

DE ORIENTE A OCIDENTE: ESTUDOS
DA ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL
DE LUSITANISTAS

VOLUME V

ESTUDOS DA AIL SOBRE CIÊNCIAS DA LINGUAGEM
(LÍNGUA, LINGUÍSTICA, DIDÁTICA)

Cláudia Pazos Alonso, Vincenzo Russo
Roberto Vecchi, Carlos Ascenso André

EDITORES

DE ORIENTE A OCIDENTE: ESTUDOS
DA ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL
DE LUSITANISTAS

VOLUME V

ESTUDOS DA AIL SOBRE CIÊNCIAS DA LINGUAGEM
(LÍNGUA, LINGUÍSTICA, DIDÁTICA)

TÍTULO

De Oriente a Ocidente:
estudos da Associação Internacional de Lusitanistas
Volume V – Estudos da AIL sobre Ciências da Linguagem
(Língua, Linguística, Didática)

COPYRIGHT

AIL e Angelus Novus

DESIGN

FBA

CAPA

Olharte. Publicidade e Artes Gráficas, Lda.

DATA DE EDIÇÃO

Março 2019

ISBN

978-972-8827-96-0

DEPÓSITO LEGAL

As atividades da

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE LUSITANISTAS

recebem o apoio do INSTITUTO CAMÕES

ANGELUS NOVUS, EDITORA

Rua da Fonte do Bispo, n.º 136, 3.º B

3030-243 Coimbra

info@angelus-novus.com

*Reservados todos os direitos
de acordo com a legislação em vigor*

ÍNDICE

A PRODUÇÃO DE VOGAIS EM CONTEXTO DE PROCESSO DE REDUÇÃO VOCÁLICA EM APRENDENTES CHINESES Adelina Castelo	7
LÍNGUA PORTUGUESA COMO BASE DA INTERDISCIPLINARIDADE Agenor Francisco de Carvalho	35
A REDAÇÃO DO PORTUGUÊS FUNDAMENTAL E JURÍDICO POR ENTRE LEMAS FUNDADORES E GÍRIA INDISPENSÁVEL Anabela Costa da Silva Ferreira	59
A AQUISIÇÃO DAS CONSOANTES LÍQUIDAS DO PE EM CODA POR APRENDENTES CHINESES Zhou Chao, Maria João Freitas, Adelina Castelo	87
O VOCABULÁRIO É PATRIMÓNIO LINGUÍSTICO E CULTURAL: O CASO DAS SALOIAS MADEIRENSES Helena Rebelo	119
<COMEÇAR A + INFINITIVO> NO PORTUGUÊS EUROPEU Henrique Barroso	145
DIÁLOGOS ENTRE LÍNGUA E LITERATURAS EM PORTUGUÊS Lola Geraldés Xavier	187
UM ESTUDO SOBRE A SITUAÇÃO ATUAL DE ENSINO DOS JOVENS PROFESSORES DE PORTUGUÊS NA CHINA Lu Chunhui	211
ENSINO DE PORTUGUÊS BRASILEIRO PARA FALANTES DE OUTRAS LÍNGUAS: POR UMA NORMA DE REFERÊNCIA LINGUÍSTICA Miley Antonia Almeida Guimarães	231

OS ERROS NA FLEXÃO VERBAL DO PORTUGUÊS POR FALANTES DE ESPANHOL E A SUA EXPLICAÇÃO Rocío Alonso Rey	253
A GRAMÁTICA DAS PALAVRAS NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA Rui Abel Rodrigues Pereira	273
OS APRENDENTES CHINESES E A PERCEÇÃO DAS CONSOANTES OCLUSIVAS DE ACORDO COM A VARIÁVEL PONTO DE ARTICULAÇÃO Yang Shu	297
ESTRATÉGIAS DE TRADUÇÃO E OPERAÇÕES PREDICATIVAS E ENUNCIATIVAS: AUXILIAR MODAL <i>DEVER</i> EM PORTUGUÊS E AS SUAS EQUIVALÊNCIAS EM CHINÊS Liu Siyou	317
A INCLUSÃO DE OBRAS LITERÁRIAS NO ENSINO/ APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA (PLE) NA CHINA Sun Ye	319
DA ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS AO ENSINO DE PLE PARA APRENDENTES CHINESES Xu Yixing	361
QUE PORTUGUÊS ENSINAR? NOTAS SOBRE A MODERNA QUESTÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA FORA DA LUSOFONIA (O ESTUDO DE CASO DA ITÁLIA) Roberto Mulinacci	377
TEMPO DE BALANÇO – INTERVENÇÃO FINAL DO COORDENADOR DO XII CONGRESSO Carlos Ascenso André	391
Lista dos Membros da Comissão Executiva e Comissão Científica	401

A PRODUÇÃO DE VOGAIS EM CONTEXTO DE PROCESSO DE REDUÇÃO VOCÁLICA EM APRENDENTES CHINESES

Adelina Castelo¹

Instituto Politécnico de Macau, China

Centro de Linguística da Universidade de Lisboa, Portugal

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda a aquisição do processo de redução vocálica no Português Europeu (PE) por parte de aprendentes chineses, procurando não só perceber melhor qual é o perfil fonético-fonológico destes aprendentes, para fundamentar a elaboração de materiais didáticos dirigidos a este grupo, como também contribuir para a compreensão do modo de construção da fonologia de uma língua estrangeira². Embora um eventual não domínio do processo de redução vocálica não constitua uma barreira intransponível na comunicação, a aquisição do mesmo está associada a uma boa pronúncia (com todas as consequências comunicativas, sociais e pro-

1 A autora agradece a colaboração de Maria João Freitas, numa fase da investigação prévia à realização deste texto.

2 Neste artigo, na linha de outros trabalhos sobre aquisição de língua não materna (e.g. Saville-Troike et al. 2006; Zhou, 2017), adotaremos as expressões *L1* para designar a língua materna dos aprendentes e *L2* para a língua-alvo, que se pretende adquirir, independentemente de essa constituir uma língua estrangeira ou uma língua segunda em sentido estrito.

fissionais daí derivadas – e.g. Flege, 1995) e pode facilitar a compreensão oral (dada a interligação entre produção e compreensão oral numa L2 – cf. revisão em Yang et al., 2015). Para abordar este tema, é necessário mencionar sucintamente algumas propriedades do sistema vocálico do PE (neste caso, a L2), os fatores envolvidos na aquisição da fonologia de uma L2 e a informação disponível sobre o sistema vocálico do PE em aprendentes com o chinês mandarim como L1.

O sistema vocálico do PE inclui nove vogais orais, no nível fonético, tal como descrito, por exemplo, em Freitas et al. (2012). Essas vogais distinguem-se entre si por meio de duas propriedades: a altura e o ponto de articulação de vogal (PAV). Quanto à altura, as vogais podem ser: (i) altas (com elevação do dorso da língua relativamente à sua posição neutra: [i, i, u]); (ii) médias (manutenção do dorso da língua na posição neutra: [e, e, o]); (iii) baixas (abaixamento do dorso da língua: [ε, a, ɔ]). No que diz respeito ao PAV, distinguem-se três grupos de vogais: (i) anteriores (produzidas na zona anterior da cavidade oral e sem recuo da raiz da língua: [i, e, ε]); (ii) centrais (produzidas na zona central da cavidade oral, com recuo da raiz da língua: [i, e, a]); (iii) posteriores (produzidas na zona posterior da cavidade oral, com recuo da raiz da língua e arredondamento dos lábios: [u, o, ɔ]).

No âmbito da teoria da geometria de traços, Mateus et al. (2000) adaptam ao português a organização de traços avançada em Clements et al. (1995), fazendo a proposta de representação das vogais que é visível na Figura 1 e na Tabela 1 e é adotada neste trabalho.

A PRODUÇÃO DE VOGAIS EM CONTEXTO DE PROCESSO

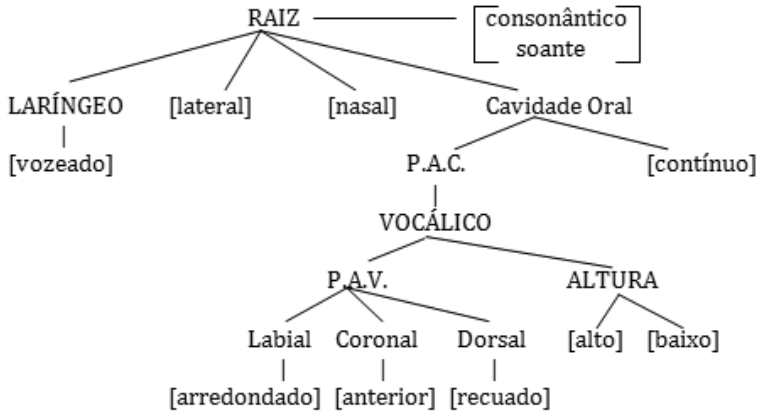


FIGURA 1. Organização dos traços necessários para a representação das vogais do português (Mateus et al., 2000, p. 26; tradução nossa)

Vogais	i	e	ɛ	a	ɐ	ɔ	o	u	ɨ
Altura	•	•	•	•	•	•	•	•	•
[alto]	+	-			-		-	+	+
[baixo]		-	+	+	-	+	-		
Dorsal				•	•				•
[recuado]				+	+				+
Labial						•	•	•	
[arredondado]						+	+	+	

TABELA 1. Matriz das vogais orais do português
(Mateus et al., 2000, p. 32; tradução nossa)

As duas propriedades, altura e ponto de articulação de vogal, correspondem a dois nós na especificação das vogais: o nó Altura domina dois traços – [alto] e [baixo]; o nó PAV domina três nós – Coronal, que domina o traço [anterior];

Dorsal, dominando o traço [recuado]; Labial³, dominando o traço [arredondado] (cf. Figura 1). Na proposta de Mateus et al. (2000), as vogais altas são representadas como [+altas], as médias como [-altas, -baixas], as baixas como [+baixas]; quanto ao PAV, as vogais anteriores não são especificadas, as centrais são Dorsais [+recuadas] e as posteriores são representadas como Labiais [+arredondadas]. Apesar de as vogais anteriores não serem especificadas na proposta em causa, vamos designá-las, neste texto, por coronais, na linha do que tem sido feito em trabalhos anteriores (e.g. Freitas, 2007).

Quando em posição átona, as vogais orais do PE sofrem um processo de redução vocálica que se concretiza através de uma elevação e centralização das mesmas⁴ (cf. Tabela 2).

Alto	i ↑↑	→ i	u ↑↑
Médio	e	ɐ ↑	o
Baixo	ɛ	a	ɔ
	Coronal	Dorsal	Labial

TABELA 2. Processo de redução vocálica no PE

De acordo com a proposta de Mateus et al. (2000), este fenómeno engloba, na verdade, dois processos: (i) um de elevação, de /e, ɛ/ para [i], de /a/ para [ɐ] e de /o, ɔ/ para [u], que

3 Clements et al. (1995), na apresentação detalhada da sua proposta, explicam que [labial], [coronal] e [dorsal] constituem três traços terminais, que representam a existência de uma constricção formada pelo lábio superior, pela parte frontal da língua ou pelo dorso da língua, respetivamente.

4 Existem outros casos de redução vocálica, que não constituem o tema deste trabalho (cf. Freitas et al., 2012).

implica alterações no nó Altura; (ii) outro de recuo de [i] para [ɨ], com mudanças no nó PAV. As vogais [i, u], por sua vez, não sofrem qualquer alteração. Este fenómeno explica os contrastes registados na Tabela 3.

Tónicas		Átonas	
[i]	f <u>i</u> ta	[i]	f <u>ɨ</u> tinha
[e]	d <u>e</u> do	[ɨ]	d <u>ɨ</u> dada
[e]	f <u>e</u> sta	[ɨ]	f <u>ɨ</u> stejo
[a]	g <u>a</u> to	[ɨ]	g <u>ɨ</u> tinho
[u]	f <u>u</u> ro	[u]	f <u>u</u> rado
[o]	f <u>o</u> go	[u]	f <u>u</u> gueira
[ɔ]	p <u>o</u> rta	[u]	p <u>u</u> rteira

TABELA 3. Contrastes entre vogais orais tónicas e átonas, associados ao processo de redução vocálica⁵

Quanto à aquisição da fonologia de uma língua estrangeira, é importante considerar a noção de interfonologia. Sendo uma componente da interlíngua (Selinker, 1972), a interfonologia constitui um sistema fonológico desenvolvido pelo aprendente de L2, que é simultaneamente diferente do da L1 e da L2 e influenciado por vários fatores (cf. Eckman, 2012). Além de outros aspetos, como a idade de início de aprendizagem da L2 e a qualidade de experiência da L2 (e.g. Moyer, 2014), três fatores são considerados cruciais no desenvolvimento da interfonologia: as propriedades da L1, as da L2 e os princípios linguísticos universais (cf. Eckman, 2012). As características de uma interfonologia podem ser, parcialmente, explicadas a partir destes três fatores.

5 Estes exemplos foram retirados de Mateus et al. (2000).

Diferentes modelos e teorias procuram explicar como esses fatores interagem durante o processo de aquisição da fonologia de uma L2. Por exemplo, o Modelo de Aprendizagem da Fala (*Speech Learning Model*), de Flege (1995), defende que: (i) a produção de um som de L2 depende das propriedades representadas na sua categoria fonética; (ii) uma categoria fonética nova para a L2 é formada quando o aprendente consegue discriminar, pelo menos, uma das diferenças fonéticas entre este e o som mais próximo da L1; (iii) as categorias fonéticas para a L1 e a L2 influenciam-se mutuamente, podendo até haver bloqueio de formação de uma categoria nova por se estabelecer uma equivalência entre o som de L2 e o som mais próximo de L1.

Outra proposta, de Archibald (2006), sustenta igualmente a influência da L1 na aquisição da L2, mas sublinha a importância do nível fonológico e não menciona nenhuma influência da L2 na L1. Contrariando a hipótese do déficit (segundo a qual os aprendentes de L2 não adquirem normalmente uma propriedade fonológica inexistente na sua L1), propõe a hipótese do “reemprego” (*redployment*): os aprendentes podem adquirir uma propriedade fonológica ausente da sua L1 se (i) a sua L1 incluir outras propriedades fonológicas reempregáveis de modo diferente para alcançar o alvo de L2 e (ii) as pistas acústicas da propriedade da L2 forem bastante evidentes.

Para conhecer uma interfonologia, pode recorrer-se tanto a dados de produção, como a dados de percepção/compreensão e juízos gramaticais (e.g. Lakshmanan et al., 2001). Perante a necessidade de determinar se uma estrutura fonológica está ou não adquirida, pode ser útil considerar o nível de desempenho por referência a uma escala de desenvolvimento fono-

lógico. Não havendo uma escala estabelecida para o domínio da L2, adotamos, no presente trabalho, a proposta de Costa (2010) para a aquisição fonológica segmental na L1, com três níveis: (i) estrutura não adquirida, com taxa de sucesso entre 0% e 49%; (ii) estrutura em aquisição, com nível de acerto de 50% a 79%; (iii) estrutura adquirida, com 80% a 100% de produções conformes ao alvo.

No que concerne ao conhecimento do funcionamento do sistema vocálico na interfonologia dos aprendentes chineses de Português Língua Estrangeira (PLE), este é ainda bastante limitado. Sabe-se, com base na experiência de professores com muitos anos de ensino, que estes alunos revelam frequentemente dificuldades nas distinções [e]/[ɛ] e [o]/[ɔ] e no uso dos ditongos nasais (cf. Wang, 1991). Alguns dados empíricos (de produção oral espontânea) mostram também problemas no domínio da altura de vogal e sugerem que a redução vocálica pode constituir uma área crítica (cf. Castelo et al., 2016). Finalmente, dados de Oliveira (2006), com base na nomeação oral de imagens por parte de aprendentes do PE com diferentes línguas maternas e em contexto de imersão linguística, indicam claramente dificuldades na ativação da redução vocálica.

Os dados disponíveis na literatura sugerem, pois, que os aprendentes chineses de PLE têm dificuldades no domínio do processo de redução vocálica e na altura de vogal. Por esse motivo, o presente texto tem o objetivo específico de contribuir para o conhecimento do domínio do processo fonológico de elevação e centralização das vogais átonas no PE por parte de aprendentes chineses em contexto de não imersão linguística. Para isso, recorre a dados de produção.

2. METODOLOGIA

Para alcançar o objetivo deste artigo, foi avaliada a produção oral de palavras em oito falantes nativos de chinês mandarim, com idades compreendidas entre os 17 e os 44 anos e um ano de aprendizagem do PLE em Macau. Sete dos informantes eram estudantes de Português no ensino superior e uma era professora de Inglês que tinha estudado a L2 numa escola de línguas.

As palavras usadas faziam parte de um *corpus* com quatro pares de palavras morfológicamente relacionadas para cada vogal oral tónica do PE (cf. um dos pares utilizados: *dedo*, com [e] em posição tónica; *dedinho* com a vogal correspondente e resultante do processo de redução vocálica, em posição átona, [i]). As palavras usadas, além de incluírem as vogais-alvo, obedeciam, tanto quanto possível, aos seguintes critérios: (i) eram constituídas por sílabas com o formato CV; (ii) apresentavam o padrão acentual paroxítono; (iii) correspondiam a vocabulário acessível nos níveis iniciais de aprendizagem de PLE; (iv) consistiam em palavras representáveis através de imagens. Na Tabela 4 são apresentados os 56 estímulos utilizados (7 vogais x 4 pares x 2 elementos de cada par, um com vogal tónica e outro com vogal átona).

A PRODUÇÃO DE VOGAIS EM CONTEXTO DE PROCESSO

Vogal oral	Quatro pares de palavras para cada vogal oral	
[i] tónico / [i] átono	livro / livrinho mochila / mochilinha	revista / revistinha vestido / vestidinho
[e] tónico / [e] átono	dedo / dedinho mesa / mesinha	cabelo / cabelinho caneta / canetinha
[ɛ] tónico / [ɛ] átono	sete / setenta panela / panelinha	janela / janelinha castelo / castelinho
[a] tónico / [a] átono	gato / gatinho casa / casinha	gelado / geladinho sapato / sapatinho
[u] tónico / [u] átono	luva / luvinha chuva / chuvinha	sumo / suminho fruta / frutinha
[o] tónico / [o] átono	bolo / bolinho boca / boquinha	sopa / sopinha pescoço / pescocinho
[ɔ] tónico / [ɔ] átono	copo / copinho nove / noventa	bigode / bigodinho camisola / camisolinha

TABELA 4: Estímulos utilizados para avaliar a produção oral dos informantes

Após a constituição do *corpus*, as imagens a usar para cada par de palavras foram escolhidas e testadas com falantes chineses, para verificar a sua adequação ao contexto cultural dos informantes. Depois de concretizados os ajustamentos necessários de acordo com o processo de validação das imagens, estas foram integradas numa apresentação em *PowerPoint*.

Passou-se, então, ao processo de recolha de dados. Após fornecer algumas informações relevantes para conhecer o seu perfil linguístico, bem como o seu consentimento informado sobre a participação na investigação em causa, cada informante realizou individualmente a tarefa de nomeação oral das imagens do *PowerPoint*, em sala silenciosa de uma

instituição de ensino superior. As suas produções orais foram gravadas no programa *Wavesurfer* (versão 1.8.8p4) em ficheiro .wav, com 22050 Hz de frequência de amostragem, a 16 bit, canal mono, através de microfone EDIFIER K815, com uma frequência de resposta entre 20Hz e 20KHz. Quando os informantes não se lembravam do nome da imagem em Português, a experimentadora fornecia algumas pistas, de modo que se obtiveram produções dos informantes: (i) sem quaisquer pistas, (ii) com pistas de evocação (quando a experimentadora dizia alguma palavra ou segmento inicial que pudesse ajudar a recordar a palavra-alvo), ou (iii) de mera repetição (sempre que a experimentadora dizia a palavra-alvo e os informantes apenas a repetiam). A aplicação do instrumento a cada informante demorou cerca de 20 minutos.

Posteriormente, foi efetuada a transcrição fonética das produções orais gravadas por investigadores com experiência na tarefa. A transcrição das vogais-alvo foi inserida e analisada numa base de dados criada no programa SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*). No total, foram criados 448 registos (56 vogais-alvo / estímulos x 8 informantes), consistindo 224 em vogais-alvo tónicas e a outra metade nas vogais-alvo átonas correspondentes.

3. RESULTADOS

Na presente análise dos resultados deveriam ser consideradas as produções para as 224 vogais-alvo átonas. No entanto, são contabilizadas apenas as produções (i) obtidas sem qualquer tipo de pista (o que leva à exclusão de 20 respostas) e (ii) de vogais átonas cujas tónicas correspondentes foram corretamente pronunciadas (excluindo-se, pois, outras 33 respostas). Consequentemente, no total são integradas na análise

171 produções de vogais átonas. Convém ainda referir que a opção de analisar apenas as vogais átonas correspondentes a tónicas corretamente pronunciadas se deve ao facto de nos interessarem apenas os casos em que o problema na produção das vogais átonas não se pode atribuir às dificuldades no domínio da própria vogal fonológica, devendo, pelo contrário, ser causado pela inadequação na ativação do processo fonológico de redução vocálica, específico da posição átona.

Na Tabela 5 são apresentadas as produções das vogais átonas integradas na presente análise, em função da sua conformidade ao alvo.

	ocorr. ¹	%
Produções corretas	73	43%
Produções incorretas	98	57%
Total	171	100%

TABELA 5: Vogais átonas consideradas na análise, em função da correção da produção

Como se pode verificar, apenas 43% das produções consideradas estão corretas, i.e., são conformes ao alvo. Tal resultado mostra que o processo de redução vocálica ainda não está adquirido, uma vez que se situa abaixo dos 50% de sucesso.

No Gráfico 1, apresenta-se a percentagem de produções conformes ao alvo para cada uma das quatro vogais fonéticas existentes em posição átona.

6 Nesta tabela e nas seguintes, abrevia-se *ocorrências* como *ocorr.*

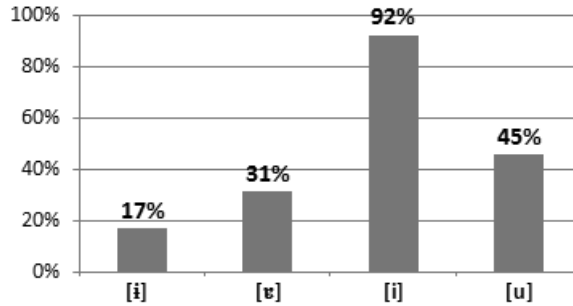


GRÁFICO 1: Vogais átonas produzidas corretamente, por vogal fonética existente em posição átona

Os melhores resultados são obtidos pela vogal [i], com 92% de produções corretas, seguida de [u], com apenas 45% de acertos. As vogais [ɐ] e [i], por seu turno, registam níveis de acerto muito baixos, 31% e 17%, respectivamente.

No Gráfico 2, observam-se os níveis de correção em função da vogal fonológica subjacente às diferentes vogais fonéticas.

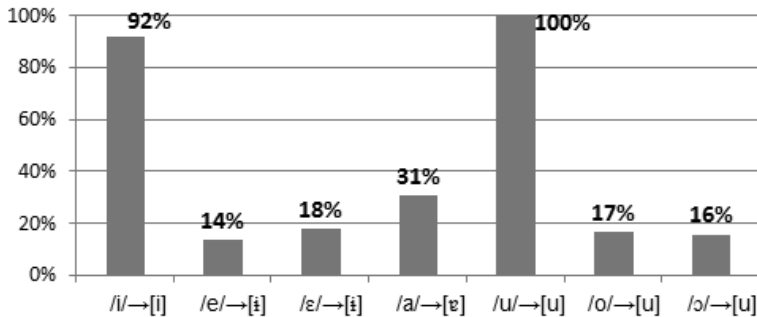


GRÁFICO 2: Vogais átonas produzidas corretamente, por vogal fonológica correspondente

A observação dos resultados em função da vogal fonológica confirma a existência de muitas dificuldades na redução de /e/ e /ɛ/ para [i] e de /a/ para [ɐ], bem como a ausência de problemas com a vogal fonológica /i/, que se mantém como [i] no *output* fonético. No entanto, os dados do Gráfico 2 permitem também verificar uma assimetria acentuada no desempenho relativo à vogal [u]: quando esta deriva do segmento fonológico /u/, a taxa de sucesso é de 100%; quando deriva dos segmentos fonológicos /o/ e /ɔ/, situa-se nos 17% e 16%, respetivamente.

Na Tabela 6, apresentam-se as taxas de acerto nas vogais átonas, organizadas em função do PAV e da altura de vogal.

	Coronal	Dorsal	Labial	Total
Alta	92%	–	100%	96%
Média	14%	–	17%	16%
Baixa	18%	31%	16%	22%
Total	45%	31%	45%	43%

TABELA 6: Vogais átonas produzidas corretamente, por PAV e altura de vogal

Os dados mostram níveis de acerto muito díspares em função da altura de vogal: de facto, estes são bastante elevados entre as vogais altas (de 92% a 100%), ao contrário do que acontece com as médias e baixas (entre 14% e 31%). Este facto revela que a ativação do processo de redução vocálica não está adquirida entre as vogais que sofrem alterações devidas ao processo – i.e. as médias e as baixas.

Para uma melhor compreensão dos resultados, é importante observar igualmente os padrões de substituição encontrados nas vogais não produzidas conforme o alvo. Na Tabela

7, apresenta-se a contagem de todas as produções obtidas para a vogal-alvo átona [i] correspondente a /e/, bem como alguns exemplos de substituições. Note-se que, nesta tabela e nas que se seguem, o fundo laranja indica a vogal fonológica (não reduzida), enquanto o verde mostra a vogal fonética-alvo (reduzida) que foi adequadamente produzida.

	Coronal		Dorsal		Labial	
	ocorr.	%	ocorr.	%	ocorr.	%
Alta			2	14%		
Média	4	29%	5	36%		
Baixa	3	21%				
<i>Exemplos de erros:</i> Dedinho [di'djɪu] [dɛ'djɪu] (Informante 8) Mesinha [mi'zipɐ] [mɛ'zipɐ] (Informante 15) Cabelinho [kɛbi'lipɐ] [kɛbɛ'lipɐ] (Informante 5)						

TABELA 7: Produções obtidas para a vogal-alvo [i] correspondente a /e/

Como se pode observar, 29% dos erros consistem em manter a qualidade da vogal fonológica, que é visível na posição tónica, não a alterando em posição átona, ao contrário do previsível pelo processo de redução, vocálica. Os restantes erros correspondem a um recuo mas não elevação da vogal (cf. /e/ → [ɐ], em 36% dos casos) ou a um abaixamento da vogal (cf. /e/ → [ɛ], em 21% dos casos), abaixamento esse que contraria o próprio processo de redução vocálica.

Na Tabela 8, registam-se as produções obtidas para a vogal-alvo [i] correspondente a /ɛ/ e alguns exemplos de substituições de [i].

A PRODUÇÃO DE VOGAIS EM CONTEXTO DE PROCESSO

	Coronal		Dorsal		Labial	
	ocorr.	%	ocorr.	%	ocorr.	%
Alta			5	18%		
Média			10	36%		
Baixa	13	46%				
Exemplos de erros:						
Castelinho [kaʃti'liɲu] [kɛʃtɐ'liɲu] (Informante 4)						
Setenta [si'tɛtɐ] [sɐ'tɛtu] (Informante 5)						
Janelinha [ʒɛni'liɲɐ] [ʒɛnɛ'niɲɐ] (Informante 12)						

TABELA 8: Produções obtidas para a vogal-alvo [i] correspondente a /ɛ/

A maioria das produções não conformes ao alvo corresponde a uma manutenção da qualidade da vogal subjacente (46%). No entanto, também se encontram erros consistindo numa elevação insuficiente da vogal: em 36% das respostas, o /ɛ/ transforma-se em vogal recuada média, [ɐ] ou [ə], deixando de ser baixa, mas também não alcançando o grau de abertura alto, [i] (e.g. [kaʃti'liɲu] → [kɛʃtɐ'liɲu], informante 4).

Na Tabela 9, são apresentadas as respostas dadas para a vogal-alvo [i] correspondente a /i/.

	Coronal		Dorsal		Labial	
	ocorr.	%	ocorr.	%	ocorr.	%
Alta	23	92%				
	2	8%				
Média						
Baixa						
Exemplo de erro:						
Revistinha [riviʃˈtiɲɐ] [xiviʃˈtiɲɐ] (Informante 15)						

TABELA 9: Produções obtidas para a vogal-alvo [i] correspondente a /i/

Os resultados mostram apenas dois casos de produção não conforme ao alvo: o [i] é substituído por [ɪ], um segmento fonético que também pode ser categorizado como alto e coronal, embora seja um pouco menos alto e menos frontal do que [i] e, portanto, considerado incorreto na análise.

Na Tabela 10, mostram-se as produções obtidas para a vogal-alvo [ɐ].

	Coronal		Dorsal		Labial	
	ocorr.	%	ocorr.	%	ocorr.	%
Alta						
Média			9	31%		
Baixa			20	69%		
<i>Exemplos de erros:</i>						
Geladinho [ʒilɐ'diɲu] [ʒɐra'diɲu] (Informante 12)						
Casinha [kɐ'ziɲɐ] [ka'ziɲɐ] (Informante 8)						

TABELA 10: Produções obtidas para a vogal-alvo [ɐ] correspondente a /a/

Os resultados mostram que 31% das vogais produzidas são conformes ao alvo, enquanto 69% estão incorretas e consistem em não alterar a qualidade da vogal subjacente.

Como para a produção de [u] derivado de /u/ não se registam quaisquer erros, estes resultados não são apresentados. Já na Tabela 11, registam-se as produções para a vogal-alvo [u] correspondente a /o/.

A PRODUÇÃO DE VOGAIS EM CONTEXTO DE PROCESSO

	Coronal		Dorsal		Labial	
	ocorr.	%	ocorr.	%	ocorr.	%
Alta					3	17%
Média					14	78%
Baixa					1	5%
Exemplos de erros: Pescocinho [piʃku'siɲu] [piʃko'siɲu] (Informante 13) Sopinha [su'piɲɐ] [sɔ'pinɐ] (Informante 5)						

TABELA 11: Produções obtidas para a vogal-alvo [u] correspondente a /o/

A grande maioria das produções não conformes ao alvo para a vogal fonológica /o/ é constituída pela não alteração da qualidade do segmento fonológico (78%), tal como no exemplo: *boquinha* [bu'kiɲɐ] [bo'kiɲɐ] (Informante 4).

Na tabela seguinte, são registadas as produções para a vogal-alvo [u] derivada de /ɔ/.

	Coronal		Dorsal		Labial	
	ocorr.	%	ocorr.	%	ocorr.	%
Alta					5	16%
Média					1	3%
Baixa					25	81%
Exemplos de erros: Noventa [nu'vêɛ] [nɔ'vêɛ] (Informante 11) Noventa [nu'vêɛ] [no'vîɛ] (Informante 8)						

TABELA 12: Produções obtidas para a vogal-alvo [u] correspondente a /ɔ/

Os resultados mostram que, mais uma vez, a grande maioria das produções não conformes ao alvo consiste numa não alteração da qualidade vocálica (com 81% dos casos; cf.

noventa [nu'vētɐ] → [nɔ'vētɐ], Informante 11). Apenas um outro erro consiste na elevação insuficiente da vogal, que passa para média, mas não para alta.

4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As taxas de sucesso acima apresentadas permitem conhecer o domínio do processo de redução vocálica por parte de (alguns) aprendentes chineses de PE. O primeiro facto a destacar consiste na taxa global de sucesso: 43%. Este valor, situado abaixo dos 50%, mostra que o processo de elevação e centralização das vogais átonas não está adquirido. Tal é ainda confirmado pela assimetria entre os casos em que não há uma “verdadeira” ativação do processo de redução vocálica (/i/ → [i]; /u/ → [u]), com taxas de sucesso entre 92% e 100% (estruturas adquiridas), e os casos em que há alterações segmentais devidas à redução vocálica em contexto átono (/a/ → [ɐ]; /e, ε/ → [ɪ]; /o, ɔ/ → [u]), com valores entre 14% e 31% (estruturas não adquiridas). O comportamento específico na produção de [u] é ainda mais esclarecedor. Quando a vogal subjacente é /u/ e a vogal fonética não sofre alterações segmentais devidas ao processo de redução vocálica, a taxa de sucesso é de 100%; quando, pelo contrário, a vogal subjacente é /o/ ou /ɔ/ e a produção de [u] átono seria uma consequência da redução vocálica, então o nível de acerto é de 17% ou 16%, respetivamente. Este resultado mostra que a causa da não produção de [u] (derivado de /o/ ou /ɔ/) não consiste em problemas articulatorios ou de representação fonológica do segmento, mas está associada à ativação do processo fonológico de redução vocálica.

As taxas de conformidade com o alvo na produção das vogais em contexto de redução vocálica revelam ainda que

não há diferenças relevantes no desempenho em função do número de nós alterados no âmbito deste processo: a taxa de sucesso nos casos de alteração apenas do nó Altura (/a/ → [ɐ], 31%; /o/ → [u], 17%; /ɔ/ → [u], 18%) é pouco superior à dos casos de alteração de PAV e Altura (/e/ v [i], 14%; /ɛ/ → [i], 18%). Estes resultados sugerem que a dificuldade está relacionada com o processo de redução vocálica em geral e não com o número de nós alterados.

Quanto às informações fornecidas pelos padrões de erro, estas mostram que o domínio do nó Altura de Vogal é muito problemático. De facto, nos casos em que deveria haver elevação da vogal átona, regista-se frequentemente uma manutenção incorreta da altura (65% para /e/; 46% para /ɛ/; 69% para /a/; 78% para /o/; 81% para /ɔ/), uma elevação insuficiente (36% para /ɛ/; 3% para /ɔ/) ou até, num número reduzido de casos, um abaixamento (21% para /e/; 5% para /o/). Tal sugere não só instabilidade no domínio do nó de Altura, como também no funcionamento desta propriedade no âmbito do processo fonológico de redução vocálica. O domínio do nó PAV, por sua vez, parece ser menos problemático. Embora a redução vocálica envolva menos frequentemente a alteração de PAV do que de Altura, os únicos casos em que deveria haver alteração de Altura e de PAV (/e, ɛ/ → [i]) fornecem dados importantes para sublinhar o carácter mais problemático da Altura de Vogal: a correção no PAV é de 52% (50% para /e/ e 54% para /ɛ/) e na Altura é de apenas 17% (14% para /e/ e 18% para /ɛ/). De qualquer forma, será necessário, em investigação futura, analisar as produções apenas das vogais tónicas, a fim de verificar se o insucesso associado à altura de vogal é geral na interfonologia dos aprendentes ou constitui um

fenômeno associado apenas ao não domínio do processo de elevação e centralização das vogais átonas.

Em suma, todos estes resultados mostram a não aquisição do processo da redução vocálica do PE em geral (e não dependente do número de nós envolvidos nas alterações segmentais). Sugerem também que, além das dificuldades no domínio do processo fonológico em causa, os aprendentes têm dificuldades específicas, mais acentuadas, com a altura de vogal. É ainda de destacar que os erros encontrados seguem padrões, o que mostra a sistematicidade da interfonologia desta etapa de aquisição da L2. Mais concretamente, esta interfonologia é caracterizada (i) pela não aquisição do processo de redução vocálica, o que leva a que apenas os segmentos não alterados pelo processo sejam produzidos conforme o alvo (i.e. [i] e [u] átonos, derivados de /i/ e /u/, respetivamente), e (ii) provavelmente também por dificuldades específicas no domínio do nó Altura de Vogal.

O fator ou os fatores que explicam esta interfonologia não são ainda totalmente claros, a partir dos dados disponíveis. Em primeiro lugar, o próprio sistema fonológico da L2 pode constituir uma das motivações para o não domínio da redução vocálica, na medida em que este processo fonológico não é absolutamente crucial para o estabelecimento de contrastes fonológicos e a comunicação eficiente na língua (aliás, nem funciona do mesmo modo em outras variedades da língua, como a brasileira) e as suas pistas acústicas podem não ser suficientemente evidentes (na linha da proposta de Archibald, 2006) para fomentar uma rápida aquisição. Simultaneamente, um fator não fonológico mas igualmente associado à L2 consiste no sistema ortográfico. Ao reduzir a realidade fonética e não deixar transparecer que um mesmo

grafema pode estar associado a diferentes sons, em função do padrão acentual da palavra (e.g. <e> ↔ [ɛ] em *sete*, [i] em *setenta*), o sistema ortográfico pode condicionar a forma como são construídas as próprias representações fonológicas dos segmentos e adquiridos os processos que caracterizam o sistema fonológico. De facto, no âmbito do português como L1, existem já várias investigações que comprovam que o sistema ortográfico interfere no processamento fonológico (e.g. Ventura et al., 2004) e em tarefas de consciência fonológica (e.g. Veloso, 2003).

Em segundo lugar, o não domínio da redução vocálica no PE pode igualmente ser motivado por uma eventual influência do fator L1 (chinês mandarim). Por um lado, a inexistência de um processo de alteração dos segmentos vocálicos átonos com um funcionamento muito semelhante no chinês mandarim pode originar uma aquisição mais tardia deste tipo de processo (apesar de tal existir no inglês, língua que todos os informantes estudaram durante alguns anos). Por outro lado, a ausência, na L1, de um contraste fonológico entre as vogais médias e baixas que constituem diferentes segmentos fonológicos no PE (i.e. /e/-/ɛ/, /o/-/ɔ/ – cf. Duanmu, 2007; Yang et al., 2015) pode dificultar a discriminação dos segmentos e levar à construção de representações segmentais pouco especificadas que motivam erros de produção (de acordo com a proposta de Flege, 1995). Apesar destas diferenças entre a L1 e a L2, seria possível que algumas propriedades fonológicas da L1 fossem reempregues na aquisição da redução vocálica (de acordo com a proposta de Archibald, 2006). Para analisar estas hipóteses explicativas, seria necessário realizar uma comparação detalhada do funcionamento dos sistemas vocálicos do PE e do chinês mandarim, bem como avaliar a

percepção dos segmentos envolvidos e do próprio processo de redução vocálica.

Independentemente das motivações na base da interfonologia evidente no desempenho dos informantes deste estudo, os resultados obtidos fornecem-nos algumas informações sobre o perfil fonético-fonológico do aprendente chinês do PE. Por um lado, mostram que os aprendentes chineses têm dificuldades específicas na aquisição da redução vocálica; tal não só confirma aquilo que os resultados de Castelo et al. (2016) apenas conseguiam indiciar, como também estende as conclusões de Oliveira (2006) aos aprendentes chineses. Por outro lado, os dados agora analisados indiciam a existência de problemas no domínio da altura de vogal, o que vai ao encontro das conclusões de Wang (1991), com base na sua experiência letiva sobre a aprendizagem dos contrastes entre as vogais [e]/[ɛ] e [o]/[ɔ], e de Castelo et al. (2016), a partir de dados de produção. No entanto, será importante confirmar esta análise com base numa observação do desempenho dos informantes apenas nas vogais tónicas.

Os resultados agora discutidos permitem-nos também chegar a algumas implicações didáticas para o ensino de PLE a aprendentes chineses. Tendo em conta a necessidade de dominar bem os contrastes vocálicos para ativar o processo de redução vocálica, a indicação de que há problemas específicos com a altura de vogal e os efeitos positivos do treino perceptivo na aprendizagem de contrastes fonológicos (e.g. Rato, 2014), uma primeira consequência didática consiste em treinar a percepção das diferenças vocálicas associadas à altura de vogal, por exemplo, com recurso a pares mínimos.

Além disso, considerando que há uma dificuldade no domínio do processo de elevação e centralização das vogais

átonas e que o ensino explícito deste processo poderá ter efeitos positivos, outra implicação consiste em incluir no ensino de PLE instrução explícita sobre o funcionamento da redução vocálica, o que, até onde sabemos, não foi realizado com os informantes deste estudo e também não constitui prática habitual. Para treinar esse funcionamento, podem ser muito úteis os pares de palavras relacionadas, como as que foram usadas como estímulos nesta investigação (e.g. d[e]do vs. d[i]dinho).

Finalmente, os resultados agora obtidos sugerem a existência de alterações segmentais com diferentes graus de dificuldade no âmbito do processo de redução vocálica, o que permite começar as sequências de ensino pelas alterações mais fáceis. Concretamente, os resultados sugerem um grau de dificuldade menos elevado das alterações relativas ao PAV dorsal, por comparação com as alterações relativas ao labial e coronal: (i) as alterações envolvendo o PAV dorsal poderão ser ligeiramente mais fáceis (31% de sucesso neste estudo), já que neste existe apenas uma alteração de altura, com dois graus ([-alto,-baixo] vs [+baixo]: [a]→[ɐ]); (ii) as relativas ao PAV labial e ao coronal serão mais difíceis (com 16%-17% e 14%-18% de sucesso, respetivamente, neste trabalho), por haver contrastes de altura envolvendo três graus ([+alto], [-alto,-baixo] e [+baixo]: [ɔ, o]→[u]; [ɛ, e]→[i]). Assim sendo, as sequências construídas para abordar a redução vocálica no PE com aprendentes chineses poderão começar pela abordagem das vogais dorsais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho, procura-se contribuir para o conhecimento de: (i) como é o sistema interfonológico dos apren-

dentes chineses de PLE de nível elementar relativamente ao processo de redução vocálica; (ii) como se constrói esse sistema; (iii) como se podem construir as intervenções didáticas mais adequadas para estimular a sua aproximação da fonologia da língua-alvo. Para isso, mostrou-se fundamental o recurso a dados de produção experimentalmente controlados, que permitem encontrar todos os segmentos relevantes (vogais orais) nos contextos em oposição (tónico vs. átono), bem como relacionar os resultados obtidos com os sistemas fonológicos da L1 e da L2 e com a prática didática.

Em síntese, os resultados mostram que o processo de redução vocálica, em geral, não está adquirido na interfonologia destes aprendentes com um ano de aprendizagem de PLE e que existem problemas sobretudo ao nível do domínio da altura de vogal. Tal interfonologia pode ser motivada não só pelo facto de a ausência de domínio da redução vocálica não constituir um obstáculo à comunicação, como também pela inexistência de determinados segmentos em oposição distintiva e de um processo fonológico com funcionamento semelhante no chinês mandarim.

No entanto, são ainda muitas as questões que permanecem para investigação futura. Por um lado, será importante compreender o progresso na aquisição da redução vocálica em aprendentes chineses de outros níveis de proficiência linguística, bem como avaliar se a altura de vogal é mais difícil do que o PAV mesmo fora do contexto da redução vocálica. Também será relevante comparar os sistemas vocálicos do PE e do chinês mandarim e avaliar dados de percepção, para melhor compreender a eventual influência da fonologia do mandarim na aquisição da redução vocálica do PE. Finalmente, no futuro, será conveniente testar a eficácia das implicações

didáticas delineadas, através de estudos de treino que comparem os resultados obtidos com diferentes sequências didáticas – i.e. desenhadas de acordo com estas indicações vs. desenhadas segundo os princípios opostos. Além disso, será necessário alargar o número de aprendentes avaliados, para garantir um melhor conhecimento da realidade e facilitar a preparação de intervenções didáticas cada vez mais fundamentadas no perfil fonético-fonológico dos aprendentes chineses.

BIBLIOGRAFIA

- ARCHIBALD, John – Second language phonology as redeployment of phonological knowledge. *Canadian Journal of Linguistics*. 50:1/2/3/4 (2006) pp. 285-314.
- CASTELO, Adelina; SANTOS, Rita – *Perfil do aprendente chinês de PLE: Algumas propriedades fonéticas*. Macau: IPM, 2016. 19 p. Comunicação apresentada na “Conferência Internacional: Ensino e Aprendizagem de Português como Língua Estrangeira, Universidade de Macau, 2016”.
- CLEMENTS, George N; HUME, Elizabeth V. – The internal organization of speech sounds. In GOLDSMITH, John A., ed. – *The Handbook of phonological theory*. Cambridge, MA. & Oxford: Basil Blackwell, 1995. pp. 245-306.
- COSTA, Teresa – *The Acquisition of the Consonantal System in European Portuguese: Focus on Place and Manner Features*. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2010. 270 pp. Tese de doutoramento.
- DUANMU, San – *The Phonology of Standard Chinese*. 2.^a ed. Oxford: Oxford University Press, 2007. 361 pp.
- ECKMAN, Fred R. – Second language phonology. In GASS, Susan M.; MACKEY, Alison, eds. – *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. London & New York: Routledge, 2012. pp. 91-105.
- FLEGE, James E. – Second-language Speech Learning: Theory, Findings, and Problems. In STRANGE, Winifred, ed. – *Speech Perception and Linguistic Experience: Issues in Cross-language research*. Timonium, MD: York Press, 1995. pp. 229-273.
- FREITAS, Maria João – On the Effect of (Morpho)Phonological Complexity in the Early Acquisition of Unstressed Vowels in European Portuguese. In PRIETO, Pilar; MASCARÓ, Joan; SOLÉ, Maria-Josep, eds. – *Segmental and prosodic issues in Romance phonology*.

- Amesterdão, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2007. pp. 179-197.
- FREITAS, Maria João, et al. – *Os sons que estão dentro das palavras. Descrição e Implicações para o Ensino do Português como Língua Materna*. Lisboa: Colibri, 2012. 228 pp.
- LAKSHMANAN, Usha; SELINKER, Larry – Analysing interlanguage: how do we know what learners know? *Second Language Research*. 17:4 2001. pp. 393-420.
- MATEUS, Maria Helena; ANDRADE, Ernesto – *The Phonology of Portuguese*. Oxford: Oxford University Press, 2000. 162 pp.
- MOYER, Alene – How Does Experience in the Second Language Shape Accent? *Contact*. 40:4 2014. pp. 15-20.
- OLIVEIRA, Inês – *A aquisição do sistema vocálico por falantes de PE como língua não materna*. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2006. 195 pp. Dissertação de mestrado.
- RATO, Anabela – Effects of Perceptual Training on the Identification of English Vowels by Native Speakers of European Portuguese. *Concordia Working Papers in Applied Linguistics*. 2014. pp. 529-546.
- SAVILLE-TROIKE, Muriel – *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. 2006. 206 pp.
- SELINKER, Larry. – Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. 10:3 1972. pp. 209-231.
- VELOSO, João – *Da influência do conhecimento ortográfico sobre o conhecimento fonológico. Estudo longitudinal de um grupo de crianças falantes nativas do Português Europeu*. Porto: Universidade do Porto. 2003. 505 pp. Tese de doutoramento.
- VENTURA, Paulo, et al. – The Locus of the orthographic consistency effect in auditory word recognition. *Language and Cognitive Processes*. 19:1 2004. pp. 57-95.

- WANG, Suoying – *O português para um chinês. Abordagem simultânea sobre os métodos de ensinar português aos chineses*. S.l.: Instituto Rainha D. Leonor. 1991. 62 pp.
- YANG, Shu; RATO, Anabela; FLORES, Cristina – Perceção das consoantes oclusivas de Português L2 sob a influência de Mandarim L1. *Diacrítica*. Braga. 29:1 2015. pp. 61-94.
- ZHOU, Chao – *Contributo para o estudo da aquisição das consoantes líquidas do português europeu por aprendentes chineses*. Lisboa: Universidade de Lisboa. 2017. 144 pp. Dissertação de mestrado.

LÍNGUA PORTUGUESA COMO BASE DA INTERDISCIPLINARIDADE

Agenor Francisco De Carvalho

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Brasil

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo relata a proposta de utilização da Língua Portuguesa como base da interdisciplinaridade, cujo objetivo foi o de promover mudança de atitude quanto à formação continuada do profissional da educação em compreensão e interpretação de textos nas diversas áreas do conhecimento. Utilizou-se por referência os trabalhos interdisciplinares realizados no Instituto Federal de Rondônia, no ano de 2013, e em duas escolas públicas no estado de Mato Grosso do Sul em 2015/17. Baseou-se nos estudos sobre a interdisciplinaridade elaborados por Japiassu (1979), Fazenda (1998), Santomé (1998), Veiga-Neto (1997), e nos estudos sobre a Análise do Discurso desenvolvidos por Pechêux (1993), Bakhtin (2003) e Foucault (2005).

A proposta foi desenvolvida em cinco fases: 1. Construção do marco teórico, por meio de levantamento bibliográfico; 2. Oficina de produção de textos pelos estudantes, sendo feita a Análise do Discurso e avaliação da proficiência em Língua Portuguesa; 3. Levantamento com os educadores sobre o

tema e oficinas pedagógicas destinadas à reflexão de trabalhos interdisciplinares; 4. Acompanhamento desses profissionais na aplicação de atividades interdisciplinares, construção de projetos interdisciplinares e a sua execução; 5. Análise dos resultados alcançados.

A interdisciplinaridade tornou-se um instrumento eficaz do processo de ensino e aprendizagem. Diante dos desafios da educação neste início de século, cujo paradigma do conhecimento muda constantemente, os profissionais da educação carecem de estratégias de enfrentamento. O estereótipo de que somente a língua portuguesa faz uso da língua materna para suas atividades é recorrente nos meios docentes. As práticas didáticas reforçam o caráter de fragmentação do conhecimento. Os resultados alcançados após a realização da proposta representaram avanços significativos na aprendizagem dos estudantes das séries finais do Ensino Médio. Dessa forma, observou-se que o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, utilizando-se como base a Língua Portuguesa, tem se mostrado eficaz.

2. INTERDISCIPLINARIDADE EM AÇÃO

Na contemporaneidade os desafios apresentados à educação são cada vez mais dinâmicos. A economia mundial vem ditando as normas para o futuro das gerações, determinando o tipo de consumidor que se pretende, aliada ao compromisso de erradicação da pobreza. Entretanto, vem se observando a sua ineficácia, colocando em dúvida se os investimentos não estão sendo suficientes, ou o mais grave, se os recursos investidos não estão representando resultados significativos. Um desses indicadores foi exatamente o foco das discussões do Fórum Mundial sobre Educação em 2015. Reunidos em

Incheon – cidade sul-coreana, o presidente do Grupo Banco Mundial Jim Yong Kim afirmou: “com quase um bilhão de pessoas ainda presas na extrema pobreza hoje em dia, esforços contínuos para melhorar a aprendizagem das crianças liberarão enormes volumes de potencial humano durante muitos anos. Melhores resultados nas salas de aula ajudarão a erradicar a pobreza”.

A função social da educação tem esse duplo sentido: enquanto formadora de uma massa de consumidores alheios à criticidade e à reflexão, escravizados apenas para consumir produtos e sustentar a indústria do consumismo, mas também tem a função de tornar as pessoas felizes, desenvolvendo suas potencialidades e conquistar a autonomia. Definir o que as pessoas devem aprender, ou para quê aprender, o que ensinar ou como ensinar continua sendo um dos maiores estímulos para os sistemas educativos na contemporaneidade. Conforme Zabala (2002, p. 43):

No ensino, qualquer decisão é o resultado consciente ou inconsciente do papel que se atribui ao sistema educativo. Essa função social corresponde à concepção que se tem sobre o tipo de pessoa que se quer formar e, como consequência, do modelo de sociedade que se deseja. Historicamente, na escola, a seleção de conteúdos e a maneira de organizá-los foi o resultado de atribuir uma função determinada ao ensino, papel que na atualidade não tem correspondência com as necessidades formativas em uma sociedade que se pretende democrática.

Na sociedade democrática as pessoas carecem da necessidade de assumir seu papel político em contribuir efetivamente na tomada de decisões. Todavia, percebe-se a intencionalidade

histórica de manter o controle sobre o povo, de direcionar suas atitudes e de (des)construir seus sonhos, notadamente quanto à definição de modelo de cidadão que se espera formar após passar pelo processo educacional. Assim, de acordo com Zabala (2002, p. 43) “tal necessidade é que obriga a realizar uma aproximação às finalidades da educação a partir de dimensões sociais, interpessoais, pessoais e profissionais”, projetando no futuro a sociedade que se espera construir e o tipo de cidadão que irá ser acolhido, levando-se em conta não apenas os aspectos cognitivos, mas também os afetivos e a estreita relação com o mercado do trabalho. Assim, se define a função social do ensino em formar para a compreensão da realidade, com os conhecimentos necessários para intervir, realizar-se enquanto ser humano, implicando-se em ensinar para a complexidade.

Ensinar para a complexidade, para atender as demandas futuras, possibilita refletir sobre os diferentes tipos de conhecimentos, que Zabala (2002, p. 43) identifica como: o conhecimento cotidiano, o científico e o escolar, bem como o papel que cada um deles representa para que seja atingido esse objetivo. A educação voltada para a compreensão da realidade em sua complexidade decorre da aproximação de uma abordagem totalizadora, na qual “não são as finalidades, mas os meios para compreender a realidade e intervir nela” (Zabala, 2002, p. 43).

A seleção e organização dos conteúdos devem estar pautadas pela reflexão da opção ideológica a respeito do papel do ensino, de maneira que a proposição de qualquer proposta, para que uma pessoa aprenda, necessariamente estará vinculada a uma ideia, seja consciente ou inconsciente das representações na sociedade.

Não existe nenhuma ação dirigida ao desenvolvimento formativo de qualquer das capacidades humanas que não correspondam a um modelo de cidadão ou cidadã e ao papel que essa pessoa deve ter na sociedade. Tal atividade educativa, por mais específica que seja, veicula uma visão mais ou menos concreta de um modelo de ser humano, o que presume uma antropologia filosófica, uma visão determinada da vida, uma ideologia, um modelo de pessoa, proprietária de um ideal e de algumas pautas de comportamento que não são nem mais nem menos que o reflexo de uma determinada concepção da sociedade. (Zabala, 2002, p. 44)

O estereótipo de que somente a Língua Portuguesa faz uso da língua materna para suas atividades é recorrente nos meios docentes. A Física fala somente a sua linguagem, assim como a Matemática, a Biologia, Geografia, História e outras áreas do saber. É como se existisse um vocabulário hermético que apenas os iniciados pudessem conhecer.

Quando um professor trabalha uma área do conhecimento, orienta os alunos na leitura, compreensão, análise e interpretação. Estabelece uma dinâmica na qual o saber é entendido em sua complexidade. Notadamente, se o faz, é lançando mão das diversas áreas – e não apenas uma, seja utilizando-se de temas transversais, da multidisciplinaridade ou de maneira interdisciplinar.

A instigação para que o estudante não apenas aprenda, mas que aprenda a aprender, a saber, a conhecer e a ser, tem pautado as reflexões durante os processos de formação do educador. De acordo com dados do PISA 2012: “Com isso, o país ficou com a 55.^a posição do ranking de leitura, abaixo de países como Chile, Uruguai, Romênia e Tailândia. Segundo o relatório da OCDE, parte do mau desempenho do país pode

ser explicada pela expansão de alunos de 15 anos na rede em séries defasadas”.

Quase metade (49,2%) dos alunos brasileiros não alcança o nível 2 de desempenho na avaliação que tem o nível 6 como teto. Isso significa que eles não são capazes de deduzir informações do texto, de estabelecer relações entre diferentes partes do texto e não conseguem compreender *nuances* da linguagem.

Em ciências, o Brasil obteve o 59.º lugar do *ranking* com 65 países. Apesar de ter mantido a pontuação (405), o país perdeu seis postos desde o 53.º lugar em 2009. Nessa disciplina, a média dos países de OCDE foi de 501 pontos. Os resultados apresentados pelos estudantes brasileiros em comparações com o desempenho de estudantes de outros países¹ têm comprovado a grave crise da educação nacional. Tais resultados indicam que a formação do profissional de educação deveria ser uma atividade permanente e que deve ser realizada ao longo de toda carreira docente. Assim, a escola é um espaço no qual mais essa atividade deveria ser executada. Todavia, tais atividades acabam ocorrendo em poucas reuniões pedagógicas, nos momentos de planejamento, na sala de professores, fragilizando-se e fragmentando-se o processo, quando

1 O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA – é desenvolvido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos – OCDE –, entidade que congrega 34 países. Além dos países filiados, a organização tem parceria para aplicação do PISA com outros 30 países e economias, entre os quais o Brasil. O PISA se propõe a avaliar estudantes de 15 anos de idade e matriculados a partir do sétimo ano de estudo. Assim sendo, estão perto de concluir sua educação básica e já devem possuir os requisitos educacionais básicos para prosseguir na vida adulta. Particularmente, os conhecimentos em leitura, matemática e ciências.

deveria ser uma atividade institucionalizada, de participação efetiva do corpo docente, pedagógico e da equipe de gestão.

A educação na contemporaneidade expressa uma grave crise, justamente pelo fato de possuir diversos desafios, cada qual com a sua devida urgência. Urge formar para a competência, notadamente pelo fato da sociedade apresentar a cada dia, maiores e mais complexas demandas, atribuindo-lhes diretamente a responsabilidade à educação. Perrenoud (2000, p. 11) afirma que:

Prática reflexiva, profissionalização, trabalho em equipe e por projetos, autonomia e responsabilidade crescentes, pedagogias diferenciadas, centralização sobre os dispositivos e sobre as situações de aprendizagem, sensibilização à relação com o saber e com a lei delineiam um *“roteiro para um novo ofício”*. (Meirieu, 1989)

A necessidade da criação de práticas válidas, necessárias à efetivação de políticas públicas em educação, impulsiona os professores a decidirem sobre quais posturas devem adotar. A cobrança e a atribuição de responsabilidades aos profissionais da educação, agrava a indefinição, na qual alguns estão desejosos por aceitar o desafio, não se acomodando diante de uma sociedade que tem fracassado no ato de ensinar. Outros, por sua vez, temem em contribuir cada vez mais para esse fracasso, pelo fato de passarem toda a carreira docente fazendo a mesma coisa. *Decidir na incerteza e agir na urgência* (Perrenoud, 1999), uma das exigências da competência dos professores, pois, para Perrenoud (2000, p. 11-12):

De três profissões fazem uma, “impossível” segundo Freud, por que o aprendiz resiste ao saber e à responsabilidade. Essa análise

da natureza e do funcionamento das competências está longe de terminar. A especialização, o pensamento e as competências dos professores são objeto de inúmeros trabalhos, inspirados na ergonomia e na antropologia cognitiva, na psicologia e na sociologia do trabalho, bem como na análise das práticas.

O ofício do professor apresenta na atualidade a necessidade de definir quais competências são necessárias para a realização da atividade docente. Vive-se um momento de mudanças, potencializado por indefinição da finalidade da escola e a crise das finanças públicas. Para Perrenoud (2000, p. 12), a própria finalidade da escola está cada vez mais confusa. Todavia é preciso olhar para o passado, a fim de evitar os equívocos, e projetar-se no futuro. Aproveitar das boas experiências e lançar-se em novos caminhos. Não ter unanimidade sobre as atribuições do professor, ser sábio e abstrato, atribuindo-lhe o domínio dos saberes a serem ensinados, tendo a capacidade de ministrar as aulas, conduzir sua turma e promover a avaliação. O profissional da educação deve também ser capaz de “administrar a progressão das aprendizagens”, ou “envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho” (Perrenoud, 2000, p. 13).

É comum aos professores o apego por suas técnicas e atitudes construídas ao longo dos anos de docência. Compartilhar experiências, nem sempre tem sido a rotina, ao contrário, fossilizam-se diante do novo. Individualizam-se justamente pelo fato de considerarem correta e imutável suas práticas, tendo todas as respostas e considerando um especialista naquilo que faz. Quando a abordagem se refere a competências que seriam necessárias para o ato de ensinar, algumas distorções são observadas.

Os desafios, as dúvidas é que impulsionam e transformam a cada dia a profissão de educador. Nada é imutável, justamente pelas demandas exercidas não só pelo mercado de trabalho, mas também de bem-estar social. As tendências multidisciplinares das profissões é um desses desafios. Não é ser especialista numa área, sem a visão compartilhada com as demais, é ter a visão de mundo, de cidadão planetário (Gadotti, 2000, p. 142), cujo papel está em influenciar, mas também estar disposto a ser influenciado, a promover mudanças e mudar, a transformar-se, a permitir-se, a ousar: o conflito em descobrir qual o tipo de cidadão que a sociedade contemporânea demanda, prever quais as demandas futuras, tendo por essencial que a natureza do homem é viver para ser feliz, e feliz em sua plenitude.

Não existe uma receita pronta, pois, se assim fosse, a complexa arte de ensinar seria por toda facilitada e todos poderiam exercê-la, todavia exige preparo, empenho e habilidade em aceitar os desafios. Pensar em educação sem ter a capacidade de visualizar o futuro tem se constituído num grande erro. É preciso repensar a educação em seu produto, um produto que ainda não existe, mas que pode ser vislumbrado no futuro. Futuro este que apresenta cada vez mais demandas, todavia a prioritária é a redução da miséria extrema, aumentando a capacidade de tornar as pessoas mais felizes, de se poder conviver num ambiente saudável. Portanto, a tarefa do professor depende cada vez mais da pesquisa e da inovação, para que possa efetivamente exercer a arte de educar.

As salas de aulas não devem ser limitadas às quatro paredes, é preciso ampliar tal visão. Como atividade solitária, dificilmente o professor vai conseguir realizar milagres, pensar numa pedagogia diferenciada. Por isso é necessário o traba-

lho coletivo, juntar as forças em prol de um mesmo objetivo. Mesmo que a escola seja organizada em séries, em sistemas engessados pelos anos escolares, é preciso que o professor amplie esse espaço, realizando projetos interdisciplinares. A sua competência administrativa em “pensar, organizar, habitar, fazer viverem espaços de formação que reagrupem dezenas de alunos, durante vários anos” (Perrenoud, 2000, p. 60), deve ser colocada em prática o tempo todo: dedicando parte do seu tempo, em conjunto com os demais professores no planejamento de atividades-problema para seus alunos, oferecendo uma pedagogia diferenciada.

Uma das questões que não deve ser afastada é o trabalho com alunos possuidores de dificuldades de aprendizagens. Alguns alunos ultrapassam em dificuldades a realização de atividades comuns, sendo necessário o apoio especializado para que avancem. A equipe pedagógica deve organizar atividades apropriando-se de parte “dos saberes e do *savoir-faire* dos professores especializados” (Perrenoud, 2000, p. 60), para que consigam planejar atividades que atendam a tais dificuldades.

A cooperação entre alunos deve ser incentivada, para que possam apoiando-se uns nos outros e sob orientação do professor superar os desafios. O professor não consegue estar em todos os lugares o tempo todo, por isso deve contar com atividades que estimulem a cooperação entre os alunos para que possa acontecer o ensino mútuo. Em classes cujas idades são próximas é possível ocorrer o “contrato didático” para que alguns possam servir como monitores dos outros. Desenvolvendo dessa forma uma cultura de solidariedade, de tolerância e reciprocidade. A pedagogia diferenciada deve basear-se na cooperação efetiva dos alunos e de seus pais,

colaborando para a construção das competências individuais dos alunos, através da experiência e da reflexão.

O ensino da Língua Portuguesa na educação básica carece de seleção adequada dos conteúdos. Professores das outras áreas do conhecimento não se dão conta de que fazem uso da Língua Portuguesa como língua materna, que escrevem, leem, pensam em Língua Portuguesa. Que os conceitos, as atividades, os problemas fazem uso da Língua Portuguesa. É como se existisse um idioma específico para cada área. E não é bem assim. Cada profissional da educação tem sua responsabilidade em indicar os caminhos, para que cada um de seus alunos possa escolher e construir o seu próprio jeito de caminhar.

Enquanto os professores de Língua Portuguesa debatem qual gramática deve ser utilizada, se adotam a norma culta padrão, ou se consideram na linguagem formal as características sociolinguísticas, se perde um tempo precioso e aumenta o desgaste da profissão docente. Para Ribeiro (2005, p. 132): “Especificamente as práticas tradicionais de ensino da língua escrita destinam-se à aprendizagem do funcionamento da escrita e não contemplam as aprendizagens necessárias para lidar com a leitura e a escrita fora da escola”. Ou seja: a escola não vive um mundo real, mas um mundo que se imagina ser por fora dos muros. Ainda Ribeiro (2005, p. 132)

Na escola, lê-se para aprender a ler, enquanto no cotidiano a leitura é regida por outros objetivos que conformam o comportamento de leitor e sua atitude diante do texto. [...] uma pessoa pode ler para agir ao ler uma placa; ler pra sentir prazer ao ler um gibi ou romance [...]. Essas leituras são guiadas por diversos

objetivos, produzindo-se efeitos diferentes que modificam a ação do leitor diante do texto.

As recomendações educacionais perpassam por posturas diferenciadas na prática de sala de aula. Lida-se com alunos multiculturais, multirraciais, únicos em suas características. As oportunidades de aprendizagens também são múltiplas, enquanto que o profissional da educação prende-se a conceitos e valores que ficaram no passado. Para Masetto (2003, p. 63) “não é porque uma situação vem acontecendo há 500 anos que isso se torna garantia de que continuará acontecendo”. Alguns professores impõem uma educação para um mundo que não mais existe. Não ensinam para a vida, moldam apenas os alunos para que disciplinarmente se encaixem na sociedade. Para Cordeiro (2007, p. 126)

O ideal da disciplina escolar, portanto, desde o século XX, passa a ser o da autodisciplina. Sugere-se repetidamente que o controle disciplinar deve partir de dentro do próprio indivíduo e isso se garante por meio de um currículo e de uma didática que se fundamente nos interesses legítimos dos alunos. Esses interesses podem ser entendidos como “naturais”, num sentido mais biológico ou psicológico, ou como “sociais”, “políticos” ou “de classe”, numa versão pedagógica mais política ou social.

A educação está diante dos novos desafios, para ensinar o estudante a tornar-se empreendedor social, a ser cidadão do mundo, e independente da realidade que vive, para que construa soluções locais, mas que pense e consiga viver em qualquer lugar do mundo, que esteja pronto para continuar seus estudos, educando-se permanentemente, como diz Furter (1972): “Ora, a Educação Permanente [...] Reduz a formação

“escolar”, propriamente dita, à aprendizagem absolutamente indispensável de uma instrução fundamental e limita a ação da escola como tal. Ela consiste em pôr em perspectiva a formação escolar de maneira a definir e limitar seu papel num processo que começa e que continua aquém e além dela”. E ainda em Gadotti (2000, p. 142):

Educar para a cidadania planetária implica muito mais do que uma filosofia educacional, do que o enunciado de seus princípios. A educação para a cidadania planetária implica uma revisão dos nossos currículos, uma reorientação de nossa visão de mundo da educação como espaço de inserção do indivíduo não numa comunidade local, mas numa comunidade local e global ao mesmo tempo. Educar então não seria, como dizia Émile Durkheim, a transmissão da cultura de uma geração para outra, mas a grande viagem de cada indivíduo no seu universo interior e no universo que o cerca.

E é justamente para essa grande viagem que cada professor, ao iniciar sua aula, convida seus estudantes. O profissional da educação é único em sua atividade, ele precisa reconhecer-se como eterno, pois mesmo que não mais exista, seus ensinamentos, suas palavras permanecerão. Ao fazer a opção por essa profissão, o acadêmico deve estar ciente de todos os desafios a serem enfrentados, que vão desde as deficiências materiais até às questões relacionadas à carreira docente. Todavia, precisa valorizar-se, sentir-se, viver sua profissão com paixão, tornar cada estudante um apaixonado pelo saber, pois os apaixonados são capazes de ousar, de transpor limites e é justamente isso que a educação carece: transpor os limites, as barreiras que impedem seus avanços.

A educação no Brasil sempre esteve marcada por discussões em torno do que ensinar, das influências de currículo e poder, e currículo e ideologia. “Althusser argumenta que a educação constituiria um dos principais dispositivos através do qual a classe dominante transmitiria suas ideias sobre o mundo social” (Moreira et al., 2000, p. 21). A própria finalidade da educação deve estar bem definida. É preciso não apenas mostrar o caminho, mas ensinar um jeito novo de andar, para que o estudante construa seu próprio caminhar. Segundo Furter (1996, p. 117): “Ao definir a finalidade da educação, estamos esboçando um caminho; estamos já na verdade caminhando para novas soluções. A finalidade não consiste em preencher metas postuladas, nem em repetir generalidades sem conteúdos, mas em se engajar num autêntico ‘êxodo para frente’, num esforço nunca acabado, sempre intenso”.

Em decorrência do exposto, este pesquisador desenvolveu no Instituto Federal de Rondônia, no ano de 2013, o projeto: Língua Portuguesa como base da Interdisciplinaridade, voltado para instrumentalizar docentes das diversas áreas do conhecimento a trabalharem a compreensão e interpretação de textos.

O interesse da pesquisa voltou-se para as séries finais do ensino médio, em razão de que o tema interdisciplinaridade, embora previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, não tem sido demonstrado presente nas práticas pedagógicas. Por esse motivo, o discurso foi eleito como um dos interesses desta pesquisa para que pudesse alcançar os objetivos propostos, pois em decorrência do processo do discurso é que distinguimos os elementos que fogem à percepção. Não se trata apenas de conhecer o ambiente escolar, trata-se de dar-lhe significado, observar como está configurado, na

fala de cada um de seus representantes, no discurso sobre a interdisciplinaridade.

3. A ANÁLISE DO DISCURSO

As tensões existentes sobre o processo de ensino e o tipo de cidadão que se quer formar, enquanto ser humano, mas também para atender as demandas da sociedade, encontram-se no discurso a respeito da interdisciplinaridade. Todavia, tal discurso, não é originado apenas de quem o produz, menos ainda das condições nas quais foi produzido, por essa razão, diante de diversos estudos sobre a Análise do Discurso, foi optado pela teoria da Análise do Discurso francesa divulgada por Michel Pêcheux (cujos conceitos baseiam-se nas ideias de Michel Foucault), acrescido das ideias elaboradas por Bakhtin.

A Análise do Discurso, da mesma forma que a interdisciplinaridade, exige estudos com esmero, pois ambas apresentam um número considerável de teorias e incertezas. Assim, para aproximar de uma compreensão mais concreta, esta proposta baseou-se nos estudos de Orlandi (1987, 2003) e Brandão (2001, 2004). Tais estudiosas recomendam que a própria determinação do *corpus* de análise já vai determinar o tipo de Análise do Discurso que se intenciona. Neste caso, para se determinar o *corpus* de análise, foram realizados diversos diálogos com profissionais da educação que trabalham com as séries finais da educação básica e posteriormente definiu-se a proposta.

É preciso estabelecer entre eles correlações quanto ao universo teórico e verificar de que forma alguns pressupostos poderão nos auxiliar na análise dos discursos sobre interdisciplinaridade coletados juntos aos professores da escola pesquisada, depois de retomar os estudos de Foucault, Pêcheux

e Bakhtin, considerando que as noções sobre a importância da alteridade – formulada por Bakhtin na década de 1920 – também foram discutidas por Pêcheux, na década de 1970, embora de forma ainda incipiente, nas fases iniciais de sua pesquisa. No entanto, o fato das obras de Bakhtin só terem sido divulgadas mundialmente na década de 1970 – como relata Maldidier (2003, p. 59) – impede-nos de afirmar se Pêcheux sofreu influência direta de Bakhtin, ou apenas chegou a conclusões semelhantes.

Como é o caso da formulação do conceito de interdiscursividade, com o qual Pêcheux supera o conceito de formação discursiva – anteriormente incorporado nos estudos de Foucault – e reconhece, como já fizera Bakhtin, o caráter heterogêneo da linguagem. Não há, entretanto, em sua obra referências ao autor russo. Bakhtin por sua vez, além de citar a questão do poder e da luta de classes (como o farão Foucault e Pêcheux na década de 1970), visto que objetivava uma filosofia marxista da linguagem, reconhece, de forma contundente, o sujeito como atuante nesse processo de luta e não apenas determinado por ele. A luta para Bakhtin (2003, p. 113) se circunscreve no âmbito da interação, possível a partir da palavra:

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. [...] a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros, Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra se apoia sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.

De todo esse percurso teórico dos estudos envolvendo a Análise do Discurso, ao longo de décadas e em várias partes

do mundo, atualmente há certo consenso quanto ao entendimento do campo discursivo como objeto de estudo interdisciplinar. O discurso é muito mais que uma manifestação física do potencial vocal ou comunicacional do ser humano, é, notadamente, manifestação de culturas, ideologias, subjetividade e intencionalidades disseminadas no universo simbólico construído pelos seres humanos. Esse potencial de análise justifica o destaque do discurso como objeto de estudo de vários campos do saber, desde a Linguística, seu território original, até a Educação, território propício aos debates ideológicos.

A análise do discurso sobre a interdisciplinaridade revela subjetividade, mas destaca um conjunto de formulações ideológicas que vão desde sendo construídas por uma série de outros discursos que a valorizam como uma matriz curricular ideal. Nesse sentido, o aporte aos conceitos destacados por Foucault, Pêcheux e Bakhtin tornam-se essenciais e complementares na análise empreendida nesta pesquisa.

4. A PROPOSTA

A construção da proposta iniciou-se pela observação das reuniões pedagógicas coletivas. Baseando-se nos estudos etnográficos, notadamente de André (1992, 1995) e Gómez, Flores e Jiménez (1996), esse momento foi conduzido de maneira a que este pesquisador estivesse totalmente integrado ao ambiente pesquisado, interferindo o mínimo possível. Os educadores envolvidos foram convidados a responder a um questionário sobre seus conceitos e práticas interdisciplinares, assim como sobre a importância da leitura e da escrita nessas práticas.

Acrescidos ao discurso escrito estavam os discursos orais e as ações observadas nas reuniões coletivas dos educadores, da mesma forma que o nosso próprio discurso para delimi-

tação das concepções e ações interdisciplinares nessas escolas. Ressalta-se que o discurso, num determinado local, com certa motivação, denota, de maneira subjetiva, informações e sentimentos atinentes àquele momento, justamente pelo motivo de estar influenciado pela situação em que se encontra a Educação. Esta proposta, por se deter numa perspectiva externa, pautou-se pela ética na divulgação dos resultados e respeito ao trabalho dos educadores. Dessa forma, se intencionou ainda contribuir para que o professor perceba que as habilidades de leitura e escrita são de responsabilidade de todos os professores, não só de Língua Portuguesa.

Teve-se por objetivo geral: promover mudança de atitude quanto à formação continuada do profissional da educação em compreensão e interpretação de textos nas diversas áreas do conhecimento. E por objetivos específicos: refletir sobre a prática docente; possibilitar o acesso à leitura de diversos tipos de texto das diversas áreas do conhecimento; promover a interpretação destes textos, utilizando alguns conceitos básicos da Semântica e da Pragmática; instrumentalizar com algumas regras do funcionamento da língua materna que visam colaborar com o processo de leitura e produção de textos; identificar técnicas que permitam uma melhor escrita de textos nas diversas modalidades existentes, segundo os princípios básicos de coesão, coerência, adequação vocabular e conhecimentos linguísticos.

A proposta foi elaborada em fases distintas, sendo realizada em cinco etapas:

FASE I – CONSTRUÇÃO DO MARCO TEÓRICO

Nessa fase foi realizado o levantamento de referências bibliográficas; leitura, análise e planejamento das atividades a serem

desenvolvidas na segunda fase. Obras de escritores da literatura brasileira serviram de base para abordagem junto aos estudantes. Livros didáticos das disciplinas de história, geografia, química, física, matemática, sociologia, filosofia, biologia e língua estrangeira foram analisados. Esta fase teve uma carga horária de 40 horas.

FASE II – REALIZAÇÃO DA OFICINA A

Neste momento, os estudantes do ensino médio foram estimulados a produzir textos com base nas explanações feitas sobre produção textual, nas diversas disciplinas que compõem a grade curricular. Os textos foram analisados e tabulados os resultados avaliando-se a proficiência em Língua Portuguesa. Tal atividade serviu de base para a fase III. Essa fase teve uma carga horária de 20 horas. Foram identificados os principais equívocos cometidos pelos estudantes.

FASE III – REALIZAÇÃO DA OFICINA B

Realização de oficinas com profissionais da educação. Num primeiro momento foram realizadas entrevistas com os profissionais para que relatassem suas experiências no tema do projeto, analisando-se os discursos. Tais dados nortearam o próximo momento que foi justamente a instrumentalização com as atividades, dinâmicas e técnicas de como trabalhar com textos de maneira interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar nas diferentes áreas do conhecimento. Foram desenvolvidas atividades que estimulassem os participantes a realizarem planejamento coletivo; elegerem tema transversal; desenvolverem atividades de interdisciplinaridade e multidisciplinaridade. Os participantes produziram um planejamento de atividades didáticas objeto do projeto. Foram avaliados

com base na participação e produção. Essa fase teve a duração de 40 horas de atividades. Sendo 20 horas presenciais e 20 destinadas à produção de material.

FASE IV – REALIZAÇÃO DA OFICINA C

Nessa oficina este pesquisador acompanhou os profissionais da educação na aplicação das atividades com estudantes do ensino médio. Os profissionais receberam aporte técnico nessas atividades, sendo acompanhadas as atividades práticas e a dinâmica da sala de aula e observando-se como os professores desenvolveram suas atividades, verificando se os estudantes conseguiam compreender e interpretar as atividades. Essa fase teve a duração de 20 horas.

FASE V – PRODUÇÃO DE RELATÓRIOS – COMUNICAÇÃO

Nessa fase ocorreu a análise e interpretação dos dados apresentados. Foram tabulados e tratados estatisticamente, apurando-se pela média simples. Com base nos resultados, foram produzidos os relatórios. Essa fase teve a duração de 20 horas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados alcançados, a proposta foi trabalhada entre os anos de 2015/17 em duas escolas públicas no Estado de Mato Grosso do Sul, obtendo-se resultados semelhantes.

Com base nos relatórios, os resultados desta proposta apontam para uma perspectiva de fracasso escolar vinculado às políticas públicas na área educacional realizadas de maneira equivocada e à ausência de um currículo no qual os professores de todas as áreas se sintam responsáveis pelo incentivo e desenvolvimento de competências e habilidades de escrita e leitura, não ficando apenas sob responsabilidade do professor

de Língua Portuguesa. Esse problema nos colocou diante da urgência da interdisciplinaridade, entendida como inter-relação das disciplinas e como uma perspectiva teórica que pressupõe a contextualização.

Os educadores mostraram-se bastante empenhados na implementação de projetos interdisciplinares, tendo por base a Língua Portuguesa. Entretanto, o comentário de uma das professoras sobre as atividades pautadas no improviso aponta para uma dificuldade em administrar o tempo de planejamento, de divulgação das ações e das ações propriamente ditas. Isso revela que algumas ações precisam ser decididas em outros horários além das reuniões coletivas; como nem todos participam da reunião, nem sempre a comunicação acontece a contento.

Prevaleceu, no discurso dos educadores, a noção de interdisciplinaridade como trabalho coletivo, inter-relação entre as diversas áreas do conhecimento e, principalmente, questão de interesse e atitude dos docentes. De certa forma, os discursos revelaram que, quanto maior o conhecimento de outros discursos variados sobre interdisciplinaridade, maiores as dúvidas conceituais e, por conseguinte, as possibilidades de abertura para discussão no espaço coletivo. Quanto menor o número de teorias, entretanto, menores serão as aberturas para discussão e, portanto, menores os ganhos em busca de um currículo que privilegie as inter-relações das disciplinas. O conceito de inter-relação das disciplinas é consenso entre todos os educadores.

A escola precisaria, assim, trabalhar mais com essas formações ideológicas, demonstrando que a compreensão leitora não se restringe à Língua Portuguesa, bem como as operações matemáticas não dependem dos conhecimentos específicos

da área, mas de uma série de inter-relações. Se a escola não pode interferir diretamente na construção do senso comum, pode aos poucos, em suas estratégias, mostrar a relação entre as disciplinas e, por conseguinte, a importância e relação dos conhecimentos desenvolvidos por todas.

Observou-se que as escolas analisadas estão nesse caminho, mas revela-se também que ainda há muito a ser feito. Mudança na grade curricular, incluindo uma menor discrepância entre o número de aulas de cada componente, pode ser um grande auxílio nesse sentido, mas, como essas decisões não dependem unicamente da escola, projetos interdisciplinares com objetivos bem definidos podem, aos poucos, redimensionar a importância das disciplinas escolares e a sua necessária inter-relação. A avaliação diagnóstica demonstrou que os alunos que responderam ao questionário possuem um nível de letramento satisfatório em relação à proficiência escritora esperada ao final da Educação Básica.

Os dados apontaram para maiores dificuldades em relação à pontuação das orações, grafia correta de algumas palavras e ampliação do vocabulário. Entretanto, a ausência de problemas mais graves em relação à coesão e à coerência – elementos responsáveis, concomitantemente, pela organização superficial e subjacente do texto, sugerem que as escolas desempenham um bom trabalho pedagógico a despeito de ainda não possuírem um currículo interdisciplinar, mas apenas alguns projetos dessa natureza. Acreditamos, contudo, que a interdisciplinaridade é uma prática pedagógica necessária e viável, pois aumenta as possibilidades de que os professores de todas as áreas se sintam responsáveis pelo desenvolvimento integral do aluno.

BIBLIOGRAFIA

- ANDRÉ, M. E. D. A. – *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papirus, 1995.
- BAKHTIN (VOLOCHINOV) – *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11. Ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BAKHTIN, M. – *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo bezerra. 4.^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRANDÃO, H. N. – *Estudo sobre o discurso*. Tese de livre docência. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2001.
- CORDEIRO, Jaime – *Didática*. São Paulo: Contexto, 2007.
- FAZENDA, I. C. A. – *Integração e interdisciplinaridade: uma análise da legislação do ensino brasileiro de 1961 a 1977*. 1978. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1978.
- ____ *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. São Paulo; Loyola, 1979.
- FOUCAULT, M. – *A arqueologia do saber*. Trad. Felipe Baeta Neves. 2.^a ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1986.
- ____ *A ordem do discurso*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 12 ed. São Paulo: Loyola, 2005.
- FURTER, Pierre – *Educação e vida*. 4.^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da terra*. 5.^a ed. São Paulo: Peirópolis, 2000.
- GÓMEZ, R. G.; FLORES, J. G; JIMÉNEZ, E. G. – *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Ediciones ALJIBE, 1996.
- JAPIASSU, H. – *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- MALDIDIER, Denise – *A Inquietação do Discurso: (Re) Ler Michel Pêcheux Hoje*. Campinas: Pontes, 2003.

- MASETTO, Marcos T. (org.) – *Docência na universidade*. 5.^a ed. Campinas, SP: Papirus, 2003
- PÊCHEUX, Michel – *Analyses automatique du discours*. Paris: dunod, 1969.
- PERRENOUD, Philippe – *Construir as competências desde a escola*. Trad. Bruno Charles Magne. – Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 1999.
- ____ *10 novas competências para ensinar: convite à viagem*. trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- RIBEIRO, Vera Masagão (org.) – *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. 2.^a ed. Campinas, SP: Mercado de letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2005.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.) – *Curriculo, cultura e sociedade*. 2.^a ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- VEIGA-NETO, Alfredo – *Educação e Pós-Modernidade: impasses e perspectivas*. Rio de Janeiro: Educação *on line* (PUC-Rio), a. 2, n.º 2, 2006a.
- SANTOMÉ, Jurgo Torres – *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.
- ZABALA, Antoni – *A prática educativa: como ensinar*. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

A REDAÇÃO DO PORTUGUÊS FUNDAMENTAL E JURÍDICO POR ENTRE LEMAS FUNDADORES E GÍRIA INDISPENSÁVEL

Anabela Costa da Silva Ferreira

Departamento de Interpretação e Tradução da Universidade
de Bolonha, Itália

A minha apresentação de hoje no XII Congresso Internacional da AIL (Associação Internacional de Lusitanistas) em Macau trata da minha atual investigação no Departamento de Tradução e Interpretação da Universidade de Bolonha, na sede que se encontra na cidade de Forlì, sobre um tema do qual existe bem pouco material, ou seja, o ensino e a consequente aprendizagem terminológica no âmbito jurídico, no setor do Direito de família, sucessão e adoção, para intérpretes e tradutores entre as línguas portuguesa e italiana. Poucas são as faculdades em Itália para intérpretes e tradutores que estudam a terminologia específica em português, razão pela qual pensei neste novo projeto.

Sem dúvida que muitos são os temas de estudo que unem o jurista italiano àquele português, visto que comparativamente ambos se exprimem numa língua historicamente determinada e regulamentada por rígidas normas jurídicas, mas a estreita relação entre língua e sistema jurídico não implica apenas a passagem de uma língua para outra, mas de um sistema normativo para outro (de Groot, 1995) e assim, os

conceitos relacionados com a própria realidade sociocultural no interior dos diversos sistemas jurídicos podem concordar ou não. Será assim tarefa do tradutor ou do intérprete identificá-los, devendo estar pronto, e ser capaz, de encontrar as palavras e as expressões mais adequadas e coincidentes, prestando sempre atenção ao avaliar o contexto no qual o termo ou a expressão estão inseridos, e assim o linguista e o tradutor jurídico deparam-se

com o problema da tradução-compreensão de uma outra língua jurídica. Trata-se pois de um sistema jurídico que utiliza noções e palavras que, mesmo não obtendo resposta no direito de um País diferente, não têm resposta sequer nos conceitos conhecidos aos juristas deste País, nem na terminologia presente na sua própria língua. (Rossi, 2007, p. 140)

Contrariamente ao quanto afirmou o grande escritor italiano Italo Calvino:

Na vida tudo pode mudar mas não a língua que nos viu nascer e que trazemos connosco, aliás, que nos contém no seu interior como um mundo exclusivo. (Calvino, 1994, p. 6)¹

No seio deste projeto de investigação que de seguida será apresentado, prefiro seguir o pensamento da linguista italiana Bice Mortara Garavelli (2014, p. 4) quando afirma:

O linguista que se ocupa de textos jurídicos encontra-se diante assuntos que são, ou foram, temas de discussão por parte dos especialistas

1 Trad. AF.

do direito, e perante questões de forma linguística que podem ter uma importância essencial para a solução dos problemas jurídicos. Esta coisa parece ser óbvia a quem vê a língua como O veículo de transmissão, interpretação e execução das leis, até mesmo para quem admite que “o direito não se serve da língua, mas é feito de língua”.²

Como se sabe a lexicografia é a disciplina que se ocupa de redigir dicionários através do levantamento, classificação e definição de palavras que estão reunidas em entradas singulares. Ao fazer isto, o lexicógrafo questiona-se sobre o significado das palavras, das locuções e dos termos, extraindo os seus significados (num dicionário monolíngue) ou as suas traduções (num dicionário bilingue). Muito estreita é assim a relação entre a *terminologia* e a *tradução escrita e oral*, dado que a qualidade de uma tradução especializada (escrita ou oral) depende muito do nível de equivalência e de adequação da terminologia usada. Neste caso falamos de *terminologia bilingue* ou então de *terminologia multilingue ou plurilingue*. Há também dicionários estudados que seguem um determinado percurso e que têm, como objeto de estudo, léxicos especializados e ou técnicos e assim, neste caso, falamos de *lexicografia especializada*. São os dicionários técnicos que apresentam o léxico de um certo e determinado setor em apenas uma ou então mais línguas, após um levantamento pontual feito, em ordem alfabética, e dotado de uma série de informações linguísticas e em parte conceituais, e os glossários, elaborados tendo em conta específicos setores científicos e técnicos repletos de informações em parte linguísticas, mas sobretudo conceituais: definições, contexto, fontes, etc.

2 Trad. AF.

Para quem vem da lexicografia, como é o meu caso, depa-
rar-se com o estudo terminológico é quase natural, visto os
muitos pontos de encontro entre os dois estudos, e tendo em
conta, ao mesmo tempo, que a terminologia é uma atividade
dirigida para a descrição e a apresentação de termos numa
ou mais línguas, seguindo um conjunto de procedimentos
e métodos explícitos e claros; se pensamos na terminologia
como uma disciplina que estuda, explica e reflete sobre as
relações entre conceito e termo, ou como um conjunto de
expressões típicas de um setor especializado, como por exem-
plo, o setor que decidi estudar neste projeto, ou seja, o jurí-
dico, então a terminologia é, sem dúvida alguma, útil para o
profissional da língua.

Este projeto de investigação teve início no seguimento
da minha atividade como docente de língua portuguesa na
Universidade de Bolonha, na *Scuola per Interpreti e Traduttori
di Forlì* (hoje chamado DIT – *Dipartimento di Interpretazione e
Traduzione*), sempre ao lado dos meus estudantes e futuros
intérpretes e tradutores da língua portuguesa, e após a publi-
cação de vários glossários e dicionários bilingues – em italiano
e em português, a falta evidente de um instrumento válido e
completo que viesse ao encontro das necessidades especifica-
mente dos tradutores e dos intérpretes fez nascer a ideia de
um projeto de investigação específico: a linguagem setorial
no âmbito jurídico.

Tendo em conta o relacionamento entre os dois países
objeto deste estudo – Itália e Portugal – e a tipicidade do
mesmo, o setor mais útil nesta prospetiva profissional é, na
verdade, a área do Direito de família, sucessão e adoção.

O Direito de família é um ramo do Direito que contém as
normas jurídicas relacionadas com a estrutura e a proteção da

família. Ramo este que trata das relações familiares, das obrigações e dos direitos decorrentes destas relações, isto é, estamos perante aquele capítulo do Direito que regulamenta e estabelece as normas da convivência familiar e os seus vários tipos. No seu interior encontramos as regulamentações do casamento e todos os tipos de uniões voluntárias, formalizadas nos termos da lei, a disciplina que regulamenta as relações entre conviventes, regimes dos bens e a sua mutabilidade com as outras disciplinas do direito, as separações (de comum acordo ou não), os divórcios (de comum acordo ou não, e breves), a custódia dos filhos e as leis da custódia partilhada dos filhos e as adoções. Por Direito de família, que deve ser considerado de forma distinta do Direito patrimonial o qual pode derivar do *status* de família, entendem-se aqueles direitos que competem ao titular como componente de uma família em relação aos outros componentes da mesma. Neste caso por *família* entende-se o conjunto de pessoas ligadas entre elas pelos vínculos do casamento, parentesco e afinidade ao estado de família (por exemplo, aquele do cônjuge, do filho legítimo, do progenitor, etc.) e do qual derivam relações jurídicas cujos direitos de família constituem o conteúdo. Pelo contrário, considera-se uma adoção aquele parecer jurídico, isto é, aquele conjunto de normas que regulam e que permitem a um sujeito chamado adotante, de tratar oficialmente um outro sujeito, chamado adotado, por filho, o qual assume o apelido do adotante.

No seguimento destas breves considerações, este trabalho de pesquisa seguirá o estudo das temáticas de maior relevo entre países como Portugal e Itália no setor da Linguística Jurídica. Mas o que significa Linguística Jurídica? Podemos definir o domínio da Linguística Jurídica afirmando que consiste na aplicação das metodologias e das teorias linguísticas

respeitantes às questões do tipo legal e judicial. Desenhada desta forma a classificação teórica que permeia esta disciplina, ela revela-se igualmente e forçadamente diferente, porque os dados que podemos ter para análise podem requerer o suporte de diferentes correntes linguísticas. Assim sendo a Linguística Cognitiva, a Análise Crítica do Discurso e a Análise Conversa constituem apenas alguns dos exemplos de possíveis projetos de investigação nesta área. Contudo, e não obstante a expressão Linguística Jurídica constitua, para muitos estudiosos, uma expressão que abrange várias áreas de estudo e, no fundo, todas as articulações entre linguagem, discurso e direito nas suas duas variantes (*law in books* e *law in action*), estas dizem respeito mais à linguagem dos tribunais e, mais especificamente, à contribuição que as ciências da linguagem podem dar ao universo judiciário. Sob este ponto de vista o linguista-investigador-especialista poderá dar ato a dois níveis de trabalho distintos: ser apenas um simples observador da interação e fazer levantamentos dos aspetos discursivos pertinentes, ou então integrar-se no circuito comunicativo como participante ativo, fornecendo um testemunho especializado. Direi de não se excluir nenhuma das duas possibilidades de estudo e, na minha ótica de investigador da linguagem que estuda a linguagem dos participantes num contexto jurídico, de se analisar os problemas na comunicação entre as duas línguas em questão, por exemplo durante uma audição no tribunal, e no papel relevante do linguista como especialista em português e em italiano. Além disso dever-se-á integrar de maneira sistemática e ponderada a entrada com contextos e anotações sobre os fraseologismos, maneiras de dizer e expressões idiomáticas características, o uso de termos diferentes em contextos iguais ou semelhantes que permitam delinear

eventuais sinónimos e estabelecer as possíveis equivalências em caso de *corpora* plurilingues. Num contexto bilingue a correção e a exatidão da tradução e da redação técnica dos atos normativos e jurídicos constituem um fundamento imprescindível do direito, dado que a linguagem jurídica não transmite apenas informações, propósitos ou objetivos, mas incide também na esfera da sociedade. E assim não podemos deixar de estar de acordo com a definição de Direito dada por Michele Cortelazzo (1997), linguista de Pádua, o qual disse: *“O direito não se serve da língua, mas é feito de língua”*.

Não existindo uma categorização ou estudo sobre o Português Fundamental quer a nível didático, divulgativo ou académico, entrei em contato com a Academia das Ciências de Lisboa, órgão este cuja missão é a de incentivar a investigação científica, estimular o estudo da língua e literatura portuguesas e promover o estudo da história portuguesa e das suas relações com outros países, para tomar conhecimento se há ou haveria estudos sobre este assunto. Na verdade, não, e assim, no meu último dicionário pensei que fosse útil apresentar, e pela primeira vez num dicionário bilingue PT-IT, a indicação de um certo número de lemas pertencentes ao que eu defini “Português Fundamental como L2”, ou seja, 1760 lemas que fazem parte daqueles que considero fundamentais para um aprendente estrangeiro do português lusitano como língua segunda, e mais recorrentes.

Partindo deste dicionário que contém:

- mais de 35 000 lemas;
- mais de 44 500 significados;
- mais de 5000 exemplos e locuções;
- entre outros importantes aspetos;

encontramos assim um pequeno losango escuro que graficamente indica, na parte portuguesa, as 1760 palavras portuguesas mais importantes e de uso frequente. A seleção foi organizada tendo em consideração as exigências e as dificuldades dos estudantes italianos de língua portuguesa. E assim a seleção e categorização é a seguinte:

PORTUGUÊS FUNDAMENTAL

1 – Gramática

1.1. Verbos (v.tr., intr., pronom., reflex.; falsos amigos (andar, arranjar-se, arrumar))

1.2 Conjunções, enfáticos e exclamações

1.3 Pronomes

1.4 Artigos

1.5 Preposições e locuções prepositivas

1.6 Advérbios

1.7 Adjetivos

1.8 Substantivos

1.9 Antónimos

1.10 Categorias gramaticais

2 – Léxico

2.1 Saudações e formas de tratamento

2.2 Gergalismos

2.3 Dias da semana

2.4 Estações do ano

2.5 Meses

2.6 Fruta

2.7 Verduras, legumes e cereais

2.8 Animais

2.9 Peixes e marisco

- 2.10 Formas
- 2.11 Partes do corpo humano
- 2.12 Especiarias
- 2.13 Ingredientes
- 2.14 Pratos típicos
- 2.15 Sentidos e sabores
- 2.16 Doenças comuns, tratamentos e remédios
- 2.17 Instrumentos musicais
- 2.18 Mares, rios e oceanos
- 2.19 Profissões e ocupações
- 2.20 Parentescos
- 2.21 Nacionalidades e proveniências
- 2.22 Números (de 1 a 20)
- 2.23 Unidade de medida
- 2.24 Materiais
- 2.25 Refeições
- 2.26 Indicações de direção, espaço e pontos cardeais
- 2.27 Cores
- 2.28 Desportos
- 2.29 Festividades
- 2.30 Meios de transporte
- 2.31 Talheres
- 2.32 Flores

Segundo a categorização teorizada pelo linguista italiano Tullio De Mauro, o “vocabulário corrente”, que é um subgrupo do léxico, é constituído por todas aquelas palavras que não são regionalismos, termos literários ou partes exclusivas de linguagens setoriais (tecnicismos específicos). As palavras contidas neste subgrupo podem ser consideradas comuns a todos os falantes de uma determinada língua e, assim sendo,

com base na frequência e no grau de compreensão, os subgrupos do vocabulário são constituídos pelo:

- *Vocabulário comum*, ou seja, aquele mais amplo e geralmente entendido e usado por pessoas que estudaram por 6 anos na escola (para o italiano, cerca de 7000 termos).

Todas aquelas palavras que não fazem parte do vocabulário de base, mas que são compreensíveis aos falantes que possuem um nível de educação mais alto.

- *Vocabulário de base*, ou seja, aqueles termos básicos repartidos em função do relativo grau de difusão e uso da seguinte forma:

1. *Vocabulário fundamental*: cerca de 2000 termos que quem fala uma língua desde a infância conhece, compreende e usa, constituindo cerca de 90% de um qualquer texto. Trata-se de palavras de uso muito frequente, cujo significado e uso conhecemos muito bem; digamos que 90% das nossas falas usam este vocabulário fundamental, como por exemplo: a preposição “a”, as conjunções, os artigos definidos, o substantivo coisa, os verbos ser, estar, ter e haver...
2. *Vocabulário de uso elevado*: cerca de 2750 termos usados com muitíssima frequência e que não fazem parte do vocabulário fundamental. São aquelas palavras que aprendemos ao estudar na escola. Cerca de 6% do nosso léxico é composto por essas palavras. Ex.: equação, cromofilia, asteroide, ácido, atmosfera, Literatura Medieval, Cancioneiro...
3. *Vocabulário de elevadíssima disponibilidade*: cerca de 2300 termos pertencentes à vida quotidiana, abso-

lutamente conhecidos, mas que raramente acontece dizê-los ou escrevê-los. Cerca de 2% das nossas falas utiliza estas palavras: maneiras de dizer, empréstimos, decalques, expressões latinas (*sine qua non*, *per capita*, imbróglio...).

Com base nesta categorização é possível construir instrumentos informáticos capazes de avaliarem a legibilidade de um texto, indicando o grupo ao qual pertence cada um dos termos individualmente, como por exemplo o Índice Gulpease³ que, complementar à avaliação do vocabulário, mede a complexidade do estilo. Realizado para avaliar a língua italiana, em relação a outros tem a vantagem de utilizar o comprimento das palavras em letras, em vez de sílabas, simplificando o cálculo automático. Elaborado em 1988 no âmbito das investigações do GULP (Gruppo Universitario Linguistico Pedagogico) da Università degli studi di Roma “La Sapienza”, tem como base estudos dos levantamentos feitos entre 1986 e 1987. O Índice de Gulpease considera duas variáveis linguísticas: o comprimento da palavra e o comprimento da frase em relação ao número das letras. Complementar ao índice de Gulpease é a avaliação do vocabulário comum utilizado no texto, ou seja, a “notoriedade” de cada um dos termos utilizados. Se formos consultar a página <http://digilander.libero.it/RobertoRicci/variabilialeatorie/esperimenti/leggibilita.htm>, podemos assim experimentar a legibilidade de um texto de forma muito simples. Os resultados da fórmula oscilam entre uma escala de valores compreendidos entre 0 e 100, em que

3 https://it.wikipedia.org/wiki/Indice_Gulpease

o valor “100” indica a legibilidade mais alta, e “0” a legibilidade mais baixa. Note-se que o índice de legibilidade que teve maior sucesso e difusão foi aquele de Rudolf Flesch, realizado em 1948 e conhecido por Índice de Flesch, o qual considera duas variáveis linguísticas: o comprimento da palavra (número de sílabas) e o comprimento médio da frase (número das suas sílabas dividido pelo número de palavras). Mas voltando ao nosso estudo utilizando o Índice de Gulpease, experimentei escrever as seguintes frases para analisar o resultado obtido:

1. – Olá como estás? – O resultado do índice de leitura foi alto: 142.
2. – Tudo bem? – O resultado do índice de leitura foi ainda mais alto: 194.
3. – As decisões são atos pelos quais o juiz resolve que surgem durante o processo, mas não são o julgamento dele por meio de sentença. – O resultado do índice de leitura foi muito baixo: 67.

Podemos assim concluir que quanto mais for elaborada a frase e com um registo linguístico mais elevado (como no caso da frase 3), mais baixo será o resultado da compreensão para o recetor da mensagem. Pelo contrário, uma breve expressão coloquial, como o caso 2, sem qualquer construção sintática, é aquela com maior recetividade e de compreensão fácil.

A terminologia é o ingrediente básico para uma boa tradução, e um termo tem tantos significados quantas são as interpretações no interior de um único ordenamento jurídico (a nível nacional), e a nível comparativo, ou seja, quando se faz uma comparação entre vários ordenamentos jurídicos (a

nível internacional). O contexto jurídico pode ser assim interpretado tendo em conta o efeito jurídico e o nível discursivo, isto é, tendo em consideração a legislação, a jurisprudência e a doutrina, e pode variar segundo o texto legislativo, até mesmo com igual nível hierárquico, o qual pode ser propositalmente criado a partir do texto normativo.

Quais são assim as áreas problemáticas da linguagem jurídica a estudar e esclarecer?

- questões semânticas, pragmáticas e o vocabulário específico;
- termos unívocos, análogos e equívocos;
- estruturas fixas, lexemas multipalavras, recursos formais;
- estruturas semânticas dos textos normativos;
- as concordâncias, os numerais, as expressões métricas e articuladas;
- recursos estilísticos;
- comportamento do determinante/artigo;
- comportamento do nome;
- pontuação no discurso jurídico;
- interpretação do texto jurídico;
- elementos da interpretação legal;
- visão translíngua da interpretação jurídica;
- vocabulário específico referente a agentes e procedimentos.

A linguagem jurídica é assim um universo de palavras que não estão ligadas unicamente ao contexto legislativo, mas que tem em conta que *“a variedade dos textos reais é potencialmente infinita”*, tal como nos diz La Forgia (2013, p. 55), e não podemos deixar de estar de acordo visto e considerada a enorme variedade de tipologias de textos jurídicos que exis-

tem, tais como contratos (da mais variada tipologia), testamentos, portarias e decretos ministeriais, leis, documentos notariais, etc. Todavia, além desta documentação podemos utilizar no âmbito jurídico estas outras fontes:

- sentenças de processos
- acórdãos
- execuções
- decisões singulares e colegiais
- registos de audiências
- dispositivos processuais
- relatórios de sessões
- atas das reuniões da Assembleia da República, do Parlamento Europeu e de outros tribunais
- Diário da República em Portugal, Gazzetta della Repubblica em Itália
- revista dos tribunais e da ordem dos advogados
- jornais
- bancas de dados
- ...

A este propósito reflete Mazzoleni (2004, p. 406):

Os artigos de notícias de crimes nos jornais parecem ser bons exemplos de um género destinado a ter finalidades expositivas e estruturação narrativa, mas no seguimento de uma série de estudos sobre um caso específico, a história da adoção ilegal de uma menina filipina por parte de uma família italiana [...] os elementos de carácter argumentativo – muitas vezes implícitos mas igualmente explícitos – dos artigos de notícias-crime analisados em paralelo com aqueles de opinião, claramente argumentativos, e em algumas entrevistas, revelaram-se

*terem uma importância impressionante a nível quantitativo e estratégico, pelas componentes ideológicas e o impacto emotivo da história.*⁴

Mas quem poderão ser os destinatários deste estudo? Sem dúvida, os seguintes:

- estudantes de línguas estrangeiras;
- tradutores;
- intérpretes;
- intermediários culturais no âmbito jurídico;
- jornalistas;
- redatores técnicos;
- funcionários de organizações internacionais;
- docentes;
- investigadores;
- ...

E em que área de estudos? Naquela da semântica aplicada ao português e ao italiano jurídico.

E quais então os objetivos principais? Promover a aproximação às especificidades de linguagem técnica na disciplina do Direito, da administração pública e das instituições; esclarecer questões associadas à produção textual jurislinguística; propor uma metodologia estrutural funcional com uma intervenção lexical e léxico-semântica, tendo como paradigma o ambiente institucional português. E, assim sendo, a linguagem jurídica tida em consideração deverá ser aquela:

4 Trad. AF.

- legal;
- jurídico-científica;
- jurisprudencial;
- jurídica comum;

Perante esta potencialidade infinita de variedades de textos, e para que não se torne meramente numa inútil lista infinita, tentar-se-á construir alguns parâmetros e grupos conceituais numa tentativa de classificação, isto é, seguindo o pensamento de Lavinio (2000, pp. 125-144), e sem esquecer que fundamentalmente os textos reais não são homogêneos dado que são compostos de fragmentos (ou fragmentados de seguida) mas que, mesmo sob esta forma, são fonte útil para os futuros utilizadores da linguagem jurídica. Muitos dos conceitos legais nos quais se baseiam muitos dos sistemas jurídicos modernos são acessíveis através de uma linguagem e de paráfrases linguísticas (tais como os conceitos de responsabilidade, homicídio e culpa, por exemplo) e não é por acaso que Gibbons (1994, p. 3) afirma que, até um certo ponto, é a linguagem que constrói a lei. Por outro lado, a linguagem tem um papel central na versão oral na qual o Direito se concretiza, dado que apenas isto permite o funcionamento dos tribunais, o interrogatório do acusado ou do suspeito, a deposição das testemunhas, a discussão dos advogados e as conclusões finais que constituem exemplos de práticas forenses que dificilmente se poderiam realizar sem recorrer à instrumentalização da linguagem. Mas igualmente temos um outro aspeto digno de nota: no âmbito judiciário estas trocas linguísticas correspondem também às práticas sociais nas quais os discursos adquirem um valor social de reconhecida importância, dado que tudo isto é dito no tribu-

nal com implicações sérias na vida por parte dos indivíduos participantes.

No seguimento do estudo da lexicografia, e enquanto a terminologia estuda os procedimentos de conceitualização e denominação, encontra-se o estudo da terminografia, um termo introduzido por Rey nos seus ensaios de terminologia (Rey, 1995), nos quais explica que se trata de uma atividade profissional cujo objetivo prático é aquele de criar um sistema de referência que contenha como destinatários todos os especialistas de um determinado setor especializado. Torna-se assim necessário criar ou gerir uma banca de dados terminológica, cujo trabalho terminográfico esquematicamente poderia ser organizado da seguinte forma:

- 1 – definição do objetivo;
- 2 – definição dos destinatários;
- 3 – delimitação e estruturação do domínio da pesquisa;
- 4 – eventual identificação e consultação de especialistas;
- 5 – pesquisa e levantamento de:
 - 5.1 – documentos oficiais com intenção prescritiva e/ou normativa;
 - 5.2 – documentos científicos, técnicos e divulgativos no caso de intenção descritiva.
- 6 – definição em linha geral da estrutura do glossário e das fichas terminológicas;
- 7 – criação de *corpora* de textos (paralelos) representativos das duas línguas em questão;
- 8 – extração dos termos através da seleção “manual” ou então “semiautomática” a partir de *corpora* eletrónicos de referência com o auxílio de programas, por exemplo: WordSmith Tools, TextStat, AntConc ou instru-

mentos presentes na *web* como WebCorp¹⁰ e os vários programas de tradução assistida que oferecem a possibilidade da extração terminológica automática;

- 9 – levantamento dos conceitos/termos em cada uma das duas línguas;
- 10 – validação dos termos;
- 11 – nova elaboração do material numa ótica contrastiva e verificação das equivalências;
- 12 – preparação da estrutura do glossário e das fichas terminológicas;
- 13 – preenchimento das fichas terminológicas;
- 14 – apresentação gráfica do trabalho sob forma de glossário ou *database* terminológica.

As fontes fiáveis são:

- documentos na *internet* ou publicados com a devida atenção e elaborados por especialistas competentes no setor;
- textos especializados publicados em papel ou no formato eletrónico por especialistas reconhecidos ou por outros estudiosos competentes;
- recursos de autores ou publicações consideradas fiáveis ou autorizadas no domínio em questão;
- instituições reconhecidas (tribunais, parlamentos, assembleias);
- outros textos especializados ou documentos sobre o assunto;
- dicionários especializados;
- dicionários monolíngues em geral;
- enciclopédias;
- manuais.

De facto, uma fonte, isto é, um documento, um *site*, um artigo ou um livro, não deve ser considerada fiável por si só, mas em relação para o que é usada. As fontes fiáveis são aquelas com uma estrutura definida e com um autor definido ou facilmente controlável, isto é, uma fonte que permite o controlo imediato das informações nele encontradas. Por este motivo, por exemplo, *Wikipédia*, feita graças à contribuição de muitas pessoas e de forma anónima, em muitos casos é uma válida fonte de saber mas para um conhecimento, digamos, genérico, e não deve ser por outro lado absolutamente considerada uma verdadeira e própria fonte, pois os dados não podem ser verificados no instante. Assim sendo, e no seguimento desta ideia, a credibilidade de uma fonte depende desta forma do contexto. As fontes nas quais encontrar os termos e as informações necessárias para este estudo podem ser divididas da seguinte forma:

- fontes autoritárias (com valor vinculante ou prescritivo);
- fontes primárias (documentos sobre o assunto);
- fontes secundárias (dicionários, glossários, etc.).

Mas quais são então, e neste sentido, os critérios para podermos avaliar a fiabilidade de um texto ou de um documento do ponto de vista linguístico e terminológico? Podemos tentar dizer que são os seguintes:

- um documento especializado é geralmente considerado mais fiável do que um documento genérico (por ex.: textos de jornais, revistas ou lemas de enciclopédias e semelhantes).

- um artigo publicado numa revista especializada é mais fiável do que um artigo especializado de um jornal ou de um semanário genérico.
- um documento especializado que se refere especificamente ao setor em questão deve ser, em geral, considerado mais fiável do que um documento que trata este setor apenas de forma marginal.
- textos escritos por autores na própria língua materna são mais fiáveis do ponto de vista linguístico do que as traduções.
- um documento monolingue é considerado em geral mais fiável do que um documento plurilingue.
- uma informação é mais segura se é confirmada por várias fontes independentes.

A minha proposta terminológica deverá assim ter em conta, juntamente com aqueles já indicados no início e que já constam no dicionário, estes outros aspectos:

- adjetivos, também relacionados com os humores;
- gergalismos usados nas descrições de acontecimentos: violências domésticas, crimes familiares, adoções, divórcios não consensuais, separações violentas, casamentos com menores...
- partes do corpo humano, determinantes nos casos de violência.

De seguida podemos observar alguns dos lemas extraídos de uma página do meu dicionário, no qual podemos ler termos que aparentemente são de uso comum, coloquial, mas que podem, na verdade, ter um uso e significado jurídico, e

passíveis de dificuldade para um tradutor ou intérprete numa específica fraseologia e na sua aceção segunda ou terceira. Na segunda coluna encontram-se algumas indicações de referência ao uso terminológico.

TABELA 1 – lemas extraídos do *Dicionário Compacto Ferreira*

abcesso	Termo importante em caso de violência
abdómen	Termo importante em caso de violência
abeirar	Com conotação psicológica
abeirar-se	Com conotação psicológica
aberração	Com conotação psicológica
aberta	Com conotação psicológica
abertamente	Com conotação psicológica
aberto	Com conotação psicológica
abertura	Referência discursiva; ferida
abolição	Terminologia jurídica
abolido	Terminologia jurídica
abolir	Terminologia jurídica
abonado	Termo desatualizado, mas usado na terminologia jurídica
abonar	Termo desatualizado, mas usado na terminologia jurídica
abono	Terminologia jurídica
abordagem	Com conotação psicológica
abordar	Falso amigo
abortar	Com conotação psicológica
aborto	Com conotação psicológica
abraçar	Com conotação psicológica
abraçar-se	Com conotação psicológica
abraço	Com conotação psicológica
abranger	Terminologia jurídica
abrasador	Situação climática
abrasar	Ferida; gíria
abrasileirado	Com conotação crítica
abreviação	Terminologia jurídica

abreviar	Terminologia jurídica
abreviatura	Terminologia jurídica
abrigado	Com conotação psicológica
abrigar	Com conotação psicológica
abrigar-se	Com conotação psicológica
abrigo	Terminologia jurídica
abrir	Com conotação psicológica
abrir-se	Com conotação psicológica
ab-rogar	Terminologia jurídica
abrupto	Com conotação psicológica
abrutalhado	Gíria para definir marido violento
absolutamente	Gíria
absolver	Terminologia jurídica
absolvido	Terminologia jurídica
absorvente	Gíria; Com conotação psicológica
Abstêmio	Com conotação psicológica
abstenção	Terminologia jurídica
abster	Gíria; Com conotação psicológica
abster-se	Gíria; Com conotação psicológica
abundância	Gíria; Com conotação psicológica
abuso	Terminologia jurídica
abusador	Terminologia jurídica
acabado	Gíria; Com conotação psicológica
acabar	Gíria; Com conotação psicológica
acabar-se	Gíria; Com conotação psicológica
acabrunhado	Gíria; Com conotação psicológica
acertado	Gíria; Com conotação psicológica
Acertar	Gíria; Com conotação psicológica
acerto	Terminologia jurídica
acervo	Norma culta
acessibilidade	Terminologia jurídica
acesso	Gíria
achar	Gíria
achega	Gíria; Com conotação psicológica

A REDAÇÃO DO PORTUGUÊS FUNDAMENTAL E JURÍDICO

achegar	Gíria; Com conotação psicológica
achegar-se	Gíria; Com conotação psicológica
achincalhar	Gíria; Com conotação psicológica
acatar	Gíria; Com conotação psicológica
acidental	Norma culta
acidentalmente	Norma culta
acidente	Falso amigo
acintosamente	Norma culta
acintoso	Norma culta
aclarar	Norma culta
açoiar	Com conotação psicológica
açote	Com conotação psicológica
acórdão	Terminologia jurídica
acordar	Falso amigo
acordo	Terminologia jurídica
acostumar	Gíria
acostumar-se	Gíria
acreditar	Falso amigo
acrescento	Gíria
acudir	Falso amigo
acusação	Terminologia jurídica
acusado	Terminologia jurídica

De seguida apresenta-se um exemplo concreto retirado de um Acórdão do Supremo Tribunal de Justiça Português que se encontra publicado num *site* acessível a todos. Após a leitura pode reconhecer-se a terminologia usada, indicada através do sublinhado, a qual reflete a dificuldade terminológica e linguística para quem não é de língua materna portuguesa numa possível tradução. Frequentemente, deparamos com textos mal interpretados ou traduzidos, facto este que na terminologia jurídica tem um valor fundamental. A seguinte tabela

introduzida no texto legal apresenta o estudo comparativo linguístico.

EXEMPLO 1

Acórdão do Supremo Tribunal de Justiça

Processo: 15/11.3YRCBR.S1

N.º Convencional: 6.ª SECÇÃO

Relator:

Descritores: REVISÃO DE SENTENÇA ESTRANGEIRA

LEI ESTRANGEIRA

ESTABELECIMENTO DA FILIAÇÃO

INVESTIGAÇÃO DA PATERNIDADE

NORMA DE CONFLITOS

ABUSO DE DIREITO

N.º do Documento: SJ

Data do Acórdão: 23/02/2012

Votação: UNANIMIDADE

Texto Integral: S

Privacidade: 1

Meio Processual: REVISTA

Decisão: NEGADA A REVISTA

Sumário: I – O controle de mérito autorizado pelo art. 1100.º, n.º 2, do CPC, está circunscrito à matéria de direito, encontrando-se o tribunal do país do reconhecimento impedido de sindicar (alterando-o), seja a que título for, o julgamento a respeito da matéria de facto efectuado pelo tribunal estrangeiro.

II – É duvidoso chamar à <u>colação</u> o art. 56.º do CC, no âmbito de um processo de revisão de sentença estrangeira, se nele não está em causa decidir acerca da aplicação, ou não, do direito nacional português à situação julgada na sentença a rever, mas tão somente reconhecer na ordem jurídica nacional os efeitos duma decisão estrangeira que, sem qualquer dúvida, não <u>versou</u> sobre matéria da exclusiva competência dos tribunais portugueses – arts. 65.º-A e 1096.º, al. c), do CPC. III – Há que distinguir o <u>pretenso abuso</u> do direito dos requerentes de investigar a paternidade e o seu direito de pedir o reconhecimento na ordem jurídica portuguesa da sentença proferida pelo tribunal estrangeiro: relativamente ao primeiro, a alegação do <u>abuso</u> só poderia compreender-se e ser <u>porventura atendida</u> no âmbito da <u>acção</u> em que se insere a sentença <u>revidenda</u>; no que se refere ao segundo, não se vê nenhuma razão para deter o seu exercício com fundamento num suposto excesso dos limites impostos <u>pela boa fé, pelos bons costumes</u> ou pelo seu fim social ou económico, como exige o art. 334.º do CC, sendo de notar que a lei não estabelece nenhum <u>prazo peremptório</u> para tal efeito.	Falso amigo <u>versar</u> (latim <i>verso, -are</i>, mudar, alterar) <i>verbo transitivo</i> 1. Exercitar; volver; manejar. 2. Praticar. 3. Estudar; compulsar. 4. Ponderar; verter. <i>verbo intransitivo</i> 5. Ter por objeto ou assunto. 6. Consistir; incidir. Terminologia jurídica termo antigo/desatualizado Velha ortografia Revidenda – não consta de muitos dicionários; termo jurídico: sentença revidenda=sentença em questão; em objeto; em análise <u>revidar</u> <i>verbo transitivo</i> 1. Vingar (uma ofensa) com outra maior. 2. Objetar, replicar. 3. Envidar de novo. = REENVIDAR <u>Peremptório</u> – velha ortografia; normalmente usa-se “prazo legal”
--	---

Analisemos agora mais uma passagem desta mesma instância:

j) Nessa sentença encontram-se provados os seguintes factos: 1.º – O Réu e a mãe dos Autores, durante cerca de oito anos, viveram em comunhão de cama, mesa e habitação, como se marido e mulher fossem; 2.º – Os Autores nasceram do relacionamento mantido pelo Réu e DD, tendo esta guardado completa fidelidade àquele; 3.º – O Réu sempre se comportou e considerou como pai dos Autores e estes sempre foram considerados e tratados como filhos do Réu pelos familiares, amigos e público em geral. [...] Como facilmente se constata, este preceito tem origem no artigo com o mesmo número do Código de Processo Civil português, cuja redacção era, aliás, a que vigorava em Portugal enquanto esteve pendente em Angola o processo onde foi proferida a sentença agora em apreciação. Assim, na leitura da norma, onde figura “português” devemos ler “angolano”, sendo que, para os efeitos da mesma, um cidadão português é evidentemente, estrangeiro. [...]	O uso das maiúsculas Autor, uso jurídico = Filhos Construção sintática invertida Construção sintática rebuscada Terminologia específica Sintaxe “rebuscada” Comentário crítico
--	--

Não obstante não haver neste aspecto qualquer prejuízo para o citando, regista-se que o nosso legislador adoptou idêntica solução, pois, sem prejuízo do que possa ser convencionado em sede de tratados internacionais, em regra os consulados portugueses só citam os nossos cidadãos. Um consulado português em França não cita um cidadão francês. Pelas mesmas razões, os consulados de Angola em Portugal não tem podres para aqui citar um português. [...]	Comentário crítico e irónico Abuso terminológico = razão; motivo podres <i>substantivo masculino plural</i> 6. Vícios, defeitos; atos vergonhosos.
---	---

E para concluir, recordemos o escritor americano Roy Peter Clark o qual afirmou que, quando lemos, temos um vocabulário vasto como o mar, mas quando escrevemos este reduz-se a uma poça de água. De facto, os dicionários são, de uma certa forma, mares lexicais que com uma certa dignidade e muita competência respondem, mas nem sempre, às nossas perguntas; por isso, é importante viajar à volta, dentro e nas profundidades das palavras. Uma viagem que nos permite ter muita matéria-prima para poder enfrentar uma tradução nova sem nunca cair nos fáceis *clichés*, ou escorregar juntamente com os “Falsos Amigos”, mas escolhendo aquelas palavras “irmãs ou primas” que podem ser substantivos, advérbios, adjetivos, verbos, preposições, etc., e esta é já uma segunda fase importante, ou seja, aquela da classificação, em que podemos ter à nossa disposição tantas palavras relacionadas entre si de forma a poderem criar textos ricos, variegados, sem frases vazias.

BIBLIOGRAFIA

- CALVINO, Italo – *Eremita a Parigi. Pagine autobiografiche*. Milano, Palomar-Mondadori, 1994.
- COSTA DA SILVA FERREIRA, Anabela Cristina – *Portoghese Compatto Italiano-Portoghese e Portoghese-Italiano*, Bologna, Zanichelli, 2017.
- DE MAURO, Tullio – (a cura di) *Grande dizionario italiano dell'uso* – GRADIT, Torino, UTET, 1999-2000.
- DE MAURO, Tullio – *Guida all'uso delle parole*, Roma, Editori Riuniti, 1997.
- GARAVELLI, Bice Mortara – *Le parole e la giustizia. Divagazioni grammaticali e retoriche nei testi giuridici italiani*, Torino, Einaudi, 2014.
- GIBBONS, Michael & AAVV – *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary society*, London, Sage Publications, 1994.
- GROOT, A. M. B., & Hoeks, C. J. – *The development of bilingual memory: Evidence from word translation by trilinguals*, Michigan, Language Learning 45 1995. pp. 683-724.
- LA FORGIA, Francesca – *Didattica della Scrittura*, San Cesario di Lecce, Manni, 2013.
- LAVINIO, Maria Cristina – *Tipi testuali e processi cognitivi* in F. Camponovo, A. Moretti, *Didattica ed educazione linguistica*, Quaderni del Giscel, Firenze, La Nuova Italia, 2000.
- MAZZOLENI, Marco – *Dai tipi ai generi: una tipologia testuale in chiave di didattica della traduzione*, in P. D'Achille (a cura di), *Generi, architetture e forme testuali*, Firenze, Franco Cesati, 2004.
- REY, Alain – *Essays on Terminology*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 1995.
- ROSSI, P. – *Il diritto plurilingue europeo nella prospettiva del legislatore comunitario e dell'interprete nazionale*, in *Politica del diritto* 38, Bologna, Il Mulino, 2007.

A AQUISIÇÃO DAS CONSOANTES LÍQUIDAS DO PE EM CODA POR APRENDENTES CHINESES

Chao Zhou

Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, Portugal
Centro de Linguística da Universidade de Lisboa, Portugal

Maria João Freitas

Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, Portugal
Centro de Linguística da Universidade de Lisboa, Portugal

Adelina Castelo

Instituto Politécnico de Macau, China
Centro de Linguística da Universidade de Lisboa, Portugal

1. INTRODUÇÃO

Vários estudos sobre aquisição da língua segunda mostram uma dificuldade generalizada dos falantes não nativos no uso das consoantes líquidas (e.g. Bradlow, 2008; Brown, 1998). A posição final da sílaba, representada pelo constituinte Coda, é reconhecida como uma estrutura marcada universalmente (e.g. Kaye et al., 1981), consequentemente, as líquidas em Coda serão mais problemáticas no processo de aquisição, facto largamente documentado na aquisição de língua materna. Nos trabalhos disponíveis na literatura sobre o Português Europeu (PE) como língua segunda (L2), regista-se a dificuldade dos aprendentes chineses em produzir os

segmentos desta classe, particularmente, em Coda (Batalha, 1995; Espadinha et al., 2009; Martins, 2008; entre outros). O presente trabalho visa contribuir para a descrição do desempenho dos aprendentes chineses na produção das líquidas do PE em Coda, proporcionando, assim, dados para uma reflexão sobre o processo de construção de representações mentais de natureza fonológica durante a aquisição de uma L2.

ESTRUTURA SILÁBICA

As unidades linguísticas são compostas por unidades fonológicas. No âmbito da fonologia generativa não linear, essas unidades fonológicas encontram-se organizadas hierarquicamente (Nespor et al., 1986; 2007). A *sílaba*, neste modelo teórico, é definida como uma unidade interna à estrutura fonológica da palavra, composta por constituintes hierarquicamente organizados (Selkirk, 1982), responsável pelo primeiro nível de estruturação prosódica das línguas, organizando sequências de segmentos (consoantes, vogais, semi-vogais) em unidades melódicas intuitivamente identificadas pelos falantes (Freitas, 2016). Dos vários modelos de representação da estrutura interna da sílaba propostos ao longo da história da fonologia, os mais utilizados têm sido o modelo de *moras*, construído com base no conceito de peso silábico (Hyman, 1985), e o modelo de *ataque-rima* (Selkirk, 1982). Este último tem sido adotado por muitos investigadores chineses e portugueses que lidam com o conceito de sílaba (Duanmu, 2007; Lin, 2007; Mateus et al., 2000). Assim, neste projeto, assumiremos o modelo de *ataque-rima* para a descrição e a análise fonológica a realizar.

Na Figura 1, apresenta-se a estrutura silábica no modelo de *ataque-rima* (Mateus et al., 2000).

A AQUISIÇÃO DAS CONSOANTES LÍQUIDAS DO PE EM CODA

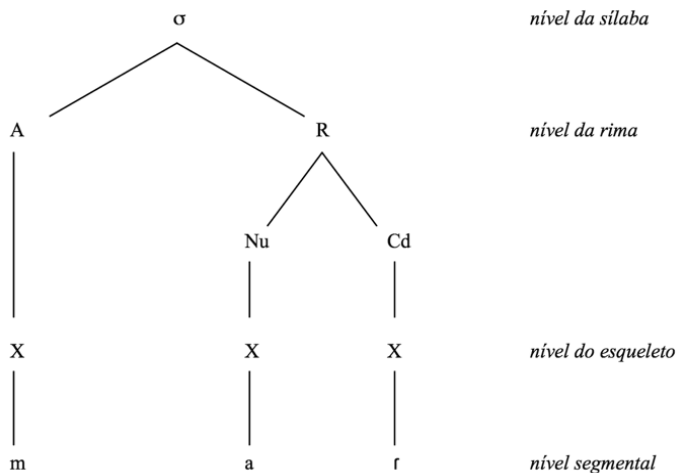


FIGURA 1 – Estrutura da sílaba no modelo de *ataque-rima* (Mateus et al., 2000)

CONSOANTES LÍQUIDAS NO PORTUGUÊS EUROPEU E NO CHINÊS MANDARIM (CM)

As consoantes líquidas, em conjunto com as nasais, as vogais e as semivogais, são classificadas como segmentos soantes, característica relacionada com a passagem do ar pelo trato vocal e a existência de vozeamento espontâneo (Mateus et al., 2016), uma vez que, para a produção destes segmentos, não existe uma obstrução total à passagem do fluxo de ar nas cavidades supraglotais. O grau de constrição é menor para as líquidas do que para as obstruintes (oclusivas e fricativas), mas maior do que para as vogais.

No inventário fonológico do PE, existem quatro consoantes fonológicas líquidas, as laterais /l/ e /ʎ/ e as vibrantes /r/ e /ʀ/ (Mateus et al., 2016). Em Coda apenas ocorrem a lateral alveolar /l/, realizada foneticamente como lateral alveolar velarizada [ɫ], e a vibrante alveolar /r/, realizada como [r].

No caso da vibrante alveolar, Jesus et al. (2005) verificaram, no seu *corpus*, que o /r/ é frequentemente produzido como não vozeado em Coda [ɾ], nomeadamente em posição final da palavra, sendo esta estratégia muito comum no PE. Além disso, de acordo com Rennie et al. (2013) e Veloso (2015), a realização fonética de /r/ como retroflexa [ɻ] está a emergir no PE, principalmente em Coda, o que pode enquadrar-se no contexto da variação alofónica associada às vibrantes em PE (Rennie et al., 2013; Veloso, 2015).

Quanto ao CM, ao longo de anos, os fonólogos chegaram a um consenso quanto ao seu inventário fonológico no que diz respeito às consoantes líquidas; é considerada consoante líquida a lateral alveolar, /l/, que apenas ocorre em Ataque não ramificado, realizada como [l] (Duanmu, 2007; Lin, 2007; entre outros). Porém, alguns linguistas chineses propuseram uma outra análise, que sugere a existência de uma líquida retroflexa, transcrita como /ɭ/ (Li, 1999) ou como /r/¹ (Duanmu, 1990; 2005; Lin, 1989; 2007), que se realiza foneticamente como [ɻ] em Ataque não ramificado e em Coda.

A líquida /r/ do CM em Coda realiza-se foneticamente como aproximante retroflexa [ɻ]; veja-se o exemplo em (3):

(3) ér (filho) [əɻ] (tom: 2) èr (dois) [əɻ] (tom: 4)

No caso do PE como língua segunda (L2) de falantes chineses, Batalha (1995) menciona as dificuldades com a lateral

1 Duanmu (2005) e Lin (2007) transcrevem a consoante aproximante retroflexa como /r/, mesmo que no IPA Kiel (2015), este símbolo represente a consoante vibrante múltipla. Neste trabalho, seguimos Duanmu (2005) e Lin (2007), transcrevendo, assim, a consoante aproximante retroflexa no CM como /r/.

alveolar velarizada [ɮ] em final de palavra (vocalizada em [u] – <papéu> por <papel>) e a omissão de [ɾ] em final de palavra; Martins (2008) regista o obstáculo que os seus alunos da província de Zhejiang encontram no som consonântico lateral velarizado [ɮ] no final da palavra, tal como ocorre em <anel> [e'neɮ], por exemplo. Espadinha e Silva (2009) também verificaram que os aprendentes chineses tendem a apagar o [ɾ] final.

MODELOS DA AQUISIÇÃO DOS SONS NÃO NATIVOS

Ao longo dos anos, os investigadores têm proposto modelos explicativos tentando dar conta da origem das dificuldades inerentes ao processo de aquisição dos sons não nativos. Nesta secção, apresentam-se dois modelos: o *Speech Learning Model (SLM)* (Flege, 1995) e a visão dinâmica da produção da fala não nativa (doravante, VDP) (Zimmer & Alves, 2012).

Um conjunto de investigadores coloca a hipótese de as dificuldades na produção não nativa ter origem na perceção. O *SLM*, desenvolvido por Flege (1995), defende que a exatidão da produção está relacionada com a representação perceptual da categoria fonética, sendo que a perceção imprecisa provocará a produção incorreta. De acordo com este modelo, a probabilidade de formar uma categoria fonética nova para um som da L2 inexistente na L1 aumenta em função da dissemelhança fonética entre o som-alvo e o som mais próximo na L1: quanto menor é a distância entre o som não nativo e o da L1, maior é a dificuldade em o adquirir com sucesso.

O *SLM* propõe que os mecanismos para a aquisição da fonologia da L1 permanecem acessíveis ao longo da vida e podem ser utilizados para a aquisição da L2. Assim, na aquisição da L2, quando a dissemelhança fonética entre um som-alvo da L2 e um som próximo da L1 não for percecionada, o

mecanismo utilizado para adquirir a L1 poderá processar este som não nativo como alofone de uma categoria nativa, não criando categorias novas numa fase inicial. À medida que ganha experiência na L2, o aprendente poderá desenvolver essa distinção e criar uma categoria nova para o som-alvo da L2.

Outros investigadores atribuem as dificuldades na produção não nativa à gestão imatura dos gestos articulatórios, focalizando-se apenas na modalidade da produção. Nos anos 80 do século XX, Browman & Goldstein (1986) adaptaram a visão dinâmica à análise fonológica, propondo a teoria da Fonologia Gestual, em que a unidade primitiva não é o segmento fonológico (fonema), mas o gesto articulatório. Sob esta abordagem, a ligação entre a fonética e a fonologia é preenchida através do gesto articulatório, que serve, ao mesmo tempo, como a unidade de ação (fonética) e a unidade de representação e contraste entre itens lexicais distintos (fonologia). Assim, a visão dinâmica oferece-nos uma outra possibilidade para entender os erros observados na produção não nativa. Sob uma abordagem gestual, Zimmer & Alves (2012: 242) assumem que “se as unidades fonológicas atômicas são gestos com forças de ativação que variam no tempo, tais erros podem resultar de ativação (parcial ou completa) de uma unidade gestual num tempo inapropriado durante a produção.” Por exemplo, Zimmer & Alves (2012) mostram que o desvozeamento final encontrado na produção não nativa, tradicionalmente interpretado como o efeito da Gramática Universal (Eckman, 2012), não é puramente igual ao desvozeamento final registado em outras línguas naturais no mundo. No teste de produção, os seus informantes brasileiros falantes de inglês como L2 prolongam sistematicamente a vogal que precede a

oclusiva sonora e não a vogal que precede a oclusiva surda, o que evidencia o facto de a duração da vogal antecedente às oclusivas já estar a ser percebida como pista e utilizada na distinção entre oclusivas surdas e sonoras pelos aprendentes brasileiros. Por isso, os aprendentes brasileiros não desvozeiam simplesmente as obstruintes finais e a distinção entre os pares mínimos com palavras terminadas por segmentos obstruintes surdos e sonoros é parcialmente implementada. Sob a visão dinâmica da produção da fala não nativa, os aprendentes com pouca fluência coordenam os gestos articulatórios ainda dentro do seu sistema da fala da L1, alterando relações temporais e relações de faseamento entre gestos articulatórios, produzindo uma estrutura diferente daquela do alvo. Com o aumento da proficiência, estes vão gradualmente dominando o tempo intrínseco entre os gestos do sistema-alvo.

QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO

O presente trabalho foi realizado para examinar a produção das consoantes líquidas do PE em Coda por aprendentes chineses, tendo como objetivo responder às seguintes questões de investigação:

1. Qual o desempenho dos aprendentes chineses na produção das consoantes líquidas do PE em Coda?
2. Quais os fatores que podem influenciar a produção não nativa dos aprendentes chineses de PE?

2. METODOLOGIA

PERFIL DOS INFORMANTES

Tendo como objetivo constituir uma amostra de sujeitos chineses com um perfil linguístico próximo, optámos por um grupo de informantes o mais homogéneo possível, cons-

tituído por 14 alunos chineses, 3 rapazes e 11 raparigas, do terceiro ano do Curso de Licenciatura em Língua e Cultura Portuguesa na Universidade de Estudos Internacionais de Tianjin, China, frequentando o nível de proficiência B1 no Curso de Língua e Cultura Portuguesa para estrangeiros organizado pelo Instituto de Língua e Cultura Portuguesa da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (ICLP-FLUL)². As razões pelas quais usámos este grupo de alunos chineses são as seguintes:

- a) Os informantes deste grupo têm idade semelhante, estando na faixa etária entre os 19 e os 21 anos;
- b) Todos os informantes são naturais das zonas em que se fala o dialeto estandardizado do CM. Não se incluíram na amostra informantes que falassem outros tipos de dialeto chinês, tais como Wu, Yue ou outros. Para além da língua materna comum, todos os alunos deste grupo falam apenas inglês como L2 e têm um tempo de estudo da língua inglesa semelhante (12 a 15 anos).
- c) Antes de entrarem no curso universitário na China, nenhum aluno deste grupo teve contacto com o português. Antes de virem estudar para Portugal, todos estudaram português durante dois anos na Universidade de Estudos Internacionais de Tianjin, China. Em setembro de 2016, chegaram a Portugal em conjunto para participar no programa anual que constitui o Curso de Língua

² Agrademos à Prof.^a Nélia Alexandre, ao Prof. Jorge Pinto da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (FLUL) e às professoras de PLE do Instituto de Cultura e Língua Portuguesa (ICLP) pela ajuda no contacto com os informantes chineses.

e Cultura Portuguesa para estrangeiros, organizado pelo ICLP-FLUL, tendo, por isso, os mesmos tempos de exposição ao português e de imersão em Portugal.

INSTRUMENTO PARA A RECOLHA DE DADOS

Considerando que este estudo visa explorar a aquisição da fonologia, decidimos recolher dados de produção com base em estímulos visuais, em detrimento do recurso a testes de leitura, uma vez que a ortografia portuguesa poderia interferir no processamento e na produção oral das consoantes líquidas sob avaliação no presente artigo.

O instrumento da recolha de dados usado é constituído por 12 palavras-alvo e por 10 palavras distratoras (não avaliadas no presente estudo), constituindo um total de 22 palavras, que foram apresentadas sob a forma de 22 desenhos; estes estímulos integram-se num instrumento mais extenso (42 palavras-alvo e 10 distratores), usado em Zhou (2017) para avaliar a produção das consoantes líquidas em todas as posições silábicas e de palavra possíveis em PE. Todas as palavras selecionadas obedecem às características explicitadas de seguida:

- a) Pertencem à classe dos não verbos, uma vez que é mais fácil representar, sob a forma de imagens, nomes e adjetivos, facilitando-se, assim, o procedimento da recolha de dados através de estímulos visuais;
- b) Em todas as palavras, os segmentos estudados neste trabalho, as consoantes líquidas, situam-se em sílaba tónica, controlando-se, assim, a variável *acento de palavra*, propriedade com potencial impacto no processamento fonológico (Correia, 2009);

- c) Todas as palavras selecionadas são dissilábicas ou trissilábicas. Por um lado, estas extensões de palavra são as mais frequentes no PE (Mateus et al., 2006; Vigário et al., 2006); por outro lado, a reduzida extensão da palavra prosódica não sobrecarregará o processamento fonológico dos itens lexicais por parte dos informantes e minimizará o grau de complexidade associado a cada item e à sua produção;
- d) A vogal [u] não se encontra no Núcleo de uma sílaba com lateral alveolar em Coda, dada a proximidade articulatória e acústica entre [u] e [ɥ]: especialmente na Coda em final de palavra, o segmento /l/, que se realiza foneticamente como [ɥ], apresenta variantes fonéticas muito próximas acusticamente do [u] (Rodrigues, 2015).

Aplicados os critérios acima explicitados, foram selecionados os estímulos apresentados na Tabela 1:

	/l/	/ɥ/
CVC medial	calças relva palco	barco porco garfo
CVC final	papel anel sinal	amor tambor ator
Distratores: mesa, pato, boca, copo, faca, sapatos, camisa, estante, casaco, boneco		

TABELA 1 – Estímulos apresentados aos informantes (palavras-alvo e distratores)

PROCEDIMENTO DE RECOLHA DE DADOS

Dado o léxico limitado dos alunos chineses que apenas estudam português há dois anos, o procedimento da recolha de dados em que se usam estímulos visuais pode ser complexo, pois os itens poderão não ser do conhecimento dos falantes. Executámos um treino lexical para todos os informantes chineses antes da entrevista, de modo a que as palavras-alvo já fossem do seu conhecimento lexical no momento de recolha de dados. O instrumento de treino é constituído por todas as palavras-alvo e por todos os distratores representados nos desenhos utilizados como estímulos visuais na recolha de dados relatada em Zhou (2017); a cada item foi adicionado, no momento de treino lexical, o seu significado em chinês, sendo cada item colocado em frase exemplar, com vista à sua contextualização léxico-semântica.

A entrevista para recolha de dados de produção foi feita uma semana após a sessão de treino. Foram apresentadas, sequencialmente, as imagens já usadas na sessão de treino, em ordem aleatória, tendo cada informante sido convidado a nomear cada uma das imagens, apresentadas isoladamente. As gravações foram feitas em *MacBook Pro (Retina, 13-inch, Early 2015)*, utilizando o gravador do auricular *EarPods*, ambos concebidos pela *Apple*.

TRATAMENTO DOS DADOS

Para facilitar a análise e tratamento dos dados transcritos, foi construída uma base de dados na ferramenta *Phon* (Rose et al., 2014), em que todos os ficheiros da gravação originais foram inseridos e tratados (transcrições ortográfica e fonética e observação de propriedades acústicas de produções dos falantes).

Dada a subjetividade inerente a uma transcrição fonética, e tendo em consideração a falibilidade inerente a esta tarefa, sobretudo quando realizada apenas pelo investigador, depois de o primeiro investigador terminar as suas transcrições fonéticas, os ficheiros áudio foram ouvidos de novo integralmente por investigadora nativa portuguesa, linguista e treinada em transcrição fonética do PE, com o propósito de indicar todos os pontos de divergência com a transcrição já feita. Foram considerados para a análise todos os casos em que houve consenso entre os dois investigadores; foi ainda solicitado a um terceiro investigador muito experiente em transcrição fonética que ouvisse todas as produções da vibrante uvular, que, ainda que ouvidas várias vezes pelos dois primeiros investigadores, suscitavam dúvidas. Foram consideradas para análise todas as produções após consenso relativamente aos formatos fonéticos problemáticos.

Na descrição e discussão dos dados, utilizaremos, dada a inexistência de uma escala de desenvolvimento fonológico para L2 na literatura consultada, a escala de aquisição, elaborada por Hernandorena (1990) e por Yavas et al. (1991) para a aquisição como língua materna da variante brasileira do português, referente às percentagens de concordância entre as produções dos informantes e os alvos (cf. Costa, 2003, p. 80), reproduzida em baixo:

CRITÉRIOS PERCENTUAIS PARA DEFINIÇÃO DE ETAPAS
NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO SEGMENTAL

- a. Menos de 50% de correspondência produção/alvo: segmento não adquirido;
- b. Entre 51% e 75% de correspondência produção/alvo: segmento em aquisição;

A AQUISIÇÃO DAS CONSOANTES LÍQUIDAS DO PE EM CODA

- c. Entre 76% e 85% de correspondência produção/alvo:
segmento adquirido, mas não estabilizado/dominado;
- d. Entre 86% e 100% de correspondência produção/alvo:
segmento estabilizado/dominado.

3. RESULTADOS

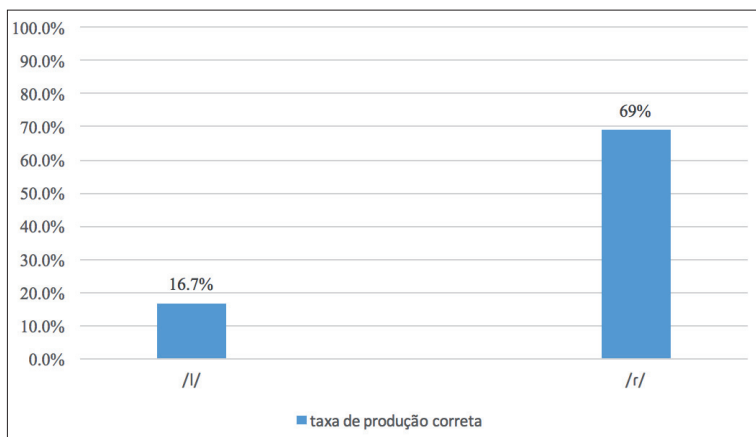


GRÁFICO 1: Percentagem de produção correta de consoantes líquidas em Coda

Esta secção apresenta os dados relativos à produção das consoantes líquidas do PE em Coda pelos aprendentes chineses avaliados no presente estudo. O gráfico 1 apresenta as taxas da produção correta das consoantes líquidas nesta posição silábica.

Conforme se pode observar no gráfico 1, a lateral alveolar é produzida corretamente em Coda em 16.7% das ocorrências. Já a vibrante alveolar apresenta um valor consideravelmente superior, com 69% de produção conforme o alvo. Os falantes chineses manifestam várias estratégias para a recons-

trução destes segmentos nesta posição silábica, sendo mais diversificadas as estratégias usadas para a vibrante alveolar. A tabela seguinte quantifica os valores absolutos das estratégias utilizadas na reconstrução das líquidas em Coda:

	[l]	[ɭ]	[w]	[ɮ]	Ø	metá- tese	epên- tese	metátese e substi- tuição	epêntese e substi- tuição	[ɾ]	Total
/ɾ/	5	1	0	6	3	1	3	2	4	1	26/84
/l/	0	0	65	0	4	0	1	0	0	0	70/84

TABELA 2 – Estratégias de reconstrução das consoantes líquidas em Coda

Alguns exemplos das produções diferentes do alvo são apresentados em (4) e (5):

(4) *Exemplos de produções diferentes do alvo das laterais alveolares em Coda*

Lateral alveolar → glide	palco /'paɭku/	['pawku]	§(Informante 10)
	sinal /si'naɭ/	[si'naw]	(Informante 2)
Lateral alveolar → epêntese	relva /'ɾɛɭve/	['hɛliva]	(Informante 13)
Lateral alveolar → Ø	palco /'paɭku/	['pəku]	(Informante 14)
	palco /'paɭku/	['poku]	(Informante 6)

(5) *Exemplos de produções diferentes do alvo das vibrantes alveolares em Coda*

Vibrante alveolar → [l]	barco / 'barku/	['pɔlku]
		(Informante 3)
	tambor / tẽ'bor /	[tẽ'pɔl]
		(Informante 13)
Vibrante alveolar → [ʎ]	garfo / 'garfu/	['gaʎfu]
		(Informante 13)
Vibrante alveolar → [ɹ]	porco / 'porku /	['pɔɹku]
		(Informante 2)
	amor / ɐ'mor /	[a'mɔɹ]
		(Informante 4)
Vibrante alveolar → [ɹ̃]	amor / ɐ'mor /	[a'mɔɹ̃]
		(Informante 13)
Vibrante alveolar → [Ø]	tambor / tẽ'bor /	[tẽ'bo]
		(Informante 4)
	ator / a'tor /	[a'to]
		(Informante 1)
Vibrante alveolar → epêntese de V	ator / a'tor	/ [a'tori]
		(Informante 14)
	ator / a'tor /	[a'tori]
		(Informante 8)
Vibrante alveolar → epêntese de V + substituição	porco / 'porku /	['pɔliku]
		(Informante 3)
	ator / a'tor /	[a'toli]
		(Informante 13)
Vibrante alveolar → metátese	garfo / 'garfu /	['grafu]
		(Informante 2)
Vibrante alveolar → metátese + substituição		

garfo / 'garfu / ['glaf]
(Informante 14)

garfo / 'garfu / ['glɛfu]
(Informante 9)

Nas produções não conformes ao alvo, a maioria dos informantes chineses utiliza a semivogal [w] para substituir a lateral alveolar /l/ e manifesta uma preferência pela retroflexa [ɭ] e pela lateral alveolar [l] na reconstrução da vibrante /r/.

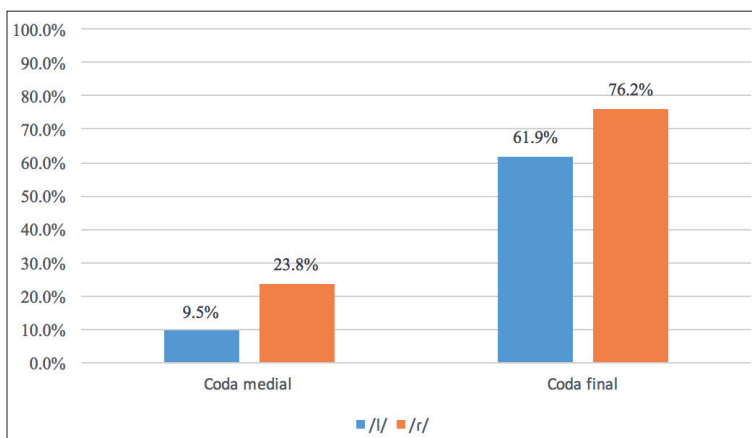


GRÁFICO 2: Percentagem de produção correta de consoantes líquidas em função da posição na palavra

No gráfico que se segue, são apresentadas as taxas de produção conforme o alvo das líquidas em Coda em função da posição na palavra.

Conforme se pode observar no gráfico 2, embora o segmento alveolar em Coda ainda não esteja adquirido, os dados mostram que os falantes chineses avaliados têm maior dificuldade em produzir /l/ em Coda medial (9,5%) do que em Coda

final (23,8%); no caso de /r/, o segmento está em aquisição (61.9%) em Coda medial no sistema fonológico dos aprendentes chineses avaliados no presente trabalho, enquanto já se encontra adquirido, mas não estável (76.2%) em Coda final.

A tabela 3 apresenta as estratégias de reconstrução das consoantes líquidas em Coda em função da posição na palavra.

	Coda	[w]	[l]	[ʁ]	[ɹ]	∅	metátese	epêntese	metátese + substituição	epêntese + substituição	[ɹ]
/r/	Medial	0	4	1	3	–	1	1	2	2	0
	Final	0	1	0	3	3	0	2	0	2	1
/l/	Medial	33	0	0	0	4	0	1	0	0	0
	Final	32	0	0	0	0	0	0	0	0	0

TABELA 3 – Estratégias de reconstrução das consoantes líquidas em função da posição na palavra

Quanto à reconstrução em Coda, no caso da lateral alveolar, os informantes chineses preferem utilizar a semivogal [w] para a substituir em Coda final, porém, em Coda medial, optam também por estratégias como o apagamento ou a epêntese; no caso da vibrante alveolar /r/, os aprendentes chineses avaliados no presente trabalho usam várias estratégias (*substituição*, *epêntese*, *epêntese + substituição*, *metátese*, *metátese + substituição*) em Coda medial; usam menos estratégias em Coda final (*apagamento*, *substituição*, *epêntese + substituição*).

Retomamos, na secção seguinte, a discussão dos aspetos mais relevantes que aqui pudemos descrever.

4. DISCUSSÃO

De acordo com os resultados obtidos no presente trabalho, a lateral alveolar /l/ na posição final da sílaba apenas é pro-

duzida em 16.7% dos casos conforme o alvo, revelando-se, assim, uma estrutura muito complexa para os aprendentes chineses avaliados. Na produção não conforme ao alvo, apresenta-se uma preferência pela glide [w] na substituição da lateral velarizada, o que é consistente com os resultados atestados nos trabalhos de Batalha (1995) e de Martins (2008).

Segundo os trabalhos consultados na literatura, colocamos as hipóteses seguintes, tentando explicar por que razão os aprendentes chineses preferem o [w] como segmento para substituição do alvo [ɬ]:

Hipótese I: os aprendentes chineses categorizam perceptivamente a lateral alveolar velarizada como /w/, devido à elevada semelhança acústica (Rodrigues, 2015) entre os dois segmentos ([ɬ] e [w]). A percepção imprecisa provocaria, assim, a produção incorreta (Flege, 1995).

Na perspectiva do *Speech Learning Model* (Flege, 1995), o [ɬ] da L2 será percebido ou categorizado como /w/ da L1 devido à semelhança acústica; consequentemente, [w] será o *output* fonético para o alvo [ɬ]. Contudo, na aquisição de uma língua não materna, os aprendentes adultos normalmente são expostos ao *input* auditivo e ao *input* escrito a partir do início, diferentemente das crianças em aquisição de uma L1, que, durante os primeiros anos de vida, apenas têm acesso ao *input* auditivo. Os aprendentes avaliados no presente estudo são todos alunos universitários que começaram a aprender português com manuais escritos, recebendo o *input* auditivo e ortográfico desde o início do processo de aprendizagem. Assumindo que o *input* ortográfico influencia a representação fonológica (Velo, 2003; Nespor, 2007), não é plausível que,

face a uma palavra <*papel*>, a representação fonológica que os aprendentes não nativos guardam seja /pa'pɛw/, cuja ocorrência resultaria apenas da elevada semelhança acústica entre os dois segmentos ([ɬ] e [w]), eliminando o efeito da ortografia. Por isso, a posição de que a percepção imprecisa provoca a produção incorreta (Flege, 1995) não parece explicar a substituição de [ɬ] por [w] atestada nos nossos dados. Esta perspectiva também não explica a produção de vogal arredondada à esquerda da lateral, um caso de coalescência em que a vogal tautossilábica recebe o traço [dorsal], que herda do [ɬ] (cf. exemplos em (4), acima: palco / 'paɫku / ['pɔku] (Informante 14); palco / 'paɫku / ['pɔku] (Informante 6)).

Hipótese II: sob a visão dinâmica da produção da fala não nativa (Zimmer & Alves, 2012), os aprendentes chineses utilizariam a semivogal [w] para substituir [ɬ] porque ainda não dominam as relações entre os gestos articulatórios.

Viramo-nos agora para a modalidade de produção. A lateral alveolar do PE é realizada foneticamente como lateral alveolar velarizada [ɬ] em Coda (Mateus et al., 2000; Rodrigues, 2015; entre muitos outros). O [ɬ] tem uma articulação principal consonântica do tipo [coronal] e uma articulação secundária vocálica do tipo [dorsal]. Em posição final de sílaba, o gesto dorsal (vocálico) precede o gesto apical (consonântico) (Sproat et al., 1993; *apud* Rodrigues, 2015). A precedência do gesto vocálico faz com que haja maior possibilidade da perda do gesto coronal (consonântico) (Johnson et al., 2007). Sob a visão dinâmica da produção da fala não nativa (Zimmer et al., 2012), colocamos a hipótese de que os aprendentes chineses avaliados ainda não dominam as relações temporais

e as relações de faseamento entre gestos articulatórios, ativando-os parcialmente. Consequentemente, os aprendentes chineses preferem preservar o gesto que acontece primeiro, produzindo [w]. Os nossos resultados em função da posição da palavra reforçam esta hipótese, pois os aprendentes avaliados têm maior dificuldade em produzir [ʈ] no interior da palavra do que no final da palavra. No interior da palavra (CVC₁CV), os aprendentes têm uma outra consoante para produzir imediatamente depois de [ʈ]. É uma tarefa mais complexa do que a que ocorre no final da palavra (CVCVC₁), visto que, na sequência CVC₁CV, existe uma sobreposição de gestos articulatórios entre duas consoantes adjacentes. Por outras palavras, o gesto articulatório da consoante seguinte começa antes de terminar o gesto da consoante precedente. Assim, o gesto consonântico [coronal] de [ʈ], que acontece mais tarde do que o gesto vocálico [dorsal], sobrepondo o gesto articulatório da consoante seguinte, está mais sujeito a ser apagado. Alguns falantes, porém, conseguem preservar apenas o gesto vocálico dorsal, projetando-o na vogal tautossilábica, nos casos de coalescência acima referidos (palco /'paŋku / ['pɔku] (Informante 14); palco /'paŋku / ['pɔku] (Informante 6)).

Quer na hipótese I, quer na hipótese II, o que está em causa parece ser a interferência negativa da L1, uma vez que este segmento não existe em Coda em CM. Porém, a substituição por [w] pode ser considerada um caso que não se explica a partir nem da L1 nem da L2. Na substituição por [w], os aprendentes chineses avaliados apagam sistematicamente a Coda, o que não pode ser explicado pela estrutura silábica da L1, por dois motivos: por um lado, o sistema fonológico da L1 tem Coda, embora apenas consoantes nasais e a aproximante retroflexa sejam possíveis nesta posição (Duanmu, 2005; Lin,

2007); por outro lado, os resultados do presente estudo mostram que, em 69% dos casos de produção, o /r/ é realizado conforme o alvo em Coda, implicando a capacidade de associarem um segmento não nativo a esta posição silábica. E, por outro lado, a produção de [w] também não é categoricamente o resultado da influência do *input* porque esta semivogal, de acordo com Rodrigues (2015), não é uma variante possível do /l/ do PE. O facto de nem a L1 nem a L2 poderem explicar este padrão leva-nos a postular a terceira hipótese:

Hipótese III: guiados pelo viés fonético (semivocalização de [ɫ]), os aprendentes chineses glidizam (semivocalizam) a lateral alveolar em Coda.

A glidização (semivocalização) é um processo que consiste na transformação de uma consoante em semivogal, ou seja, é o resultado da perda do valor positivo do traço [consonântico] por parte de uma consoante que, por isso, adquire características de tipo vocálico.

A figura seguinte apresenta o processo da glidização da lateral proposto por Mateus et al. (2000, p. 163).

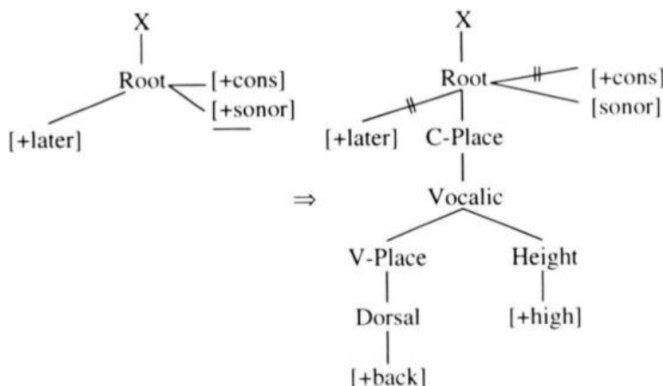


FIGURA 2 – O processo da glidização da lateral em PE
(Mateus et al., 2000, p. 163)

O processo da glidização da lateral alveolar é observado em várias línguas no mundo (polaco, inglês de Londres, entre outras), bem como no português do Brasil (d'Andrade, 1997). No PE, no caso do plural das palavras terminadas em lateral (Morales-Front et al., 1997), regista-se a glidização em [j] (sa[l] / sa[j]s). Tal vai ao encontro da atuação característica de princípios linguísticos universais: a regra na gramática não nativa é independente da L1 e da L2, mas é atestada em outras línguas no mundo (Eckman, 1991).

Borowsky (2001) argumenta que o gesto consonântico [coronal] é preferível em Ataque e o gesto vocálico [dorsal] é preferível em Coda, concluindo que a glidização do [l] é uma tendência universal, no enquadramento da Teoria da Otimidade (Prince et al., 1993). Esta preferência por [dorsal] em Coda é confirmada com os dados empíricos analisados foneticamente por Rodrigues (2015). Segundo a análise da autora, o /l/ do PE apresenta sempre velarização ([dorsal]) e o grau da velarização, inerente a /l/ em diferentes posições silá-

bicas, aumenta significativamente na posição de Coda. Esta tendência universal potencializaria, assim, o comportamento exibido pelos falantes neste estudo, com eliminação de [coronal] e preservação exclusiva de [dorsal] em final de sílaba. Esta preservação de [dorsal] ocorre igualmente nos casos de coalescência supracitados, com projeção de [dorsal] no domínio do nó vocálico tautossilábico.

Outro argumento usado para defender a preferência pela glidização da lateral alveolar no português vem da tendência diacrónica. Graham (2017) argumenta que, do latim para o português, o /l/ intervocálico tem evoluído seguindo o percurso seguinte, predizendo, assim, que o [l] virá a ser produzido como [w]:

(6) [l] > *[l] > [ɫ] > [w] > Ø (Graham, 2017, p. 3)

Acrescente-se que os dados empíricos da aquisição da língua materna demonstram igualmente que as crianças glidizam a lateral alveolar velarizada quando este segmento ainda não está dominado no seu sistema fonológico (Amorim, 2014; Fikkert, 1994; Freitas, 1999; entre muitos outros). Guiados por este viés fonético universal, quer as crianças, quer os adultos não nativos, no processo de aquisição do PE, mostram uma preferência pela glidização da lateral alveolar em Coda.

Todas as evidências supracitadas indicam que a glidização do [ɫ] em Coda é um viés fonético universal. Por isso, não é surpreendente observá-la na interfonologia dos aprendentes chineses avaliados no presente trabalho.

No caso da vibrante alveolar /ɾ/, este segmento já está adquirido, mas não estabilizado (69% dos casos conforme o alvo) em Coda. Nas variantes conforme o alvo produzidas

pelos aprendentes avaliados, em 75% dos casos, ocorre o desvozeamento de [r] no final da palavra, mostrando serem estes falantes sensíveis às propriedades do *input*, uma vez que o /r/ é muitas vezes produzido como não vozeada [ɾ], nomeadamente em posição final de palavra (Jesus et al., 2005). Na reconstrução da vibrante alveolar /r/, a Coda não é produzida em metade dos casos; os falantes chineses usam várias estratégias tais como a metátese e a epêntese, indicando a instabilidade mais silábica e menos segmental desta estrutura. Nos casos restantes, os falantes revelam uma tendência para usar a lateral [l] e a retroflexa [ɭ] como produções alternativas ao alvo /r/. Conforme a análise de Mateus et al. (2000), no PE, o traço [lateral] serve para distinguir /l/ e /r/, no entanto, este traço é redundante no CM (Duanmu, 2007), ou seja, o traço [lateral] não está ativo fonologicamente na L1 dos aprendentes chineses, o que está na base da dificuldade em discriminar o /l/ do /r/ (Nunes, 2015). Consequentemente, recorrem ao inventário fonológico, procurando uma consoante líquida [+anterior] que possa ocorrer em Ataque não ramificado, neste caso, o [l], disponível na L1 e na L2. No caso da substituição por [ɭ], este segmento é o único segmento rótico disponível na L1, podendo ocorrer em Coda no CM, portanto, na não produção de [r] conforme o alvo, os aprendentes avaliados usam [ɭ], um segmento da mesma classe (rótica) para proceder à substituição. Uma outra explicação possível é fornecida por Rennie et al. (2013) e por Veloso (2015): a retroflexa está a emergir como uma variante possível para a vibrante alveolar do PE, principalmente em Coda. Os aprendentes chineses avaliados poderiam, assim, ser sensíveis a esta propriedade do *input*, durante a construção do seu sistema linguístico não nativo.

A assimetria, registada neste trabalho, entre a produção no interior e no final da palavra poderia relacionar-se com a proeminência de periferia direita da palavra no PE por razão de natureza morfossintática (a periferia direita da palavra nesta língua é particularmente rica do ponto de vista morfossintático, por ser este o local dos contrastes de género e de flexão); a hipótese é colocada por Freitas et al. (2001) para a aquisição do PE como L1, dada a natureza holística do processo de aquisição. Na aquisição da L2, como na L1, vários processos ocorrem simultaneamente, logo, a interface gramatical pode promover a aquisição segmental: neste caso, a taxa de sucesso mais alta no /r/ em Coda final poderia decorrer de uma saliência gramatical de periferia direita da palavra em PE, como proposto para a L1.

A taxa de produção conforme o alvo do /r/ em Coda é inesperadamente alta. A aquisição deste segmento no final de sílaba poderia ser promovida pela pista robusta oferecida pelo *input* (Archibald, 2009). Como referimos, em Coda, o /r/ do PE pode ser realizado como uma vibrante não vozeada [ɾ] (Andrade, 1994; Jesus et al., 2005). Tal como demonstrado por Steele (2001), o desvozeamento da líquida poderia ser uma pista robusta para a aquisição do segmento. Uma vez que o valor não marcado para a atividade laríngea é o [- vozeado], a marcação tende a orientar a aquisição, confirmando a hipótese de Archibald (2004, p. 6): “*saliency is derived from the mental representation and not just from the acoustic string*”. O desvozeamento do /r/ em PE é mais comum em Coda final (Jesus et al., 2005), o que pode contribuir para a assimetria entre a taxa de produção conforme o alvo no interior (61.9% dos casos conforme o alvo) e no final da palavra (76.2% dos casos conforme o alvo). Assim, a aquisição do /r/ em Coda

seria promovida pela pista robusta de desvozeamento oferecida pelo *input*, o que legitimaria um melhor resultado nesta posição.

Através dos resultados obtidos no presente trabalho, o fator mais influente na aquisição das líquidas do PE em Coda por aprendentes chineses parece ser a interferência da L1 (o conhecimento linguístico prévio): o sistema fonológico (os traços distintivos e a estrutura silábica) do CM é essencial para compreender o desempenho dos falantes chineses na produção não nativa. Major (2008) propõe que, quando a interferência da L1 não é responsável pelo padrão de produção não nativo, os princípios universais aplicar-se-ão. Tal pode ser observado no processo da glidização da lateral no final da sílaba. O *input* fornece aos aprendentes não nativos informações abundantes, de naturezas distintas (fonéticas, fonológicas, morfossintáticas), que desencadeiam estruturas novas e promovem a aquisição da L2.

IMPLICAÇÕES DIDÁTICAS

De acordo com Ellis (1997; 2005), o conhecimento explícito pode tornar-se implícito, facilitando a aquisição da L2. Como verificamos aqui que, na produção de /l/ em Coda, os aprendentes chineses perdem o gesto consonântico [coronal], resultando num som não conforme ao alvo, presumimos que os aprendentes podem ter um melhor desempenho, caso sejam estimulados a manter o gesto [coronal]. No caso da produção de vibrante alveolar, o segmento ausente da L1, é possível incentivar o treino da sua produção logo nas formas verbais infinitivas, a fim de disponibilizar a vibrante alveolar no seu inventário fonológico.

BIBLIOGRAFIA

- AMORIM, Clara – A aquisição das consoantes líquidas em português europeu: (...) *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto* – Vol. 9, 2014. pp. 59-82.
- ARCHIBALD, John – Interfaces in the prosodic hierarchy: New structures and the phonological parser. *International Journal of Bilingualism* 8(1), 2004, pp. 29-50.
- ARCHIBALD, John – Second language phonology as redeployment of phonological knowledge. *Canadian Journal of Linguistics*, 2006. pp. 285–314.
- ARCHIBALD, John – Phonological feature reassembly and the importance of phonetic cues. *Second Language Research* 25(2), 2009. pp. 231-233.
- BATALHA, Graciete Nogueira – *O Português falado e escrito pelos Chineses de Macau*. Instituto Cultural de Macau, 1995.
- BRADLOW, Ann – Training non-native language sound patterns: Lessons from training Japanese adults on the English /r/-/l/ contrast. In J. G. Hansen Edwards, & M. L. Zampini (Eds.), *Phonology and Second Language Acquisition*. John Benjamins Publishing Company, 2008. pp. 287-308.
- BROWMAN, Catherine. P; GOLDSTEIN, Louis – Towards an articulatory phonology. *Phonology Yearbook*, 1986, pp. 219-252.
- BOROWSKY, Toni. – The vocalisation of dark l in Australian English. In Collins, P & Blair, D (eds.) *English in Australia Benjamins*, Amsterdam, 2001.
- CLEMENTS, George N; HUME, Elizabeth V. – The internal organization of speech sounds. In GOLDSMITH, John A., ed. – *The Handbook of phonological theory*. Cambridge, MA. & Oxford: Basil Blackwell, 1995. pp. 245-306.

- CORREIA, Susana – The Acquisition of Primary Word Stress in European Portuguese. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 2009. Tese de doutoramento.
- DE ALMEIDA, Letícia; SUSANA, CORREIA – A ferramenta Phon e os dados da aquisição da Fonologia – o caso do Português Europeu. In L. Scliar-Cabral (ed.). *O português na Plataforma CHILDES*. Florianópolis: Insular, 2014. pp. 135-162.
- DUANMU, San – Chinese (Mandarin): phonology. In *Encyclopedia of Language and Linguistics*, 2.^a edição, ed. Keith Brown, Oxford, UK: Elsevier Publishing House, 2005. pp. 351-355.
- DUANMU, San – *The Phonology of Standard Chinese*. 2.^a ed. Oxford: Oxford University Press, 2007. 361 p.
- ECKMAN, Fred. R – Linguistic typology and second language acquisition. In: J.J. Song, (ed.). *The Oxford Handbook of Linguistic Typology*. OUP Oxford, 2012. pp. 618-633.
- ELLIS, Rod – SLA and language pedagogy: An educational perspective. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 1997. pp. 69-92.
- ELLIS, Rod – *Analyzing Learner Language*. Oxford: Oxford University Press, 2005.
- ESPADINHA, Maria Antónia; SILVA, Roberval – *O Português de Macau*. Comunicação apresentada no II Simpósio Mundial de Estudos em Língua Portuguesa (SIMELP), Universidade de Évora, Portugal, 2009.
- FLEGE, James E. – Second-language Speech Learning: Theory, Findings, and Problems. In STRANGE, Winifred, ed. – *Speech Perception and Linguistic Experience: Issues in Cross-language research*. Timonium, MD: York Press, 1995. pp. 229-273.
- FREITAS, Maria João – Syllabic constituency and segmental emergence: evidence from the acquisition of European Portuguese. *Proceedings of the Conference of the International Association for the Study of Child Language*, 2, 2001. pp. 816-826.

- FREITAS, Maria João – The acquisition of onset clusters in European Portuguese. *Probus*, 15, 2003. pp. 27- 46.
- FREITAS, Maria João – A sílaba na gramática do adulto e na aquisição de língua materna. In Ana Maria Martins & Ernestina Carrilho (eds.) *Manual de Linguística Portuguesa*. MRL Series, De Gruyter, 2016.
- HERNANDORENA, Carmen – Aquisição da fonologia e implicações teóricas: um estudo sobre as soantes palatais. In *Aquisição da Linguagem Questões e Análises* (org.: R. R. LAMPRECHT: 1999) Porto Alegre, Edipucrs, 1999. pp. 81-94.
- HYMAN, Larry. – *A theory of phonological weight*. Dordrecht: Foris, 1985. .
- JESUS, Luís; Shadle, Christine – Acoustic analysis of European Portuguese uvular [χ, ɣ] and voiced tapped alveolar [ɾ] fricatives. *Journal of the International Phonetic Association*. 35(1), 2005. pp. 1-18.
- KAYE, Jonathan; LOWENSTAMM, Jean – Syllable structure and markedness theory. *Theory of markedness in Generative Grammar*, edited by Adriana Belletti, Luciana Brandi & Luigi Rizzi, Pisa: Scuola Normale Superiore. 1981. pp. 287-315.
- LIN, Yen Hwei – *The Sounds of Chinese*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.
- MARTINS, Marlene Moreira de Sousa – O português dos chineses em Portugal – O caso dos imigrantes da área do comércio e restauração em Águeda. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2008. Dissertação de Mestrado.
- MATEUS, Maria Helena; ANDRADE, Ernesto – *The Phonology of Portuguese*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- MATEUS, Maria Helena.; Falé, Isabel; Freitas, Maria João – *Fonética e Fonologia do Português*. Lisboa: Universidade Aberta, 2005.

- NESPOR, Marina; VOGEL, Irene – *Prosodic phonology*. Dordrecht, The Netherlands: Foris, 2007.
- NUES, Ana – An Overall Analysis on Chinese Students Learning European Portuguese as a Second Language. *GSTF International Journal of Law and Social Sciences*, 3 (2), 2015. pp. 33-39.
- OLIVEIRA, Diana – Percepção e Produção de Sons Consonânticos do Português Europeu por Aprendentes Chineses. Braga: Universidade do Minho, 2016. Dissertação (Português Língua Não Materna) de Mestrado.
- PRINCE, Alan; SMOLENSKY, Paul – *Optimality Theory: Constraint Interaction in Generative Grammar*. Rutgers University Center for Cognitive Science Technical Report 2, 1993.
- RECASENS, Daniel; FARTENATI, E – Spationtemporal properties of different allphones of /l/. Phonological implications. Krems, Austria, July, 1992.
- RENNICKE, Iiris; MARTINS, Pedro – As realizações fonéticas de /r/ em português europeu: análise de um corpus dialetal e implicações no sistema fonológico. In F. Silva, I. Falé & I. Pereira (eds.), *Textos Seleccionados do XXVIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Coimbra: Associação Portuguesa de Linguística, Associação Portuguesa de Linguística, 2013. pp. 509–523.
- RODRIGUES, Susana – Caracterização acústica das consoantes líquidas do Português Europeu. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2015. Tese (Voz, Linguagem e Comunicação) de Doutoramento.
- ROSE, Yvan; BRIAN Macwhinney – The PhonBank Project: Data and Software-Assisted Methods for the Study of Phonology and Phonological Development. In Jacques Durand, Ulrike Gut & Gjert Kristoffersen (eds.), *The Oxford Handbook of Corpus Phonology*. Oxford: Oxford University Press, 2014. pp. 308-401.

- SELKIRK, Elisabeth – The syllable. In H. van der Hulst and N. Smith (Eds.), *The Structure of phonological representations*, Vol. 2. Dordrecht: Foris, 1982. pp. 337-384.
- STEELE, Jeffrey – Phonetic cues to phonological acquisition: Evidence from L2 syllabification. In A. H.-J. Do, L. Dominguez & A. Johansen (Eds.), *Proceedings of the 25th Boston University conference on language development*. Somerville, MA: Cascadilla Press, 2001. pp. 732-743.
- VELOSO, João – The English R Coming! The never ending story of Portuguese rhotics, OSLa. *Oslo Studies in Language*. 7, 1, 2015. pp. 323-336.
- VIGÁRIO, Marina., MARTINS, Fernando; FROTA, Sónia – A ferramenta FreP e a frequências de tipos silábicos e classes de segmentos no Português. Actas do XXI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística, 2006. pp. 675-687.
- YAVAS, Mehmet.; HERNANDORENA, Carmen.; LAMPRECHT, Regina – Avaliação fonológica da criança: reeducação e terapia. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- ZIMMER, Márcia C.; ALVES, Ubiratã K – Uma visão dinâmica da produção da fala em L2: o caso da Dessonorização Terminal. *Revista da Abralin*. São Carlos. 2012. pp. 221-272
- ZHOU, Chao – *Contributo para o estudo da aquisição das consoantes líquidas do português europeu por aprendentes chineses*. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2017. 144 p. Dissertação de mestrado.

O VOCABULÁRIO É PATRIMÓNIO LINGUÍSTICO E CULTURAL: O CASO DAS SALOIAS MADEIRENSES

Helena Rebelo¹

Universidade da Madeira – FAH e CIERL, Portugal

Universidade de Aveiro – CLLC, Portugal

1. AS SALOIAS MADEIRENSES E O PATRIMÓNIO LINGUÍSTICO: CONTEXTUALIZAÇÃO

O Português falado no arquipélago madeirense tem sido alvo de estudo, mas ainda não é uma matéria consensual. Persistem questões, como: 1) Tem ou não variedades? 2) Se as tem, quais são? 3) Que áreas geográficas ocupam? 4) O que as caracteriza? As propostas existentes não são unânimes. Há quem considere que a variação é “regional”, isto é, conce-lhia, sendo, então, “região” sinónimo de “concelho” como em Pereira (1952) ou que existirá um “dialecto” com “falares” (Silva, 2008), seguindo também a lógica dos concelhos para cada falar. Com o propósito de procurar respostas esclarece-doras, tem-se desenvolvido investigação *in loco*, com diversi-ficados trabalhos de campo. Um dos últimos prende-se com o

1 Contacto: helenreb@uma.pt. A participação no XII Congresso da AIL, onde se apresentou, no geral, o conteúdo deste artigo, teve o apoio directo do CLLC (Centro de Línguas, Literaturas e Culturas) e, consequentemente, da FCT (Fundação para a Ciência e Tecnologia).

Património Linguístico e os vestígios do passado no presente, baseado numa tradição cultural tida como arquipelágica madeirense, a das saloias com trajes típicos (cf. fotografias *infra*). A riqueza do vocabulário é parte deste estudo².

Na Região Autónoma da Madeira (RAM), no decorrer do século XXI, a tradição religiosa de celebrar o Espírito Santo – muito associada, a nível nacional, sobretudo aos Açores e pouco referida nos estudos culturais relativamente à RAM (cf. Fernandes et al., 2006, e Leal, 1994) – continua viva em alguns pontos arquipelágicos madeirenses, por tradicionalismo e devoção, desde o povoamento no século XV. Esta manifestação cultural é, claramente, do âmbito do Património Cultural Imaterial. A UNESCO, enunciando as áreas que cobre, indicou: a) tradições e expressões orais, incluindo “a língua como vector do património cultural imaterial”; b) artes do espectáculo; c) práticas sociais, rituais e eventos festivos; d) conhecimentos e usos relacionados com a natureza e o universo; e) técnicas artesanais tradicionais (cf. Convenção de 2003 da UNESCO). Logo, são “tradições” e “práticas sociais, rituais e eventos festivos”, as visitas às casas com as insígnias do Espírito Santo – normalmente um pendão, uma bandeira, uma salva ou uma coroa em prata. É certo que vão rareando em empreendimentos citadinos (por exemplo no centro do Funchal), mas têm mantido vigor nas zonas rurais, sendo conservadas localmente. A acompanhá-las, além de músicos, há uma figura feminina infantil que não se encontra nos Açores, nem em Portugal continental, nem noutros lugares com estas festividades, nomeadamente no Brasil. São conhe-

2 Este trabalho foi conseguido através de uma licença sabática no ano académico de 2016-2017 com, exclusivamente, dispensa de serviço lectivo.

cidas, na RAM, por “saloias”. Assemelham-se às jovens tomarenses da festa dos tabuleiros. Contudo, distinguem-se delas. Estudando as saloias madeirenses, observou-se que “a língua” enquanto “vector” deste património cultural imaterial merecia ser analisada, por conter um Património Linguístico riquíssimo. O vocabulário associado às saloias é variegado e algum parece ser bem antigo.

A abordagem desta temática iniciou-se com uma investigação realizada acerca do Património Linguístico Madeirense (Rebello, 2014). Um dos termos aí testados foi “saloia”, que não corresponde aqui a nenhum etnónimo, como, originalmente, acontece no Continente Português. Intentando compreender o alcance da significação e da vivacidade do vocábulo “saloia” (no feminino), na RAM, com uma amostra de 47 informantes, registaram-se como definições predominantes: “menina que acompanha o Espírito Santo” com 55,77% e como sinónimo de “camponesa” 26,92%. Estas percentagens motivaram o aprofundamento da temática. Problematicando-a: Quem são estas “meninas do Espírito Santo”? Que função têm? O que as identifica? Como surgiram? Que vestígios do Património Linguístico (já que a investigação é do âmbito da Linguística) se pode associar à sua existência? Sendo, como ficou evidenciado, este assunto bastante vasto e, portanto, alvo de uma pesquisa mais ampla, a componente que aqui se aborda refere-se à predominância de algum vocabulário associado a essa realidade cultural tida como genuinamente madeirense, para demonstrar que o vocabulário é Património Linguístico e Cultural, podendo estar a perder-se, quando se deixa de contemplar diferenças ínfimas entre elementos culturais. Por exemplo, o feminino “saloia”, no que se reporta à “saloia madeirense” deveria figurar nos dicionários de língua



FOTOGRAFIA 1: Saloias da Camacha (ilha da Madeira), 2017,
fotografia cedida por Carlos Dias



FOTOGRAFIA 2: Saloias do Loreto (ilha da Madeira), 2016,
fotografia de Helena Rebelo

portuguesa como entrada, já que remete para um referente que não coincide plenamente nem com “saloio” (dicionarizado), nem com “camponesa”, “aldeã”, “lavradora”, “camacheira” (gentílico madeirense), nem com “viloa”/“*vilhoa”, na pronúncia regional³ pela palatalização da lateral (cf. Figura 1). As saloias madeirenses representam uma manifestação de Património Cultural Imaterial e o vocabulário com elas relacionado também o será, enquanto riqueza de um Património Linguístico em vias de extinção ou, se se mantiver a tradição, mesmo alterando-a, com provável renovação.

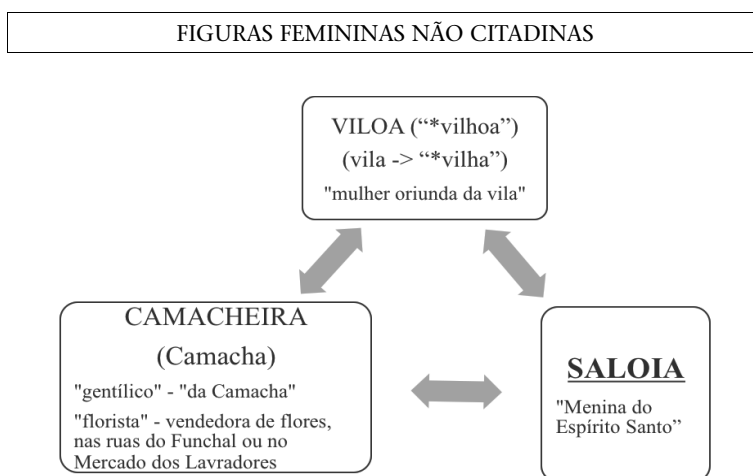


FIGURA 1: As diferenças e as equivalências entre “viloa”, “camacheira” e “saloia”

3 O próprio termo “saloia” é recorrentemente articulado com a síncope da primeira vogal pelos informantes mais idosos <*s'loia>. Além disso, é um vestígio do passado, associado a um etnónimo. Os “saloios” eram os habitantes de origem árabe dos arredores de Lisboa, vendedores, incluindo de pão, na capital (cf. David Lopes, “Coisas árabe-portuguesas”, indicação consultada nas páginas de *Webgrafia* referidas na Bibliografia).

2. O VOCABULÁRIO É PATRIMÓNIO LINGUÍSTICO

Pensar na noção de “Património Linguístico”⁴ (Rebello, 2014) implica perguntar: O quê? (que matérias são passíveis de serem valorizadas enquanto heranças), Quem? (os agentes para que remete: os grupos, as comunidades, os indivíduos: quem transmite a herança e quem herda), Quando? (o tempo para que aponta o legado: ano, século, etc.), Onde? (o espaço a que se referem os bens deixados pelas gerações anteriores: a nível internacional, nacional, regional ou local). Torna-se evidente, portanto, que, quando se fala de “Património Linguístico”⁵ não se deveria pensar apenas em “regionalismos”. Para isso, acrescenta-se uma determinação à designação: “Património Linguístico Regional” ou, por exemplo, “Património Linguístico Madeirense”. Logo, o espaço que se lhe associa vai indicar o conteúdo e as pessoas a que se reporta. Considerando a globalidade do Património Linguístico, convém dizer que não é apenas a totalidade das línguas maioritárias/minoritárias, naturais/artificiais, vivas/mortas, variedades linguísticas, nem apenas os textos antigos

4 Pode associar-se apenas à língua, mas crê-se que terá um alcance muito mais amplo, podendo inclusive equivaler, embora não se limitando, à expressão inglesa “Linguistic Patrimony”, estando esta ligada à língua da família de uma pessoa que vive numa comunidade cujo idioma dominante não é aquela.

5 No decorrer das aulas da unidade curricular de Património Linguístico do Mestrado em Estudos Regionais e Locais da Universidade da Madeira, procurou-se definir “Património Linguístico”, avançando-se a seguinte definição: “Conjunto de bens verbais, orais ou escritos, próprio de uma comunidade porque a identifica e distingue das restantes, nas suas formas de comunicar. Manifesta-se a diversos níveis, nomeadamente fonético, fonológico, morfológico, lexical, semântico e sintático. Representa uma vertente social, marcada no tempo e no espaço, sendo transmitida de geração em geração e podendo desaparecer, se deixar de ser preservada pela comunidade”.

escritos/orais (recolhas), literários/não literários: Literatura Oral e Tradicional; é também constituído por todos os dicionários bilingues, trilingues, monolinguês, etc., incluindo as terminologias, os glossários e os vocabulários, ou seja, todas as manifestações linguísticas transmitidas de geração em geração. Provavelmente, os primeiros bens patrimoniais linguísticos dos indivíduos são os nomes próprios, os antropónimos e, com eles, os topónimos para os quais remetem. Cada pessoa “carrega” consigo o nome que lhe foi dado (e não escolheu, assim como os apelidos), além do local de nascimento, que, muitas vezes, se ia associando ao próprio nome, como aconteceu, por exemplo, com Leonardo da Vinci. Deste modo, verifica-se que a noção de “Património Linguístico” é transversal a muitos domínios e que não pode ser um simples “vector” (Unesco, 2003) de qualquer realidade de Património Cultural Imaterial. É isso que se comprova quando se aborda a temática das saloias, a que se associa um vocabulário considerável que pode não lhe ser específico e que, por isso, é um tesouro da comunidade que o usa e cuida dele consoante os interesses que vai defendendo e as realidades que vai vivendo.

Nos tempos que correm, as saloias madeirenses – pelo menos a maioria – ainda revestem um traje típico (cf. Fotografias 1 e 2) com o qual se liga um número considerável de vocábulos. Como se afirmou, pode não lhes ser próprio (cf. Houaiss, 2001), mas relaciona-se com elas. Importa, então, estudá-lo, inclusive as variantes registadas, que têm, sobretudo, pendor oral. É fundamental compreender se há variação no uso deste vocabulário e se estes usos podem ajudar a definir áreas geolinguísticas no arquipélago (uma das últimas finalidades da investigação), que, obviamente, não se contempla neste artigo. Procurar respostas é o que

a motiva, mas a questão central aqui é, mais precisamente, a de dar conta de que surgem termos equivalentes, quando se coloca uma mesma pergunta aos informantes inquiridos sobre a tradição das saloias. Ao comparar as suas ocorrências, ficou-se a pensar se seriam realmente equivalentes, isto é, sinónimos. Haverá vocábulos da indumentária das saloias que estão a ser substituídos por outros, tendendo aqueles a desaparecer porque menos usados? O que motivará a diversidade lexical? Contemplando as formulações populares mais frequentes na boca dos idosos analfabetos ou falantes pouco escolarizados, pretende-se comparar o uso de vocábulos como “*arcada”/“argola”, “afogador”/“gargantilha”, “fio”/“cordão”, “capa”/“capote”, “colete”/“corpete”, “fita”/“faixa”, “agulheta”/“prisão”, “tranca”/“mola”, referentes a partes da indumentária ou a acessórios das saloias madeirenses. Apresentam-se percentagens e comparam-se os elementos mais e menos frequentes.

Para o efeito, o presente estudo baseia-se num inquérito realizado nos onze concelhos da RAM, isto é, nas duas ilhas habitadas. Assim, constituem pontos de inquérito freguesias de todos os concelhos, sendo o número total de informantes nativos gravados 45. Todos têm mais de 40 anos e nenhuma ou reduzida escolarização. Eis algumas das respostas obtidas, que se analisam relativamente às questões colocadas acerca das saloias madeirenses:

- a) “*arcada”/“argola”: O que usam nas orelhas?
- b) “afogador”/“gargantilha”/“fio”/“cordão”: O que costumam pôr ao pescoço?
- c) “capa”/“capote”: Como se chama a peça de vestuário que usam por cima das outras roupas?

- d) “colete”/“corpete”: Vestem algo por cima da blusa ou do vestido?
- e) “fita”/“faixa”: É habitual enfeitar a roupa ou o cabelo com algo?
- f) “agulheta”/“prisão”/“tranca”/“mola”: O que põem no cabelo?

3. ANÁLISE DOS DADOS

Cotejar os resultados obtidos após aplicação do inquérito, quando se analisam as respostas dadas pelos informantes, permite observar que predominam certos termos sobre outros. Coloca-se, por isso, a hipótese de serem “sinónimos”, mantendo, porém, a possibilidade de não o serem. A consulta de dicionários constitui um meio instrumental de verificação. Segundo o Houaiss⁶ (2001), a definição de “sinónimo” evidencia a equivalência: “1 Rubrica: lingüística. sema diz-se de [sic] ou palavra que tem com outra uma semelhança de significação que permite que uma seja escolhida pela outra em alguns contextos, sem alterar a significação literal da sentença”. Quanto à etimologia, fica-se a saber que provém do: “gr. *sunônumon* ‘palavras equivalentes, de mesma significação, sinónimo’, f. neutra de *sunônumos,os,on* ‘de mesmo nome, de mesma significação que’, pelo lat. tar. *synonþmon,i* ‘id.’; voc. semelhantes, de orig. gr., passam às línguas européias e, a partir do Renascimento, servem de modelo à criação de neologismos, ger. em gramática, lingüística e retórica; ver1 *sin-* e *-ônimo*; f.hist. 1657 *synonomo*, 1702 *synonymo*, 1720 *sinônimo*,

6 Por uma questão de logística, cita-se apenas a consulta do dicionário Houaiss, versão digital de 2001, que, por facultar datação, etimologia e definição serve o propósito desta investigação.

1720 *synônimo*". Posto isto, se a maioria dos informantes prefere um vocábulo relativamente a outro(s), até que ponto é possível falar de sinonímia para os termos colhidos no inquérito? Designarão o mesmo referente? Será um vocábulo mais antigo do que outro? Terá algum uma vitalidade regional, sendo preferido por isso? Toda esta problemática faz lembrar que muitos estudos linguísticos, nomeadamente os realizados nos finais do século XIX e durante grande parte do século XX, basearam as suas recolhas num número de informantes reduzido. Por vezes, para representar uma vasta área era apenas estudado um falante. Ora, crê-se que os dados assim colhidos podem, logo à partida, ser demasiado redutores e simplistas, falseando uma realidade linguística marcada pela variação e complexa de estudar. Neste inquérito, procurou-se alargar o número de informantes, o que comprova a diversidade de respostas, mantendo-se, todavia, as mesmas orientações (idade, naturalidade do informante e dos familiares mais próximos, escolarização, etc.). Observem-se os resultados para tirar algumas conclusões.

3.1. “*ARCADA”/“ARGOLA”: O QUE USAM NAS ORELHAS?

Nos países ocidentais com cultura judaico-cristã, nomeadamente em Portugal, o hábito de perfurar o lóbulo das duas orelhas das meninas é ancestral e a tradição de as madrinhas de baptismo oferecerem brincos de ouro às afilhadas também o é, embora estes costumes, marcadamente religiosos, se tenham vindo a perder. Hoje, muitas meninas já não têm as orelhas perfuradas e, como deixam de ter madrinhas, também não recebem essa prenda. Além disso, os meninos têm vindo a conquistar a possibilidade de usar brincos, apesar de o fazerem de modo diferente, havendo quem perfure apenas

uma orelha em vez das duas ou, então, opte por vários furos, sucedendo o mesmo para algumas raparigas, numa tendência quase unissexo. Antigamente, a tradição relativamente às meninas era frequente e formalmente reconhecida. Na juventude, os brincos infantis eram substituídos por peças de ouro mais vistosas, podendo ter desenhos variados. O formato dos brincos (hiperónimo) podia variar, mas havia, nas jovens, o desejo de uns brincos vistosos em formato redondo. Reencontram-se no inquérito as suas designações. Quando se perguntou aos informantes o que usam as saloias nas orelhas? Predominaram as seguintes respostas: “brincos” – 51%, “arrecada” > “*arcada” (realização popular com síncope, acompanhada de redução do número de sílabas) – 44% e “argola” – 5%. É incontestável a preferência pelo hiperónimo, em vez dos hipónimos. Se se consultar o Houaiss (2001), fica-se a saber que serão sinónimos, como se observa pelas definições, já que um remete para o outro: “**Arrecada**”: “séc. XIV, IVPM, “substantivo feminino, Regionalismo [?]: Portugal. brinco de ouro em forma de simples argola ou em rebuscado trabalho de filigrana (mais us. no pl.)”, tendo por etimologia: “orig. contrv.; prov. conexo com o esp. *arracada*, proveniente de voc. ár., talvez *qrut* ‘brinco’ ou *quarrat* ‘nome de unidade’; f.hist. sXIV *arrecada*, sXV *arecada*”/“**Argola**”: “1324, IVPM [...] 2.2 brinco de orelha de forma circular, ger. de metal; arrecada Obs.: mais us. no pl.”, tendo por etimologia: “ár. *al-gulla* ‘colar, cadeia’; f.hist. 1364 *argola*, sXIV *argolla*”.

Quando se questionam informantes sobre a diferença entre “*arcada” (havendo também algumas realizações como “*arcádias”) e “argola”, sobressai uma, mas não é consensual: que aquela é de um tamanho mais pequeno que esta, embora tenham as duas o mesmo formato arredondado e circular.

A considerar esta explicação “*arcada” (brinco circular não muito grande) e “argola” (brinco circular de tamanho considerável) não são verdadeiros sinónimos, embora alguns falantes e certos dicionários, inclusive o citado, assim o considerem. A maior percentagem de “*arcada” face a “argola” indica uma preferência e a preservação de um vocábulo, apesar de passar por uma corruptela fonética devido à oralidade, que se impõe face à realização normativa “arrecada”. Dos dados observados, pressupõe-se que “*arcada” será uma opção dos informantes mais idosos, escolhendo “argola” os mais jovens.

3.2. “AFOGADOR”/“GARGANTILHA”/“FIO”/“CORDÃO”:

O QUE USAM/COSTUMAM PÔR AO PESCOÇO?

O ouro é sinal de riqueza, de beleza e símbolo da realeza. Enquanto metal precioso, enfeita e brilha, nas coroas de reis e rainhas. É uma das melhores ofertas que se podem fazer a qualquer pessoa. O vocabulário ligado às jóias é vasto e vai mudando consoante os costumes instalados. Por tradição, as saloias – como as mordomas de Viana do Castelo, no Norte português, ou as imagens das padroeiras, entre outras – usam ouro, muito ouro com diversos tipos, sobretudo ao pescoço. Todavia, hoje, já não é bem assim e, em muitas localidades madeirenses, para as saloias, essas peças de ourivesaria portuguesa são substituídas por fantasias compradas em qualquer loja e de uso quotidiano. As peças de ouro que algumas saloias ainda revestem pertencem, normalmente, às mulheres da família: avós, mãe e tias, isto é, às gerações mais velhas, mas também são das irmãs ou das vizinhas. À pergunta: O que usam/costumam pôr as saloias ao pescoço? Obtiveram-se as seguintes respostas: “ouro” (metonímia: material em vez do formato) – 25%, “afogador” – 3%, “gargantilha” – 5%, “fio” –

10%, “cordão” – 32%, colares (por certo o hiperônimo deste grupo de elementos) 14%, outros⁷ – 11%. Deste conjunto de respostas, que é revelador da disparidade de formatos que as preciosidades usadas ao pescoço têm, destacam-se os pares “afogador”/“gargantilha” e “fio”/“cordão”, já que parecem ser empregues como equivalentes. Na definição de “afogador” no dicionário Houaiss (2001), surge “gargantilha”, mas não o contrário. Os excertos das definições que interessa considerar são os seguintes: “**Afogador**”: “1706, DA, n substantivo masculino [...] 3 ornamento para o pescoço (de pérolas, pedras etc.); colar, gargantilha”, com a etimologia em: “rad. do part. *afogado* + -or; ver *afog*”/“**Gargantilha**”: “1614, cf. DioD, n substantivo feminino, 1 colar ou ornato us. em torno do pescoço 2 Diacronismo: antigo. ornato para o pescoço, de pérolas ou pedrarias, que ia de um ombro ao outro”. A etimologia revela que radica em: “esp. *gargantilla* ‘espécie de colar; cada uma das contas desse colar’; ver *garg-*”. Ora, quando se questionam informantes sobre a diferença entre “afogador” e “gargantilha”, das respostas de uns quantos, torna-se claro que o “afogador” fica mesmo apertado ao pescoço e que a “gargantilha” não sufoca tanto. Houve também quem dissesse que o “afogador” poderia não ser um colar, mas uma pregadeira que serviria para apertar algo (colarinho) junto ao pescoço. Depreende-se, então, que os dois vocábulos não serão sinónimos por haver uma ténue diferença entre eles. Contudo, entre os dois, os informantes consideram que as saloias usam mais “gargantilhas” (5%) do que “afogadores” (3%).

7 Obtiveram-se outras respostas, por exemplo, “laço”. Há saloias que usam um lenço com um laço ao pescoço. Não se dá conta dessas possibilidades para não alongar a explicação. Sintetizam-se, assim, com “outros”.

Fazendo o mesmo exercício com o par “fio” e “cordão”, observa-se que, embora não transpareça das duas definições facultadas pelo Houaiss (2001), há uma diferença de sentido entre os dois vocábulos. Porém, este dicionário aponta a especificidade do primeiro: “**Fio**”: “Século XIII, IVPM, n substantivo masculino [...] 5 corrente fina, ger. frágil, de metal precioso com aplicações em joalheria, vestuário etc.”, com a etimologia em: “lat. *fīlum*, i ‘fio, fibra, teia de aranha, cordas da lira’”/“**Cordão**”: “Século XIII, IVPM, n substantivo masculino [...] 4 corrente de ouro ou prata, us. como adorno pendente do pescoço”, derivando, por etimologia, de: “fr. *cordon* (sXII) ‘pequena porção de corda’; em fr. o voc. é um dim. formado de *corde* + *-on*, daí tratar-se, em port., de um falso aum.; ver *cord*-; f.hist. sXIII *cordões*, 1391 *cordom*, sXV *coordões*”.

Consequentemente, do inquérito realizado, verifica-se que enquanto o “fio” é fino e geralmente pequeno, o “cordão” é grosso, podendo ser muito comprido. Deste modo, para muitos informantes, no que se prende com as saloias, o “fio” e o “cordão” não equivalem ao mesmo tipo de “colar”. O “cordão” (32%) evidencia maior riqueza do que o “fio” (10%) e não será por acaso que surge mais nas respostas do inquérito aplicado, assumindo, com frequência, a designação de “voltas”, já que o número de vezes que passa pelo pescoço (as voltas) vai depender do seu comprimento: quanto mais comprido, maior sinal de riqueza revela.

3.3. “CAPA”/“CAPOTE”: COMO SE CHAMA A PEÇA

DE VESTUÁRIO QUE USAM POR CIMA DAS OUTRAS ROUPAS?

Os resultados obtidos revelam que, à pergunta “Como se chama a peça de vestuário que as saloias usam por cima das outras roupas?”, o termo “capa” (56%) é o que ocorre

mais, surgindo igualmente o diminutivo “capinha” (9%). Contabiliza-se também “capote”, com 6%, entre outras respostas (16%), como “xaile”, “xailinho”, “casaco”, etc. Houve também quem não tivesse dado qualquer resposta (13%). Esta diversidade não é de estranhar, já que há localidades em que as saloias vestem apenas uma blusa, podendo ou não ter um casaco (proibido para algumas). No entanto, por tradição, muitas revestem uma “tira de tecido traçada” ou no ombro direito ou no esquerdo, que é costume designar por “capa”. Alguns informantes empregaram, para esta peça de vestuário do traje das saloias madeirenses (comum ao folclore), o vocábulo “capote”.

A consulta de um dicionário como o Houaiss (2001) permite verificar que não há qualquer diferença substancial entre “capa” e “capote”: **“Capa”**: “séc. XIII, cf. IVPM, substantivo feminino, 1 Rubrica: vestuário. veste sem mangas e ger. longa que se sobrepõe à roupa; manto, opa”, sendo a etimologia: “lat.tar. *cappa,ae* ‘proteção para a cabeça; certo tipo de casaco com capuz, capa; parte do vestuário que tapa a cabeça’; ver3 *cap-*”/“**Capote**”: “1622-1682, cf. CartEsp, n substantivo masculino, 1 Rubrica: vestuário. capa larga e longa, com ou sem capuz”, com a etimologia: “fr. *capote* ‘capa com capuz’”. Porém, alguns informantes confirmam que a distinção existe: encontrar-se-á no tamanho. Embora para o Houaiss (2001) tanto a “capa” como o “capote” sejam “longos”, para certos informantes, enquanto o “capote” é grande, a “capa” é mais pequena. Portanto, não são o mesmo. Contudo, se se observarem os diversos tipos de capa das saloias madeirenses, nenhum será realmente “capote” porque são peças de vestuário bastante pequenas e curtas. É curioso perceber que o sentido etimológico de “capa”, do qual deriva também “capote”,

está relacionado com “cabeça” e “capuz”. Ora, para as saloias, isso não se verifica porque, para cobrir a cabeça, recorrem a outra peça típica. Então, torna-se evidente que “capa” e “capote” não são sinónimos, mesmo se alguns informantes parecem não ter a noção da diferença de sentido entre os vocábulos, o que o dicionário Houaiss, no geral, corrobora para ambos os vocábulos.

3.4. “COLETE”/“CORPETE”: VESTEM ALGO POR CIMA DA BLUSA OU DO VESTIDO?

No traje tradicional das saloias madeirenses, há uma peça de vestuário que é identificada como “colete” por 75% dos informantes do inquérito e como “corpete” por 15%, registando-se 10% sem resposta. A ausência pode explicar-se pelo facto de em algumas localidades as saloias terem deixado de usar essa peça de vestuário, como, por exemplo, em alguns locais de Câmara de Lobos ou no centro de Santa Cruz. Foi, pelo menos, o que se atestou *in loco*, em 2017. A preferência das respostas vai para “colete” em detrimento de “corpete”. Poder-se-ia pensar que os vocábulos são sinónimos, já que constituem resposta para a mesma questão. Esse ponto de vista parece ser também o do Houaiss, se se observarem as definições de ambos os elementos: “Colete”: “1515, CDP I 326 “substantivo masculino 1 Rubrica: vestuário. peça de vestuário sem gola nem mangas, curta, justa ao peito e abotoada na frente, us. sobre camisa, blusa etc.; gilê 2 Rubrica: vestuário. m.q. *espartilho*”, cuja etimologia é: “fr. *collet* (1280) ‘gola, colarinho’, (1490) ‘espécie de pequeno manto’, dim. de *col* ‘pescoço’, do lat. *collum*, *i* ‘id.’; ver -*colo*, *colar*; f.hist. 1651 *collete*”/“Corpete”: “1873, DV substantivo masculino Rubrica: vestuário. 1 parte superior da indumentária feminina, ger.

jaqueta ou blusa, de corte ajustado, com comprimento do colo até a cintura; corpinho, corselete 2 colete feminino; bolero ('jaqueta curta') 3 roupa íntima feminina que modela o busto e sustenta os seios; sutiã", com a etimologia em: "colete, corpinho, corselete, vasquim; ver tb. sinonímia de *sutiã*".

Quando se pergunta a informantes se há uma diferença entre "colete" e "corpete", a maioria considera que existe. A distinção avançada é que o "corpete" é, normalmente, roupa interior feminina, servindo para apertar/segurar os seios, enquanto o colete se veste por cima da blusa, não tendo a função enunciada, mas a de cobrir, tapar, o peito. A observação atenta de alguns trajes das saloias madeirenses leva a crer que há uma fusão entre as duas peças, já que usam por cima da blusa um "colete" com barços que se apertam como se fossem um "corpete". Pese embora a (con)fusão, os dois vocábulos não serão equivalentes (como o Houaiss o deixa parcialmente crer) porque se distinguem pela função que desempenham, mesmo se ambas as peças de vestuário, pensa-se, sirvam para não deixar ver ou vislumbrar os seios ou o peito. Por isso mesmo, não deixa de ser estranho em crianças, uma vez que a maioria das saloias ainda não passou pela puberdade, embora algumas sejam jovens adolescentes.

3.5. "FITA"/"FAIXA": É HABITUAL ENFEITAR A ROUPA OU O CABELO COM ALGO?

Do conjunto dos informantes, 24% não responderam à questão relacionada com os enfeites acessórios da roupa ou do cabelo. Contabilizaram-se possibilidades dispersas (totalizando globalmente 24%) e, das respostas obtidas, destacam-se, para os fins estabelecidos, "fita" com 18%, "faixa" com 16% e "laço" com 18%. As saloias, que se vestem tradicio-

nalmente, têm, na roupa e no cabelo, umas tiras vermelhas a que se vai dando diversos nomes, incluindo, “fita” e “faixa”. O “laço” também é recorrente, mas, como é óbvio, resulta do que se faz com essa tira vermelha, vendo-se, essencialmente, no cabelo, mas também no vestido, à cintura com as pontas a cair.

Se se consultarem dicionários, nomeadamente o Houaiss (2001), “fita” e “faixa” podem ser considerados sinónimos, como se atesta nas definições de ambos os vocábulos: “**Fita**”: “sXIII, FichIVPM, substantivo feminino, 1 faixa estreita, de tecido natural ou sintético, us. para ornamentar ou amarrar, Ex.: <trouxe a f. para amarrar os presentes?> <amarre este bico em uma f.> <sempre usava f. azuis nos cabelos>”, tendo por etimologia: “orig.contrv.; tradicionalmente ligado ao lat. vitta,ae ‘faixa, fita’, fonte mencionada por JM e A.G. Cunha, embora, junto com Nascentes, considerem a etim. do voc. insuficientemente explicada; ver 1fit-”/“**Faixa**”: “séc. XIV, cf. fichIVPM, n substantivo feminino, 1 qualquer estrutura que apresenta largura e espessura muito reduzida em relação ao comprimento, 2 tira ou cinta de tecido, couro etc. própria para cingir a cintura, Ex.: vestido com f. de cetim, 3 listra, tira ou fita largas, Ex.: f. presidencial, 4 tira de material que serve para atar ou cobrir; atadura, ligadura, Ex.: envolveu o braço machucado com uma f.”. A etimologia remete para: “lat. fascià,ae ‘tira, banda, ligadura’; ver faix-; f.hist. sXIV faxes”.

Ao perguntar a informantes se, porventura, haveria alguma distinção entre “fita” e “faixa”, torna-se evidente que ela existe, considerando que a “fita” é mais estreita do que a “faixa” (por oposição, mais larga). Atentando-se nesta explicação, os dois termos não serão sinónimos, apesar de certos informantes (e dicionários) os considerem como tal.

3.6. “AGULHETA”/“PRISÃO”/“TRANCA”/“MOLA”:

O QUE PÕEM NO CABELO?

No trabalho de campo realizado no arquipélago há já alguns anos e intensificado em 2017, comprovou-se que as saloias de certas localidades já não prendem o cabelo, deixando-o comprido e solto. Pode ter um “laço” (cf. 3.5. “fita”/“faixa”), mas vê-se perfeitamente que é comprido (cf. fotografias). Em contrapartida, noutros lugares, as saloias levam o cabelo entrançado ou preso (cf. Fotografia 2), como antigamente se exigia que as raparigas o tivessem porque o cabelo solto possuía (ainda possui em muitas culturas, obrigando a tapá-lo com um lenço ou de outro modo) conotações pouco favoráveis à mulher que o soltasse. O cabelo preso requer algum tempo de preparação, visto que os penteados que as saloias ostentam são extremamente trabalhados. Para reterem as madeixas, usam, segundo as respostas obtidas no inquérito: “agulheta(s)” (18%), “prisão(ões)” (39%), “tranca(s)” (7%), “mola(s)” (7%), entre outras designações (29%).

O dicionário Houaiss (2001) sublinha o regionalismo madeirense de “**Agulheta**”: “séc. XV, IVP, suppl., n substantivo feminino, 1 agulha grande, grossa, achatada e de fundo largo, para enfiar nastos, fitas, cordões etc. [...] Z Regionalismo: Madeira. gancho com que as mulheres prendem o cabelo”, com a etimologia em: “agulha + -eta /ê/; ver *agulh-*”. Todavia, nas definições de “prisão”, “tranca” e “mola” (este último empregue com o mesmo sentido no nível corrente da língua), não evidencia nenhuma ligação a “cabelo”, como se pode comprovar: “**Prisão**”: “n substantivo feminino, 1 ato ou efeito de prender; captura, aprisionamento, detenção, Ex.: a televisão mostrou a p. do traficante, 2 estado de preso; cativo, Ex.: a p. deixou-o física e moral-

mente abalado, 3 casa de detenção; cadeia, presídio, Ex.: escreveu um livro na p., 4 Derivação: por extensão de sentido., recinto fechado; cela, gaiola, clausura, Ex.: seu local de trabalho é uma p. sem ar, 5 (sXIII) Derivação: por metonímia. corda, corrente, grillão com que se prende, Ex.: tentou livrar-se da p. 6 Derivação: sentido figurado. vínculo imaterial que restringe a liberdade de uma pessoa; peia, laço, Ex.: ele encontrava-se então na doce p. do amor, 7 coisa que atrai ou cativa a mente, monopolizando a atenção, Ex.: o computador é uma p. para alguns, 8 atividade, emprego ou trabalho estafante ou enfadonho que o indivíduo não pode abandonar, por motivos econômicos ou outros". A etimologia está em: "lat. *prehensio,ónis*, rad. de *prehensum*, supn. de *prehendere*; ver *prend-*"/"Tranca": "Século XV, IVPM [...] 3 qualquer coisa com que se prende ou trava; peia, travanca", tendo a seguinte indicação etimológica: "segundo Corominas, prov. pré-romana, talvez céltica, conexas com o gaulês *tarinca* 'espeto, travão, barrote', gaélico *tarrang* 'cra-vilha, tarugo'; ver *tranc-*; f.hist. sXV *trancas*, sXV *tranqua*"/ "Mola": "1563-1572, Hpint [...] 2 arame fino em forma de arco, com uma pequena abertura, us. por artífices para apertar peças", com a etimologia em: "it. *molla* (1480) 'peça elástica', der. de *mollare* 'afrouxar, ou deixar andar' e, este, der. do adj.it. *molle* 'mole, sem rigidez, sem dureza', do lat. *mol-lis*, e 'brando, flexível, mole, macio, solto; fraco, sem energia'; ver 3 *mol-* e 1*mol-*".

Um dicionário pode não atestar os usos regionais e locais, mas deveria dar conta dos comuns ou correntes. Essa melhoria vai acontecendo com as versões revistas que vão surgindo, já que um dicionário nunca contemplará todas as unidades de uma língua viva, sobretudo os neologismos. A "mola"

como utensílio para prender o cabelo é anterior a 2001 e, por isso, pensava-se que existiria na referência dicionarística consultada e citada. Se a “agulheta”, de metal, tem um formato próprio parecendo-se com um “u”, o que se designa habitualmente por “gancho” (com uma grande diversificação de tipos e formatos) recebe na RAM o nome de “prisão” ou “tranca”. Os inquiridos preferiram “prisão”, que está muito em voga na população, sobretudo nas jovens que o usam recorrentemente a par de “tranca”. Estes dois vocábulos são também empregues para denominar as “molas” que servem para segurar a roupa lavada e molhada que se pendura, a fim de secar. Dos quatro vocábulos, “agulheta” indica uma peça específica; “prisão” e “tranca” remetem para qualquer gancho que prenda o cabelo e “mola” também se emprega no nível comum da Língua Portuguesa.

4. SÍNTESE DOS DADOS

Do que ficou exposto, não restam dúvidas que o vocabulário é património de uma comunidade. Esta pode preferir uns vocábulos a outros, empregando-os mais. Os menos usados podem desaparecer, se não se mantiverem, acima de tudo por desconhecimento linguístico, as diferenças que contêm e figuram nos referentes que representam. Assim, sucede linguisticamente o mesmo que com o Património Cultural Material: os bens desconsiderados perdem-se, podendo perdurar em vestígios reencontrados e, se considerados com valor, conservados. Os bens materiais ficam guardados em museus, enquanto os bens imateriais, como os linguísticos, não são tão fáceis de valorizar, conservar e guardar. Todavia, a investigação científica é um meio para a sua preservação.



FOTOGRAFIA 3: Saloias de Câmara de Lobos (Madeira), 2017,
fotografia de Helena Rebelo

Do conjunto de vocábulos tratados (cf. de 3.1. a 3.6.), conclui-se que existe uma riqueza vocabular muito grande e que uns elementos tendem a sobrepor-se a outros (também eles bens patrimoniais herdados e peças singulares a valorizar). Pode pensar-se que são equivalentes (“sinónimos”), mas, observados com atenção, comprova-se o contrário. Não são sinónimos reais. Logo, cada um deles constitui um bem patrimonial a cuidar porque tem uma especificidade que o outro não possui. Isso é evidenciado nos seus distintos sentidos, diferenciando-se em detalhes desvalorizados, por exemplo: “argola” – grande/“*arcada” – pequena, “fio” – fino/“cordão” – grosso, “fita” – estreita/“faixa” – larga. O vocábulo mais usado (como comprovado nas percentagens) pode fazer com que desapareça(m), parcial ou integralmente, o(s) outros(s),

por este(s) se tornar(em) desnecessário(s). Se assim suceder, acontecerá que se perderão distinções minuciosas, havendo uma simplificação redutora da riqueza linguística herdada. A hipótese pode equacionar-se com a prevalência de um híperônimo sobre os hipônimos.

Quando, numa comunidade, surge um novo termo é porque se pretende designar ou algo inexistente ou uma particularidade de algo que já tem nome. Uma aquisição é uma valorização e, por lógica, o processo inverso, uma perda. Estas duas tendências opostas (enriquecimento/empobrecimento) dependem das atitudes dos “gestores dos bens” (a geração que lega) e os herdeiros, todos falantes, proprietários da língua e do vocabulário que ela integra e que a constitui. É evidente que os elementos menos usados representam um património linguístico a conservar porque correm o risco de cair em desuso e de se perderem. No caso das saloias, estes são vocábulos a preservar para designar uma indumentária que estará, também ela, a desaparecer, nesta tradição madeirense cujos trajes vão, igualmente, sofrendo simplificações (cf. Fotografia 3). As evidências saltam à vista das saloias de Câmara de Lobos, na festa de Pentecostes de 2017 são incontestáveis:

- a) a cabeça já não é coberta e o cabelo, solto, já não é artisticamente entrançado e seguro com muitas “prisões”, “trancas”, “agulhetas”, “molas”, etc.;
- b) nas orelhas, não usam brincos de ouro como “arrecadas” ou “argolas” e, ao pescoço, já não levam ouro, isto é, “afogadores”, “gargantilhas”, “fios”, “cordões”, entre outras peças de ourivesaria tradicional;
- c) deixam de usar “colete”, “corpete”, “capa”, “capote”, “fitas” e “faixas”.

Consequentemente, a tradição das saloias, que ainda perdura na RAM está a alterar-se, adequando-se aos novos tempos e, com estas mudanças, regista-se um empobrecimento linguístico, que, para ser combatido, precisa de ser estudado a bem da memória futura de toda a comunidade regional, mas também nacional.

BIBLIOGRAFIA

Dicionário Eletrónico Houaiss da Língua Portuguesa (versão 1.0)
Instituto Antônio Houaiss, Editora Objetiva, 2001.

FERNANDES, Aurélia Armas e FERNANDES, Manuel – *Espírito Santo em Festa*, Coimbra: Gráfica de Coimbra, Lda. (Imp.), 2006.

LEAL, João – *As Festas do Espírito Santo nos Açores: Um Estudo de Antropologia Social*, Lisboa: D. Quixote, 1994.

PEREIRA, Maria do Carmo Noronha – *Tentativa de um pequeno atlas linguístico da Madeira e algumas considerações fonéticas, morfológicas e sintáticas do falar madeirense*. Dissertação de Licenciatura em Filologia Românica apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa, texto policopiado, 1952.

REBELO, Helena – “Património Linguístico Madeirense: alguns Aspectos Lexicais, Fonéticos, Morfológicos e Sintáticos” in *Língua Portuguesa, Estudios Lingüísticos* vol. II, DIOS, Ángel Marcos (ed), Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca. 2014. pp. 627-647.

SILVA, António Carvalho da, “Novos Apontamentos sobre Vocabulários Madeirenses: As Primeiras Palavras do Arquipélago da Madeira”, *Isleña*, n.º 42, Jan.-Jun. 2008, pp. 62-78. <https://asgentes.wikispaces.com/O+que+%C3%A9+ser+saloio>, última consulta a 01-10-2016, <http://biclaranja.blogs.sapo.pt/86136.html>, última consulta a 01-10-2016.

UNESCO, *Convenção para a Salvaguarda do Património Cultural Imaterial*, Paris: ONU, 17-10-2003.

<COMEÇAR A + INFINITIVO> NO PORTUGUÊS EUROPEU¹

Henrique Barroso

Universidade do Minho, Portugal

1. INTRODUÇÃO

<Começar a + infinitivo> é uma construção verbal que partilha, prototipicamente, o mesmo significado com outras vinte e uma, distribuídas pelos seguintes nove grupos de acordo com o significado específico que (parece) veiculam, o fundamento da sua distinção: (i) <começar a + infinitivo> e <principiar a + infinitivo>; (ii) <desatar a + infinitivo>, <deitar a + infinitivo>, <largar a + infinitivo>, <romper a + infinitivo>, <deitar-se a + infinitivo>, <botar-se a + infinitivo> e <desandar a + infinitivo>; (iii) <entrar a + infinitivo> e <entrar + gerúndio>; (iv) <pegar a + infinitivo>; (v) <meter-se a + infinitivo>; (vi) <pôr-se a + infinitivo>, <ficar a + infinitivo>, <ficar + gerúndio>

1 Projeto parcialmente financiado pela Fundação Oriente e pelo Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho, instituições a que estou deveras reconhecido pois, de outro modo, não me teria sido possível apresentar este trabalho ao *XII Congresso da Associação Internacional de Lusitanistas*, que teve lugar, de 24 a 28 de julho de 2017, no Instituto Politécnico de Macau, na RAEM (China).

e <quedar-se a + infinitivo>; (vii) <recomeçar a + infinitivo>; (viii) <passar a + infinitivo>; (ix) <começar por + infinitivo>, <começar + gerúndio> e <princípios por + infinitivo>.²

Deste conjunto, registre-se já, há algumas que estão amplamente documentadas (é o caso da construção que agora nos ocupa, <começar a + infinitivo>), outras consideravelmente (o de <pôr-se a + infinitivo>), outras pouco (o de <meter-se a + infinitivo>) e outras, ainda, muito pouco (como <romper a + infinitivo>).

É evidente que não vou tratar de todas estas construções agora: não é esse o propósito nem, em rigor, se poderia. Tão-só da do título, e mais precisamente: da explicitação do seu significado (prototípico), da sua definição estrutural (isto é, da sua natureza mais ou menos perifrástica), das possíveis restrições de seleção (ou da sua descrição sintática) e, por último, proceder a uma breve discussão-síntese em que se focaliza o mais característico da análise aqui empreendida.³

2 Por forma a que melhor se possa perceber estes agrupamentos, e em jeito de orientação, eis as etiquetas que lhes atribuí, há já alguns anos, em documento privado não publicado: as duas do grupo (i) marcam o “início” de uma situação simplesmente, isto é, sem quaisquer *nuanças*; as sete do (ii), o “início repentino”; as duas do (iii), o “início mais ou menos repentino”; a única do (iv), o “início + intensidade”; a única do (v), o “início + hábito + afimco, determinação”; as quatro do (vi), o “início + duração/continuidade”; a única do (vii), “novo início, depois de pausa”; a única do (viii), o “início, resultante da transição de uma situação para outra”; e, por fim, as três do (ix), “início de uma situação colocada em primeiro lugar numa série”.

3 Metodologia inspirada em grande parte em García Fernández (2006), e que tenho vindo a adotar em trabalhos da mesma natureza (cf. Barroso, 2016, para o estudo de <pôr-se a + infinitivo>, e 2017, para o de <passar a + infinitivo>).

2. DO SIGNIFICADO (PROTOTÍPICO)

No primeiro tratamento que fiz desta matéria, mais exatamente, que me ocupei de perífrases verbais inceptivas, e em particular da construção sob escopo, escrevi, logo após a apresentação do *corpus*-paradigma, o seguinte:

Apesar de não termos encontrado qualquer exemplo para o futuro do conjuntivo, podemos afirmar que **começar + a + inf.** apresenta um paradigma completo e de grande rentabilidade funcional, porque (e repetimo-lo) representa o instrumento gramatical geral da fase **inceptiva**. Esta propriedade justifica por si só (pese muito embora o facto de o valor aspectual em causa ser denotado substancialmente pela significação interna do verbo auxiliar) a sua gramaticalidade. Como sintagma gramatical geral da fase **inceptiva** pode coocorrer, *lato sensu*, com todo o tipo de verbos plenos (cf. os exemplos que ilustram bem o que se acaba de dizer). Também se encontram documentados, na norma linguística portuguesa, casos da sua ocorrência com os verbos cópula (ex.: “As pessoas **começam a estar** fartas de tantas promessas.”; “A partir dessa data, a festa **começou a ser** um hábito.”; etc.). (Barroso, 1994, pp. 117-118)

Evidentemente que o que aqui se afirma continua no essencial válido. De qualquer modo, um outro olhar sobre o mesmo objeto constitui sempre uma atualização de relevância, pois contribui para aprofundar o seu conhecimento. É o que vou fazer (pelo menos, tentar).

Assim, e em primeiro lugar, o *corpus*⁴ em análise, para além de documentar, e mais do que uma vez, a ocorrência de for-

4 Disponibilizado em anexo. Trata-se de um *corpus* constituído por material linguístico autêntico, recolhido predominantemente na imprensa escrita (anos

mas do futuro do conjuntivo (cf., no *corpus*, os enunciados de 9.), documenta também, e de modo exaustivo, todas as outras já ali explicitadas e, ainda (muito importante, porque ausentes naquele), as dos denominados “tempos compostos”. Por conseguinte, o caráter completo do paradigma de <começar a + infinitivo> fica aqui reforçado e inequivocamente documentado/explicitado.

Em segundo lugar, e no que respeita ao maior ou menor grau de gramaticalização da construção, bem como ainda à sua combinatória e/ou restrições de seleção, as secções que se

90 do séc. XX e 00 do XXI) e em textos literários (séc. XX e XXI). A propósito do *corpus* e respetiva organização, impõe-se este esclarecimento: os enunciados que aparecem no corpo do texto, numerados de (1) a (51), são na sua grande maioria imediatamente seguidos de uma outra indicação numérica constituída por um algarismo **em negrito**, o da esquerda, seguido de outro “em não negrito”, o da direita. O primeiro, que teoricamente vai de 1 a 24 (cf. Barroso, 2007, pp. 133-151), indica/significa o “tempo verbal” (simples ou composto) em que a construção aparece; o da direita, o número de ocorrências desta construção em cada tempo verbal, com a finalidade de documentar, sempre que possível, incluindo a “pessoa-número”, sobretudo propriedades de natureza sintático-semântico-lexical, a informação que de facto é relevante para a descrição da construção. Desta feita, e neste *corpus*, temos ocorrências da construção <começar a + infinitivo> nos seguintes tempos verbais: 1. “presente” do “indicativo”, 2. “pretérito” “perfeito” do “indicativo”, 3. “futuro” (do “presente”) do “indicativo”, 4. “pretérito” “imperfeito” do “indicativo”, 5. “pretérito” “mais-que-perfeito” do “indicativo”, 6. “condicional” (ou “futuro” do “pretérito” do “indicativo”), 7. “presente” do “conjuntivo”, 8. “pretérito” “imperfeito” do “conjuntivo”, 9. “futuro” do “conjuntivo”, 10. “imperativo”, 11. “infinitivo” “não pessoal”, 12. “infinitivo” “pessoal”, 13. “gerúndio”, 14. “particípio”, 16. “futuro” (do “presente”) composto do “indicativo”, 17. “pretérito” “mais-que-perfeito” composto do “indicativo”, 18. “condicional” (ou “futuro” do “pretérito”) composto do “indicativo”, 19. “pretérito” “perfeito” composto do “conjuntivo”, 20. “pretérito” “mais-que-perfeito” composto do “conjuntivo”, 22. “infinitivo” “não pessoal” composto, 23. “infinitivo” “pessoal” composto e 24. “gerúndio” composto.

seguem falam pelo detalhe, complementando sobremaneira aquela (Barroso, 1994) abordagem.

Dado que <começar a + infinitivo> focaliza o “começo” da situação denotada pelo predicado cujo núcleo é a forma verbal do infinitivo, estamos na presença de uma construção aspetual **inceptiva** ou, se se preferir, de **fase inicial**. Este é, pois, o seu (único) significado, prototípico: todas as outras construções, de que se fez o elenco na introdução, partilham-no sem exceção, distinguindo-se, entre outras propriedades de igual relevância, por lhe acrescentarem significados específicos.

3. DA DEFINIÇÃO ESTRUTURAL: PERÍFRASE E VERBO SEMIAUXILIAR

Devido ao facto de a construção que se está a descrever ser praticamente sempre tratada como perífrase verbal, faz todo o sentido que se recordem os critérios habitualmente usados para, perante uma sequência no mínimo de duas formas verbais, se poder aquilatar se se está na presença de uma perífrase ou de um grupo verbal, seja este uma expressão feita, seja uma combinação sintática de dois ou mais verbos pertencentes a orações diferentes.

Tais critérios são (quase) exclusivamente de natureza sintático-semântica. É nesta base que operam, para o português, por exemplo, Gonçalves e Costa (2002). Com efeito, tendo em consideração estes nove critérios,

- (i) impossibilidade de coocorrência com orações completivas finitas,
- (ii) impossibilidade de substituição do domínio encaixado por uma forma pronominal demonstrativa,
- (iii) impossibilidade de coocorrência de duas posições de Sujeito,

- (iv) passivas encaixadas sem alteração do significado básico da ativa correspondente,
- (v) impossibilidade de ocorrência do operador de negação frásica no domínio não finito,
- (vi) ocorrência dos complementos pronominalizados (cliticizados) em adjacência ao verbo auxiliar,
- (vii) não seleção do Sujeito,
- (viii) coocorrência com qualquer classe aspetual de predicados verbais e
- (ix) impossibilidade de ocorrência de modificadores temporais que afetem apenas a interpretação do domínio não finito,

conclui-se que <*ter* e *haver* + particípio passado> são os únicos verbos auxiliares do português ou, usando uma expressão sua (Gonçalves e Costa, 2002, p. 97), “os auxiliares puros do Português”, porque cumprem todos os requisitos usados para a sua determinação, e que a auxiliaridade “é um fenómeno gradual, no sentido em que, entre os verbos tipicamente auxiliares e os não auxiliares (ou principais), existe um conjunto de verbos cujo comportamento oscila entre o dos primeiros e o dos segundos” (Gonçalves e Costa, 2002, p. 49). Os demais (de passiva, temporais, modais, aspetuais), tradicionalmente auxiliares, são considerados pelas autoras como “semiauxiliares”, exatamente por não cumprirem o pleno dos critérios cujo elenco acabei de apresentar.

Tendo em consideração o que se acaba de explicitar, prosiga-se com a aplicação dos seguintes testes, que nos vão permitir constatar a manifestação simultânea dos caracteres “semiauxiliar” de *começar a* e “perifrástico” de <*começar a* + infinitivo>:

Teste 1: A forma verbal não finita (o infinitivo) não pode ser substituída nem por um “pronome demonstrativo” (como pode ver-se, confrontando 2 com 1), nem por um “nome de significado análogo” (cf. 3 com 1), nem por uma “oração completiva finita” (cf. 4 com 1).

- (1) 1.10. «enquanto a pele frouxa do ventre despejado se move devagar e descai em pregas, por este lado de mim **começa a morrer** a juventude.»
- (2) *«enquanto a pele frouxa do ventre despejado se move devagar e descai em pregas, por este lado de mim **começa a isso** a juventude.»
- (3) *«enquanto a pele frouxa do ventre despejado se move devagar e descai em pregas, por este lado de mim **começa a morte** a juventude.»
- (4) *«enquanto a pele frouxa do ventre despejado se move devagar e descai em pregas, por este lado de mim **começa a que morre** a juventude.»

Teste 2: A forma verbal não finita da construção não pode ser focalizada na “estrutura enfática de relativo” (cf. 6 com 5).

- (5) 2.9. «E **começou a imaginar** o curral gelado e sem nenhuma luz onde Manuel dormia em cima das palhas, aquecido só pelo bafo de uma vaca e de um burro.»
- (6) *«E **a imaginar** o curral gelado e sem nenhuma luz onde Manuel dormia em cima das palhas, aquecido só pelo bafo de uma vaca e de um burro, é ao que começou.»

Teste 3: O infinitivo é a forma verbal responsável pela “seleção do sujeito” (bem como de “outros complementos”, caso os haja), e não a forma finita do semiauxiliar *começar a* (cf. 7, de sujeito nulo, selecionado por *chover*, verbo meteorológico; 8 com 9, de sujeito animado e humano vs. animado não humano/não animado; 10 com 11, complemento preposicionado vs. não preposicionado).

- (7) 5.4. «Ø Começara a chover. Um pingo agora, outro logo, como se o crivo invisível tivesse ainda tapada a maioria dos furos.»
- (8) 11.2. «Citando o relatório, a mesma agência noticiosa refere ainda que “quando as regras da comunicação entre as células forem desvendadas, os investigadores poderão **começar a utilizar** a bio-electrónica em aplicações concretas”.»
- (9) *«Citando o relatório, a mesma agência noticiosa refere ainda que “quando as regras da comunicação entre as células forem desvendadas, as aves/as árvores poderão **começar a utilizar** a bio-electrónica em aplicações concretas”.»
- (10) 8.4. «Se Daniel Santa-Clara chegasse a receber uma carta redigida nestes termos, o mais natural é que **começasse a pensar em** reivindicações salariais e sociais na proporção do seu contributo como afluente do Nilo e das Amazonas cabeças de cartaz.»
- (11) *«Se Daniel Santa-Clara chegasse a receber uma carta redigida nestes termos, o mais natural é que **começasse a imaginar em** reivindicações salariais e sociais na proporção do seu contributo como afluente do Nilo e das Amazonas cabeças de cartaz.»

Teste 4: Os (pronomes) clíticos tanto podem pospor-se ao infinitivo quanto ocorrer junto da forma finita do semiauxiliar *começar a* (cf. 12 com 13, respetivamente, e, ainda, 15 com 14).

- (12) 5.3. «Ela não respondia. Achegara a boca às faces do filho e **começara a beijá-las** e **a chorar** convulsivamente. Leonardo ficara a olhar para ela, calado, num estupor.»
- (13) «Ela não respondia. Achegara a boca às faces do filho e **começara-as a beijar** e **a chorar** convulsivamente. Leonardo ficara a olhar para ela, calado, num estupor.»
- (14) 9.1. «A Quinta da Ervamoira vai morrer com o século, quando **começarem a galgar** as encostas as águas da barragem de Foz Côa.»
- (15) «A Quinta da Ervamoira vai morrer com o século, quando **as começarem a galgar** as águas da barragem de Foz Côa.»

Teste 5: A perífrase sob análise pode ser submetida à prova da passivização, sem que ocorra alteração de significado – comportamento determinado pelo caráter transitivo do auxiliado (cf. 17 com 16 e, ainda, 18 com 19, a transformação ativa do original na passiva).

- (16) 8.3. «Veio de Cabo Verde com 13 anos e com a esperança (verde) de um futuro mais sorridente, daí que **começasse cedo a treinar** a resistência às dificuldades, como agora resiste aos quilómetros suados antes da meta.»

- (17) «Veio de Cabo Verde com 13 anos e com a esperança (verde) de um futuro mais sorridente, daí que a resistência às dificuldades **começasse** cedo **a ser treinada**, como agora resiste aos quilómetros suados antes da meta.»
- (18) 9.6. «Quando voltar e **começar a ser apontado** na rua é que vai ser pior.»
- (19) «Quando voltar e (o) **começarem a apontar** na rua é que vai ser pior.»

Como nota final na definição estrutural de <começar a + infinitivo>, deve assinalar-se que esta construção, à semelhança de outras (poucas) perífrases inceptivas (por exemplo, <desatar a + infinitivo>), admite a possibilidade de eliminação do infinitivo. Para que tal ocorra, terá que já ter sido referido uma espécie de anáfora, digamos (cf., por exemplo, 21 com 20):

- (20) 2.4. «José Pacheco Pereira, 45 anos, **começou a escrever** muito cedo, frequentou tertúlias, conheceu poetas e pintores, publicou livros, formou-se em Filosofia.»
- (21) «José Pacheco Pereira, 45 anos, **começou a escrever** muito cedo? – Sim, começou.»

4. DESCRIÇÃO SINTÁTICA OU DAS RESTRIÇÕES DE SELEÇÃO

Passemos, agora, à secção, por assim dizer, nuclear, pois é aqui que se investigam as possíveis restrições de seleção que afetam a construção, tanto as que dizem respeito ao verbo semiauxiliar (ser defetivo, nesta qualidade, em determinados tempos, aspetos, modos) quanto, particularmente, as respei-

tantes ao auxiliado (aquele, o semiauxiliar, restringe muito frequentemente o tipo de verbos com que se pode combinar para construir perífrases, sobretudo por razões que se prendem com a classe aspetual⁵ deste último, o verbo principal).

No que às propriedades morfossintáticas do semiauxiliar diz respeito, o *corpus* mostra, de forma cabal e inequívoca, a sua coocorrência com tempos de significado aspetual “imperfectivo”, como o presente e o pretérito imperfeito do indicativo, sobretudo (cf. 22, 23 e 24, interpretações-manifestações, respetivamente, habitual, progressiva e contínua), “perfectivo”, como o pretérito perfeito simples (cf. 25) e “perfeito”, como os tempos compostos, em geral (cf. 26 e 27, interpretações-manifestações, respetivamente, resultativa e experiencial).

- (22) 1.2. «O que me parece encorajador é que, à medida que as mulheres assumem um papel mais activo no Mundo, muitos homens, como eu próprio, **começam a olhar** para as coisas do seu ponto de vista.»
- (23) 4.4. «Uma vez na rua, apagada já a iluminação pública, **começava a nascer** o azul da manhã, e o D. Jorge tinha dois chapéus na cabeça e uma mulher em cada braço.»
- (24) 4.1. «Como uma vez em que, sobre o esquerdismo português, disse que ele ia desde os reformadores até aos terroristas – que na altura **começavam a aparecer**.»

5 Sobre classes aspetuais de predicacões (distintas tipologias), com que em parte se opera aqui, cf. Vendler (1967) e sobretudo Moens (1987), mas também Cunha (1998 e 2007), Oliveira (2003) e, ainda, De Miguel (1999).

- (25) 2.16. «Quando as mulheres **começaram a sair** de casa, **a guiar** carro próprio, **a levar** na carteira o telemóvel e os cartões de crédito, as Silvas não perderam o prazer de estar sós e gozarem os pequenos favores duma ociosidade controlada.»
- (26) 19.4. «É provável que **tenham começado a ser domesticados** no sul da Turquia e é possível que o fossem independentemente em diversas regiões.»
- (27) 17.7. «traumatizado pelo sucedido, todos os clientes **tinham começado a parecer-lhe** ladrões.»

Quanto às propriedades sintático-semânticas, pode-se igualmente afirmar que o *corpus* documenta, também de forma cabal, a combinação de <começar a + infinitivo> com todas as classes aspetuais de predicados, tanto com os que denotam situações dinâmicas (*atividades*, *accomplishments* e *achievements*, na terminologia de Vendler (1967), ou, agora na de Moens (1987), e respetivamente, *processos*, *processos culminados* e *culminações*) como com aqueles que apontam para situações não dinâmicas (*estados*, na terminologia de ambos). Estas quatro tipologias de classes aspetuais encontram-se ilustradas nos enunciados 28 e 29 (*atividades*), 30 e 31 (*accomplishments*), 32 e 33 (*achievements*) e 34 e 35 (*estados*).

- (28) 2.6. «Hoje encontram-se directores de 26 ou 27 anos, sem nunca terem vivido nada. Não aproveitaram nada da vida, desde que **começaram a estudar** e foram para o emprego. Oxalá não tenha tido de matar dois ou três para lá chegar...»
- (29) 12.3. «– Que é isso? Não faltava mais nada que **começares**, agora, **a chorar!** Eu bem digo! Tu devias era ir para um convento.»

- (30) 2.12. «Quando os romanos chegaram a Conímbriga e **começaram a erigir as suas construções**, para as populações indígenas, isto deve ter sido um escândalo maior do que fazer as Amoreiras em Moncorvo.»
- (31) 13.1. «Lembremos ainda que a grande expansão urbana de Campo Maior parece ter-se dado a partir dos séculos XVI-XVII, **começando** a actual Igreja Matriz **a ser edificada** nos finais de Quinhentos.»
- (32) 2.18. «As perdizes **começaram a sair** – isoladas, aos pares, em bandos de quatro ou cinco.»
- (33) 5.6. «Quando a multidão que sempre o esperava o vê surgir, ovaciona-o como sempre. Entretanto a banda da Guarda Nacional Republicana **começara a tocar o hino nacional**. Sidónio vaidoso, ao ver tamanha multidão terá dito “Que quantidade de gente! Parece que esperam o imperador da Rússia!”.»
- (34) «Imagina que há lá uma balança que vai registando o peso das vítimas das nossas maldades e que a nossa alma só **começa a estar em perigo** quando excedemos um número convencionado de toneladas de culpa... Que te parece?»
- (35) 24.1. «Para isso, tem vindo a apostar, em paralelo com a feira, na Semana Gastronómica, uma outra oportunidade para se apreciar os produtos que aqui são criados e que já ganharam fama, **tendo** alguns **começado a ter mercado próprio**.»

Isto não quer dizer, no entanto, que a construção sob escopo coocorra com todo o tipo de predicados ou, numa terminologia mais acessível (mas menos rigorosa), se combine com infinitivos que denotam qualquer tipo de situação. Com

efeito, há a registrar dois tipos de restrições: um prende-se com os predicados denotadores de *achievements*/culminações e o outro afeta os que denotam estados. Consideremo-los separadamente.

Relativamente ao primeiro tipo, verifica-se que a combinação da estrutura em apreço com predicados de *achievement*/culminação estritamente pontuais produz estruturas agramaticais (cf. 36 com 37; 38; 39 com 40).

- (36) 17.8. «Soaram dois tiros vindos de uma das portas da esquerda: as perdizes ***tinham começado a sair***, saíam sempre primeiro das pontas porque era aí que chegavam primeiro os batedores, num movimento em forma de ferradura.»
- (37) *«Soaram dois tiros vindos de uma das portas da esquerda: a perdiz ***tinha começado a sair***, saía sempre primeiro das pontas porque era aí que chegavam primeiro os batedores, num movimento em forma de ferradura.»
- (38) 4.5. «O terceiro a recuperar a vista, quando a manhã ***começava a clarear***, foi o médico, agora já não podia haver dúvidas, recuperarem-na os outros era só uma questão de tempo.»
- (39) 17.6. «O céu, antes, parecera não estar para aguadas, mas agora ***tinha começado a cair*** uma chuva indecisa, indolente, que talvez não viesse para durar, [...].»
- (40) *«O céu, antes, parecera não estar para aguadas, mas agora ***tinha começado a cair*** uma pessoa/ave indecisa, indolente, que talvez não viesse para durar»

Pelo confronto dos enunciados convocados, vemos que (36), (38) e (39) são gramaticais porque os eventos se reinterpretem, graças à composicionalidade, como durativos e não delimitados: em (36), porque a expressão linguística com a função de Sujeito está no plural (*as perdizes*); em (38), porque o predicado (*clarear*) incorpora lexicalmente uma fase que precede a consumação do *telos*; em (39), por fim, devido à natureza semântica do nome com função de Sujeito (contínuo vs. discreto): *uma chuva.../uma pessoa..., uma ave...*

Em relação ao segundo tipo, constata-se que a combinação da estrutura em análise com predicados de estado permanente denotadores de propriedades inalienáveis do sujeito também produz estruturas agramaticais (cf. 41 com 42).

(41) «Com alguns dias, o bebé **começou a ter os olhos azuis**.»

(42) *«Com alguns dias, o idoso **começou a ter os olhos azuis**.»

Efetivamente, *ter os olhos azuis*, dito de um recém-nascido, é um traço que se adquire; dito, porém, de um adulto, é um traço que se tem – daí a gramaticalidade de (41) e a agramaticalidade de (42). Por conseguinte, e noutros termos, pode-se afirmar que <começar a + infinitivo> é um operador incompatível com predicados denotadores de estados não-faseáveis.

Uma outra nota a registar diz respeito ao facto de o infinitivo da construção <começar a + infinitivo> poder aparecer negado. Nesta estrutura, atente-se, equivale a <deixar de + infinitivo> não negado (cf. 43 com 44 e 45 com 46).

- (43) 7.4. «tão longe estamos do mundo que não tarda que **comecemos a não saber** quem somos.»
- (44) «tão longe estamos do mundo que não tarda que **deixemos de saber** quem somos.»
- (45) «Na época de exames a Joana **começará a não sair** de casa.»
- (46) «Na época de exames a Joana **deixará de sair** de casa.»

O enunciado (43) descreve uma situação não-dinâmica e o (45), ao invés, uma situação dinâmica. Este último só é gramatical porque o evento nele/por ele descrito é habitual, múltiplo (se fosse semelfactivo, singular, resultaria agramatical).

Por último, no *corpus* que me serviu de base para este estudo, está sobretudo documentado o tipo proposicional declarativo nas formas afirmativa, ativa/passiva e neutra (cf., apenas como mera ilustração, (47) e (48), respetivamente), o que parece coadunar-se com e/ou melhor servir à expressão do significado (prototípico) da construção sob análise. No entanto, com uma representatividade incomparavelmente menor, também se encontram os tipos proposicionais interrogativo, exclamativo e imperativo nas formas afirmativa, ativa e neutra (cf. (49), (50) e (51), respetivamente).

- (47) 6.1. «Antes, tínhamos combinado que, neste ano lectivo, eu **começaria a preparar** um livro sobre a sua filosofia moral e política.»
- (48) 24.2. «De facto, o fenómeno era visível em todo o território nacional, **tendo começado a ser observado** no distrito da Horta às 13h49, no Porto às 14h06, em Lisboa às 14h11.»

- (49) 12.5. «Você acha essencial proteger a sua casa, o seu carro ou mesmo a sua saúde? Então que tal **começar a pensar** no seu bem mais precioso – a sua Vida?»
- (50) 12.3. «– Que é isso? Não faltava mais nada que **começares**, agora, **a chorar**! Eu bem digo! Tu devias era ir para um convento.»
- (51) 10.1. «**Comece**, metodicamente, **a fazer** planos do que deverá ser o próximo quadro comunitário de apoio: é essencial e já só faltam dois anos.»

5. RESULTADOS/DISCUSSÃO

Um primeiro resultado da investigação aqui levada a cabo diz respeito ao facto de a construção de fase inicial <começar a + infinitivo> não poder coocorrer com predicções que denotem eventos estritamente pontuais, mas sim com as que incorporem uma fase prévia. Os eventos estritamente pontuais, disse-se, ocorrem apenas num ponto; ao invés, os que incorporam uma fase prévia, também se disse, culminam num ponto. Ora, esta constatação é crucial para se poder perceber a (in)compatibilidade de tais predicções com a presente construção inceptiva. Com efeito, com predicados de culminação denotadores de situações que ocorrem num ponto, a construção em análise não pode marcar o início do evento porque o princípio e o fim são apenas um. Pelo contrário, com predicados de culminação denotadores de situações que culminam num ponto, a perífrase em apreço foca o início da fase que precede a consecução do *telos*.

E um segundo resultado prende-se com o facto de a construção de fase inicial <começar a + infinitivo> também não poder coocorrer com predicções que denotem propriedades inalienáveis do sujeito, e a razão desta incompatibilidade

explica-se porque as propriedades inalienáveis, em sentido estrito, não têm início nem termo; é o tempo de existência que caracteriza a entidade.

6. CONCLUSÃO

Ficou claro que <começar a + infinitivo> é um operador incompatível, por um lado, com predicados (de culminação) que denotem situações estritamente pontuais e, por outro lado, com predicados que denotem situações estativas não faseáveis. No primeiro caso, porque ocorrem num ponto e, no segundo, porque, carecendo de todo de qualquer fase, dão logicamente origem a construções anómalas, agramaticais.

Numa palavra: <começar a + infinitivo> transforma qualquer tipo de situação denotada pelos predicados com que se pode de facto combinar em eventos pontuais.

BIBLIOGRAFIA

- BARROSO, Henrique – <Passar a + infinitivo> no Português Europeu: construção com valor discursivo ou operador aspetual?, in Ferreira, António Manuel; Morais, Carlos; Brasete, Maria Fernanda; Coimbra, Lúcia Rosa (eds.). *Pelos mares da língua portuguesa* 3. Aveiro: UA Editora, 2017. 279-301. [ISBN 978-972-789-514-4]
- BARROSO, Henrique – <Pôr-se a + infinitivo> no Português Europeu, in Hlibowicka-Węglarz, Barbara; Wiśniewska, Justyna; Jabłonka, Edyta (Org.). *Língua Portuguesa. Unidade na Diversidade*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marie Curie-Skłodowskiej, 2016. Vol. I. pp. 109-124.
- BARROSO, Henrique – *Para uma gramática do aspecto no verbo português*. Braga: Universidade do Minho, 2007. [Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/7987>].
- BARROSO, Henrique – *O aspecto verbal perifrástico em português contemporâneo: visão funcional/ sincrónica*. Porto: Porto Editora, 1994.
- CUNHA, Luís Filipe – *As construções com progressivo no Português: uma abordagem semântica*. Porto: Universidade do Porto, 1998. [Tese de Mestrado inédita]
- CUNHA, Luís Filipe – *Semântica das predicções estativas. Para uma caracterização aspectual dos estados*. München: Lincom Europa, 2007.
- DE MIGUEL, Elena – El aspecto léxico, in Bosque, Ignacio & Demonte, Violeta (eds.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. (3 vols.). Madrid: Editorial Espasa Calpe, 1999. Vol. 2. pp. 2977-3060. [Real Academia Española – Colección Nebrija y Bello].
- DUARTE, Inês & Brito, Ana Maria – Estrutura argumental e papéis temáticos; Tipos de situações e tipologia aspectual dos verbos; Natureza aspectual do verbo e respectiva estrutura argumental, in Mateus, Maria Helena Mira [et al.]. *Gramática da língua portuguesa* (5.^a ed.). Lisboa: Editorial Caminho, 2003. pp. 183-197.

- GARCÍA FERNÁNDEZ, Luis – *Diccionario de perífrasis verbales*. Madrid: Editorial Gredos, 2006.
- GONÇALVES, Anabela & Costa, Teresa da – *(Auxiliar a) Compreender os verbos auxiliares. Descrição e implicações para o ensino do Português como Língua Materna*. Lisboa: Edições Colibri e Associação de Professores de Português, 2002.
- MOENS, M. – *Tense, Aspect and Temporal Reference*. Edinburg, 1987.
[Dissertação de Doutoramento]
- OLIVEIRA, Fátima – Tempo e aspecto, in Mateus, Maria Helena Mira [et al.]. *Gramática da língua portuguesa* (5.^a ed.). Lisboa: Editorial Caminho, 2003. pp. 127-178.
- Vendler, Z. – *Linguistics in Philosophy*. New York: Cornell University Press, 1967.

ANEXO | *Corpus*

1.1. «O que vale aos homens, quando confrontados com a realidade feminina, é que vão aprendendo com o andar dos anos. Assim, quando passam para o liceu, os homens deixam de ser críticos e **começam a encorajar** a existência de dois mundos distintos.»

[I, 1993/03/05]

1.2. «[...]. O que me parece encorajador é que, à medida que as mulheres assumem um papel mais activo no Mundo, muitos homens, como eu próprio, **começam a olhar** para as coisas do seu ponto de vista.»

[I, 1993/04/16]

1.3. «Em 1968-70, à medida que as lutas estudantis se desenvolvem. E quando elas **começam a decair** e se inicia a politização do movimento, há milhares de pessoas envolvidas neste processo que são empurradas para formas de acção mais organizadas e, de um certo ponto de vista, menos interessantes.»

[P, 1994/02/06]

1.4. «[...]. Agora **começa a encontrar** lugar nas escolas, através de experiências-piloto conduzidas nomeadamente em Baltimore (Maryland) e Miami Beach (Florida).»

[P, 1994/02/20]

1.5. «Mas, sobretudo, à medida que a corrente engrossa e a folia avança, fico seriamente preocupada com o que **começa a parecer-se** mesmo com o fim do conceito de Justiça simbolizado pelo seu regresso à génese.»

[V 49 (1994/02/24 a 03/02), p. 77]

1.6. «GERTRUD VON UTRECHT

[...]. Olhai como o céu se está carregando cada vez mais e já a neve **começa a cair**.»

[IND, p. 66]

1.7. «(A multidão **começa a ser empurrada** para fora da praça. A neve cai agora em turbilhões. O quadro é desolador.)»

[IND, p. 67]

1.8. «'[...]. Há pedaço, eu estava ainda tonta, insegura, talvez decepcionada (mas não, mas não), agora, porém, que comi o quarto de bife **começo a recompor-me**, recomeço a ser eu.'»

[RT, p. 84]

1.9. «'[...], enquanto a pele frouxa do ventre despejado se move devagar e descai em pregas, por este lado de mim **começa a morrer** a juventude.»

[LC, p. 294]

1.10. «DON GIOVANNI

[...] Imagina que há lá uma balança que vai registando o peso das vítimas das nossas maldades e que a nossa alma só **começa a estar** em perigo quando excedemos um número convencionado de toneladas de culpa... Que te parece? [...]»

[DG, p. 53]

2.1. «E é este sentimento de impotência, fruto das limitações impostas pelos vencedores da grande guerra, que **começou a crescer** na sociedade alemã.»

[I, 1992/11/20]

2.2. «Quando eu e a Bina éramos pequerruchos e a Mãe tinha de ir à fonte ou ao nabal, fechava-nos por fora no sobrado. Uma tarde demorou e nós, depois de termos brincado tudo, dormido e feito várias vezes no buraco, **começámos a sentir** fome e **a chorar** pela Mãe, que nunca mais aparecia.»

[PG, p. 10]

2.3. «[...] Phyllis Cort tinha já quatro raparigas e dois rapazes quando foi esterelizada num hospital do sul de Londres em Agosto de 1988. No mês seguinte **começou a sentir-se** mal chegando a pensar sofrer de um cancro. Descobriu afinal que estava grávida.»

[P, 1993/04/09]

2.4. «José Pacheco Pereira, 45 anos, **começou a escrever** muito cedo, frequentou tertúlias, conheceu poetas e pintores, publicou livros, formou-se em Filosofia.»

[P, 1994/02/06]

2.5. «Recomecei progressivamente a escrever, **comecei a publicar** em jornais locais, depois em revistas académicas, ia a colóquios...»

[P, 1994/02/06]

2.6. «[...] Hoje encontram-se directores de 26 ou 27 anos, sem nunca terem vivido nada. Não aproveitaram nada da vida, desde que **começaram a estudar** e foram para o emprego. Oxalá não tenha tido de matar dois ou três para lá chegar...»

[P, 1994/09/11]

2.7. «Queimadas as primeiras escolhas – raras numa paisagem regional marcada pela omnipresença do vinhedo -, a encosta com o nome de Santa Maria, a pouco mais de três quilómetros da foz do Côa, **começou a ser tracejada** no mapa. »

[P, 1994/09/18]

2.8. «– Nada irá sobreviver-lhe?

– Talvez. Talvez “A Pedra Filosofal” seja capaz de viver depois de mim. O tempo não me preocupa. Aliás só **comecei a publicar** poesia aos 50 anos, embora a tivesse feito desde a juventude. Nunca considerei que ela tivesse um interesse muito grande para os demais, interesse no sentido de ser útil...»

[P, 1994/07/10]

2.9. «E **começou a imaginar** o curral gelado e sem nenhuma luz onde Manuel dormia em cima das palhas, aquecido só pelo bafo de uma vaca e de um burro.»

[NN, p. 24]

2.10. «Então o polvo, o caranguejo e o peixe, apesar de estarem cheios de medo, saíram detrás das algas onde se tinham escondido, e **começaram a tentar salvar** a Menina.»

[MM, p. 15]

2.11. «Mas ele, surpreendido, contente ante a vida que mostrava novo alento, estranhou:

– E não dizias nada!

– Ia para dizer, mas tu **começaste** logo **a falar...**»

[TF, p. 57]

2.12. «“Quando os romanos chegaram a Conímbriga e **começaram a erigir** as suas construções, para as populações indígenas, isto deve ter sido um escândalo maior do que fazer as Amoreiras em Moncorvo”.»

[JN, 1993/02/28]

2.13. «Podia ao menos lembrar-te nos momentos difíceis da tua aspereza ou talvez de quando **começaste a envelhecer**. Mas não.»

[CS, p. 86]

2.14. «**Começou a choviscar**. De sacos às costas, foram passando os amanhos para o telheiro. Os carris brilhavam à luz frouxa das lâmpadas. Noite sem luar. A morrinha a cair – chuva de molha-tolos.»

[G, p. 308]

2.15. «Os subscritores das listas **começaram a ser despedidos, chamados** à polícia, compulsivamente **reformados** ou **demitidos**: do

Exército, da Universidade, da Função Pública, num processo persecutório que iria prolongar-se pelos anos fora.»

[Al, p. 74]

2.16. «Quando as mulheres **começaram a sair** de casa, **a guiar** carro próprio, **a levar** na carteira o telemóvel e os cartões de crédito, as Silvas não perderam o prazer de estar sós e gozarem os pequenos favores duma ociosidade controlada.»

[AR, p. 125-126]

2.17. «Lá fora havia um cão que **começou a uivar** quando eles saíram, porque percebeu que ia ficar sozinho»

[...]⁶

2.18. «As perdizes **começaram a sair** – isoladas, aos pares, em bandos de quatro ou cinco.»

[Eq, p. 42]

3.1. «A Universidade de Coimbra **começará a funcionar** em pleno a partir de segunda-feira, dia em que as Faculdades de Letras e de Ciências e Tecnologia vão finalmente abrir as suas portas.»

[P, 1992/11/12]

3.2. «Os franceses votam hoje na primeira volta das eleições legislativas. Ao princípio da noite **começarão a ser conhecidos** os contornos de uma nova Assembleia Nacional, onde a Direita moderada, de Chirac e Giscard, será amplamente maioritária, em prejuízo do Partido Socialista, hoje completamente desgastado por anos de

6 Gersão, Teolinda, **Noctário** (conto), in Coelho, Luísa (Org.), *Intimidades*, p. 183.

Poder, ao ponto de não ser possível as divisões internas, de que Michel Rocard é o rosto mais visível.»

[JN, 1993/03/21]

3.3. «Porém, com o passar do tempo, a Cassini **começará a modificar** lentamente a sua órbita, até atingir uma inclinação de 85 graus relativamente ao plano do equador, de forma a estudar as regiões polares de Saturno e a sua magnetosfera.»

[P, 1994/02/27]

3.4. «Este novo serviço, que **começará a estar** disponível a partir de Coimbra, estendendo-se em finais do ano a todo o território nacional, terá de ser requerido pelos interessados, contra o pagamento de 2.000 escudos iniciais, acrescidos de 600 escudos mensais, disse.»

[DM, 1995/07/28]

3.5. «**Começaremos a trabalhar** no formato em Setembro com Emídio Rangel. Devemos entrar em fase de produção em Outubro e em Janeiro irá para o ar.»

[P, 1996/07/07]

3.6. «[...], venho pedir que espere três ou quatro semanas, assim que voltarmos ao trabalho **começaremos a pagar**, ninguém lhe ficará a dever nada, é um grande favor que lhe pedimos, [...],»

[LC, pp. 340-341]

3.7. «O grande equívoco deles, como a partir de agora se **começará a ver** melhor, foi terem votado em branco. Já que tinham querido limpeza, iriam tê-la.»

[EL, p. 47]

4.1. «Como uma vez em que, sobre o esquerdismo português, disse que ele ia desde os reformadores até aos terroristas – que na altura **começavam a aparecer**.»

[P, 1994/02/06]

4.2. «O castelo de Vila Nova de S. Pedro (tal como o castro do Zambujal, junto a Torres Vedras) teria começado a ser habitado no início ou já em meados do terceiro milénio antes de Cristo e o sítio manter-se-ia povoado durante mais de dois milhares de anos, correspondendo a uma época em que o homem do ocidente europeu **começava a utilizar** os metais no fabrico de artefactos, neste caso o cobre (além do ouro e da prata, já preciosos).»

[Ex, 1994/09/18]

4.3. «Mas com o tempo, começou a sentir-se como que desapossada de alguma coisa que lhe pertencia. Não podia explicar o que era, mas parecia-lhe que **começava a ter** menos importância na casa e que ela própria já não era a mesma.»

[TF, p. 54]

4.4. «Uma vez na rua, apagada já a iluminação pública, **começava a nascer** o azul da manhã, e o D. Jorge tinha dois chapéus na cabeça e uma mulher em cada braço.»

[NG, p. 54]

4.5. «O terceiro a recuperar a vista, quando a manhã **começava a clarear**, foi o médico, agora já não podia haver dúvidas, recuperarem-na os outros era só uma questão de tempo.»

[EC, p. 309]

4.6. «A certa altura eu comecei a não ir à missa. Outras vezes ia. O pecado **começava a ser-me** familiar.»

[A, p. 89]

5.1. «Esse apoio nasceu com o 25 de Abril ou **começara a esboçar-se** antes?»

[P, 1994/01/16]

5.2. «Sempre áspera, com aquele “vossemecê” de indiferença com que o tratava desde que ele **começara a namoriscar**-lhe a filha, a senhora Mariana interrompeu-o, para saber os juro que o “americano” tinha pedido.»

[TF, p. 98]

5.3. «Ela não respondia. Achegara a boca às faces do filho e **começara a beijá-las** e **a chorar** convulsivamente. Leonardo ficara a olhar para ela, calado, num estupor.»

[TF, p. 125]

5.4. «**Começara a chover**. Um pingo agora, outro logo, como se o crivo invisível tivesse ainda tapada a maioria dos furos.»

[TF, p. 133]

5.5. «**Começara a desconfiar** dos sentimentos dela, mas, pobre mazorro, acabara desconfiando de si próprio.»

[TF, p. 153]

5.6. «Quando a multidão que sempre o esperava o vê surgir, ovaciona-o como sempre. Entretanto a banda da Guarda Nacional Republicana **começara a tocar** o hino nacional. Sidónio vaidoso, ao ver tamanha multidão terá dito “Que quantidade de gente! Parece que esperam o imperador da Rússia!”.»

[P, 1996/01/07]

5.7. «Lembrava-se ainda do primeiro policial que lera, quando tinha uns nove anos: Os Sete Ratinhos, de Carol Kendall. E **começara a ter** com esses livros uma relação mágica, que tinha muito a ver com as capas e sobretudo com os títulos, títulos mágicos, arrepiantes ou poéticos...»

[MI, p. 21]

6.1. «Antes, tínhamos combinado que, neste ano lectivo, eu **começaria a preparar** um livro sobre a sua filosofia moral e política.»

[P, 1994/09/18]

6.2. «[...], e que ganharíamos com isso, os mortos não ressuscitariam e os vivos **começariam a morrer** nesse dia, [...]»

[HD, p. 307]

7.1. «Mário Soares defende cada vez mais que Cavaco só poderá ser derrotado se toda a esquerda se unir. Quer que o PS **comece a trabalhar** para isso rapidamente e de forma pública.»

[I, 1993/12/17]

7.2. «—Não é nada, mãe.

e sento-me no quintal das traseiras, até ser noite e sem chorar, claro, não sou tão parvo que **comece a chorar**, que mariquice chorar, eu não choro, não penses que choro, não choro, sento-me no quintal das traseiras, até ser noite, a dar milho às galinhas, a dar milho às galinhas, a dar milho às galinhas.»

[P, 1994/09/11]

7.3. «Talvez o David **comece a entrever**-me em fragmentos dispersos; mas não dispõe, na realidade, de elementos suficientes para ter muitas certezas.»

[FH, p. 209]

7.4. «[...], tão longe estamos do mundo que não tarda que **começemos a não saber** quem somos, [...]»

[EC, p. 64]

7.5. «O que não quero é que **comeces a carregar**-te a ti mesma de culpas imaginárias quando já mal vais conseguindo suportar a responsabilidade de sustentar seis bocas concretas e inúteis, [...]»

[EC, pp. 298-299]

8.1. «Recentemente, Koresh passou a anunciar a sua mais recente identidade: ele era o filho de Deus. “Se o que a ‘Bíblia’ diz é verdade, eu sou Cristo”, afirmava, sem mais argumentos.

Nem era preciso. Pela mesma altura, este “messias” ordenou aos discípulos que **começassem a preparar-se** para o apocalipse, comprando armas.»

[P, 1993/04/20]

8.2. «O médico disse, Todos ouvimos as ordens, aconteça o que acontecer, uma coisa sabemos, ninguém vos virá ajudar, por isso seria conveniente que **nos começássemos a organizar** já, porque não vai tardar muito que esta camarata esteja cheia de gente, esta e as outras,»

[EC, p. 52]

8.3. «Veio de Cabo Verde com 13 anos e com a esperança (verde) de um futuro mais sorridente, daí que **começasse cedo a treinar** a resistência às dificuldades, como agora resiste aos quilómetros suados antes da meta.»

[Pa 8 (1996/07/14), p. 58]

8.4. «Se Daniel Santa-Clara chegasse a receber uma carta redigida nestes termos, o mais natural é que **começasse a pensar** em reivindicações salariais e sociais na proporção do seu contributo como afluente do Nilo e das Amazonas cabeças de cartaz.»

[HD, p. 132]

9.1. «A Quinta da Ervamoira vai morrer com o século, quando **começarem a galgar** as encostas as águas da barragem de Foz Côa.»

[P, 1994/09/18]

9.2. «Quando as águas do rio Côa **começarem a inundar** os seus vales recônditos e apertados, lá para o fim de século que se avizinha,

não são apenas 189 hectares de vinha que se afogam pela força da tecnocracia da água: mergulhará para sempre no vazio o exemplo de dois homens que fizeram de Ervamoira um dos mais avançados empreendimentos da viticultura mundial.»

[P, 1994/09/18]

9.3. «Não me zango: assim que vocês **começarem a descer** as escadas ligo à Mariana, ou à Paula, ou à Raquel, convido-as para sair comigo, recomeço a existência do princípio.»

[P, 1995/05/07]

9.4. «Tu não és precisamente um elefante, Também já não sou precisamente um homem, Sobretudo se **começares a dar** respostas de criança, retorquiu a rapariga dos óculos escuros, e esta conversa ficou por aqui.»

[EC, p. 246]

9.5. «Se **começarmos a procurar** sentido para o que fazemos, descobriremos tudo o que não faz sentido: o proverbial caixote do lixo da história há muito que tem a tampa aberta para receber o “stress”.»

[P, 1996/02/25]

9.6. «Quando voltar e **começar a ser apontado** na rua é que vai ser pior.»

[I, 1996/10/25]

9.7. «[...] e quem sabe se amanhã também, quando as entradas do cabelo nas fontes de um **começarem a abrir** caminho em direcção à calvície do outro.»

[HD, p. 57]

10.1. «São estes antecedentes que, estranhamente, me levam a propor ao Governo um programa de Verão. [...].

Comece, metodicamente, *a fazer* planos do que deverá ser o próximo quadro comunitário de apoio: é essencial e já só faltam dois anos.»

[P, 1996/06/23]

11.1. «Nos próximos seis meses, o consórcio americano tenciona *começar a testar* circuitos bio-electrónicos baseados em neurónios de ratos para ver de que forma eles comunicam uns com os outros, salienta a Reuter.»

[P, 1994/02/06]

11.2. «Citando o relatório, a mesma agência noticiosa refere ainda que “quando as regras da comunicação entre as células forem desvendadas, os investigadores poderão *começar a utilizar* a bio-electrónica em aplicações concretas”.»

[P, 1994/02/06]

11.3. «Só depois de bem rasgado tudo o de até este quarto, é que o Antunes poderia então *começar a pensar* na maneira de arranjar para si uma nova alma mais competente.»

[NG, p. 190]

11.4. «Marta, por sua vez, expressou a opinião de que o transporte da louça não deveria *começar a ser feito* hoje,»

[C, p. 128]

11.5. «Tudo pode começar agora de novo ou tudo pode *começar a acabar* agora.»

[Eq, p. 64]

12.1. «Por outro lado, quando o número de células atinge os níveis necessários para o conjunto *começar a dar* sinais de “inteligência” – nomeadamente ao nível das capacidades de aprendizagem –, a

comunicação entre essas células torna-se uma das coisas mais complexas que há na natureza – segundo muitos especialistas tratar-se-á, mesmo, da coisa mais complexa que há na Natureza.»

[P, 1994/02/06]

12.2. «Antes mesmo de os fotógrafos **começarem a desvendar** o território mais íntimo de Lilian, ele batalhara arduamente com três ministros e um embaixador para levar avante a ideia de comparecer na Avenida Marquês de Sapucaí às primeiras horas de segunda-feira, quando o desfile das escolas da classe A se torna deveras interessante.»

[V 49 (1994/02/24 a 03/02)]

12.3. «– Que é isso? Não faltava mais nada que **começares**, agora, **a chorar!** Eu bem digo! Tu devias era ir para um convento.»

[TF, p. 138]

12.4. «Chegou a altura das taxas de juro pararem de descer e **começarem a estabilizar.**»

[Ex, 1999/06/19]

12.5. «Você acha essencial proteger a sua casa, o seu carro ou mesmo a sua saúde? Então que tal **começar a pensar** no seu bem mais precioso – a sua Vida?»

[...] ⁷

13.1. «Lembremos ainda que a grande expansão urbana de Campo Maior parece ter-se dado a partir dos séculos XVI-XVII, **começando** a actual Igreja Matriz **a ser edificada** nos finais de Quinhentos.»

[Ex, 1994/10/08]

7 Ocorrência colhida em panfleto publicitário distribuído pela imprensa.

13.2. «Quando já estavam regalados com tanta dança, mudaram de gozo, **começando a contar** uns aos outros as maldades que tinham feito nos últimos tempos.»

[JN, 1993/01/31]

13.3. «[...], os aspirantes à porta das petições [...] resolveram intervir a favor do homem que queria o barco, **começando a gritar**, Dá-lhe o barco, dá-lhe o barco.»

[CID, pp. 13-14]

13.4. «[...], imagine o que se pensaria nesta empresa se alguém me visse a entregar-lhe um papel, Perigaria a sua reputação, perguntou António Claro **começando a desenhar** um sorriso discretamente malicioso, [...]»

[HD, p. 241]

14.1. «O templo em si é um edifício tardo-barroco que [foi] **começado a construir** em 1784, sendo terminado em 1811 e inaugurado apenas – com a sagração da igreja – em 1857.»

[Ex, 2001/08/18]

16.1. «Portugal **terá** já **começado a recuperar** da recessão económica que afecta a CEE, admitiu ontem, no Luxemburgo, o ministro das Finanças, Jorge Braga de Macedo.»

[JN, 1993/06/08]

16.2. «A primeira patrulha de “guardas verdes” é a do Gerês e **terá começado a trabalhar** no final do mês passado, segundo Tito Costa.»

[P, 1996/03/10]

16.3. «[...]. Salvo erro, **terá começado a ser conhecido** graças à sua rubrica “Americanas Crónicas”, no semanário “O Diabo”, consagrado à política americana e às relações internacionais.»

[Ex, 2002/11/30]

17.1. «A certa altura apercebeu-se de que **tinha começado a olhar** as luzes de um modo que se estava a tornar obsessivo.»

[EC, p. 27]

17.2. «O Antunes **tinha começado a supor** o que seria o futuro da Judite.»

[NG, p. 149]

17.3. «[...]. Mas apenas **havíamos começado a descobrir** os Andes, a imensa cordilheira que se estende desde o Norte da Colômbia até aos confins da Terra do Fogo, ao longo de mais de oito mil quilómetros.»

[P, 1994/10/09]

17.4. «Depois de várias voltas e várias arrumações, sentou-se numa cadeira, com o pano do pó no colo, puxou para cima com a mão o cabelo que lhe **tinha começado a descair** para a testa e disse: você foi meu aluno, não foi?»

[POP, p. 86]

17.5. «Tentar trabalhar para apagar o lugar vazio, o buraco, a cratera que, já desde a noite anterior, **tinha começado a sentir** dentro de si.»

[POP, p. 272]

17.6. «O céu, antes, parecera não estar para aguadas, mas agora **tinha começado a cair** uma chuva indecisa, indolente, que talvez não viesse para durar, [...].»

[C, p. 303]

17.7. «[...], traumatizado pelo sucedido, todos os clientes **tinham começado a parecer-lhe** ladrões.»

[HD, p. 58]

17.8. «Soaram dois tiros vindos de uma das portas da esquerda: as perdzes **tinham começado a sair**, saíam sempre primeiro das pontas porque era aí que chegavam primeiro os batedores, num movimento em forma de ferradura.»

[Eq, p. 40]

17.9. «Era impossível resistir a um tal fervor patriótico, sobretudo porque, vindas não se sabia donde, **havam começado a difundir-se** certas declarações inquietantes, para não dizer francamente ameaçadoras, [...]»

[IM, p. 26]

18.1. «[...] Se tivesse sido assim, ele já **teria começado a esquecer-lá. Teria começado a confundir** certas coisas. Como o elástico com que prendia o cabelo. Como os cotovelos. [...]»

[I, 1993/03/12]

18.2. «O castelo de Vila Nova de S. Pedro (tal como o castro do Zambujal, junto a Torres Vedras) **teria começado a ser habitado** no início ou já em meados do terceiro milénio antes de Cristo e o sítio manter-se-ia povoado durante mais de dois milhares de anos, correspondendo a uma época em que o homem do ocidente europeu começava a utilizar os metais no fabrico de artefactos, neste caso o cobre (além do ouro e da prata, já preciosos).»

[Ex, 1994/09/18]

18.3. «[...] Por causa de uma grande falta de intérpretes de árabe e berbere, Ben A. **teria começado logo a trabalhar** em casos muito importantes.»

[Ex, 2004/11/13]

19.1. «É bem possível que João Soares **tenha começado a ganhar** as eleições para a Câmara de Lisboa na última quinta-feira, com fato de

oleado, capacete de bombeiro e o ar mortificado de quem vê a casa a arder.»

[Ex, 1996/11/09]

19.2. «Parece-me muito mais provável que, chegada da província, para se defender na grande cidade, **se tenha começado a armar** em esperta.»

[POP, p. 307]

19.3. «Aliada a observações das emissões rádio da supernova, esta evolução faz pensar que os restos da explosão – uma “bola de fogo em expansão”, segundo as palavras de um comunicado do ESO – **tenham começado a colidir**, como previsto, com a nebulosa elíptica.»

[P, 1994/02/06]

19.4. «[...]. É provável que **tenham começado a ser domesticados** no sul da Turquia e é possível que o fossem independentemente em diversas regiões.»

[P, 1995/02/26]

19.5. «Não faço ideia onde é que ela ia buscar o dinheiro. É possível que os pais **tenham** por essa altura **começado a mandar-lhe** dinheiro para ela sobreviver em N.Y. Sem imaginarem o que estava a passar-se.»

[FH, p. 222]

19.6. «Não é de esranhar. Embora em certos níveis de corporação já **se tenha começado a murmurar** que o ministro não está satisfeito com o trabalho do comissário, [...]

[EL, p. 298]

19.7. «Natural do Porto, Sophia deu os primeiros passos na poesia aos 12 anos, ainda que só **tenha começado a publicar** aos 24.»

[Ex, 2004/07/03]

20.1. «Pedro Edgar tinha, porém, razões para rejeitar as drogas, embora **tivesse** recentemente **começado a consumir** tabaco.»

[Ex, 1997/08/09]

20.2. «Arrumado, como se **tivesse começado a fazer** logo uma espécie de museu.»

[POP, p. 210]

20.3. «António Claro olhou-a com atenção e disse, Desde que aqui entrei já lhe ouvi uma quantidade de ideias interessantes, Acredita nisso, É o que penso, Talvez algo assim como um pardal que inesperadamente **tivesse começado a cantar** como um canário, Também essa ideia me agrada.»

[HD, p. 238]

22.1. «Como está a decorrer a votação, e o presidente respondeu, Podia estar melhor, mas, agora que o tempo parece **ter começado a mudar**, estamos certos de que a afluência de eleitores aumentará,»

[EL, p. 21]

23.1. «A verdade, porém, é que alguma relação de dependência de Ouseira estaria estabelecida quase um século antes de Santa Maria de Júnias **ter começado a reger-se** pelos estatutos bernardinos.»

[Ex, 1994/10/01]

23.2. «O Antunes reconhecia-se com direito à vida por **ter já começado a pagar** os seus tributos.»

[NG, p. 182]

23.3. «A Nicarágua está desde ontem em estado de “**alerta máximo**”, depois de o vulcão Cerro Negro, situado a cerca de 70 kms a noroeste da capital, Manágua, **ter começado a expelir** lava e cinza.»

[Ex, 1999/08/07]

23.4. «Mas pode-se desde já adiantar que o facto de as taxas de juro **terem começado a subir** no final do ano passado – com mais subidas já previstas para os próximos meses –, acabou por ter algum efeito psicológico junto dos consumidores, afastando-os um pouco do crédito à habitação.»

[Ex, 2000/02/05]

24.1. «Para isso, tem vindo a apostar, em paralelo com a feira, na Semana Gastronómica, uma outra oportunidade para se apreciar os produtos que aqui são criados e que já ganharam fama, **tendo começado a ter** mercado próprio.»

[JN, 1996/01/22]

24.2. «De facto, o fenómeno era visível em todo o território nacional, **tendo começado a ser observado** no distrito da Horta às 13h49, no Porto às 14h06, em Lisboa às 14h11.»

[P, 1996/10/13]

24.3. «O homem nem sonha que, não **tendo** ainda sequer **começado a recrutar** os tripulantes, já leva atrás de si a futura encarregada das baldeações e outros asseios, [...].»

[CID, p. 16]

FONTES DO CORPUS

Textos literários

ALEGRE, Manuel

(³1996) *Alma*. Lisboa, Publicações Dom Quixote [¹1995].

ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner

(²⁶1995) *A menina do mar*. Porto, Livraria Figueirinhas [¹1958].

(1989) *A noite de Natal*. Porto, Livraria Figueirinhas [¹1960].

BESSA-LUÍS, Agustina

(2002) *A Alma dos Ricos*. Lisboa, Guimarães Editores.

CASTILHO, Paulo

(2000) *Por Outras Palavras*. Lisboa, Contexto.

(²1990) *Fora de Horas*. Lisboa, Contexto [11989].

CASTRO, Ferreira de

(¹³1990) *Terra Fria*. Lisboa, Guimarães Editores, Lda. [11934].

CRUZ, Bento da

(1992) *Planalto de Gostofrio*. Lisboa, Editorial Notícias [¹1982].

FERREIRA, Vergílio

(¹⁸1990) *Aparição*. Lisboa, Bertrand Editora, Lda. [11959].

(1996) *Cartas a Sandra*. Lisboa, Bertrand Editora, Lda.

NAMORA, Fernando

(⁹1993) *O Rio Triste*. Mem Martins, Publicações Europa-América, Lda. [¹1982].

NEGREIROS, Almada

(²1992) *Nome de Guerra*. Lisboa, Imprensa Nacional – Casa da Moeda [¹1938].

PEREIRA, Ana Teresa

(1989) *Matar a Imagem*. Lisboa, Editorial Caminho, SA.

REDOL, Alves

(¹⁷1989) *Gaibéus*. Lisboa, Editorial Caminho, SA [11939].

SARAMAGO, José

(2005) *Don Giovanni ou O dissoluto absolvido*. Lisboa, Editorial Caminho, SA.

(2005) *As Intermittências da Morte*. Lisboa, Editorial Caminho, SA.

(2004) *Ensaio sobre a Lucidez*. Lisboa, Editorial Caminho, SA.

(2002) *O Homem Duplicado*. Lisboa, Editorial Caminho, SA.

(2000) *A Caverna*. Lisboa, Editorial Caminho, SA.

(¹²1998) *Levantado do Chão*. Lisboa, Editorial Caminho, SA [¹1980].

(1997) *O Conto da Ilha Desconhecida*. Lisboa, Assírio & Alvim.

(1995) *Ensaio sobre a Cegueira*. Lisboa, Editorial Caminho, SA.

(1993) *In Nomine Dei*. Lisboa, Editorial Caminho, SA.

TAVARES, Miguel Sousa

(¹⁴2004) *Equador*. Lisboa, Oficina do Livro [¹2003].

Imprensa escrita

Diário do Minho (diário), Braga

Expresso (semanário), Lisboa

Jornal de Notícias (diário), Porto

O Independente (semanário), Lisboa

Pública (revista dominical do Público), edição Porto

Público (diário), edição Porto

Visão (revista semanal), Lisboa

Siglas (das fontes do corpus)

A *Aparição*, Vergílio Ferreira

Al *Alma*, Manuel Alegre

AR *A Alma dos Ricos*, Agustina Bessa-Luís

C *A Caverna*, José Saramago

CID *O Conto da Ilha Desconhecida*, José Saramago

CS *Cartas a Sandra*, Vergílio Ferreira

DG *Don Giovanni ou O dissoluto absolvido*, José Saramago

DM *Diário do Minho*

EC *Ensaio sobre a Cegueira*, José Saramago

EL *Ensaio sobre a Lucidez*, José Saramago

Eq *Equador*, Miguel de Sousa Tavares

Ex *Expresso*

FH *Fora de Horas*, Paulo Castilho

G *Gaibéus*, Alves Redol

HD *O Homem Duplicado*, José Saramago

I *O Independente*

IM *As Intermitências da Morte*, José Saramago

IND *In Nomine Dei*, José Saramago

JN *Jornal de Notícias*

LC *Levantado do Chão*, José Saramago

MI	<i>Matar a Imagem</i> , Ana Teresa Pereira
MM	<i>A menina do mar</i> , Sophia de Mello Breyner Andresen
NG	<i>Nome de Guerra</i> , Almada Negreiros
NN	<i>A noite de Natal</i> , Sophia de Mello Breyner Andresen
P	<i>Público</i>
Pa	<i>Pública</i>
PG	<i>Planalto de Gostofrio</i> , Bento da Cruz
POP	<i>Por Outras Palavras</i> , Paulo Castilho
RT	<i>O Rio Triste</i> , Fernando Namora
TF	<i>Terra Fria</i> , Ferreira de Castro
V	<i>Visão</i>

DIÁLOGOS ENTRE LÍNGUA E LITERATURAS EM PORTUGUÊS

Lola Geraldês Xavier

Instituto Politécnico de Macau/Instituto Politécnico de Coimbra/CLP

1. EM JEITO DE INTRODUÇÃO

A questão da lusofonia enquanto “instituição” política e cultural não está, nem estará, resolvida em breve e continua a ser fonte de equívocos. Uma das falácias dessa lusofonia¹, e ao mesmo tempo elo de união, diz respeito à língua. No entanto, a língua enquanto fator linguístico só por si não pode ser considerada elemento de coesão da lusofonia.

Depois da independência de Angola e Moçambique, as relações culturais e políticas entre estes países africanos e Portugal alteraram-se. A língua portuguesa, porém, manteve-se. As elites continuam a apostar no ensino em português. Por outro lado, a literatura conhecida é escrita em língua portuguesa, uma língua ocidental.

A relação entre língua e literatura em África divide as opiniões. Autores como o queniano Ngugi wa Thiong’o (1986) defendem que se deve escrever nas línguas autóctones, pois,

1 Xavier, 2008b.

se, por um lado, a língua é vista como meio de comunicação, por outro, ela é veículo de cultura, transportando as ideias, tradições, experiências e história de quem a usa. É uma forma de olhar o mundo e a si próprio. Neste sentido, defende-se que ao usar línguas europeias está-se a favorecer um sentimento de alienação colonial e a recusar as origens. Não é esta a posição do nigeriano Chinua Achebe (1989) nem da generalidade dos escritores africanos que escrevem em português. Por um lado, estes entendem a língua europeia que usam como língua franca que serve de união do país, por outro, consideram que a língua que usam não é já a variante europeia, mas a língua europeia que, entretanto, se africanizou, de modo a transmitir as identidades africanas.

O número de falantes de português em África não é consensual. Há informações de que em Cabo Verde são 90% os falantes de português, em São Tomé e Príncipe também são 91%, mas em Angola já só são 72% os que falam bem o português. Na Guiné-Bissau as estatísticas dão conta de 62% de falantes de português. Moçambique terá 70% de falantes de português².

2 Estas estatísticas são apresentadas pelo Observatório da Língua Portuguesa. As percentagens de falantes foram consideradas com base nas estimativas das taxas de alfabetização apresentadas pela CIA e UNESCO. Ver mais informação em <http://www.observalinguaportuguesa.org/pt/dados-estatisticos/falantes-de-portugues-literacia>. Estes não são, exatamente, os números da CPLP, que indica os seguintes valores para estes países: “Em Cabo Verde são 95% os falantes, São Tomé e Príncipe também são 95%, mas em Angola e na Guiné-Bissau já só são 60% os que falam bem o português. Em Moçambique são apenas 50%, em Timor-Leste a percentagem desce para 20% e por fim em Macau há 4% da população que se exprime em Português” – disponível em <http://www.idcplp.net/?idc=30&idi=5623>.

A situação do português em Angola e Moçambique, por exemplo, não é exatamente a mesma. Em Moçambique, o português tem mais dificuldade em se impor, ultrapassado por vezes pelo inglês, no plano social e, sobretudo, empresarial.

Nas linhas que se seguem, através de uma breve retrospectiva histórico-linguística, faz-se um mapeamento sobre diálogos que se estabelecem entre a língua portuguesa e algumas literaturas africanas escritas nessa língua.

2. CONTEXTO HISTÓRICO: O PAPEL DA LÍNGUA PORTUGUESA

O poder económico, social, ideológico e cultural que uma língua exerce é sobejamente conhecido. Estas variáveis (sociais, económicas, ideológicas e culturais), consequência da hegemonia de uma língua sobre outra(s), revelaram-se determinantes para o futuro pós-colonial dos países outrora colonizados. Como refere Constance Weaver: “In societies where one group dominates in social, political, and economic life, a disequilibrium will exist in the exertion of power, especially in interaction where age, race, gender or socioeconomic status become marked linguistic variables. *Language is power*” (Weaver, 1998, p. 210).

De facto, a língua falada pelas elites transforma-se no código linguístico de poder. No entanto, o português, enquanto língua imperialista em África, estabeleceu aí “relações de força” (Bourdieu, 1998) pacíficas. Sendo a língua usada como instrumento de poder, ela poderá, mesmo, ser considerada fascista, no dizer de Roland Barthes: “a língua, como desempenho de toda a linguagem, não é nem reacionária, nem progressista; ela é simplesmente: fascista; pois o fascismo não é impedir de dizer, é obrigar a dizer” (Barthes, 2004, p. 14).

As línguas apresentam, assim, “relações de poder simbólico” (Bourdieu, 1977), logo a interpretação social da validade de uma variante determina o seu “poder”, o seu peso socioeconómico. Para Pierre Bourdieu (1977), a legitimação e a proteção de uma língua são obtidas através do controlo das condições sociais de produção e reprodução dos seus produtores e consumidores. Segundo o autor, o sistema escolar é o maior desses agentes (Bourdieu, 1977).

Efetivamente, pela perspectiva político-económica, enfatiza-se que as práticas linguísticas são “recursos económicos e estão sujeitos às complexas relações de poder e de solidariedade que afetam as interações sociais e a posição social de cada membro da sociedade, tanto a nível de um Estado como ao de vários estados” (Firmino, 2006, p. 41). Neste sentido, quer em Angola, quer em Moçambique, as perceções sociais “assumiram que as pessoas escolarizadas falam português, isto é, a escolarização implica a aquisição do português. Este pressuposto reforçou o prestígio social associado ao português” (Firmino, 2006, p. 80). Deste modo, o sistema escolar tem sido importante para a afirmação do português em África, graças às políticas de educação seguidas.

O impacto desta língua ocidental em África foi diferente, dependendo dos países em análise. No entanto, não se pode deixar de lembrar o que bem notou Eduardo Lourenço sobre o peso colonialista dos portugueses e as consequências que daí advieram a nível da expansão da língua: “os Portugueses, mesmo na sua hora imperial, eram demasiado fracos para ‘imporem’, em sentido próprio, a sua língua” (Lourenço, 1999, p. 123).

A língua portuguesa africanizou-se, assim, nesses países. Se num primeiro momento ela servia como arma ideológica

privilegiada, para passar o discurso estético do colonizador, atualmente é uma língua *outra*, colocada ao serviço da construção de uma cultura e identidade nacionais. A literatura é o campo privilegiado para esse lugar de confluência de fronteiras linguísticas, em que o português convive com as línguas nacionais, enriquecendo-se.

Ainda assim, é inquestionável a repercussão das relações imperiais e da expansão da língua para a interligação entre culturas, para o hibridismo e a heterogeneidade, como lembra Edward Said (1993). A influência do português teve também implicações a nível da díade Oratura-Literatura. A introdução do português veio facilitar a expressão e a divulgação artístico-literária através da escrita, permitindo ao “Caliban” apoderar-se dessa “arma” em seu proveito. Como sintetiza Manuel Rui: “Mais tarde viria a constatar que detinhas mais outra arma poderosa além do canhão: a escrita” (Rui, 2008, p. 28).

Quando os portugueses chegaram a Cabo Verde e a São Tomé e Príncipe, os territórios encontravam-se desabitados e passaram a exercer uma função económica em que a mão de obra escrava ou barata, vinda de outros territórios, exigiu a criação de uma língua franca de comunicação interétnica. Estavam conseguidas as condições para a criação de crioulos de Cabo Verde e de São Tomé e Príncipe (forro, *lung’le* – crioulo da língua de São Tomé – e língua dos angolares). Também a Guiné, enquanto local de “encruzilhadas linguísticas” (Portugal, 1999, p. 32), foi terreno propício para a criação do crioulo guineense, que é neste momento base de unidade nacional. Destes países, Cabo Verde foi aquele em que as circunstâncias sociais e culturais permitiram que o crioulo fosse a língua mais falada oralmente. Tem havido, inclusive, tenta-

tivas de criar condições para que o crioulo cabo-verdiano seja considerado também língua oficial a par do português.

O caso da Guiné-Bissau é semelhante, na medida em que a maioria da população fala sobretudo crioulo de base portuguesa. Odete Semedo (2003, s/p), no seu artigo “Língua esvoaçada”, sintetiza a situação que tão bem conhece:

Na Guiné-Bissau, tal como em muitos países de África, as línguas são muitas porque os grupos étnicos são vários, possuindo cada um a sua língua. Porém, no caso específico do meu país, para além das línguas usadas por cada um dos grupos étnicos, existe uma língua franca falada por cerca de 70 por cento da população de todo o país, o crioulo de base portuguesa, e uma língua oficial utilizada na administração e no ensino, o português, dominado por cerca de 12 por cento da população guineense.

Já na década de 70 do século passado, Celso Cunha afirmava que “o máximo a que pode aspirar a língua portuguesa em África, especialmente em Cabo Verde e Guiné Bissau: a de ser oficialmente o que ela sempre foi: não a língua transmitida, maternal, mas a língua adquirida, a segunda língua, veicular da administração, aprendida na escola e elo de ligação da elite cultural com um mundo maior” (Cunha, 1977, p. 80). De facto, esse tem sido, genericamente, o papel do português em África, uma língua segunda de uma elite, que funciona como língua veicular. No entanto, situação diferente dos países com crioulo de base portuguesa têm Angola e Moçambique. Aí o português foi língua “invasora”, convivendo com várias línguas locais do grupo banto e, apesar de ser língua oficial, tem poucos falantes de língua materna, ainda que o número esteja a aumentar (sobretudo em Angola).

2.1. ANTES DA INDEPENDÊNCIA (EM ANGOLA E MOÇAMBIQUE)

A taxa de analfabetismo em países de língua portuguesa, a acreditar no Censo de 1950, rondava os 97% em Angola e os 98% em Moçambique. Deste modo, não era possível implementar a exclusão linguística e, sobretudo, a política de um monolinguismo. Neste contexto, a circulação de texto, mormente de textos literários, limitava-se a uma escassa fatia da população negra, os considerados “assimilados”. Esta língua de coesão nacional convive no mesmo espaço geográfico e político com várias línguas maternas de transmissão oral. Como bem sintetiza Pires Laranjeira, nessa altura: “a língua portuguesa servia, assim, de língua de aculturação e de assimilação, para usar ainda conceitos de etnologia embebidos na história do eurocentrismo, e, depois das independências, passava a língua de unidade e coesão nacionais e de comunicação nacional (inter-regional) e internacional” (Laranjeira, 2001, p. 73).

Um dos objetivos do “Pan-african cultural manifesto”³, de 1969, era transformar as línguas locais em meios essenciais para a “authentic expression of African culture” (“Pan-african cultural manifesto”, 1969) em línguas escritas e, nesse sentido, defendia-se que o ensino deveria ser em línguas nacionais⁴. A língua e a literatura em línguas locais associavam-se, assim, ao debate pela dignidade africana, pela defesa da autonomia e autenticidade. Se se tivesse conseguido estas

3 Inserido na ideologia que pretende unificar África e resgatar as tradições culturais e as línguas do continente africano, o Manifesto foi resultante do Symposium of the First Pan-African Cultural Festival, da Organization of African Unity, realizado em Algiers, em julho-agosto de 1969.

4 Até hoje, o uso e a promoção das línguas nacionais no ensino tem sido um tema recorrente nas reuniões internacionais de defensores do *afrocentrismo*.

pretensões seria necessário também investir, atualmente, em tradução das obras literárias para línguas estrangeiras, em particular europeias, para que o conhecimento dessas literaturas se internacionalizasse.

Não foi, no entanto, essa realidade de literaturas em línguas africanas que se generalizou. Socialmente, na África de língua portuguesa, a progressão na escala social passa pela aprendizagem do português. Para isso, tornou-se necessário frequentar a escola e, nesse sentido, a língua portuguesa expandiu-se sobretudo nas cidades, uma vez que a escolarização estava restrita aí. Após as independências, “la langue portugaise n’est plus le moyen d’expression de l’empire colonial mais garde cependant son rôle véhiculaire et devient dans chaque pays la langue d’expression officielle, celle de l’unité nationale” (Bidault, 1987, p. 693). Atualmente, as línguas regionais, línguas maternas da maioria da população, são reconhecidas, mas a taxa de analfabetismo é ainda elevada e os governos destes países encontram várias dificuldades para transformar estas línguas em línguas escritas e torná-las em fatores de unidade nacional. Desta forma, compreende-se que a língua portuguesa tenha passado de língua de assimilação a língua de unidade nacional, capaz de permitir a construção de novas nações coesas.

2.2. DEPOIS DA INDEPENDÊNCIA

Depois da independência, em Angola e Moçambique, as décadas de anos de guerra interna não permitiram escolarizar a população e expandir o estudo e a escrita das línguas nacionais. Neste contexto, nenhuma das línguas autóctones teve condições de conseguir um lugar de destaque nem de coesão nacional. Por outro lado, nenhuma das línguas era domi-

nante. Em Angola a mais falada seria o umbundo, seguida do quimbundo. Por sua vez, em Moçambique a língua mais falada será o macua, seguida do tsonga (Cavacas, 1994). Os dados do Censo de 1980 apontam para 23 línguas em Moçambique, sendo o português falado por 24,4% da população.

Esta situação do português tem vindo a alterar-se, de modo que: “Em comparação com o período colonial, o número de falantes do português não só aumentou, como também se diversificou a tal ponto que já não se restringe às elites” (Firmino, 2006, p. 73). Porém, simbolicamente, o português é visto como sendo “a língua da cidade” (Firmino, 2006, p. 80).

Por outro lado, se “o conhecimento de uma língua autóctone pode ser aconselhável para marcar vínculos simbólicos ligados à etnicidade mesmo para reivindicar a moçambicanidade” (Firmino, 2006, p. 80), é o português que foi promovido a língua de unidade nacional. De facto, “as línguas autóctones não estão a ser usadas para além do que frequentemente se considera como domínios baixos” (Firmino, 2006, p. 66). Na realidade, porém, quer as línguas autóctones, quer a língua portuguesa podem ser usadas em domínios baixo e altos, assim considerados pelo autor.

Para a identidade étnica, existe “uma concepção generalizada de que um moçambicano ‘genuíno’ deve conhecer uma língua autóctone, mesmo sendo claro que a elite urbana, independentemente da raça ou etnicidade, raramente usa línguas autóctones” (Firmino, 2006, p. 67).

A proposta de Gregório Firmino, que defende o pluralismo linguístico para Moçambique, é a de que:

a unificação linguística poderia ser conseguida em Moçambique com a oficialização do português a um nível nacional e a ofi-

cialização de línguas autóctones ao nível regional/local. A oficialização de línguas autóctones poderia também responder às preocupações com os direitos linguísticos, de acordo com a ideologia do pluralismo linguístico e da vernacularização. (Firmino, 2006, p. 172)

No entanto, os custos associados à oficialização e nacionalização do português e das línguas autóctones são elevados.

Em Angola, sobretudo em Luanda, há um número razoável de indivíduos que tem o português como língua materna. Contrariamente a Moçambique, o português em Angola é amplamente reconhecido como uma língua de comunicação e de ensino, convivendo em Luanda, no dia a dia, sobretudo com o quimbundo, a segunda das línguas banto mais faladas em Angola (Andrade, 2007), a seguir ao umbundo. Sobretudo na capital, assistimos a uma variante linguística oral do português que apresenta interferências dessas línguas autóctones⁵.

Independentemente das estatísticas, é um facto que no caso de Angola e Moçambique, atualmente, o português continua a ser a língua da internacionalização. O uso do português pelas elites e a adoção política desta língua europeia como língua oficial e veicular, bem como a falta de sistematização das línguas nacionais africanas e a não prestigiação dessas línguas, fez com que o português se tornasse na língua da literatura. No entanto, continuam atuais as palavras de Cheikh Anta Diop (1996, p. 417): “on pourrait penser que les langues européennes sont déjà devenus celles de la majorité dans les pays colonisés [...] en dehors d’une minorité dans

5 No que diz respeito às interferências do quimbundo no português, autores como Amélia Mingas (2000) têm desenvolvido estudos importantes.

les villes, les langues européennes sont inconnues partout en Afrique”.

O problema é que a falta de estandardização escrita das línguas africanas, a sua associação a grupos étnico-culturais, a falta de condições para implementar a sua escolarização (falta de professores e materiais, como manuais escolares) não facilitou a adoção de nenhuma como língua de unidade nacional. Neste sentido, o português, enquanto língua escolhida pelas elites e generalizando-se nas cidades onde se concentra o poder, tornou-se língua nacional.

Refira-se, no entanto, que o português falado nestes países apresenta características necessariamente diferentes do português europeu, constituindo variantes deste com características específicas. O português em África “trata-se de um português com base na variedade europeia, porém mais ou menos modificado, sobretudo pelo emprego de um vocabulário proveniente das línguas nativas, e a que não faltam algumas características próprias no aspeto fonológico e gramatical” (Cunha et al., 1998, p. 17).

Nesse sentido, a nível sintático, podemos assistir a variações na ordem da palavra na frase; à colocação dos pronomes pessoais em forma de complemento; à alteração de várias regências verbais; a casos de apassivação; à alteração de verbos transitivos para intransitivos e vice-versa; ao uso ou não de artigos; às variações no uso do aspeto e do tempo verbais. A nível lexical e semântico verificam-se os empréstimos numerosos de outras línguas, a atribuição de novos significados aos vocábulos do português padrão; verificam-se alguns empréstimos do português antigo e a riqueza na derivação de palavras (Cavacas, 1994; Mingas, 2000; Gonçalves, 2000; Andrade, 2007).

3. LÍNGUA E LITERATURA

A literatura é o espaço por excelência da mestria funcional da língua (Coseriu). Nesse sentido, a escolha da língua a usar como sustentáculo estilístico coloca-se filosoficamente a alguns escritores/poetas:

Em que língua escrever
As declarações de amor?
Em que língua cantar
As histórias que ouvi contar?
[...]
Deixarei o recado
Num pergaminho
Nesta língua lusa
Que mal entendo
No caminho da vida
Os netos e herdeiros
Saberão quem fomos.
(Semedo, 1996, p. 11)

A dualidade entre a língua materna (no caso da Guiné Bissau, e deste poema em concreto, o crioulo) e o português, e a fragmentação do sujeito que comunica colocam a questão na escolha da língua para (d)escrever a realidade do país africano que nada tem a ver com a realidade europeia da qual é oriunda a língua portuguesa. Odete Semedo mostra neste poema esse questionamento, essa angústia fruto da dúvida.

Uma das ironias da relação dos escritores africanos com a língua centra-se na identidade que é expressa através de uma língua que não é autóctone, com conotação colonia-

lista. Conotação, aliás, que, ironicamente também, desaparece à medida que o português vai sendo apropriado pelos falantes destes países africanos. A arte, mormente a literatura, contribui significativamente para essa apropriação da língua portuguesa desprovida de conotações imediatas a nível histórico-colonialista, servindo para a afirmação de uma identidade nacional: “E eu não posso retirar do meu texto a arma principal. A identidade. [...] Em suma temos de ser nós. ‘Nós mesmos’. Assim reforço a identidade com a literatura” (Rui, 2008, p. 28).

A língua portuguesa, enquanto sistema primário destas literaturas, contribuiu em Angola e Moçambique, num primeiro momento, para a consolidação de uma literatura colonial. Após a independência, a afirmação dos escritores nacionais dá-se através da língua portuguesa. São escritores que usam a literatura como símbolo de afirmação ideológica de nacionalismo, assumindo, essa literatura, dois vetores: de exaltação patriótica e de ruralismo (Laranjeira, 2001). Os escritores atuais, por sua vez, dada a estabilização político-social dos países, reconstroem o cânone literário, “recuperando sobretudo a capacidade imagética, metafórica e simbólica da palavra” em tom “alegórico e irónico, através do conto de casos quotidianos, fantásticos e simbólicos” (Laranjeira, 2001, p. 81). Alargaríamos a caracterização desta escrita africana em língua portuguesa, no uso que é feito do parairónico (Xavier, 2007), entendido como conjunto de processos discursivos que se aproximam da ironia e de alguma forma se interligam com ela. O uso de processos e estruturas que se situam na fronteira da ironia, como a sátira, o sarcasmo, a paródia e o humor, é atualmente recorrente nestas literaturas. Trata-se de literaturas emergentes com ambições universais, que parecem

ter-se desprendido dos traumas coloniais e pós-coloniais e em que o sentido crítico é desinibido.

Mesmo que a imposição do português seja inicialmente vista como fascista (Barthes, 2004), ela torna-se para vários autores africanos, que escrevem (e pensam) em língua portuguesa, utensílio privilegiado de escrita. Pela intimidade que estabelecem com ela, a língua torna-se ferramenta de criatividade artística, derrubando barreiras e conotações disfóricas de nível imperialista:

Só nos resta, por assim dizer, trapacear com a língua, trapacear a língua. Essa trapaça salutar, essa esquiwa, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem, eu a chamo, quanto a mim: literatura. [...] porque é no interior da língua que a língua deve ser combatida, desviada: não pela mensagem de que ela é instrumento, mas pelo jogo de palavras de que ela é teatro. [...] As forças de liberdade não dependem da pessoa civil, do engajamento político do escritor, [...] mas do trabalho de deslocamento que ele exerce sobre a língua. (Barthes, 2004, pp. 16-17)

A literatura é, pois, *locus* de descentramento de poder. Sendo a língua a ferramenta primeira da literatura, o trabalho que se faz sobre ela (língua), transmuta-a. A língua é de quem a usa (e não de quem a impõe). É de quem se apropria dela e da forma como se apropria. Sendo a língua a matéria-prima da literatura, da expressão do pensamento e da cultura, essa expressão diverge da literatura angolana e da literatura moçambicana para a literatura portuguesa, por exemplo. Apesar de todos os escritores a usarem, ela permite a expressão de características linguísticas e culturais distintas.

Nestas literaturas africanas são vários os exemplos do uso da língua portuguesa ao serviço da ideologia dos, então, países colonizados. Luandino Viera é um exemplo, bem como Pepetela. Veja-se o caso de *As Aventuras de Ngunga*, de Pepetela, que foi escrito durante a guerrilha com fins de alfabetização. Escrito em 1972, este livro apresenta uma função didática, mas é também uma obra de história, da geografia de parte de Angola e de ideais políticos do MPLA.

É, aliás, este escritor, Pepetela, que em 1975, juntamente com outros 31 escritores, funda a União de Escritores Angolanos (UEA) com o objetivo de promover os valores culturais nacionais, contra todas as formas de discriminação étnica, racial, sexual, nacional e cultural, como se pode ler nos Estatutos da UEA. Foram também objetivos da UEA lutar contra a dificuldade de impressão e comercialização de obras de autores angolanos. Congregando a quase generalidade dos escritores angolanos, a UEA tem tido um papel fundamental na produção e difusão da literatura angolana.

Em Moçambique não houve esta reação cultural e literária agrupada em torno de um projeto de construção de identidade nacional. A criação da Associação de Escritores Moçambicanos data apenas de 1982. Como sintetiza Pires Laranjeira (2001, p. 76), em relação aos intelectuais moçambicanos: “Digamos que certa apetência pelo despaisamento que se manifestava já antes de 1975, se confirmou depois, com um número elevado de escritores (para o meio) a decidirem-se pelo abandono, pelo menos físico, da novel pátria em construção”.

O uso da língua portuguesa por intelectuais africanos nunca esteve, no entanto, em questão. Mesmo nos casos de Uanhenga Xitu e Paulina Chiziane, cuja língua materna é o

quimbundo e o chope, respetivamente, o uso de vocábulos e expressões em línguas africanas é geralmente pontual, com o objetivo de explorar identidades de fronteira e expor processos de mestiçagem cultural.

4. ATUALIDADE

Presentemente, para falar do português em África, e nos casos de que aqui sobretudo nos ocupamos, de Angola e Moçambique, temos de falar de variantes linguísticas, nomeadamente da variante do português de Angola e do português de Moçambique. Não temos, todavia, um número de investigações linguísticas que permitam caraterizar e sobretudo dar estatuto a essas variantes. De facto, não dispomos ainda de “informação sistemática, suficientemente rigorosa e credível, que nos permita formular generalizações fiáveis, que sejam válidas para as diferentes VAPs [variedades africanas do português] de cada um dos cinco países africanos em que elas estão emergindo” (Gonçalves, 2000, p. 223).

O último censo em Angola veio apresentar uma realidade muito favorável para a atual situação do português no país. Como observa João Melo (2014, p. 96):

Um outro dado, que não consta dos resultados preliminares divulgados, mas que foi revelado por um conhecedor dos resultados do censo-piloto realizado em 2013 (e que, por conseguinte, deverá fazer parte dos resultados finais) também não é novidade nenhuma: o português é a principal língua falada pelos angolanos. Eu incluo-me entre aqueles que sempre defenderam essa inevitabilidade, fruto das políticas educacionais dos governos pós-independência, que fizeram mais em cerca de 40 anos pela expansão desse idioma em Angola do que os colonizadores por-

tugueses em 500 anos de história. Nesse sentido, tais políticas foram irrepreensíveis.

Também segundo Domingos Nzau (2012), que estudou o crescimento da língua portuguesa em Angola, a “nacionalização do português” neste país africano pode estar para breve, uma vez que tem vindo a aumentar aí o número de falantes de português (inclusive como língua materna).

Entretanto, a literatura reflete em parte estas variantes do português em África. Os escritores angolanos e moçambicanos até ao momento parecem resolver bem a convivência linguística entre o português e as várias línguas nacionais africanas, não dando sinais de qualquer conflito linguístico.

Por um lado, o português europeu é hoje a língua dos meios de comunicação social, por outro, a literatura, utilizando o português europeu, modela-o à realidade linguística africana através da criatividade e da liberdade linguístico-literária. Normalmente, o português europeu é contaminado pelo léxico africano (que, nas obras, quando é em catadupa ou de difícil percepção é explicado através de glossários), por uma sintaxe, que aqui e ali se afasta do português europeu padrão, e por neologismos.

De facto, a língua portuguesa em África *é* e ao mesmo tempo *não é* o português europeu. Tornou-se híbrida, deixou de ser símbolo de imperialismo e colonialismo para passar a pertencer aos falantes que a usam em África. Por outro lado, o seu uso nesses países deve-se mais a razões pragmáticas e de coesão nacional do que ao facto de se tratar de uma língua europeia e de prestígio.

Mais importante do que língua escolhida para ser veículo de comunicação literária, é a forma como se usa, enriquecen-

do-a com novas significações e roupagens que vão ao encontro de uma realidade diferente da europeia. Dá-se, pois, uma desterritorialização⁶ da língua portuguesa em África, para se voltar a reterritorializá-la, desadaptando-a da realidade europeia, para, de seguida, a adaptar à realidade africana. Dizendo de outra forma, tendo sido alvo de um processo de “nativização” (Firmino, 2006, p. 123): o português sofre mudanças linguísticas, é endogeneizado.

As literaturas angolana e moçambicana das últimas décadas têm tentado libertar-se de marcas de um cronótopo muito marcado a nível histórico. O objetivo da internacionalização da literatura é visível quer através do apagamento de marcas textuais que possam indiciar a localização espaço-temporal da escrita, quer através da utilização da língua portuguesa, uma língua europeia que permite outra distribuição que não seria possível através de uma língua local angolana ou moçambicana, a não ser através de tradução. Como clarifica Ana Mafalda Leite, “na mesma língua, e essa é talvez uma das armadilhas do conceito de lusofonia, a textualidade é culturalmente outra, translinguística e transcultural”, por isso ler obriga-nos “à deslocação do lugar do *mesmo*, movendo-nos para o espaço do(s) outro(s); obriga-nos ao espaço de movimentação dialética de lugares, em interação dinâmica e, obriga-nos, a encarar a língua como geologia de formas e uma complexa tessitura cultural” (Leite, 2003, p. 38).

O uso do português não é, no entanto, suficiente nem garantia de projeção para uma literatura que queira consagrar as normas ditadas pelo uso. Como alerta Pires Laranjeira,

6 Apropriamo-nos aqui deste conceito que Gilles Deleuze e Félix Guattari (2004) propuseram para descrever o processo de descentralização da língua.

dado o número reduzido de obras de literatura angolana (ou moçambicana), numa literatura ainda jovem, “se seguissemos o seu critério, como em *O cânone ocidental*, não haveria provavelmente um único livro marcante” (Laranjeira, 2001, p. 79). Este comentário poderia ser alargado a todas as literaturas africanas de língua portuguesa.

5. CONCLUINDO

Já antes (Xavier, 2008a, 2008b), tivemos oportunidade de alertar para as falácias da lusofonia: a falácia da língua em comum, da cultura em comum e da História em comum. Um dos argumentos para se defender a lusofonia é o da língua em comum que une os vários países que têm o português como língua oficial. No entanto, ao recorrer a este argumento não se pode esquecer que a língua portuguesa é, nesses países, outra, adquiriu outras roupagens, viajou no tempo e no espaço.

O português historicamente será a língua do colonizador na África de língua portuguesa. O português tornou-se muitas vezes língua do movimento nacionalista que liderou a insurreição anticolonial e que veio assumir o poder com a independência de 1975, tendo contribuído para a unidade nacional. Devido a políticas “exoglóssicas” (Heine, 1990) destes países africanos, oficializou-se enquanto língua⁷. Continua a ser a língua mais prestigiada, pelo menos nos centros urbanos, “devido às compensações sociais e económicas a ela associadas” (Firmino, 2006, p. 70).

7 Esta tendência exoglóssica é comum em África. Apenas a Tanzânia, Somália, Sudão, Etiópia e Guiné-Conacri (até 1984) seguiram uma endoglossia ativa, promovendo as línguas locais a estatuto de meio de comunicação em atividades oficiais (Heine, 1990).

A partir do momento em que as atividades nacionais e oficiais se desenrolam em português, esta língua fica associada às atividades sociais e de mobilidade social, é uma marca simbólica de escolarização independentemente da *raça*, etnia, região.

Porém, esta língua europeia, em contacto com as línguas banto, transformou-se, adquiriu nova personalidade. Essa transformação foi pacífica, hoje o português é a língua da comunicação e das literaturas africanas de língua portuguesa. A conclusão que João Melo (2014, p. 96) apresenta para Angola pode ser alargada para outros casos como o de Moçambique:

A confirmação de que o português é a língua mais falada em Angola tem, por seu turno, uma implicação irrefutável: os preconceitos de alguns setores da sociedade contra o português não têm o menor sentido, pois essa língua já foi nacionalizada pelos angolanos. Assim, qualquer política linguística do país deve estabelecer um diálogo produtivo entre todas as línguas usadas pela população, não pondo umas contra as outras. Não se deve esquecer, igualmente, que os quadros e as elites angolanas precisam de dominar também as principais línguas internacionais.

Este *outro* português, fruto da desterritorialização, é, pois, marcado pela natureza criativa das mudanças e pelo sistema discursivo e ideológico subjacente ao seu uso. Como afirma Gregório Firmino, “ao Português em Moçambique é conferido um carácter singular pela ideologia que enforma o seu uso e não só pelas inovações linguísticas” (Firmino, 2006, p. 158). Numa palavra, o português em África foi africanizado, em Moçambique foi “moçambicanizado” e em Angola

“angolanizado”, permitindo a consolidação do seu reconhecimento como língua nacional.

Pretendeu-se, pois, com este texto, sintetizar parte desta relação dinâmica e biunívoca entre a língua e as literaturas em língua portuguesa. O português parece continuar a ser privilegiado enquanto língua de unidade nacional e enquanto língua literária nos países em que é idioma oficial. Trata-se, no entanto, de uma língua que, por um lado, se impôs, pelas relações de poder que estabeleceu com outras línguas nacionais, e, por outro, foi apropriada por outras culturas. Nesse sentido, a desterritorialização do português e, consequentemente, o contacto com outras línguas e a adaptação a outras realidades transformaram-no. É testemunho disso o discurso literário em que, em toda a sua plenitude, a língua portuguesa se enriqueceu pelos neologismos e novas estruturas morfológicas, lexicais e sintáticas.

BIBLIOGRAFIA

- ANDRADE, E. d' – *Línguas africanas. Breve introdução a fonologia e a morfologia*. Lisboa: Editora Santos, 2007.
- ACHEBE, Chinua – “The politics and politicians of language in African Literature” in Doug Killam (Ed.), *FILLM Proceedings*. Ontario: University of Guelph, 1989.
- BARTHES, Roland – *Aula*. São Paulo: Cultrix, 2004.
- BIDAULT, Marie Françoise – “Le portugais en Afrique. De la langue nationale à la langue d’expression portugaise. Deux méthodes d’enseignement”. *Congresso sobre a situação Atual da Língua Portuguesa no Mundo*. Lisboa: ICLP, 1987. pp. 690-694.
- BOURDIEU, Pierre – “The economics of linguistic exchanges”. *Social science information*. 16.6, 1977. pp. 645-668.
- BOURDIEU, Pierre – *O que falar quer dizer*. Miraflores: Difel, 1998.
- CAVACAS, Fernanda – *O texto literário e o ensino da língua em Moçambique*. Lisboa/Maputo, 1994.
- CUNHA, Celso – *Língua, nação, alienação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977.
- CUNHA, Celso e Cintra, Lindley – *Gramática do português contemporâneo*. Lisboa: Edições Sá da Costa, 1998.
- DIOP, Cheikh Anta – *Nations nègres et culture*. Paris: Présence Africaine, vol. II, 1996.
- FIRMINO, Gregório – *A “questão linguística” na África pós-colonial – o caso do Português e das línguas autóctones em Moçambique*. Maputo: Texto Editores, 2006.
- GONÇALVES, P. – “Para uma aproximação língua-literatura em português de Angola e Moçambique”. *Via atlântica*, n.º 4, 2000. pp. 212-223.

- GONÇALVES, Perpétua – “Lusofonia em Moçambique: com ou sem glotofagia?”, 2012. Disponível em http://www.catedraportugues.uem.mz/lib/docs/lusofonia_em_mocambique.pdf
- GUATTARI, Felix, DELEUZE, Gilles – *O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia*. Lisboa: Assírio & Alvim, 2004.
- HEINE, Bernd – “Language policy in Africa”, in Brian Weinstein (ed.), *Language policy and political development*. Norwood: Ablex Publishing Corporation, 1990. pp. 167-184.
- LARANJEIRA, Pires – *Ensaios afro-literários*. Lisboa: Novo Imbondeiro, 2001.
- LEITE, Ana Mafalda – *Literaturas africanas e formulações pós-coloniais*. Lisboa: Colibri, 2003.
- LOURENÇO, Eduardo – *A nau de Ícaro seguido de imagem e miragem da lusofonia*. Lisboa: Gradiva, 1999.
- MELO, João. “O Censo” – *África 21*, 02/12/2014, disponível em <http://www.africa21online.com/artigo.php?a=7449&e=Opini%C3%A3o>.
- MINGAS, Amélia A. – *Interferência do Kimbundu no português falado em Lwanda*. Porto: Campo das Letras, 2000.
- NZAU, Domingos – *A língua portuguesa em Angola – um contributo para o estudo da sua nacionalização*. Covilhã: Universidade de Beira Interior, 2012 (tese de doutoramento).
- PAN-AFRICAN CULTURAL MANIFESTO – Organization of African unity: first all african cultural festival, Algiers, July/August 1969, disponível em http://ocpa.irmo.hr/resources/docs/Pan_African_Cultural_Manifesto-en.pdf.
- PORTUGAL, Francisco Salinas – *Entre Próspero e Caliban: literaturas africanas de língua portuguesa*. Santiago de Compostela: Laiovento, 1999.
- RUI, Manuel – “Eu e o Outro – o invasor ou em poucas linhas uma maneira de pensar o texto”, in Laura Cavalcante Padilha e

- Margarida Calafate Ribeiro (orgs.), *Lendo Angola*. Porto: Edições Afrontamento, 2008. pp. 27-29.
- SAID, Edward – *Culture and imperialism*. London: Vintage, 1993.
- SEMEDO, Odete – *Entre o ser e o amar*. Bissau: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa, 1996.
- SEMEDO, Odete – “Língua esvoaçante”, 2003. Disponível em http://djambadon.blogspot.com/2006_03_01_archive.html
- THIONG’O, Ngugi Wa – *Decolonising the mind: the politics of language in African Literature*. Portsmouth: Heinemann Educational Books, 1986.
- WEAVER, Constance (ed.) – *Lessons to share on teaching grammar in context*. Portsmouth, Boynton: Cook Publishers, 1998.
- XAVIER, Lola Geraldes – *O Discurso da ironia*. Lisboa: Novo Imbondeiro, 2007.
- XAVIER, Lola Geraldes – “Sobre a polifonia cultural de língua portuguesa”, 2008a. Disponível em <http://www.ces.uc.pt/e-cadernos/media/documentos/ecadernos2/Lola%20Geraldes%20Xavier.pdf>.
- XAVIER, Lola Geraldes – “Um rio chamado Moçambique, uma casa chamada lusofonia”, in Carmen Villarino Pardo, Elias Torres Feijó, José Luís Rodríguez (eds.), *Da Galiza a Timor: lusofonia em foco*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela Publicacións. Volume 1, 2008b. pp. 53-70.

UM ESTUDO SOBRE A SITUAÇÃO ATUAL DE ENSINO DOS JOVENS PROFESSORES DE PORTUGUÊS NA CHINA

Lu Chunhui

Universidade de Macau, China

1. INTRODUÇÃO

Na última década, a expansão do curso de Português a nível nacional foi marcada pelo número crescente de alunos e de professores. Conforme os dados recolhidos e apresentados por Yan (2016, p. 94), o curso foi oferecido primeiramente pelo Instituto de Radiodifusão de Pequim, em 1960. Até à conclusão da sua pesquisa em 2016, eram 33 as universidades que ofereciam o curso de Português, entre as quais 24 como curso de licenciatura, 4 como curso de bacharelato, 3 como disciplina obrigatória, 2 como disciplina opcional e 6 como curso de mestrado. No mesmo ano, 782 alunos chineses entraram em 28 cursos de licenciatura ou bacharelato, totalizando 2159 alunos matriculados. O resultado é impressionante se virmos que, em 2007, apenas 8 instituições de ensino superior dispunham do curso de Português. Acredita-se que, dada a constante procura da língua portuguesa no mercado chinês, essa tendência de crescimento irá continuar.

A expansão do curso impulsiona, consequentemente, a demanda por professores especializados. Para satisfazer a

necessidade de ensino, garantir o funcionamento normal do curso e fortalecer o corpo docente, procura-se encontrar novos professores de Português que são normalmente jovens acabados de se formar. Entretanto, este grupo emergente passou a representar uma percentagem relevante no corpo docente dos seus departamentos ou faculdades, fenómeno que também se verifica em outros cursos de Língua Estrangeira, como de Espanhol, Inglês, Francês, entre outros.

Os jovens professores, para além da falta de experiência, também têm a seu cargo trabalhos pesados e encontram-se sob grande pressão proveniente da pesquisa académica, motivo pelo qual estão a enfrentar dificuldades e desafios. É de admitir que a qualidade do ensino esteja intimamente ligada à dos professores. Nesse caso, os jovens professores são considerados decisivos no ensino e no desenvolvimento do curso. As preocupações derivadas deste facto já foram expressadas por Ye Zhiliang, professor da Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim, numa entrevista ao Jornal *Tribuna de Macau*, em 2014. Ele diz que a alta taxa de empregabilidade coloca o curso de língua portuguesa entre os mais procurados na China, mas um corpo docente muito jovem e escasso tem criado dificuldades a uma expansão sustentável (Pimenta, 2014).

Nos dias de hoje, na China, o português, assim como outras línguas estrangeiras excetuando o inglês, é conhecido como uma língua “pequena”, por não ser tão popular e franco no contexto académico e social. No entanto, com a intensificação do comércio e colaboração com os países em que a língua é falada, no caso deste trabalho, os países lusófonos, mesmo as línguas “pequenas” estão a receber cada vez mais atenção, e a qualidade do ensino destas é uma questão incontorná-

vel. Para além do desenvolvimento contínuo de metodologia pedagógica, de materiais didáticos e de outros aspetos, acreditamos que o corpo docente, sendo um elo essencial para a melhoria da qualidade de ensino, deveria ser levado a sério.

O presente estudo procura conhecer e analisar, por meio de inquéritos, a situação atual dos jovens professores universitários de Português na China e as principais dificuldades que estes enfrentam no ensino, a fim de propor sugestões e encontrar soluções para o desenvolvimento profissional.

2. METODOLOGIA

Aplica-se nesta pesquisa a aplicação de questionários, visando analisar de forma quantitativa os dados originais. O questionário foi estabelecido na plataforma online Sojum¹ e posteriormente distribuído ao público-alvo via *link* gerado automaticamente pela plataforma. Os inquiridos podiam preencher o questionário no computador ou no telemóvel. Após a confirmação da submissão, a resposta foi recolhida imediatamente pela plataforma para estatística e análise. Todas as respostas são anónimas.

Os jovens professores chineses de língua portuguesa na RPC, mais precisamente, aqueles com idade igual ou inferior a 34 anos ou os professores que trabalham na Universidade há menos de 5 anos e com título académico de Assistente ou Leitor² constituem o público-alvo deste trabalho. Este tra-

1 Disponível em: <http://www.sojump.com/>.

2 Conforme a classificação mais popular de docentes universitários na RPC, são quatro os títulos: Assistente, Leitor, Professor Associado e Professor Catedrático.

balho focaliza o aspecto de ensino e não tocará nos tópicos acerca de investigação científica dos professores.

No que concerne à organização do conteúdo, o questionário pode ser dividido em três partes, com 17 questões no total. A primeira parte (1 a 10) visa conhecer as informações básicas dos inquiridos, como por exemplo o sexo, o tempo de serviço, o número de aulas que dá por semana, os trabalhos de que estão encarregados fora das aulas, entre outros. A segunda parte (11 a 13) tem por objetivo conhecer o ambiente em que o público-alvo trabalha, por exemplo, a estrutura do corpo docente, a frequência de assistência a aulas de colegas, entre outros. O ambiente também se refere à interação e diálogos entre universidades e professores de diferentes instituições. A terceira parte (14 a 17) é relativamente mais subjetiva. Os inquiridos vão apresentar as suas opiniões sobre a sua própria situação. Vão responder a perguntas como “quais são as maiores dificuldades que enfrentam?” e “quais são os métodos para melhorar a qualidade de professor?”.

Todas as perguntas são de escolha (única ou múltipla), com a exceção da questão 3 que exige informar sobre quantos anos o inquirido trabalha como professor. Algumas perguntas, para além das escolhas disponíveis, têm ainda uma opção extra que permite responder livremente de forma escrita, caso se considere que as escolhas apresentadas não são suficientes ou adequadas. As perguntas subjetivas são de escolha única ou escolha múltipla sem restrição: tomando a questão 4 como exemplo, ao responder a “Quantas aulas tem por semana?”, as 4 escolhas são independentes e os respondentes só podem escolher uma. Outro exemplo é a questão 6: “Por que trabalha durante o tempo de descanso?”, que permite escolher uma ou várias escolhas, desde que sejam

consistentes com a situação real do inquirido. Por outro lado, as perguntas subjetivas são normalmente questões de escolha múltipla com restrição, o que pode fazer concentrar as respostas e destacar o mais importante. Exemplificando, na pergunta “Na sua opinião, quais são as qualidades mais importantes para um professor de Português?”, os inquiridos podem escolher no máximo 5 opções, de entre 10 opções no total. Com essa restrição, nós podemos distinguir os mais valorizados dos demais.

3. DESCRIÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS RECOLHIDOS E ANÁLISE

3.1. RECOLHA DOS QUESTIONÁRIOS

Os questionários foram recolhidos em três dias via plataforma Sojump. Conforme informado na plataforma, até ao momento da recolha, 72 professores de Português tinham participado no preenchimento dos questionários. De acordo com os dados estatísticos incompletos renovados em outubro de 2016, proporcionados pelo Prof. Dr. Liu Gang, atualmente existem na China 33 instituições de ensino superior que abrem o curso de LP, contando com 101 professores chineses que dão aulas de Português³. Daí se pode concluir que entre os 101 professores, pelo menos 72 são jovens (com idade inferior a 34 anos, ou trabalham na universidade há menos de 5 anos).

Analisando as informações agregadas junto aos questionários entregues, sabe-se que os inquiridos são provenientes das

3 Devido à constante mudança e mobilização, consideramos este número conservador e incompleto, servindo apenas como referência.

seguintes 18 províncias da China⁴, a saber: Macau, Pequim, Fu Jian, Gan Su, Cantão, Hai Nan, He Bei, Hei Longjiang, Hu Bei, Ji Lin, Jiang Xi, Shan Xi, Xangai, Si Chuan, Tian Jin, Zhejiang e Chong Qing.

A distribuição geográfica dos inquiridos representa, em certa medida, a distribuição de instituições de ensino superior que abrem o curso de Português na China, mostrando a abrangência e veracidade dos dados que se vão analisar.

3.2. DESCRIÇÃO DAS INFORMAÇÕES BÁSICAS

Como explicado na secção 2, as perguntas 1 a 10 são destinadas a conhecer as informações básicas dos inquiridos.

Relativamente ao sexo, o público-alvo é maioritariamente feminino: são 10 homens (14%) e 62 mulheres (86%), desequilíbrio que também se encontra entre os alunos do mesmo curso no que se refere ao género.

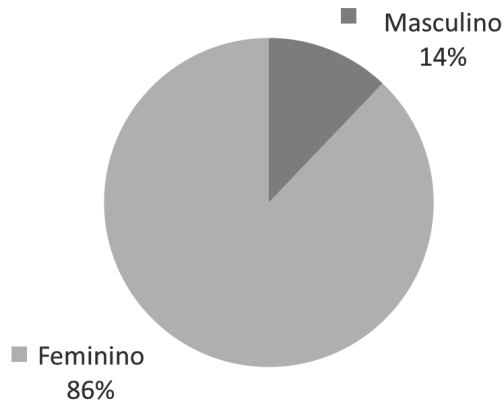


GRÁFICO 1 – Distribuição dos inquiridos por sexo

⁴ Verifica-se que sete folhas foram preenchidas no exterior (Portugal e Brasil).

A média da antiguidade dos informantes é de 2,95 anos. Vale a pena mencionar que 43 inquiridos trabalham há menos de 3 anos na sua instituição, número equivalente a 2/3 do total. Pode-se concluir que a maioria dos professores inquiridos tem no máximo 3 anos de experiência profissional.

As habilitações literárias dos informantes encontram-se em diferentes níveis (Gráfico 2): 12 de licenciado (17%), 40 de mestrado (55%), 18 de doutorado em candidatura (25%) e 2 de doutorado adquirido (3%). Em comparação com professores universitários de outras línguas, tais como o inglês, o francês e o russo, a percentagem de doutorados é comparativamente baixa.

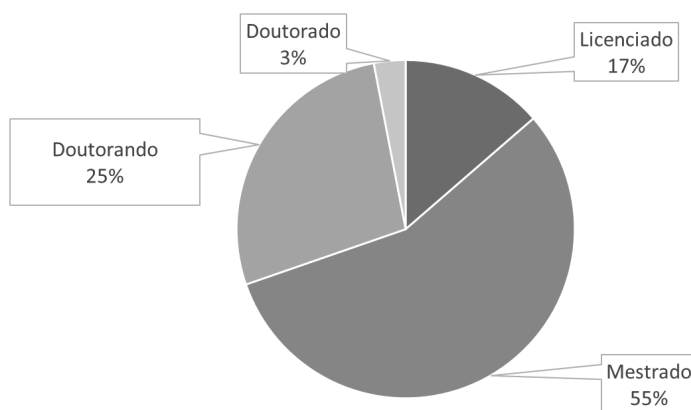


GRÁFICO 2 – Distribuição por habilitações

As perguntas 4 a 6 visam informar da situação geral de ensino dos jovens professores. Ao responder a “Quantas aulas tem por semana?” (Gráfico 3), 12 professores dizem “menos de 8 aulas” (17%), 33 escolhem “entre 8 e 12 aulas” (46%), 22 declaram “entre 12 e 14 aulas” (30%) e o resto tem mais de

14 aulas por semana (7%). Desta forma, sabe-se que 83% dos informantes têm mais de 8 aulas por semana, e 35% dos quais são encarregados de mais de 12 aulas por semana, trabalho relativamente pesado.

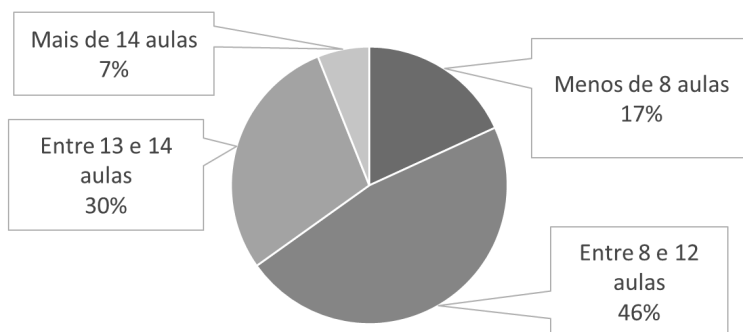


GRÁFICO 3 – Distribuição por número de aulas

Em relação à questão de múltipla escolha “Em que tipos de curso trabalha?”, a vasta maioria dos inquiridos trabalha em cursos especializados (97%), enquanto 14% e 11% trabalham em cursos opcionais e cursos livres de Português. Quanto à questão “Com que ano trabalha?”, 96% trabalham com os alunos de nível básico (1.º ano e 2.º ano), sendo que 63% trabalham com os de nível avançado (3.º ano e 4.º ano). Por isso, os jovens professores, especialmente os recém-chegados, trabalham prioritariamente com os alunos de nível básico.

Com o mesmo objetivo de conhecer a carga de trabalho dos jovens professores de Português, pergunta-se-lhes “Quanto tempo é que gasta no ensino fora de aulas? (incluindo a preparação das aulas, correção dos trabalhos de casa, resposta às dúvidas dos alunos, etc., não levando em conta o tempo

letivo)”. As respostas não são inesperadas: 15% gastam menos de 10 horas por semana, 33% gastam entre 10 e 15 horas, 21% gastam entre 15 e 20 horas e 31% dedicam mais de 20 horas no ensino fora de aulas. Isso quer dizer que metade dos jovens professores (52%) dedicam pelo menos 15 horas por semana, ou seja, 3 horas por dia útil. É de admirar que 31% deles gastam mais de 20 horas por semana, em outras palavras, mais de 4 horas por dia útil. Veja-se o gráfico abaixo.

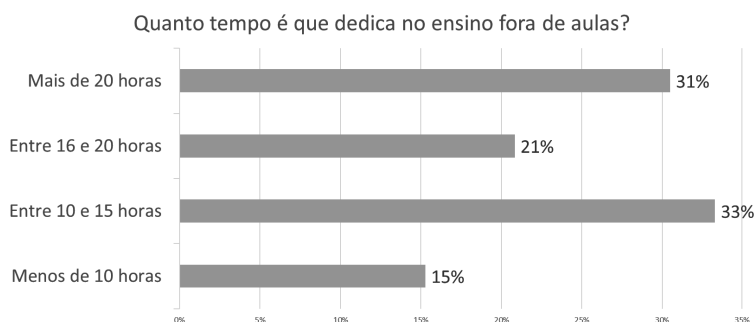


GRÁFICO 4 – Tempo dedicado fora de aula

À questão anterior sobre a dedicação dos jovens professores ao ensino fora de aulas, seguem-se as questões 9 e 10 que procuram saber se o público-alvo trabalha no tempo de descanso (à noite, ao fim de semana ou nas férias) e porquê. O resultado é o seguinte: 55 informantes declaram “sempre” (76%), 15 dizem “às vezes” (21%) e apenas 2% responde “nunca”, o que pode ser visto no Gráfico 5. Em resposta às razões pelas quais os informantes trabalham no tempo de folga, pode-se referir ao Gráfico 6.

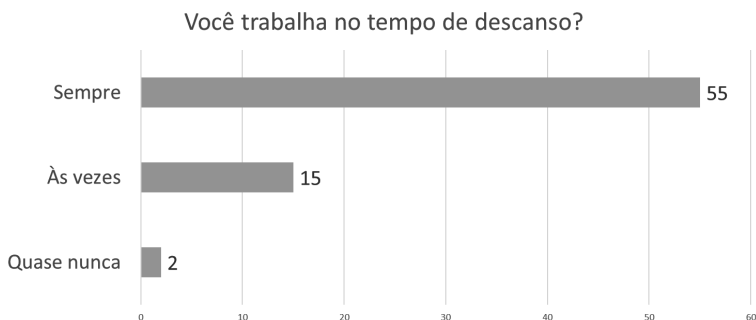


GRÁFICO 5 – Trabalho no tempo de descanso

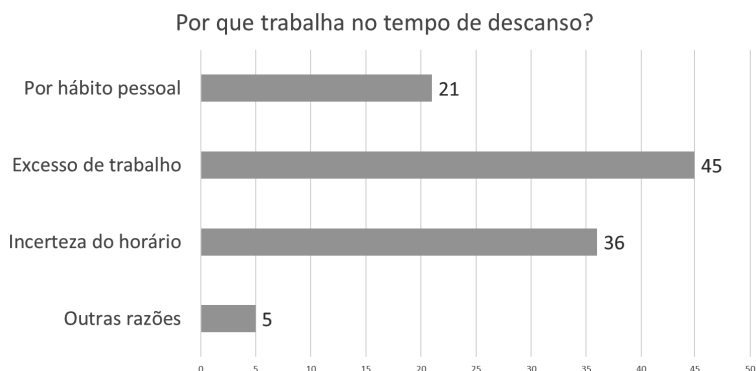


GRÁFICO 6 – Razões pelas quais se trabalha no tempo de descanso

O gráfico acima apresenta as razões pelas quais o público-alvo trabalha no tempo de descanso. O excesso de trabalho aparece em 1.º lugar, com uma percentagem de 64%, seguida por 51%, incerteza do horário. Além das três razões dadas, 5 inquiridos apresentam outras razões: (i) “não tenho tempo para a preparação das aulas porque a minha Universidade exige que eu trabalhe no escritório tratando de assuntos admi-

nistrativos”; (ii) “ocupado sob grande pressão proveniente de tarefas de pesquisa”; (iii) “não tenho tempo suficiente porque estou sempre ocupado a cuidar do meu bebé”.

Em adição a essa questão, o questionário também reconheceu que a maioria dos jovens professores (82%), para além do ensino, está encarregada de outros trabalhos, como gestão de alunos (e organização de atividades), trabalho administrativo, etc., como se pode verificar no gráfico abaixo:

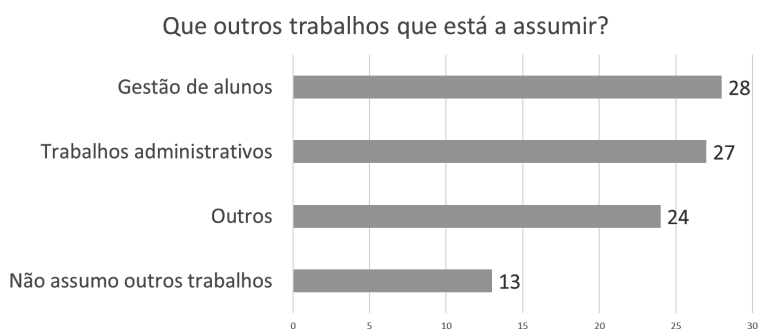


GRÁFICO 7 – Outros trabalhos que se assumem

Resumindo, esta secção visa conhecer as informações básicas dos jovens professores em relação ao ensino. Faz-se uma conclusão da secção:

- Desequilíbrio entre os sexos. O público-alvo é maioritariamente feminino (86%);
- Baixa percentagem de doutorados. Conforme as respostas aos questionários, apenas 2 possuem título de Doutor, enquanto 18 inquiridos (25%) estão a fazer o doutoramento;
- Trabalhos pesados a cargo. Por um lado, a maioria deles tem mais de 8 aulas por semana e uma boa parte (37%)

dá mais de 12 aulas por semana. Por outro lado, uma grande parte dos inquiridos (82%) é encarregada de trabalhos além do ensino. Devido a isso, quase todos os inquiridos (97%) trabalham no tempo de descanso.

3.3 DESCRIÇÃO DA INTERATIVIDADE DOS INQUIRIDOS COM SEUS COLEGAS

As questões de 11 a 13 são destinadas a conhecer a interatividade do público-alvo com os seus colegas.

A questão 11 procura conhecer a composição do corpo docente do curso. Um curso bem desenvolvido deve ter uma composição bem estruturada, equipado com professores de diferentes níveis. Porém, de entre os 72 informantes, 46 declaram que não há professor experiente (com título de Professor Associado ou Professor Catedrático), representando uma percentagem de 64%. 21% do total afirmam que têm 1 a 2 professores experientes na sua faculdade. Os restantes (15%) dizem que têm mais de 2 professores experientes. Veja-se o gráfico abaixo.

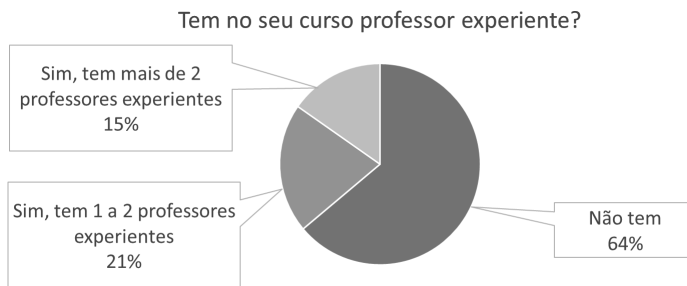


GRÁFICO 8 – Composição do corpo docente

Relativamente à frequência da participação dos jovens professores em aulas dos colegas (de Português ou de outras

línguas), dentro ou fora da sua instituição, 32 informantes (44%) afirmam que quase não fazem isso, 33 (46%) confessam que assistem a aulas dos colegas 1 ou 2 vezes por mês, enquanto são apenas 4 (8%) os que fazem isso cerca de 4 vezes por mês. E apenas 1 frequenta aulas de outrem mais de 6 vezes por mês.

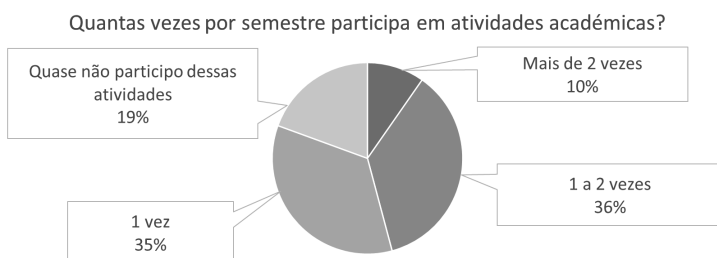


GRÁFICO 9 – Frequência da participação nas aulas de outrem

Quanto à frequência de participação em conferências acadêmicas, palestras ou formações, seguem-se os dados recolhidos: mais de 2 vezes por semestre (7 pessoas, 10%), 1 a 2 vezes por semestre (26 pessoas, 36%), 1 vez por semestre (25 pessoas, 35%). As restantes 14 pessoas (19%) afirmam que quase não aparecem nessas atividades. Vejam o seguinte gráfico:

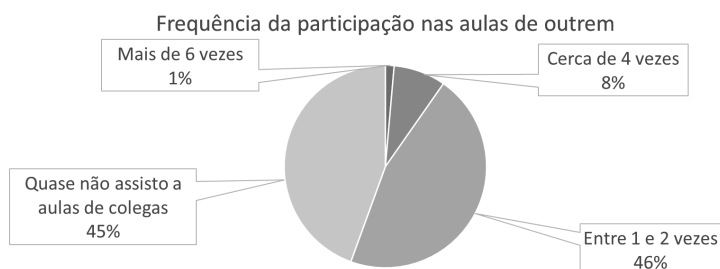


GRÁFICO 10 – Frequência da participação em atividades acadêmicas por semestre

Seguem-se as considerações parciais desta parte:

- a) Falta de professores experientes. Conforme os dados recolhidos, 2/3 dos inquiridos afirmam a ausência de professores experientes no seu grupo, sendo o curso criado e desenvolvido por eles próprios.
- b) As interações e comunicações com colegas devem ser intensificadas. Frequentar as aulas de colegas ajuda a descobrir os nossos próprios defeitos e, eventualmente, a obter inspiração. No entanto, quase metade dos respondentes (45%) não tem essa consciência ou não a põe em prática.
- c) É encorajador que 81% dos respondentes participem nas atividades académicas da sua área, tais como conferências, palestras e formações, pelo menos uma vez por semestre, pois trata-se de uma boa oportunidade para conhecerem os colegas de outras universidades e para se comunicarem e aprenderem.

3.4. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS DIFICULDADES ENFRENTADAS

As questões de 14 a 17 são mais diretas e focadas no tema deste trabalho, nomeadamente as dificuldades que os jovens professores de Português enfrentaram e estão a enfrentar. Ao responder se sentem pressão no trabalho de ensino, 28% dizem “concordo totalmente”, 35% dizem “concordo”, 29% afirmam “mais ou menos”, 6% consideram “discordo” e 3% dizem “discordo totalmente”, como se mostra no seguinte gráfico.

UM ESTUDO SOBRE A SITUAÇÃO ATUAL DE ENSINO

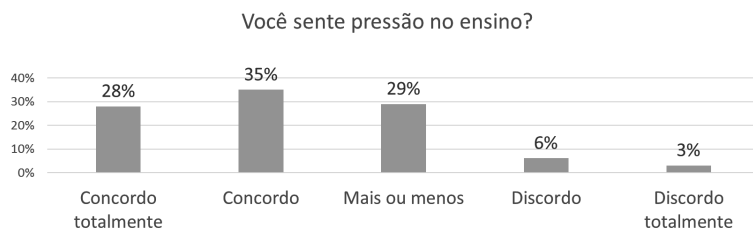


GRÁFICO 11 – Grau de pressão no ensino

Pode-se ver que uma parte esmagadora dos respondentes (91%) sente diferentes graus de pressão no ensino, entre os quais 28% manifestam a sua forte concordância com isso. Para entender bem essa pressão, é preciso conhecer as dificuldades que eles estão a enfrentar. Veja-se o gráfico abaixo:

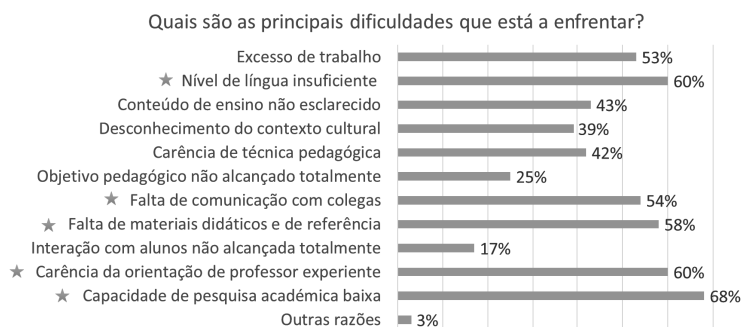


GRÁFICO 12 – Principais dificuldades

As primeiras 5 dificuldades são (por escala ordinal): Capacidade de pesquisa académica baixa (68%); Carência da orientação de professor experiente (60%); Nível de língua insuficiente (60%); Falta de materiais didáticos e de referência (58%); Falta de comunicação com colegas (54%).

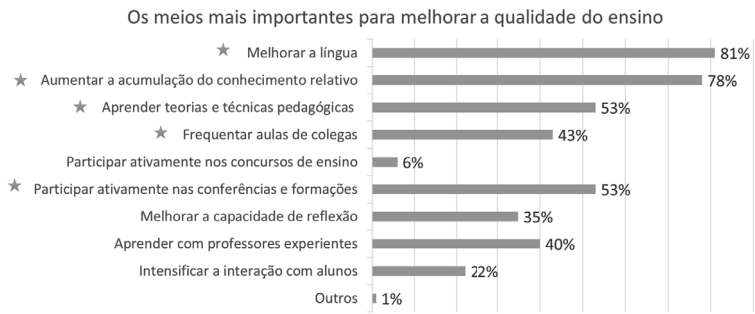


GRÁFICO 13 – Meios mais importantes para o melhoramento da qualidade do ensino

Os primeiros 5 meios para melhorar a qualidade do ensino de Português são (por escala ordinal): Melhorar a língua (81%); Aumentar a acumulação do conhecimento relativo (78%); Participar ativamente nas conferências e formações (53%); Aprender teorias e técnicas pedagógicas (53%); Frequentar aulas de colegas (43%).

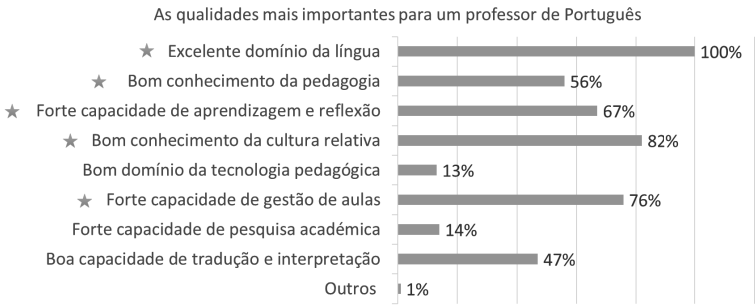


GRÁFICO 14 – Qualidades mais importantes para um professor de Português

Conforme a estatística, as qualidades mais importantes para um professor de Português são: Excelente domínio da

língua (100%); Bom conhecimento da cultura relativa (82%); Forte capacidade de gestão de aulas (76%); Forte capacidade de aprendizagem e reflexão (67%); Bom conhecimento da pedagogia (56%).

4. REFLEXÃO E SUGESTÕES

A análise estatística dos questionários recolhidos apresentamos uma visão geral da situação real dos jovens professores de Português na China. Na verdade, a questão sobre desafios e desenvolvimento de professores de línguas estrangeiras já ganhou importância há muito tempo. Já em 2007, Gao e Li expressaram preocupações com o ensino universitário de inglês. Confessaram que o destino da reforma do ensino de inglês na China dependia muito da qualidade em geral do corpo docente, no entanto, “a questão ainda não fora levada a sério, nem na teoria nem na prática. Os estudos sobre a educação de professores de línguas estrangeiras e o desenvolvimento dos cursos estavam ainda na fase inicial”.

Nas últimas décadas, com o desenvolvimento exponencial do ensino de inglês e a crescente ênfase na educação e aprendizagem desta língua, vê-se uma prosperidade de pesquisa e estudo sobre este tema, com inumeráveis trabalhos publicados. Por exemplo, Dai e Zhang (2004) aplicaram questionários entre os professores de inglês provenientes de instituições de ensino superior e receberam 1194 respostas válidas. Zhou (2005) realizou pesquisas entre as universidades de línguas estrangeiras e entrevistou, em forma de questionários, 1200 professores.

É de admitir que a importância do ensino de português na China não dê para competir com a de inglês, e que as realidades dos dois círculos sejam bem diferentes. Porém, atra-

vés de comparação entre os jovens professores de Inglês e os de Português, descobrimos muitos aspetos em comum, por exemplo, o desequilíbrio de género, a carga de ensino pesada, a falta de orientações profissionais, entre outros. Além disso, as pesquisas revelam que os dois grupos apresentam pontos de vista bastante semelhantes quanto às qualidades que um professor de línguas deveria possuir. Por exemplo, excelente domínio da língua e bom conhecimento da cultura relativa são duas qualidades valorizadas por ambos.

Baseando-nos nos dados estatísticos, propomos as seguintes sugestões, a partir de duas vertentes.

Do ponto de vista interno:

- a) Aprofundamento do conhecimento especializado, tanto da língua quanto da cultura;
- b) Melhoramento do nível de pesquisa académica, combinação de ensino e pesquisa;
- c) Intensificação da comunicação com colegas e com professores experientes;
- d) Participação ativa em atividades académicas;
- e) Aprendizagem contínua de teoria pedagógica e reflexão frequente.

Do ponto de vista externo:

- a) Maior atenção e apoio das autoridades de educação (financiamento de projetos e de elaboração de novos materiais, política favorável à formação e ao crescimento de jovens professores, etc.);
- b) Maior atenção das Universidades ao desenvolvimento dos seus professores (planeamento de carreira, forma-

ção profissional, orientação de pesquisa acadêmica, etc.);

- c) Maior atenção dos professores experientes aos jovens (orientação de ensino e de pesquisa, partilha de experiência, etc.);
- d) Mais interação e cooperação entre Universidades que abrem o curso de Português (partilha de informações e mobilidade de docentes).

5. CONCLUSÃO

O presente trabalho apresenta a situação atual de ensino dos jovens professores de Português na China, as suas características e principais dificuldades. Por um lado, veem-se desafios. Por outro lado, os desafios podem ser aproveitados e transformados em oportunidades, pois a partir do resultado deste trabalho encontra-se um aspeto bastante positivo. Isto é, os jovens professores, na sua maioria, estão conscientes da sua situação e sabem quais são os meios mais eficazes para melhorarem. E a importância de aprendizagem contínua e reflexão ativa também fica destacada no resultado. Esperamos que, com as sugestões propostas, este trabalho possa fomentar a compreensão e atenção a este grupo, a fim de ajudar a melhorar a qualidade do ensino de Português a nível geral.

BIBLIOGRAFIA

- DAI, Manchun; Zhang Xichun – *An Investigation of English Teacher Qualities in Colleges and Universities* 解放军外国语学院学报高校英语教师素质抽样调查. 2004. Journal of PLA University of Foreign Languages. Vol. 27, n.º 2.
- GAO, Y.F., Li, X.G. – *Uma análise de literatura sobre educação de professores de línguas estrangeiras em universidades chinesas nos últimos dez anos* 近十年我国高校外语教师教育研究文献评析. 2007, Foreign Language World (4).
- PIMENTA, João – *Académico Defende Formação Pós-Graduada Para “Elevar Ensino Do Português Na China”*. 2004. Tribuna de Macau. disponível em: <<http://jtm.com.mo/actual/academico-defende-for-macao-pos-graduada-para-elevar-ensino-portugues-na-china/>>. Acesso em 7 set. 2017.
- YAN, Qiaorong – *Cooperação no Ensino de Português China-Lusofonia e entre a China Continental e a RAEM*. 2016. In: Reports on the Development of Portuguese-Speaking Countries. ed. Social Sciences Academic Press: pp. 44-58.
- ZHOU, Yan – *Needs analysis of EFL teacher development in Chinese universities* 高校英语教师发展需求调查与研究, May 2005. Foreign Language Teaching and Research, Vol. 37, n.º 3.

ENSINO DE PORTUGUÊS BRASILEIRO PARA FALANTES DE OUTRAS LÍNGUAS: POR UMA NORMA DE REFERÊNCIA LINGUÍSTICA

Miley Antonia Almeida Guimarães¹

Universidade de Salamanca, Espanha

INTRODUÇÃO

De que maneira os avanços em descrições e análises do português falado e escrito no Brasil (doravante “português brasileiro” (PB)), aliado a algumas de suas recentes gramáticas (Bagno, 2012; Castilho, 2010; Perini, 2010, 2016) e a estudos sócio-históricos e sociopolíticos de sua formação (Faraco, 2016; Lucchesi, 2015; Mattos et al., 2004a), vêm a contribuir para o ensino da língua? Espera-se que, para além de sua influência no ensino do PB como língua materna, esse aprimoramento teórico estenda seus efeitos à área de ensino do PB para falantes de outras línguas (PBFOL), seja pelo maior conhecimento por parte de professores e pesquisadores da área sobre as realidades linguísticas, históricas e sociopolíticas do PB, seja por aspectos mais pragmáticos, especialmente decorrentes dessa conscientização, tais como a seleção e ela-

1 Professora-leitora de português brasileiro para falantes de outras línguas no Centro de Estudios Brasileños (CEB) da Universidade de Salamanca e doutoranda em Filologia Portuguesa na mesma Universidade.

boração de recursos didáticos mais condizentes com a realidade linguística brasileira e o maior comprometimento no debate sobre políticas linguísticas.

Diversos estudos atentam para o fato de haver uma distância significativa no Brasil entre o que se convencionou denominar *norma-padrão*, ou seja, as formas linguísticas pertencentes à gramática normativa tradicional (ou ainda, “o que se codificou como modelar para a escrita” (Faraco, 2008, p. 107)), e *norma culta*, o conjunto das variedades linguísticas utilizadas pela população brasileira urbana e plenamente escolarizada (Bagno, 2000; Castilho, 2010; Faraco, 2008; Lucchesi, 2004; Mattos et al., 2004b, entre outros) – a ponto de tal discrepância ser tida por Duarte (2001), por exemplo, como a maior dentre as línguas românicas.

A questão, apesar de há muito em pauta, segue sem ser resolvida, o que gera um grande impasse no ensino do PB: afinal, qual(is) seria(m) a(s) norma(s) relevante(s) a ensinar? A essa problemática soma-se a busca da “união na diversidade”, frequente *slogan* utilizado para a difusão e promoção da língua portuguesa internacionalmente. Como difundir e promover o português sem a solução deste problema interno pelo qual passa a língua no Brasil?

O lançamento das gramáticas supracitadas, em sua maior parte baseadas em descrições das variedades cultas produzidas por brasileiros (destaca-se aqui o Projeto Nurc – Norma Linguística Urbana Culta²), junto ao maior conhecimento das motivações que colaboram para a manutenção no tempo

2 Iniciado em 1969, o Projeto Nurc tem por objetivo, a partir de gravações em áudio, documentar e avaliar o uso de falantes brasileiros com ensino superior completo, definidos no projeto como falantes cultos.

desse embate normativo, são essenciais na formação/atuação dos agentes da área de ensino de língua portuguesa e devem ser considerados, salvaguardando as suas peculiaridades, no ensino de PBFOL.

O presente artigo segue organizado em quatro partes: “Continuidade no tempo de uma norma-padrão adventícia”; “Norma-padrão e ensino de PBFOL: o recurso didático velho e o novo”; “Da necessidade de uma norma de referência linguística” e “Considerações finais: para onde podemos/deveremos caminhar”.

1. CONTINUIDADE NO TEMPO DE UMA NORMA-PADRÃO ADVENTÍCIA

Como se sabe, um recorte de língua é eleito para ser o exemplar, padrão, e isso não decorre de fatores meramente linguísticos. O modelo escolhido para ser padronizado baseia-se, geralmente, nas variedades usadas pelos que detêm o poder na sociedade, ou em uma versão idealizada dessas variedades, visando sobretudo a expansão de seu poderio territorial, cultural e político-econômico – vale lembrar o conceito de “língua como companheira do império”, utilizado por Antonio de Nebrija (1492) no prólogo da sua Gramática da Língua Castelhana.

A variedade de língua então escolhida para ser a língua nacional/oficial passa por um processo de codificação e incremento lexical, e políticas linguísticas são criadas objetivando à homogeneização linguística no(s) território(s)³. Apesar de

3 Sobre políticas de homogeneização linguística à época da centralização dos Estados nacionais europeus, vale retomar Castilho (1978 [2004]), que, endossando o discurso de Rona (1958, p. 9 *apud* Castilho, 1978 [2004], p. 16), relata

ser, portanto, um construto artificial, uma “hipóstase” nas palavras de Bagno (2011), essa norma padronizada acabará sendo confundida na sociedade com a língua propriamente dita, e servirá como referência para que seus falantes deem sentido à realidade linguística, classificando fenômenos de variação e mudança como erros, “deturpação” (Faraco, 2004, p. 44).

Observe-se que, no caso do Brasil, a norma-padrão se originou de modo exageradamente artificial. A codificação que se fez do português no país, durante a segunda metade do século XIX, não levou em conta as variedades cultas dos brasileiros da época como referência, e sim a norma praticada por escritores portugueses do período do Romantismo, devido, sobretudo, a um projeto de nação das elites do país (Pagotto, 1998).

Sabe-se que no século XIX já estavam consolidadas significativas mudanças na sintaxe do PB (cf. Tarallo, 1993). Pagotto (1998), para verificar como essas mudanças se refletiam no comportamento dos falantes cultos à época, analisa o texto da Constituição do Império, de 1824, e o da Primeira Constituição Republicana, de 1892, concluindo que os textos têm por base duas gramáticas distintas⁴. A Constituição do Império teria sido escrita em português clássico, que constituiria a norma culta do período, e a Primeira Constituição Republicana estaria escrita na norma que viria a ser conside-

ser a fala culta europeia bastante uniforme e coincidente com o *ideal de língua* da comunidade, com fragmentações somente na fala popular, à diferença da América, onde a fala culta “não coincide com o ideal de língua, e a fragmentação dialetal atinge os dois estratos linguísticos o culto e o popular”; sobre norma-padrão como conceito europeu, ver Milroy (2001) e Romaine (1994).

4 Os textos divergem gramaticalmente, por exemplo, em relação à posição dos clíticos e ao uso da relativa cortadora (Pagotto, 1998).

rada a padrão do português, a qual se baseava em variedades modernas do português europeu.

De acordo com Pagotto (1998), baseando-se nos estudos de Gil (1994) sobre os conceitos de nacionalidade na independência, a diferença que há entre o segundo e o primeiro texto se dá pelo fato de que, no final do século XIX, ao mesmo tempo em que as elites buscavam uma ruptura política com o passado colonial, tinham também como meta formar uma nação “branca e europeizada, constituindo uma população homogeneizada culturalmente; e criar um Estado suficientemente forte e centralizado que conduziria o projeto de estruturação da nação” (Gil, 1994, p. 5 *apud* Pagotto, 1998, p. 55).

Assim, enquanto em Portugal, o Romantismo propiciou a ascensão à norma de referência as variedades linguísticas utilizadas pela burguesia – entre outros motivos, devido à expansão das vendas de poesias e romances, que passavam a se popularizar e a atingir camadas com essas variedades linguísticas –, no Brasil, é essa norma portuguesa moderna a que vai ser tida como o modelo de língua, em detrimento das variedades utilizadas pelos falantes cultos brasileiros à época. Tal fenômeno ocorreria pela necessidade de se constituir uma elite “à imagem e semelhança” da qual a nação pudesse se construir. A aproximação com a cultura europeia seria uma maneira de a elite se diferenciar dos demais segmentos da população, e pelo fato de que acessar essa norma “se daria somente a partir de rigorosa educação, estava garantido o processo de exclusão” (Pagotto, 1998, p. 55).

De fato, até a década de 1930, havia essa aspiração explícita das elites pelo “embranquecimento da raça”, e, no que concerne à língua, a reação sistemática “contra tudo aquilo que nos diferenciava de um certo padrão linguístico lusitano”

(Faraco, 2004, p. 43). As propostas de um “abrasileiramento” da norma-padrão (como no caso das polêmicas envolvendo José de Alencar) eram enfrentadas da mesma forma com que eram enfrentadas as variantes linguísticas identificadas como “português de preto” (ou “pretoguês”), “língua de negros boçais e de raças inferiores” (cf. Christino, 2002), como sinônimo de “corrupção, degeneração, desintegração” (Faraco, 2004, p. 43).

A codificação da norma que viria a ser a norma-padrão do português prescrita nas gramáticas e dicionários brasileiros teria então sido baseada em um português anacrônico, e não no PB culto real – este já com suas características gramaticais consolidadas, devidas sobretudo ao seu percurso linguístico e sócio-histórico, p. ex. aos inúmeros contatos multilinguísticos da população junto a um precário processo de escolarização (cf. Lucchesi, 2004, 2015; Mattos et al., 2004a).

Infelizmente, os instrumentos linguísticos raramente levam em conta a historicidade da constituição da norma-padrão nas línguas, o que finalmente contribui para a permanência da identificação da língua com o padrão. Diferenças entre o padrão e o uso continuam sendo vistas como decadência e corrupção da língua. Tal fato contribui ainda mais para distanciar a norma-padrão da realidade linguística, uma vez que se busca a todo custo “conservar”, especialmente na modalidade escrita, o padrão artificialmente construído⁵.

5 Ainda que na escrita haja um controle consciente dos fenômenos linguísticos, pode-se afirmar que fenômenos comuns na fala culta passam também a fazer parte da modalidade escrita (cf. Bagno, 2000, 2001).

2. NORMA-PADRÃO E ENSINO DE PBFOL: O RECURSO DIDÁTICO VELHO E O NOVO

Os livros didáticos de ensino de PBFOL não estão imunes à associação da norma-padrão escrita com a língua propriamente dita. Diversas críticas têm sido direcionadas a esses materiais em razão de o modelo de língua neles expresso ser, em uma série de aspectos, desconectado da realidade linguística brasileira (cf. Carvalho, 2004; Carvalho; Bagno, 2017; Coutinho, 2016; Guimarães, 2016).

A modo de exemplo, cita-se aqui o tratamento da retomada anafórica de objeto direto de 3.^a pessoa dado pelo livro *Novo Avenida Brasil 1: curso básico de português para estrangeiros* (NAB1) (Lima et al. 2008). Este livro possui ampla distribuição no mercado editorial brasileiro, tendo passado por várias edições e reimpressões.

Abaixo segue descrito um dos exercícios de NAB1, um diálogo que supostamente se passa na cozinha de uma casa:

Complete o diálogo com *o, a, os, as*.

– Meu Deus, quantos pratos!

– Calma, eu lavo num minuto.

– E os talheres?

– Eu lavo também.

– E as xícaras?

– Eu lavo. Calma!

– E esta toalha?! Está tão suja!

– Eu lavo também. Num minuto. Você vai ver. (Lima et al., 2008, p. 93)

Não são considerados, na configuração do diálogo acima, os diversos estudos descritivos e sociolinguísticos do PB em

que é demonstrada a ausência dos clíticos acusativos *o(s)/a(s)* como estratégia de retomada de objeto direto de 3.^a pessoa na fala brasileira, inclusive na fala culta (cf. Bagno, 2000; Cyrino, 1993; Duarte, 1989; Omena, 1978, entre outros). Sabe-se que na realidade linguística brasileira, a preferência dos falantes cultos é pelo objeto direto nulo (*Eu lavo*), por um sintagma nominal (*Eu lavo os pratos*) ou, em contextos menos monitorados, pelo pronome *ele* (*Eu lavo eles*). Os clíticos acusativos estariam restritos a contextos mais monitorados, especialmente da modalidade escrita.

Ironicamente, na página de apresentação do livro, encontra-se o seguinte trecho:

O **Novo Avenida Brasil** destina-se a estrangeiros de qualquer nacionalidade, adolescentes e adultos, que queiram aprender português para poderem comunicar-se com os brasileiros e participar de sua vida cotidiana. (Lima et al., 2008, p. III)

Soaria livresco e demasiadamente artificial o aprendiz que optasse por seguir o modelo de língua encontrado no diálogo acima em sua interação cotidiana com brasileiros.

Surgem, no entanto, alternativas a esses livros didáticos, como, por exemplo, o Portal do Professor de Português Língua Estrangeira (PPPLE)⁶: plataforma virtual que dispõe de recursos didáticos produzidos por equipes dos países que compõem a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP).

6 Disponível em: <<http://www.ppple.org>>. Acesso em: 11 set. 2017.

Tendo-se em conta que a ideia para a criação do PPPLE surgiu de uma conferência de especialistas em língua portuguesa⁷ e que recebe cooperação técnica da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPLE), a hipótese levantada é a de que os recursos disponíveis na plataforma, compartilhados gratuitamente, tenham uma maior flexibilização normativa, dada ao fato de uma aplicação empírica, pelos agentes elaboradores dos materiais, dos resultados obtidos em pesquisas sobre o PB e o seu ensino/aprendizagem.

No que visa especificamente o tratamento dado à retomada anafórica de objeto direto de 3.^a pessoa, nota-se uma diferença significativa entre os recursos didáticos disponíveis no PPPLE e o livro NAB1⁸.

Foram encontradas 72 ocorrências de retomada de objeto direto de 3.^a pessoa em NAB1. Tendo em conta as modalidades escrita e oral e contextos mais ou menos monitorados de interação⁹, foi possível constatar no livro uma significativa predominância dos clíticos acusativos em detrimento do objeto direto nulo – não houve ocorrências de retomada pelo pronome *ele* (Gráfico 1).

7 Trata-se da I Conferência Internacional sobre o Futuro do Português no Sistema Mundial (Brasília, março/abril, 2010).

8 Não foram considerados no presente estudo os textos que estavam disponíveis exclusivamente em áudio e vídeo. Somente o conteúdo impresso nos materiais foi analisado.

9 Por “Fala [-MON]” são entendidas aqui, por exemplo, as conversas entre amigos/parentes e por “Fala [+MON]”, as entrevistas. Já na “Escrita [-MON]” estão as cartas/bilhetes a amigos/parentes e na “Escrita [+MON]”, as correspondências formais, os artigos de jornais e os próprios enunciados das tarefas.



GRÁFICO 1 – N.º de ocorrências de retomada de objeto direto de 3.ª p. em NAB1 por clítico acusativo e objeto direto nulo

Além do baixo emprego do objeto direto nulo e da alta ocorrência de clíticos acusativos, o que contrasta, portanto, com os estudos sociolinguísticos sobre o PB, nota-se que as ocorrências, em sua maior parte, estão em sentenças isoladas, descontextualizadas. Pela ausência do contexto de produção, não se pode determinar se tais sentenças pertenceriam à modalidade escrita ou oral, tampouco se estariam em uma interação mais ou menos monitorada, impossibilitando que o aprendiz infira, por meio dos exemplos, a utilização adequada das formas em questão. Vale ainda ressaltar que, nas poucas ocorrências de sentenças contextualizadas, é maior o número de clíticos acusativos em contextos menos monitorados de fala e escrita do que em contextos mais monitorados, contrapondo-se novamente aos resultados das pesquisas sobre as estratégias de retomada anafórica de objeto direto de 3.ª pessoa.

Os resultados referentes às unidades de nível básico disponíveis no PPPL¹⁰ possuem uma configuração imediatamente oposta à de NAB1 (Gráfico 2).

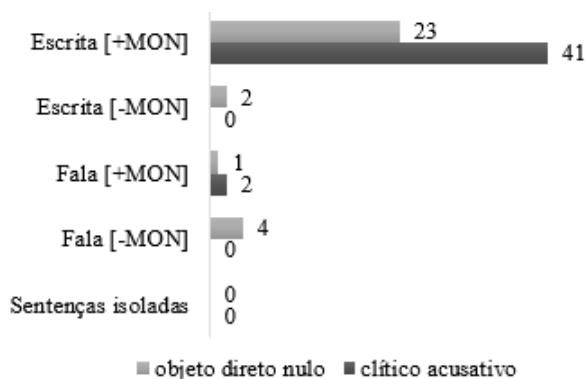


GRÁFICO 2 – N.º de ocorrências de retomada de objeto direto de 3.ª p. em PPPL por clítico acusativo e objeto direto nulo

Nenhuma das 73 ocorrências de retomada de objeto direto de 3.ª pessoa em PPPL estava inserida em uma sentença descontextualizada, mas sim em textos; além disso, os clíticos acusativos foram encontrados somente em contextos mais monitorados, principalmente de escrita, competindo com o objeto direto nulo. Não houve ocorrência de clíticos acusativos em contextos menos monitorados de fala e escrita.

Vale ressaltar que, diferentemente de NAB1, o PPPL prioriza o trabalho com gêneros textuais e com o uso de textos autênticos, o que finalmente resulta em um quadro mais con-

¹⁰ Foram analisadas as 30 unidades da categoria “Brasil/Nível 1” disponíveis em: <http://www.pppl.org/unidade-didatica/pais/BRA/nivel/1>. Acesso em: 20 jun. 2017.

dizente com os estudos sobre o PB. No entanto, tal como em NAB1, não houve nenhuma ocorrência do pronome *ele* como forma de retomada de objeto direto de 3.^a pessoa, embora tal estratégia tenha sido registrada, na pesquisa sociolinguística sobre o PB, em usos menos monitorados de falantes cultos.

3. DA NECESSIDADE DE UMA NORMA DE REFERÊNCIA LINGUÍSTICA

A democratização da cultura urbana no Brasil, com a entrada no mercado consumidor da antiga população rural junto à expansão do ensino e dos meios de comunicação de massa, tem resultado em uma espécie de “nivelamento” entre os falares urbanos cultos e os populares, um sofrendo influência do outro (cf. Lucchesi, 2015; Mattos et al., 2004a). Essas variedades, as quais constituiriam a *linguagem urbana comum*, empregando termo de Pretti (1997), eram antes consideradas restritas às classes historicamente mais baixas da população, mas em seus estilos mais monitorados mostram-se de fato muito próximas à norma culta, senão iguais a ela (Pretti, 1997, p. 26).

Considerando que as variedades faladas, e cada vez mais as escritas, pelos brasileiros em seus estilos mais monitorados fazem parte de uma gramática distinta da norma-padrão, por que se continua a ter por referência a norma-padrão em livros didáticos voltados ao ensino de PBFOL, ainda que esses mesmos materiais se intitulem comunicativos?

Talvez a resposta venha do fato de que o código normativo tenha encontrado, no Brasil, “campo fértil” (expressão de Faraco, 2004, p. 53) para se desenvolver. A segregação pela língua permanece. Os recursos didáticos, especialmente aqueles que atendem ao grande mercado, dificilmente se atrevem

a tomar a frente e legitimar formas linguísticas não aceitas pela gramática tradicional – embora sejam elas as representativas do uso real dos brasileiros.

Ressalta-se que é comum a valoração social negativa direcionar-se no Brasil não só aos falantes de variedades populares, mas também aos que se utilizam da(s) norma(s) culta(s) inovadora(s). Conforme Faraco (2004), está enraizada no país essa “velha artimanha” de se desqualificar o outro por algum “erro” sintático-lexical (ainda que nem seja um erro, visto que, em diversos casos, já suportado pelos principais instrumentos normativos).

Um artigo publicado em 3 de março de 2017 pela revista *Veja*, uma das revistas de maior circulação no país, ilustra bem a constância da “velha artimanha”. Em seu artigo, intitulado “Intelectuais do PT [Partido dos Trabalhadores] informam: o povo ‘perderam’”, o jornalista Augusto Nunes critica e corrige um texto proveniente do *site* do Partido dos Trabalhadores:

É o compromisso com o Estado Democrático de Direito, com a defesa da soberania brasileira e de todos os direitos já conquistados pelo povo desse (**Errado, o certo é ‘deste’**) País, que (**Alguém infiltrou uma vírgula bêbada entre ‘País’ e ‘que’**) nos faz, através desse (**É errado o uso de ‘através desse’: o certo é ‘por meio deste’**) documento, solicitar ao ex-Presidente Luiz Inácio LULA da Silva que considere a possibilidade de, desde já, lançar a sua candidatura à Presidência da República no próximo ano (**A candidatura deve ser lançada desde já ou no próximo ano?**), como forma de garantir ao povo brasileiro a dignidade, o orgulho e a autonomia que perderam. (Nunes, 2017; grifos do autor).

A correção feita pelo jornalista demonstra que a desqualificação do outro por (supostos) erros linguísticos permanece viva no país, como ainda é de se notar na continuação de seu texto:

E por que assassinar o pobre português já no primeiro parágrafo?, perguntam os que tratam com mais brandura a língua oficial do Brasil. Em que medida o massacre do idioma ajudaria a livrar da cadeia um ex-presidente que saiu da História para entrar na bandalheira? Teriam os redatores do palavrório resolvido homenagear o Exterminador do Plural? Ou seria uma demonstração de solidariedade aos inventores da linguística lulopetista, para os quais falar errado está certo? (Nunes, 2017).

Como o peso da norma-padrão assume no Brasil um valor simbólico tão poderoso, a ponto de resultar em diversos preconceitos de base linguística – que, por sua vez, podem refletir preconceitos de outra natureza –, não é surpreendente esse “esquivar-se” dos autores de recursos didáticos em assumir a norma culta real, ainda que seus materiais venham com a proposta de se ensinar a língua de fato empregada pelos brasileiros. Daí a flexibilização da norma-padrão, a legitimação das formas linguísticas em uso, ser um tema de crucial relevância para a sociedade brasileira e para o ensino do PB, em particular¹¹.

11 Cabe aqui ressaltar que, no português europeu (PE) também ocorre uma desatualização de gramáticas e dicionários, o que não é incomum considerando que sempre há de ocorrer uma discrepância, nas mais diversas línguas, entre instrumentos normativos e realidade linguística. Contudo, essa distância no PE não pode ser equiparada à realidade linguística brasileira, em que a separação

Ainda que muitos filólogos e linguistas brasileiros contemporâneos defendam a flexibilidade das gramáticas com respeito ao uso culto (Bagno, 2001, 2004, 2012; Faraco, 2004, 2008; Lucchesi, 2004; Mattos et al., 2004b), a impressão que se tem é a de que o imaginário social e coletivo não permite que essas medidas sejam acatadas. Insiste em permanecer a visão histórica da língua como produto homogêneo, imutável, e a associação entre inovação e deturpação. Quicá, como menciona Faraco (2004, pp. 54-55), por conta do pragmatismo cotidiano ditado pelo mercado, que, fomentando soluções rápidas, favorece asserções categóricas, de caráter não-reflexivo, e o consequente alienamento do falante em relação a sua língua e a crença, sem questionamentos, de que ela exista por si própria.

Torna-se evidente que os avanços em descrição do PB e em suas análises históricas, sociolinguísticas e sociopolíticas não bastam para uma mudança significativa em sala de aula. Se esses estudos não se concretizam em uma revisão da norma, boa parte dos livros didáticos – quer queira, quer não, protagonistas em sala de aula – continuarão a refletir o modelo de língua concebido na sociedade, pautando-se, portanto, em um ideal de língua distante dos usos reais. Como outro fator

entre norma-padrão e norma culta se dá em níveis mais profundos da estrutura linguística (Tarallo, 1993; Galves, 1993; entre outros). Moia (2004), por exemplo, discorre sobre os seguintes fenômenos em variação no PE: i) plural de palavras terminadas em -x e plurais com deslocamento do acento, ii) participios duplos e iii) ortografia de parônimos e palavras homófonas, enquanto Kato (1996) refere-se a mudanças paradigmáticas (no sistema pronominal e flexional) que causaram alterações sintagmáticas no PB afetando, por exemplo, “a ordem dos constituintes, a expressão maciça de sujeitos referenciais, a proliferação de verbos leves, as construções de tópico” (Kato, 1996, p. 233).

complicador, à diferença de Portugal, a falta de documentos orientadores oficiais no Brasil para o ensino de português para falantes de outras línguas (cf. Schoffen; Martins, 2016) colaboram ainda mais para a manutenção do quadro atual.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS: PARA ONDE PODEMOS/DEVEMOS CAMINHAR

Para o melhor entendimento e enfrentamento dos problemas com a norma no Brasil é preciso compreender a formação histórica e social do português brasileiro. O entendimento da realidade passa pelo conhecimento social e histórico, pelo entendimento das causas. Sem a compreensão crítica dos fenômenos que causaram e colabo(r)aram para o embate entre as normas, não é possível avançar na busca de soluções para a questão.

Apesar da utilidade da norma-padrão, no sentido de ser uma “força centrípeta no interior do vasto universo centrífugo de qualquer língua humana, em especial para as práticas de escrita” (Faraco, 2004, p. 42), deve-se sobre ela reconhecer que o seu *status* de superioridade é proveniente de fatores sócio-históricos determinados, os quais, finalmente, contribuem para a discriminação de outras variedades. Tal fato deve ser conhecido pelos profissionais da área de ensino de línguas, especialmente em sociedades altamente estratificadas, como é o caso do Brasil; evidentemente, isso passa pela formação adequada dos professores.

Professores de PBFOL vivem cotidianamente o embate entre norma-padrão e realidade linguística brasileira em sua prática em sala de aula. Se apenas lhes é dada a opção de seguir os recursos didáticos convencionais, o ensino continuará sendo pautado numa norma-padrão adventícia ou

num embate constante entre o que vem no livro e o discurso dos professores de que a realidade linguística difere do que segue ali expresso. Daí a necessidade de que os conhecimentos teóricos advindos do trato atual dos estudos linguísticos no Brasil (processos de descrição, gramatização¹² e análise sócio-histórica do PB) se materializem em sala de aula.

Estudos sobre o ensino do PB como língua materna que defendam uma educação baseada na variação linguística, na formação sociolinguística dos professores, e que privilegiem o ensino da norma culta, sem desvalorização das demais (cf. Bagno, 2001, Bortoni-Ricardo, 2005; Zilles et al., 2015), podem trazer importantes contribuições para a área de ensino e aprendizagem do PBFOL. Afinal, falantes de outras línguas que se interessam pelo português falado e escrito no Brasil devem necessariamente acessar uma norma linguística condizente com os usos reais dos brasileiros, e isso seria propiciado com a flexibilização da norma. A aceitação tácita de uma norma culta (por uma ampla gama de escritores, jornalistas e revisores, por exemplo) não tem sido suficiente para uma readequação satisfatória dos recursos didáticos de ampla distribuição no mercado editorial, que parecem ainda se submeter ao que a sociedade entende por língua. É preciso ir além.

Além de uma atuação didática que recuse o ensino de língua por meio de sentenças descontextualizadas, mas que, em vez disso, priorize o trabalho com gêneros textuais, a formação do professor deve também incluir um aprofundamento

12 Entende-se aqui como *gramatização* “o processo que conduz a descrever e a instrumentar uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares do nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário” (Auroux, 1992, p. 65).

nos aspectos sociolinguísticos, sócio-históricos e ideológicos relacionados ao conflito entre normas no Brasil. Dessa maneira, o professor passa a estar munido da argumentação necessária para o avanço no debate sobre políticas linguísticas no país, sejam elas relacionadas à normatização linguística do PB, sejam elas mais específicas à reivindicação de documentos norteadores para o ensino do PBFOL.

BIBLIOGRAFIA

- AUROX, S. – *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.
- BAGNO, M. – *Dramática da Língua Portuguesa: tradição gramatical, mídia & exclusão social*. São Paulo: Loyola, 2000.
- ____ – *Português ou Brasileiro: um convite à pesquisa*. São Paulo: Parábola, 2001.
- ____ – *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2004.
- ____ – O que é uma língua? Imaginário, ciência e hipóstase. In: BAGNO, M.; LAGARES, C. X. *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. pp. 355-387.
- ____ – *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BORTONI-RICARDO, S. M. – *Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística e educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- CARVALHO, O. L. S. – Variação linguística e ensino: uma análise dos livros didáticos de português como segunda língua. In: BAGNO, M. *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2004. pp. 267-289.
- ____ – BAGNO, M. – Variação linguística e ensino: “nós” e “a gente” em livros didáticos de português brasileiro como língua estrangeira. *Revista de Estudios Portugueses y Brasileños*, v. 15, 2017. pp. 25-39.
- CASTILHO, A. – Variação dialetal e ensino institucionalizado da língua portuguesa. *Caderno de Estudos Linguísticos*, n.º 1, 1978 [2004]. pp. 13-20.
- ____ – *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.
- CHRISTINO, B. P. – ‘Português de gente branca’ – certas relações entre língua e raça na década de 1920. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

- COUTINHO, V. – *Variação linguística no ensino de português brasileiro como língua estrangeira: pronomes objeto direto de 3.ª pessoa*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.
- CYRINO, S. M. L. – Observações sobre a mudança diacrônica no português do Brasil: objeto nulo e clíticos. In: ROBERTS, I.; KATO, M. A. *Português Brasileiro: uma viagem diacrônica* (homenagem a Fernando Tarallo). Campinas: Editora da Unicamp, 1993. pp. 163-184.
- DUARTE, M. E. L. – Clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil. In: TARALLO, F. *Fotografias sociolinguísticas*. Campinas: Pontes/Editora da Unicamp, 1989. pp. 19-34.
- ____ – Ensino da língua em contexto de mudança. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/anais/anais%20iv/civ12_3.htm>. Acesso em: 11 set. 2017.
- FARACO, C. A. – Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, M. *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2004. pp. 37-61.
- ____ – *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- ____ – *História sociopolítica da língua portuguesa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- GALVES, C. – O enfraquecimento da concordância no português brasileiro. In: ROBERTS, I.; KATO, M. A. *Português Brasileiro: uma viagem diacrônica* (homenagem a Fernando Tarallo). Campinas: Editora da Unicamp, 1993. pp. 387-408.
- GIL, A. C. – *Algumas considerações sobre os conceitos de nacionalidade, Estado e cidadania no contexto libertário da independência*. Anais da 46.ª Reunião da SBPC. [S.l.]: [s.n.]. 1994.
- GUIMARÃES, M. A. A. – Realidade linguística e pressão normativa: os clíticos acusativos de 3ª pessoa em manuais do português do

- Brasil como língua estrangeira. *Revista de Estudos Portugueses y Brasileños*, v. 14, 2016. pp. 109-128.
- KATO, M. – *Português brasileiro falado: aquisição em contexto de mudança linguística*. Actas do Congresso Internacional sobre o Português. Lisboa: Colibri/APL. 1996. pp. 209-238.
- LIMA, E. E. O. F. et al. – *Novo Avenida Brasil 1: curso básico de português para estrangeiros*. São Paulo: EPU, 2008.
- LUCCHESI, D. – Norma linguística e realidade social. In: BAGNO, M. *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2004. pp. 63-92.
- ____ – *Língua e sociedade partidas: a polarização sociolinguística do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2015.
- MATTOS E SILVA, R. V. – *Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004a.
- ____ – Variação, mudança e norma: movimentos no interior do português brasileiro. In: BAGNO, M. *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2004b. pp. 291-316.
- MILROY, L. – Language ideologies and the consequences of standardization. *Journal of Sociolinguistics*, Oxford, v. 5, n.º 4, 2001. pp. 550-555.
- MOIA, T. – *Algumas áreas problemáticas para a normalização linguística – disparidades entre o uso e os instrumentos de normalização*. Actas do XX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística. Lisboa: APL. 2004. pp. 109-125.
- NUNES, A. – Intelectuais do PT informam: o povo “perderam”. *Revista Veja*, 3 mar. 2017. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/blog/agosto-nunes/intelectuais-do-pt-informam-o-povo-perderam>>. Acesso em: 11 set. 2017
- OMENA, N. P. de – *Pronome pessoal de terceira pessoa. Suas formas variantes em função acusativa*. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1978.

- PAGOTTO, E. G. – Norma e condescendência: ciência e pureza. *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, v. 2, 1998. pp. 49-68.
- PERINI, M. A. – *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- – *Gramática descritiva do português brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 2016.
- PRETTI, D. – A propósito do conceito de discurso urbano oral culto: a língua e as transformações sociais. In: PRETTI, D. *O discurso oral culto*. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP (Projeto de estudo da norma linguística urbana culta de São Paulo), 1997. pp. 17-27.
- ROMAINE, S. – Language standardization and linguistic fragmentation in Tok Pisin. In: MORGAN, M. *Language and the social construction of identity in creole situations*. Los Angeles: Center for Afro-American Studies – UCLA, 1994. pp. 19-42.
- RONA, J. – *Alguns aspectos metodológicos de la dialectología hispano-american*. Montevideu: Universidad de la República, 1958.
- SCHOFFEN, J. R.; MARTINS, A. F. – Políticas linguísticas e definição de parâmetros para o ensino de português como língua adicional: perspectivas portuguesa e brasileira. *ReVEL*, v. 14, n.º 26, 2016. pp. 271-306.
- TARALLO, F. – Diagnosticando uma gramática brasileira: o português d'aquém e d'além mar ao final do século XIX. In: ROBERTS, I.; KATO, M. A. *Português Brasileiro: uma viagem diacrônica* (homenagem a Fernando Tarallo). Campinas: Editora da Unicamp, 1993. p. 69-105.
- ZILLES, A. M.; FARACO, C. A. – *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

OS ERROS NA FLEXÃO VERBAL DO PORTUGUÊS POR FALANTES DE ESPANHOL E A SUA EXPLICAÇÃO

Rocío Alonso Rey

Universidad de Salamanca

1. INTRODUÇÃO

A morfologia flexiva é considerada, em termos gerais, uma área de especial dificuldade para os aprendizes L2 (Clahsen, 2010). Este domínio tem a particularidade de que, se bem que sofre a influência da L1 (Jarvis et al., 2000; Jarvis et al., 2008), esta ocorre com menor incidência do que noutros âmbitos da língua, como pode ser o domínio fonológico ou lexical (Odlin, 1989; Faerch et al., 1989; Arabski, 2006). Por outro lado, este fenómeno é especialmente visível quando as línguas estão relacionadas lexical e morfologicamente (Jarvis et al., 2008). Assim, os estudos no campo do Português para Falantes de Espanhol (PFE) são um ponto de observação privilegiado para a análise deste fenómeno. De facto, a influência da L1 é um dos assuntos centrais nesta especialidade, sendo considerado como o principal fenómeno desviante na aquisição e produção na língua-alvo.

Um dos instrumentos fundamentais para o estudo da transferência é a análise de erros. A metodologia desta classe de análise foi estabelecida por Corder (1971) e consta de três passos: identificação do erro, descrição (e classificação) e

explicação. Esta última é fundamental já que tem uma dupla função: conhecer os processos envolvidos na aprendizagem e construção da interlíngua (IL) e ajudar a desenhar estratégias didáticas que permitam ultrapassar os problemas na aprendizagem relacionados com esses desvios. Assim grande parte das análises explicam os desvios atendendo a duas grandes classes: por um lado, os erros causados pela influência da L1 ou transferência e, por outro, os desvios que são o resultado de outros processos, denominados intralinguísticos, que têm a ver com a interpretação e reorganização de dados da própria L2.

Diversas análises no domínio da morfologia verbal no PFE confirmam a influência da L1 na flexão verbal e levantam questões importantes relativamente à interpretação e à natureza dos erros que se encontram em línguas próximas. A perspectiva dominante no campo é enquadrada num modelo de interferência que assume que “a presença da L1 (espanhol) na produção oral e escrita é mais frequente que na produção de falantes de línguas tipologicamente mais distantes” (Carvalho, 2002, p. 598). Esta perspectiva, no entanto, resulta insuficiente para alguns autores, que consideram que a visão do modelo de interferência é simplista e reducionista, já que apresenta a transferência como um único mecanismo, que não dá conta da complexidade do fenómeno da transferência (Alonso, 2012, 2014a) e que é necessário ir além da deteção da interferência direta e analisar outros aspectos da interlíngua como influências indiretas da L1 e processos universais de aquisição (Carvalho, 2002). Assim a visão alternativa rejeita a interferência como fenómeno unidimensional, fala numa “construção ligada” à L1 mediante diferentes processos (cf. Alonso, 2012, 2015b) e reclama também atenção aos processos intralinguísticos envolvidos (Alonso, 2015a).

Por outra parte, alguns estudos da morfologia verbal observam que os hispanofalantes “operam a partir de análises contrastivas entre as duas línguas” e são encontradas “evidências de ativação de regras de equivalência fonológica entre o espanhol e o português” (Santos et al., 2014, p. 68; também em Alonso, 2012). Por exemplo, haveria uma regra do tipo “ditongo crescente do espanhol /je/ igual a unidade vocálica /e/ em português”, de forma que esp. *asistiendo* > port. **assistendo*.

Uma outra questão que surge nos estudos recentes tem a ver com a interpretação do erro como derivado ou não da influência da L1. Alguns trabalhos alertam sobre a possibilidade de convergência de fenômenos, isto é, que um resultado seja interpretável de diferentes formas e possa responder a diferentes causas (Alonso, 2014c; Alonso, 2015a). Este aspecto é especialmente problemático quando as explicações possíveis pertencem às duas grandes classes de erros das taxonomias etiológicas clássicas. Essa convergência resulta exclusiva, já que só uma das interpretações pode ser aceite e inserida na classificação. Por exemplo, **veo* pode ser considerado como interferência da L1 ou como um processo intralinguístico de regularização.

Esta diferença na explicação poderia ter consequências na forma de compreender o processo de aprendizagem e uso da IL nos FE e na ação didática derivada dessa interpretação.

2. OBJETIVO

A finalidade deste trabalho é explorar o impacto destas questões na explicação dos desvios no quadro da análise de erros. O objetivo é (i) verificar, por um lado, se há erros que admitem várias interpretações e, por outro lado, se há indícios de uso de regras de tradução e de interferências indiretas, e (ii) deter-

minar como afetam estes aspectos a interpretação dos erros e que implicações têm na metodologia da análise de erros.

3. METODOLOGIA

Para explorar estas questões é realizada uma análise da produção de 25 estudantes, falantes de espanhol como língua materna (L1), alunos da disciplina *Lengua Portuguesa I*, de livre disposição, com idades entre 21 e 24 anos, sem conhecimentos prévios de português. Foram analisadas duas produções destes falantes: um teste de verbos, com 20 enunciados para completar com a forma correta do verbo no Presente do Indicativo, com indicação do verbo no infinitivo entre parênteses e uma prova de expressão escrita, para desenvolver livremente um assunto, nomeadamente, o dia a dia durante a época de aulas. Estas duas provas faziam parte do exame final da matéria, realizado após 15 semanas de instrução, com 3 horas de aulas por semana, portanto, 45 horas de formação presencial.

Seguindo a metodologia clássica de análise de erros (Corder, 1971), são identificadas as formas desviadas nas duas tarefas, seleccionando os desvios localizados em verbos em forma pessoal, e dentro destes aqueles que envolviam processos especificamente morfológicos.

Estes desvios foram descritos e classificados atendendo à estrutura interna do verbo, formada por radical, vogal temática, sufixo de tempo, modo, aspecto e sufixo de pessoa e número. Esta fórmula R+VT+STMA+SPN, no presente de indicativo, é realizada como R+VT+SP, sem STMA, e sem VT na P1 nos verbos regulares. No quadro desta estrutura *standard*, se produzem alterações formais, conforme aos processos morfológicos e irregularidades que apresentam os verbos em português. Assim localizados no Radical, encontram-se fenómenos

tais como o padrão regular de alternância vocálica, visível graficamente nos verbos da terceira conjugação, tipo *ferir*, *dormir*; o padrão irregular de alternância vocálica, tipo *subir*; o padrão de inserção de glide, tipo *passar* e a escolha de formas específicas dos verbos irregulares. Localizados na VT, encontram-se fenómenos como a supressão, nos verbos ZER, ZIR, tipo *conduzir*, ou a ditongação, na P2 e P3 em contacto com vogal diversa, como nos verbos -UIR, tipo *contribuir* (Câmara Jr., 1972; Vázquez Cuesta et al., 1971; Mira Mateus, 2003).

No passo correspondente à explicação dos desvios, o ponto de partida é a distinção clássica das taxonomias etiológicas entre erros por influência de L1 (ou interlinguísticos) e erros intralinguísticos. O procedimento para identificar um erro como resultado da influência de L1 é baseado na comparação do desvio com a forma equivalente da L1 e as correspondentes “regras” ou processos envolvidos. O critério para atribuir essa explicação ao desvio é que quando este apresenta uma forma com traços L1, ocorreu um processo de transferência. Este critério é denominado aqui como de interferência ou com foco na L1.

Na segunda análise, é utilizado um critério que coloca o foco nos processos intralinguísticos, assumindo que quando um desvio apresenta uma forma que segue regras ou processos relacionados com a L2, está a ocorrer um processo intralinguístico (regularização, generalização de regras, etc.).

4. RESULTADOS

Nos dois testes foram utilizados 992 verbos em forma pessoal, 498 no teste de verbos (doravante V) e 494 na prova de redação (doravante E). O número total de desvios relacionados com a morfologia verbal é de 103 (Tabela 1).

	V	E	Total
Erros em R	64	10	74
Erros em VT	25	-	25
Erros em SPN	2	2	4
	91	12	103

TABELA 1 – Resultados da descrição e classificação dos erros

4.1. EXPLICAÇÃO COM FOCO NA INFLUÊNCIA DA L1

4.1.1. ERROS NO RADICAL

Em R, são encontrados 22 desvios interpretáveis como resultado da influência da L1 (Tabela 2). Nestes casos a forma desviada comparada com o equivalente de tradução em L1 é coincidente, o que indicaria a ocorrência de um processo de transferência.

Verbo	Classe de R	Desvio
SUBIR	Plav	*sube
COBRIR	PRav	*cubre
PEDIR	Irreg	*pide
PASSEAR	Pig	*passeam
CONTRIBUIR	R	*contribuie ¹
FAZER	Irreg	*fago ²
VER	Irreg	*veo
VER	Irreg	*veo
PONER	Irreg	*pone
SABER	Irreg	*se

TABELA 2 – Erros no radical com influência da L1

1 Esta forma apresenta a irregularidade de inserção de <y> nas rizotônicas nos verbos em -UIR.

2 A irregularidade ou regra “mudar para <ç>” da L2 é substituída pela regra “mudar para <g>” da L1.

A influência da L1 ocorre em verbos regulares e irregulares da L2, os resultados conduzem a formas regulares e irregulares de L1. Não se relaciona com uma classe específica de regras ou verbos da L1 ou da L2. A condição operativa seria a coincidência formal dos itens lexicais.

Por outro lado, são encontrados 48 erros em que não é visível a influência da L1 (Tabela 3). No grupo de verbos com alternância vocálica, na P1, os erros *vesto e *despo, não estão relacionados com interferência da L1 (esp. *visto* para o primeiro, o segundo sem cognato). A causa do erro seria um processo intralinguístico de regularização da alternância vocálica, por não aplicação da regra de harmonização do português. Em *prefires (prefieres), a alternância vocálica é realizada incorretamente, nomeadamente não se respeitam as condições em que ocorre a regra de harmonização, dependente da VT.

Os problemas com a alternância vocálica vão para além desta classe de verbos: dentro do grupo de verbos irregulares, os erros *pudo, *vinho e *pirdo apresentam uma vogal fechada que não se encontra na contrapartida em espanhol (*puedo, vengo, pierdo*). A causa do erro pode relacionar-se com o processo de harmonização vocálica, a mudança na vogal é aplicada a verbos irregulares que não sofrem esse processo na P1.

No caso de *prodoze (esp. *produce*), um verbo regular, o desvio estaria relacionado com o padrão irregular de alternância (tipo subir). Nos verbos irregulares, encontram-se casos de regularização nas formas *perdo, *ouvo, *fazo e casos de irregularização desviada, baseada em L2, por analogia com fazer, ouvir, pedir, em *leço, *poço e *perço e, por analogia com vejo, em *lejo.

Pontualmente são encontrados 2 erros que se podem relacionar com a influência de uma outra L2 (doravante L3), nomeadamente o italiano *leggo e *so, e que ocorrem num único sujeito (número 24) em V.

Há também 2 casos de interpretação incerta, *pon e *riimos, que ocorrem em V nos sujeitos 24 e 8 respectivamente. Estes desvios não encaixam nas tendências anteriores e não teriam uma explicação clara. Por prudência, não são classificados e são excluídos da contagem.

Verbo	Classe de R	Desvio
VESTIR	PRav	vesto
DESPIR	PRav	despo
PREFERIR	PRav	prefires
PODER	Irreg	pudo
VIR	Irreg	vinho
PERDER	Irreg	pirdo
PRODUZIR	R	prodoze
VER	Irreg	veio
LER	Irreg	Lejo, leço
PODER	Irreg	Poço
PERDER	Irreg	Perdo, perço
FAZER	Irreg	fazo
OUVIR	Irreg	ouvo
POR	Irreg	Ponhe
SABER	Irreg	Sabo

TABELA 3 – Erros intralinguísticos no radical

4.1.2. ERROS NA VT

No grupo de verbos -ZER, -ZIR são encontrados 14 desvios (*faze, *produze, *dize e *traze) com presença da VT na P3. Comparados com as formas equivalentes da L1 (*hace, produce,*

dice, trae) podem ser interpretados como erros interlinguísticos, já que no espanhol está presente a VT. No grupo de verbos com ditongação, em que a VT [e] passa para [j] em contato com vogal diversa, nos 6 desvios com VT inalterada (*sae e *contribue), seria possível uma explicação semelhante à anterior.

Por último, encontram-se também outras alterações da VT, do tipo *escrivimos e *escrevimos. Este verbo em espanhol pertence à terceira conjugação (*escribir*), de forma que a vogal desviada pode ser interpretada como a VT da terceira conjugação por influência do espanhol. A totalidade dos erros (n=25), portanto, é relacionável com a L1, o que representa 100% de transferência.

4.1.3. ERROS NO SPN

Por último, há um conjunto de desvios em que é escolhida a pessoa errada: *contribuis (contribui), *peço (pede), *vai (vou) e *es (é). Fazem parte de uma classe diferente de erros, com uma presença muito baixa (n=4), relacionados com o valor de pessoa/número ativado, que determina a escolha de SPN nos três primeiros verbos e de um lexema diferente no caso do verbo irregular. Os três primeiros casos não se podem relacionar com L1, mas *es corresponde à forma da P3 da L1.

	Influência L1	Intralinguísticos	Outros (L3)
Erros no R	22	48	2
Erros na VT	25	–	–
Erros no SPN	1	3	–
	48 (48%)	51(50%)	2 (2%)

TABELA 4 – Resultados da classificação etiológica segundo o critério de interferência

Segundo o visto, com o critério de interferência, 48% dos desvios estão relacionados com a influência da L1 (Tabela 4).

4.2. EXPLICAÇÃO COM FOCO NOS PROCESSOS INTRALINGÜÍSTICOS

Há um conjunto de desvios que na análise anterior se relacionam com a influência da L1 que poderiam ser interpretados como resultado de um processo intralinguístico. Nomeadamente, em R, erros (n=11) interpretáveis como regularizações, casos em que não se aplica uma determinada regra que altera a forma base (*sube, *passeam) ou não se escolhe o radical irregular, no caso de *veo. O mesmo ocorre com alguns dos desvios na VT (n= 20), nomeadamente os relacionados com a supressão (*faze, *produze, *dize, *traze) e a ditongação (*sae, *contribue).

Todos estes casos são construídos segundo as condições de formação básica da L2 e não atendem a regras específicas que alteram os elementos de base. Trata-se da opção que oferecem as próprias regras de L2, mas que precisam de uma fase adicional de processamento, por exemplo com aplicação do padrão irregular de alternância vocálica no radical em *sube ou da regra de supressão da VT em *faze. A explicação pode ser que o sujeito não adquiriu a regra (ou forma irregular em *veo), por um défice na competência, de forma que não está bem afixada e opta pelo padrão regular da L2. Relativamente ao SPN, o desvio *es pertenceria a uma classe diferente de erros intralinguísticos, semelhante a *contribuis, com uso da P2 em lugar da P3. Por défice no processamento (Lardière, 2000; Prévost e White, 2000), o sujeito não consegue aceder a certas formas morfológicas embora façam parte do seu conhecimento.

Em conclusão, segundo o critério com foco nos processos intralinguísticos, apenas 16% dos desvios estão relacionados com a influência da L1 (Tabela 5) e a convergência de fenómenos está presente em 32 dos 101 desvios morfológicos (11 em R, 20 em VT e 1 em SP).

	Influência L1	Intralinguísticos	Outros (L3)
Erros no R	11	59	2
Erros na VT	5	20	–
Erros no SP	0	4	–
	16 (16%)	83 (82%)	2 (2%)

TABELA 5 – Resultados da classificação etiológica segundo o critério de interferência

5. DISCUSSÃO

5.1. CONVERGÊNCIA DE FENÓMENOS

A convergência de fenómenos para a explicação não é um problema pontual na análise de erros e pode afetar cerca de 1/3 dos desvios, ocorrendo nas três grandes classes da descrição e em diferentes tipos de verbos.

Por outra parte, a aplicação de critérios diferentes leva a interpretações encontradas sobre o papel da interferência da L1. A aplicação de um critério com foco na L1 faz com que a percentagem de influência da L1 esteja em torno de 48%, diminuindo para 17% com a aplicação de um critério com foco na L2. Perante o mesmo conjunto de dados, na primeira análise poderíamos afirmar que a influência da L1 é muito marcada. Do ponto de vista pedagógico, seria necessário ajudar os alunos ao desenvolvimento de estratégias para o controlo dessa influência. Na segunda análise, os desvios são

causados fundamentalmente por fenómenos intralinguísticos (82%), com uma baixa incidência da L1. A estratégia pedagógica passaria por ajudar a afixar e dar oportunidades para que esses processos assentem.

Relativamente às implicações metodológicas na explicação dos erros, parece que a interpretação varia segundo o preconceito do pesquisador, isto é, segundo onde quer colocar o foco, na influência da L1 ou nos fenómenos intralinguísticos. Trabalhar com uma taxonomia etiológica clássica para estabelecer a quantidade de transferência implica um posicionamento prévio sobre a incidência do fenómeno, o mesmo que se pretende determinar.

Desde uma perspectiva mais ampla, também podemos considerar que não há uma interpretação certa num ou noutro sentido. O problema não estaria no preconceito do pesquisador, mas no preconceito da própria taxonomia de que os fenómenos se excluem mutuamente. Esta dicotomia é uma herança da discussão, no século passado, entre as teorias condutistas e cognitivistas, nas origens do próprio campo de investigação da ASL (cf. Alonso, 2012).

A hipótese que se levanta aqui é a possibilidade de que haja erros em que o resultado esteja condicionado ao mesmo tempo por ambas as classes de processos. Nas regularizações como *passeam ou *veo, a interlíngua, perante um défice na competência, disponibiliza uma solução intralinguística baseada em L2 e uma solução baseada L1, coincidentes, ambas apoiando o desvio.

A intervenção da L1 estaria relacionada com um dos mecanismos de influência que propõe o modelo de construção ligada, a interferência. Baseada no modelo de competição de MacWhinney (1988, 1989, 2008), este fenómeno ocorre

quando uma determinada unidade da L1 concorre com uma unidade da L2 (propriamente da interlíngua). Esta classe de interferência poderia ocorrer em paralelo à regularização intralinguística, pela ativação simultânea das unidades da L1, como defendem várias teorias no campo da aquisição e do bilinguismo (de Bot, 2004; Sunderman et al., 2006; Djistra et al., 1999). Mas nestes casos nem sequer é necessário falar de unidades lexicais diferentes, ambas as línguas partilhariam a unidade e, em particular, o padrão standard numa espécie de macrogramática junto com um léxico parcialmente solapado (Lipski, 2006).

5.2. REGRAS DE TRADUÇÃO

As regras de tradução não são identificáveis segundo o critério de interferência a partir da comparação com a forma da L1 e a identificação de traços. A partir dos casos sugeridos em Alonso (2012) e Santos et al. (2014), este mecanismo poderia estar a operar nos casos *perdo e *ponhe. No entanto, não é claro o que é nem quando ocorre este fenómeno. Fazer esta interpretação sem uma delimitação clara da natureza do mecanismo tem implicações muito fortes. Assim por exemplo, considerar que os FE operam sistematicamente mediante regras fonológicas de tradução seria negar o desenvolvimento de uma interlíngua, já que o ponto de partida seria a L1 e há evidências da operatividade de processos intralinguísticos. O fenómeno estaria restrito, portanto, aos casos em que o sujeito usa a L1 por não dispor da forma da L2. A hipótese é que se trata de um fenómeno pontual, que ocorreria quando há uma lacuna no conhecimento L2, nesse caso o sistema toma a forma da L1, assume que é semelhante nas duas línguas e aplica a regra de tradução.

O problema no *corpus* estudado é que as formas *perdo e *pone ocorrem no teste de verbos, em que não se dão essas circunstâncias: é dada a forma da L2 e o sujeito tem acesso ao padrão *standard* de conjugação (há conhecimento, mas parcial)³.

A explicação alternativa é, para *perdo, a regularização segundo o padrão *standard*. O desvio *ponhe pode ser explicado por analogia com a forma marcada do paradigma, neste caso a P1, de forma que a irregularidade é estendida às formas não marcadas⁴.

5.3. INTERFERÊNCIAS INDIRETAS

Nas duas análises anteriores *cubre e *pides fazem parte dos erros por influência da L1 enquanto *prefires (esp. *prefieres*) não estaria relacionado com a L1. No entanto, é possível interpretar os erros *cubre, *pides e *prefires em conjunto, como resultado de um padrão de IL com <i> nas formas rizo-tônicas. A explicação deste padrão estaria relacionada com a alternância vocálica em espanhol. Este fenómeno ocorre num conjunto fechado de verbos da terceira conjugação com “e” no radical. Este “e” ocorre nas arrizotônicas e alterna com <i> nas rizotônicas. Na regra de interlíngua o fenómeno L2 de alternância vocálica passaria a depender do acento como

3 Relativamente a *ponhe, a existência de uma regra esp. n > port nh, levanta também problemas desde o momento em que historicamente o <n> etimológico nasaliza a vogal e é suprimido na maioria das palavras. Uma regra de tradução mais plausível seria a supressão de <n>.

4 Esta não é uma explicação *ad hoc* para este caso, é um fenómeno que se encontra em desvios como *passeiar (no *corpus*, mas fora do escopo da análise).

em espanhol, não da presença/ausência da VT como em português⁵.

Em consequência o critério de comparação com a forma da L1 é insuficiente, seja da perspectiva com foco na interferência seja da perspectiva com foco nos processos intralinguísticos. A análise deve incluir uma revisão dos desvios não apenas em termos de congruência com as regras da L1 ou da L2, mas com as suas próprias regras como interlíngua. Uma reconstrução interna e de natureza psicolinguística, isto é, do ponto de vista do processamento, é a chave para que estes desvios e os fenómenos correspondentes não sejam ignorados e classificados erroneamente.

6. CONCLUSÕES

As taxonomias etiológicas com duas grandes classes de erros supõem uma simplificação que não dá conta da complexidade dos fenómenos intralinguísticos e interlinguísticos que ocorrem na produção. Há erros que apresentam explicações alternativas e radicalmente diferentes dentro deste quadro. A resolução deste problema de convergência depende, em última instância, do critério de interpretação dos desvios do pesquisador e implica uma determinada posição perante a preponderância de um ou outro mecanismo.

Uma possibilidade de solucionar a convergência é considerar que o preconceito está na taxonomia, que assume que os fenómenos se excluem. Isto implica modificar a taxonomia

5 No entanto, o caso de *cubre é mais complexo, também pode ser o resultado de um erro lexical, se o aprendiz partir de um radical cubr-(ir) por influência da L1 (*cubrir*).

e, em particular, a visão do relacionamento entre L1 e L2 que está por trás.

A implicação última e a proposta deste trabalho é a de adoção de uma visão da construção e uso da L2 não sob a perspectiva de um modelo de interferência em que a L1 suplanta a L2 mas de um modelo de construção ligada em que L1 e L2, para além de intervir em diferentes processos e mediante diferentes mecanismos, podem contribuir por diferentes vias para um determinado resultado.

Por outro lado, o procedimento de identificação de um erro como L1, por comparação com a forma L1 e pelo reconhecimento dos traços de que é portador, é insuficiente: as regras de tradução e as interferências indiretas não são detetadas mediante este procedimento.

Relativamente ao primeiro mecanismo, não está claro o funcionamento de tais regras de tradução e são necessários mais estudos que descrevam e delimitem o fenómeno. Para a identificação das interferências indiretas o procedimento passa, neste domínio, por uma leitura dos desvios como unidades de interlíngua independente, resultado de vários processos psicolinguísticos diferentes, com as suas próprias regras recombinantes de traços L1 e L2.

BIBLIOGRAFIA

- ALONSO REY, R. – *La transferencia en el aprendizaje de portugués por hispanohablantes*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones, 2012.
- ALONSO REY, R. – “Portugués para hablantes de español: aspectos teóricos y prácticos de un área emergente de investigación”. *Estudios portugueses y brasileños*, 12 (2014a). pp. 9-26.
- ALONSO REY, R. – “Influencia de la L1 en el PHE: el caso de las irregularidades en la 1ª persona del Presente de Indicativo. *Estudios portugueses y brasileños*, 12 (2014b). pp. 77-108.
- ALONSO REY, R. – “Dificultades en el aprendizaje de la morfología verbal del portugués por hispanohablantes: el presente de Indicativo”. *Linha d’Água*, 27,1 (2014c). pp. 87-115.
- ALONSO REY, R. – “Aprendizagem da morfologia verbal no Português para falantes de Espanhol (PFE): além da interferência”. *Pelos mares da língua portuguesa 2*. A. M. Ferreira e M. F. Brasete. Aveiro, Universidade de Aveiro, 2015a. pp. 355-367.
- ALONSO REY, R. – “El estudio del proceso de enseñanza/aprendizaje en el portugués para hablantes de español: especificidades e influencia de la L1”. *Teorias e Usos Linguísticos. Aplicações ao Português Língua Não Materna*. P. Osório y F. Bertinetti. Lisboa: Lidel, 2015b. pp. 131-156.
- ARABSKI, J. – *Crosslinguistic influences in second language lexicon*. Clevedon: Multilingual Matters, 2006.
- CÂMARA JR., J. M. – *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1970.
- CARVALHO, A. – “Português para falantes de espanhol: perspectivas de um campo de pesquisa”. *Hispania*, 85. 3, 2002. pp. 597-608.
- DE BOT, K. – “The Multilingual Lexicon: Modeling Selection and Control”. *International Journal of Multilingualism*, 1, 2004. pp. 17-32.

- DIJKSTRA, T., Grainger, J., e Van Heuven, W. – “Recognition of cognates and interlingual homographs: the neglected role of phonology”. *Journal of memory and language*, 41, 1999. pp. 496-518.
- CLAHSEN, H. et al. – Morphological Structure in Native and Non-Native Language Processing. *Language Learning*, 60, 2010. pp. 21-43.
- CORDER, S. P. – “Idiosyncratic dialects and error analysis”. *International Review of Applied Linguistics* IX.2, 1971. pp. 147-160.
- JARVIS, O. – “Methodological rigor in the study of transfer: identifying L1 influence in the interlanguage léxicon”. *Language Learning* 50.2, 2000. pp. 245-309.
- JARVIS, O. e Odlin, T. – “Morphological type, spatial reference and language transfer”. *Studies in Second Language Acquisition* 22, 2000. pp. 535-556.
- JARVIS, O. e Pavlenko, A. – *Crosslinguistic influence in Language and Cognition*. Nova Iorque: Routledge, 2008.
- LARDIÈRE, D. – “Mapping features to forms in second language acquisition”. *Second Language Acquisition and Linguistic Theory*. J. Archibald. Cambridge: Blackwell, 2000. pp. 102-129.
- LIPSKI, J. M. – “Too Close for Comfort? The Genesis of Português/Portunhol”. *Selected Proceedings of the 8th Hispanic Linguistics Symposium*, T. L. Face e C. A. Klee. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, 2006. pp. 1-22.
- MACWHINNEY, B. – “A unified model”. *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. N. Ellis e P. Robinson. Lawrence: Erlbaum Press, 2008. pp. 341-371.
- MATEUS, M. H., Brito, A. M., Duarte, I., e Faria, I. H. – *Gramática da língua portuguesa*. Lisboa: Caminho, 2003.
- PRÉVOST, P., e White, L. – “Missing Surface Inflection or Impairment in second language acquisition? Evidence from tense and agreement”. *Second Language Research*, 16.2, 2000. pp. 103-133.

SANTOS, C. A. et al. – “Sistema verbal do português: aprendizagem por hispanofalantes”. *Estudios portugueses y brasileños* 12 , 2014. pp. 53-76

SUNDERMAN, G. e Kroll, J. F. – “First language activation during second language lexical processing”. *Studies in Second Language Acquisition* 28, 2006. pp. 387-422.

A GRAMÁTICA DAS PALAVRAS NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA¹

Rui Abel Rodrigues Pereira

Instituto Politécnico de Macau, China

INTRODUÇÃO

O ensino atual do Português como língua estrangeira (PLE) tem subjacente uma orientação comunicativa, que encara o utilizador e o aprendente da língua como atores sociais que têm que cumprir tarefas, com finalidades específicas, em circunstâncias e ambientes determinados. Nesta orientação pedagógica, a língua é concebida como um instrumento usado para atingir determinados objetivos comunicativos, pelo que o ensino das palavras, tanto das simples como das morfologicamente complexas, baseia-se fundamentalmente em aspetos semânticos, promovendo geralmente o ensino do vocabulário em contexto, por blocos/áreas temáticas ou por campos lexicais. Isto é, o que prima é “el significado y el potencial comunicativo de las unidades léxicas en función de los contextos y situaciones comunicativas en las que son utilizadas” (Salazar García, 1994, p. 173).

¹ Membro integrado do CELGA/ILTEC, Unidade de I&D, da Universidade de Coimbra.

Isso mesmo é confirmado pela análise dos manuais atualmente em uso no ensino de PLE. Elaborados segundo as orientações do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Conselho da Europa, 2001), neles encontramos habitualmente listas de vocabulário anexas aos textos para melhor entendimento destes e listas de vocabulário referentes a determinados campos lexicais (os países e nacionalidades, as relações familiares e estado civil, os alimentos, as refeições, o vestuário, as cores, os meses e os dias da semana, etc.), as quais podem ser acompanhadas de sinónimos, traduções ou ilustrações.² Todavia, com a exceção da flexão, pouco espaço é dedicado aos aspetos formais ou morfológicos das palavras, sendo os processos de formação de palavras praticamente ignorados. Isso seria esperado nos níveis A1-Iniciação e A2-Elementar, dada a necessidade de se ensinar a flexão das palavras (por exemplo, a variação de género e número dos nomes e dos adjetivos; a variação de tempo, modo, pessoa e número, nos verbos) e as regras sintáticas mais básicas. Ora esta situação verifica-se também em muitos manuais direcionados para os níveis subsequentes, mais avançados. Noutros casos, as observações relativas a este campo ou são esparsas, carecendo de sistematicidade, ou não são adequadas a falantes não nativos, tendo por isso um efeito reduzido na competência lexical e gramatical deste grupo específico de aprendentes da língua portuguesa.

E o que acontece nas gramáticas de PLE?

2 Vejam-se, a título de exemplo, os manuais elaborados por Carla Oliveira e Maria Luísa Coelho, seja o *Aprender Português*, seja o *Português Global*, ou o *Manual Elementar de Português Escrito e Falado*, da autoria de Cristina Água-Mel.

A generalidade das gramáticas de PLE sofre de um problema comum. A especificidade desta área da gramática do Português (a “gramática da palavra”), que integra unidades e regras com diversos graus de complexidade e de regularidade, leva os autores a tomarem a atitude mais fácil: transpor de forma mais ou menos integral o que é apresentado na *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, de Celso Cunha e Luís Filipe Lindley Cintra, publicada há mais de trinta anos. Isto pode ser observado em diversas gramáticas, algumas delas de grande divulgação (cf. Arruda, 2000; Coimbra et al., 2001; Oliveira et al., 2007). Por exemplo, ao nível da Derivação, estas gramáticas limitam-se a apresentar quadros com os prefixos e sufixos de uso comum, elencados alfabeticamente, seguidos dos significados genéricos associados a cada um. Por sua vez, a abordagem dos processos de Composição resume-se a listagens de palavras compostas e respetivos componentes internos, tal como aparece disposto nas várias edições que foram sendo feitas da *Nova Gramática do Português Contemporâneo*.

Estas obras têm como aspeto positivo o facto de abordarem a estrutura morfológica das palavras, elencarem muitos constituintes morfológicos e até os diversos processos de formação, numa atitude descritiva. Todavia, da sua leitura, não só o aluno tem dificuldade em perceber a diferença entre os vários afixos derivacionais, como não lhe são descritas as especificidades dos processos de construção de palavras em que intervêm.

Excetua-se, em quase todos os manuais e gramáticas de PLE, dois campos da formação de palavras aos quais tem sido dada maior atenção: a formação de avaliativos (refiro-me à construção das formas de aumentativo e de diminutivo: *mesinha, carrito, casarão, bocarra*) e a formação do superlativo

absoluto sintético dos adjetivos (*lindíssimo, fácilimo, paupér-rimo*, etc.), que têm um significado mais regular e uma maior tradição no ensino.

A apresentação dos processos de formação de palavras pode e deve ser efetuada de outra forma, uma forma que permita ao aprendente conhecer os elementos que constituem as palavras em Português de modo a desenvolver quer a competência de os reconhecer em palavras concretas e deles retirar informações úteis para a interpretação de enunciados, quer a competência de formar palavras complexas sempre que delas necessite no processo de produção linguística (oral ou escrita).

1. OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE PALAVRAS NO ENSINO DE PLE

Estará o aprendente de PLE condenado a ter de memorizar todas as palavras da língua para as poder utilizar corretamente?

As unidades lexicais não são necessariamente blocos rígidos inscritos e solidificados na memória do falante. As palavras são constituídas por unidades mais pequenas dotadas de significado, ainda que em muitos casos seja apenas de natureza gramatical, e vários estudos têm demonstrado que a sua atualização no discurso decorre muitas vezes de um processo de montagem *online*, que as estrutura e organiza de acordo com padrões existentes na língua (Pinker, 1999; Jackendoff, 2002; Rodrigues, 2016).

Segundo Booij (2005, pp. 235-236), uma vez criadas, as palavras morfologicamente complexas podem ser armazenadas no nosso léxico mental, tal como acontece com as palavras simples, realizando-se o acesso/reconhecimento das palavras através da comparação da palavra percebida com a sua entrada no nosso léxico mental. Para as palavras que já conhecemos,

o autor defende que há duas vias de acesso: a recuperação da memória e a computação, que competem entre si.

Tudo parece indicar que é a conjugação das várias propriedades das palavras, nelas incluindo a frequência, a relevância pragmática, a transparência, a regularidade e a produtividade dos processos morfológicos que lhe dão origem, que determinarão em cada caso se o falante acederá a elas por via decomposicional ou por via holística (cf. Schreuder e Baayen, 1997; Vannest et al., 1999; Booij, 2009). A este respeito, Guerra (2011) refere o seguinte:

As palavras morfológicamente complexas caracterizadas como formal e semanticamente composicionais, resultantes de operações morfológicas regulares e produtivas e com valores de frequência reduzidos são usualmente ligadas à via decomposicional de acesso lexical, em que o reconhecimento é realizado através dos seus constituintes morfológicos. Os produtos morfológicos procedentes de processos morfológicos irregulares e não produtivos, com alta frequência de ocorrência e com opacidade formal e semântica são relacionados com a via holística, sendo acedidos, como um todo, através da sua própria entrada lexical.

Os dois conjuntos de palavras referidos pela autora mais não são do que os extremos de uma escala ao longo da qual se dispõem os produtos resultantes de operações morfológicas, uma vez que as palavras derivadas e as palavras compostas podem apresentar diversos graus de regularidade, transparência, produtividade e frequência. Por isso, em muitos casos, o processo de acesso lexical pode ser descrito como uma corrida entre a via holística e a via decomposicional, em que a via de acesso mais rápida vencerá. Analisemos alguns exemplos.

(1) a. *Alentejo, lisboeta*

b. *tuktukista, cavaquistão, amartar*

Embora morfologicamente complexas, as palavras *Alentejo* e *lisboeta*, pelo uso frequente que têm, serão reconhecidas de forma holística pelos falantes de português, principalmente pelos residentes em Portugal ou com fortes ligações a Portugal e à realidade portuguesa. Este grupo específico de falantes não necessitará de decompor as palavras nos seus constituintes para identificar os respetivos significados: *Alentejo*, região de Portugal, situada “além do Tejo”, ou seja, a sul do rio Tejo; *lisboeta*, designação dos habitantes de Lisboa.

O mesmo já não acontecerá com *tuktukista*, *cavaquistão* ou *amartar*. Nestes casos, ainda que por brevíssimos momentos, o falante necessitará de analisar as palavras nos seus constituintes morfológicos para deduzir o seu significado e, muitas vezes, como uma mera hipótese interpretativa.³

Ao contrário do que se passa com o falante nativo, que detém um conhecimento inconsciente⁴ dos processos de formação de palavras, o aprendente não nativo necessita de ser auxiliado na tarefa de reconhecer a estrutura interna da palavra complexa em português. De modo a acelerar o processo de aprendizagem e a desenvolver a sua competência lexical, ele precisa que lhe forneçam, explicitamente, as orientações necessárias para que saiba relacionar as palavras morfológicamente complexas com outras já existentes na língua e até com outras que ouça ou leia pela primeira vez. Nesta tarefa,

3 Convida-se o leitor a confirmar em §2.5. o significado efetivo destas palavras.

4 Segundo Jackendoff (2002, p. 55), “linguistic rules are essentially unconscious”.

são úteis as características fónicas e/ou gráficas, nomeadamente processos analógicos e as associações em famílias lexicais. Assim, o aluno deve ser incentivado a analisar palavras que integrem os afixos mais rentáveis e, ao longo do tempo, gradualmente, passar para casos mais residuais e/ou menos regulares.⁵ A aprendizagem das exceções e das restrições à aplicação da regra linguística (*natação*, e não **nadação*; *pintor*, e não **pintador*) e a substituição das formas geradas pelo sistema linguístico pelas unidades estabelecidas pela norma (*ladrão*, em vez de **roubão* ou **roubador*) deverá ser introduzida posteriormente e de forma progressiva com o uso quotidiano da língua. Com o tempo, o aprendente dará conta ou será alertado para o facto de que muitas palavras derivadas ou compostas, ainda que possíveis ao nível do sistema, não estão incluídas nos repertórios lexicográficos nem são sancionadas ou aceites ao nível da norma linguística.

2. VANTAGENS DO ENSINO DA FORMAÇÃO DE PALAVRAS
Segundo Ray Jackendoff (1975, pp. 667-668), a aprendizagem das regras de formação de palavras não só dota o falante da capacidade de as usar criativamente como é fundamental no uso corrente da língua, uma vez que torna mais fácil a interpretação, a aquisição e a produção de novas unidades lexicais. Jackendoff referia-se especificamente ao falante nativo, mas

5 Vários estudiosos têm destacado, dentro de abordagens muito diferentes, que as palavras que entram no ensino de LE ou de L2 devem ser escolhidas tendo em conta a *frequência* de uso, a *universalidade* (as palavras usadas em todas as normas da língua), a *eficácia* (palavras apropriadas a muitos contextos) e a *produtividade* (palavras que possam ajudar a gerar outras) (cf. Varela Ortega, 2004, p. 574).

esta afirmação pode ser estendida também aos falantes não nativos.

De facto, a compreensão e a construção/criação de palavras com recurso à morfologia está disponível para todo o tipo de falantes, nativos e não nativos, desde que se conheçam as regras de formação de palavras e (algum)as unidades lexicais de base. Há claramente ganhos ao nível da interpretação das palavras produzidas morfologicamente a partir do momento em que o falante consegue estabelecer relações morfossemânticas entre unidades lexicais, seja pelo reconhecimento da unidade lexical que lhe serve de base e do seu significado, seja pela relação com outras palavras derivadas a partir da mesma base ou do mesmo afixo. Consequentemente, o reconhecimento de um ou mais elementos da estrutura interna de uma palavra nunca antes ouvida causa, imediatamente, a ativação de esquemas mentais, da mesma maneira que acontece com os falantes nativos. Isso leva Martín García e Valera Ortega (2009, p. 69) a referirem que “En un gran número de estudios, tanto de L1 como de L2, se muestra que las palabras con morfología son más fáciles de adquirir que las palabras no complejas”.

As vantagens do estudo explícito dos processos de formação de palavras transcendem em muito o domínio da interpretação e da semântica. Longe vão os tempos em que se olhava para o léxico como o domínio das irregularidades⁶ e para a formação de palavras como um domínio estanque, isolado das restantes áreas da gramática. Na realidade, trata-se de uma área profundamente dinâmica e interativa, isto é, uma

6 Chomsky (1965, p. 84) caracteriza o léxico como “simply an unordered list of all lexical formatives”.

área que estabelece interligações com domínios da língua tão diferentes como a ortografia, a fonética e a fonologia, a morfologia flexional, a sintaxe, a semântica e até a pragmática (Rio-Torto, 1998).

2.1. A GRAFIA

Frequentemente, as regras de formação de palavras têm repercussões na escrita. Por exemplo, a formação dos advérbios em *-mente* implica que a palavra derivada não seja acentuada graficamente.

- (2) *rápido* > *rapidamente*; *sério* > *seriamente*; *difícil* > *difícilmente*; *cómodo* > *comodamente*; *fútil* > *futilmente*.

Outro exemplo: a junção de um sufixo começado com <i> ou <e> a uma palavra cujo radical termine em <c> ou em <g> implica geralmente uma adaptação na grafia deste.

- (3) a. *fraco* > *fraquinho*, *fraqueza*, *enfraquecer*;
b. *largo* > *largueza*.

2.2. A FONÉTICA

Muitas vezes a formação das palavras carrega consigo informações sobre a pronúncia desejável das palavras derivadas. Sabe-se, por exemplo, que, na formação dos advérbios em *-mente*, a palavra que funciona como base mantém o seu acento (como acento secundário da palavra derivada) e a sua pronúncia; concretamente, as vogais tónicas da base mantêm-se abertas ou semiabertas.

- (4) a. *clara* > *claramente* (compare com *claro* > *clareza*)
 b. *certa* > *certamente* (compare com *certo* > *certeza*)
 c. *curiosa* > *curiosamente* (compare com *curioso* > *curiosidade*)⁷

Um outro exemplo diz respeito ao uso do prefixo *in-* que indica negação, privação ou ausência. Como sabemos, este prefixo apresenta variantes fonéticas e gráficas em virtude do tipo de unidades fônicas que iniciam as bases a que se aco-
 plam. Se o prefixo se junta a bases iniciadas por consoante nasal ([m] ou [n]), lateral [l] ou vibrante [R], manifesta-se como vogal oral [i] (cf. 6a); se a base começa com vogal, o prefixo realiza-se através de dois segmentos fônicos, a vogal [i] e a consoante [n], realizáveis em duas sílabas contíguas (cf. 6b: *i.na.ca.ba.do*; *i.no.por.tu.no*); o prefixo tomará a forma de uma vogal nasal [ĩ], nos restantes cotextos (cf. 6c).

- (5) a. [i]: *imaterial, inato, iletrado, irreal*
 b. [in]: *inacabado, inoportuno*
 c. [ĩ]: *infeliz, impossível*

2.3. A MORFOLOGIA

A constituição interna de uma palavra pode afetar a construção de novas palavras e a sua flexão. Por exemplo, se desejarmos formar um nome de ação ou de evento a partir de um

⁷ Estas observações referem-se apenas à variante europeia da língua portuguesa, uma vez que na variante brasileira essa diferença não existe.

verbo terminado em *-ecer*, devemos utilizar o sufixo *-mento*. Todavia, este tipo de bases está vedado ao sufixo *-ção*.

- (6) a. *aquecer* > *aquecimento* / **aquecição*
- b. *enriquecer* > *enriquecimento* / **enriquecição*

Por sua vez, *-ção* é o sufixo preferido quando as bases verbais terminam em *-izar* ou *-ificar*.

- (7) a. *finalizar* > *finalização* / **finalizamento*
- b. *clarificar* > *clarificação* / **clarificamento*

Por outro lado, o desconhecimento de que um verbo é derivado pode acarretar produções linguísticas anômalas. É comum ouvirmos pessoas a dizerem erradamente **interview* em vez de *interveio*, porque simplesmente desconhecem que o verbo *intervir* é um derivado de *vir*, ou perderam momentaneamente a consciência disso.

- (8) a. *vir*: *ele veio*
- b. *intervir*: *ele interveio*, e não **interview*

Ainda recentemente, no âmbito da *Conferência Internacional da "Faixa e Rota" e o Desenvolvimento de Macau* (Macau, 8 e 9 de junho de 2017), uma tradutora, ao transpor uma intervenção do chinês para português, usou a palavra **proporam*, em vez de *propuseram*, não assumindo o verbo *propor* como um derivado de *pôr*.

- (9) a. *pôr*: *eles puseram*
- b. *propor*: *eles propuseram*, e não **proporam*

2.4. A SINTAXE

Os processos de formação de palavras também têm implicações na sintaxe na medida em que podem acarretar mudanças ao nível das classes de palavras. Por exemplo, o sufixo *-ção* constrói sempre nomes, enquanto *-mente* constrói sempre advérbios e *-izar* verbos. Isto significa que as palavras obtidas com cada um destes sufixos, ao ocorrerem na frase, se organizam em estruturas sintáticas diferentes. Como nome, um derivado como *organização* não pode simplesmente substituir o verbo *organizou*; o mesmo princípio se aplica ao advérbio *agradavelmente* em relação ao adjetivo *agradável*, e ao verbo *americanizar* relativamente ao adjetivo *americano*. Como pertencem a classes de palavras diferentes, os seus cotextos de ocorrência são necessariamente outros.

- (10) a. *O João organizou a festa.*
b. **O João organização a festa.*
- (11) a. *O livro é agradável.*
b. **O João é agradavelmente.*
- (12) a. *O filme é americano.*
b. **O filme é americanizar.*

A interação entre a formação de palavras e a sintaxe é também visível ao nível do que se designa como estrutura argumental (Pereira, 2007). As palavras derivadas podem preservar, subtrair ou adicionar um novo argumento na estrutura da frase. Vejamos um exemplo:

- (13) a. O Governo lançou *um novo imposto*.
b. O lançamento deste *novo imposto* (pelo Governo) era desnecessário.

Os nomes derivados com o sufixo *-mento* (mas também com *-ção* ou *-agem*, por exemplo) herdam normalmente os argumentos da sua base. Como se comprova em (13), o sujeito (argumento externo) e o complemento direto (argumento interno) do verbo *lançou* (cf. 13a) são preservados quando se usa o nome de ação dele derivado (*o lançamento*), integrando o grupo nominal que tem o nome *lançamento* como núcleo (cf. 13b).

2.5. A SEMÂNTICA

O conhecimento do significado dos constituintes internos (bases e afixos) é uma ferramenta poderosa para a decodificação e interpretação das palavras morfologicamente complexas, quer sejam antigas, quer sejam formações recentes (neologismos). Por exemplo, o falante que sabe que *cardio-*significa ‘coração’ mais facilmente reconhece e interpreta *cardiologia* como a “ciência médica que estuda o coração”, *cardiologista* como o “médico do coração” e *cardiopatia* como uma “doença do coração”.

Os processos de formação de palavras têm uma dupla função: uma função analítica, pois permitem analisar e interpretar palavras já existentes; e uma função gerativa, pois permitem construir novas palavras a partir dos recursos morfolexicais existentes. São essas duas funções que permitem a alguém, num determinado momento e contexto, gerar neologismos, como *cavaquistão*, *amartar*⁸ ou *tuktukista*, e aos ouvintes/leitores interpretá-las com o significado que o locutor pretendia. Analisemos estes casos.

8 Termo encontrado num texto sobre o projeto espacial chinês.

Cavaquistão (*Cavac(o) + istão*) foi uma designação dada à região de Viseu, onde Cavaco Silva, antigo Primeiro-Ministro e, mais tarde, Presidente da República Portuguesa, obteve sempre votações maioritárias nas eleições. A ideia de locativo é transmitida pelo sufixo *-istão* presente na designação de diversos países (*Afeganistão*, *Cazaquistão*, *Uzbequistão*, etc.)

No segundo caso (*amartar*), estamos perante um verbo derivado, indicando o prefixo *a-* um movimento para junto de, aproximar-se, pousar (Pereira, 2007, 2016). Assim, o conhecimento de que verbos como *aterrar* e *alunar* significam, respetivamente, “aproximar-se de/ pousar na Terra/terra” e “aproximar-se da/pousar na Lua” leva-nos a interpretar *amar-tar* como “aproximar-se de/pousar em Marte”.

O mesmo tipo de ilações se pode fazer para o terceiro exemplo. *Tuktukista* é usado por Francisco Pereira Coutinho no seu blog,⁹ quando se refere a um taxista, que conduzia um *tuktuk*. Ora, se um condutor de *táxi* é um *taxista*, um condutor de *tuktuk*¹⁰ deverá ser um *tuktukista*.

Em suma: o ensino da formação de palavras traz consigo um aporte de qualidade no conhecimento que o aprendente tem da língua-alvo, o que influenciará positivamente o seu desempenho nas duas atividades fundamentais exercidas por cada falante: a interpretação e a produção linguística.

9 Cf. <https://overdadoirovaletudo.wordpress.com/2015/01/31/61/>.

10 Nome dado aos triciclos motorizados usados como táxi nas cidades da Índia e do sudeste asiático e, atualmente, também em cidades portuguesas, como veículo ágil para a realização de circuitos turísticos.

3. PROPOSTAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DA MORFOLOGIA DERIVACIONAL EM LE / L2

No ensino de LE ou de L2, podemos realizar diversos tipos de atividades com o objetivo de desenvolver a competência lexicogenética dos aprendentes: (i) a identificação dos constituintes das palavras, (ii) a atribuição de significado(s), (iii) a produção de palavras complexas (derivadas ou compostas) e, em contextos de ensino específicos, (iv) a tradução (Pereira, 2017).¹¹ Tomemos, como exemplo, a formação de nomes de contentores ou continentes, onde outros objetos mais pequenos (e.g. *chave*, *palito*, *pilha*, *sapato*) ou diferentes tipos de matérias ou substâncias (e.g. *açúcar*, *cinza*, *fruta*, *óleo*, *sal*, *tinta*, *vinagre*) podem ser depositados ou estar guardados.

Antes de qualquer exercício, o aprendente deve tomar consciência dos esquemas de formação regular de palavras em termos de forma e de significado. Assim, deve começar por ser informado de que, para formar nomes com o significado de “contentor/continente”, pode usar os sufixos *-ão*, *-ário* e *-eiro/a*, acoplando-os a radicais de outros nomes: e.g. *vidr(o)* > *vidrão*; *cinz(a)* > *cinzeiro*; *hósti(a)* > *hostiário*. Como resultado, obtêm-se palavras como as que se apresentam no Quadro 1.

11 Neste livro, direcionado principalmente ao ensino de português a aprendentes de língua materna chinesa, os conteúdos encontram-se estruturados por fichas de trabalho, definidas em função da classe semântica das palavras derivadas ou do processo afixal/composicional ativado.

Sufixo	Nomes de contentores ou continentes
-ão	(o) <i>eletrão, oleão, papelão, plástico, pilhão, rolhão, vidrão</i>
-eiro/a	(o) <i>açucareiro, chaveiro, cinzeiro, ficheiro, louceiro, paliteiro, roupeiro, saleiro, tinteiro</i> (a) <i>azeitona, cigarreira, cristaleira, fruteira, molheira, papeleira, saboneteira, saladeira</i>
-ário	(o) <i>hostiário, incensário, relicário</i>

QUADRO 1. Nomes de contentores/continentes derivados por sufixação
(cf. Rio-Torto e Rodrigues, 2016)

Conhecedor dos esquemas derivacionais possíveis, o aprendente está agora em condições de poder processar a palavra derivada na medida em que é capaz de reconhecer e identificar os constituintes morfolexicais (bases e afixos) que intervêm na sua construção.

Atividade 1

Complete a tabela, relacionando as palavras derivadas com os respetivos nomes de base.

Siga o exemplo.

Nomes derivados	Lugar onde se deposita ou põe...
a. <i>vidrão</i>	os objetos de <u>vidro</u>
b. <i>papelão</i>	o _____ (que se deita ao lixo)
c. <i>pilhão</i>	as _____ elétricas
d. <i>cinzeiro</i>	a _____ dos cigarros
e. <i>saboneteira</i>	o _____
f. <i>incensário</i>	o _____

Uma variante deste tipo de atividades consiste em focalizar a atenção do aprendente num único esquema afixal de derivação. As Atividades 2 e 3 têm ainda a vantagem de asso-

ciar as palavras derivadas a determinados campos lexicais ou a conjuntos de referentes específicos.

Atividade 2

Em casa, temos alguns móveis onde colocamos ou guardamos objetos que usamos no nosso dia a dia. Descubra o seu nome e complete as palavras.

Em casa, temos...

- | | |
|---|-----------------------------|
| a. móvel onde guardamos a roupa | (o) _ _ _ _ P _ _ _ _ O |
| b. objeto onde penduramos as chaves | (o) _ _ _ _ _ _ R _ |
| c. móvel onde guardamos os sapatos | (a) _ _ _ _ _ T _ _ _ _ _ |
| d. móvel onde guardamos os objetos de cristal | (a) _ _ _ _ _ L _ _ _ _ _ |
| e. móvel onde guardamos a louça | (o) _ _ _ _ C _ _ _ _ _ |
| f. móvel onde guardamos as garrafas de vinho | (a) _ _ R _ _ _ _ _ _ _ R _ |

Atividade 3

Quando estamos à mesa, durante as refeições, usamos vários recipientes para servir a comida ou alguns temperos (sal, pimenta, etc.).

Completa o crucigrama com o nome desses objetos.

À mesa, usamos...

objeto onde se serve o açúcar (o ...)					C							
objeto onde se serve o sal (o ...)						O						
objeto onde se põe a cinza do cigarro (o ...)						N						
objeto onde se serve a fruta (a ...)						T						
travessa onde se serve a salada (a ...)						E						
objeto onde se serve a pimenta (a ...)						N						
recipiente onde se colocam os palitos (o ...)						T						
objeto onde se servem as azeitonas (a ...)						O						
objeto onde se serve o molho (a ...)						R						

Atividade 4

O sufixo **-ão** é usado na formação de nomes de objetos (caixotes do lixo) onde se depositam objetos ou matérias diversas para reciclagem.

Complete com as palavras adequadas ao sentido das frases.

- a. Não deite o **papel** no chão, deite-o no _____.
- b. Não deite o _____ no caixote do lixo, deposite-o no **vidrão**.
- c. As **pilhas** são uma fonte de poluição. Por isso, coloque-as no _____.
- d. Se não quer ver o mar cheio de **plásticos**, deposite-os no _____.
- e. Traga os aparelhos **elétricos** que já não utiliza e coloque-os no _____.
- f. Queremos aproveitar as **rolhas** usadas. Deposite-as no _____.
- g. Sabia que na sua rua existe um **oleão** onde pode deitar o _____ usado na cozinha?

Estas atividades visam, simultaneamente, o reconhecimento das bases e afixos derivacionais, o processo de construção lexical e, no caso da Atividade 4, o uso dos constructos morfolexicais em contexto. Neste tipo de exercícios, persegue-se, acima de tudo, um objetivo mais amplo: pela construção de palavras através de um determinado recurso afixal, levar o aprendente a interiorizar um padrão ou esquema de formação em termos formais e semânticos.

Podem ainda ser propostas atividades focadas na tradução de L1 para L2, de que a Atividade 5 é exemplo, ou vice-versa.

Atividade 5

Traduza para português. Use nomes de contentores terminados em **-eiro/a**.

CHINÊS	PORTUGUÊS
a. 糖罐	
b. 煙灰缸	
c. 牙籤盒	
d. 衣櫃	
e. 鹽罐	

Note-se, porém, que estas atividades que envolvem a tradução, para além de requererem que o grupo de aprendentes seja mais ou menos uniforme quanto à língua materna, levantam problemas de operacionalização, pois nem sempre o professor domina a L1 dos aprendentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os procedimentos de análise morfolexical fazem parte da competência linguística dos falantes. Uma vez que lhes permite aceder à estrutura interna das palavras, o ensino explícito desta área da gramática, a “gramática da palavra”, irá dotar o aprendente de maior agilidade no processamento lexical, tornando-o mais apto a interpretar e a produzir enunciados não memorizados.

O trabalho de análise da estrutura interna das palavras e a aprendizagem das regras que atuam nesse domínio da língua ajudarão o aprendente de PLE em três aspetos fundamentais:

- (i) a decodificar o significado das palavras morfológica-mente complexas pela perceção do significado dos seus constituintes;
- (ii) a formar, sempre que necessário, novas palavras, isto é, palavras que o falante desconheça ou que nunca tenha memorizado;

- (iii) a usar corretamente essas palavras em sintaxe, em termos de flexão, estrutura argumental, etc.

A capacidade de criar palavras a partir de palavras existentes e a facilidade sentida quando se trata de decifrar o seu significado são uma mostra da utilidade das regras de formação de palavras em português. É, sem dúvida, um recurso a que o aprendente não nativo pode recorrer a fim de preencher as lacunas de informação e/ou de entender palavras derivadas ou compostas que encontra pela primeira vez, oralmente ou por escrito, ou com as quais contactou, mas não memorizou. Consequentemente, tal conhecimento fará com que o aluno se sinta mais confiante nos processos de interpretação e de produção em português.

Obviamente, o estudante que se aventure na construção de novas palavras (que sejam novas, pelo menos, para si) irá produzir unidades neológicas nem sempre corretas ou aceites ao nível da norma. Essa situação é normal e tem o seu lado positivo, pois revela que o aluno adquiriu uma parcela do português, aquela que envolve o respeito pelas regras morfológicas. O contacto com a língua em uso permitirá descartar as unidades não sancionadas na *norma*, apesar de formadas de acordo com o *sistema*.

Causa, portanto, estranheza o pouco espaço que os manuais e as gramáticas de PLE dedicam à estrutura morfológica das palavras, com a exceção da flexão. O facto de colocarem o foco principal do ensino/aprendizagem na perspectiva comunicativa faz com que o vocabulário apareça quase sempre na forma de listas prontas a serem memorizadas. Não queremos com isso negar a importância da vertente comunicativa no ensino de PLE, mas apenas chamar a atenção para

o facto de se poder ensinar muito mais do que o uso de uma palavra em contexto, com uma rentabilidade acrescida para o aprendente. Pelas vantagens que encerra, é uma área da gramática que devemos necessariamente explorar nas aulas PLE.

BIBLIOGRAFIA

- ÁGUA-MEL, C. – *Manual Elementar de Português Escrito e Falado*. Pequim: The Commercial Press, 2016.
- ARRUDA, L. – *Gramática de Português para Estrangeiros*. Porto: Porto Editora, 2000.
- BOOIJ, G. – *The Grammar of Words: An Introduction to Linguistic Morphology*. Oxford: Oxford University Press, 2005.
- ____ Morphological Analysis. In B. Heine e H. Narrog (eds.), *The Oxford Handbook of Grammatical Analysis*. Oxford: Oxford University Press], 2009.
- CHOMSKY, N. – *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1965.
- COIMBRA, O. M. e I. COIMBRA – *Gramática Activa*, 2 vol., Lisboa: Lidel, 2011.
- CONSELHO DA EUROPA – *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – aprendizagem, ensino, avaliação*. Lisboa: Edições ASA, 2001.
- CUNHA, C. e L. F. L. CINTRA – *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa, 1984.
- GUERRA, A. I. A – *Processamento de palavras morfologicamente complexas: modelos e metodologias*. Coimbra: [s.n.], 2011.
- JACKENDOFF, R. – Morphological and semantic regularities in the lexicon. *Language* 51, 1975. pp. 639-671.
- ____ – *Foundations of language. Brain, meaning, grammar, evolution*. Oxford: Oxford University Press, 2002.
- MARTÍN GARCÍA, J. e S. VARELA ORTEGA – La prefijación en E/LE: prefijos verbales, in D. Serrano-Dolader, M. A. Martín Zorraquino e J. F. Val Álvaro (eds.), *Morfología y español como lengua extranjera (E/LE)*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2009. pp. 67-89.

- OLIVEIRA, C. e L. COELHO (2007). *Aprender Português*, 3 vols. Lisboa: Texto Editores.
- _____. *Gramática Aplicada. Português para Estrangeiros. Níveis, A1, A2 e B1*. Lisboa: Texto Editores, 2007.
- _____. *Português Global*. 4 vols. Macau: Instituto Politécnico de Macau, 2011-2017.
- PEREIRA, R. – *Formação de Verbos em Português: Afixação Heterocategorial*. Muenchen: Lincom Europa, 2007.
- _____. Formação de verbos. In G. Rio-Torto (coord.), *Gramática Derivacional do Português*, 2.^a edição. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2016. pp. 297-355.
- _____. – *Vocabulário do português para alunos chineses: materiais didáticos*. Macau: Instituto Politécnico de Macau, 2017.
- PINKER, S. – *Words and rules*. New York: Basic Books, 1999.
- RIO-TORTO, G. – *Morfologia derivacional: teoria e aplicação ao português*. Porto: Porto Editora, 1998.
- RIO-TORTO, G. e A. RODRIGUES – Formação de nomes. In G. Rio-Torto (coord.) et al., *Gramática Derivacional do Português*, 2.^a edição. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2016. pp. 135-240.
- RODRIGUES, A. S. – Noções basilares sobre a morfologia e o léxico. In G. Rio-Torto (coord.) et al., *Gramática Derivacional do Português*, 2.^a edição. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2016. pp. 35-133.
- SALAZAR GARCÍA, V. – Aprendizaje del léxico en un currículo centrado en el alumno. In L. Miquel e N. Sans (eds.), *Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid: Fundación Artilibre, 1994. pp. 165-197.
- SCHREUDER, R. e R. H. BAAYEN · ‘How Complex Simplex Words Can Be’. *Journal of Memory and Language* 37, 1997. pp. 118-39.

VANNES, J., e J. E. BOLAND – Lexical morphology and lexical access. *Brain and Language*, 68(1-2), 1999. 324-332.

VARELA ORTEGA, S. – Léxico, morfología y gramática en la enseñanza de español como lengua extranjera. In D. Serrano-Dolader (recop.). *La formación de palabras en la clase de ELE*. Centro Virtual Cervantes, 2004. [Disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/morfologia/default.htm].

OS APRENDENTES CHINESES E A PERCEÇÃO DAS CONSOANTES OCLUSIVAS DE ACORDO COM A VARIÁVEL PONTO DE ARTICULAÇÃO

Shu Yang

Instituto Politécnico de Macau, China

1. INTRODUÇÃO

A procura da língua portuguesa por parte de aprendentes cuja língua materna é Mandarim tem vindo a aumentar nos últimos anos, tanto na China, como nos países lusófonos. Vários estudos indicam que na aprendizagem/aquisição¹ de uma língua não materna (LNM), na qual incluem os conceitos de língua estrangeira (LE) e/ou língua segunda (L2), os alunos poderão ter problemas de pronúncia nos sons devido a uma percepção, pelo menos parcial, imprecisa de L2/LE² (Rochet, 1995); quando os sons são percebidos mais precisamente,

1 Tendo em conta as várias circunstâncias de estudo de Português entre diferentes aprendentes e tratando no presente estudo os dois termos como sinónimos, optar-se-á pelo termo “aprendizagem”. Vê-se mais discussão relacionada em Ellis (1985).

2 Desde que os participantes chineses do presente estudo tiveram dois ambientes de aprendizagem diferentes, um de sala de aula, tendo o PE como uma LE, e o outro de Portugal onde se fala predominantemente o PE, tendo o mesmo como uma L2, para unificar a designação, optamos por tratar os dois termos como sinónimos.

são produzidos de forma mais correta (e.g., Flege et al., 1999; Rauber et al., 2010; Wang, 1997). Todavia, há alguns estudos que demonstram que a imprecisão da pronúncia de sons está relacionada, não apenas necessariamente com a dificuldade da percepção, mas sim com outros aspetos tais como a exposição à língua-alvo, a idade de aprendizagem, e assim por diante (e.g., Flege et al., 1992; Flege et al., 1995). Tendo isso em consideração, o presente trabalho visa estudar a percepção das consoantes oclusivas do Português Europeu (PE)³, consoante os pontos de articulação diferentes, no percurso de aprendizagem do Português Língua Não Materna (PLNM) de aprendentes chineses, variando o fator de imersão linguística.

2. PERCEÇÃO DE SONS DE UMA LÍNGUA NÃO MATERNA

Apesar de existirem discussões sobre diferentes conceitos e termos no âmbito da aquisição linguística, seja nativa ou não, opta-se no presente estudo pelo termo de Língua Materna (L1) para designar a língua nativa dos participantes chineses e pelo de Língua Estrangeira (LE) para o Português adquirido pelos mesmos (para mais discussão relacionada, veja Ellis, 1985; Flores, 2013). Este trabalho baseia-se nos estudos de Flege, seguindo particularmente os relativos ao sotaque estrangeiro (e.g., Beste et al., 2007; Flege, 1995; Flege et al., 1995; Piske et al., 2001) e de produção e percepção de sons LE e/ou L2 (e.g., Bettoni-Techio et al., 2007; Flege, 1993; Rato, 2014; Rauber et al., 2010; Rochet, 1995; Sandes, 2010).

3 Os participantes do presente estudo, ou seja, os alunos universitários chineses da língua portuguesa têm mais contacto com a variante Português Europeu, portanto optou-se por realizar os testes nesta variante.

Flege (1981, 1991, 1995) propôs o *Modelo de Aprendizagem da Fala* (SLM), no qual formula hipóteses sobre o tipo de influência que a L1 pode exercer sobre a L2. O modelo começa por assumir que os sons próximos das L1 e L2 são relacionados perceptualmente num nível alofónico sensível à posição, em vez de num nível fonológico mais abstrato. Esta relação é explicada com recurso ao conceito de “classificação por equivalência”, segundo o qual a aquisição de sons da L2 que são muito próximos de sons da L1 pode ser bloqueada pelo mecanismo de classificação dos sons por equivalência. Quando isto acontece, uma única categoria fonética é usada para processar perceptualmente os sons da L1 e da L2 (diafones). Portanto, neste caso, é assumido um processo de interferência interlínguas. Os sons percebidos são identificados através de um “filtro seletivo” (Trubetzkoy, 1969). Segundo este modelo, no qual se classificam os sons L2 como “idênticos”, “semelhantes” ou “novos” relativamente ao sistema de sons da L1, são os sons classificados como “semelhantes” os que causam mais dificuldades a aprendentes L2. Flege (1995) conclui, por isso, que é fundamental uma avaliação correta das “propriedades que diferenciam um som L2 dos outros, e dos sons da L1” (p. 236). Ao mesmo tempo, Rochet (1995) também indicou que os sotaques estrangeiros poderão ser causas, pelo menos parcialmente, da percepção imprecisa dos sons da L2.

Em relação ao tema estudado no presente trabalho, Yang, Rato e Flores (2015) estudaram a percepção das consoantes oclusivas de PE, e o seu estudo mostrou que as consoantes oclusivas são mais problemáticas para falantes chineses e que os aprendentes de PE, com Mandarim Língua Materna (ML1), conseguiram discriminar melhor as vozeadas /b, d, g/ do que as não vozeadas /p, t, k/, correspondendo à proposta do SLM

de Flege (1995), e relevou ainda que o grupo de aprendentes conseguiu identificar as consoantes oclusivas não vozeadas /p, t, k/ significativamente melhor do que as vozeadas /b, d, g/ com uma imersão linguística de cerca de um ano.

3. SISTEMA FONÉTICO DO MANDARIM
E DO PORTUGUÊS EUROPEU

Apesar de algumas divergências, é reconhecido que o Mandarim tem no total seis fonemas vocálicos /i/, /e/, /y/, /a/, /o/ e /u/, e quase cada um tem os seus respectivos alofones, que se realizam de acordo com o contexto (Lin et al., 2013; Sheng, 2004; Wu, 1992), enquanto que no PE existem 14 monotongos vocálicos, incluindo nove vogais orais e cinco vogais nasais (Barroso, 1999). Apresentam-se mais detalhes na Tabela 1.

TABELA 1. Vogais das duas línguas

	Vogais do Mandarim		Vogais do PE	
	Fonemas	Alofones	Fonemas	Alofones
Vogais orais	/i/	[w], [i], [j], [I] e [i]	/i/	–
	/e/	[e], [E], [»«], [Ā] e [F]	/e/	–
	/y/	[ç] e [y]	/E/	–
	/a/	[a], [ä], [A], [E], [æ] e []	/Œ/	–
	/o/	–	/a/	–
	/u/	[U], [w], [V] e [u]	/ð/	–
	–	–	/ /	–
			/o/	–
			/u/	–

Vogais do Mandarin			Vogais do PE	
Vogais nasais	-	-	/i/	-
			/e/	-
			/ɛ/	-
			/u/	-
			/ø/	-

Quanto à construção dos estímulos utilizados nos testes experimentais, foram selecionadas duas vogais comuns às duas línguas estudadas como vogais adjacentes às consoantes-alvo, precisamente /a/ e /o/ em sílaba tónica e /ɐ/ e /u/ em sílaba átona. Em ambas as línguas, existem seis oclusivas: /p/, /pʰ/, /t/, /tʰ/, /k/ e /kʰ/ em Mandarin; /b/, /p/, /d/, /t/, /g/ e /k/ em PE. Em ambos os sistemas, conta-se com três pares contrastivos de consoantes oclusivas, com o mesmo ponto de articulação, nomeadamente o par /b-p/ na posição bilabial, o /d-t/ na posição alveodental e o /g-k/ na posição velar, embora o traço distintivo das seis consoantes oclusivas de cada sistema seja diferente, ou seja, a “aspiração” em Mandarin e o “vozeamento” em Português (veja mais informação em Yang, 2014).

4. O PRESENTE ESTUDO

4.1. INFORMANTES

Este estudo contou com a participação de 54 participantes no total, divididos em três grupos: um grupo de controlo composto por falantes nativos de PE e dois grupos experimentais de aprendentes chineses de PLE, de 36 alunos universitários que tiveram uma educação semelhante e que se encontravam, no momento da realização do teste, a aprender PE num

mesmo curso de licenciatura de uma mesma universidade. Um grupo experimental teve uma experiência de intercâmbio de estudo durante quase um ano em Portugal, enquanto no outro grupo ninguém tinha estado num país lusófono. Foram recolhidas ao mesmo tempo algumas informações acerca dos participantes através de um questionário preenchido no momento do teste realizado (para mais detalhes, veja Yang, 2014).

4.2. METODOLOGIA

Foram aplicados três testes de percepção no presente estudo, nomeadamente dois de identificação e um de discriminação, com os estímulos gravados e tratados cuidadosamente a fim de garantir a confiabilidade (veja Yang et al., 2015). Nos estímulos mantiveram-se as consoantes-alvo no mesmo contexto vocálico e na mesma posição silábica (posição de ataque), variando as posições em palavras, seja nos testes experimentais seja nos testes de familiarização antecipadamente realizados. Mostram-se os estímulos concretos nas Tabelas 2 e 3. Decide-se utilizar conjuntos de palavras, incluindo pseudopalavras, em pares fonologicamente contrastivos.

TABELA 2. Estímulos com as consoantes oclusivas em posição inicial de palavra em sílabas tónica e átona

balo	bôlo	balar	bolar
palo	pôlo	palar	polar
dalo	dôlo	dalar	dolar
talo	tôlo	talar	tolar
galo	gôlo	galar	golar
calo	côlo	calar	colar

TABELA 3. Estímulos com as consoantes oclusivas
em posição medial intervocálica em sílaba átona

labo	laba	lôbo	lôba
lapo	lapa	lôpo	lôpa
lado	lada	lôdo	lôda
lato	lata	lôto	lôta
lago	laga	lôgo	lôga
laco	laca	lôco	lôca

Todos os estímulos foram apresentados aleatoriamente através de uma forma auditiva no *software* TP, v. 3.1⁴ (Rauber et al., 2012). Pode-se pedir no máximo três vezes de cada item. Nos dois testes de identificação, foram apresentadas sete opções de resposta, nomeadamente uma opção (?) quando não se percebe ou sem certeza, e as outras seis para as consoantes-alvo com um exemplo de palavra (veja as imagens das Figuras 1 e 2). O teste de discriminação, numa tarefa AX (igual-diferente), é mostrado na Figura 3, em que se apresenta de cada vez um par de estímulos e o ouvinte deve julgar se ambos são iguais ou diferentes, a saber, se ambos os estímulos ouvidos pertencem à mesma consoante-alvo ou não. Posteriormente, os dados descritivos foram analisados com o programa SPSS, versão 19.

4 A versão gratuita do *software* TP 3.1 (Rauber et al., 2012) está disponível em <http://www.worken.com.br/tp>.

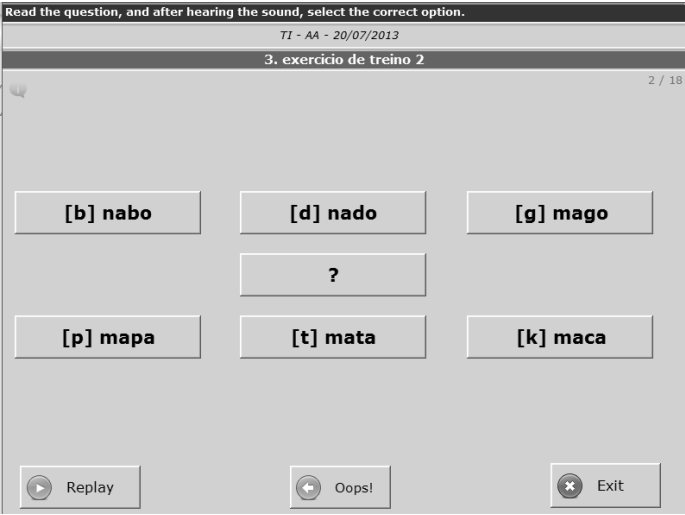


FIGURA 1. Imagem do ecrã do teste de identificação 1

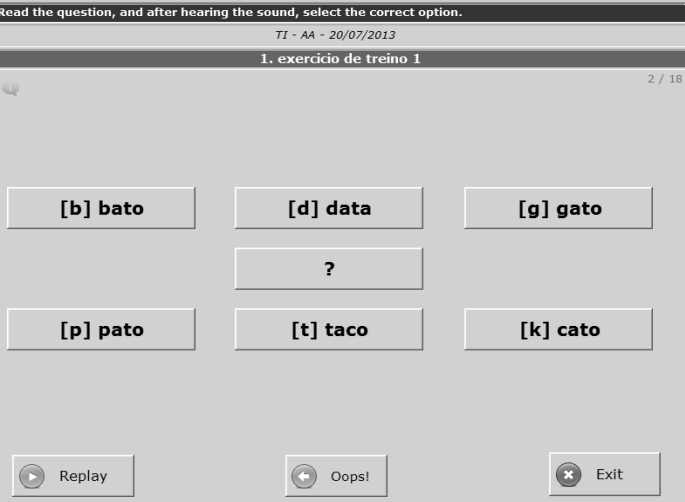


FIGURA 2. Imagem do ecrã do teste de identificação

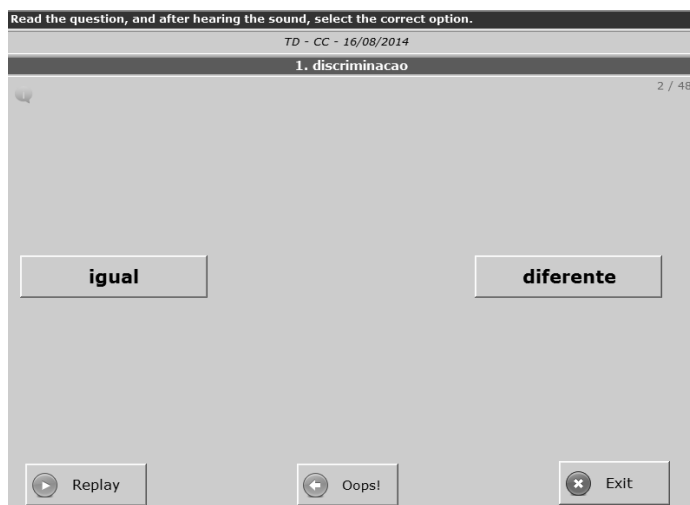


FIGURA 3. Imagem do ecrã do teste de discriminação

4.3. QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO

De acordo com a Hipótese 3 do Modelo de Aprendizagem da Fala (*Speech Learning Model*, Flege, 1995), quanto maior for a dissemelhança fonética percebida entre um som da L2 e o som de L1 mais próximo, maior é a probabilidade de se conseguir discriminar as diferenças fonéticas entre os sons. No caso dos contrastes de ML1 – PLE, ambas as línguas contam com todas as seis consoantes em questão no seu sistema fonológico, formando três pares de contrastes fonémicos na respetiva língua, porém, baseado em características fonéticas diferentes. Em conclusão, os três pares de consoantes oclusivas distinguem-se de acordo com o vozeamento em Português e de acordo com a aspiração em Mandarim, tal como no estudo de Yang (2015). Entretanto, as consoantes oclusivas analisadas diferem não só quanto ao seu “vozeamento” (consoantes vozeadas vs. não vozeadas), mas também em relação ao ponto de

articulação (bilabial, alveodental, velar), o que remete para a (as) questão (questões) em causa do presente estudo:

Há diferenças na percepção dos contrastes fonéticos /b/-/p/, /d/-/t/ e /g/-/k/ consoante os pontos de articulação? Se sim, qual(is) o(s) que causa(m) mais dificuldades aos aprendentes de PLE?

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Focar-se-á neste trabalho mais a análise dos resultados dos dois testes de identificação considerados em conjunto, tendo como ponto de partida uma comparação intragrupo. Assim, os dois grupos experimentais foram tratados em geral, com todos os estímulos nas duas posições (inicial e medial) aplicados nos dois testes de identificação dividindo em três partes consoante o ponto de articulação, nomeadamente /b/-/p/, /d/-/t/ e /g/-/k/. Como os testes de *Kruskal-Wallis (K-W)* e *Shapiro-Wilks (S-W)* revelaram que as três variáveis apresentaram distribuição normal ($p > 0,05$), aplicaram-se testes paramétricos intrassujeitos. Para verificar a influência da variável ponto de articulação na percepção dos contrastes oclusivos, foi aplicado o teste ANOVA para Medidas Repetidas (F).

TABELA 4. Resultados dos testes de identificação relativos à Análise de Variância (ANOVA) para Medidas Repetidas por ponto de articulação para todos os participantes de PLE

(n = 36)				
	/b/-/p/ Média (DP) %	/d/-/t/ Média (DP) %	/g/-/k/ Média (DP) %	F (2,70)
Percentagens de acertos	54,25 (11,18)	61,05 (13,20)	64,84 (12,87)	19,92 (2,70)***

*** $p < 0,001$

Nota: Todos os valores de média são percentagens de acertos dos dois testes de identificação. DP = Desvio padrão.

De acordo com o valor da probabilidade considerado estatisticamente significativo ($p < 0,001$), conclui-se que estamos perante diferenças de médias significativas ao nível de acertos de identificação dos três pares contrastivos das oclusivas-alvo por ponto de articulação, justamente /b/-/p/, /d/-/t/ e /g/-/k/.

Os dados descritivos revelam que a média de acertos de identificação do par oclusivo bilabial (/b/-/p/) foi a mais baixa (54,25%), o que demonstra que foi o par mais difícil de identificar por todos os informantes de PLE. Os demais pares (/d/-/t/ e /g/-/k/) revelam taxas de acerto ligeiramente mais altas (61,06% e 64,84%), comparando com a média da identificação de /b/-/p/.

Porém, os resultados da ANOVA só nos permitem saber que existem diferenças significativas, mas não onde se encontram especificamente. A fim de obter mais informações, é necessário aplicar o teste de *Bonferroni* para detetar onde se encontram as diferenças significativas dentro dos três pares contrastivos.

TABELA 5. Resultados relativos às *Pairwise Comparisons de Bonferroni*

	/b/-/p/ vs. /d/-/t/	/b/-/p/ vs. /g/-/k/	/d/-/t/ vs. /g/-/k/
Percentagens de acertos	***	***	ns

*** $p < 0,001$

Segundo os resultados do teste de *Bonferroni* (ver Tabela 5), há diferenças significativas entre o primeiro par contrastivo bilabial (/b/-/p/) e o par alveodental (/d/-/t/), e o bilabial com o velar (/g/-/k/), por terem ambos os valores de $p < 0,001$. Quanto à comparação de diferença entre o par oclusivo alveodental (/d/-/t/) e o par velar (/g/-/k/), $p = 0,14$, o teste mostra que não há diferença significativa.

Pode-se assim concluir que há diferenças significativas ao nível de acertos na identificação dos três pares contrastivos por ponto de articulação, $F(2,70) = 19,92$, $p < 0,001$. As comparações múltiplas *Pairwise Comparisons de Bonferroni* (como mostrado na Tabela 5) revelaram que a percentagem de identificação correta do contraste /b/-/p/ é significativamente inferior à de /d/-/t/ e /g/-/k/. Relacionando os resultados com a questão levantada, verificou-se que os ouvintes de ML1 têm mais dificuldades na identificação do par oclusivo bilabial /b/-/p/ em PLNM, ou seja, verificou-se mais dificuldade na percepção das oclusivas nos pontos de articulação bilabiais comparando com a dos alveodentais e velares. No entanto, embora não se tenham verificado diferenças significativas na percepção entre os /d/-/t/ e /g/-/k/, estes revelam-se também difíceis de categorizar perceptualmente, pois apresen-

taram uma percentagem de identificação correta entre os 61% e 65%.

De forma a explorar esta questão, far-se-á também uma comparação do desempenho entre os dois grupos experimentais. Analisaram-se, dentro de cada grupo experimental, todos os estímulos aplicados nos dois testes de identificação, ou seja, foram tratados os estímulos das seis oclusivas-alvo em ambas as posições de palavra (inicial e medial), diferindo por ponto de articulação.

Como se verificaram homogeneidade nas três variáveis em comparação, aplicou-se um teste paramétrico, teste *T* para amostras independentes, com os resultados apresentados na Tabela 6:

TABELA 6. Resultados do teste T para amostras independentes referentes à identificação das oclusivas-alvo segundo ponto de articulação entre G1 e G2

	Grupo 1 (<i>n</i> = 16) Média (DP) %	Grupo 2 (<i>n</i> = 20) Média (DP) %	<i>t</i> (34)
ID_bilabiais_/b/-/p/	57,29 (12,59)	51,82 (9,53)	1,48
ID_alveodentais_/d/-/t/	65,30 (11,48)	57,66 (13,77)	1,78
ID_velares_/g/-/k/	69,27 (14,34)	61,30 (10,64)	1,91

p* < 0,05 *p* < 0,01 ****p* < 0,001

Nota: Todos os valores de média são percentagens de acertos dos dois testes de identificação. DP = Desvio padrão. ID = Identificação.

Verificou-se que não há efeitos estatisticamente significativos entre os dois grupos na identificação dos três pares contrastivos. Ou seja, os aprendentes não conseguiram melhorar a capacidade de identificar os três pares após a imersão de cerca de um ano.

A partir dos resultados já reportados nas análises de Yang et al. (2015) e da presente questão, far-se-á mais uma comparação do desempenho nos dois testes de identificação e no de discriminação, pelos participantes chineses de PLE em cada grupo experimental de forma a verificar os efeitos da imersão de cerca de um ano em Portugal. Ou seja, quanto aos estímulos, foram divididos por tipo de teste e separados por grupo experimental; todos foram integrados nos dois testes de identificação, sendo comparados com todos no teste de discriminação.

Uma vez que não se verificou normalidade da distribuição nos dois grupos, aplicaram-se testes não-paramétricos de *Wilcoxon*, apresentando os dados de análise na seguinte tabela:

TABELA 7. Resultados do teste de Wilcoxon referente à comparação entre os testes de identificação em conjunto e o de discriminação das oclusivas-alvo dentro de cada grupo experimental

	Grupo 1 (<i>n</i> = 16) Média (DP) %	<i>U</i>	Grupo 2 (<i>n</i> = 20) Média (DP) %	<i>U</i>
ID_bilabiais_/b/-/p/	57,29 (12,59)	-2,33*	51,82 (9,53)	-2,70**
DIS_bilabiais_/b/-/p/	67,22 (11,29)		61,59 (10,39)	
ID_alveodentais_/d/-/t/	65,30 (11,48)	-2,38*	57,66 (13,77)	-3,00**
DIS_alveodentais_/d/-/t/	73,84 (10,26)		67,84 (15,87)	
ID_velares_/g/-/k/	69,27 (14,34)	-1,95	61,30 (10,64)	-1,14
DIS_velares_/g/-/k/	61,74 (14,59)		57,53 (8,51)	

p* < 0,05 *p* < 0,01 ****p* < 0,001

Nota: Todos os valores de média são percentagens de acertos dos testes relacionados.

DP = Desvio padrão. DIS = Discriminação. ID = Identificação.

Como se observa na Tabela 7, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas entre a discriminação e a identificação dos dois pares bilabial (/b/-/p/) e alveodental (/d/-/t/). Tal significa que, os aprendentes não melhoraram a capacidade de identificar ou discriminar o par velar (/g/-/k/) após a imersão de cerca de um ano em Portugal.

Os resultados indicam que a imersão linguística em geral não teve efeitos significativos sobre o desenvolvimento da capacidade de identificação e discriminação das consoantes oclusivas do Português, ou seja, a estadia de cerca de um ano em Portugal de uma parte dos informantes não contribuiu significativamente para a melhoria da sua competência perceptiva. Esta conclusão vai ao encontro dos resultados de outros estudos, como por exemplo, o de Guion et al. (2000), que aponta para a possibilidade de o tempo de residência (nomeadamente, três anos nos EUA) não ser suficiente para se verificar efeitos positivos de imersão sobre a capacidade de percepção de alguns contrastes consonânticos. Para estudar melhor os efeitos do fator “imersão”, em investigação futura, seria necessário comparar grupos com estadias mais prolongadas e/ou com maior frequência de uso e/ou contacto da L2 durante a imersão, bem como a inclusão dos outros fatores influenciadores mencionados no início deste estudo.

6. CONCLUSÃO

O presente trabalho visa principalmente investigar a percepção das consoantes oclusivas por aprendentes de PLE com ML1 ao longo da sua aprendizagem da língua portuguesa. Além de analisar a percepção das seis consoantes-alvo em função de ponto de articulação diferente, foi também objetivo verificar os efeitos da experiência de imersão linguística na identifi-

cação e discriminação dos sons consonânticos oclusivos em causa. Em geral, o resultado não mostrou o efeito positivo em função do ponto de articulação diferente, entre os falantes de PLE com ML1, após uma imersão de cerca de um ano.

Entretanto, de acordo com Flege, Takagi e Mann (1995, 1996), para a formação de certas categorias fonéticas não nativas é preciso *input* frequente por parte de falantes nativos durante muitos anos, pelo menos no caso de aprendentes adultos, o que poderá ser provado, de certa forma, pelo resultado reportado neste presente trabalho. Portanto, para além do referido na discussão do resultado do estudo, também é importante promover, e até garantir, na sala de aula, contacto frequente com fontes de *input* muito próximas da exposição nativa, com recurso variado e suficiente a materiais audiovisuais e textos autênticos, estimulando quanto mais possível os aprendentes a utilizar a língua aprendida, com o acompanhamento adequado da instrução formal. Por outro lado, será necessário também considerar o treino específico nos estudos futuros.

BIBLIOGRAFIA

- BARROSO, H. – *Forma e substância da expressão da língua portuguesa*. Coimbra: Livraria Almedina, 1999.
- BEST, C. T.; Tyler, M. D. – Nonnative and second-language speech perception: Commonalities and complementarities. *Language experience in second language speech learning: In honor of James Emil Flege*. Amsterdam: John Benjamins, 2007. pp. 13-34.
- BETTONI-TECHIO, M.; Rauber, A. S.; Koerich, R. D. – Perception and production of word-final alveolar stops by Brazilian Portuguese learners of English. In *INTERSPEECH 2007*. Antwerp, Belgium, 2007. pp. 2293-2296.
- FLEGE, J. E. – Production and perception of a novel, second language phonetic contrast. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 93(3), pp. 1589-1608. Consultado em 10 de Agosto, 2014, em http://www.jimflege.com/files/Flege_novel_contrast_JASA_1993.pdf.
- ELLIS, R. – *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1985.
- FLEGE, J. E. – Second language speech learning: Theory, findings, and problems. *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research*. Timonium, MD: York Press, 1995. 233-277.
- FLEGE, J. E.; Fletcher, K. L. – Talker and listener effects on degree of perceived foreign accent. *The Journal of the Acoustical Society of America*. Nova Iorque, 91(1), 1992. pp. 370-389.
- FLEGE, J. E.; MacKay, I. R.; Meador, D. – Native Italian speakers' perception and production of English vowels. *The Journal of the Acoustical Society of America*. Nova Iorque, 106(5), 1999. pp. 2973-2987.
- FLEGE, J. E.; Munro, M. J.; MacKay, I. R. – Factors affecting strength of perceived foreign accent in a second language. *The Journal of*

- the Acoustical Society of America*. Nova Iorque, 97(5), 1995. pp. 3125-3134.
- FLEGE, J. E.; Takagi, N.; Mann, V. – Japanese adults can learn to produce English /ɹ/ and /l/ accurately. *Language and Speech*. California, 38(1), 1995. pp. 25-55.
- FLEGE, J. E.; Takagi, N.; Mann, V. – Lexical familiarity and English language experience affect Japanese adults' perception of /ɹ/ and /l/. *The Journal of the Acoustical Society of America*, Nova Iorque, 99(2), 1996. pp. 1161-1173.
- FLORES, C. – *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: Lidl, 2013, pp. 35-46.
- GUION, S. G. *et al.* – An investigation of current models of second language speech perception: The case of Japanese adults' perception of English consonants. *The Journal of the Acoustical Society of America*. Nova Iorque, 107(5), 2000. pp. 2711-2724.
- LIN, T.; Wang, L. – *Curso de Fonética (Yu Yin Xue Jiao Cheng)*. Beijing: Peking University Press, 2013.
- MARTINS, C. – *Manual de Análise de Dados Quantitativos Com Recurso ao IBM SPSS: Saber decidir, fazer, interpretar e redigir*. Braga: Edições Psiquilíbrios, 2011.
- PISKE, T.; MacKay, I. R.; Flege, J. E. – Factors affecting degree of foreign accent in an L2: A review. *Journal of phonetics*. Oxford, Reino Unido, 29(2), 2001. pp. 191-215.
- RATO, A. – *Cross-language perception and production of English vowels by Portuguese learners: the effects of perceptual training*. Dissertação de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2014.
- RAUBER, A. S.; Rato, A.; Silva, A. L. – Perceção e produção de vogais anteriores do inglês por falantes nativos de mandarim. *Diacrítica*, Braga, Portugal. 24(1), 2010. pp. 5-23.

- ROCHET, B. L. – Perception and production of second-language speech sounds by adults. *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research*, 1995. pp. 379-410.
- SANDES, E. I. – Flegue e o modelo de análise da fala: uma forma de análise da percepção e produção dos sons da le e alguns exemplos com estudantes brasileiros de E/LE. *Revista Trama*, Paraná, Brasil, Vol. 6, N.º 11, 2010. pp. 57-70.
- SHENG, Yulin – *Curso online do Mandarim Moderno (Xian Dai Han Yu)*. Beijing: Higher Education Press, 2004. Disponível em: <<http://www.yyxx.sdu.edu.cn/chinese/>> acesso em 10 agosto 2014.
- TRUBETZKOY, N. S. – *Principles of phonology* (C. A. M. Baltaxe, Trans.). Berkeley: University of California Press, 1969 (Obra original publicada em 1939).
- WANG, X. – *The acquisition of English vowels by Mandarin ESL learners: A study of production and perception*. Dissertação de Doutorado, Simon Fraser University, Canadá, 1997.
- WU, Z. – *Essencial de Fonética de Mandarim Moderno (Xian Dai Han Yu Yu Yin Gai Yao)*. Beijing: SINOLINGUA, 1992.
- YANG, S.; Rato, A.; Flores, C. – Percepção das consoantes oclusivas de Português L2 sob a influência de Mandarim. *Diacrítica*, Braga, Portugal, 29(1), 2015. pp. 61-93.
- YANG, S. – *Percepção das Consoantes Oclusivas de Português L2 sob a Influência de Mandarim L1*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2014.

Softwares

- RAUBER, A. et al. TP (Version 3.1). [Software]. Brazil: Worken, 2012.
- IBM Corp. IBM SPSS Statistics (Version 19) [Software]. New York: IBM Corp, 2011.

ESTRATÉGIAS DE TRADUÇÃO E OPERAÇÕES PREDICATIVAS E ENUNCIATIVAS: AUXILIAR MODAL DEVER EM PORTUGUÊS E AS SUAS EQUIVALÊNCIAS EM CHINÊS

Liu Siyou

Instituto Politécnico de Macau, China

1. INTRODUÇÃO

A discussão sobre “modalidade” inicia-se com a investigação lógica do universo filosófico realizada por Aristóteles (Koch, 1987), em que se propõem as lógicas modais de “necessidade”, “possibilidade”, “contingência” e “impossibilidade”, e em que se estabelecem as bases dos estudos de modalidade, tanto para os estudos lógicos como para os trabalhos linguísticos. Desde as décadas de sessenta e setenta do séc. XX, a modalidade tem sido um tópico debatido nos estudos de linguística moderna.

No domínio linguístico, diversas pesquisas sobre modalidade centram-se nas maneiras linguísticas de expressar os sentidos modais em língua natural, tais como, verbo modal, adjetivo modal, advérbio modal, etc. Coates (1983), por exemplo, investiga os verbos modais ingleses e realiza uma análise detalhada a partir do ponto de vista semântico, através de dois *corpora* ingleses (*corpus* de Lancaster e *corpus* de Londres), enquanto Palmer (1979; 1990) analisa os verbos modais ingleses do ponto de vista sintático-semântico, discu-

tindo as diferenças apresentadas tanto nas formas afirmativa, negativa e interrogativa, como nos aspetos semânticos, e propondo uma categorização meticulosa.

Tendo como objeto de investigação o auxiliar modal português “dever”, o presente trabalho combina a Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (doravante TOPE) desenvolvida por Culioli (1990; 1999a; 1999b; etc.) com a abordagem tradutória de Chesterman (1997), visando apresentar uma investigação sobre a relação entre as operações predicativas e enunciativas e as estratégias de tradução.

Baseando-se nos pontos de convergência das duas teorias, serão observadas as ocorrências do auxiliar modal “dever” e as suas equivalências no *corpus* paralelo bilíngue chinês-português, que é constituído por documentos oficiais bilíngues publicados pelo governo da Região Administrativa Especial de Macau (RAEM), contendo 60 ocorrências do auxiliar modal *dever* em português e as suas equivalências em chinês. A partir da análise quantitativa dos dados, a comunicação realizará a análise enunciativa e a análise tradutória especialmente em relação às ocorrências do auxiliar modal português “dever” e às suas equivalências em chinês, a fim de revelar a relação entre as estratégias adoptadas de tradução e as diferenças das operações linguísticas em chinês e em português.

O presente trabalho divide-se em quatro partes. Na introdução, serão apresentados, de modo sintético, os seguintes elementos: o objetivo que se pretende atingir, as teorias adoptadas e a organização do trabalho. A segunda secção é constituída pela descrição do enquadramento teórico deste trabalho. Em seguida, na terceira parte, descrevem-se os dados envolvidos no trabalho e o processo da realização da análise, respetivamente a partir da abordagem culioliana e da perspe-

tiva tradutória em relação às ocorrências do auxiliar modal português em causa, bem como às suas equivalências em chinês, para verificar se existe determinada correspondência subjacente entre as operações predicativas e enunciativas de Culioli (1990; 1999a; 1999b; etc.) e as estratégias de tradução propostas por Chesterman (1997). Por fim, serão apresentadas as conclusões.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. NOÇÕES LINGÜÍSTICAS BÁSICAS NA TOPE

No domínio da Linguística Portuguesa, Raposo (2013) define “enunciado” como “o produto de um ato de fala [...] [que] consiste na realização concreta de uma unidade linguística, por um falante particular, dirigindo-se a um ouvinte ou grupo de ouvintes particular, num lugar e tempo determinados”. Para diferenciar o conceito “enunciado” de “frase”, o estudioso destaca que “uma frase é um elemento abstrato do sistema gramatical, que só se converte em enunciado quando é dita ou escrita com uma determinada intenção comunicativa” (Raposo, 2013). Em outras palavras, a maior distinção entre “frase” e “enunciado” localiza-se em ter em conta as condições circunstanciais e contextuais ou não: se uma frase é utilizada e analisada de modo isolado, sem consideração dos elementos contextuais, esta frase será uma frase do ponto de vista gramatical; em comparação, se uma frase é investigada sob um determinado contexto comunicativo, será tratada como um enunciado.

Para a TOPE, “*Tout énoncé est repéré par rapport à une situation d'énonciation, qui est définie par rapport à un sujet énonciateur [...] et à un temps d'énonciatio*” (Culioli, 1977), que se concentra na situação em que acontece o ato de fala quando

analisa um enunciado. Portanto, tratando os elementos circunstanciais como o ponto de partida, no âmbito da TOPE, o enunciado é definido como uma unidade linguística construída por uma série de operações, enquanto a enunciação se refere ao resultado dessas operações. Nessas operações, estão envolvidos três conceitos básicos:

- 1) Um esquema de léxis, isto é, os elementos lexicais que se relacionam mutuamente de modo subjacente ao ato de fala, por exemplo, *Ana, maçã, comer*;
- 2) Uma relação predicativa, que diz respeito à ligação estabelecida entre os elementos lexicais para construir o enunciado, por exemplo, *a Ana comeu a maçã*;
- 3) Uma relação enunciativa, que se refere à relação entre a relação predicativa e a construção do enunciado por meio dos elementos complementares com valores referenciais, por exemplo, *a Ana comeu a maçã vermelha ontem*.

Quanto ao conceito “modalidade”, de acordo com Oliveira e Mendes (2013), a “modalidade” é explicada como uma “forma de exprimir, por meios linguísticos, atitudes e opiniões dos falantes ou das entidades referidas pelo sujeito sobre o conteúdo proposicional dos enunciados que produzem”. Por exemplo, *a Ana devia comer a maçã vermelha*. Nesta frase, o auxiliar modal “devia” adicionar um valor modal à relação predicativa original “a Ana comer a maçã vermelha”. No entanto, devido à falta do contexto, não conseguimos analisar essa frase como um enunciado, nem podemos perceber que valor modal se expressa por “devia”.

Partindo das noções básicas de “enunciado” da TOPE, os valores modais podem ser tratados como os elementos com-

plementares pertencentes à relação enunciativa que “resultam da localização da relação predicativa em relação ao sujeito enunciador ou a uma classe de sujeitos enunciadores” (Valentim, 2008). Daí, Culioli (1968) identifica quatro tipos de modalidade:

- 1) Afirmativo ou negativo, injuntivo, etc., que também se chama modalidade assertiva, demonstrando que a relação predicativa é válida ou não, por exemplo: *este bolo é delicioso, mas aquele não*.
- 2) Certo, provável, necessário, etc., que corresponde à modalidade epistêmica da tipologia semântica tradicional de modalidade, utilizando-se para avaliar a possibilidade de realização da relação predicativa, por exemplo: *Acho que ele vai chegar a tempo*;
- 3) Modalidade apreciativa, que se usa para expressar os valores apreciativos em relação à relação predicativa, normalmente sendo marcada por elementos modificadores, tais como: *feliz, bom, normal*, etc., por exemplo, *É bom fazeres exercícios todos os dias*;
- 4) Modalidade pragmática, que focaliza a relação interativa entre o enunciador (o sujeito enunciador-locutor que está fora da relação predicativa do enunciado) e o ouvinte (ou o sujeito do enunciado), por exemplo, *Saia aqui!*

2.2. ESTRATÉGIAS DE TRADUÇÃO DE CHESTERMAN (1997)

Tendo em conta a ligação inerente entre a Linguística e os Estudos de Tradução, Chesterman (1997) aponta que as estratégias de tradução descrevem tipos de comportamentos texto-linguísticos, que se referem às operações realizadas por

tradutores no processo de produzir o texto-alvo. Portanto, o autor define “estratégia de tradução” como “*forms of explicitly textual manipulation*”, que são diretamente observáveis no texto-alvo, através da comparação com o texto-fonte.

Nesse sentido, com base na classificação tradicional dos comportamentos texto-linguísticos, Chesterman (1997) propõe que as estratégias de tradução, sobretudo de produção tradutória, possam ser categorizadas em três grupos fundamentais que se sobrepõem de certo modo: estratégias sintáticas/gramaticais (representadas por G), estratégias semânticas (S) e estratégias pragmáticas (P). Cada grupo é dividido em dez subcategorias de estratégias.

O primeiro grupo – as *estratégias sintáticas/gramaticais* – trata principalmente das questões relacionadas com a forma sintática, incluindo as seguintes subcategorias:

- G1: *Tradução literal* – tradução mais próxima da estrutura gramatical do texto original;
- G2: *Empréstimo, calque* – o empréstimo de palavras individuais ou de sintagmas;
- G3: *Transposição* – mudança de classe de palavras (ex.: de um adjetivo para um advérbio, etc.);
- G4: *Descolamento de unidade* – reestruturação de unidade (ex.: de uma palavra para uma locução, etc.);
- G5: *Mudança na estrutura de locução* – modificação no nível de locução (ex.: de uma locução nominal para uma verbal, de plural para singular, etc.);
- G6: *Mudança na estrutura oracional* – modificação no nível de oração (ex.: da voz ativa para a voz passiva, mudança da ordem dos constituintes, etc.);

- G7: *Mudança na estrutura frasal* – modificação no nível de frase (ex.: de oração principal para oração subordinada, de subordinação para coordenação, etc.);
- G8: *Mudança de coesão* – modificação de elos coesivos (ex.: de uma locução preposicional para uma estrutura de gerúndio);
- G9: *Deslocamento de nível* – modificação no nível dos elementos frásicos (ex.: do nível lexical para o nível sintático);
- G10: *Mudança de esquema* – modificação de esquemas retóricos tais como paralelismo, repetição, aliteração, ritmo métrico, etc.

No segundo tipo – as *estratégias semânticas* – estão envolvidos os aspectos concernentes ao sentido, compreendendo os sentidos lexicais e os oracionais. As estratégias semânticas podem ser categorizadas nos seguintes subtipos:

- S1: *Sinonímia* – utilização de sinónimos;
- S2: *Antonímia* – utilização de antónimos;
- S3: *Hiponímia* – modificação na relação hiponímica;
- S4: *Conversão* – refere-se aos pares das estruturas verbais, que expressam a mesma situação a partir dos pontos de vista opostos, tais como “comprar” e “vender”, “ir” e “vir”, etc.;
- S5: *Mudança de abstração* – modificação do nível de abstração (ex.: de abstrato para mais concreto, ou de concreto para mais abstrato);
- S6: *Mudança de distribuição* – ex.: uma palavra individual é transportada para uma locução;

- S7: *Mudança de ênfase* – redução ou modificação da ênfase ou do foco temático;
- S8: *Paráfrase*;
- S9: *Mudança de expressões figurativas* – semelhante a G10;
- S10: *Outras mudanças semânticas* – modificação de direção dêitica ou de sentido físico, etc.

Quanto ao último grupo, as estratégias pragmáticas são utilizadas para tratar das informações do texto-alvo, ocorrendo sempre com as operações sintáticas e/ou as semânticas juntas como o resultado das decisões que são tomadas pelo tradutor em relação à forma apropriada para traduzir o texto como um todo (Chesterman, 1997)¹. As subcategorias das estratégias pragmáticas são propostas como se segue:

- P1: *Filtragem cultural* – naturalização, domesticação, adaptação, etc.;
- P2: *Mudança de explicitação* – a informação explícita altera-se para a implícita ou a implícita muda-se para a explícita;
- P3: *Mudança de informação* – adição, redução, omissão;
- P4: *Mudança interpessoal* – modificações que têm a ver com a relação entre texto/autor e leitor, tais como o nível de formalidade, o nível de léxico técnico, etc.;
- P5: *Mudança ilocucionária* – modificações que se relacionam com o ato de fala, tais como o modo verbal se

1 O texto original é em Inglês: “*translator’s global decisions concerning the appropriate way to translate the text as a whole*”, que foi traduzido para o português pela autora do presente trabalho.

altera do indicativo para o imperativo, o discurso é alterado do direto para o indireto, etc.;

P6: *Mudança de coerência* – modificação da ordem de unidades textuais ou da organização lógica da informação;

P7: *Tradução parcial* – transcrição, tradução resumida, etc.;

P8: *Mudança de visibilidade da autoria*;

P9: *Transedição/re-edição*;

P10: *Outras mudanças pragmáticas* – modificação na configuração do texto, escolha de dialeto, etc.

3. DADOS E ANÁLISE

3.1. ANÁLISE TRADUTOLÓGICA SEGUNDO CHESTERMAN (1997)

Considerando a teoria tradutológica proposta por Chesterman (1997), analisamos as estratégias que podem ser adotadas para traduzir o auxiliar modal “dever” do português para o chinês, obtendo os seguintes dados:

Estratégia de tradução	N.º	Porcentagem
G1 – Tradução literal/S1 – Sinonímia	43	71.67%
G6 – Mudança na estrutura oracional/P2 – Implicitação	17	28.33%
Total	60	100%

TABELA 1: As estratégias adotadas para traduzir DEVER (PT -> ZH)

Como se demonstra na tabela 1, quatro estratégias de tradução estão envolvidas: tradução literal, sinónimo, mudança na estrutura oracional e implicitação, entre as quais a primeira estratégia – tradução literal, mais de 70% das ocorrências – ocupa o lugar predominante. De acordo com a teoria de Chesterman (1997), a tradução literal, que é classificada nas estratégias sintáticas, refere que as formas sintáticas/

gramaticais das frases do texto-alvo são maximamente correspondentes às formas do texto-fonte. Para o nosso estudo, embora o auxiliar modal “dever” tenha cinco versões diferentes em chinês, as cinco versões chinesas não apenas demonstram as escolhas lexicais próximas da categoria gramatical do texto-fonte “dever” (i.e.: operador modal), mas também são correspondentes semanticamente às relações enunciativas implicadas pelo auxiliar modal “dever”.

Entre as outras estratégias de tradução encontradas no *corpus* em causa, observa-se mais uma estratégia sintática – “mudança na estrutura oracional”, que se relaciona com a estrutura oracional em relação aos constituintes frásicos, tais como a ordem das locuções que constroem a oração, a mudança da voz ativa para a voz passiva, etc. A partir dos dados demonstrados na tabela 1 acima, no presente trabalho está principalmente envolvida a mudança da ordem dos constituintes da oração.

Da perspectiva pragmática, a estratégia de tradução apresentada na análise é a implicitação, isto é, algumas informações podem ser deduzidas pelos leitores a partir dos traços textuais deixados pelo tradutor.

(a)

PT:	A forma e a cor de cada uma das faces da bandeira regional <u>devem</u> ser iguais, encontrando-se, em ambas as faces e simetricamente, cinco estrelas, uma flor de lótus, uma linha representando uma ponte e quatro linhas representando a água do mar.														
ZH e Glosa:	ào mén tè qū 澳门特区 SN RAEM		qū qí 区旗 SN bandeira regional		de 的 SN de	xíng zhuàng 形 状 SN forma		、 、 、	yánsè 颜色 SN cor		liǎng miàn 两 面 SN duas faces		xiāng tóng 相 同 SADJ igual		、 、 、
	qí shàng 旗 上 SADV na bandeira		wǔ xīng 五 星 SN cinco estrelas		、 、 、	lián huā 莲 花 SN flor de lótus		、 、 、	dà qiáo 大桥 SN ponte		、 、 、	hǎi shuǐ 海 水 SN água do mar		tú àn 图 案 SN desenho	
	liǎng miàn 两 面 SN duas faces		xiāng duì 相 对 SADJ simétrico		° .										
Trad. Reversas:	A forma e a cor das de ambas as faces da bandeira regional são iguais; na bandeira, os desenhos de cinco estrelas, flor de lótus, ponte, água do mar encontram-se em ambas as faces simetricamente.														

Com base na teoria de Chesterman (1997) e nos dados do nosso trabalho, a estratégia de “mudança na estrutura oracional” integra-se fortemente na estratégia de implicitação e essas duas estratégias são demonstradas simultaneamente pelos exemplos do nosso estudo. Por exemplo, em (a), é observado que a expressão “devem ser iguais” no texto português foi transmitida na mensagem implícita mas com sentido mais definitivo, ou seja, comparando-se o texto-fonte e o texto alvo, depois de reorganizar as expressões, o sentido de “obrigação” expresso pelo texto português é menos forte do que o texto chinês, que se apresenta de forma implícita.

3.2. ANÁLISE ENUNCIATIVA SEGUNDO CULIOLI
(1990; 1999A; 1999B)

Em relação ao auxiliar modal *dever*, a secção portuguesa do nosso *corpus* de estudo tem 60 ocorrências e a secção chinesa apresenta as seguintes equivalências:

Equivalências		Sentido modal	Ocorrências	Porcentagem
1.	xū 須	Obrigaçāo	21	35%
2.	bì xū 必須	Obrigaçāo	6	10%
3.	yīng 應	Necessidade diretiva	13	21.67%
4.	lǐ yīng 理應	Necessidade diretiva	1	1.67%
5.	xū 需	Necessidade	2	3.33%
6.	Outros		17	28.33%
Total			60	100%

TABELA 2: Ocorrências equivalentes na modalidade de DEVER²

A partir da tabela acima, por um lado, é observado que no *corpus* da nossa investigação estão envolvidas cinco ocorrências que literalmente correspondem ao auxiliar modal “dever” na modalidade deôntica, incluindo “xū₁” (obrigaçāo), “bìxū” (obrigaçāo), “yīng” (necessidade diretiva), “lǐyīng” (necessidade diretiva) e “xū₂” (necessidade), entre as quais as primeiras duas podem ser substituídas pela expressão “estar obrigado”, enquanto as outras expressam o sentido de “ser necessário”. Por outro lado, de acordo com os dados, a secção

2 Devido à semelhança em relação à transliteraçāo dos dois “xū”, que se utilizam nos contextos diferentes, para os distinguir, usaremos “xū₁” para indicar o “xū” de obrigaçāo, e “xū₂” para indicar o “xū” de necessidade.

chinesa contém 21 ocorrências de “xū₁” e 6 ocorrências de “bìxū”, que no total ocupam 45% das ocorrências, demonstrando a preponderância de “obrigação” entre os sentidos modais expressos por “dever”.

Baseando-se na teoria culioliana, analisamos as cinco versões chinesas correspondentes ao auxiliar modal português “dever”. Escolhemos aleatoriamente um exemplo que represente cada uma das equivalências, como se seguem:

(b)

PT:	A inscrição na Associação dos Advogados de Macau <u>deve</u> ocorrer no prazo de 60 dias, a contar da conclusão do estágio.					
ZH e Glosa:	shí xí lǚ shī 实习律师 SN Estagiário de advogado	zài shí xí wán jié hòu 在实习完结后 SP depois da conclusão do estágio			, xū 须 SV <u>está</u> <u>obrigado</u>	
	yú rì nèi 于60日内 SP em 60 dias	shēnqǐng 申请 SV pedir	zhù cè 注册 SV inscrição	wéi 为 partícula como	lǚ shī 律师 SN advogado	°
Trad. Reversa:	Depois da conclusão do estágio, o estagiário de advogado <u>está</u> <u>obrigado</u> a pedir a inscrição como advogado.					

(c)

PT:	As actividades de serviços offshore em Macau <u>devem</u> observar as seguintes disposições...					
ZH e Glosa:	zài 在 Prep Em	ào mén 澳门 SN Macau	jīngyíng 经营 SV gerir	lí àn fú wù yè 离岸服务业 SN Indústria de serviços offshore	bì xū 必须 SV <u>Está</u> <u>obrigado</u>	zūnshǒu 遵守 SV observar
						
Trad. Reversa:	Em Macau, o funcionamento de serviços offshore <u>está obrigado</u> a observar ...					

Analisando os enunciados (b) e (c) com base na teoria de Culioli, ambos auxiliares modais “deve” e “devem” introduzem o valor modal pragmático que implica a relação interagentiva entre o sujeito enunciador-locutor e o sujeito temático, marcando a ideia de “obrigação” expressa pelo sujeito enunciador-locutor, que nesse caso, se refere à autoridade do governo da RAEM que elaborou esses enunciados. Por outras palavras, para os sujeitos temáticos, é obrigatório ter em conta o conteúdo proposicional de acordo com as relações predicativas implicadas no enunciado – respetivamente sobre “ocorrer no prazo de 60 dias” e “observar as seguintes disposições”, senão violarão os regulamentos relacionados com os conteúdos proposicionais referidos. Entretanto, os sujeitos locutores-enunciadores não têm nenhuma relação com o conteúdo proposicional, nem com os sujeitos temáticos.

Observando os enunciados chineses (b) e (c), também se verifica o uso respetivamente dos operadores modais “xū₁” e “bìxū” para explicitar que os sujeitos temáticos estão obrigados a realizar as ações referidas nos enunciados de acordo com o conteúdo proposicional, correspondendo ao valor modal de “obrigação” que implica a relação interagentiva entre os sujeitos temáticos e os sujeitos-locutores nas frases portuguesas. Desse modo, está confirmada a equivalência no sentido modal entre o auxiliar modal português “dever” e os chineses “xū₁” e “bìxū”.

Comparando-se os dois modais chineses, o auxiliar modal chinês “xū₁” de (b) pode ser tratado como o registo clássico do “bìxū” de (c). O *corpus* do Centro da Linguística Chinesa da Universidade de Pequim demonstra que o “xū₁” tem 155.182 ocorrências em que estão incluídas 131.993 ocorrências da expressão “bìxū” e outras combinações que não expressam

nenhum sentido modal, mas são compostas por “xū₁” e outros caracteres. Quer dizer, tendo em conta que qualquer carácter chinês pode construir uma nova palavra com outro carácter, entre todas as ocorrências referidas acima, como um argumento modal individual, o “xū₁” apenas ocupa cerca de 10%. Desse modo, é evidenciado que o “xū₁” ocorre muito menos frequentemente do que o “bìxū”, sobretudo no chinês moderno, confirmando a influência do chinês clássico mantida no chinês utilizado em Macau.

(d)

PT:	A jurisdição e a administração judiciária devem ter como delimitação a independência judicial...					
ZH e Glosa:	sī fǎ shēnpàn 司法审判 SN jurisdição	yǔ 与 Conj e	sī fǎ xíngzhèng 司法行政 SN administração judiciária	zhījiān 之间 SN entre	yīng 应 SV <u>dever</u>	yǐ 以 SV ter
	sī fǎ dú lì 司法独立 SN independência judicial		wéi 为 partícula como	jiè xiàn 界限 SN delimitação	...	
Trad. Reversa:	Entre a jurisdição e a administração judiciária, devem ter a independência judicial como delimitação.					

(e)

PT:	<i>A Direcção dos Serviços de Educação e Juventude (DSEJ) e o Fundo de Desenvolvimento Educativo (FDE) [...] <u>devem</u> estabelecer instruções e medidas de fiscalização claras....</i>					
ZH e Glosa:	jiàoyù jī qīngnián jú 教育暨青年局	jí 及	jiàoyù fāzhǎn jījīn 教育发展基金	[...]	lǐyīng 理应	zhìdìng 制定
	SN DSEJ	Conj e	SN FDE		SV <u>deveria</u>	SV estabelecer
	qīngxī de 清晰的	zhǐyǐn 指引	hé 和	jiānchá 监察	cuòshī 措施	...
Trad.	A DESJ e o FDE [...] <u>deveriam</u> estabelecer instruções e medidas					
Reversa:	de fiscalização claras...					

(f)

PT:	<i>Por despacho do Chefe do Executivo, definem-se [...] as matérias a que os serviços públicos <u>devem</u> incumbir-se da sua preparação.</i>					
ZH e Glosa:	tòuguò 透过	xíngzhèngzhǎngguān 行政长官	sùozuòchū de 所作出的	pīshì 批示	,	dìngdìng 订定
	Prep. Por	SN Chefe do Executivo	SADJ feito	SN despacho		SV definir
	gè gōnggòngbùmén 各公共部门	[...]	xū 需	zhùyì 注意	de 的	shìxìàng 事项
Trad.	Por despacho do Chefe do Executivo, definem-se [...] os assuntos que					
Reversa:	<u>necessitam da</u> observação de todos os serviços públicos.					

Partindo da tipologia modal de Culioli, é evidenciado que os enunciados (d), (e) e (f), tanto em português, quanto em chinês, introduzem o quarto tipo de modalidade, isto é,

a modalidade pragmática, uma vez que a relação implicada pelos operadores pertence à relação interagentiva, ou seja, os enunciados não foram emitidos pelos sujeitos temáticos, mas pelos sujeitos enunciadore, i.e., as autoridades da RAEM.

No entanto, é notado que, embora os enunciados (d), (e) e (f) utilizem o mesmo operador “dever” para introduzir a mesma relação, expressam sentidos diferentes: em (d), discute-se a relação entre “a jurisdição”, “a administração judiciária” e “a independência judicial”, implicando a obrigação jurídica; em (e) está envolvido o tema de “estabelecer instruções e medidas” e ao mesmo tempo, tendo em conta o contexto do enunciado em causa, é adiantado que “o relatório de auditoria de resultados [...] observou alguns problemas detectados”, enfatizando o sentido de “necessidade diretiva”; em (f), o começo do enunciado “por despacho do Chefe do Executivo” já implica o sentido de “obrigação” em relação ao conteúdo proposicional. Daí, é observado que o “dever” de (e) expressa o sentido modal relativamente menos forte do que o “dever” de (d) e de (f), isto é, o “dever” de (e) apresenta o sentido de “necessidade diretiva”, enquanto o “dever” de (d) e de (f) exprimem o sentido de “obrigação”.

Observando as versões chinesas, se não se considerar o contexto em que se localizam os três enunciados, consegue-se distinguir os sentidos modais expressos por “yīng” e “lǐyīng” do sentido de “xu₂”: os dois primeiros operadores implicam “dever”, enquanto o último, “necessidade”. Contudo, tendo em consideração a circunstância dos enunciados referidos e as relações interagentivas entre os sujeitos temáticos e os sujeitos enunciadore, percebem-se os sentidos de “obrigação” apresentados em (d) e (f), que são equivalentes às versões portuguesas, mas em (e), o operador “lǐyīng” é mais correspondente

ao “dever” no condicional ou na forma de pretérito imperfeito do indicativo (i.e., “deveria” ou “devia”), implicando o sentido de “necessidade”, porque o conteúdo proposicional do enunciado a seguir demonstra a existência de “alguns problemas detectados” em relação ao estabelecimento mencionado. Portanto, não basta ter o operador “dever” e os operadores chineses respetivamente nos enunciados portugueses e nos chineses para expressar os sentidos modais, como os valores complementares que são adicionados às relações predicativas, mas também são necessários outros elementos contextuais para facilitar a compreensão dos recetores.

4. CONCLUSÃO

Através da integração da análise enunciativa e da análise tradutológica, verificamos 43 ocorrências de tradução literal e 17 ocorrências de mudança na estrutura oracional/implicitação, ou seja, a estratégia de tradução literal ocupa o lugar dominante, na medida em que, embora o operador modal português “dever” apresente principalmente dois sentidos, cada sentido consegue encontrar mais de uma equivalência em chinês: “須 (xū₁)” / “必須 (bìxū)” / “應 (yīng)” / “需 (xū₂)”, “理應 (lǐyīng)”. Entre essas equivalências, as quatro primeiras podem ser tratadas como sinónimos, em que as duas primeiras apresentam uma diferença de registo, expressando o sentido de “obrigação”, enquanto as outras introduzem o sentido de “necessidade diretiva”.

Além da estratégia de tradução literal, ainda se adotam a “mudança na estrutura oracional” e a “implicitação”, que são definidas respetivamente da perspetiva sintática e do ponto de vista pragmático, de acordo com a teoria de Chesterman (1997). No âmbito da presente pesquisa, o auxiliar modal por-

tuguês “dever” ocorre como uma marca de modalidade que revela a relação entre o sujeito enunciador-locutor e o sujeito temático, bem como o posicionamento do sujeito temático frente a uma relação prediativa. Em comparação, na língua chinesa, aquela relação e esse posicionamento são demonstrados de modo implícito, sem qualquer marca de modalidade. Ao contrário, se quiser traduzir a relação enunciativa implícita de chinês para português, será adotada a operação de explicitação da perspectiva pragmática. Quer dizer, apesar da falta de marcador ou operador linguístico de modalidade, é possível encontrar correspondência entre duas línguas naturais, mostrando maneiras diversificadas que estabelecem a equivalência entre línguas diferentes, isto é, a ligação pode ser manifestada não apenas por meio dos elementos linguísticos paralelos, mas também por meio de implicitação ou explicitação, confirmando que “o elo que une os marcadores paralelos [...] não se estabelece no nível das línguas, mas sim no da linguagem” (Zavaglia, 2005, p. 9).

BIBLIOGRAFIA

- CHESTERMAN, A. – *Memes of Translation: the spread of ideas in translation theory*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1997.
- COATES, J. – *The Semantics of the Modal Auxiliaries*. London e Canberra: Croon Helen, 1983.
- CULIOLI, A. – La Formalisation en Linguistique. *Les Cahiers pour l'Analyse*, 9, Paris. 1968. pp. 106-117. Retomado em CULIOLI et al. Considerations théoriques à propos du traitement formel du langage. *Documents de Linguistique quantitative* 7, 1970.
- – *Séminaire de DEA*. Poitiers: Université de Poitiers. 1971. pp. 1977-1978.
- – *Pour une linguistique de l'énonciation: Opérations et représentations*, Paris: Ophrys. 1990.
- – *Pour une linguistique de l'énonciation: domaine notionnel*, 1999a. Paris: Ophrys, 1999a.
- – *Pour une linguistique de l'énonciation: formalisation et opérations de repérage*, Paris: Editions Ophrys, 1999b.
- KOCH, I. G. V. – *Argumentação e Linguagem*, São Paulo: Cortez. 1987.
- OLIVEIRA, F.; MENDES, A. – Modalidade. *Gramática do Português*, vol. I, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013. pp. 623-669.
- PALMER, F. R. – Why Auxiliaries are not main verbs. *Lingua* 47, Amsterdam: North-Holland Publishing Company, 1979. pp. 1-25.
- – *Modality and the English Modals*. London, New York: Longman. 1990.
- RAPOSO, E. B. P. – Estrutura da frase. *Gramática do Português*, vol. I, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013. pp. 303-400.
- VALENTIM, H. – Modos gramaticais e modalidades – algumas particularidades do Português Europeu. Anna Kalewska (org.) *Diálogos*

com a Lusofonia. Actas do colóquio comemorativo dos 30 anos da Secção Portuguesa do Instituto de Estudos Ibéricos e Ibero-americanos da Universidade de Varsóvia. Instytut Studiów Iberyjskich i Iberoamerykańskich UW Warszawa, 2008. pp. 421-438.

ZAVAGLIA, A. – Modalidades de tradução e operações enunciativas: o caso do marcador lexicogramatical UM e suas traduções para o francês. *Intercâmbio*: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem, vol. 14, pp. 1-10, 2005.

A INCLUSÃO DE OBRAS LITERÁRIAS NO ENSINO/APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA (PLE) NA CHINA

Sun Ye¹

Instituto Politécnico de Macau, China

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A discussão do papel das obras literárias no âmbito do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras (LE) nunca foi pacífica.

Para alguns, a literatura desempenha um papel essencial. Estes consideram as obras literárias não só como um recurso para expansão do vocabulário, mas também como uma ponte para conhecer a cultura-alvo. Os defensores do uso da literatura no ensino da língua, como por exemplo Ceia (2002), defendem que “não podemos separar o ensino da língua do ensino da literatura”. A literatura seria então importante na formação filológica dos alunos de LE e, com a leitura atenta dos textos literários, os alunos conseguiriam reflectir sobre o mundo e construir as suas próprias concepções através da reflexão.

Para outros, entretanto, a complexidade da linguagem literária dificulta a compreensão, afastando-se da vida quo-

¹ Assistente convidada do Centro Pedagógico e Científico de Língua Portuguesa (CPCLP) do Instituto Politécnico de Macau (IPM).

tidiana e devendo ser separada da pedagogia de LE. Segundo Millares (*apud* Gonçalves, 2012),

O texto literário com os seus desvios da norma e com o seu leque riquíssimo de vocabulário pode trazer dificuldades ao aluno e inibi-lo [...]. A eventual forma artificiosa da obra poderá transmitir ao aluno modelos que não são úteis para a comunicação.

Num contexto de Português Língua Estrangeira (doravante PLE), cujo público-aprendente são alunos de língua materna (doravante LM) chinesa, qual seria o papel da literatura no ensino/aprendizagem? Funcionaria a literatura como um facilitador e um instrumento motivador para os alunos?

Como sabemos, por conta da distância entre as famílias linguísticas às quais pertencem os dois idiomas, as línguas portuguesa e chinesa divergem muito, não só na escrita, mas também em todos os outros aspectos linguísticos (morfologia, sintaxe, fonologia, etc.). Ademais, as culturas portuguesa e chinesa portadas pelas suas respectivas línguas também manifestam um grande contraste. Portanto, não é de estranhar que os aprendentes de LM chinesa costumem considerar a aprendizagem do PLE uma tarefa bastante difícil e complexa (Grosso, 2007; Mai, 2006; Tan, 2000). Um dos principais objectivos pedagógicos para os professores de PLE consiste, então, em instruir com eficácia e apoiar os seus alunos na superação das suas dificuldades no processo de aprendizagem usando de todo o apetrecho pedagógico colocado à sua disposição, incluindo o texto literário.

No processo de ensino/aprendizagem de línguas, os professores desempenham um papel de “guia” e é expectável que ninguém esteja mais bem colocado do que o docente para

conhecer as características e os progressos dos alunos bem como os problemas que envolvem a utilização das mais variadas técnicas pedagógicas. Conhecer então o que pensam os professores é essencial para se compreender até que ponto a utilização de textos literários é possível e/ou necessária na sala de aula, já que estes serão os principais responsáveis pela introdução (ou não) da literatura na sala de PLE e pelo desenvolvimento das actividades com os alunos. Desta forma, neste trabalho, foi aos docentes que recorremos nos nossos inquéritos com vista a apreender as suas visões e percepções sobre a inclusão de obras literárias no ensino/aprendizagem de PLE na China.

Pretendemos, através dos dados recolhidos, apresentar um panorama da percepção do público-alvo no que concerne às seguintes questões:

1. A necessidade (ou não) da inclusão de obras literárias em português na aula de PLE;
2. O nível linguístico adequado para se introduzir a literatura escrita em português no ensino/aprendizagem de PLE;
3. O papel da literatura na motivação dos aprendentes de PLE.

2. *CORPUS* E METODOLOGIA

O público-alvo do presente estudo é formado por 32 professores que ensinam PLE aos alunos de LM chinesa na China Continental² ou em Macau³. Foram distribuídos inquéritos

² Usamos o termo China Continental para nos referirmos à área administrada pela República Popular da China (RPC), com excepção das duas Regiões

a este público e os dados recolhidos constituem o *corpus* do presente texto. O inquérito (Cf. Anexo 1) foi elaborado numa versão bilíngue (português/chinês) e é constituído por oito perguntas que se relacionam com a identificação do perfil deste público e com as suas visões em relação ao papel da literatura no ensino/aprendizagem de PLE.

Não se pode, no entanto, ignorar que o valor sociocultural atribuído à literatura e à actividade literária é demasiado importante e influente, ainda que este valor tenha origem em ideias passivamente pré-concebidas. Desta forma, era de se esperar que os docentes respondessem de forma afirmativa caso as questões colocadas fossem do tipo “considera a literatura importante no ensino das línguas?”, independentemente de crerem ou não em tal importância.

Neste trabalho, interessa-nos conhecer as práticas reais dos professores em relação à utilização ou não das obras literárias no ensino/aprendizagem de LE. Portanto, para garantir o máximo de autenticidade da opinião do público, não foi especificado o tema nem o propósito do próprio inquérito.

As variáveis que se relacionam com a identificação do público referem-se ao género, à idade, à nacionalidade, à LM e

Administrativas Especiais: Hong Kong e Macau, e da área administrada pela República da China (RDC): as ilhas de Taiwan, Penghu, Quemoy e Matsu. O termo geralmente inclui também o Tibete, Xinjiang e a Mongólia Interior.

3 Segundo Gass e Selinker (2008), a Aprendizagem de Língua Estrangeira (*Foreign Language Learning*) refere-se à aprendizagem dessa língua no lugar em que a LM do aprendente é falada; enquanto a Aquisição da Língua Segunda (*Second Language Acquisition*) implica a aprendizagem da língua no local onde ela é falada. Consideramos os alunos que estudavam português em Macau aprendentes de PLE, em vez de PL2, tendo em consideração o facto de que o português, apesar de ser a língua oficial de Macau, não é uma língua habitualmente falada.

ao tempo de ensino de PLE. Conforme demonstra o Gráfico 1, verifica-se que o grupo de professores de PLE que respondeu ao inquérito é maioritariamente formado por membros do género feminino (84%) para um público masculino de 16%.

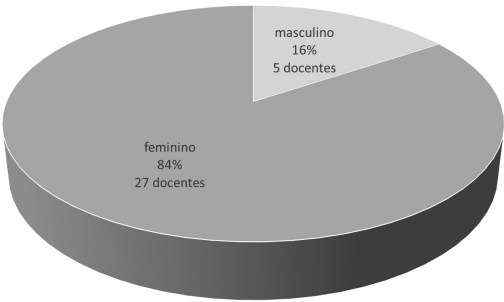


GRÁFICO 1: Género do público-alvo

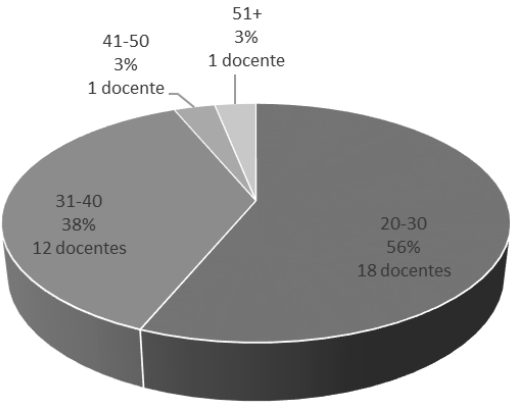


GRÁFICO 2: Faixa etária do público-alvo

Quanto à faixa etária, apresentou-se alguma variedade. Conforme os dados do Gráfico 2, a maioria do público é formado por professores jovens, sendo a faixa mais activa a que vai dos 20 aos 30 anos de idade, com 56% dos membros. 38%

enquadra-se na faixa dos 31 aos 40 anos. Por fim, apenas 2 professores se encontravam fora das faixas etárias anteriormente apresentadas.

Em relação à nacionalidade, como demonstra o Gráfico 3, o grupo era principalmente formado por professores chineses (22 membros). Os, assim-chamados, professores nativos (de origem luso-brasileira) formam o restante da população, sendo 8 professores portugueses e 2 brasileiros.

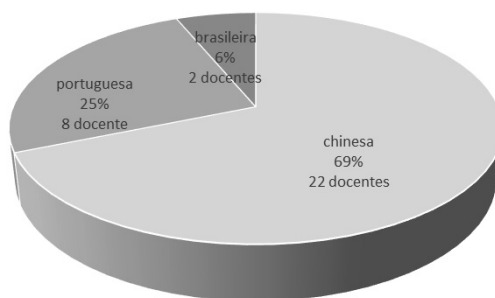


GRÁFICO 3: Nacionalidade do público-alvo

Dadas as nacionalidades que constituem o nosso grupo, é de se esperar que a língua materna dos professores seja a chinesa seguida pela língua portuguesa, como indica o Gráfico 4.

No que diz respeito ao tempo de experiência de ensino de PLE, revela-se que a maioria do grupo entrou recentemente para a profissão. Como demonstra o Gráfico 5, a maioria dos professores está na docência de PLE há menos de cinco anos, sendo que são muito raros os profissionais que exercem há mais de 10.

Este grupo parece-nos ser representativo da atual situação do ensino de português na China. Nos últimos dez anos, com a maior abertura da China ao exterior e com a intensifica-

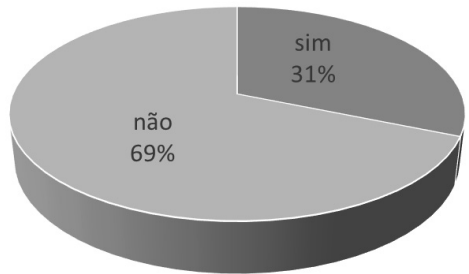


GRÁFICO 4: Língua materna do público-alvo
(língua portuguesa: Sim; língua não portuguesa: Não)

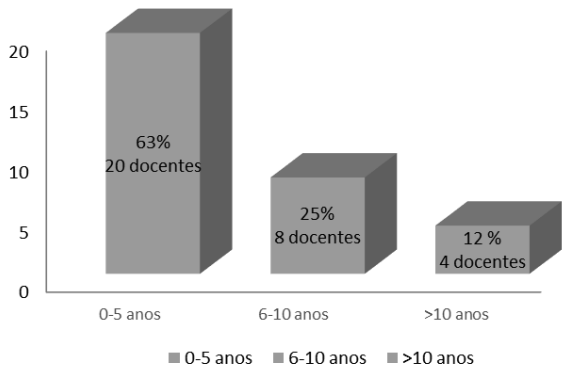


GRÁFICO 5: Tempo de ensino de PLE do público-alvo

ção das relações económico-comerciais entre a China e os países lusófonos, houve um crescimento extraordinário das instituições que oferecem cursos de língua portuguesa. O país registou um aumento substancial no número de docentes de língua e cultura portuguesas (Ye, 2014). Devido a este rápido desenvolvimento num curto espaço de tempo, é natural que o corpo docente de Português na China seja principalmente formado por professores jovens.

3. ANÁLISE DOS DADOS

3.1. A IMPORTÂNCIA DA LEITURA DE OBRAS LITERÁRIAS COMO FORMA DE APRENDIZAGEM DE PLE

Pediu-se aos professores que classificassem por ordem de importância os hábitos e actividades mais relevantes para a aprendizagem de PLE por parte dos alunos. As 8 opções foram concebidas com base nas práticas mais comumente citadas no discurso do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.

O Gráfico 6 foi obtido através da média das classificações dadas pelos 32 docentes. Conforme mostra este Gráfico, observamos que a opção “ler livros em português” ocupa somente o sexto lugar em termos de importância. Assim, quando confrontada com outras actividades de aprendizagem, a leitura não parece ocupar um lugar privilegiado na opinião dos docentes, aparecendo após outras práticas tais como o estudo da gramática ou a memorização do vocabulário etc.

Actividades	Posição
falar com nativos	1. ^a
estudar gramática	2. ^a
memorizar vocabulário	3. ^a
viajar em países lusófonos	4. ^a
ver filmes ou vídeos em português	5. ^a
<i>ler livros em português</i>	6. ^a
ver televisão em português	7. ^a
ouvir música em português	8. ^a

GRÁFICO 6: Importância atribuída às diferentes formas de aprendizagem de PLE

Se nos ativermos apenas a esta opção, verificamos que a maior parte do público classificou-a entre os quatro lugares menos importantes e apenas um professor a colocou em primeiro lugar. Veja-se o Gráfico 7.

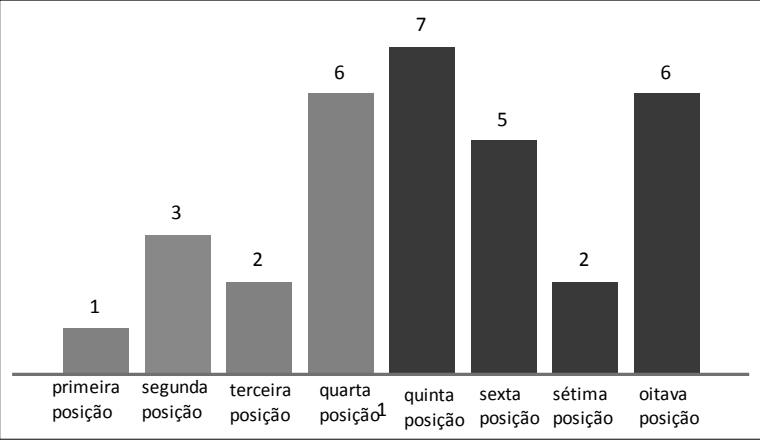


GRÁFICO 7: Importância atribuída à leitura de obras literárias como forma de aprendizagem de PLE

3.2. A IMPORTÂNCIA DE OBRAS LITERÁRIAS COMO MATERIAIS DE APRENDIZAGEM DE PLE

Como sabemos, na aprendizagem de uma LE, costuma-se recorrer a vários tipos de materiais: manuais, dicionários, jornais, música etc. Na presente investigação, tentamos descobrir, do ponto de vista dos professores, que tipo de materiais favorece mais o ensino/aprendizagem de PLE da China e qual é o papel de obras literárias como materiais pedagógicos neste contexto.

Através do Gráfico 8, podemos ter uma apreciação acerca da percepção deste público em relação à utilização das obras

literárias como materiais de ensino/aprendizagem de PLE, comparada à aplicação de actividades didácticas com literatura. Apesar de haver uma pequena diferença, o gráfico ainda nos mostra uma coerência entre os dois aspectos: a visão deste público em relação à utilização de obras literárias corresponde à dele quanto à preferência de formas de ensino/aprendizagem de PLE.

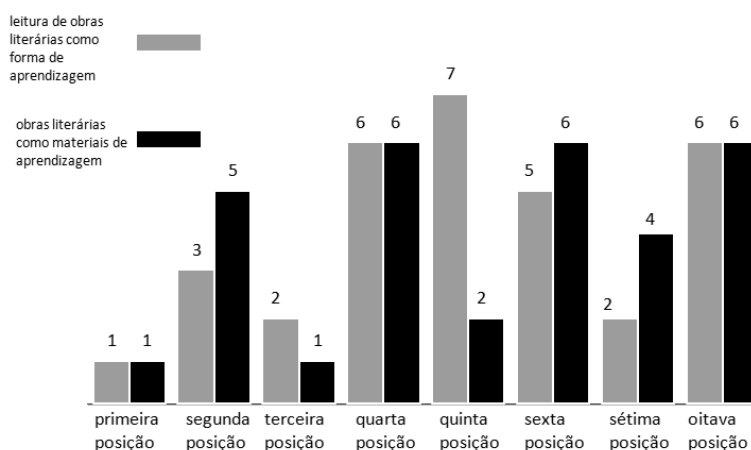


GRÁFICO 8: Correspondência entre a importância dada aos materiais literários e actividades em que estes são utilizados

3.3. O NÍVEL LINGUÍSTICO ADEQUADO PARA SE INTRODUIR A LITERATURA ESCRITA EM PORTUGUÊS NO ENSINO/APRENDIZAGEM DE PLE

Em diferentes níveis de competências, é indispensável ter em conta as necessidades distintas dos alunos. Através do Gráfico 9, podemos observar que para os docentes de PLE na China, 50% considera adequado o nível avançado para que os alunos comecem a ler as obras literárias; a seguir, quase a outra

metade (47%) acha melhor começar o contacto com a literatura no nível intermédio; por fim, somente 1 docente julga necessário introduzir a literatura no nível elementar.

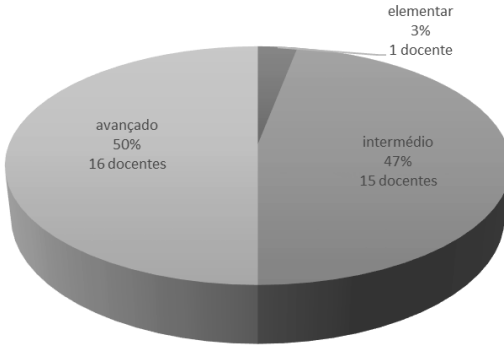


GRÁFICO 9: Nível linguístico considerado adequado para se introduzir a literatura em português no ensino/aprendizagem de PLE

3.4. O PAPEL DA LITERATURA NA MOTIVAÇÃO DOS APRENDENTES DE PLE

Em relação ao papel da literatura na motivação de aprendizagem de PLE, tentamos descobrir a questão em dois aspectos seguintes:

3.4.1. MOTIVAÇÃO PARA INICIAR A APRENDIZAGEM DE PLE

Existem vários tipos de motivação. Do ponto de vista dos professores, será o gosto pela literatura em português um dos factores motivadores para os alunos chineses de PLE iniciarem a aprendizagem do mesmo? Pelo Gráfico 10, vemos que somente 9% dos professores acham a literatura significativa para motivar os alunos para o começo da aprendizagem de PLE. A profissão e o gosto pela língua, por sua vez, constituem os dois motivadores mais relevantes.

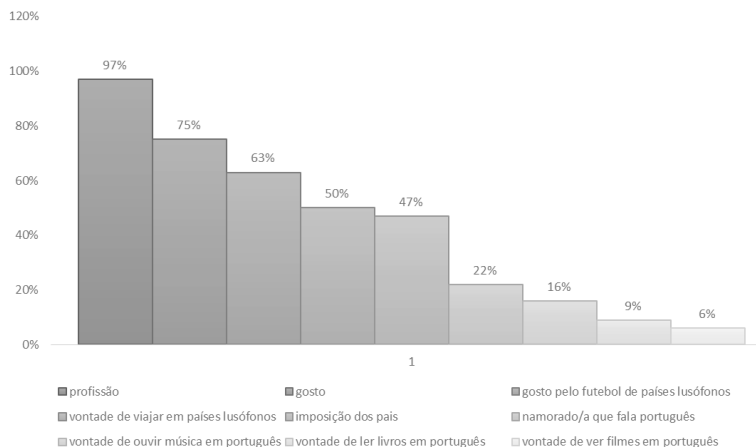


GRÁFICO 10: Importância dos factores motivadores
para os alunos chineses iniciarem a aprendizagem de PLE

3.4.2. MOTIVAÇÃO PARA CONTINUAR A APRENDIZAGEM DE PLE (APÓS O NÍVEL INTERMÉDIO)

No entanto, segundo esses professores, o papel da literatura como motivador modifica-se quando os alunos têm um nível intermédio ou superior. O Gráfico 11 mostra-nos que mais de metade (56%) dos professores reconhecem o papel significativo da literatura, considerando-a muito importante para os alunos manterem vivo o gosto pela aprendizagem do PLE, seguindo-se os 34% que também reconhecem a importância da literatura e somente 10% não considera muito relevante o papel da literatura neste caso.

É de salientar que as informações que este gráfico nos mostra correspondem à interpretação do Gráfico 9 acima apresentado. Ambos os gráficos indicam que, para esses professores, o papel da literatura é mais significativo nos níveis mais altos, ou seja, a partir do nível intermédio de PLE no caso dos alunos chineses.

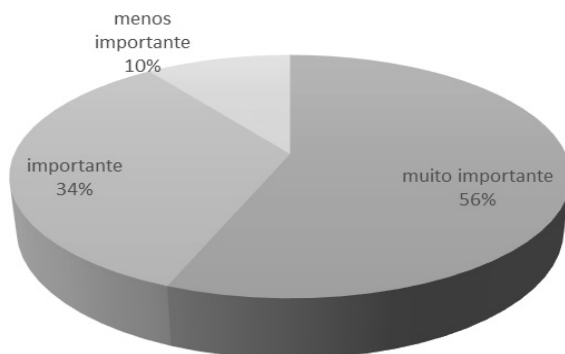


GRÁFICO 11: Importância da literatura como fator motivacional a partir do nível intermédio

3.5. OS AUTORES LITERÁRIOS PREFERIDOS PELO PÚBLICO

No presente estudo, pedimos aos professores de PLE para listar no máximo 10 autores literários favoritos. Apesar de não especificarmos a origem dos autores, quase todos os professores referiram autores lusófonos, incluindo os autores portugueses e brasileiros e também de outros países lusófonos. Segundo as respostas:

- 1) Os três autores preferidos são: Fernando Pessoa; José Saramago; Paulo Coelho.
- 2) Os outros autores referidos são: Mia Couto; Eça de Queirós; Sophia de Mello Breyner Andresen; Luís de Camões; Jorge Amado; Eugénio de Andrade.

Pelas respostas, podemos observar que os autores portugueses mais referidos, Fernando Pessoa, José Saramago, Eça de Queirós, Luís de Camões etc., são os autores mais falados na escola, e podiam ser os mesmos autores que eles próprios

estudaram na escola. No entanto, os autores brasileiros, Paulo Coelho e Jorge Amado, são os autores com obras bem vendidas (*bestsellers*), que são também os mais traduzidos no mundo e às quais os professores chineses têm mais acesso.

3.6. SUGESTÕES PARA MELHORAR O PORTUGUÊS FORA DE AULA
Está incluída, no final do inquérito, uma pergunta de carácter exploratório (sem opções de resposta previamente elaboradas) para os professores oferecerem aos alunos sugestões para melhorar o português fora da sala de aula. Verificamos que 5 dos 32 docentes referiram a importância da literatura e assim transcrevemos as respostas:

A: “Para os alunos iniciais, recomendarei que façam algumas atividades de entretenimento, tais como assistir filmes, ouvir músicas etc. E pros que são mais elevados, já sugiro que **leiam obras da literatura.**”

B: “Ler, ler muito, não materiais didáticos mas sim jornais, revistas, **literatura**... Também falar e ouvir, dentro do possível...”

C: “Para os alunos iniciais, recomendarei que leiam e recitem os textos. Também seria importante ter uma pessoa nativa de língua portuguesa com quem fala sempre português; Para os alunos intermédios, recomendarei que ouçam rádio em português e leiam revistas e jornais em português; Para os alunos avançados, recomendarei que **leiam livros originais em português.**”

D: “Falar com as pessoas nativas de língua portuguesa, **ler livros** e jornais em português, ver filmes em português.”

E: “Ler mais notícias em português, **ler livros** e falar com as pessoas de língua materna portuguesa.”

Podemos ver que, entre as cinco sugestões propostas pelos docentes, há duas que se referem aos níveis de proficiência dos alunos e ambos indicam que será importante ler obras de literatura quando os alunos já têm um nível mais avançado. Isto corresponde à informação apresentada nos Gráficos 9 e 11, em que está a questão do papel significativo da literatura num nível de proficiência superior ao elementar.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, observámos a visão dos docentes de PLE em relação à utilização de obras literárias nas aulas de PLE com os alunos chineses. Um dos resultados salientados, parece-nos, trata-se de visões diferentes em relação ao papel da literatura por níveis pelos docentes.

Não é negável que muitos textos literários possuam uma linguagem difícil e menos compreensível para os alunos iniciais, no entanto, ainda existem textos literários úteis que também servem para os alunos iniciais de PLE. Pensamos que, o poema de Cecília Meireles, poetisa brasileira, “Isto ou Aquilo” (Cf. Anexo 2), com a sua linguagem compreensível e simples, constitui uma boa escolha para ensinar aos alunos os demonstrativos invariáveis, que é um ponto gramatical importante do nível elementar de PLE.

“Quem ensina tem de conhecer quem aprende” (Grosso, 2007). Em suma, desde que os professores adoptem metodologias e materiais tendo em conta as necessidades e as características dos alunos, os textos literários poderão ser utilizados como um recurso pertinente para ensino/aprendizagem de PLE.

BIBLIOGRAFIA

- CEIA, Carlos – *O que é ser professor de literatura?* Lisboa: Edições Colibri, 2002.
- GASS, Susan e SELINKER, Larry – *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. New York and London: Routledge, 2008.
- GONÇALVES, Liliana – Um conto de Mia Couto para uma aula de português língua estrangeira. In *Atas do 1º Fórum Internacional de Ensino de Língua Portuguesa na China*. Macau: Instituto Politécnico de Macau. 2012.
- GROSSO, Maria José – *O Discurso Metodológico do Ensino do Português em Macau a Falantes de Língua Materna Chinesa*. Macau: Universidade de Macau, 2007.
- MAI, Ran – *Aprender Português na China: O curso de Licenciatura em Língua e Cultura Portuguesas da Universidade de Estudos Internacionais de Xangai: Estudo de cas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2006. Dissertação de Mestrado.
- TAN, Fei – *Concordância e colocação : o uso do adjetivo em português e chinês e a sua didática*. Macau: Universidade de Macau, 2000. Dissertação de Mestrado.
- YE, Zhiliang – Algumas considerações sobre a expansão da língua portuguesa na China. In: Grosso, Maria. José e Godinho, Ana Paula C. (coord.). *O Português na China*. Lisboa: Lidel, 2014. pp. 42- 54.

ANEXO 1: INQUÉRITO PARA OS PROFESSORES

QUESTIONÁRIO

問卷調查

Estimado/a professor/a:

Vimos pedir-lhe o favor de preencher este questionário. Pretendemos com este questionário conhecer melhor a situação do ensino/aprendizagem do Português Língua Estrangeira (PLE) na China. O preenchimento do questionário é anónimo e toda a informação é confidencial e será apenas utilizada para fins de investigação.

As suas respostas serão muito importantes para o nosso trabalho.

Muito obrigada pela sua colaboração!

尊敬的老師：

萬分感謝您抽空填寫此表。為了進一步瞭解中國葡萄牙語教學現狀，我們設計了這份問卷。此問卷採取不記名形式，請您根據自身的實際情況切實填寫，我們承諾對您提供的資訊予以絕對保密。您的意見將會對我們帶來很大幫助。

非常感謝您的配合！

1. 基本資訊informações básicas:

1) 性別 género:

男 masculino ☐ 女 feminino ☐

2) 年齡 idade: _____

3) 國籍 nacionalidade: _____

4) 您教授葡萄牙語作為外語多長時間了？ Há quanto tempo ensina português como língua estrangeira? _____

5) 您的母語是葡萄牙語嗎？ Tem português como língua materna?

是 sim ☐ 否 não ☐

2. 在您看來，下列哪項對中國學生的葡萄牙語作為外語學習最有幫助？

（請將下列選項按其重要性進行排序，按照從1到8重要性遞減）

Na sua opinião, quais são as atividades que mais favorecem a aprendizagem do PLE para os estudantes de língua materna chinesa? (Classifique por ordem de importância: maior importância 1 – menor importância 8)

- 1) 學習語法 estudar gramática
- 2) 聽葡語音樂 ouvir música em português
- 3) 看葡文電視節目 ver televisão em português
- 4) 看葡語電影或視頻 ver filmes ou vídeos em português
- 5) 讀葡文小說、詩歌或傳記等 ler livros (romances, poesias, biografias etc.)
- 6) 去葡語國家旅行 viajar em países lusófonos
- 7) 和講葡語的人聊天 falar com nativos
- 8) 記單詞 memorizar vocabulário

3. 您認為下列哪些學習材料對葡萄牙語作為外語的學習最重要？
(請將下列選項進行排序，按照從1到8重要性遞減)

Quais dos seguintes tipos de materiais considera mais importantes na aprendizagem de PLE (Classifique por ordem de importância: maior importância 1 – menor importância 8)

- 1) 報紙 jornais ☐
- 2) 書籍（小说、詩歌、傳記等）livros (romances, poesias, biografias etc.) ☐
- 3) 音樂 música ☐
- 4) 電影或視頻 filmes ou vídeos ☐
- 5) 教科書 materiais didáticos ☐
- 6) 字典 dicionários ☐
- 7) 語法書 gramáticas ☐
- 8) 雜誌 revistas ☐

4. 在您看來，學習葡語的中國學生分別適合在哪個階段開始接觸下列學習材料（葡文原版）？（初級階段請標註“E”，中級階段請標註“I”，高級階段請標註“A”）

Que nível considera mais adequado para que os alunos comecem a ler os seguintes tipos de materiais originais em português? (Marque “E” para o nível elementar, “I” para intermédio e “A” para avançado)

- | | |
|---|--------------------------|
| 1) 報紙 jornais | ☐ |
| 2) 書籍 (小说、詩歌、傳記等) livros (romances, poesias, biografias etc.) | ☐ |
| 3) 音樂 música | ☐ |
| 4) 電影或視頻 filmes ou vídeos | ☐ |
| 5) 教科書 materiais didáticos | ☐ |
| 6) 字典 dicionários | ☐ |
| 7) 語法書 gramáticas | ☐ |
| 8) 雜誌 revistas | ☐ |

5. A) 請列出您喜歡的文學作家 (最多10位)

Quais são os seus autores literários preferidos? (no máximo 10)

B) 您會在葡萄牙語作為外語的課堂上提到上述作家嗎?

Costuma utilizar esses autores em suas aulas?

是 sim ☐ 否 não ☐

6. 根據您教授葡萄牙語的經驗，您認為促使中國學生開始學習葡語的主要因素有哪些? (請在合適的選項後打√，可多選)

Na sua experiência de ensino de PLE, quais são os principais fatores que motivam os alunos chineses a iniciar o estudo do português? (Marque com √, a escolha pode ser múltipla)

- | | |
|---|--------------------------|
| 1) 工作需要 profissão | ☐ |
| 2) 父母強迫 imposição dos pais | ☐ |
| 3) 自身喜好葡語 gosto | ☐ |
| 4) 想要讀葡文書籍 vontade de ler livros em português | ☐ |

- 5) 想要聽葡語歌曲 vontade de ouvir música em português ☐
 - 6) 想要看葡文電影 vontade de ver filmes em português ☐
 - 7) 喜好葡語國家的足球 gosto pelo futebol de países lusófonos ☐
 - 8) 想去葡語國家旅行 vontade de viajar em países lusófonos ☐
 - 9) 自己的伴侶講葡語 namorado/a que fala português ☐
 - 10)) 其他 outros (請指出 Indique) _____
7. 您認為下列哪項與葡語國家文化相關的元素對中級及以上水平的學生保持學習葡語的興趣來說更加重要？（請將下列選項進行排序，按照從1到15重要性遞減）

Que elementos das culturas lusófonas considera mais importante introduzir para manter vivo o gosto pela aprendizagem do PLE a partir do nível intermédio? (Classifique por ordem de importância: maior importância 1 – menor importância 15)

- 1) 地理 geografia ☐
 - 2) 歷史 história ☐
 - 3) 烹飪和美食 culinária ☐
 - 4) 民間舞蹈 danças populares ☐
 - 5) 古典音樂 música erudita ☐
 - 6) 民間音樂 música popular ☐
 - 7) 體育 desporto ☐
 - 8) 文學（小說、故事等） literatura (romances, histórias etc.) ☐
 - 9) 電影 cinema ☐
 - 10) 戲劇 teatro ☐
 - 11) 詩歌 poesia ☐
 - 12) 電視節目 televisão ☐
 - 13) 民俗（傳說、民間故事等） folclore (lendas, ditos populares etc.) ☐
 - 14) 宗教 religião ☐
 - 15) 政治 política ☐
8. 若您的學生詢問您課外強化葡語學習的途徑，您將建議他如何做？

Quando um aluno lhe pede sugestões para melhorar o português fora da sala de aula, o que costuma recomendar?

Anexo 2: Ou isto ou aquilo

Ou isto ou aquilo

Cecília Meireles

*Ou se tem chuva e não se tem sol,
ou se tem sol e não se tem chuva!*

*Ou se calça a luva e não se põe o anel,
ou se põe o anel e não se calça a luva!*

*Quem sobe nos ares não fica no chão,
quem fica no chão não sobe nos ares.*

*É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo nos dois lugares!*

*Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,
ou compro o doce e gasto o dinheiro.*

*Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
e vivo escolhendo o dia inteiro!*

*Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranqüilo.*

*Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo*

DA ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS AO ENSINO DE PLE PARA APRENDENTES CHINESES

Xu Yixing

Universidade de Estudos Internacionais de Xangai

O ensino de PLE na China encontra-se neste momento numa fase de expansão, no entanto, não existe um número satisfatório de materiais didáticos destinados aos aprendentes chineses de PLE. O que se usa mais são materiais didáticos feitos por autores nativos dos países de língua oficial portuguesa, que, porém, não conhecem tão bem as características de ensino/aprendizagem de PLE na China como os docentes chineses de PLE.

1. MATERIAIS DIDÁTICOS DE PLE NA CHINA

Os docentes chineses de português têm mantido as suas preocupações relativamente à escolha de material didático para o ensino de português como língua estrangeira por causa da grande falta de materiais didáticos no mercado. Começaram por escolher alguns materiais didáticos elaborados por docentes portugueses ou brasileiros, e não ficaram satisfeitos, porque os autores desses materiais não conhecem, ou não conhecem suficientemente, a língua chinesa e a situação concreta da China, especialmente as diferenças linguísticas entre

o chinês e o português, assim como as diferentes maneiras de pensar dos falantes de chinês e dos falantes de países de língua oficial portuguesa. Assim, é possível, e acontece frequentemente, que esses materiais não se adaptem às necessidades dos aprendentes chineses e não sirvam bem, portanto, para o ensino/a aprendizagem de PLE. Por isso, os docentes começaram a pensar em elaborar materiais didáticos exclusivamente destinados aos aprendentes chineses.

1.1. MATERIAIS DIDÁTICOS EXISTENTES NA CHINA

Depois da criação dos cursos de Português na China, durante muito tempo, usavam-se materiais didáticos do Brasil, em especial, devido às relações diplomáticas estabelecidas entre este e a China em 1974, mais cedo do que com outros países de língua oficial portuguesa. Pouco a pouco, os docentes chineses começaram a elaborar materiais didáticos com explicações em chinês, a fim de facilitar o ensino/a aprendizagem. Não foi fácil, e os materiais foram marcados com características da época, em que a sociedade ainda não estava tão aberta como hoje em dia.

A partir da década de 80 do século XX, surgiram no mercado alguns materiais, aliás não considerados adequados ao ensino universitário, mas que serviam mais aos autodidatas, porque não se tratava de uma série precisa de materiais, mas apenas de alguns destinados à aprendizagem da fonética, de vocabulário ou das estruturas sintáticas, de forma muito sintética e simples. É de salientar que em 1999, foi publicada a primeira “Gramática da Língua Portuguesa” na China, elaborada por dois ex-docentes da Universidade de Estudos Internacionais de Xangai (SISU).

Nota-se, da lista que se segue, dos materiais publicados na China elaborados pelos docentes chineses de PLE, que foi a partir de 2005 que a situação se alterou um pouco:

Ano	Título	Autor(es)	Editora
1986	Fonética de Português	Wang Suoying	Shanghai Foreign Language Audiovisual Publishing House
1999	Gramática da Língua Portuguesa	Wang Suoying & Lu Yanbin	Shanghai Foreign Language Education Press
2005	100 Frases em Português	Xu Yixing	Shanghai Foreign Language Education Press
2007	Português Oral	Peng Liming & Liu Yan	Universidade de Tian Jin
2007	300 Frases em Português	Xu Yixing	Shanghai Foreign Language Education Press
2008	Português 300	Wang Yuhong & Wang Haixiang	Universidade de Pequim
2008	Manual de Correspondência e Documentação	Zhang Li	Shanghai Foreign Language Education Press
2008	Português Intensivo	Zhang Xiaofei & Zhou Yi	Foreign Language and Teaching Research Press & Beijing Foreign Language Audio-Visual Publishing House
2008	Temas Económico-Comerciais em Português	Ye Zhiliang	Foreign Language Teaching and Research Press
2009	Manual Prático de Morfologia da Língua Portuguesa	Yu Xiang	Foreign Language Teaching and Research Press
2009	Diálogos Práticos em Português	Zhang Li	The Commercial Press

ESTUDOS DA AIL SOBRE CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

Ano	Título	Autor(es)	Editora
2009	Português Para Ensino Universitário I	Ye Zhiliang	Foreign Language Teaching and Research Press
2009	Português Num Instante	Ye Zhiliang & Zhao Hongling	Foreign Language Teaching and Research Press
2009	100 Frases Práticas de Português	Yao Jingming	World Publishing Corporation
2010	Curso Conciso da Língua Portuguesa	Yuan Aiping	Shanghai Foreign Language Education Press
2010	Português para Ensino Universitário II	Ye Zhiliang	Foreign Language Teaching and Research Press
2010	Grande Gramática Portuguesa Explicada	Li Fei	Foreign Language Teaching and Research Press
2011	Manual para a Leitura em Português I	Zhao Hongling	Foreign Language Teaching and Research Press
2011	Tradução Português-Chinês: Teoria e Prática	Yu Xiang	Foreign Language Teaching and Research Press
2012	Curso de Português para Chineses 1	Xu Yixing & Zhang Weiqi	Shanghai Foreign Language Education Press
2012	Curso de Português para Chineses 2	Xu Yixing & Zhang Weiqi	Shanghai Foreign Language Education Press
2012	Manual Prático de Português	Zhang Minfen	World Publishing Corporation
2013	Português Elementar de Ouro	Xu Yixing & Gu Wenjun	China Astronautic Publishing House
2014	Curso de Português para Chineses 3	Xu Yixing & Zhang Weiqi	Shanghai Foreign Language Education Press
2014	Falar Português do Zero	Zhang Weiqi	China Astronautic Publishing House

Ano	Título	Autor(es)	Editora
2014	Simples Português do Zero	Zhang Minfen	Dalian University of Technology Press Co., Ltd.
2015	Português do Zero	Yan Qiaorong & Liliana Gonçalves	Editora de Indústria Mecânica
2016	Curso de Português para Chineses 4	Zhang Weiqi & Xu Yixing	Shanghai Foreign Language Education Press

TABELA 1: Materiais didáticos publicados na China

No entanto, nem todos servem para o ensino universitário, porque a maioria esmagadora dos materiais são de apenas um volume, destinados aos iniciantes de PLE. A situação melhorou só em 2009, ano em que foi publicado o 1.º volume da série “Português para Ensino Universitário”, de 3 volumes no total, de autoria de um docente chinês da Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim (BFSU). E em 2012, foi publicado o 1.º volume da série “Curso de Português para Chineses”, de 4 volumes, de autoria de dois docentes chineses da SISU. Até este momento, são as únicas duas séries de materiais didáticos destinados aos aprendentes do curso de licenciatura em Português.

2. MOTIVOS DA ELABORAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO EM 2012

2.1. INQUÉRITO¹

Cedo em 2008, período em que ainda não havia quase nenhum material didático para o ensino de PLE na China, fizemos um inquérito aos alunos da SISU, para comparar

1 C.f. Anexo: Inquérito sobre Materiais Didáticos em Uso (2008).

um velho material didático, não publicado, elaborado pelos docentes chineses de PLE da SISU, na década de 70 do século XX, e um material didático, também não publicado, elaborado pelos docentes chineses da SISU no ano 2005, com base no velho material acima referido.

Naquele momento, os alunos do 1.º, 2.º e 4.º anos utilizavam o velho material na fase inicial de aprendizagem, enquanto que os alunos do 3.º ano utilizavam o novo material. Ambos eram bilíngues, com explicações em chinês. O inquérito foi feito para saber se os alunos estavam satisfeitos com esses dois materiais. Foram entregues 38 respostas do grupo A (1.º, 2.º e 4.º ano) e 20 do grupo B (3.º ano).

Em relação à questão 1, sobre o grau de satisfação com o material, no grupo A, que utilizavam o material antigo, cerca de 21% dos alunos manifestam que estão muito satisfeitos (5) com o material, cerca de 21% dão o valor de 4. Contudo, esses alunos eram quase todos do 1.º ano, que não tinham oportunidade de comparar o material com outros materiais. Os que escolheram o zero eram sobretudo os do 4.º ano. Por outro lado, no grupo B, parece que os alunos estavam mais ou menos satisfeitos com o material relativamente novo, que tinha mais a ver com a vida real.

Grupo A

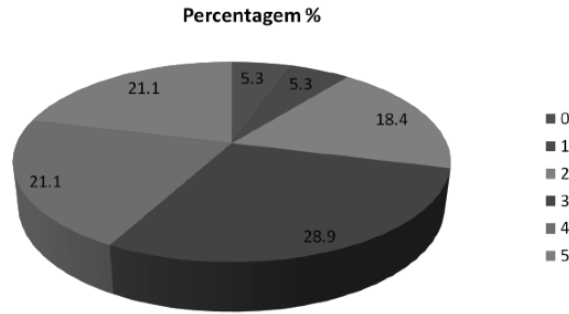


FIGURA 1 – Avaliação dos materiais

Grupo B

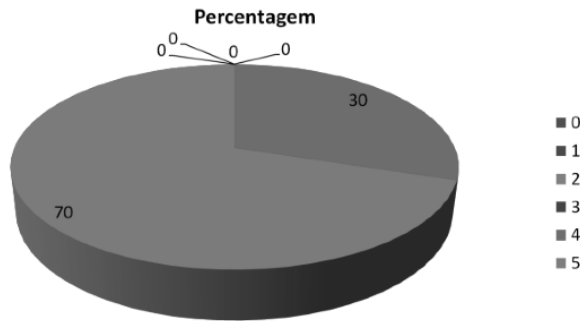


FIGURA 2 – Avaliação dos materiais (continuação)

Quanto às questões 2 e 3, sobre a parte com a qual estavam mais satisfeitos e menos satisfeitos, nota-se que tanto o grupo A como o grupo B estavam, na sua maioria, satisfeitos com a parte da gramática, parte mais importante para os alunos chineses. Ao mesmo tempo, o grupo B mostrou que estava mais satisfeito com a parte de texto (ou diálogo), que com a intenção de impor interesse nos alunos, tinha mais conteúdo relacionado com a vida quotidiana. E em relação à parte menos

Percentagem

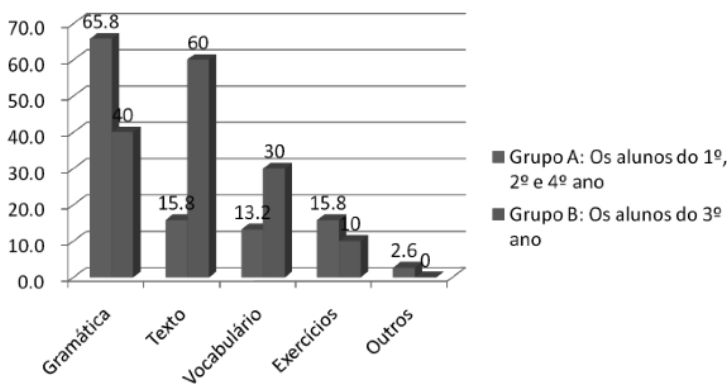


FIGURA 3 – Parte mais satisfatória

Percentagem

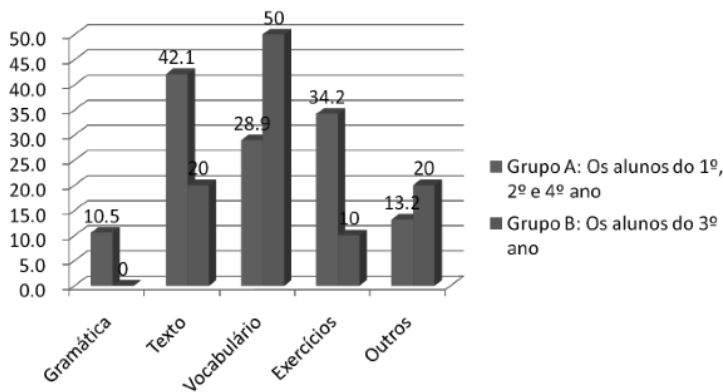


FIGURA 4 – Parte menos satisfatória

satisfatória, os alunos do grupo A manifestaram grande insatisfação com o conteúdo dos textos (diálogos) enquanto que uma metade dos alunos do grupo B não gostaram da lista do vocabulário. Para estes, seria melhor terem ainda uma lista de palavras de substituição para enriquecer o vocabulário relacionado com o tema do texto ou do diálogo.

No que diz respeito à questão 4, sobre o conteúdo do material, todos os alunos do grupo B acharam necessário colocar no material algum conteúdo ligado à cultura chinesa, e só uma parte muito pequena dos alunos do grupo A respondeu que não. Aliás, estes não pretendiam dizer que não queriam, mas não quiseram pelo menos na fase inicial. Os temas preferidos eram os usos e costumes, a história, a gastronomia, as lendas, o turismo da China, entre outros.

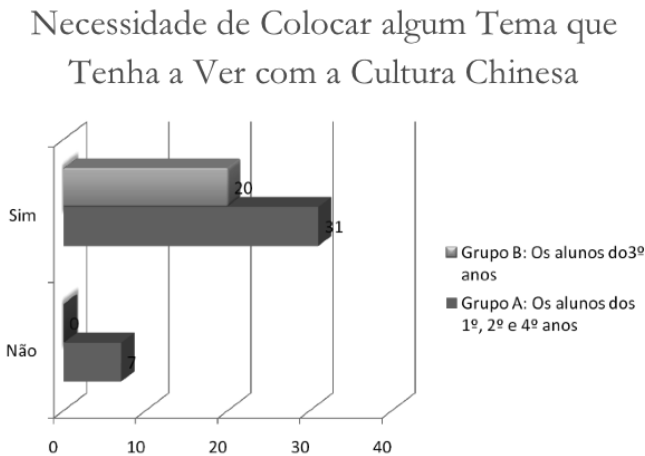


FIGURA 5 – Necessidade de colocar algum tema que tenha a ver com a cultura chinesa

Para o Grupo A

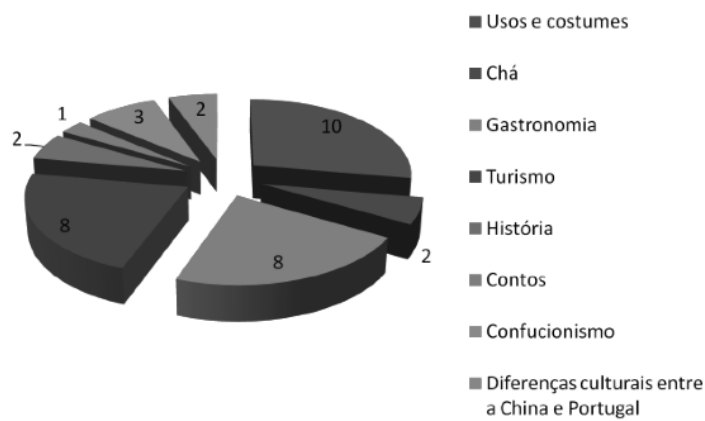


FIGURA 6 – Conteúdos sugeridos a colocar no material

Para o Grupo B

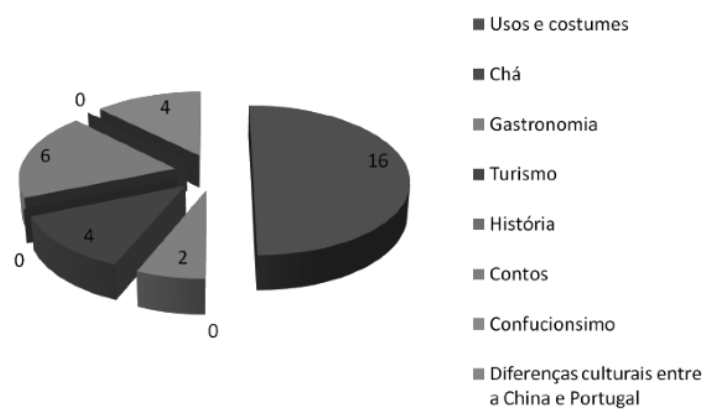


FIGURA 7 – Conteúdos sugeridos a colocar no material (continuação)

Em relação à questão 5, sobre as diferenças entre os materiais feitos nos dois países, os nossos alunos achavam os temas dos materiais de Portugal mais concentrados na cultura portuguesa, e, portanto, mais autênticos, mais interessantes e mais práticos. Por outro lado, apresentavam mais vocabulário e eram deste modo mais difíceis e um pouco menos sistemáticos.

2.2. ELABORAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO EM 2012

Uma vez que a cultura portuguesa se encontra sempre nos materiais didáticos de Portugal, começámos a pensar na possibilidade de colocar nos nossos materiais mais noções da cultura chinesa, mas interpretada em língua portuguesa. É ridículo que um aluno chinês fale fluentemente a língua portuguesa e fale muito sobre o fado, o futebol e a literatura portuguesa, mas não consiga falar quase nada sobre o próprio país. Para evitar isso, resolvemos começar já a trabalhar para tentar, por exemplo, colocar as duas culturas num mesmo material.

Sendo que os alunos chineses se preocupam mais com a gramática, é inevitável e lógico que apareçam nos materiais didáticos explicações em língua chinesa. E como os alunos chineses são, na sua maioria, formados para ser futuros tradutores, o vocabulário também se deve apresentar em versão bilingue, na nossa opinião. Assim, o que pretendemos foi que elaboraríamos para os aprendentes chineses iniciantes de PLE, um tipo de material didático bilingue, com destaque para noções culturais dos dois países, além da gramática.

E saiu assim, em 2012, o 1.º volume da série “Curso de Português para Chineses”, material didático em uso na SISU para o 1.º ano do curso de licenciatura em língua e litera-

tura portuguesas, elaborado pela autora em co-autoria com um colega da SISU e alvo da análise do presente trabalho. Em 2016, completou-se a série, com 4 volumes, destinados aos primeiros dois anos de licenciatura.

3. INICIATIVA DA ELABORAÇÃO DE UM MATERIAL DIDÁTICO DE CONVERSAÇÃO DE PLE

Tendo já alguns materiais destinados à aprendizagem de PLE por parte dos aprendentes chineses, chega a altura em que se desenvolve a ideia de fazer ainda mais para satisfazer as necessidades dos aprendentes, como por exemplo, um material de conversação. A ideia era apenas introduzir uma série de diálogos contextualizados, mas com o contacto com os nossos alunos vimos melhorando a estrutura, a colocar os temas numa sequência o mais logicamente possível, a fim de formar uma linha de vida quotidiana de uma aluna chinesa que vai estudar para Portugal, o que foi aprovado pela editora que vai publicar o material.

Houve também uma negociação com a editora, a qual propôs colocar no material uma parte sobre o Brasil, mas discutimos a proposta e concluiu-se que um material que contenha uma parte sobre Portugal e uma parte sobre o Brasil, é aparentemente mais lucrativo e parece satisfazer duas fações de leitores, no entanto, a apresentação de conteúdos poderia vir a revelar-se confusa e a sequência da estrutura global do material poderia ficar comprometida, pelo que, finalmente, tirámos a parte do Brasil e o material ficou apenas com a parte de Portugal.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a elaboração de materiais didáticos de PLE destinados aos aprendentes chineses, tentamos fazer com que os materiais se encaixem de uma forma mais adequada na situação de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras na China, tendo em consideração as características típicas dos aprendentes chineses.

É óbvio que a elaboração dos materiais didáticos nunca se pode separar do ensino de PLE, como defende Martinez (2012), *“a didática só pode ser concebida por meio de um conjunto de hipóteses e de princípios que permitam ao professor aperfeiçoar os processos de aprendizagem da língua estrangeira”*. E sem dúvida nenhuma, os materiais didáticos constituem uma parte desse conjunto.

Ao passo que utilizamos os materiais elaborados no ensino, podemos ir aperfeiçoando os materiais, que apresentam provavelmente algumas falhas ou problemas. Além disso, o *feedback* dos aprendentes também pode constituir um fator muito importante para a melhoria dos materiais didáticos, porque são exclusivamente destinados aos mesmos. Desta forma, a elaboração de materiais didáticos interliga-se com o nosso ensino de PLE, a fim de nos ajudar a chegar com mais eficácia à meta de ensino.

BIBLIOGRAFIA

MARTINEZ, Pierre – *Didática de línguas estrangeiras*. São Paulo: Parábola, 2012.

XU, Yixing & Zhang, Weiqi – *Curso de português para chineses*
1. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, 2012.

XU, Yixing & Zhang, Weiqi – *Curso de português para chineses*
2. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, 2012.

XU, Yixing & Zhang, Weiqi – *Curso de português para chineses*
3. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, 2014.

XU, Yixing & Zhang, Weiqi – *Curso de português para chineses*
4. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, 2015.

ANEXO

INQUÉRITO – SOBRE MATERIAIS DIDÁTICOS EM USO (2008)

1. Se o zero equivale a “nada satisfatório” e o cinco a “muito satisfatório”, quanto é que vai dar ao material que já utilizou?
2. Qual é a parte, ou quais são as partes que acha mais bem compiladas do material? A gramática, o texto (ou o diálogo), o vocabulário, os exercícios ou outras?
3. E qual é a parte, ou quais são as partes que acha não tão bem compiladas do material? A gramática, o texto (ou o diálogo), o vocabulário, os exercícios ou outras?
4. Acha que é necessário colocar no material algum tema que tenha a ver com a cultura chinesa? Caso sim, quais?
5. Em comparação com os materiais de Portugal que conhece, qual é a maior diferença destes com os da China?

QUE PORTUGUÊS ENSINAR? NOTAS SOBRE
A MODERNA QUESTÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA
FORA DA LUSOFONIA (O ESTUDO DE CASO
DA ITÁLIA)

Roberto Mulinacci

(Universidade de Bologna – Itália)

Unitary language constitutes the theoretical expression of the historical processes of linguistic unification and centralization, an expression of the centripetal forces of language. A unitary language is not something given, but is always in essence posited – and at every moment of its linguistic life it is opposed to the reality of heteroglossia...

But at the same time it makes its real presence felt as a force for overcoming this heteroglossia, imposing specific limits to it, guaranteeing a certain maximum of mutual understanding and crystallizing into a real, although still relative, unity – the unity of the reigning conversational (everyday) and literary language, “correct language”.

(M. Bakhtin, “Discourse in the Novel”, 1934-35,
trad. ingl. 1981, p. 270).

Abordar o tema “que português ensinar” nos meios universitários italianos significa trazer à tona uma série de questões que, em boa medida, dizem respeito, de forma mais geral, ao ensino de português como língua estrangeira no seu conjunto, isto é, também aos aspectos mais circunstanciais do

tema, tais como os aspectos institucionais, históricos, metodológicos e assim por diante que estão natural e diretamente pressupostos pela aparente objetividade desse rótulo, mas que, por escolha pessoal – quem sabe se um tanto abusiva – não serão aqui tocados, a não ser que sejam realmente funcionais ao que vou tentar demonstrar, mesmo sem nenhuma pretensão de exaustividade. Não vou me referir aqui, então, por exemplo, ao processo de Bolonha, que modificou a situação da didática das línguas estrangeiras na Itália, redefinindo formas e figuras do ensino das disciplinas linguísticas, finalmente desvencilhadas do abraço mortal das literaturas; nem vou falar dos métodos desse ensino e dos seus eventuais problemas, que estão não raro ligados também aos materiais didáticos propostos em sala de aula e nem sempre adequados, por progressiva obsolescência teórica ou por certo intrínseco reducionismo gramatical, à tarefa para a qual foram pensados, sem considerar inclusive a formação dos profissionais da área, professores e leitores, às vezes não completamente condizente com as exigências específicas do cargo por eles ocupado¹.

Contudo, deixando de lado tanto a detecção e o diagnóstico das falhas da nossa área disciplinar quanto o merecido autocomprazimento com os inegáveis avanços que ela alcançou ao longo destes anos pós-autonomização, vale a pena, acho eu, nos debruçarmos principalmente sobre um aspecto preliminar dessa questão pedagógica e que, justamente por ser preliminar, preside (e não só precede) a toda e qualquer consideração suplementar em torno das modalidades e condi-

1 Sobre a situação do ensino universitário de português na Itália cf. Cecílio (2015).

ções desse ensino. Em outras palavras, mais do que me limitar a descrever as eventuais particularidades estratégicas e pedagógicas a que a língua portuguesa está sujeita nas nossas salas de aula, gostaria de questionar o próprio objeto de estudo ali ensinado e aprendido e que, longe de ser imediatamente evidente, remete – na esteira de uma reflexão mercedamente famosa de Eduardo Paiva Raposo (1984) – a uma ambiguidade semântica fundamental do sintagma em apreço (“língua portuguesa”) e que só parcialmente pode ser desambiguizado mediante o acréscimo do adjetivo “brasileira” à sua denominação oficial. Com efeito, apesar da acrescida *extensionalidade* desse híbrido terminológico, “língua portuguesa e brasileira”, que, embora variamente declinado, dá o título à nossa disciplina e à relativa área científico-disciplinar, o significado dele não consegue ganhar em *intensionalidade* o que perde em coerência, uma vez que o desdobramento do diassistema linguístico português nas suas duas variedades principais nada nos diz acerca delas, senão que uma noção tradicionalmente unitária de língua portuguesa virou, de repente, dupla.

Entendamo-nos: não estou obviamente contestando de jeito nenhum a oportunidade de colocar o português brasileiro ao lado do português europeu como horizonte referencial da nossa didática acadêmica: muito pelo contrário. Mas o que é que isso significa em termos concretos? Que as duas antigas normas que compartilhavam a gestão do espaço lusófono se tornaram agora para a Universidade italiana duas línguas distintas? Ou será, antes, que este rótulo mais abrangente, além de criar um paralelo com o ensino, justamente dual, das literaturas, portuguesa e brasileira, não passa enfim do simples reconhecimento de uma normatização divergente, cujo eventual desenvolvimento analítico em sala de

aula, porém, cabe apenas à descrição dos docentes? Claro que, nesse caso, não se trata de contribuir para as disputas teóricas em torno da atribuição ao português brasileiro do estatuto de língua plena e autônoma ou de mera variedade em situação de diglossia (conforme o *mainstream* ainda entre nós dominante), mas sim de assumir uma postura bem prática diante do leque de opções decorrente daquela teorização prévia, na qual, quer queiramos quer não, estamos todos, segundo diria Pascal, embarcados.

O que está aqui em debate, de fato, não é uma visão essencialista da língua portuguesa, vale dizer que inere profundamente à sua identidade, mas uma visão convencionalista, que depende do conceito operacional de língua portuguesa com o qual escolhemos lidar. Ao invés, então, de ajustar contas com a mãe de todas as perguntas, “o que é a língua portuguesa?”, do ponto de vista geopolítico e sociolinguístico, a questão a que devemos responder, muito mais modestamente, se reduz à seguinte: “o que é a língua portuguesa para nós, professores e aprendizes estrangeiros?”, ou melhor, “qual é o português que pretendemos ensinar e aprender?”. Só que, enquanto professores pertencentes ao assim chamado Círculo em Expansão da lusofonia (tomo aqui emprestado, é claro, o esquema dos três círculos concêntricos propostos pelo linguista indiano Braj Kachru para distinguir o avanço global do inglês como língua materna, segunda e estrangeira, respectivamente), não é nada fácil dar uma resposta segura, uma vez que, diferentemente dos falantes nativos do Círculo Central (Portugal e Brasil), incapazes de se furtarem aos condicionamentos sócio-históricos do seu próprio padrão linguístico nacional, nós somos apenas destinatários das normas por eles elaboradas e portanto cabe em especial ao nosso livre arbítrio de aloglotas

fazer referência a uma das duas normas em pauta, não só no tocante ao nosso próprio desempenho verbal, como também ao planejamento de ensino.

Além disso, partindo do pressuposto de que, sob este aspecto, nenhuma das duas normas pode representar, hoje em dia, um padrão supradialetal válido para a Lusofonia inteira, nem podemos afirmar que essa escolha entre o português europeu ou o brasileiro corresponda sempre a uma alternativa autêntica à disposição dos aprendizes, já que isto depende muito mais de contingências particulares, como, por exemplo, o fato de aquele percurso linguístico duplo estar efetivamente presente ou não na oferta didática de um determinado curso. Esta é, por exemplo, a situação em que se encontra em muitas universidades italianas o ensino da língua portuguesa, entregue, pelo menos em parte, indiferentemente a leitores e professores portugueses ou brasileiros, conforme o tipo de convênios ou protocolos de cooperação ali em vigor com as instituições dos seus países de origem, sem que, isto implique necessariamente estratégias de política linguística por parte das universidades, preocupadas sobretudo com a possibilidade de estabelecer parcerias públicas internacionais para o co-financiamento dos cursos de língua. Daí decorre que os alunos italianos podem, normalmente, ter pleno acesso apenas a uma variedade de português, a qual, na esteira de uma nossa antiga tradição acadêmica e graças, sobretudo, ao firme e duradouro apoio do Instituto Camões, coincide, com poucas exceções, principalmente com a europeia.

Mas mesmo que os nossos alunos pudessem estar expostos aos “dois portugueses” – o que equivale a dizer estarem expostos também à norma brasileira, porque, no caso de “monolingüismo” lusófono, é bem provável que a única modalidade

contemplada seja aquela prevista pela gramática tradicional e decalcada obviamente do padrão lusitano –, em que consistiria, de fato, essa exposição? Para que a pergunta não pareça absurda ou óbvia, basta apenas levar em conta que, por exemplo, dentre os colegas com os quais compartilho, na Itália, essa responsabilidade didática da língua – se não me equivoquei demais na síntese geral das várias posturas deles, cujas eventuais nuances, porém, não alteram sensivelmente o quadro que aqui estou esboçando –, circulam ideias bastante diferentes em torno do português brasileiro, contrapondo o status de uma simples norma do português, praticamente circunscrita à fala e cuja existência tão só oral dispensaria, portanto, de categorizações particulares, ao status de uma verdadeira língua, embora sempre predominantemente oral e não desprovida de traços substandard, mas digna de merecer o nome de “brasiliano” (brasileiro), por vezes até assim, *tout court*, sem nenhuma referência ao português, segundo aparece em certos dicionários e manuais².

Eis aqui, pois, a questão para mim crucial: eu estou obviamente convencido da existência *in re* de uma gramática do português brasileiro, assim como da obrigatoriedade do seu reconhecimento, inclusive por parte dos compêndios grama-

2 Estou me referindo não só aos dicionários e guias de conversação para viagens, tais como, por exemplo, aqueles, bem básicos e sem excessivas pretensões científicas, da editora italiana Vallardi, que propõe, ao lado de um guia de conversação em “brasileiro” (*Parlo brasiliano*), até um *Dizionario brasiliano* – ambos, o dicionário e o guia de conversação brasileiros, distintos dos seus equivalentes portugueses (*Dizionario Portoghese* e *Parlo portoghese*) –, como, principalmente, a um apreciado manual universitário, escrito por conceituados estudiosos (Giulia Lanciani, Carla de Souza Faria e Salvador Pippa) e publicado em dois volumes pela editora Hoepli (2015 e 2016), que se intitula simplesmente *Corso di Brasiliano*.

tais escolares do Brasil e não apenas dos ensaios científicos. Todavia, o problema não é, nesse caso, considerarmos ou não cientificamente fundamentados os argumentos em prol da tese da existência de uma língua brasileira (seja qual for o nome que quisermos atribuir a ela), mas sim aceitarmos o fato de todos nós, professores e leitores de português na Itália, estarmos envolvidos em uma moderna “questão da língua” exatamente como qualquer falante nativo, embora de uma perspectiva diferente.

Por isso, imagino (e previno já) a possível objeção dos principais destinatários dessas minhas reflexões: sim, pode ser que uma tal questão exista, mas, no fundo, nós temos somente que propor aos nossos alunos o português padrão, ou seja, aquele objeto que está codificado pelas gramáticas tradicionais e cuja veicularidade estaria automaticamente garantida pelo fato de ser a única forma de português menos marcada em diatopia, o que, resultando em um círculo virtuoso, permitiria seu reconhecimento em todo e qualquer contexto nacional. Ora, deixando de lado que uma opção como essa seria, contudo, seja como for, uma opção ideológica (qual é a codificação gramatical que vamos escolher? Com base em que critérios? E o quanto precisaria ser tradicional uma gramática dessas?), o verdadeiro problema é que uma variedade autenticamente supranacional de português, isto é, uma espécie de português internacional, feliz ou infelizmente não existe, a não ser em uma acepção redutora do termo, que poderíamos fazer coincidir, mais ou menos, com o conceito evocado por um conceituado foneticista italiano, Luciano Canepari, professor aposentado de Fonética e Fonologia na Universidade de Veneza e autor de uma renomada coleção de manuais de pronúncia de várias línguas. Pois bem, no seu livro *Pronuncia portoghese per italiani*, publicado

em 2010, Canepari propõe, como objetivo didático básico para os nossos compatriotas, a aquisição de um padrão ideal de pronúncia portuguesa que ele chama de “português internacional”, distinguindo-o assim dos dois padrões reais alternativos, o brasileiro e o “lusitano” (*sic*), a cuja cuidadosa descrição, de resto, são ali dedicados os capítulos sexto e sétimo, que aprofundam justamente a análise das “pronúncias nativas”. Portanto, embora Canepari não defina preliminarmente o que ele entende por “português internacional”, é fácil depreender que se trata, neste caso, de uma variante de pronúncia neutra, ou, melhor dizendo, neutralizada, identificável com o português falado por falantes não nativos e cujas características fonéticas parecem estar mais ou menos “a meio caminho” entre a norma brasileira e a lusitana, ainda que – conforme reconhece o próprio estudioso (cf. 2010:78) – seja efetivamente menos distante da primeira do que da segunda. Por outras palavras, o “português internacional” seria, em suma, uma sorte de versão simplificada da pronúncia-padrão do português europeu e bastante próxima do brasileiro, constituindo, ao mesmo tempo, a meta autossuficiente de um processo de aprendizagem linguística realisticamente viável para a maioria dos itálofonos, uma vez que as peculiaridades das pronúncias nativas – em particular da lusitana, tachada por Canepari de “lunática” (2010:81) – tornariam o objetivo da sua aquisição difícilíssimo de atingir, além de ser considerado, aliás, pouco funcional do ponto de vista comunicativo.

Mas então, voltando para a objeção bem provável de algum colega e descontando os próprios limites fisiológicos de docentes de língua não materna (para os quais o português não pode ser senão “internacional”, na medida em que nenhum dos nossos reais desempenhos verbais consegue se

acomodar perfeitamente em uma das duas normas de referência), o padrão linguístico que teríamos, em tese, de levar para a sala de aula não passaria, afinal de contas, de uma abstração, se configurando, de um lado, como uma variedade por *subtração*, obtida apagando os traços mais idiossincrásicos das duas variedades principais da Lusosfera, sendo delas uma média, ou, do outro lado, uma variedade por *acumulação*, acrescentando a um conjunto de formas relativamente estável e descrito com base na norma europeia, as variantes tidas como mais representativas da norma brasileira (convertendo-se, por conseguinte, essa “norma escolar”, em uma suma, pelo menos aparente, do português de hoje). Só que, por paradoxal que pareça, o problema de qual língua ensinar em sala de aula – um problema que vai muito além de umas questões fonéticas, ortográficas ou lexicais, concernendo, antes, profundamente ao sistema da língua, sujeito a um processo natural de deriva que, como bem sabem todos os linguistas mais avisados, não só brasileiros, está afastando progressivamente (se já não as afastou o suficiente) a variedade europeia e a brasileira –, não recai apenas sobre os nossos ombros (ombros, aliás, de anões da lusofonia), como também e principalmente sobre os ombros daqueles dois gigantes nos quais estamos empoleirados e que são Portugal e Brasil.

É impossível, de fato, se deixar envolver nesse discurso sobre ensino e aprendizagem de português fora da CPLP sem se levar em conta que é o dinamismo ou a inércia das políticas linguísticas de Portugal e do Brasil que decide os rumos da internacionalização do português, entendendo, porém, com esta expressão não tanto a propagação, mundo afora, de um português supranacional e sem adjetivos, quanto sobretudo a luta estratégica pelo predomínio internacional de uma das duas

variedades nacionais desta língua. Neste sentido, a retórica unificadora do português como língua internacional choca-se de maneira frontal com a realidade de duas variedades nacionais se propondo – não só internacionalmente, como também no imaginário coletivo de seus falantes nativos – em versões autônomas e quase mutuamente excludentes, onde o equacionamento das suas diferenças ou está escamoteado sob marcas de uso locais (pense-se na acepção subrepticamente depreciativa do rótulo de *brasileirismo*) ou, pelo contrário, é assumido como um *a priori* em relação ao qual medir novos processos de padronização (e servindo, em particular, para definir *a negativo* o português brasileiro como o que não é português europeu e às vezes, a depender do analista, nem português...).

De resto, que as abordagens simplistas – não raro baseadas no senso comum e confiadas a lemas de fácil sugestão³, visando fazer passar apenas por “português” o que são, com toda evidência, nada mais do que duas “hipóstases”⁴ estan-

3 Desde o mais famoso de todos, o surradíssimo lema “unidade na diversidade”, pelo qual certos filólogos portugueses e brasileiros pretendiam explicar os desvios do padrão lusocêntrico, até as suas várias metamorfoses contemporâneas, entre as quais gostava de assinalar, em particular, aquela que tinha adotado alguns anos atrás o Canal Brasil, isto é, “vários sotaques, uma só língua”, objeto, aliás, de um artigo de Sérgio da Motta e Albuquerque publicado em 17 de julho de 2013 no site do *Observatório da Imprensa* (http://observatoriodaimprensa.com.br/feitos-desfeitas/diversidade_e_unidade_da_lingua_portuguesa/) e bastante emblemático, a meu ver, do simplismo imperante em torno dos assuntos linguísticos.

4 Uso o termo “hipóstase” na acepção proposta por Bagno (2011), a saber, como um “construto cultural”, resultado do processo de objetificação da língua, que, na esteira de um autêntico “equivoco cognitivo”, acaba por reificá-la, por exemplo, em diversas realidades, entre as quais, por exemplo, uma norma(-padrão), uma gramática, etc.

ques dele – não ajudem a apreender as dinâmicas internas da lusofonia está sobejamente demonstrado pelo fato de os próprios professores e leitores de língua materna portuguesa que trabalham no exterior atuarem legitimamente como representantes exclusivos daquela única variedade de que são lídimos usuários. Para evitar equívocos, esclareço já, mais uma vez, que não cabe agora nas minhas preocupações estabelecer se o português europeu e o português brasileiro são a mesma língua ou não, nem qual o grau de recíproca inteligibilidade – que, obviamente, ninguém questiona – das duas variedades e sim, muito mais modestamente, tentar compreender em que deveria consistir um eventual padrão de referência para o aprendiz estrangeiro de português, dado que ambos os padrões em exame se revelam eminentemente autorreferenciais quando se trata de apontar para uma noção de língua supostamente comum.

O exemplo cabal disso não são tanto os professores lusitanos ou brasileiros de português, dos quais – mesmo não lhes cobrando a mútua ignorância do autêntico padrão alheio – seria insensato exigir uma atuação docente linguisticamente neutra ou dupla, quanto, pelo contrário, os manuais didáticos para estrangeiros publicados em Portugal e no Brasil, que reforçam a ideia de duas línguas-culturas, sob certos aspectos, monadárias, cada uma das quais declinando aquela presumida *koinè* à revelia, para não dizer na contramão, uma da outra. Se, todavia, do ponto de vista dos falantes nativos, tal atitude é sem dúvida compreensível e, de algum modo, até inevitável, ao contrário, na ótica do público-alvo daqueles livros, ela acaba por condicionar o percurso de aprendizagem, impondo uma série de escolhas forçadas (fonéticas, morfológicas, sintáticas, lexicais) que, embora sem comprometer

a eventual eficácia do desempenho verbal do aloglota, restringe, porém, a potencial abrangência da sua competência comunicativa àquele específico âmbito nacional de referência. O problema, escusado será dizer, não são o sotaque idealmente europeu ou brasileiro dos aprendizes, nem as listas dos assim chamados “estatalismos lexicais” (Berruto 2008:78), nem as diferentes regras de colocação pronominal, nem as peculiares formas de tratamento, nem as demais zonas de diferença que separam as duas variedades, mas sim uma concepção de língua cuja coerência pedagógica não pode ser subalternizada à sua pluricentricidade, apesar da incontestável utilidade de uma “permanente visão contrastiva” (Duarte 2016:229) desse português presumidamente ecumênico.

Destarte, se – conforme escreve Carvalho (2004: 267) – falar uma língua significa abranger “não somente os princípios concernentes à organização da gramática e do léxico, como também os princípios relativos à construção do discurso, às questões pragmáticas, à diversidade sociolinguística, além dos aspectos culturais”, a oportunidade de aprender hoje em dia, na Itália, como em qualquer outro lugar do mundo, um determinado “tipo” de português, seja qual for, corre o risco, enfim, de se transformar numa escolha em prol dum modelo linguístico alternativo ao outro, ao invés de simplesmente complementar.

BIBLIOGRAFIA

- BAGNO, M. (2011). O que é uma língua? Imaginário, ciência & hipóstase. In: Lagares, X.C. – Bagno, M. (orgs.). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo, Parábola Editorial, pp. 355-387.
- BERRUTO, G. (2008). *Prima lezione di sociolinguistica*. 2.^a ed. Roma-Bari: Editori Laterza.
- CANEPARI, L. (2010). *Pronuncia portoghese per italiani*. Roma: Aracne Editrice.
- CARVALHO, O. L. de S. (2004). Variação lingüística e ensino. Uma análise dos livros didáticos de português como segunda língua. In: Bagno, M. (org.). *Lingüística da Norma*. 2.^a ed. São Paulo: Edições Loyola., pp. 267-289.
- CECÍLIO, L. A. (2015). Um panorama do ensino de língua portuguesa nas universidades italianas. In: Meyer, R. M. de B. – Albuquerque A. (orgs.). *Português: uma língua internacional*. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, pp. 95-110.
- DUARTE, I. M. (2016). Português, língua pluricêntrica. Que português ensinar em aulas de língua estrangeira? In: Andrade C.A. de B.-Micheletti G. – Seara I.R. (orgs.). *Memória, discurso e tecnologia*. São Paulo: Terracota Editora, pp. 217-236.
- RAPOSO, E.P. (1984). Algumas observações sobre a noção de “língua portuguesa”. In: *Boletim de Filologia*, Lisboa, 29, pp. 585-592.

TEMPO DE BALANÇO – INTERVENÇÃO FINAL DO COORDENADOR DO XII CONGRESSO

Carlos Ascenso André

No espaço, chegavam de muitas e longes terras e de não menos plurais distâncias. No tempo, haviam igualmente partido de etapas várias. Ousemos uma indagação de rumos e motivações e não seremos conduzidos a mais estreitos resultados. E nem mesmo a singularidade do nome – lusitanistas – logra encurtar a multiplicidade do que são, tão desavindo é esse nome de si mesmo e de quanto nele cabe.

No tempo, vem de longe a viagem, para alguns – quatro ao que se soube – cuja jornada teve origem em 1984; 33 anos de caminho, eis quantos leva a Associação Internacional de Lusitanistas desde a fundação, em Poitiers. Outros terão embarcado em Leeds, alguns em Coimbra, uns quantos em Hamburgo, em Oxford, por aí fora, tantas e variadas são as etapas, de tempo ou tempos e de lugares, que marcam a vida da AIL.

Rumaram a Oriente, neste ano de 2017, a paragens que muitos só dos livros conheciam. Buscaram, assim, terras, gentes, brisas e culturas que há muito vinham lendo, porque esse é o rasto que percorre muitas das páginas pelas quais passa o peregrinar de seus saberes: os que visitam recorrentemente

o passado, aquele que viu despontar pela vez primeira o pequeno território onde agora aportaram; os que fazem profissão do presente, em que se encontram e desencontram, em estranhas encruzilhadas, faixas e rotas que daqui fluem ou por aqui fluem ou para aqui fluem, que os lugares de onde, por onde e para onde não fazem destriça, por estas bandas, de suas essências; os que reflectem a palavra, linguagem dita ou de múltiplos traços revestida, que nos porões de navios e caravelas foi e veio, arrimo de marinagem no seu enlace com destinos e desatinos, no alcançar do mundo velho e do mundo novo.

De muito falaram, que são gente de palavras, perdidas no desvão dos anos e reencontradas a cada encruzilhada no descompasso das horas.

Sondaram as narrativas de que se tece a cidade que somos, na identidade comum que é a nossa, comunidade em que cada fronteira comporta a ilusão de o não ser; e nesse viver em comum se questionaram e questionaram o seu questionar, que é a essência dos nossos dias e do seu múnus, atravessados, uns e outro, por tantos diques, quantas alamedas.

Aprendizes que se assumem de como se aprende ou de como se ensina – duas faces, afinal, de um mesmo rosto ou mesmo processo – entraram, sem falsos pudores nem ambiguidades fingidas, na sala de aula. Não uma sala qualquer. Uma sala aqui mesmo, na imensidão que “o sol, logo em nascendo, vê primeiro”. A escrita, a leitura, o fazer de quem uma e outra ensina, os materiais de que dispõe ou não dispõe, a cultura, com suas marcas distintivas de povos, quando o dever do mundo global parece ser o diluir fatal de todas as identidades, os caminhos enviesados e nem sempre francos de gramáticas, nomes e verbos e outros territórios de estranha e arredia

formulação, o trânsito entre línguas, tradução chamado, e seus escolhos, os sons, os sentidos, as veredas sinuosas da reconstrução da semântica, a insistente teimosia de fazer o retrato de quem na mesma sala de aula toma assento e que retratar se não deixa, use-se o lápis da fonética ou fonologia ou o carvão da semântica.

Mas também houve quem se não confinasse a Oriente, numa porfia, consciente e lúcida, de que a língua que nestas terras de Ou Mun os juntava tem escarpas, enquanto idioma alheio, que a todas as latitudes desafia: tentou-se o retrato de quem a estuda, essa língua para tantos estrangeira, novos métodos para a ensinar, as normas que se buscam e talvez nunca se encontrem, o que une e o que divide, o que aproxima e o que teima em ser diferente, as sementes de diálogos sempre buscados e o discurso de uma língua que, por tanto dizer, se não encaixa num trajo só, e a gramática, uma vez mais, e os verbos, esse território de tão movediças areias para quem deles não cultiva a abundância de formas.

Alongaram os passos por textos alheios, forjados por quem usa a palavra como quem usa o cinzel, por quem dela faz instrumento de filigrana ou edifício de ideias, ou ambos, à uma, que a literatura que indagaram se não deixa encerrar em espartilhos unívocos ou evidentes, muito menos em campos de fronteiras nítidas ou torrentes de fim à vista.

Dos quatro pontos cardeais vinham tais literaturas, se confináveis são a um país, por serem as mais delas transfronteiriças, que é como quem diz, cidadãos de um país sem país ou de um país com muitos países.

Autoras que no feminino se lêem, por no feminino se escreverem, na pátria ou dela fragmentadas, em jeito de diáspora; e ainda esse outro feminino que por voz masculina também

fala, não raro, vozes silenciadas e vozes que do silêncio clamam e de suas margens, a todos e todas interpelando, parte que somos da cidade de todos; a escrita que se desconstrói de cada vez que se constrói, seus caminhos e descaminhos nas sendas, de cardos semeadas, da democracia; os rumos sem desvios nem desvios das literaturas e as sendas sinuosas em que tudo parece quedar-se no que para além se adivinha em cada curva; a tradução e a tradição e os diálogos que nas margens de ambas se situam e que por dentro de ambas nos interpelam; a poética e a política, a estética e a imagética, as palavras dos livros e as lavras dos textos, exílios no espaço e exílios no tempo, as arquitecturas e os tabus, as modernidades e o que delas sobra e o de onde elas vêm, as identidades e as marginalidades, as epopeias como essência e as epopeias como sobrevivência, os poderes e os contra-poderes; os mitos e suas desconstruções, chamem-se eles Édipos, Camões, Sebastião, com velhos nomes ou nomes renascidos; e literaturas de experimentalismos e literaturas de biografismos, as metáforas e os conflitos, as gentes e a solidariedade, que a literatura também isso pode ser, e, enfim, que a história é semente de todas as indagações, os pós-colonialismos, que muitos são e de muitos sinais, por muitas e de muitos sinais serem as literaturas.

Os fazedores dessa literatura aqui evocados foram muitos e de proveniências várias: Graciliano e Luandino, Patrícia Galvão, Manuel Tiago e Ondjaki, João de Melo e Pepetela, Eça de Queirós e seus companheiros de jornada ou geração, Guimarães Rosa e Valter Hugo Mãe e Saramago e Ondina Braga e Paulo Varela Gomes e José Luís Peixoto e Miguel Gomes e Aluísio de Azevedo e Lobo Antunes e Gonçalo M. Tavares e Ruy Belo e Ungulani Ba Ka Khosa e Sol de Carvalho e Maria Gabriel Llansol e Ana Plácido, assim nomeados, sem

fio de tempo certo, porque no fluir dos anos ou dos séculos se cruzam, em territórios por aqui trilhados e que vão de Angola a Timor, de Portugal a Macau, de Moçambique ao Brasil, de São Tomé ou Cabo Verde à Galiza.

Houve, ainda, lugar à literatura na primeira pessoa, ou, por outra, à literatura pela voz dos que a fazem; vozes díspares e vindas de distintas latitudes; por isso mesmo, nos contam cada uma de seu jeito e cada uma em seu sotaque ou em seu tom, o que é o mesmo: João Paulo Borges Coelho, de Moçambique, Ana Miranda, do Brasil, e aquela que, posto que muito tenha viajado, não viajou, Carlos Morais José, de Macau; a todas deu voz Helder Macedo, de Portugal ou de Londres, nessa estranha simbiose de cruzamentos geográficos que é a sua.

E, se a literatura foi o território mais vezes palmilhado, alfobre inesgotável de interrogações, de perplexidades, de reinvenções, de leituras e releituras, foi bem mais longe este encontro, em que se juntaram os garimpeiros das coisas da língua portuguesa ou com ela afins.

De identidades culturais se falou, também, e interculturais e transculturais, de tradições e romarias, que cultura pode ser tudo o que encheu estes dias, tão vaga que ela é e tão invasiva das vertentes de tudo o resto.

Visitou-se a História, esse condomínio de infindas águas furtadas e não menos espaços por furtar, de portas sem conta, tantas delas dissimuladas, de falsos tectos e janelas a perder de vista para horizontes sem termo. De escravatura se falou e da sua abolição, de cárceres verdadeiros e outros que nem tanto, dos seus protagonistas, como Bernardino Machado, ou dos que dela foram dando notícia, jornalistas, repórteres, cronistas.

Reflectiu-se sobre música e como ela se ensina, sobre leitura e de como a estimular, sobre teatro e sobre cinema,

ambos no Brasil, que de práticas culturais fervilha em cada dia, sobre ambiente, sobre recursos naturais, sobre tudo quanto pode fazer o quotidiano dos países de que a língua portuguesa é matriz ou espelho ou, pelo menos, cimento de coesão, quando não de fortuitos afastamentos.

A Oriente se tinha rumado. E quem assim rumou fez jus ao lugar de acolhimento. Por isso, além da língua e quanto a Oriente se ensina e de como aí também se ensina e de quanto custa a ensinar, além da língua, sim, mas não sem ela, olhou-se um pouco o que, não da espuma dos dias, mas da solidez das tradições e do testemunho dos documentos e da robustez do património se vai sabendo do entrecruzar das culturas de língua portuguesa na tessitura dos séculos a Oriente. Dos “Portugis” de Jacarta, do que sobra de uma certa lusofonia em Malaca, de cartografias e relatos de viagens, dos supostos equívocos do Gama, confrontado por e com cristãos na Índia, do peregrinar de Fernão Mendes Pinto e das errâncias de Camões, da Ásia olhada pelo óculo queirosiano ou de Confúcio lido pelos jesuítas do século XVII, dos orientalismos e seus acertos em tempos certos da história, como o século XIX, ou do diálogo a carecer de olhar aprofundado, entre Brasil e China, de uma reescrita da História, quando a Goa respeita, do papel da tradução no afã de olhar a Ásia; e, claro, de Macau, por ser à beira deste porto de A Ma e deste braço terminal do Rio das Pérolas que tantas reflexões se produziram – Macau e a indagação da sua identidade, buscada na obra de Luís Gonzaga Gomes, mediador indispensável a quem a História de Macau quiser fazer.

Tudo isto são humanidades, seja isso o que for, utensilagem sem préstimo ou, porventura, inutensílios, cuja utilidade fecunda pode estar em não possuírem qualquer utilidade,

mesmo que lhes busquem o sentido ou, porventura, os seus sem-sentidos, o que passa, muitas vezes, por ser o mesmo.

Onde as culturas se encontram – foi com este mote no horizonte que professores de origens tão várias rumaram às terras onde o sol se levanta. E não em vão, que o maior encontro foi esse mesmo, o de culturas; a começar, desde logo, pelo encontro com uma cultura nova, na cidade, no ambiente urbano, nas práticas sociais, na escola, nas ruas, no dia-a-dia de uma comunidade de si mesmo tão diversa.

E essa terá sido, talvez, uma das marcas maiores da perplexidade geral: em território chinês, que sempre o foi, não obstante as contingências políticas, o português na rua, na toponímia, nos anúncios dos autocarros, nos nomes de estabelecimentos e lugares públicos, mas não no falar das gentes.

E uma outra perplexidade que a todos surpreendeu: a força do Português na China. Foi geral a surpresa ante o número de universidades chinesas onde se ensina o Português, o número de estudantes que o aprendem, o número de professores que ao seu ensino se dedicam. Por isso se saudou, como a grande inovação deste encontro, a presença de colegas vindos do interior da China e de Macau, parte grande deles com comunicação. Neste lugar onde as culturas se encontram... as culturas encontraram-se; e a Associação nascida numa língua que é, ela mesma, encontro de culturas, no tempo ou nos tempos e nos espaços, cumpriu-se mais ainda por assim ter sido.

Dos laços que unem quem aqui se juntou se falou também. Associação Internacional de Lusitanistas é o nome de tais laços. E ela foi a razão de ser da vinda, porque ela junta estes passos de 2017 aos dados em anos que ficam para trás e aos que dados serão nos anos que hão-de vir. Veredas do seu devir, nome que lhes liga os encontros e mantém viva a pre-

sença, por ser esse o nome da revista da AIL. Renovada, agora, e de qualidade robustecida. Um dos muitos elos que mantém os passos desta comunidade e que, findo o encontro, rumarão em sentido inverso, andarilhos que são de seus saberes, suas reflexões, de que o mundo de língua portuguesa é centro.

Escolheram quem os rumos lhes dirige, enquanto coletivo que são: Roberto Vecchi, da Universidade de Bolonha, Claudia Pazos-Alonso, da Universidade de Oxford, Vincenzo Russo, da Universidade de Milão, e os mais que se lhes juntam num processo de que em 2020 darão conta e contas prestarão.

2020, em Roma, assim o decidiram – que aí e nesse ano seja acolhida, na cidade matriz de tantas línguas e mais culturas, de que o Português é parte importante, o XIII Congresso da Associação Internacional de Lusitanistas, sob liderança de Ettore Finnazzi-Agró.

Do encontro que ora termina vale o que nele foi dito e escrito será e o que ficará por dizer e que na espuma dos dias virá a diluir-se ou na neblina ou no sopro mais forte de um insuspeitado tufão nesta terra de monções.

Unânime parece ter sido a satisfação diante da hospitalidade oriental, seja essa hospitalidade a das instituições, seja a de quem para estas terras convocou, a AIL, que, por um tempo, de Oriente se assumiu, seja a das equipas de acolhimento.

Cabe aqui repetir, ainda que de modo breve, um conjunto de agradecimentos:

Aos patrocinadores, Fundação Macau, Fundação Calouste Gulbenkian, Camões – Instituto para a Cooperação e a Língua, e às entidades que deram o seu apoio, Gabinete de Apoio ao Ensino Superior de Macau, Direcção dos serviços de Turismo, Hotel Rio. Sem eles, o congresso não teria sido o que foi.

Ao Instituto Politécnico de Macau, por tudo – sem ele... bem, sem ele e o empenho pessoal e institucional do seu Presidente, o congresso, simplesmente, não teria sido.

A toda uma equipa que deu o melhor de si ao longo desta semana e que soube ser, sempre, isso mesmo, uma equipa, sem desfalecimentos, sem fissuras. Direi os seus nomes, por justo ser, e sem a nenhum destacar: Isabel, Leonor, Dina, Vivian, Olívia, Milena, Caio, Sara, Rui, Gabriel, Adelina, Gonçalo (sim, Gonçalo, assumido na equipa do Oriente); e os jovens, que merecem uma saudação especial, Sandy, Inês, Bianca, Melinda, Fábio, Paulo, Anabela, Helena. Por ser justo, para todas e todos peço o vosso agradecimento, que é também o meu, do fundo do coração, com um aplauso que fale por nós.

De longes terras vieram, para longes terras irão. Com todos parte e em todos parte um pouco da semente que faz nascer o sol. Levarão na bagagem, também, uma mão cheia de inutilidades, que por elas e para elas vivem. Com elas se enriqueceram na cidade do majong e das roletas; levam o que trouxeram, mesmo depois de o terem deixado; e cada uma e cada um leva o que na bagagem dos outros vinha. Porque para isso se encontraram. Decerto encontros vários os esperam, muitos insuspeitados, nos quais se cruzarão no fio de cada viagem; se outra hora antes não houver, aguarda-os a deusa Trívia, Diana, que espreitava cada encruzilhada nos campos da Roma antiga.

No momento em que, à beira do Rio das Pérolas, seguem uns, com as águas, terra dentro e partem outros, com as barcas, de foz em fora, restam duas palavras de quem se sente honrado e feliz por vos ter recebido: obrigado por terem vindo; e que a brisa da viagem vos sople de feição.

COMISSÃO EXECUTIVA DO XII CONGRESSO DA AIL

Roberto Vecchi

Università di Bologna, Presidente AIL

Cláudia Pazos-Alonso

Universidade de Oxford, 1a Vice-Presidente

Elias Torres Feijó

Universidade de Santiago de Compostela, 2.º Vice-Presidente

Vincenzo Russo

Università degli Studi di Milano, Secretário-Geral e Tesoureiro

Carlos Ascenso André

Instituto Politécnico de Macau, Membro do Conselho Assessor

Isabel Poço Lopes

Instituto Politécnico de Macau

COMISSÃO CIENTÍFICA

Cláudia Pazos-Alonso

Universidade de Oxford, Coordenadora

Benjamin Abdala Junior

Universidade de São Paulo

Cândido Oliveira Martins

Universidade Católica Portuguesa

Carlos Ascenso André

Instituto Politécnico de Macau

Ettore Finazzi-Agrò

Universidade de Roma “La Sapienza”

Isabel Poço Lopes

Instituto Politécnico de Macau

Maria Aldina Bessa Ferreira Rodrigues Marques

Universidade do Minho

Natalia Czopek

Universidade Jaguelónica de Cracóvia

Raquel Bello Vázquez

Centro Universitário Ritter dos Reis, Porto Alegre

Regina Zilberman

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Roberto Mulinacci

Universidade de Bolonha

Roberto Vecchi

Universidade de Bolonha

Roger Friedlein

Ruhr-Universität Bochum

Sabrina Sedlmayer

Universidade Federal de Minas Gerais

Teresa Pinheiro

Technische Universität Chemnitz

Vincenzo Russo

Universidade de Milão

ESTE LIVRO FOI
COMPOSTO EM CARATERES STONE SERIF,
DESENHADOS POR SUMMER STONE, E IMPRESSO
EM PAPEL CREME 90 G E CAPA EM CROMO DUO 200 G,
NA PAPELMUNDE SMG, EM VILA NOVA DE FAMALICÃO, NO MÊS
DE MARÇO DE 2019, 35 ANOS APÓS A FUNDAÇÃO DA
ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE LUSITANISTAS
PELO LUSITANISTA R.A. LAWTON,
EM POITIERS.

