal dos tres primeiros volumes do ALGa. Presenta o contido do ALGa I en forma dos diferentes tipos de mapas que integran o volume, ilustrados por aqueles que mostran a variación das formas verbais *cantades*, *cantabades*, *collestes* e *fixestes*. Analiza aínda a codificación da morfoloxía verbal en diferentes propostas normativas á luz dos datos recollidos no primeiro volume do Atlas.

O Capítulo IV, intitulado “A variación léxica”, recolle dous traballos de teor ben diferente. O de Manuel González, “A que responden os nomes das plantas? Algunhas denominacións da *Centaurea cyanus*”, aborda algunhas denominacións da planta nas linguas románicas desde unha metodoloxía motivacional, isto é, asentada nas motivacións nas que asenta a atribución dun nome. Explora, así, as designacións románicas do aciano motivadas pola cor, características morfolóxicas, hábitat, propiedades terapéuticas, vinculadas a crenzas e supersticións e á semellanza con outras plantas. Entre estas formas apúntanse tamén as galegas *cardofuso* ou *azoutaburros*, aínda que se bota en falta unha

maior atención ás designacións en galego. Pola súa banda, Xavier Varela, en “*Pulpo* e *polbo*. Voces motivadoras dunha fugaz controversia coas coordenadas diatópica e diacrónica como pano de fondo”, fai un percorrido polas formas contemporáneas e antigas da palabra, ao fío da controversia aludida no título e o conseguinte ditame da RAG, considerando patrimonial só a segunda das formas en causa (e sancionando a primeira como non correcta no seu dicionario). Establecendo un paralelismo coas formas do nome do país (Galicia/Galiza), pon en cuestión o rexeitamento da variante *pulpo*. En función da distribución das variantes pola costa galega na actualidade, corroborada pola xeografía das atestacións medievais e mesmo dos (escasos) testemuños de Época Moderna, que apuntan para unha instalación setentrional da variante *pulpo* fronte á meridional *polbo*, o autor afirma a galeguidade da primeira das formas e que, polo menos, deberá ser considerada como unha variante aceptable (aínda que non sexa a máis recomendable) da palabra.

O quinto e derradeiro capítulo da monografía, “A ecdótica e a dialectoloxía”, integra igulamente dous estudos. O primeiro deles é o traballo de Xosé Manuel Sánchez Rei “A información dialectal nos cancioneros galegos oitocentistas:

a importancia de Pérez Ballesteros e de Saco Arce”, cuxo alcance é ben maior do que anuncia o título, unha vez que explora moi diferentes dimensións destas compilacións desde unha perspectiva lingüística. Así, ademais de explorar os testemuños de fenómenos dialectais como o seseo implosivo, as variantes das terminacións *-án/-á*, o plural dos nomes en *-n*, o demostrativo *este/iste*, os alomorfos do MNP da P5 dos verbos, as terminacións *-eches/-iches* para a P2 do Pretérito ou as formas do adverbio *aquí/aquí/equí*, o autor aborda outras dimensións das recollas de Pérez Ballesteros e Saco Arce: analiza o relevancia dos cancioneros como fonte da lingua da época, o seu valor como testemuño de determinados fenómenos lingüísticos (vitalidade e usos do futuro de subxuntivo, penetración dos castelanismos léxicos, etc.) ou as consideracións de carácter lingüístico realizadas polos compiladores sobre os materiais recollidos, que nos permiten constatar toda unha serie de fenómenos fonéticos, morfolóxicos e léxicos da lingua da altura.

Pecha o volume “A *Crónica dos ministros gerais da Ordem dos Fraires Menores* (BN 94 IL) e o seu antígrafo galego”, de José António Souto Cabo, centrado no estudo da tradición manuscrita da obra, desde o orixinal latino de Arnaud

de Sarrant ata o texto portugués, editado por José Joaquim Nunes. Ademais de confirmar a data de preparación do manuscrito (1470) e a orixe portuguesa do copista, en función de certos trazos de carácter lingüístico do texto (terminacións verbais *udo/ido*, MNP da P5 verbal con ou sen síncope de *d*, terminacións nominais *-am*, *-om*, *-ão*), posta en causa polo editor, aborda a presenza de elementos de orixe castelá e galega, sobre os que tamén chamara a atención José Joaquim Nunes, que, na súa opinión, informan sobre os antecedentes da versión portuguesa: tería esta como predecesor non inmediato un texto en castelán, pois a *Crónica dos Fraires Menores* se tería elaborado a partir dun manuscrito con orixe na Coruña en 1465 (este si preparado a partir dunha versión en romance central), o que explicaría os galeguismos da obra. De aí que Souto Cabo conclúa a súa contribución con estas palabras: “O panorama literario galego da segunda metade do s. XV recupera na *CFMenores* un testemunho perdido que nos permite atenuar, assim, o significado do adjetivo ‘exíguo’ que o caracteriza” (p. 293).

Non queremos finalizar esta aproximación, que xa vai longa a pesar de só temos feito breve referencia ao contido de cada un dos estudos incluídos, sen destacar,

entre outros moitos valores da publicación preparada por Alexandre Rodríguez Guerra, que resulta iluminador sobre múltiples aspectos da lingua, nomeadamente na súa dimensión histórica, desde perspectivas e disciplinas diversas, o que o torna un volume de particular interese para aqueles que nos interesamos polo estado da lingua

nos tempos pretéritos. Tampouco queremos deixar de rexistrar, se non se evidenciou o suficiente nas liñas anteriores, que o portugués é convocado (cando non é protagonista) a cada paso, contribuíndo a miúdo para esclarecer esclarecer, explicar ou afortalar os aspectos lingüísticos estudados en cada artigo.

[recebido em 11 de outubro de 2018 e aceite para publicação em 29 de novembro de 2018]

Confluências em Português Língua Segunda / Língua Estrangeira / Língua de Herança

Competência lexical e o uso dos dicionários numa abordagem para o ensino da língua portuguesa como língua de acolhimento
Alan Tocantins Fernandes

Ensinando a língua portuguesa num contexto de formação de tradutores chilenos: o ‘fácil’ e o ‘difícil’ da língua meta a partir de uma análise crítica de três recursos didáticos
Ana Laura dos Santos Marques

Sobre o uso da maiúscula por alunos de português língua de herança na Suíça: um estudo de caso
Ana Margarida Azevedo
Caetano; Henrique Barroso;
Manuela Santos

As retextualizações literárias no ensino de português língua estrangeira: resultados de uma primeira experiência
Ana Maria Machado;
Anabela Fernandes

A gramática no ensino de línguas baseado em tarefas
Catarina Castro

Assimilação perceptiva das oclusivas orais do português europeu L2 por falantes nativos do cantonês
Diana Oliveira; Anabela Rato

Como ‘vender’ a língua portuguesa? Promoção do português dentro de duas comunidades na América do Norte
Fabio Scetti

Português língua de herança e português língua não materna: (re)construção de identidades através da experiência de ensino-aprendizagem no curso intensivo de verão para lusodescendentes da Universidade da Madeira
Idalina Camacho; Naidea Nunes

A literatura nas aulas de PLE: para aprender e comunicar sobre a memória cultural portuguesa
Iolanda Ogando

Número e género nominais no desenvolvimento do português de Timor-Leste
Isabel Almeida Santos; Cristina Martins; Isabel Pereira

Língua portuguesa escrita como segunda língua: uma análise de produções escritas de surdos frequentadores do GEPLIS /UNICAP, Brasil
Izabelly Correia dos Santos
Brayner; Antonio Henrique Coutelo de Moraes; Wanilda Maria Alves Cavalcanti

A multimodalidade no Celpe-Bras: um olhar para sua relação com o construto do Exame
Larisse Santos Pinheiro; Sara de Sousa Araújo; Eugênia da Silva Fernandes

‘Feedback para que te quero?’: estudo sobre o Feedback direto e indireto em tarefas de escrita
Liliana Gonçalves; Carlos Filipe Guimarães Figueiredo;
Júlio Reis Jatoba

Português língua de acolhimento para migrantes senegaleses em Rio Grande, RS, Brasil
Lúcia Lovato Leiria; Luciana Pilatti Telles; Adriano Luiz Ribeiro de Freitas

O ensino da língua portuguesa no âmbito da iniciativa ‘Faixa e Rota’
Luís Filipe Pestana

Tradução de ‘conceitos culturais específicos’ no contexto da tradução indireta: o caso da obra *O Assassino*, de Joe Tang
Mengyuan Zhou

O conceito de ‘jeitinho brasileiro’ no âmbito do ensino de português L2/LE: para além dos lugares-comuns
Thais de Freitas Mondini Belletti

Efeitos da duração do vozeamento da fricativa [z] na identificação, por brasileiros, de pares mínimos produzidos por hispânicos: insumos para a discussão sobre inteligibilidade de fala estrangeira
Ubiratã Kickhöfel Alves;
Luciene Bassols Brisolara;
Leonardo Cláudio da Rosa;
Ana Carolina Signor Buske

Sobre os limites didáticos dos falsos amigos espanhol-português
Xurxo Fernández Carballido

Vária

Análise dos angolanismos no *Dicionário da língua portuguesa contemporânea*
Bernardo Sipiali Sacanene

Recensão

Alexandre Rodriguez Guerra (Ed) *Lingüística histórica e dialectoloxía: coordenadas do cambio lingüístico*
Pedro Dono López