

UNIVERSIDADE ABERTA



O processo de aquisição/aprendizagem
da competência metafórica
pelos falantes de Português Língua Não-Materna
em Lisboa e Cracóvia

Nuno David Borges Nunes Pereira

Mestrado em Português Língua Não-Materna

2020

UNIVERSIDADE ABERTA



O processo de aquisição/aprendizagem
da competência metafórica
pelos falantes de Português Língua Não-Materna
em Lisboa e Cracóvia

Nuno David Borges Nunes Pereira
aluno 1701298

Mestrado em Português Língua Não-Materna
Dissertação orientada pela Professora Doutora Hanna Jakubowicz Batoréo

2020

Resumo

O presente estudo foi idealizado e desenvolvido no contexto do ensino de Português Língua Não-Materna (PLNM), no ano letivo 2018/2019, em Cracóvia na Polónia. Uma vez que nos encontrávamos numa posição privilegiada para efetuar uma comparação entre os falantes adultos polacos em Cracóvia e os falantes adultos polacos em Lisboa, fazia todo o sentido aproveitar a oportunidade para orientar o estudo no sentido de desenvolver uma temática que se revelava problemática para os aprendentes, a compreensão de linguagem figurada. Assim, dentro do enquadramento teórico da Aquisição da Linguagem e da Linguística Cognitiva, decidimos estudar o processo de aquisição/aprendizagem da *competência metafórica* — a capacidade de compreender e produzir expressões metafóricas presentes ubiquamente na linguagem do quotidiano (cf. Danesi, 1993; Batoréo, 2015) — dos referidos falantes.

Escolhemos 14 expressões idiomáticas metafóricas baseadas no verbo ‘*dar*’ e em partes do corpo humano e desenhamos um teste linguístico de compreensão que foi então aplicado a falantes de PLNM em Cracóvia e em Lisboa. Por outro lado, elaborámos uma ficha sociolinguística com o objetivo de descrever o contexto em que os falantes se inserem, bem como, identificar outros potenciais fatores que, para além do meio linguístico e cultural, influenciam a competência metafórica. Os resultados dos testes não revelaram diferenças significativas ao nível da competência metafórica demonstrada pelos falantes dos dois grupos, mas uma análise ao nível do falante individual, utilizando também os dados dos perfis sociolinguísticos, revelou que a quantidade/qualidade do *input*, a motivação e o afeto pela língua, o tempo de estudo da língua e o tempo de permanência em ambiente de imersão também são fatores importantes.

Palavras chave

Competência metafórica, português língua não-materna (PLNM), meio linguístico e cultural.

Abstract

The present study was idealized and developed in the context of Portuguese as a Non-Native Language teaching during the school year of 2018/2019 in Krakow, Poland. During this period, we found ourselves in a privileged position to stage a comparison between adult Polish speakers in Krakow and adult Polish speakers in Lisbon. We seized the opportunity and oriented the study in the direction of a theme that revealed itself problematic for the learners, understanding figurative language. Therefore, within the theoretical background of Second Language Acquisition and Cognitive Linguistics we decided to study the process of acquisition/learning of the *metaphorical competence* — the hability of understanding and producing metaphorical expressions ubiquitously present in everyday life (cf. Danesi, 1993; Batoréo, 2015) — of the mentioned speakers.

We chose 14 metaphorical idiomatic expressions based on the verb ‘*dar*’ and in parts of the human body and we designed a linguistic comprehension test that was solved by speakers both in Krakow and in Lisbon. In addition, we elaborated an inquiry with the purpose of describing the social and linguistic context in which the speakers were living but also to identify other potential factors, apart from the linguistic and cultural milieu, that have influence over the metaphorical competence. The groups’ test results did not reveal any significant differences between the level of metaphorical competence displayed by the speakers in Krakow and the speakers in Lisbon, but an analysis performed on the individual speaker level, supported also by the information obtained in the social inquiries, revealed that the quantity/quality of input, the motivation and affection felt towards the language, the years of study dedicated and the time spent in an environment of linguistic and cultural immersion may also play an important role.

Keywords

Metaphorical competence; Portuguese as a non native language; linguistic and cultural environment.

Agradecimentos

Agradeço desta forma a todas as pessoas que contribuíram para a realização do presente trabalho, proporcionando, de inúmeras formas, os meios necessários à sua conclusão.

Em primeiro lugar, à minha orientadora, Professora Hanna Jakubowicz Batoréo, pelo constante bom humor e entusiasmo, pelo rigor e conhecimento, mas especialmente pela disponibilidade que tão generosamente sempre me dedicou ao longo do percurso.

À Universidade Aberta e aos professores que contribuíram para o desenvolvimento dos meus estudos nesta área para mim tão nova e, por vezes, tão distante.

Em Cracóvia, aos meus alunos que se disponibilizaram para as entrevistas e para fazer os testes de compreensão linguística que constituem parte do *corpus* do presente trabalho, ao Łukasz e à Magda — escola de língua Sensapolis — que me receberam e, sem me conhecerem, depositaram em mim confiança para lecionar os cursos de português no ano letivo 2018/2019 e ao Ricardo Freixial por toda a ajuda que, de forma altruísta, ofereceu na preparação das aulas e no conhecimento do ensino de PLNМ.

Em Lisboa, a todos os polacos e a todos os falantes nativos que acederam a participar no estudo e sem os quais teria sido impossível obter o *corpus* que recolhemos.

Finalmente, a todos os meus familiares, por tudo.

Lista de siglas e abreviaturas

PLNM – Português Língua Não-Materna

PLM – Português Língua-Materna

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência

G1 – Grupo de falantes polacos adultos de PLNM em Cracóvia

G2 – Grupo de falantes polacos adultos de PLNM em Lisboa

GC – Grupo de controlo

Índice

Resumo	iii
Palavras chave	iii
<i>Abstract</i>	iv
<i>Keywords</i>	iv
Agradecimentos	v
Lista de siglas e abreviaturas	vi
Índice	vii
Índice de gráficos	ix
Índice de quadros	ix
1. Introdução	1
1.1 Contexto e justificação do estudo	3
1.2 Objetivos, questões de investigação e hipóteses prévias	5
1.3 Dificuldades à realização do estudo	9
1.4 Organização do estudo	10
2. Enquadramento teórico	13
2.1 Aquisição vs aprendizagem	16
2.2 A Competência Metafórica	17
2.3 A Linguística Cognitiva	21
2.4 A Metáfora Conceptual	26
2.4.1 Metáfora e Metonímia	27
2.4.2 Corporização fisiológica e cultural (<i>embodiment</i>)	31
3. Metodologia	35
3.1 Caracterização sociolinguística da amostra	37
3.1.1 Os falantes polacos de PLNM em Cracóvia — G1	38
3.1.2 Os falantes polacos de PLNM em Lisboa — G2	40
3.1.3 Contraste entre as amostras de falantes de PLNM em Cracóvia e Lisboa	43
3.1.4 O nível B2 do QECR	46
3.1.5 Considerações finais acerca dos participantes	48
3.2 Preparação do trabalho de campo e pré-testes	51
3.2.1 Elaboração do teste linguístico	51
3.2.2 Frequência das expressões idiomáticas escolhidas	53
3.2.3 Caracterização linguística das expressões escolhidas	55
3.2.4 O pré-teste	58
3.2.5 Expressões semelhantes em polaco	59

3.3	<i>Corpus</i> linguístico	61
3.3.1	Descrição dos instrumentos	61
3.3.2	Procedimentos de recolha do <i>corpus</i>	62
4.	Descrição, análise e discussão dos resultados	65
4.1	Descrição dos dados	67
4.1.1	Descrição global dos dados obtidos	67
4.1.2	Os falantes polacos de PLNM em Cracóvia — G1	71
4.1.3	Os falantes polacos de PLNM em Lisboa — G2	73
4.1.4	Dados de PLNM (G1 e G2) e de PLM (GC)	76
4.2	Análise dos dados	78
4.2.1	Os falantes polacos de PLNM em Cracóvia e em Lisboa	78
4.2.2	Os falantes polacos de PLNM em Cracóvia — G1.....	85
4.2.3	Os falantes polacos de PLNM em Lisboa — G2	88
4.2.4	Os falantes polacos de PLNM vs os falantes de PLM (GC)	91
4.3	Discussão dos resultados	93
5.	Conclusões	95
5.1	Conclusões	97
5.2	Estudos futuros	100
	Bibliografia	103
	Anexo A — Fichas sociolinguísticas	110
	Anexo B — Perfis sociolinguísticos	116
	Anexo C — O grupo de controlo	128
	Anexo D — Teste de compreensão	133
	Anexo E — Exemplo de uma ficha e de um teste preenchidos	137
	Anexo F — Dados dos testes linguísticos	143

Índice de gráficos

Gráfico 4.1	Número de respostas esperadas assinalado por grupo	67
Gráfico 4.2	Número de respostas esperadas assinalado por expressão idiomática	68
Gráfico 4.3	Variação do número de respostas esperadas assinaladas no G1 e no G2	70
Gráfico 4.4	Número de respostas esperadas por expressão idiomática — G1.....	71
Gráfico 4.5	Número de respostas esperadas assinaladas por falante — G1	73
Gráfico 4.6	Número de respostas esperadas por expressão idiomática — G2.....	74
Gráfico 4.7	Número de respostas esperadas assinaladas por falante — G2	75
Gráfico 4.8	Número de respostas esperadas por grupo – G1, G2, e GC	76
Gráfico 4.9	Número total de respostas esperadas assinalado por expressão	77
Gráfico C1	Número de respostas esperadas assinalado por expressão — GC	131
Gráfico C2	Número de respostas esperado assinaladas por falante — GC	132

Índice de quadros

Quadro 3.1	Significados e origens das 14 expressões idiomáticas em estudo	52
Quadro 3.2	Frequências das 14 expressões idiomáticas em estudo	54
Quadro 3.3	Expressões aparentemente semelhantes em polaco	59
Quadro 4.1	Classificação por expressão idiomática — G1 + G2	70

Capítulo 1

Introdução

1.1 — Contexto e justificação do estudo.

No âmbito da minha experiência como professor de alunos adultos de Português Língua Não-Materna (PLNM) em Lisboa constatei que a compreensão e aquisição de certas unidades lexicais — embora intuitivas para os falantes nativos — como, por exemplo, expressões fixas e idiomáticas nas quais o sentido figurado é influenciado pela polissemia do verbo ‘*dar*’, constitui um grande desafio para os falantes não nativos, de várias nacionalidades, que frequentam os cursos. Em qualquer idioma, combinações lexicais idiossincráticas podem ser um obstáculo ou um valor acrescentado à competência comunicativa dos falantes. No entanto, frequentemente, é possível observar dificuldades na aprendizagem de novas construções fixas que incluam uma estrutura sintática, ou um item lexical, anteriormente aprendidos, mas que nessas novas expressões são usados de forma diversa ou manifestam um significado distinto do sentido literal previamente aprendido.

Mais tarde, durante o período de um ano letivo (2018-2019) em que lecionei PLNM numa escola de línguas em Cracóvia, na Polónia, tive oportunidade de observar a ocorrência das mesmas dificuldades no caso dos falantes polacos adultos. No decorrer da instrução formal tal temática tornou-se, mais uma vez, evidente ao materializar-se em problemas de identificação e compreensão de expressões com polissemia do verbo ‘*dar*’, dado que, os múltiplos sentidos do verbo por vezes não correspondem à polissemia do seu equivalente polaco ‘*dac*’. De facto, para os referidos falantes, tanto expressões simples (cujo significado depende em parte da regência verbal) como expressões idiomáticas (que devido a fatores culturais apresentam elevado grau de opacidade) constituem uma barreira à sua aquisição/aprendizagem.

As expressões/construções com o verbo ‘*dar*’ são muito frequentes¹ na língua portuguesa, dado que, pela sua simplicidade formal são especialmente úteis para a comunicação coloquial. O verbo ‘*dar*’, considerado por Oliveira (1989) o verbo mais

1 Confirmámos tal constatação empírica recorrendo ao recurso AC/DC da *Linguatca* – disponível em <https://www.linguatca.pt/ACDC/> -, que com um número de ocorrências de 465600 total em todos os *corpus* disponíveis, coloca o verbo ‘*dar*’ entre os mais frequentes na língua portuguesa.

polissémico da língua portuguesa, conta com 99 entradas diferentes no *Novo Dicionário da Língua Portuguesa* da autoria de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (edição de 1986). Quando não toma o seu sentido literal, aparece em expressões como ‘*dar para comer*’ (que significa possibilidade de ingerir), ‘*dar pelo João*’ (que significa notar ou reparar), ‘*dar com as chaves*’ (que significa encontrar), ‘*dar para o mar*’ (que significa ter vista), entre muitas outras em que o significado depende da forma como está colocado. É também frequente fazer parte de expressões idiomáticas metafóricas como ‘*Dar com a língua nos dentes*’, ‘*Dar com o nariz na porta*’, ‘*Dar corda aos sapatos*’, ‘*Ter a barriga a dar horas*’ e de muitas mais. A presença, e conseqüente, utilização destas construções e expressões idiomáticas na língua portuguesa é incontornável, pelo que, os falantes nativos polacos necessitam que os significados e as origens literais destas estruturas lhes sejam explicadas, uma vez que, na sua língua materna a utilização do verbo ‘*dar*’ é por vezes distinta e os elementos culturais que originam as expressões portuguesas são muitas vezes, ou quase sempre, endémicos, o que se traduz na maior dificuldade que os referidos falantes demonstram para conceptualizar os significados corretos.

No decorrer da minha atividade profissional na Polónia, considerei que tinha uma oportunidade para orientar o meu estudo no sentido de compreender: como é que os falantes polacos em Cracóvia e os falantes polacos em Lisboa desenvolvem a sua capacidade de aquisição/aprendizagem de expressões não literais, quais são os fatores que influenciam tal desenvolvimento e como é que os mesmos diferem entre os dois grupos de falantes. O interesse em efetuar tal comparação reside no facto de a referida capacidade estar intimamente relacionada, não apenas com as competências linguística e comunicativa dos falantes, mas especialmente com as suas competências cultural, cognitiva e pragmática. A análise da variável meio linguístico e cultural é assim privilegiada, dado que, a existência de um ambiente de imersão oferece maior quantidade de estímulos — de *input* linguístico, de motivação, de atenção — importantes ao nível de todas as competências acima referidas, mas particularmente aos níveis das competências cultural e cognitiva.

A escolha da temática acima apresentada interessa-nos especialmente, dado que, debruçarmo-nos sobre ela permite-nos aprofundar conhecimentos dentro da Linguística

Cognitiva, campo de estudos atual e que tem conhecido um desenvolvimento significativo desde o trabalho seminal de Lakoff e Johnson, *Metaphors We Live By*, em 1980. Embora a metáfora conceptual tenha sido objeto de estudo e pesquisa no decorrer das últimas décadas — em várias áreas das ciências cognitivas como a filosofia, a psicologia e a linguística —, segundo Aleshtar e Dowlatabadi (2014), as consequências práticas que o novo conhecimento adquirido tem no ensino das línguas não maternas, em termos de práticas pedagógicas e materiais de ensino, nem sempre chegam às salas de aula, mas os estudos mais recentes procuram aplicar o conhecimento da metáfora proveniente da Linguística Cognitiva no ensino de línguas estrangeiras. Acreditamos que, um conhecimento mais profundo de quais os fatores que influenciam a competência metafórica, e de como operam, poderá levar a desenvolvimentos metodológicos no ensino formal em PLNМ.

Paralelamente, é também aliciante saber que damos a conhecer, a quem nos lê, uma breve imagem ilustrativa da realidade das vidas dos falantes polacos de PLNМ em Cracóvia e em Lisboa.

Como foco extra de interesse, desconhecemos a existência de trabalhos realizados nestas áreas — o cruzamento entre a Linguística Cognitiva e a Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem (dentro da Psicolinguística) — nos quais se estude a comparação do processo de aquisição/aprendizagem da competência metafórica pelos falantes nativos polacos de PLNМ em função do meio linguístico e cultural em que se encontram.

1.2 — Objetivos, questões de investigação e hipóteses prévias.

Com base na experiência adquirida, no ensino de PLNМ a falantes adultos — em Lisboa e Cracóvia —, de que a aquisição/aprendizagem de expressões metafóricas fixas e idiomáticas nas quais o sentido figurado é influenciado, ou se baseia, na polissemia do verbo ‘*dar*’ (parte integrante do programa da maioria dos manuais de PLNМ) representa uma dificuldade real e considerável para os falantes não nativos que frequentam aulas formais, observamos que a

metodologia de ensino utilizada nem sempre é eficaz. Os falantes, frequentemente, afirmam nas aulas que não compreenderam os significados das expressões expostas e passado pouco tempo não conseguem voltar a produzi-las ou nem mesmo conseguem recordar os seus sentidos não literais. Segundo Koike (2001), uma das razões que tornam a aprendizagem de expressões não literais problemática é o facto de, muitas vezes, não poderem ser traduzidas para a língua materna dos falantes, dado que, não são transparentes semanticamente nem a tradução literal é possível. Não obstante, de acordo com Lakoff e Johnson (1980), a metáfora e a metonímia são mecanismos cognitivos e não apenas um mero fenómeno estilístico literário difícil de ser traduzido para outra língua. Consequentemente, a identificação e interpretação de metáforas depende de fatores linguísticos, mas também de fatores culturais e cognitivos. Para Danesi (1995: 05), a essência da investigação realizada em torno da competência metafórica mostra que o domínio da referida competência está relacionado de perto com a compreensão de como uma determinada cultura organiza conceptualmente o seu mundo. Nas expressões atuais (i) ‘*Dar uma lição*’, (ii) ‘*Dar um tempo*’ e (iii) ‘*Dar uma coça*’, pela simplicidade estrutural, os falantes não nativos tendem a assumir a significação literal do verbo ‘*dar*’, quando em certos contextos informais se trata de coloquialismos utilizados para dizer que alguém se vai vingar (i), para referir que é necessário esperar (ii) e para exprimir uma situação de violência física (iii). Também de acordo com Danesi (1995: 05), ignorar a componente metafórica significa ignorar uma grande parte da competência do falante nativo que depende de um certo nível de sofisticação cultural, logo, a sua aquisição/aprendizagem necessita de tempo e esforço para ser desenvolvida. A expressão mais complexa ‘*Dar a mão à palmatória*’² pode significar dar-se por vencido ou a admissão de que se cometeu um erro, mas um falante não nativo que não tenha na sua cultura tal tipo de instrumento, ou o hábito de castigar fisicamente alunos que falham respostas na escola, apenas conseguirá interpretar o seu sentido não literal se o estudar conscientemente. Quando tal não acontece, poderá apenas revestir os

2 A origem da expressão está relacionada com a forma como antigamente os professores castigavam os alunos. A palmatória era um instrumento de madeira semelhante a uma colher de pau mas com vários furos. Quando os alunos falhavam uma resposta, os professores usavam a palmatória para os castigar batendo-lhes nas mãos. Porto Editora, 2003-2019. [consult. 2019-11-28 22:05:59]. Disponível na Internet: [https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/\\$dar-a-mao-a-palmatoria](https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/$dar-a-mao-a-palmatoria)

conceitos da sua língua materna com construções linguísticas e material lexical da língua que está a aprender (Batoréo 2018a: 21), fenómeno também observável frequentemente nas aulas formais de PLNМ.

O objeto de estudo do presente trabalho é o processo de aquisição/aprendizagem da competência metafórica pelos falantes de PLNМ em Cracóvia e Lisboa. De acordo com Danesi (1992, 1993 e 1995), a competência metafórica consiste: na capacidade de decompor uma expressão idiomática e de fazer inferências semânticas sobre as suas componentes, na capacidade de compreender essas inferências mesmo quando foram sujeitas a substituições lexicais ou variações de ordem lexical ou sintática e na capacidade de gerar novas expressões por meio de variações lexicais e sintáticas de expressões existentes. Ou seja, a competência metafórica consiste na capacidade que os falantes têm de entender e usar os mecanismos cognitivos relativos à linguagem figurada na comunicação. No entanto, para que tal capacidade seja possível aos falantes de uma língua não-materna, é necessário que no processo de aquisição/aprendizagem ocorra uma reestruturação do sistema conceptual da língua materna, dado que, cada cultura conceptualiza o mundo de forma diferente (Batoréo, 2015).

O objetivo do presente trabalho consiste na realização de um estudo comparativo no qual se pretende confrontar a eficiência do processo de aquisição/aprendizagem da competência metafórica dos falantes de PLNМ polacos em Cracóvia com a eficiência do mesmo processo no caso dos falantes de PLNМ polacos em Lisboa — as populações em estudo. Respondendo à necessidade de delimitar o escopo do estudo, optou-se por analisar a competência metafórica do ponto de vista da compreensão dos falantes. Para atingir o objetivo procedemos à formação de grupos de falantes em Cracóvia (G1) e em Lisboa (G2) — as amostras —, que executaram testes de compreensão linguística de expressões idiomáticas metafóricas com base no verbo ‘*dar*’ e em partes do corpo humano. As expressões foram escolhidas em função da intuição do falante nativo e, por vezes, da sua utilização didática nos manuais de PLNМ. O desenvolvimento do estudo assenta na comparação e análise dos resultados obtidos nos referidos testes.

É também objetivo do presente trabalho descrever o contexto e a realidade sócio-linguística dos falantes dos dois grupos de modo a identificar outros fatores, para além do

meio linguístico e cultural, que possam influenciar o desenvolvimento da competência metafórica dos falantes.

Finalmente, tal como se espera de um estudo realizado na área de aquisição/aprendizagem de uma segunda língua, um dos objetivos finais é criar uma ponte entre os fundamentos teóricos e as conclusões observáveis a partir do trabalho realizado que possa levar a uma aplicação prática fundamentada do conhecimento e, de tal modo, contribuir para a Didática das Línguas.

De acordo com o objeto de estudo e com os objetivos que nos propomos atingir, desenvolveremos o trabalho com base nas seguintes questões de investigação:

- Algum dos grupos em estudo, G1 ou G2, demonstra vantagem ao nível da aquisição/aprendizagem da competência metafórica?
- De que forma o meio linguístico e cultural afeta o desenvolvimento da competência metafórica quando comparamos o G1 com o G2?
- Quais são as expressões idiomáticas que causam mais problemas aos falantes do G1 e aos falantes G2? Quais poderão ser as razões?
- Quais são as expressões idiomáticas que os falantes do G1 e do grupo G2 compreendem melhor? Quais poderão ser as razões?
- Haverá falantes dentro do mesmo grupo que desenvolveram melhor a sua competência metafórica do que os seus pares? De acordo com a informação nos seus perfis sociolinguísticos, quais poderão ser as razões?
- Os falantes em Lisboa (G2) sentem-se mais motivados para desenvolver a sua competência metafórica do que os falantes em Cracóvia (G1)?
- De acordo com a informação obtida nas fichas sociolinguísticas, para além do meio linguístico e cultural, quais são os fatores observados que potencialmente podem influenciar o desenvolvimento da competência metafórica (culturais, cognitivos, qualidade e quantidade do *input*, período de estudo da língua, período de tempo em imersão linguística e momento em que ocorre)?
- É possível atribuir as diferenças entre os resultados obtidos nos testes de compreensão das expressões idiomáticas dos dois grupos apenas à variável independente (o meio

linguístico e cultural), ou os outros fatores observáveis também podem ser parcialmente responsáveis pelas diferenças encontradas?

- De que forma o tempo de exposição à língua e à cultura, em situação de imersão, influencia o desenvolvimento da competência metafórica?

Com base nas questões de investigação, apresentamos agora as hipóteses prévias que pretendemos discutir no capítulo quatro:

- Os falantes polacos em Lisboa (G2)³, em imersão linguística e cultural, demonstram vantagem ao nível do desenvolvimento da competência metafórica em relação aos falantes polacos em Cracóvia (G1)⁴.
- Os falantes polacos em Lisboa (G2) mostram-se mais motivados para desenvolver o seu domínio da linguagem figurada em português do que os falantes polacos em Cracóvia (G1).
- A variável independente utilizada para constituir os grupos de estudo — o meio linguístico e cultural — tem uma influência grande no processo de aquisição/aprendizagem da competência metafórica, mas não é o único fator que condiciona o seu desenvolvimento.

1.3 — Dificuldades à realização do estudo.

As dificuldades com que nos confrontámos devem-se a constrangimentos na recolha dos dados. Devido a atrasos relacionados com a conceção da versão final do teste linguístico de compreensão das expressões idiomáticas metafóricas, apenas o pudemos aplicar aos falantes em Cracóvia (G1) no mês de Agosto de 2019. Como se tratava de um período de férias, não foi possível contactar alguns dos alunos da escola de línguas Sensapolis para efetuar as tarefas, o que se traduziu num número de participantes mais baixo do que inicialmente esperávamos, apenas seis. Nessa altura, decidiu-se adicionar ao grupo duas falantes das aulas particulares

3 Alguns autodidatas outros aprendentes em aulas formais de PLN.M.

4 Beneficiam apenas de instrução formal de PLN.M.

que, embora não frequentassem a referida escola, se encontravam no mesmo nível do Quadro Europeu Comum de Referência (QEQR) aumentando assim o número de falantes e fechando o grupo com oito.

Por outro lado, o grupo de falantes em Lisboa (G2) foi constituído através de contactos via *internet* (redes sociais) nas páginas de polacos em Lisboa. Seguindo tal método, fomos confrontados com a situação em que a maioria dos potenciais participantes apenas se disponibilizava para efetuar a entrevista e o teste se os mesmos fossem enviados por correio eletrónico ou pudessem ser respondidos *online*, cenário que não era do nosso interesse. Considerámos que só teríamos garantias de que os testes tinham sido preenchidos de modo independente se fossem realizados pessoalmente, condição essencial para atestar a qualidade e rigor requeridos no presente trabalho. Em finais do mês de Setembro, foi decidido fechar o grupo com apenas oito falantes, o número que acedeu a participar no estudo pessoalmente.

1.4 — Organização do estudo.

Descrevemos agora a forma como a presente dissertação de mestrado, orientada pelas linhas acima descritas, está organizada.

No primeiro capítulo — Introdução — apresentamos o contexto e justificação do estudo, os seus objetivos, questões orientadoras e hipóteses prévias, as dificuldades encontradas e, por fim, o presente ponto com a descrição do formato escolhido para a sua organização.

O corpo principal do trabalho começa com o segundo capítulo — Enquadramento Teórico — que é composto por quatro subcapítulos. No primeiro subcapítulo abordamos a diferença entre aquisição e aprendizagem, no segundo definimos o conceito de competência metafórica, no terceiro refletimos sobre conceitos chave em Linguística Cognitiva (categorização, protótipos, e polissemia) e, finalmente, no quarto subcapítulo introduzimos a teoria da metáfora conceptual (caracterizamos metáforas e metonímias, bem como, o funcionamento dos mecanismos de corporização fisiológica e cultural).

O terceiro capítulo — Metodologia — é composto por três subcapítulos. No primeiro realizamos uma descrição sociolinguística da amostra (os grupos de falantes polacos de PLNM em Cracóvia e em Lisboa), no segundo explicamos como se processou a preparação do trabalho de campo (elaboração do teste linguístico) e a realização do pré-teste e abordamos também o motivo pelo qual escolhemos trabalhar com alunos do nível B2 do QECR. No terceiro e último subcapítulo, fazemos uma descrição detalhada dos instrumentos e dos procedimentos utilizados para obter o *corpus* linguístico.

Os dados do *corpus* são então descritos e analisados no quarto capítulo — Descrição, análise e discussão dos resultados — que é formado por três subcapítulos. O primeiro consiste na descrição dos dados obtidos globalmente, por grupo e por falante individual, o segundo trata da análise dos dados e o terceiro, e último subcapítulo, consiste na discussão dos resultados de acordo com as questões de investigação que orientam o presente estudo e com as hipóteses formuladas inicialmente.

No quinto capítulo — Conclusões — apresentamos as conclusões finais mais importantes. Terminamos com algumas pistas para estudos futuros, bem como, com algumas considerações acerca de como as conclusões a que chegámos podem ser aplicadas nas aulas de PLNM.

Terminamos com a bibliografia e com os anexos. Nas secções finais, podemos encontrar (i) os perfis sociolinguísticos individuais dos falantes dos grupos de PLNM, (ii) uma análise sociolinguística mais detalhada do grupo de controlo e dos respetivos resultados nos testes linguísticos, (iii) as fichas sociolinguísticas aplicadas aos falantes de PLNM e do GC, (iv) um exemplo de uma ficha sociolinguística e de um testes linguístico preenchido por um falante de PLNM, e (v) os dados em bruto obtidos por todos os falantes testados.

Capítulo 2

Enquadramento teórico

(...) toda a linguagem é acerca do significado e (...) o significado é perspectivista, enciclopédico, flexível e baseado na experiência e no uso (na nossa experiência individual corpórea ou biológica e na nossa experiência coletiva, social e cultural e, sempre, na experiência do uso atual da língua).

Augusto Soares da Silva
(O Mundo dos Sentidos, 2006)

O uso de linguagem figurada proporciona aos falantes um vasto universo de possibilidades comunicativas. Tal é tornado possível pela natureza experiencialista e contextual do *significado*. A linguagem bebe das experiências humanas mais básicas, mas também das suas experiências coletivas mais complexas, para, através de mecanismos cognitivos, como a metáfora e a metonímia conceptual, evoluir e encontrar constantemente novas formas de significar. Assim, o estudo do significado e, conseqüentemente, da linguagem na sua plenitude não pode ser isolado do estudo das sociedades e das suas culturas. Dado que, na presente dissertação nos debruçamos sobre o processo de aquisição/aprendizagem da competência metafórica pelos falantes polacos de PLNМ em Cracóvia e em Lisboa (o objeto de estudo), a investigação não se pode limitar ao estudo restrito da linguagem, uma vez que, entram também na equação que dá forma à referida competência fatores cognitivos e culturais (Batoréo 2018a: 53).

As principais bases teóricas a considerar serão a Aquisição da Linguagem (sub área da Psicolinguística cujo objeto de estudo são os processos cognitivos e psicológicos subjacentes à produção e compreensão da linguagem humana verbal) e a Linguística Cognitiva, área que tem o *significado* como ponto central dos seus estudos — o pensamento, a linguagem e a cultura influenciam o *significado*, mas não é atribuída prioridade a nenhum dos sistemas, encontrando-se todos no mesmo patamar de importância (Batoréo, 2000: 169).

Dentro do quadro teórico da Linguística Cognitiva, as estruturas da linguagem não são estudadas de forma independente, mas são encaradas como manifestações de capacidades

cognitivas gerais e da experiência cultural, social e individual. Do ponto de vista da categorização linguística, é dada especial atenção à prototipicidade, à polissemia, e à metáfora (Batoréo, 2004: 15). Ao longo da história, a metáfora tem sido objeto de estudo de várias correntes teóricas, mas em termos de classificação metafórica, o estudo será baseado no modelo cognitivista de Lakoff e Johnson (1980).

Considerando especificamente a temática do presente trabalho, focamo-nos no conceito de competência metafórica e nos conceitos de *corporização cultural e anatômica, fluência conceptual e reestruturação conceptual*.

2.1 — Aquisição vs aprendizagem.

Dado que, está em estudo o processo de aquisição/aprendizagem da competência metafórica, começamos por distinguir de forma breve os conceitos, inter-influenciáveis, de *aquisição* e de *aprendizagem*.

De acordo com Sim-Sim (1998), a comunicação verbal — compreende as componentes compreensão e produção — é um fenómeno universal e é inerente à condição do ser humano. Ela ocorre de forma natural, mas arbitrária, em todas as comunidades linguísticas sem que haja necessidade de um ensino formal. O processo de aquisição é natural, subconsciente, espontâneo (no caso da oralidade) e ocorre sempre independentemente de fatores sociais, culturais ou raciais. Salvo exceções anómalas, o desenvolvimento da linguagem no ser humano é marcado pelas mesmas etapas em todos os indivíduos, sendo influenciado pela hereditariedade genética e pelo meio proporcionador de experiências, tratando-se, tal como a comunicação e a aquisição, de um fenómeno universal. Assim, embora se observe uma ordem sequencial previsível e marcos de desenvolvimento geneticamente programados idênticos em todas as crianças e comunidades humanas, para que ocorra a aquisição de uma língua específica é necessário estar exposto a um ambiente de imersão. A linguagem surge sempre num contexto social e o seu desenvolvimento é comprometido em caso de privação. A

aquisição da linguagem ocorre naturalmente e sem esforço durante a infância, mas existe um período crucial para o processo que parece terminar na puberdade, por outro lado, implica a aquisição da produção — compreende as componentes fonológica, sintática, semântica e pragmática — mas também o desenvolvimento da compreensão (Batoréo, 2000: 206).

A aprendizagem é um processo que ocorre de forma mais ou menos consciente através da experiência ou/e da prática. Ao contrário da aquisição, cujo processamento é automático, inconsciente e inflexível, a aprendizagem envolve a tomada de consciência do conhecimento a aprender e explicitação e análise de quem ensina. É um processo que exige atenção e que acontece de forma mais lenta, mas flexível e adaptável (Batoréo 2000: 183). Assim, no caso da aprendizagem, prevalece o uso do conhecimento explícito suportado pela memória declarativa (Paradis, 2007: 4) — menos fluente e automático do que o uso do conhecimento implícito suportado pela memória implícita, no caso da aquisição. A aprendizagem é mais laboriosa do que a aquisição, dado que, implica a mobilização de recursos neurobiológicos e de estruturas que são ativadas conscientemente. Ou seja, os termos *aquisição* e *aprendizagem* representam fenômenos separados. A primeira é motivada na comunicação e não ocorre conscientemente, enquanto a segunda é motivada na forma, ocorre conscientemente e resulta em conhecimento metalinguístico, mas os dois processos estão em constante interação (Sim-Sim 1998).

2.2 — A Competência Metafórica.

Para compreender o conceito de competência metafórica é necessário considerar o cruzamento da Linguística Cognitiva (que opera no triângulo de interseção entre cognição, linguagem e cultura) com a Aquisição da Linguagem. Nas últimas décadas o estudo linguístico tem privilegiado o uso autêntico da língua do dia-a-dia, o que permitiu acrescentar a competências fundamentais já antes estudadas, outras, como a competência pragmática, discursiva, textual ou narrativa (Batoréo, 2018b: 2). O quadro teórico mais recente da Linguística Cognitiva leva-nos a entender a linguagem figurada como parte indissociável do

quotidiano. Ou seja, para exprimirmos as nossas ideias (especialmente as mais complexas) em contextos concretos, optamos pelo modo metafórico utilizando linguagem figurada específica em detrimento da linguagem literal (Gibbs 1994, *apud* Silva 2006). As expressões metafóricas, para além de servirem a função de transmitir informação sobre factos concretos, transmitem também as emoções com eles relacionadas, criando uma ponte comunicativa na linguagem-em-uso, formando uma ligação emocional com o alocutário e partilhando com ele sensações em que o seu corpo se encontra envolvido (Batoréo 2018: 3). Assim, para a prática quotidiana do uso da linguagem metafórica, necessária a qualquer falante, é necessário dispor de *competência metafórica* (Danesi, 1992, 1993 e 1995),

Para Danesi (1993), a competência metafórica consiste: na capacidade de decompor uma expressão idiomática e de fazer inferências semânticas sobre seus componentes, na capacidade de compreender essas inferências mesmo quando foram sujeitas a substituições lexicais ou variações de ordem lexical ou sintática e na capacidade de gerar novas expressões por meio de variações lexicais e sintáticas de expressões existentes. Isto é, a competência metafórica é a capacidade de entender e de usar metáforas na comunicação natural — competência essencial para qualquer falante ser fluente e comunicar de forma conceptualmente adequada em determinada língua. Trabalhamos então com um conceito amplo que compreende a capacidade individual de compreensão e de utilização de mecanismos cognitivos associados à linguagem figurada no contexto natural de determinada língua (Danesi 1993; Batoréo 2015).

De acordo com Batoréo (2018) a competência metafórica implica as seguintes capacidades:

1. distinguir entre diferentes domínios conceptuais (origem ou alvo das projeções metafóricas);
2. diferenciar o papel dos domínios em línguas diferentes;
3. reconhecer a linguagem metafórica usada por comunidades linguísticas, típica de determinada cultura, e procurar compreender a sua motivação na criação de linguagem figurada;
4. construir e criar metáforas culturalmente enraizadas em culturas diferentes, utilizando expressões figuradas e/ou fixas;
5. estar disponível para a reestruturação conceptual que a competência metafórica numa língua nova exige.

(Batoréo, 2018: 9)

Segundo Danesi (1992), é frequente falantes com grande fluência verbal usarem uma língua estrangeira de forma marcadamente distinta do uso observado em falantes nativos. Apesar do alto nível de competência gramatical (formal) e comunicativa que já possuem, demonstram ainda deficiências ao nível da conceptualização. Ou seja, embora usem palavras e estruturas corretas, a produção não se encaixa no esquema conceptual das línguas estrangeiras que falam. Danesi afirma (1992: 490) que, tal situação se deve à falta de *fluência conceptual*, uma vez que, ser fluente conceptualmente implica saber como uma língua reflete e codifica os seus conceitos para formar a sua rede conceptual metafórica. Batoréo (2015) define *fluência conceptual* como a capacidade de compreender e produzir imagens verbais compartilhadas por determinada sociedade integrada em determinada cultura.

Falantes de idiomas diferentes utilizam, com frequência, conceptualizações e expressões distintas no que se refere à expressão de emoções, à defesa de valores ou à referenciação de entidades abstratas em contextos equivalentes. Normalmente, os idiomas utilizam as partes do corpo humano ou experiências corporais para exprimir tais conceitos — *corporização (embodiment)* —, mas línguas diferentes, por vezes, privilegiam mais outras partes do corpo e/ou outras experiências corporais com conceptualizações distintas, o que é determinado pelas suas próprias culturas. Por tais razões, para adquirir competência metafórica em determinada língua é necessário primeiro compreender quais são as partes do corpo e as experiências corporais que tal língua privilegia na conceptualização do mundo (através da criação de metáforas e do uso da linguagem figurada na comunicação diária) (Batoréo 2018: 4).

Para o falante aprender uma língua nova é necessário reestruturar-se cognitivamente, caso contrário, estará apenas a importar léxico e construções linguísticas nativas para uma nova língua e assim, a revestir conceitos que, devido à cultura e à tradição criada por séculos de história, são diferentes (Batoréo 2015: 14) — quando tal acontece podem ocorrer situações comunicativas desadequadas que, em último caso, implicam a não compreensão das mensagens transmitidas. Assim, para Batoréo (2018: 5), a competência metafórica é ancorada culturalmente, desempenha um papel fundamental na aquisição da linguagem e determina a proficiência, fluência e adequação linguísticas dos falantes das línguas não-maternas. Assim, deve ser tida em conta na aquisição/aprendizagem das línguas novas.

Tomemos como exemplo a expressão polaca ‘*Trzymać język za zębami*’ que pode ser traduzida literalmente como ‘*manter a língua atrás dos dentes*’ e significa que não se deve revelar um segredo. Um falante nativo de polaco que ainda não tenha completado o processo de reestruturação cognitiva e pretenda transmitir a ideia acima em português, poderá traduzi-la literalmente, ou até, cair no erro de utilizar a expressão portuguesa ‘*Dar com a língua nos dentes*’ (vide capítulo 3) que significa revelar um segredo ou falar sobre alguma coisa de que não se devia, precisamente o oposto do que desejava transmitir. Em ambos os casos, devido à semelhança conceptual e lexical entre as expressões, poderão ocorrer situações de desentendimento linguístico. Noutras situações, a discrepância conceptual entre as duas línguas é de tal magnitude que a mensagem não pode mesmo ser compreendida, como por exemplo, no caso da expressão ‘*Dar água pela barba*’. A expressão é ancorada culturalmente e é de origem náutica, o que a torna opaca para os falantes polacos. Da mesma forma, seria desadequado um falante polaco dizer em português que tem ‘*a cabeça a inchar*’ (*Głowa puchnie*) para comunicar que está a ‘*dar cabo da cabeça*’ de tanto pensar num problema, dado que, apenas estaria a revestir os conceitos da sua língua materna com material lexical e construções linguísticas emprestadas da língua estrangeira.

Avaliando a importância do desenvolvimento da competência metafórica na aquisição/aprendizagem de uma língua não-materna, referimos Aleshtar e Dowlatabadi (2014) (vide capítulo 3), cujos estudos demonstram a correlação positiva existente entre a proficiência linguística e o desenvolvimento da competência metafórica de falantes de línguas estrangeiras. Assim, consideramos que o ensino do PLNM deve incluir o ensino explícito de linguagem figurada e idiomática de forma a estimular a reestruturação conceptual dos aprendentes e a assegurar o desenvolvimento da competência metafórica.

2.3 — A Linguística Cognitiva.

Contrariando os ideais estruturalista (Ferdinand de Saussure) e generativista (Noam Chomsky) em que os significados são entidades bem definidas e com propriedades fixas e determinadas — tal como afirma o postulado linguístico “uma forma - um significado” — , no início dos anos 80, com o aparecimento da Linguística Cognitiva e com a sua afirmação na década seguinte, é defendida uma conceção experiencial do significado, ou seja, o processo de criação de sentido fundamentado na experiência humana (Silva 2006).

A Linguística Cognitiva entende a linguagem como parte da cognição e não como uma função sua isolada. Tal conceção baseia-se nos princípios de que a representação do conhecimento linguístico é idêntico à representação de qualquer outra estrutura concetual e de que a forma como o conhecimento linguístico (quer para a compreensão, quer para a produção) é usado não é diferente de outras funções cognitivas utilizadas fora do domínio da linguagem (como por exemplo a memória, a atividade motora ou a perceção visual) (Silva 1997). Dado que, a linguagem é parte integrante da cognição humana e se encontra em interação com outros domínios cognitivos, o seu estudo deve ser interdisciplinar (Batoréo 2004). De facto, a Linguística Cognitiva bebe de outras ciências, nomeadamente da Psicologia Cognitiva, das Neurociências e da Filosofia (entre outras) para assim contribuir para o estudo da cognição humana (Silva 1997). Não se trata, portanto, de um corpo teórico unificado e delimitado de forma clara, mas de uma espécie de arquipélago formado por várias ilhas — tal como descreve Geeraerts (2006 *apud* Silva 2006) — ou seja, falamos de um conjunto de posições teóricas mais ou menos afins provenientes de diferentes áreas científicas.

No enquadramento da Linguística Cognitiva, é defendida uma visão holística da linguagem, na qual, as suas componentes não são autónomas nem modulares mas antes assumidas como manifestações de capacidades cognitivas gerais, da organização conceptual, de princípios de categorização e outros mecanismos de processamento, bem como da experiência sociocultural e individual (Batoréo 2004: 1). O estudo é centrado na relação entre a linguagem e o pensamento, no interface entre sintaxe e semântica, na pragmática da

linguagem, na categorização linguística através dos processos de prototipicidade, polissemia, modelos cognitivos, metáforas conceituais e imagens mentais (Silva 1997: 1). Por outro lado, Croft e Cruse (2004, *apud* Silva 2006) relacionam a origem da capacidade cognitiva da linguagem com a linguagem em uso, afirmando que o conhecimento linguístico é construído a partir de enunciados em situações comunicativas de contextos concretos do cotidiano.

O desenvolvimento do sistema conceptual dos falantes é promovido e limitado, em simultâneo, pelas respectivas capacidades cognitivas via influências internas e externas. De acordo com Strugielska e Alonso-Alonso (2005, *apud* Silva 2006) o sistema conceptual e o uso da linguagem são influenciados pelo ambiente, pela experiência e pela percepção, mas também pela *corporização*, ou seja, pela forma como o corpo humano está na origem do sistema conceptual — conceito que, pela importância para o estudo da competência metafórica, voltaremos a abordar mais à frente.

No enquadramento da Linguística Cognitiva o conceito de *categorização* revela-se fundamental. De acordo com Silva (1997), trata-se de “*um processo mental de identificação, classificação e nomeação de diferentes entidades e membros de uma mesma categoria*”. Segundo Sim-Sim (1998), a categorização é o processo cognitivo usado pelo ser humano para determinar quais as entidades que podem ser tratadas como equivalentes. Um dado conceito pode ser admitido numa determinada categoria após a relevância e a saliência dos seus atributos serem analisados. A distinção entre atributos relevantes e irrelevantes possibilita a sua correta aquisição, enquanto, o grau de saliência dos atributos relevantes influencia a maior ou menor rapidez da sua aquisição. Os diversos conceitos relacionam-se entre si nas categorias e interagem de forma hierárquica. Através do processo de categorização agrupam-se entidades que, de algum modo, “*são similares, diferenciando-as de outras*” (Sim-Sim 1998: 114).

Silva (2006) refere Taylor (1995, *apud* Silva 2006), e Geeraerts (1997, *apud* Silva 2006), autores segundo os quais a estruturação da *categoria* é feita em torno de *protótipos*. Assim, o processo de categorização não assume uma estrutura rígida mas guia-se por princípios de não descrição e de não igualdade, visto os elementos não apresentarem iguais graus de saliência. Existe, portanto, um centro prototípico mais saliente em torno do qual as categorias são estruturadas, que favorece a tendência para o sentido múltiplo e permite classificar como

pertencentes à mesma categoria alguns conceitos heterogêneos. As categorias prototípicas inicialmente cristalizam em torno de representações mentais que os indivíduos possuem em criança e que ao longo do tempo vão sofrendo uma hiperextensão e adquirindo mais atributos, um *gestalt* holístico (Batoréo, 2000: 225). Através de novas assimilações para a categoria, baseadas na semelhança com o protótipo, verifica-se um alargamento do núcleo prototípico inicial. A aquisição é um ajuste às normas adultas da representação prototípica por hiperextensão. Dá-se um alargamento à custa de extensões e restrições graduais, mantendo-se que o núcleo continua a ser caracterizado pela sua estabilidade, que contrasta com a vagueza da periferia onde as fronteiras são oscilantes (Batoréo, 2004: 85-86). A distancia entre o objeto e o protótipo decide a pertença a uma categoria, pelo que, a questão não pode ser colocada em termos de inclusão ou exclusão absolutas, mas sim de maior ou menor grau de distância relativamente ao protótipo. De acordo com Silva (2006), a prototipização é, a par da polissemização, a resposta a três tendências cognitivas funcionais: a *densidade informativa* (através da economia de esforço linguístico que aqueles processos facilitam), a *flexibilidade* (através da adaptabilidade das categorias a novos cenários) e a *estabilidade estrutural* (através da permanência das categorias e da sua utilização na apreensão da mudança).

Especialmente relevante no âmbito da Linguística Cognitiva, a polissemia⁵ (conceito assim batizado pelo semanticista francês Michel Bréal há mais de um século) é definida por Silva (2006: 1) como a associação de dois ou mais sentidos relacionados numa única forma linguística, fenómeno que também caracteriza como endémico e ubíquo das línguas naturais. Para o autor, uma língua sem polissemia seria um sistema excessivamente pesado e estático, apenas funcional num mundo onde não ocorresse variação ou inovação. Por outro lado, considera que não é possível determinar exatamente quantos sentidos diferentes tem uma palavra polissémica, dado que, não existe uma dicotomia entre monossemita⁶ e polissemia mas antes um *continuum*, o que pode tornar a diferenciação de sentidos complicada (Silva 2006: 4), tal como comprovamos ao considerar o verbo ‘*dar*’.

5 O conceito de homonímia opõe-se ao conceito de polissemia na medida que se refere à associação de sentidos inteiramente distintos e não-relacionados a uma mesma forma linguística. A homonímia compreende a homofonia, a homografia ou as duas (Silva 2006: 10).

6 Palavra ou outra expressão linguística com um só significado (Silva 2006: 10).

Após um longo período em que a polissemia foi menosprezada, ou até negada, pelas duas grandes correntes linguísticas do século XX — a linguística estruturalista e a linguística generativa —, apenas com o aparecimento da Linguística Cognitiva é que a sua relevância foi (re)estabelecida. Assim, através da polissemia, voltou-se a relacionar a linguagem com a cognição e com a cultura, colocando a categorização linguística no foco das atenções e centrando o significado e a semântica nos estudos linguísticos. De acordo com Silva (2006: 4), as categorias conceptuais e linguísticas (lexicais e gramaticais) são entendidas como polissêmicas (Langacker 1987, *apud* Silva 2006), redes de sentidos associados por parencas de família, organizadas radialmente à volta de um centro prototípico e inter-relacionadas por meio de princípios cognitivos gerais — como a metáfora e a metonímia, entre outros. Bréal (1924, *apud* Silva 2006) estudou o fenómeno da perspectiva da mudança e do uso linguístico, bem como, do progresso da linguagem. Para o filólogo francês, os novos sentidos coexistem sincronicamente sem colocar em causa os antigos e um mesmo termo pode ser utilizado ora no sentido literal, restrito e abstrato, ora no sentido metafórico, alargado e concreto. A polissemia é o resultado da inovação semântica e ocorre através da extensão e restrição de sentido, da metáfora e do uso por diferentes grupos sociais. Por outro lado, no uso linguístico, a polissemia propriamente não existe, dado que, no discurso, a palavra apresenta geralmente um significado único (Silva 2006: 21). Assim, o contexto desempenha um papel de relevo, para Bréal (1924, *apud* Silva 2006) o fator mais importante, dado que, diacronicamente produz a multiplicação do significado e sincronicamente reduz a sua multiplicidade ao permitir selecionar o mais adequado entre os vários sentidos da palavra. Silva (2006) recorda o trabalho de Ullmann (1964, *apud* Silva 2006), afirmando que a polissemia é uma condição essencial para a eficiência da língua. A atribuição de diversos sentidos a uma palavra, evita a necessidade de armazenar uma multiplicidade de vocábulos na memória dos falantes. A polissemia é um fator de economia e de flexibilidade, dado que, o domínio das várias significações de uma mesma unidade não exige do falante qualquer esforço extra de memorização⁷. Os significados são apreendidos genericamente quando são utilizados em

7 “Como é que esta multiplicidade de sentidos não produz nem obscuridade nem confusão? [...] Há apenas um sentido, não só para aquele que fala, mas também para aquele que ouve.” (Bréal 1924).

contextos inesperados para dominar entidades inesperadas. Por outro lado, os falantes são capazes de dominar entidades cujo nome não conhecem, através do uso de palavras que designam entidades diferentes, sem que isso provoque dificuldades de comunicação, ou, citando Silva (2006: 35): “*mil problemas para os linguistas e nenhum para os falantes*”.

Os mecanismos de metáfora e de metonímia explicam uma parte substancial dos casos de polissemia. Ambos os mecanismos cognitivos assumem um papel de relevo na interpretação e compreensão dos sentidos. Palavras polissêmicas podem originar diferentes sentidos desenvolvidos via “*redes de extensões realizadas por similaridade metafórica ou por contiguidade metonímica, em cadeias sucessivas. O modelo multidimensional que está na base da análise polissêmica explica relações estabelecidas entre os sentidos derivados e o significado linguístico protótipo*” (Silva, 1997).

Silva, em *Mundo dos Sentidos em Português* (2006), conclui que o *significado* é uma realidade dinâmica e flexível, aberta à mudança e adaptável ao contexto, pelo que, não se pode procurar o significado de uma palavra, mas sim os seus usos contextualizados. A semântica de uma palavra, ou construção, é constituída por um potencial de significação (Allwood 2003, *apud* Silva 2006) prototípica e sensível a efeitos contextuais.

No caso do verbo ‘*dar*’, parte integrante de todas as expressões em estudo no próximo capítulo, identificámos nos dicionários de referência consultados as mais importantes extensões de sentido em relação ao seu significado prototípico nuclear — ceder gratuitamente — que são: bater, fornecer, ensinar, produzir, causar, combinar, soar, possibilitar, vender, recompensar, atribuir, promover, comunicar e sentir, mas existem muitas outras.

2.4 — A Metáfora Conceptual.

Passaram quase 40 anos desde a publicação de *Metaphors We Live By* (1980), na qual surgiu a *Teoria da Metáfora Conceptual* de George Lakoff e Mark Johnson. O referido trabalho representa também um dos pilares da própria Linguística Cognitiva e caracteriza-se por estudar a linguagem como parte integrante da cognição e manifestação da organização conceptual de princípios de categorização, de mecanismos de processamento mental e da experiência individual, social e cultural (Silva, 2006).

Com base no princípio da natureza metafórica do sistema conceptual, Lakoff e Johnson (1980) consideram que as metáforas formam a estrutura das nossas percepções, pensamentos e ações. Com a teoria da metáfora conceptual e as suas conceptualizações sobre domínio mental (alvo) e domínio fonte (origem), os autores impulsionaram as teorias cognitivas do pensamento metafórico. Assim, a conceptualização metafórica está ancorada na experiência sensório-motora comum e quotidiana através de esquemas imagéticos onde o corpóreo é projetado no mental. A implicação sobre o *significado* é que o mesmo não se baseia na referência do real, mas na experiência humana do mundo, que é marcada culturalmente. Lakoff (1992, *apud* Silva 2006) propôs também a metáfora da estrutura de evento, na qual, noções como estados, ações, mudanças, processos e propósitos são projetados em termos de espaço, movimento e força (essencialmente experiências sensório-motoras).

A teoria da metáfora conceptual assenta nos princípios de que: (i) a metáfora e a metonímia são primárias e essencialmente fenómenos do pensamento (não da linguagem), logo processos cognitivos normais recorrentes (e não figuras de estilo), o que implica que pensamento, linguagem, comunicação e ação são fundamentalmente metafóricos, (ii) metáfora e metonímia são mapeamentos ou projeções de domínios conceptuais (de um domínio noutra distinto — metáfora; e de um subdomínio dentro de um mesmo domínio — metonímia); (iii) as metáforas e as metonímias fundamentam-se na experiência humana corpórea (sensório-motora) (Silva 2016).

2.4.1 — Metáfora e Metonímia.

Tradicionalmente classificadas como figuras de estilo, a metáfora e a metonímia são encaradas no seio da Linguística Cognitiva como mecanismos cognoscitivos. Tratam-se de fenómenos de natureza conceptual, ou seja, processos e modelos cognitivos que fazem parte do nosso sistema conceptual. São modos naturais de pensar e de falar radicados na experiência humana e são responsáveis pela estruturação do pensamento e da linguagem, mas também pela inovação conceptual (Silva 2006: 112). Por outro lado, fenómenos como a categorização, a mudança semântica e a polissemia (entre outros), resultam de ou/e processam-se com a metáfora e a metonímia. Isto acontece quando na linguagem de todos os dias fazemos referencia a conceitos abstratos (como o tempo, as relações humanas ou a vida), por exemplo, ao verbalizarmos a vida como uma viagem ou a discussão como guerra (Lakoff e Johnson 1980, 1999, *apud* Silva 2006), ou utilizando como exemplo uma expressão escolhida para o presente estudo, ao verbalizar *nozes* como oportunidades e *dentes* como capacidade de as aproveitar (*Dar nozes a quem não tem dentes*).

Silva (2016: 113) distingue metáforas e metonímias conceptuais de metáforas e metonímias linguísticas (ou expressões metafóricas). As primeiras são esquemas do sistema conceptual, sob as formas X é Y para a metáfora e X está por Y para a metonímia — X é o domínio alvo e Y o domínio de origem. As segundas são instanciações linguísticas dos padrões de conceptualização anteriores. Os dois tipos de associação são de ordem mental, resultam do conhecimento enciclopédico e ambos representam “*uma conexão entre duas entidades na qual um termo é substituído por outro*” (Silva, 2006: 119). A associação que a metáfora estabelece entre domínios é de similaridade enquanto a associação estabelecida pela metonímia é de contiguidade. Consequentemente, a metonímia envolve um mesmo domínio conceptual, ao passo que a metáfora envolve domínios conceptuais distintos.

Uma mesma metáfora ou metonímia conceptual instancia-se em diferentes expressões metafóricas e metonímicas. Silva (2006) apresenta exemplos como ‘*ideias indefensáveis*’, ‘*destruir a argumentação*’ ou ‘*ir para a última morada*’ e ‘*perder o norte*’ como diferentes

realizações das metáforas conceptuais DISCUSSÃO É GUERRA e A VIDA É UMA VIAGEM. Apresenta as expressões ‘*passe-me a água*’ e ‘*beber um copo*’ como exemplo de realizações da metonímia conceptual CONTEÚDO POR CONTINENTE e da metonímia inversa CONTINENTE POR CONTEÚDO, respetivamente. Silva (2006), refere ainda como evidência da natureza não linguística, mas fundamentalmente conceptual da metáfora e da metonímia que, embora muitas metáforas e metonímias conceptuais sejam realizadas na linguagem verbal, as mesmas e outras poderão também manifestar-se através de formas não verbais, como por exemplo em gestos.

A respeito da produtividade, Silva (2006: 128) afirma que uma metáfora conceptual será produtiva na medida em que os falantes criem um conjunto vasto de expressões que a realizem. No entanto, nem todas as metáforas são igualmente produtivas, sendo que, as metáforas idiomáticas têm produtividade mínima. Uma das fontes metafóricas mais produtivas ocorre da projeção de *esquemas imagéticos* (Johnson 1987, *apud* Silva 2006). Segundo Silva (2006: 129), os mapeamentos metafóricos são condicionados pelos padrões dos nossos movimentos no espaço, pela nossa manipulação de objetos e interações percetivas que emergem das nossas experiências sensorio-motoras mais básicas e da nossa perceção de ações e eventos que foram adquiridos no início da nossa vida — esquemas imagéticos, por exemplo ‘*em cima*’ e ‘*em baixo*’. De acordo com a *Hipótese de Invariância* (Lakoff 1990, 1993; Turner 1990; Brugman 1990; Clausner e Croft 1999, *apud* Silva 2006), a restrição principal nos mapeamentos metafóricos reside no facto de este ter de ser consistente com a estrutura de esquemas imagéticos do domínio de origem e não poder violar a estrutura básica de esquemas imagéticos do domínio alvo (Lakoff 1993, *apud* Silva 2006). Assim, fundamentando-se na grande produtividade metafórica dos esquemas imagéticos ‘*em cima*’ e ‘*em baixo*’ e noutros semelhantes, Lakoff e Johnson (1980, 1999, *apud* Silva 2006) avançam que “*o raciocínio abstrato se baseia no raciocínio espacial, através de projeções metafóricas de esquemas imagéticos*” (Silva 2006: 130).

Lakoff (1993, *apud* Silva 2006) e Gibbs (1994, *apud* Silva 2006) assumem a não existência de uma distinção fundamental entre literal e figurado, interpretando a referida oposição em termos de um *continuum* no qual é necessário procurar fatores de figuratividade.

Dirven (1993, 2002, *apud* Silva 2006) distingue nove estádios — um literal e oito não literais dos quais quatro são não figurativos e quatro são figurativos — para o *continuum* em função do critério *distância conceptual* entre o elemento nomeado e o elemento entendido. A distância conceptual é maior nos casos figurados — máxima na metáfora —, menor nos não figurados — metonímicos e pré-metonímicos — e nula no caso de literalidade.

Segundo Silva (2006: 120), as associações que estão na base da metáfora e da metonímia não são necessariamente reais nem linguísticas, mas de ordem mental — resultam do conhecimento enciclopédico e não do conhecimento linguístico. A similaridade não implica que entidades sejam objetivamente similares, dado que, tal relação pode existir apenas na mente dos falantes, mas por outro lado, entidades relacionadas por contiguidade são objetivamente contíguas, dado que, interagem ou coocorrem no mundo real e não apenas no mundo mental. A contiguidade compreende a proximidade espacial, bem como, outras associações de sentido no domínio espacial, temporal e causal, como por exemplo as associações parte-todo, continente-conteúdo, antecedente-consequente, objeto-propriedade, causa-efeito entre outras. Estabelece-se assim, em Semântica Cognitiva, a distinção entre metáfora e metonímia. No quadro da Linguística Cognitiva, faz-se a referida distinção defendendo que a metáfora implica domínios conceptuais diferentes e, através de um mapeamento, por uma série de correspondências ontológicas e epistémicas da estrutura de um domínio de origem para um domínio alvo, o último passa a ser entendido em termos do domínio de origem, enquanto que, a metonímia envolve um mesmo domínio conceptual em que um subdomínio é considerado em vez de outro (por todo o domínio ou só por um dos seus subdomínios). Assim, a metonímia caracteriza-se por uma salientação de domínios na qual ocorre uma ativação mental de um (sub)domínio pouco saliente por referência a outro mais saliente — Langacker (1984, 1993, 1999, *apud* Silva 2006) refere-se-lhes como zona ativa e ponto de referência respetivamente —, enquanto na metáfora é característico um mapeamento de domínios — domínio de origem para domínio alvo (Silva 2006: 122). Silva (2006: 126) conclui que, para distinguir entre metáfora e metonímia é necessário considerar a interpretação cognitiva mas também a interpretação da natureza da relação conceptual.

Por outro lado, as metáforas dizem-se convencionalizadas quando os falantes são capazes de as utilizar sem terem consciência da sua natureza metafórica — não necessitam de construir ativamente o domínio alvo em termos do domínio origem (Silva 2006: 152). Quando usamos a expressão ‘*Dar à língua*’ não necessitamos de imaginar ativamente a língua a trabalhar como parte do processo fonador para entender o significado da expressão como falar ou conversar. No entanto, a projeção pode ser ativada e os falantes podem tomar facilmente consciência da natureza da metáfora. Isto não se verifica sempre, uma vez que, certas metáforas encontram-se tão convencionalizadas que o seu domínio origem é inerte e já não pode ser mentalmente ativado sem ser por via etimológica e diacrónica (Silva 2006: 152), por exemplo em ‘*Dar água pela barba*’. Pós-metáforas e pós-metonímias, tradicionalmente referidas como metáforas e metonímias mortas, tratam-se de extensões semânticas, originalmente metafóricas e metonímicas, que se generalizaram e convencionalizaram a ponto de já não ser possível ativar os respetivos domínio de origem e ponto de referência. Assim, Silva (2006) define a convencionalização como “*um processo social de aceitação de um novo sentido ou de um novo termo por parte de uma comunidade linguística*” (Silva 2006: 153). O processo em causa é gradual, contínuo e ocorre por via do uso constante da expressão — *incrustamento* ou *fixação* (Langacker 1987, *apud* Silva 2006) — e traz consigo uma descontextualização semântica. A mudança semântica (diacronicamente) e a polissemia (sincronicamente), bem como a extensão semântica, constituem evidências da convencionalização de sentidos. Por outro lado, também depende da existência de um princípio cultural, sócio-interaccional ou estético específico, sendo que a sua inexistência bloqueia a convencionalização (Silva 2006: 154). Silva (2006) conclui que a metáfora e a metonímia, quando são configuradas em processos de convencionalização, são fontes de extensão semântica importantes, provavelmente, as mais produtivas.

2.4.2 — Corporização fisiológica e cultural (*embodiment*).

Silva (2006: 133) defende que as metáforas conceptuais não são arbitrárias, mas que se fundamentam na experiência humana mais básica, ou seja, na experiência corpórea — a forma como o corpo funciona e interage com o mundo —, noção chave em Semântica Cognitiva. Logo, a metáfora é um dos elementos fundamentais do *experientialismo* do pensamento e da linguagem explorado por Lakoff e Johnson (1987, *apud* Silva 2006). O corpo humano é um centro de expansão metafórica que se revela bastante produtivo, dado que, vários termos de partes do corpo humano desenvolveram sentidos metafóricos lexicalizados. Segundo Batoréo (2005: 241), uma parte substancial das metáforas obrigatórias utilizadas coloquialmente no dia-a-dia, em várias línguas, constrói-se como emprego derivado das partes do corpo. A autora exemplifica com a ‘*perna da mesa*’, o ‘*braço do sofá*’ e os ‘*pés da cama*’. No processo de metaforização podemos nos deparar com línguas que se servem do objeto suporte a que se referem, enquanto outras apontam para o objetivo que desejam alcançar ou evocam imagens simbólicas. Crianças portuguesas que não sabem nadar colocam nos braços ‘*braçadeiras*’, mas crianças americanas usam ‘*floaties*’ para flutuar na água, enquanto as crianças polacas recorrem a ‘*skrzydelka*’, as asinhas — várias línguas utilizam a metáfora da *asa* na designação dos flancos em diversos contextos Batoréo (2005: 240). Batoréo (2005), no seu estudo da construção de sentido através da polissemia da palavra ‘*pé*’, dá conta da forte corporização na linguagem e explica que conceptualizamos o mundo utilizando o nosso próprio corpo como ponto de partida para depois darmos origem às extensões de sentido que abrangem o espaço físico que o nosso corpo ocupa e então passarmos para outros espaços, primeiro físicos, depois mentais, mas cada vez mais afastados do núcleo prototípico. Consequentemente, é fácil encontrar expressões idiomáticas metafóricas corporizadas em todas as línguas e a língua portuguesa não foge à norma. No presente estudo todas as expressões escolhidas apresentam a referida característica: ‘*Dar nozes a quem não tem dentes*’, ‘*Dar com os pés*’, ‘*Dar à língua*’, ‘*Ter a barriga a dar horas*’ (vide capítulo 3).

Por outro lado, outras experiências humanas simples constituem domínios de origem de conceptualização metafórica importantes e produtivos, tal como comer e beber, que conceptualizam muitos conceitos dos domínios emocional, psicológico e intelectual. No entanto, mapeamentos metafóricos importantes do pensamento e da linguagem podem operar a um nível mais baixo e menos específico de elaboração conceptual. Surgem assim as *metáforas primárias* que são motivadas por experiências básicas, como por exemplo VER É COMPREENDER. Trata-se de correlações diretas entre experiências subjetivas e sensório-motoras que ocorrem dentro de cenários experienciais recorrentes, tal como o que ocorre entre conhecer e ver, intimidade e proximidade, importância e tamanho ou afetividade e calor. A Teoria das Metáforas Primárias (Grady 1997, *apud* Silva 2006) foi integrada na Teoria Contemporânea da Metáfora de Lakoff e Johnson (1999, *apud* Silva 2006), pois evidencia as motivações experienciais da metáfora ao demonstrar empiricamente as conexões entre corporização e metáfora (Silva 2006: 134).

O reconhecimento da corporização da metáfora implica o reconhecimento de significados universais, dado que, o corpo é uma parte universal da experiência humana (há, de facto, muitas metáforas que são partilhadas em diversas línguas), no entanto, a compreensão metafórica de determinado domínio alvo também pode depender de variação cultural e histórica (Silva 2006: 135). Segundo Batoréo (2018a: 53), dado que, a conceptualização humana também é baseada nas experiências culturais que partilhamos e que estão enraizadas na sociedade, a investigação deve abranger a interação entre as componentes do trinómio Cognição-Linguagem-Cultura. Assim, para além das expressões metafóricas que resultam de mapeamentos de esquemas imagéticos baseados em experiências corpóreas universais, é necessário considerar as que resultam de domínios específicos e têm origens culturais, conseqüentemente, variando de lugar para lugar (Lakoff 1987, 1990, *apud* Silva 2006). A segunda categoria é bastante produtiva em termos de expressões idiomáticas. Por exemplo, a metáfora conceptual A VIDA É UMA VIAGEM assume diferentes formas em diferentes línguas e diferentes culturas. Domínios fonte relacionados com o mar são comuns na língua portuguesa, pelo que a referida metáfora se manifesta em inúmeras expressões nas quais o sentido literal do domínio fonte é náutico como ‘*Andar à toa*’, ‘*Perder o rumo*’,

‘Andar à deriva’ ou *‘Dar água pela barba’*. De acordo com Boers (1999, *apud* Silva 2006), a frequência e a diversidade com que determinada metáfora se manifesta, pode ser um elemento útil na análise da história e da cultura de determinado país.

Capítulo 3

Metodologia

3.1 — Caracterização sociolinguística da amostra.

O contexto linguístico, cultural e social em que os falantes se inserem catalisa e molda a reestruturação cognitiva e, portanto, condiciona ativamente a capacidade de compreensão das expressões idiomáticas que pretendemos testar. Tais fatores estão intimamente relacionados com o desenvolvimento da competência metafórica, dado que, a referida competência se manifesta na interseção do trinómio cognição, linguagem e cultura (Batoréo 2018). Logo, foi indispensável recolher informação de carácter sociolinguístico dos falantes e traçar os seus perfis. Elaborámos uma ficha sociolinguística (*vide* anexo A) tomando como referência inicial o trabalho de Mateus *et al* (2005-2008) e sobre a qual se procedeu a uma adaptação que reflete os objetivos específicos do presente estudo. A ficha foi aplicada a três populações: (i) os falantes polacos de PLNM em Cracóvia (G1), (ii) os falantes polacos de PLNM em Lisboa (G2) e (iii) um grupo de controlo constituído por falantes de Português Língua Materna (PLM) nativos em Lisboa (GC). O questionário base da ficha sociolinguística foi partilhado pelos três grupos, mas contempla também duas partes exclusivas (partes A e B) destinadas especificamente aos falantes do G1 e aos falantes do G2, respetivamente.

Os dados que constam nas fichas foram obtidos através de entrevistas orais individuais. Considerou-se que, de tal forma, a informação recolhida seria mais fiável do que se os participantes preenchessem diretamente um questionário escrito e sem que durante o mesmo houvesse qualquer interação com o entrevistador. Cada ficha individual foi identificada com o nome do falante, mas também com um código — G1, G2 e GC mais o número de participante no grupo — para que seja possível proceder à análise dos resultados de forma expedita e sem fazer referência aos seus nomes. Traçámos então, a partir da informação obtida, o perfil cultural e linguístico em cada grupo e passamos à descrição nos subcapítulos seguintes, esperando assim compreender o contexto social em que se inserem os falantes polacos de PLNM em Cracóvia e os falantes polacos de PLNM em Lisboa. O perfil individual de cada falante pode ser encontrado no anexo B e a caracterização do grupo de controlo no anexo C, dado que, não é objetivo da presente dissertação caracterizar os falantes exaustivamente.

3.1.1 — Os falantes polacos de PLNM em Cracóvia — G1.

O G1 é composto por oito falantes: seis alunas de PLNM em Cracóvia que frequentaram o curso de nível B2 na escola de línguas Sensapolis, em Podgórze, no ano letivo 2018/2019 e duas alunas que tiveram aulas particulares de PLNM durante o mesmo período (G1-7 e G1-8), também no nível B2. O grupo é formado na sua totalidade por falantes do sexo feminino com idade compreendida entre os 27 e os 47 anos (a média de idades situa-se aproximadamente nos 33 anos). Todas as falantes são de origem polaca e têm o polaco como primeira língua.

Ao nível da formação académica, todas as falantes concluíram licenciaturas ou mestrados em áreas diversas (Administração, Filologia Germânica, Filologia Francesa, História, Filologia Espanhola, Psicologia, Economia e Arte) e duas são doutoradas em Arte. Profissionalmente, exercem também atividades variadas (administração, arte, organização de eventos, jornalismo desportivo, atenção ao cliente, finanças e conservação e restauro).

Para descrever o conhecimento que as falantes do G1 têm de outras línguas, foi-lhes pedido para auto avaliarem, de um a cinco (baixo a proficiente), o nível de competência que possuem em termos de capacidades produtivas (falar e escrever) e recetivas (ouvir e ler) noutros idiomas para além do polaco e do PLNM. Todas as falantes afirmaram dominar o inglês a um nível avançado ou proficiente. Uma falante afirmou dominar o alemão a um nível alto e três falantes a nível intermédio. Ao nível do conhecimento de outras línguas românicas, duas falantes afirmaram dominar o espanhol a um nível avançado (G1-3 e G1-2) e uma falante a um nível intermédio. Uma falante afirmou dominar o francês a um nível proficiente (G1-8), uma a um nível elementar e uma a um nível intermédio. Uma afirmou dominar o italiano a um nível avançado (G1-3) e duas a um nível baixo. Uma das falantes afirmou dominar as três línguas românicas acima mencionadas (G1-2) e duas afirmaram dominar duas delas (G1-3 e G1-8). Três falantes afirmaram não dominar nenhuma língua românica para além do PLNM.

Todas as falantes começaram a aprender a língua portuguesa já em idade adulta, duas com 24, duas com 25, uma com 28, uma com 32, uma com 35 e uma com 45 anos. Os motivos que levaram a tal decisão estiveram relacionados com vários fatores que se conjugam e, no

caso de algumas falantes, se acumulam. O turismo de lazer, no caso de três falantes, a vida académica para duas (participação no programa Erasmus, G1-4 e G1-7), a vida profissional para duas (G1-6 é funcionária de uma empresa portuguesa em Cracóvia) e o interesse pela cultura portuguesa também para duas. Uma das falantes (G1-8) começou a aprender porque lhe foi oferecido um curso de línguas da União Europeia grátis. Apenas uma falante começou a aprender português por motivos familiares, mais especificamente, conjugais (G1-1).

À data em que a ficha sociolinguística foi preenchida todas as falantes tinham contacto com a língua portuguesa através de aulas formais de PLNM: seis na escola de línguas e duas com professores particulares. Cinco afirmaram ter contacto com a língua em viagens de cariz turístico a Portugal, duas referiram ter acesso à língua em casa (G1-1 e G1-7) e uma esporadicamente no trabalho (G1-8). Por outro lado, cinco falantes afirmaram também ter acesso à língua na *internet* (redes sociais), quatro afirmaram ouvir música portuguesa, duas tinham acesso a jornais portugueses e apenas uma falante afirmou ter acesso à língua portuguesa através da leitura de livros em português. Uma falante afirmou também ouvir rádio portuguesa para ter acesso aos noticiários.

As oito falantes usam o português com professores de PLNM e com as colegas nas aulas. Duas afirmaram falar português com amigos (G1-6 e G1-7). Duas falam português com familiares, em ambos os casos os maridos e as suas famílias, que incluem membros representativos de várias classes etárias, mais velhos (sogros) e mais jovens (irmãos e primos) (G1-1 e G1-7). Três falantes afirmaram apenas ter contacto com o português através da escola de línguas e não estavam expostas à língua em nenhum outro local.

As falantes que têm aulas de PLNM há mais tempo afirmam ter começado há cinco e sete anos respetivamente (G1-7 e G1-8). Quatro falantes afirmam ter aulas há três anos e duas há dois anos.

Seis falantes consideram que dominar o português é importante. Para o justificar dão razões relacionadas com o uso da língua em viagens de turismo, com situações profissionais que são beneficiadas pelo domínio do português, com a comunicação com familiares portugueses ou brasileiros e com planos de no futuro residir em Portugal. Uma falante considera que dominar o português é muito importante pela razão de que a língua faz parte da

vida dela em geral, mas especialmente da vida familiar (G1-7). Uma falante afirmou que dominar o português é para ela pouco importante (G1-6).

No que diz respeito à identificação de expressões metafóricas em português, cinco falantes consideram que raramente o conseguem fazer de forma adequada e que também raramente utilizam tal tipo de expressões. Uma falante considera que raramente as consegue identificar e que nunca as usa. Uma falante considera que algumas vezes consegue fazer a identificação e que algumas vezes as utiliza (G1-6) e uma falante considera que as identifica frequentemente, mas apenas as utiliza algumas vezes (G1-7).

Seis falantes nunca viveram em Portugal, mas também seis falantes já estiveram por diversas vezes de férias no país (sempre por períodos de tempo relativamente curtos). Duas falantes viveram em Portugal ao abrigo do programa Erasmus por períodos situados entre os quatro e os cinco meses (G1-4 e G1-7).

As motivações das falantes para continuarem a aprender PLNМ prendem-se especialmente com razões de turismo, mas também com razões familiares e profissionais.

3.1.2 — Os falantes polacos de PLNМ em Lisboa — G2.

O G2, imerso num contexto sociocultural português, é formado por oito falantes de PLNМ polacos. Seis frequentaram, ou frequentam ainda (G2-1), escolas de línguas — nível B2 — e duas são autodidatas (G2-3 e G2-5) que atingiram um nível de proficiência elevado sem nunca terem recorrido a aulas formais.

O grupo é constituído por cinco falantes do sexo feminino e três do sexo masculino com idades compreendidas entre os 23 e os 39 anos (idade média de aproximadamente 31 anos). As duas falantes que moram em Lisboa há mais tempo estão em Portugal há cerca de seis (G2-6) e de oito (G2-5) anos. Três falantes moram em Lisboa há cerca de três anos (G2-3, G2-7 e G2-8) e dois falantes há cerca de dois anos (G2-2 e G2-4). A falante que está em Lisboa há menos tempo conta com cinco meses de permanência (G2-1).

A formação académica dos falantes é bastante diversificada e vai desde as licenciaturas e mestrados até às pós graduações. Estão representadas várias áreas (Engenharia Informática, Contabilidade, Estudos Culturais, Gestão, Finanças, Filologia Hispânica, Filologia Inglesa, Logística e Jornalismo). Profissionalmente, as áreas em que trabalham também são bastante diversificadas (contabilidade, finanças, venda a retalho, gestão e assistência ao cliente em *call center*). Uma das falantes é estudante de mestrado (G2-1) e encontra-se em Lisboa ao abrigo do programa Erasmus.

Foi pedido aos falantes para auto avaliarem de um a cinco (baixo a proficiente) o nível de competência que possuem em termos de capacidades produtivas (falar e escrever) e recetivas (ouvir e ler) noutros idiomas para além do polaco e do PLNM. Todos afirmaram dominar o inglês a um nível avançado ou proficiente. Seis falantes consideraram ter conhecimentos baixos ou elementares de alemão. No que diz respeito às línguas românicas, uma falante afirmou dominar o espanhol a um nível proficiente (G2-2) e quatro a um nível baixo ou elementar. Um falante afirmou dominar o francês a um nível elementar e uma a um nível baixo. Uma falante afirmou dominar o italiano a um nível avançado (G2-4). Uma falante não tem qualquer conhecimento de outras línguas românicas para além do português (G2-8).

Também no presente grupo, todos os falantes começaram a aprender a língua portuguesa já em idade adulta, dois com 26 anos e os restantes com as idades de 21, 22, 23, 28, 30 e 37 anos. Destacam como principais motivos para terem começado a aprender a língua: relações conjugais no caso de três falantes (G2-3, G2-5 e G2-6), o percurso académico no caso de duas falantes (programa Erasmus: G2-1 e G2-2), interesses culturais para dois falantes (G2-5 e G2-7) e a profissão no caso de três falantes (G2-4, G2-7 e G2-8).

Apenas uma falante do G2 tem atualmente acesso à língua portuguesa através de aulas formais numa escola de línguas e na universidade que frequenta (G2-1). Os restantes sete utilizam o português no local de trabalho, em ocasiões sociais e em todo o tipo de situações do dia-a-dia. Três falantes usam o português em casa (G2-3, G2-5, G2-6). Três usam a língua quando fazem viagens de turismo dentro de Portugal (G2-2, G2-5 e G2-7).

Por outro lado, todos os falantes afirmam ter acesso à língua portuguesa nas redes sociais e na *internet*, sete na televisão e seis através de música portuguesa. Cinco falantes

ouvem rádios portuguesas. Quatro falantes leem jornais portugueses e uma falante afirma ler revistas portuguesas. Três falantes leem também livros em português.

Três falantes do G2 usam a língua portuguesa para comunicar com os namorados ou maridos e com as respectivas famílias (G2-3, G2-5 e G2-6) (nas quais os elementos são representativos de várias classes etárias e incluem sogros, cunhados, sobrinhos e primos). Sete falam com colegas de trabalho e com amigos em ocasiões sociais (G2-2 a G2-8). Todos os falantes afirmam que também usam o português na rua com outras pessoas de Lisboa, como por exemplo, lojistas, funcionários de repartições de serviços públicos, em restaurantes e em todo tipo de situações que se podem prever por fazerem parte da vivência normal cidadina. Apenas uma participante (G2-1), que frequenta o programa Erasmus, refere que só fala a língua portuguesa com professores e um pouco com lojistas.

Cinco falantes aprendem português há aproximadamente dois ou três anos e completaram o nível B2 do QECR. Duas participantes nunca tiveram aulas formais de português, dado que, aprenderam de forma autodidata e começaram, uma há cerca de quatro anos (G2-3) e outra há oito anos (G2-5). Durante a entrevista que realizámos ambas demonstraram informalmente que, de acordo com critérios descritivos do QECR, poderiam ser equiparadas ao nível de aprendizagem B2 ou até superior, pelo que foi decidido mantê-las no estudo. A falante que começou a aprender português há menos tempo tem aulas há cerca de oito meses (G2-1).

Todos os falantes consideram que falar português é importante ou muito importante por motivos relacionados com conseguir ser independente no dia-a-dia, conseguir resolver situações de conflito, ter uma vida social ativa, ter sucesso profissional e conseguir efetuar as funções laborais, sentir-se integrado culturalmente e ter acesso a programas académicos no futuro.

Quatro falantes do G2 começaram a aprender português quando chegaram a Lisboa. Uma das falantes começou a aprender dois anos antes de vir para Portugal (G2-2), uma começou a aprender 6 meses antes (G2-3), uma começou a preparar-se cerca de dois meses antes (G2-1) e uma duas semanas antes (G2-6). As dificuldades de comunicação que encontraram no início variaram bastante de falante para falante, mas todos assinalaram que

não conseguiam escrever corretamente, compreender os meios de comunicação social televisão e rádio e também identificar e descodificar o significado de expressões não literais. Três falantes afirmaram ter tido problemas em compreender sotaques regionais, nomeadamente dos Açores (G2-3), mas também com as variantes de português do Brasil e de Cabo Verde ou de outros países africanos de expressão portuguesa (G2-2 e G2-5).

Seis falantes afirmaram utilizar sempre a língua portuguesa em Lisboa. Uma falante afirma utilizá-la frequentemente (G2-3) e uma falante afirma utilizá-la raramente (G2-1). Em casa, o português é falado por três participantes (G2-3, G2-5 e G2-6), sendo que, os restantes falam polaco e inglês ou espanhol. No trabalho, além do português, que é usado por sete falantes (exceção feita à falante com o código G2-1), cinco falam também inglês e quatro falam também polaco. O espanhol é usado por uma falante no trabalho (G2-2). Em ocasiões sociais (exceção feita à falante com o código G2-1), sete falantes utilizam português, mas também polaco e inglês. Todos os falantes afirmaram utilizar o português quando vão às compras, mas a falante com o código G2-1 afirma utilizar pouco.

No que diz respeito à identificação de expressões metafóricas em português, dois falantes (G2-5 e G2-7) consideram que frequentemente o conseguem fazer de forma adequada, mas um refere que raramente as utiliza (G2-7), enquanto outra afirma utilizá-las algumas vezes (G2-5). Dois falantes (G2-3 e G2-4) consideram que algumas vezes conseguem fazer a identificação e que algumas vezes utilizam tal tipo de expressões. Duas falantes (G2-2 e G2-6) consideram que algumas vezes identificam as expressões mas nunca (G2-2), ou raramente (G2-6), as utilizam. Dois falantes (G2-1 e G2-8) afirmam que raramente conseguem identificar expressões metafóricas e que nunca as usam.

3.1.3 — Contraste entre as amostras de falantes de PLNM em Cracóvia e Lisboa.

O motivo principal pelo qual o meio linguístico e cultural foi a variável independente escolhida para observar, regendo assim a composição dos grupos de falantes em estudo,

prende-se com o facto incontornável de que os falantes de PLNМ em Cracóvia não se encontram imersos, linguística ou culturalmente, num meio falante de língua portuguesa, o que cria uma oportunidade para os comparar com falantes que beneficiam dessa situação em Lisboa. Para além da referida diferença, existem outras variações (entre e dentro dos grupos), por vezes consequentes, que ficam a descoberto nos perfis sociolinguísticos dos falantes. As caracterizações do G1 e G2, com base nas descrições individuais (*vide* anexo B) dos seus falantes, dão-nos a conhecer realidades a vários níveis distintas quando comparamos as duas amostras em estudo. No entanto, devemos encarar as diferenças com cautela, uma vez que, extrapolar as suas características de modo a considerá-las representativas das populações não seria correto (uma vez que, as amostras são constituídas por um número baixo de indivíduos). Não obstante, passamos a reportar os vários contrastes que consideramos pertinente descrever pela influencia que podem ter sobre o processo de aquisição/aprendizagem da competência metafórica e sobre o seu desenvolvimento.

O primeiro contraste que se observa ao comparar os grupos é o género dos falantes, dado que, o G1 é constituído apenas por falantes do sexo feminino. Tal situação ilustra a realidade experienciada, quer nas escolas de línguas quer nas aulas particulares, em Cracóvia. No universo total de alunos de PLNМ que frequentaram a escola Sensapolis no ano letivo de 2018/2019 — cerca de 40 alunos em todos os cursos (A1.1, A1.2, A2.1, B1 e B2) — contámos três falantes do sexo masculino. No mesmo período de tempo e também em todos os níveis, nas aulas particulares, havia apenas um falante do sexo masculino. Por outro lado, no G2, 37,5% dos falantes em estudo são do género masculino, o que poderá significar que a população de falantes de PLNМ em Lisboa tem mais representantes do referido género.

Observámos também uma diferença significativa ao nível das oportunidades que os falantes têm para usar a língua portuguesa. Embora duas falantes do G1 (G1-1 e G1-7) falem português no meio familiar, as outras seis falantes utilizam a língua apenas quase exclusivamente em ambiente de sala de aula na escola de línguas com os colegas e professores ou apenas com professores em aulas particulares. No G2, observa-se uma situação contrária, dado que, quase todos os falantes utilizam o português no dia-a-dia e falam com nativos de

PLM frequentemente. Abre-se uma exceção para a falante G2-1 que apenas o faz na escola de línguas e, ocasionalmente, quando vai às compras.

Consequentemente, observa-se também um contraste ao nível da motivação que ambos os grupos demonstram em relação a falar a língua portuguesa. Seis falantes do G1 consideram que é importante falar a língua e justificam-no maioritariamente com motivos relacionados com turismo e cultura. Apenas uma falante (G1-7) considera muito importante devido a motivos familiares. Uma falante (G1-6) considera que é pouco importante falar português. No G2, todos os falantes consideram que falar português é importante (G2-2, G2-6, G2-7) ou muito importante (G2-1, G2-3, G2-4, G2-5, G2-8) e justificam-no com motivos relacionados com ser independente no dia-a-dia, resolver situações de conflito, ter uma vida social ativa, ter sucesso profissional e efetuar bem as funções laborais, sentir-se integrado culturalmente e ter acesso a programas académicos no futuro. As diferenças de uso e de motivação refletem-se nos perfis individuais dos falantes do G2, cujas descrições que realizámos são mais ricas do que as dos falantes do G1, dado que, pelo facto de não viverem num ambiente de imersão linguística e cultural, simplesmente não tinham tanta informação para relatar (*vide* anexo B).

Por fim, referimos que os falantes do G1 afirmaram que procuram poucos meios de comunicação alternativos para desenvolver o seu domínio da língua portuguesa, exceção feita ao recurso *internet* — redes sociais. As falantes G1-5 e G1-6 não utilizam qualquer meio de comunicação em português. Contrariamente, todos os falantes do G2 afirmaram utilizar praticamente todos os meios de comunicação em português sobre os quais foram inquiridos. Ao efetuar uma comparação direta entre o G1 e o G2, constatamos que os falantes em Lisboa afirmaram usar mais do dobro dos meios (33 respostas assinaladas) do que os falantes em Cracóvia afirmaram usar (15 respostas assinaladas).

3.1.4 — O nível B2 do QECR.

Tomou-se a decisão de trabalhar com falantes de PLNМ no nível B2 pela razão prática de serem os alunos a que tínhamos acesso garantido em Cracóvia. Embora os aprendentes estejam expostos a expressões idiomáticas e a linguagem figurada mesmo nos níveis mais baixos da sua aprendizagem formal de PLNМ, para compreender quais são os fatores que influenciam a aprendizagem/aquisição da competência metafórica, idealmente, trabalhar-se-ia com alunos de nível C1 ou C2.

Os descritores do QECR (*Quadro Europeu Comum de Referência*) são propostos em função das competências comunicativa, linguística, pragmática, sociolinguística (QECR 2001: 51) e lexical (QECR 2001: 159). No referido documento padrão europeu, apenas a partir do nível C1 são descritas capacidades que implicam a identificação de metáforas, a distinção entre o sentido literal e o figurado e a utilização de linguagem metafórica na forma de expressões idiomáticas e coloquiais. De acordo com o documento de referência, quando um falante atinge o nível de proficiência C1 deve:

- conseguir compreender uma exposição longa mesmo quando a articulação entre as ideias esteja apenas implícita (QECR 2011: 54) ;
- ter bom domínio de expressões idiomáticas e coloquialismos (QECR 2011: 160);
- ser capaz de reconhecer um vasto leque de expressões idiomáticas e de coloquialismos e de perceber mudanças de registo (QECR 2011: 103, 173);
- ser capaz de seguir filmes que utilizem um grau considerável de calão e de expressões idiomáticas (QECR 2001: 110).

Os descritores do QECR para o nível B2 não contêm muita informação que possa ser relacionada com a competência metafórica, dado que, mencionam apenas que os falantes neste nível podem sentir ainda dificuldades com expressões idiomáticas pouco frequentes (QECR 2001: 107). Refere também que tais falantes deverão já ser capazes de se adaptar a mudanças de sentido que normalmente ocorrem numa conversa (QECR 2001: 176).

No ano de 2017, foi lançado pelo Conselho da Europa o Volume de Acompanhamento do QECR e os descritores de 2001 foram atualizados. Na publicação mais recente a maioria das referências que podem ser relacionadas com a competência metafórica continuam a estar vinculadas aos níveis C1 e C2. Podemos, no entanto, encontrar nova informação relevante a respeito de falantes que atingem o nível de proficiência B2 do QECR e que devem:

- na maioria dos casos, compreender expressões idiomáticas e coloquialismos em correspondência e noutros tipos de comunicação escrita e conseguir utilizar também as expressões idiomáticas mais comuns de forma apropriada à situação (*Companion Volume With New Descriptors* 2017: 94);
- socializar, seguir rotinas básicas sem necessitar que o interlocutor se comporte de forma diferente e empregar expressões idiomáticas (*Companion Volume With New Descriptors* 2017: 137).

Por outro lado, resultados obtidos por Aleshtar e Dowlatabadi (2014: 1901), com grupos de aprendentes iranianos de inglês língua estrangeira, indicam que níveis de proficiência mais elevados estão positivamente correlacionados com a compreensão metafórica, isto é, quanto mais alto for o nível de proficiência dos falantes melhor será a sua capacidade de inferir que a interpretação literal de uma metáfora é incoerente com o contexto semântico da própria metáfora. Os autores concluem que falantes com níveis de proficiência altos têm mais familiaridade com expressões metafóricas e já desenvolveram mais a sua competência metafórica do que falantes com baixos níveis de proficiência.

Visto que, uma das hipóteses levantadas na presente dissertação de mestrado questiona a influência da variável meio linguístico no desenvolvimento da competência metafórica, é importante observar falantes com níveis altos e idênticos de proficiência linguística tanto em Cracóvia como em Lisboa. Não obstante, existem menos falantes a frequentar os níveis mais altos e quando o trabalho foi planeado não havia garantias de conseguir ter acesso a aprendentes nos níveis C1 ou C2. É comum nas escolas de línguas os cursos mais avançados serem os menos frequentados, ou não abrirem de todo, devido a não terem alunos suficientes. Na escola Sensapolis quase nunca há um curso de PLNM de nível C1 em funcionamento.

Assim, o nível de proficiência do Quadro Europeu Comum de Referencia escolhido para constituir a amostra dos falantes polacos de PLNM, foi o B2.

3.1.5 — Considerações finais acerca dos participantes.

Para além do meio linguístico e cultural — variável escolhida para formar os grupos de estudo (Cracóvia vs Lisboa) — podem ser observados outros níveis de heterogeneidade nos perfis sociolinguísticos dos falantes, não apenas quando comparamos os dois grupos entre si, mas também internamente. Trata-se de fatores de variação que não controlámos e que nos obrigam a levantar várias questões adicionais na nossa análise. Consequentemente, abordamos agora outras potenciais variáveis independentes identificadas nas fichas sociolinguísticas que podem influenciar o desenvolvimento da competência metafórica. A variedade que se observa nos perfis sociolinguísticos dos falantes (*vide* Anexo B) relativamente às referidas variáveis deve-se ao facto de termos tido acesso a poucos participantes, o que tornou impossível fazer uma filtragem e um agrupamento mais homogéneo que permitisse isolá-las, uma vez que, seria do nosso interesse estudá-las, mas procedemos agora à sua caracterização.

Dentro de ambos os grupos de estudo a qualidade/quantidade de *input* linguístico em português a que os falantes estão expostos varia bastante. No G1, duas falantes (G1-1 e G1-7) estão em contacto linguístico com o português de forma permanente em casa, via familiares (maridos), mas a maioria das falantes do grupo tem contacto com o português exclusivamente durante as aulas, na escola de línguas e com professores de PLNM (G1-2 a G1-6). As falantes com os códigos G1-1 e G1-7 estão portanto em vantagem relativamente a todas as outras falantes do grupo, dado que, estão expostas à língua no meio familiar diariamente e isto aumenta muito a sua exposição a linguagem figurada, possivelmente também na forma de expressões idiomáticas. No G2, a maioria dos falantes tem contacto linguístico muito frequente com o português através de familiares, colegas de trabalho, amigos e em situações normais do dia-a-dia (G2-2 a G2-8). Uma das falantes (G2-1) apenas tem acesso à língua nas

aulas de PLNM e, às vezes, quando faz compras, pelo que se encontra claramente em desvantagem em relação a todos os outros falantes do G2.

Em relação ao tempo de residência em Lisboa, a falante G2-1 está há cinco meses em Portugal (G2-1), razão pela qual demonstra ter pouco contacto linguístico em português com falantes nativos em comparação com os outros falantes do G2 que vivem e trabalham em Lisboa há vários anos. Isto é importante na medida em que uma das questões levantadas é, de que forma o tempo de exposição à língua e à cultura é uma variável que influencia o desenvolvimento da competência metafórica. Por uma questão de uniformidade, eliminar do estudo os alunos com tempo de residência em Lisboa significativamente inferior à média do grupo tornaria a amostra em estudo mais homogénea, mas não seguimos nessa direção devido ao baixo número de participantes e devido aos resultados da falante no teste de compreensão estarem em linha com os dos outros falantes.

No G1 há falantes que aprendem português há dois anos (G1-3, G1-4) e falantes que aprendem há cinco anos (G1-8) e há sete anos (G1-7). No G2 há uma falante que aprende português há oito anos (G2-5) e uma falante que aprende há oito meses (G2-1). Tempos de estudo da língua tão heterogéneos podem significar diferenças significativas ao nível do desenvolvimento da competência metafórica dentro do grupo. Adicionalmente, é importante considerar que os percursos de aprendizagem são diferentes. Quase todos os falantes tiveram professores diferentes ao longo dos anos. Alguns tiveram exclusivamente aulas formais de PLNM em escolas de línguas, enquanto outros complementaram a sua aprendizagem com professores particulares e alguns aprenderam a língua de forma autodidata e também com as famílias, amigos e colegas de trabalho. Os falantes que fizeram a sua preparação formal de PLNM na Polónia, na escola de línguas Sensapolis, aprenderam com professores não nativos em algumas fases do seu percurso, fator que também poderá ter influência ao nível do desenvolvimento da competência metafórica.

As diferenças de motivação que observamos, quer a nível interno, quer entre grupos, são por vezes acentuadas. No G1, apenas uma falante afirma que falar português é muito importante (G1-7) e uma falante afirma que falar português é pouco importante (G1-6). O G2 caracteriza-se por 62,5% dos seus falantes considerarem que falar português é muito

importante para as suas vidas enquanto os restantes 37,5% consideram que é importante. No G2, exceção feita a uma falante (G2-1), os membros do grupo dependem da língua portuguesa para poder comunicar nos contextos familiar, profissional e social, entre outros. Por outro lado, na maioria dos casos dos falantes do G1, existe um interesse na língua que tem outras origens que não implicam uma grande necessidade de a aprender, tal como razões relacionadas com o turismo e com a cultura. Duas falantes fazem-no por motivos familiares (G1-1 e G1-7) e duas por motivos profissionais (G1-3 e G1-6) — no entanto não usam o português frequentemente no trabalho nem o respetivo sucesso profissional depende do seu uso. No G1, apenas as duas falantes que utilizam a língua com a família (com os maridos) afirmaram depender verdadeiramente do português devido ao contexto da comunicação familiar. Diferentes tipos e intensidades de motivação poderão influenciar a capacidade de aquisição/aprendizagem da competência metafórica por parte dos falantes. Paradis (2008), referindo-se a doentes afásicos, afirma que a motivação e o afeto influenciam o comportamento linguístico. Tais fatores são relevantes na forma como os falantes polacos encaram a língua portuguesa. As componentes motivacional e afetiva, em conjunto com a componente pragmática, exercem um efeito mais óbvio no caso dos falantes do G2, pois está em causa a sua integração real na sociedade em que vivem e o próprio sentimento de integração que buscam atingir. Para os falantes em Lisboa, quanto mais correta for a sua utilização da língua portuguesa, mais próximos se sentirão da integração social, profissional e familiar que pretendem alcançar e que referem nas entrevistas (G2-3, G2-4, G2-5, G2-6, G2-7, G2-8) (*vide* anexo B). Paradis (2008: 343), classifica tal tipo de motivação como integrativa e considera que pode facilitar a aquisição da língua não materna. A motivação integrativa pode potenciar a competência linguística implícita de forma vantajosa para os falantes do G2, que em relação às falantes do G1, na maioria dos casos, estão apenas expostas a aprendizagem explícita em ambiente de aulas formais.

3.2 — Preparação do trabalho de campo e pré-testes.

3.2.1 — Elaboração do teste linguístico.

O estudo comparativo entre os falantes polacos de PLNM em Cracóvia e em Lisboa que realizámos, assenta na compreensão do significado esperado de enunciados linguísticos (expressões idiomáticas metafóricas com o verbo ‘*dar*’) e tem como objetivo estudar de que forma o meio linguístico e cultural influencia o processo de aquisição/aprendizagem da competência metafórica, mas também explorar outras variáveis independentes que desempenhem um papel no processo, bem como, as relações que entre elas possam existir.

O primeiro passo efetuado foi, com base na intuição do falante nativo e na experiência adquirida ao lecionar PLNM, a escolha de 14 expressões idiomáticas — combinações fixas afastadas do seu sentido prototípico e convencionalizadas na língua portuguesa — que têm em comum a presença do verbo ‘*dar*’ e cuja conceptualização está ancorada na corporização anatómica e cultural (Batoréo 2018a: 14), isto é, são expressões cujos significados se transmitem através de metáforas e/ou metonímias em que o domínio de origem é construído com base na polissemia do verbo ‘*dar*’ e também em léxico que descreve partes do corpo humano. As expressões escolhidas são representativas da interação que existe entre cognição, linguagem e cultura, na medida em que todas elas apresentam corporizações fisiológicas e/ou culturais originadas em experiências corpóreas do dia-a-dia, que foram posteriormente conceptualizadas e mediadas culturalmente (Batoréo 2018b: 536) até se tornarem nas instâncias semânticas e pragmáticas que hoje conhecemos e utilizamos.

As expressões foram então confirmadas nos dicionários de referência da língua portuguesa Houaiss (2002), Aurélio (1986), Michaelis (1998) e nos dicionários online Infopédia (Porto Editora), Priberam, Dicio, bem como, no *Dicionário de Expressões Populares Portuguesas* e no livro *Expressões Idiomáticas Ilustradas* (editora Lidel). Todas as fontes consultadas apresentam, não raramente, definições diferentes entre si, daí terem sido

escolhidas de acordo com a sensibilidade do falante nativo as 14 significações que considerámos mais simples, atuais e frequentes e que passamos a apresentar no quadro 3.1.

Expressões Idiomáticas	Significado escolhido	Origem da expressão
1 - Dar nozes a quem não tem dentes.	Dar uma oportunidade a quem não a sabe aproveitar.	Não foi possível identificar.
2 - Dar com os pés.	Terminar um relacionamento.	Não foi possível identificar.
3 - Dar com a cabeça na parede.	Estar desesperado e fazer asneiras.	Não foi possível identificar.
4 - Dar um tiro no pé.	Prejudicar-se a si próprio.	Não foi possível identificar.
5 - Ter a barriga a dar horas.	Estar com fome.	Não foi possível identificar.
6 - Dar à língua.	Estar a conversar.	Não foi possível identificar.
7 - Dar água pela barba.	Situação que obriga a muito trabalho e complicações.	Impedir o navio de andar tanto quanto seria natural (DLMAA); Barba: proa (DLMAA)
8 - Dar com a língua nos dentes.	Revelar um segredo.	Não foi possível identificar.
9 - Dar de mão beijada.	Oferecer alguma coisa gratuitamente e sem dificuldade.	Na idade média, os súbditos e os fieis, antes de fazerem as suas ofertas ao rei ou ao papa, beijavam-lhes a mão em sinal de respeito. (Expressões Idiomáticas Ilustradas)
10 – Não dar o braço a torcer.	Não admitir um erro.	É provável que a expressão remonte aos tempos da Inquisição, a tortura era utilizada pelo Santo Ofício com o objetivo de confirmar a culpa dos acusados. (Expressões Idiomáticas Ilustradas)
11 - Dar a cara.	Assumir a responsabilidade ou enfrentar uma situação.	Não foi possível identificar.
12 - Dar a volta ao estômago.	Ficar mal disposto.	Não foi possível identificar.
13 - Dar dois dedos de conversa.	Conversar durante um bocadinho.	Não foi possível identificar.
14 - Dar cabo da cabeça.	Pensar muito para resolver um problema.	Não foi possível identificar.

Quadro 3.1 — Significados e origens das 14 expressões idiomáticas em estudo

3.2.2 — Frequência das expressões idiomáticas escolhidas.

Dado que as 14 expressões idiomáticas metafóricas foram escolhidas com base na intuição do falante nativo de que eram combinações idiomáticas frequentes na língua portuguesa, a fim de confirmar tal intuição e de ficarmos mais habilitados a discutir os resultados apresentados no próximo capítulo do presente trabalho, recorreremos ao recurso AC/DC da *Linguateca*⁸ para efetuar um levantamento das suas frequências.

Procurámos na base de dados do recurso todas as formas possíveis do verbo ‘dar’ para cada uma das 14 expressões⁹ e realizámos a busca em todos os *corpus* disponíveis de português europeu e de português do Brasil. A base de dados da *Linguateca* aglomera todos os *corpus* num único designado ‘*TODOS*’ — ‘*corpus todos juntos*’, constituído por 317.946.931 palavras e por 13.945.424 frases — com o fim de permitir que possam ser pesquisados de uma só vez, evitando assim sobreposições de material e a conseqüente repetição de concordâncias ou de frequências.

Obtivemos informação que permite estimar a frequência na língua portuguesa das expressões idiomáticas escolhidas e que apresentamos no quadro 3.2. Verifica-se que a expressão número 11 ‘*Dar a cara*’ é a mais frequente aparecendo 441 vezes no *corpus*. Imediatamente abaixo, mas com bastante menos ocorrências, a expressão que se segue é a número 10 ‘*Não dar o braço a torcer*’ com 114 resultados. As expressões seguintes apresentam ainda menos resultados, mas têm valores relativamente mais próximos entre si: número sete ‘*Dar água pela barba*’ com 54, número nove ‘*Dar de mão beijada*’ com 50, número seis ‘*Dar à língua*’ com 44, número oito ‘*Dar com a língua nos dentes*’ com 40, número quatro ‘*Dar um tiro no pé*’ com 32, número 14 ‘*Dar cabo da cabeça*’ com 26, número um ‘*Dar nozes a quem não tem dentes*’ com 22, número 12 ‘*Dar dois dedos de conversa*’ com 21 e número 13 ‘*Dar a volta ao estômago*’ com 16. Destacamos por fim as três expressões

⁸ Acesso a *corpus*/disponibilização de *corpus* (AC/DC), em <https://www.linguateca.pt/>

⁹ A metodologia consistiu em colocar no motor de busca apenas as partes imutáveis das expressões para assim captar todas as formas verbais possíveis e não apenas os infinitivos. Depois, foram excluídas as que usam outros verbos e as que o recurso apresentou repetidas. Por exemplo, para a expressão ‘*Dar à língua*’ procurou-se apenas por ‘*à língua*’, o que possibilitou encontrar no *corpus* expressões como ‘*então darás à língua*’, ‘*dê à língua*’ ou ‘*dando rapidamente à língua*’.

com menor frequência nos *corpus* da *Linguateca*, todas com menos de dez ocorrências: número dois ‘*Dar com os pés*’ com oito, número cinco ‘*Ter a barriga a dar horas*’ com seis e número três ‘*Dar com a cabeça na parede*’ com cinco.

	Expressões Idiomáticas	Frequência
1	11 - Dar a cara.	441
2	10 – Não dar o braço a torcer.	114
3	7 - Dar água pela barba.	54
4	9 - Dar de mão beijada.	50
5	6 - Dar à língua.	44
6	8 - Dar com a língua nos dentes.	40
7	4 - Dar um tiro no pé.	32
8	14 – Dar cabo da cabeça.	26
9	1 - Dar nozes a quem não tem dentes.	22
10	12 - Dar dois dedos de conversa.	21
11	13 - Dar a volta ao estômago.	16
12	2 - Dar com os pés.	8
13	5 - Ter a barriga a dar horas.	6
14	3 - Dar com a cabeça na parede.	5

Quadro 3.2 — Frequências das 14 expressões idiomáticas em estudo.

Existe nos *corpora* consultados uma grande diferença de ocorrências entre a expressão número 11 ‘*Dar a cara*’ (e mesmo a expressão número 10 ‘*Não dar o braço a torcer*’) e todas as outras, o que não era esperado tendo apenas como referência o nosso critério. Afirmamos o mesmo em relação às expressões com baixas ocorrências, números dois ‘*Dar com os pés*’, cinco ‘*Ter a barriga a dar horas*’ e três ‘*Dar com a cabeça na parede*’, uma vez que, são todas expressões que considerámos comuns no quotidiano dos falantes de PLM. De facto, esperávamos que as expressões estivessem todas em pé de igualdade em termos de frequência, daí terem sido escolhidas acreditando existir homogeneidade. Os resultados refletem a entidade sociocultural que é o uso linguístico, dado que é influenciado e varia com os

contextos sociais, culturais, familiares entre muitos outros. Mesmo não vivendo numa realidade linguística fechada, nem sempre nos apercebemos que o uso da língua é diferente noutros meios, por vezes até próximos, como por exemplo entre famílias vizinhas. Tal constatação empírica enquadra-se nas linhas teóricas da Linguística Cognitiva e no estudo do uso real da língua, diferente em cada contexto sociocultural possível.

Por outro lado, não podemos descartar a hipótese de que variações tão acentuadas sejam reflexo de um *corpus* pouco diversificado contextualmente, assim, as frequências das expressões devem ser confirmadas noutros *corpus* de língua portuguesa disponíveis em futuras oportunidades.

3.2.3 — Caracterização linguística das expressões escolhidas.

A diferença teórica entre expressões figuradas e expressões idiomáticas não está assente numa fronteira fixa, mas antes num *continuum* em que as expressões idiomáticas estão situadas num dos extremos do espectro por serem as mais fixas e mais figuradas (Silva 2006), o que contribui para que sejam também as mais difíceis de serem adquiridas/aprendidas pelos falantes de uma língua estrangeira. Quanto mais complexa for a projeção metafórica do domínio de origem no domínio alvo das expressões, mais difícil será para os falantes reestruturarem-se cognitivamente (Batoréo 2015). O esforço cognitivo que os falantes polacos necessitam de efetuar para compreenderem os sentidos não literais das 14 expressões escolhidas será maior quanto menor for a transparência das expressões. Todas as expressões escolhidas para o presente trabalho são convencionalizadas (os falantes do grupo de controlo afirmam conhecer e usar as 14), mas algumas poderão ser mais problemáticas para os falantes polacos do que outras. Para além dos fatores de dificuldade mencionados acima, é necessário considerar também a polissemia do verbo ‘*dar*’ como fator de dificuldade acrescido. Abaixo, apresentamos a análise de três das expressões em estudo¹⁰ com diferentes graus de opacidade.

¹⁰ Devido a constrangimentos de tempo, não pôde ser realizado um estudo linguístico detalhado para cada uma das 14 expressões idiomáticas escolhidas.

A expressão número 5 ‘*Ter a barriga a dar horas*’ é uma combinação fixa cristalizada, utilizada coloquialmente para referir a sensação de sentir fome. É uma expressão de elevado grau de opacidade para falantes de outras línguas, dado que, culturalmente em Portugal a fome é medida em função da organização rigorosa do horário a que as refeições são tomadas. Caso as horas corretas não sejam respeitadas, a barriga — conceptualmente, o contentor responsável pela fome que o falante sente — começa a emitir avisos através de ruídos intestinais e gástricos como sinal de alerta. Um falante de outra língua, na qual culturalmente não é dada importância rigorosa ao cumprimento dos horários das refeições, para aprender a expressão necessita de se reestruturar cognitivamente (Batoréo 2018a: 12).

A expressão idiomática número 7 ‘*Dar água pela barba*’ é uma expressão de origem náutica. De acordo com o *Dicionário da Linguagem de Marinha Antiga e Atual*, a barba a que a expressão se refere é a proa das embarcações e o conteúdo semântico figurado entendido são situações que dão trabalho e problemas. Quando as embarcações enfrentavam condições de navegação complicadas eram impedidas de navegar a velocidades normais e até podiam ter de enfrentar situações de risco para a sua estabilidade. Portanto, quando a água dava pela barba, havia motivos para preocupação e trabalhos. Mais uma vez, trata-se de uma expressão que não é transparente para falantes de outras línguas que não saibam que a língua portuguesa, devido à sua localização geográfica, à sua história e à sua cultura, é rica em metáforas conceptuais cujo domínio de origem é o mar e as embarcações. Assim, a barba é a proa dos barcos e, embora não pareça haver uma ligação à aparência facial dos homens, a conceptualização original que deu origem à expressão também está ancorada na corporização anatómica, mais especificamente, em relação à denominação das partes do barco — a proa é a cara do marinheiro e ele tem barba — logo, na metáfora original o domínio fonte proa era cara com barba e as más condições de navegação tornaram-se problemas. Analisando em termos de esquemas imagéticos, também se conclui que a metáfora em questão tem origem numa experiência humana corpórea simples. A cara está no primeiro plano do corpo humano e a proa do barco também ocupa uma posição frontal análoga na estrutura da embarcação. Contrariamente ao que acontece com expressões metafóricas nas quais os esquemas imagéticos são baseados apenas em experiências universais (domínios de origem como cima,

baixo, mais, menos, longe, perto, à frente, atrás etc) e por isso não constituem grandes obstáculos à aquisição/aprendizagem de uma língua não materna, expressões metafóricas que mapeiam experiências com recurso a domínios de origem mais específicos — as embarcações, no caso do exemplo acima — dependem de contextos culturais que variam geograficamente e, por isso, constituem um desafio maior para os aprendentes, que necessitam de compreender e também de memorizar as origens literais dos domínios fonte deste tipo de expressões figuradas, uma vez que, domínios específicos podem não estar disponíveis para ser mapeados metaforicamente em todas as culturas (Boers 2004: 55-58). Os domínios fonte acima referidos — o mar e as embarcações — dependem da cultura e da história portuguesas e são significativamente produtivos na língua portuguesa, como se pode observar pela quantidade generosa de expressões metafóricas idiomáticas marítimas que hoje em dia são utilizadas: *Andar à toa, Fazer um tempestade num copo de água, Ficar a ver navios, Andar mouro na costa, Morrer na praia, Pôr-se na alheta, Remar contra a maré, Ir de vento em popa, Meter água, Ser marinheiro de água doce, Abandonar o barco*, entre muitas outras.

Por outro lado, no caso dos falantes polacos, expressões como a número um ‘*Dar nozes a quem não tem dentes*’ — forma de criticar uma situação em que alguém recebe uma benesse ou uma oportunidade sem a saber/poder aproveitar — permitem que os falantes criem uma imagem mental passível de interpretação, pelo que, não são completamente opacas como as expressões anteriores (a expressão seria opaca para falantes de culturas nas quais não se comesse nozes). O verbo ‘*dar*’ assume o seu sentido prototípico ou nuclear e o resto da expressão é transparente o suficiente para permitir uma interpretação semântica.

Embora a soma dos fatores acima descritos aponte para um alto grau de dificuldade de aquisição/aprendizagem deste tipo de expressões por parte dos falantes polacos de PLN, o grau de dificuldade é variável, dado que as expressões escolhidas não são homogêneas.

Devido às razões acima discutidas, consideramos que as 14 expressões idiomáticas metafóricas escolhidas apresentam as características necessárias e são adequadas para integrar o teste de compreensão, cujo objetivo é a recolha de dados empíricos que nos permitirão tecer considerações sobre quais são os fatores que influenciam o processo de

aquisição/aprendizagem da competência metafórica dos falantes polacos de PLNM em Cracóvia e em Lisboa.

3.2.4 – O pré-teste.

Uma versão preliminar do teste linguístico de identificação foi aplicado a dois falantes de PLNM polacos de nível B2, em Cracóvia, no decorrer do mês de Junho de 2019. Os falantes não fazem parte do grupo da escola de línguas Sensapolis e não participaram na fase de teste final. As instruções foram bem assimiladas e não se verificaram quaisquer problemas em termos de compreensão dos procedimentos.

Na versão inicial do teste, as 14 expressões idiomáticas foram apresentadas num quadro de escolha múltipla em apenas uma página e, embora os participantes do pré-teste não tivessem evidenciado problemas ao nível da compreensão e execução, decidiu-se mudar o formato para que a mancha gráfica ocupada por cada exercício fosse maior. Assim, na versão definitiva do teste linguístico (*vide* anexo D) passou-se a apresentar apenas quatro exercícios por página, tornando mais claro que se trata de tarefas separadas. Simplificou-se também o grafismo substituindo a identificação das escolhas múltiplas, que na versão do pré-teste estavam marcadas de A a D, por um quadrado onde o falante assinalava com uma cruz a resposta que considerava correta. O método usado está mais em linha com um exercício de escolha múltipla, uma vez que, separa visualmente as diferentes possibilidades entre si.

Em finais do mês de Julho e no decorrer dos meses de Agosto, Setembro e Outubro de 2019, o teste de compreensão linguística foi aplicado aos falantes polacos do G1, aos falantes polacos do G2 e aos falantes do GC.

3.2.5 — Expressões semelhantes em polaco.

Dado que, não faz parte do objetivo do presente trabalho estudar exaustivamente as expressões escolhidas, realizámos uma comparação parcial entre as expressões portuguesas e expressões semelhantes na língua polaca. Consideramos pertinente descrever a informação obtida (quadro 3.3), uma vez que, expressões aparentemente semelhantes na língua nativa podem causar dificuldade (induzindo em erro os aprendentes de PLNМ se a semelhança for apenas aparente e o significado se revelar distinto ou até mesmo contrário) ou ajudar os falantes a identificar as expressões portuguesas em estudo. Devido ao facto de não falarmos a língua polaca, explicámos os significados das 14 expressões em estudo, e as suas origens (quando possível), aos dois falantes que na primeira fase responderam ao pré-teste e pedimo-lhes para identificarem expressões polacas aparentemente semelhantes. Posteriormente, as expressões polacas e os significados obtidos através dos falantes nativos foram confirmados através de sites de tradução na internet (Linguee, Reverso, Wiktionary e Dicionário Informal)¹¹.

Expressões idiomáticas portuguesas	Expressões polacas aparentemente semelhantes
1 - Dar nozes a quem não tem dentes.	—
2 - Dar com os pés.	—
3 - Dar com a cabeça na parede.	<i>Głowq muru nie przebijesz.</i>
4 - Dar um tiro no pé.	<i>Strzelić sobie w stopę.</i>
5 - Ter a barriga a dar horas.	<i>Burczy w brzuchu.</i>
6 - Dar à língua.	<i>Zasięgać języka; Być na językach.</i>
7 - Dar água pela barba.	—
8 - Dar com a língua nos dentes.	<i>Trzymać język za zębami.</i>
9 - Dar de mão beijada.	<i>Z pocałowaniem ręki.</i>
10 - Não dar o braço a torcer.	—
11 - Dar a cara.	—
12 - Dar dois dedos de conversa.	—

11 <https://pt.wiktionary.org/wiki>, <https://context.reverso.net/translation/polish-english>, <https://www.dicionarioinformal.com.br/> e <https://www.linguee.com.br/ingles-portugues/traducao/>

13 - Dar a volta ao estômago.	<i>Skręca w środku.</i>
14 - Dar cabo da cabeça.	<i>Głowa puchnie.</i>

Quadro 3.3 — Expressões aparentemente semelhantes em polaco¹².

Não foi possível identificar expressões semelhantes em polaco para as expressões número um, dois, sete, dez, 11, 13 e 14.

A expressão número três parece existir em polaco, mas não exatamente da mesma forma, dado que, nos foi sugerida uma expressão semelhante que se traduz como ‘*Não consegues furar o muro com a cabeça*’ e significa que um problema não tem solução ou que nos encontramos numa situação impossível. A expressão número quatro existe em polaco com o mesmo significado. Foi-nos sugerida para a expressão número cinco uma expressão polaca com o mesmo significado que se traduz como ‘*Algo a rosnar na barriga*’. Encontrámos algumas expressões semelhantes à expressão número seis em polaco, mas com significados um pouco diferentes. A primeira que apresentamos pode traduzir-se como ‘*Procurar a língua*’ que significa pedir conselhos ou procurar informação e a segunda ‘*Estar na língua*’ que significa ser um assunto de que se fala ou de que se mexerica ou intriga. A expressão número oito tem uma expressão muito parecida em polaco que se traduz como ‘*Manter a língua atrás dos dentes*’ e significa silenciar, portanto, tem o significado oposto da expressão portuguesa em estudo. A expressão número nove tem uma versão semelhante em polaco que se traduz como ‘*Com um beijo na mão*’ e que significa que algo é feito de boa vontade, de bom grado ou com prazer. Para a expressão número 12 foi-nos sugerida uma expressão polaca que se traduz como ‘*Alguma coisa se torce dentro*’ e tem o mesmo significado que a expressão portuguesa. Foi-nos sugerido para a expressão número 14 a equivalente polaca ‘*A cabeça a inchar*’ que significa que se está a pensar demasiado ou a preocupar demasiado e como consequência a cabeça incha.

12 O símbolo ‘—’ indica os casos em que não nos foram indicadas expressões aparentemente semelhantes em polaco.

3.3 — *Corpus* linguístico

3.3.1 — Descrição dos instrumentos

O instrumento utilizado para a recolha do *corpus* foi o teste de compreensão linguística de expressões idiomáticas metafóricas — todas com base no verbo ‘*dar*’ e em conceptualizações ancoradas na corporização anatómica e/ou cultural.

Foi aplicada apenas uma versão do teste (*vide* anexo D) aos três grupos que participam no estudo (G1, G2, e GC). Consistiu em dar a escolher aos falantes entre quatro significados possíveis para cada expressão idiomática, sendo que, apenas um era o esperado. O significado esperado foi obtido e confirmado através das definições que constam nos dicionários de referência previamente referidos (*vide* capítulo 3.2.1). Um dos significados errados foi inventado e é desprovido de qualquer lógica. Os dois significados restantes foram gerados por falantes polacos de PLNM em Cracóvia no nível B2 e C1 (alunos de outros professores que não participaram na fase final do estudo, nem no pré teste, para não influenciar os resultados obtidos) que interpretaram o significado que no seu entender teriam cada uma das expressões idiomáticas em causa. De tal forma, conseguimos obter várias interpretações semânticas que não estão corretas, mas que pela sua proximidade, têm o potencial de induzir em erro outros falantes nativos da língua polaca que não conhecem, ou não estão seguros, do significado real das expressões idiomáticas. É importante também reparar que, as definições erradas obtidas através do método descrito têm origem em conceptualizações reais de falantes nativos polacos, aumentando assim o grau de dificuldade do nosso teste de compreensão, uma vez que os falantes que geraram as interpretações partilham os mesmos mecanismos cognitivos conceptuais (culturalmente conceptualizam o mundo da mesma forma) com os falantes que viríamos posteriormente a testar, ajudando assim a garantir que a escolha das opções certas representam, de facto, um conhecimento real das expressões testadas e não refletem apenas uma escolha aleatória.

Tomemos como exemplo a expressão idiomática número sete ‘*Dar água pela barba*’. Trata-se de uma combinação fixa que consideramos de grau de opacidade elevado para os falantes polacos, dado que, é ancorada culturalmente. O seu significado figurado indica uma ‘*situação que obriga a muito trabalho e complicações*’. Para formar o exercício de escolha múltipla composto por quatro hipóteses escolheu-se como significado falso e completamente desprovido de lógica a expressão ‘*não estar concentrado*’. Adicionalmente, pediu-se a vários falantes polacos em Cracóvia (alunos de aulas particulares de PLNМ no nível B2 e C1) para interpretarem a expressão, obtendo-se assim, de entre as várias respostas geradas, as hipóteses falsas escolhidas por nós: ‘*situação que coloca alguém em perigo*’ e ‘*cortar a barba quando já está muito grande*’. O mesmo procedimento foi realizado com as 14 expressões escolhidas.

3.3.2 — Procedimentos de recolha do *corpus*.

O procedimento de recolha consistiu em duas fases sem intervalos significativos entre os dois momentos: (i) a entrevista e preenchimento simultâneo da ficha sociolinguística pelo entrevistador e (ii) a subsequente realização do teste de compreensão das expressões idiomáticas pelo falante (sem ter sido imposto qualquer limite de tempo para terminar as tarefas).

As entrevistas para a ficha sociolinguística e os testes do G1 foram feitos individualmente numa sala de aulas da escola de línguas Sensapolis no mês de Agosto de 2019. Os participantes começaram por escrever o nome nos cabeçalhos da ficha e do teste. Depois, o entrevistador colocou as questões da ficha de forma direta, acrescentou perguntas sempre que considerou necessário esclarecer alguma situação e anotou detalhes pertinentes sobre as respostas dos entrevistados. Quando as fichas foram tratadas, foi ainda acrescentada informação pertinente sobre os falantes que tinha sido adquirida no decorrer das aulas e que complementou a informação obtida nas entrevistas. No segundo momento, o entrevistador explicou qual era o objetivo do teste linguístico e também que, de entre as quatro respostas

apresentadas para cada expressão idiomática, havia apenas uma correta que teria de ser identificada e assinalada. Os testes de compreensão foram então preenchidos individualmente, agora sem qualquer influência ou intervenção por parte do entrevistador. O mesmo processo foi aplicado às duas falantes das aulas particulares que também fazem parte do G1.

Os falantes do G2 e os falantes do GC que se ofereceram como voluntários para participar no estudo foram contactados através das redes sociais em grupos da comunidade polaca em Lisboa e em grupos de intercâmbio de idiomas, respetivamente. Foram então combinados encontros individuais durante os quais se repetiram os procedimentos acima descritos. A diferença significativa entre grupos reside no facto de, no G2 e no CG, o preenchimento da ficha sociolinguística e dos testes de compreensão terem sido feitos em dias diferentes e em locais diversos, tal como cafés e parques em Lisboa, para cada falante. Os dados foram então tratados e analisados de forma qualitativa.

Capítulo 4

Descrição, análise e discussão dos resultados

4.1 — Descrição dos dados.

Após a recolha do *corpus* que constitui o objeto do presente estudo — os testes de compreensão de expressões idiomáticas metafóricas realizados pelos dois grupos de falantes polacos de PLNM (em Cracóvia e Lisboa) — procedemos agora à descrição dos dados obtidos. Apresentamo-los na forma de percentagens de respostas correspondentes às escolhas de significados esperados, (i) no total e (ii) para cada expressão idiomática (*vide* subcapítulo 4.1.1), (iii) por grupo (*vide* subcapítulos 4.1.2 e 4.1.3) e (iv) por falante individualmente (*vide* subcapítulo 4.1.4). Posteriormente, no subcapítulo 4.2 realizamos a análise dos dados.

4.1.1 — Descrição global dos dados obtidos.

O G1 e o G2 obtiveram resultados totais quase idênticos nos testes linguísticos — 57,1% e 59,8% respetivamente. Em termos de valores absolutos, de 112 respostas possíveis, os falantes do G1 assinalaram 64 respostas esperadas e os falantes do G2 assinalaram 67 respostas esperadas, como observamos no gráfico 4.1.

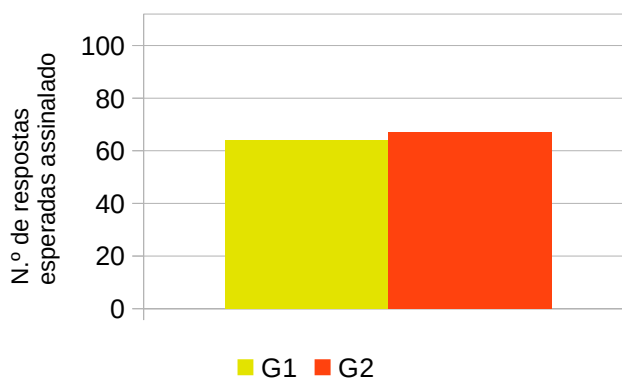


Gráfico 4.1 — Número de respostas esperadas assinalado por grupo.

O passo seguinte consistiu em observar a percentagem total de respostas esperadas assinaladas em cada grupo para cada uma das expressões idiomáticas em estudo. Tal forma de apresentação dos dados permite-nos observar no gráfico 4.2, lado a lado, os resultados do G1 e do G2, ou seja, a totalidade da informação obtida, que passamos a descrever abaixo.

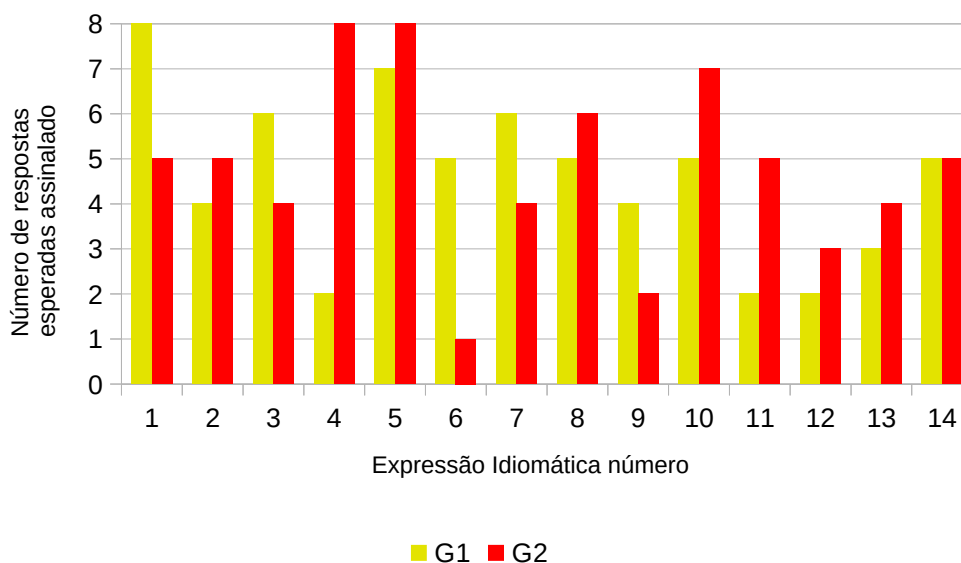


Gráfico 4.2 — Número de respostas esperadas assinalado por expressão idiomática.

Uma vez que o número de falantes é de oito por grupo, oito é também o número máximo possível de expressões assinaladas com a opção esperada que um grupo pode obter para atingir 100%. Com os resultados mais altos de compreensão no G2, e em todo o estudo, (93,75%) aparece a expressão número cinco ‘*Ter a barriga a dar horas*’ que conta com 100% (oito respostas) no G2 e 87,5% (sete respostas) no G1 — variação de uma resposta. Em conjunto com a expressão número quatro, são as únicas expressões com a totalidade de respostas esperadas assinaladas no G2. Para além da expressão cinco, também com variação mínima de uma resposta entre os dois grupos, destacamos as expressões número dois ‘*Dar com os pés*’ com 50% de respostas esperadas no G1 e 62,5% no G2, a expressão número oito ‘*Dar com a língua nos dentes*’ com 62,5% de respostas esperadas no G1 e 75% no G2 e a expressão número 13 ‘*Dar dois dedos de conversa*’ com 37,5% de respostas esperadas no G1 e com 50%

no G2. Com o resultado mais baixo em estudo (31,25%), mas apresentando também a amplitude mínima na variação de resultados entre grupos, aparece a expressão número 12 ‘*Dar a volta ao estômago*’ que apresenta 25% de respostas esperadas no G1 e 37,5% no G2.

As expressões número três ‘*Dar com a cabeça na parede*’ e número sete ‘*Dar água pela barba*’ apresentam resultados iguais, 75% no G1 e 50% no G2, e variação de duas respostas entre os grupos. A mesma situação mantém-se para as expressões número nove ‘*Dar de mão beijada*’ que conta com 50% de respostas esperadas no G1 e 25% no G2 e número dez ‘*Não dar o braço a torcer*’ com 62,5% de respostas esperadas no G1 e 87,5% no G2.

A expressão número um ‘*Dar nozes a quem não tem dentes*’ obteve 100% no G1 e 62,5% no G2 — variação de três respostas. É a única expressão em que todos os falantes do G1 identificaram o significado esperado. Ocorre a mesma variação entre grupos na expressão número 11 ‘*Dar a cara*’ que obteve 25% de respostas esperadas no G1 e 62,5% no G2.

Observamos as maiores amplitudes na variação de escolhas esperadas assinaladas entre os dois grupos de falantes de PLN — seis e quatro respostas respectivamente — nas expressões número quatro ‘*Dar um tiro no pé*’, com 100% de respostas esperadas no G2 e 25% no G1, e número seis ‘*Dar à língua*’ com 62,5% de respostas esperadas no G1 e 12,5% (uma resposta) no G2 (expressão com o resultado mais baixo no G2). No gráfico 4.3, observamos a vermelho a expressão número quatro com a maior amplitude no intervalo de respostas esperadas assinaladas entre os dois grupos de PLN.

Por fim, notamos que a expressão 14 ‘*Dar cabo da cabeça*’ conta com o mesmo número de respostas esperadas assinaladas em ambos os grupos (62,5%), logo, apresenta valor zero no gráfico 4.3.

Concluimos que, entre os dois grupos de falantes polacos de PLN em estudo, embora em termos de valores absolutos os resultados sejam semelhantes (57,1% no G1 e 59,8% no G2), quando comparamos os valores obtidos para cada uma das 14 expressões existem variações grandes entre os grupos, contrastes que podemos observar no gráfico 4.3.

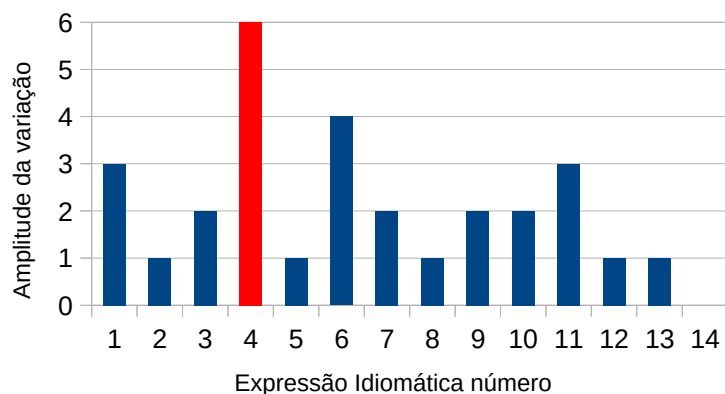


Gráfico 4.3 — Variação do número de respostas esperadas assinaladas no G1 e no G2.

Procedendo à ordenação de toda a informação acima, elaborámos um *ranking* do sucesso individual global de cada expressão idiomática testada somando as classificações obtidas pelos dois grupos, informação que passamos a apresentar no quadro 4.1.

Classificação	Expressão número:	Número / percentagem de respostas esperadas assinaladas (G1+G2).
1	5. Ter a barriga a dar horas.	15 / 93,75%
2	1. Dar nozes a quem não tem dentes.	13 / 81,25%
3	10. Não dar o braço a torcer.	12 / 75,00%
4	8. Dar com a língua nos dentes.	11 / 68,80%
5	3. Dar com a cabeça na parede. 4. Dar um tiro no pé. 7. Dar água pela barba. 14. Dar cabo da cabeça.	10 / 62,50%
6	2. Dar com os pés.	9 / 56,30 %
7	11. Dar a cara. 13. Dar dois dedos de conversa.	7 / 43,80%
8	6. Dar à língua. 9. Dar de mão beijada.	6 / 37,50%
9	12. Dar a volta ao estômago.	5 / 31,30%

Quadro 4.1 — Classificação por expressão idiomática — G1 + G2.

A expressão que apresenta o valor máximo, com 93,75% (15 respostas), é a expressão número cinco ‘*Ter a barriga a dar horas*’ — apenas uma falante (G1-3) não procedeu à identificação esperada — e o valor mínimo é observado para a expressão número doze ‘*Dar a volta ao estômago*’, com 31,30% (5 respostas). No subcapítulo 4.2 procederemos à análise e discussão dos dados acima descritos.

4.1.2 — Os falantes polacos de PLNM em Cracóvia — G1.

Ao isolar os dados obtidos no G1 observamos uma taxa de respostas esperadas assinaladas total de 57,1% (64 num total possível de 112). A média de respostas esperadas assinaladas por expressão idiomática para o grupo é de aproximadamente cinco (4,57).

Destaca-se a expressão número um ‘*Dar nozes a quem não tem dentes*’, dado que, a totalidade dos falantes assinalou o significado esperado, mas a expressão número cinco ‘*Ter a barriga a dar horas*’ também conta com um número de respostas esperadas assinalado elevado, 87,5%. Contrariamente, há três expressões — números quatro ‘*Dar um tiro no pé*’, 11 ‘*Dar a cara*’ e 12 ‘*Dar a volta ao estômago*’ — que contam apenas com 25% de respostas esperadas assinaladas (as expressões com os resultados de compreensão mais baixos).

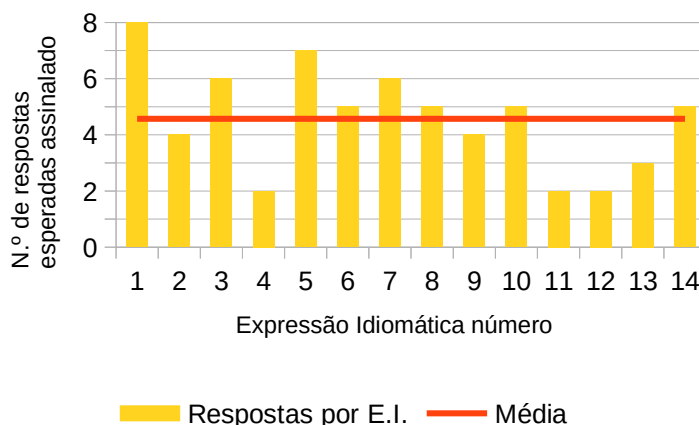


Gráfico 4.4 — Número de respostas esperadas por expressão idiomática — G1

Observando agora as escolhas individuais de cada falante por expressão idiomática assinalada com o significado esperado, constatamos no gráfico 4.5 que nenhum dos falantes assinalou 100% das respostas possíveis (14). O valor máximo registado é 86% (12 respostas) e o valor mínimo é 21% (três respostas). O valor médio por falante é aproximadamente 57% (inferior a 8 respostas).

A falante com o código G1-7 identificou o significado esperado de 86% (doze) das expressões (números um, dois, quatro, cinco, seis, sete, nove, dez, 11, 12, 13 e 14) e afirmou que as conhecia todas *a priori*. Como se trata dos resultados mais altos no G1 podemos observá-los no gráfico 4.5 com a cor verde.

Também com resultados acima da média do G1, aparecem as falantes com o código G1-1 e G1-2 que identificaram, respetivamente, o significado esperado de 64% (nove) (números um, dois, três, quatro, cinco, sete, oito, nove, e 13) e 71% (dez) (números um, dois, três, cinco, seis, sete, oito, dez, 13 e 14) das expressões. A falante G1-1 afirmou que conhecia *a priori* as expressões número um, dois e três e a falante G1-2 as expressões número um, nove, 13 e 14.

Com valores muito semelhantes à média do G1 observamos três falantes com os códigos G1-4, G1-5 e G1-8, que identificaram o significado esperado de 57% (oito) das expressões (números um, três, cinco, sete, oito, dez, 11 e 14 para G1-4; números um, três, cinco, seis, oito, dez, 12 e 14 para G1-5; números um, três, cinco, seis, sete, nove, dez e 14 para G1-8). A falante G1-4 afirmou que não conhecia as expressões apresentadas no teste linguístico, a falante G1-5 afirmou que conhecia *a priori* as expressões número um, dois, cinco e treze e a falante G1-8 afirmou conhecer apenas a expressão número seis.

A falante com o código G1-3 identificou o significado esperado de 43% (seis) das expressões (números um, dois, três, sete, oito e nove) e afirmou que conhecia *a priori* as expressões número um, dois e cinco.

Por fim, com os resultados mais baixos no grupo a falante com o código G1-6 identificou o significado esperado de 21% (três) das expressões (números um, cinco e seis). Afirmou que conhecia *a priori* a expressão número cinco. Podemos observar no gráfico 4.5 os resultados da falante com a cor vermelha.

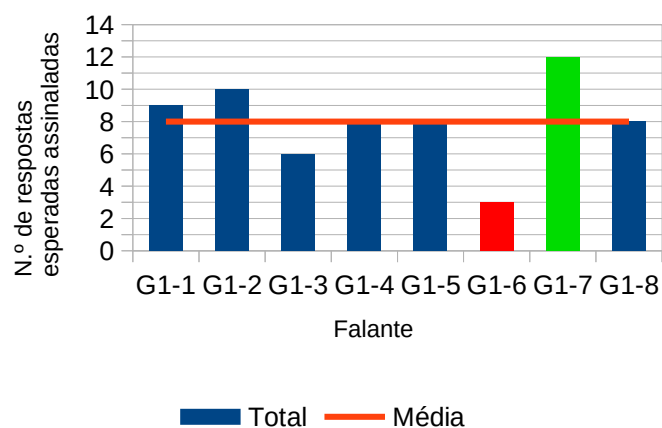


Gráfico 4.5 — Número de respostas esperadas assinaladas por falante — G1.

4.1.3 — Os falantes polacos de PLNM em Lisboa — G2.

Isolando os dados obtidos no G2, observamos uma taxa de respostas esperadas total de 59,8% (67 respostas num total possível de 112). A média de respostas esperadas assinalada por expressão idiomática é de aproximadamente cinco respostas (4,79).

Graficamente, destacam-se duas expressões assinaladas com o significado esperado pela totalidade dos falantes: a número quatro ‘*Dar um tiro no pé*’ e a número cinco ‘*Ter a barriga a dar horas*’. A expressão número 10 ‘*Não dar o braço a torcer*’ também conta com um número de respostas esperadas assinaladas elevado, 87,5%. Por outro lado, a expressão para a qual observamos o menor número assinalado de respostas esperadas é a número seis ‘*Dar à língua*’ com 12,5% (uma), mas a expressão número nove ‘*Dar de mão beijada*’ também se destaca pelo número baixo de respostas esperadas assinaladas 25% (duas).

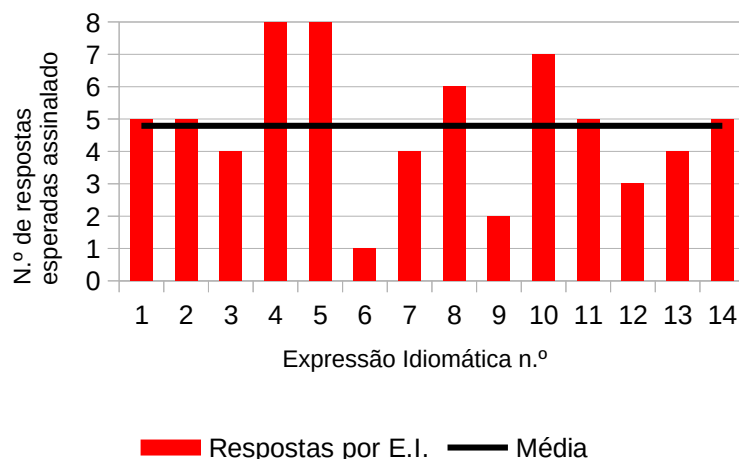


Gráfico 4.6 — Número de respostas esperadas por expressão idiomática — G2.

Observando agora as escolhas individuais de cada falante por expressão idiomática assinalada com o significado esperado, constatamos no gráfico 4.7 que nenhum dos falantes atingiu 100% das respostas possíveis (14). O valor máximo registrado é de 78,6% (11 respostas) e o valor mínimo é de 43% (seis respostas). O valor médio por falante é de aproximadamente 60% (superior a 8 respostas).

As falantes com os códigos G2-2 e G2-8 identificaram o significado esperado de 78,6% (11) das expressões (números um, três, quatro, cinco, sete, oito, dez, 11, 12, 13 e 14 para G2-2; números um, dois, quatro, cinco, oito, nove, dez, 11, 12, 13 e 14 para G2-8) e afirmaram que conheciam *a priori* as expressões número cinco e sete e número cinco e oito respectivamente. A falante G2-2 afirmou ainda que se lembrava dos significados que aprendeu nas aulas. Os resultados das falantes estão assinalados a verde no gráfico 4.9 para evidenciar os valores máximos registrados no G2.

Ainda com percentagens acima da média do G2, observamos as falantes G2-3 e G2-5 que identificaram, respectivamente, o significado esperado de 71,4% (dez) (números dois, três, quatro, cinco, sete, oito, nove, dez, 11 e 14) e de 64% (nove) (números um, dois, três, quatro, cinco, oito, dez, 12 e 14) das expressões. A falante G2-3 afirmou que conhecia *a priori* as expressões número cinco e oito e a falante G2-5 as expressões número dois, quatro, cinco, 11, 12 e 14.

Também muito perto do valor médio, mas ligeiramente abaixo, observamos a falante com o código G2-4 que identificou o significado esperado de 57% (oito) das expressões (números um, dois, quatro, cinco, sete, oito, dez, e 13) e afirmou que conhecia *a priori* as expressões número um, três, cinco, sete e 11.

Por fim, com as percentagens mais baixas no G2, aparecem as falantes G2-1, G2-6 e G2-7 com 43% (seis) de significados esperados identificados (números três, quatro, cinco, sete, oito e 11 para G2-1; números quatro, cinco, seis, dez, 13 e 14 para G2-6; números um, dois, quatro, cinco, dez e 11 para G2-7). A falante G2-1 afirmou que conhecia *a priori* as expressões número dois, quatro, cinco, oito, dez e catorze, mas que não se lembrava do significado de nenhuma. A falante G2-6 afirmou que conhecia *a priori* a expressão número 11. A falante G2-7 afirmou que conhecia *a priori* as expressões número dois, quatro, cinco e 11. Os resultados das falantes estão assinalados a vermelho no gráfico 4.9 porque se trata dos valores mínimos registados no G2.

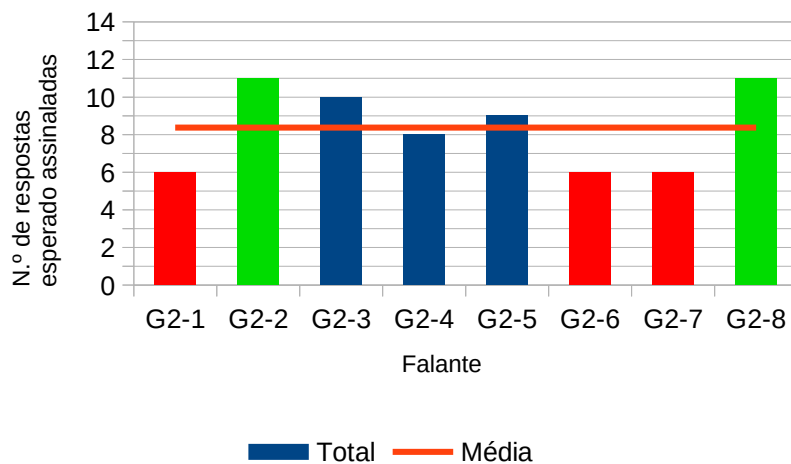


Gráfico 4.7 — Número de respostas esperadas assinaladas por falante — G2.

Na sequência da descrição dos dados dos falantes do G1 e do G2, confirmamos que, também a nível individual, os resultados são bastante semelhantes. Excetuando a falante G1-7, nenhum indivíduo se destaca dos outros falantes devido a resultados anormalmente altos ou baixos. No subcapítulo 4.2 procederemos à análise e discussão dos dados acima descritos.

4.1.4 — Dados de PLNM (G1 e G2) e de PLM (GC).

Apresentamos agora os dados obtidos pelos falantes de PLNM (G1 e G2) em contraste com os dados obtidos pelos falantes de PLM (GC). A referência do GC será útil no subcapítulo seguinte quando efetuarmos a análise e a discussão dos resultados obtidos. O GC obteve 96,4% na escolha de respostas esperadas (em 112 respostas possíveis os falantes do GC assinalaram 108) — diferença de 39,3% para o G1 e de 36,6% para o G2. Observamos os resultados globais dos três grupos no gráfico 4.8.

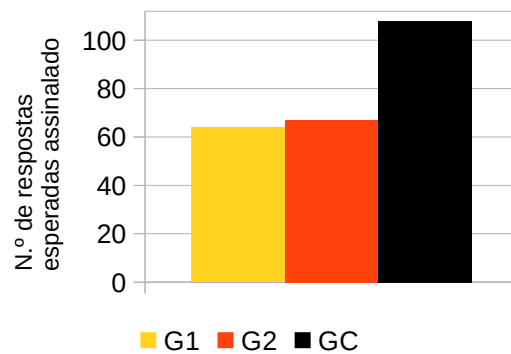


Gráfico 4.8 – Número de respostas esperadas por grupo – G1, G2, e GC.

Realizando a mesma sobreposição de dados, agora para o número de respostas assinalado por expressão idiomática, visualizamos no gráfico 4.9 o desempenho dos falantes do GC — média de respostas esperadas por expressão idiomática perto do máximo, aproximadamente oito respostas (7,71) — e também de cada um dos grupos de PLNM de forma detalhada.

A totalidade dos falantes do GC assinalou com sucesso o significado esperado das expressões número um, dois, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez, 11, 13 e 14. O resultado mais baixo corresponde à expressão número três ‘*Dar com a cabeça na parede*’ que, com cinco respostas esperadas assinaladas, apresenta um desvio de cerca de três respostas em relação à média das outras expressões. A expressão número 12 ‘*Dar a volta ao estômago*’ destaca-se também no gráfico 4.9, visto que, com sete respostas esperadas assinaladas é a

segunda de duas expressões que não obtiveram o resultado total possível. Assim, a expressão número três ‘*Dar com a cabeça na parede*’ com 62,5% de respostas esperadas no GC, 75% no G1 e 50% no G2 trata-se da única expressão em estudo em que os falantes do GC obtiveram uma percentagem de escolhas esperadas inferior à obtida pelo G1. A expressão número 12 ‘*Dar a volta ao estômago*’ apresenta 87,5% de respostas esperadas no GC, 25% no G1 e 37,5% no G2.

Condensando toda a informação descrita anteriormente no presente capítulo no gráfico 4.9, observamos que o GC apresenta uma taxa de respostas corretas (96,4%) próxima do valor máximo e, mais uma vez, que entre os dois grupos de falantes polacos de PLNM em estudo, embora em termos de valores absolutos os resultados sejam muito próximos (57,1% para o G1 e 59,8% para o G2), quando observamos os valores obtidos para cada uma das 14 expressões, existem variações grandes entre os grupos.

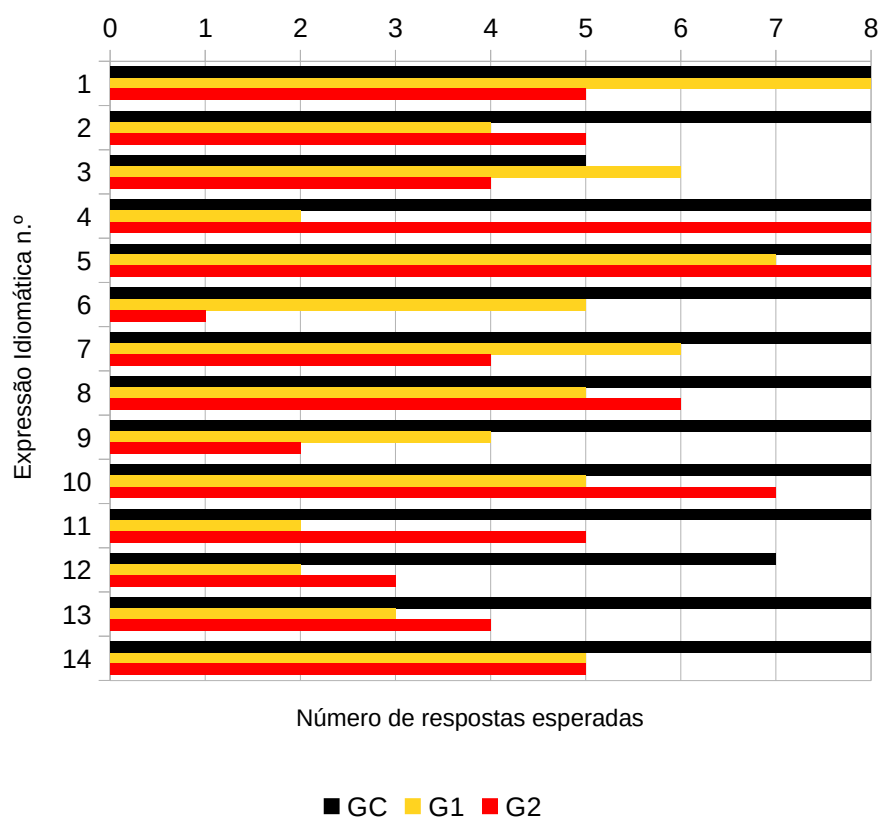


Gráfico 4.9 — Número de respostas esperadas assinalado por expressão.

4.2 — Análise dos dados.

No presente capítulo procedemos à análise dos dados previamente descritos. Inicialmente, focamo-nos na variável independente que ditou a constituição do G1 e G2 — o meio linguístico e cultural. Numa segunda fase, orientamos a análise para cada um dos grupos e para os indivíduos que os compõem. Por fim, comparamos os resultados obtidos pelos falantes de PLNM com os resultados obtidos pelos falantes de PLM do GC.

4.2.1 — Os falantes polacos de PLNM em Cracóvia e em Lisboa.

Comparamos agora os resultados do G1 e do G2 para compreender de que forma meios diferentes — caracterizados respetivamente pela ausência e pela presença de imersão linguística e cultural de PLNM — influenciam o processo de aquisição/aprendizagem da competência metafórica pelos falantes em estudo.

Globalmente, os resultados obtidos são muito idênticos (observa-se uma variação de 2,7% entre os grupos). Valores médios tão semelhantes não permitem que consideremos válida, ou que possamos descartar, a hipótese apresentada no primeiro capítulo da presente dissertação na qual afirmámos que os falantes do G2 estão em vantagem face aos falantes do G1 por se encontrarem imersos num meio linguístico e cultural que os beneficia em termos de desenvolvimento da competência metafórica. Os falantes do G2 deveriam ter mais facilidade para adquirir/aprender linguagem idiomática, dado que beneficiam de maior interação com falantes nativos, de contacto com contextos culturais nativos e também de um enquadramento cognitivo mais favorável em termos de atenção, foco, motivação entre outros. Podemos confirmar, através da informação fornecida pelos falantes do G2 nos respetivos perfis sociolinguísticos, que tais fatores estão presentes e parecem desempenhar um papel, mas a hipótese não se verificou de forma clara nos resultados dos testes de compreensão, uma vez que as médias obtidas pelos dois grupos são praticamente iguais.

Não obstante o exposto no parágrafo acima, observámos que, quando comparamos as respostas esperadas por expressão idiomática, existem variações consideráveis. Não se previa que o G1 obtivesse uma taxa superior ao G2 em qualquer das 14 expressões, mas tal verificou-se em cinco delas — números um, três, seis, sete e nove.

A expressão número um ‘*Dar nozes a quem não tem dentes*’ (100% de respostas esperadas no G1 e 62,5% no G2) trata-se de uma das que fez parte do *curriculum* ensinado nas aulas em Cracóvia (B1), o que poderá ser a razão pela qual os falantes do G1 obtiveram a taxa de resultados esperados máxima. Inclusive, 62,5% (cinco) dos falantes do G1 afirmaram que a conheciam *a priori*, enquanto no G2 apenas um falante afirmou conhecê-la. No entanto, de acordo com o *corpus* da *Linguatca*, de entre as 14 expressões em estudo, é uma das menos frequentes. Por outro lado, o verbo ‘*dar*’ assume um significado literal (dar oportunidades) e os domínios de origem da metáfora e metonímia *nozes e dentes* — *nozes* são oportunidades dadas e *dentes* a capacidade de as aproveitar —, também estão presentes na cultura polaca, o que possibilita aos falantes criar uma imagem mental, diminuindo assim a opacidade da expressão, o que ajuda a explicar os resultados altos obtidos por ambos os grupos.

A expressão número três ‘*Dar com a cabeça na parede*’ (75% de respostas esperadas no G1 e 50% no G2) depende da polissemia do verbo ‘*dar*’, mas é possível obter uma imagem que transmite uma cena passível de interpretação quando traduzida de forma literal, ou seja, não se trata de uma expressão totalmente opaca. Por outro lado, existe uma expressão polaca semelhante ‘*Głowa muru nie przebijesz*’ — traduzida literalmente como ‘*Não consegues furar o muro com a cabeça*’ —, embora com um significado um pouco distinto, que pode ter contribuído para auxiliar os falantes de ambos os grupos na identificação. Apenas um falante em cada grupo afirmou conhecê-la *a priori*. Trata-se da expressão em estudo menos frequente no *corpus* da *Linguatca*, facto que não vemos refletido nos resultados dos testes de compreensão linguística.

A expressão número seis ‘*Dar à língua*’ (62,5% de respostas esperadas no G1 e 12,5% no G2) apresenta expressões semelhantes em polaco, ‘*Zasięgać języka*’ e ‘*Być na językach*’ — traduzidas literalmente como ‘*Procurar a língua*’ e ‘*Estar na língua*’ respetivamente — mas com significados diferentes (procurar um conselho e mexericar), o que contribuiu para os

resultados baixos no G2, dado que, 75% dos falantes assinalaram a hipótese ‘*Dar um conselho a alguém*’ tendo visivelmente optado por uma das significações polacas. No G1 duas falantes afirmaram conhecer a expressão *a priori*, mas no G2 nenhum falante referiu conhecê-la, o que pode significar que o sucesso do G1 em relação à expressão se deve às aulas de PLNM. De acordo com o *corpus* da *Linguateca*, trata-se de uma expressão mais frequente do que as anteriores, mas também com um número relativamente baixo de ocorrências.

A expressão número sete ‘*Dar água pela barba*’ (75% de respostas esperadas no G1 e com 50% no G2) também fez parte do *curriculum* ensinado nas aulas em Cracóvia (B1), o que parece explicar os resultados mais altos do G1, mas em ambos os grupos só os falantes G1-7, G2-2 e G2-4 afirmaram conhecê-la *a priori*. Tal como descrevemos no capítulo três do presente estudo, é uma expressão que consideramos difícil para os falantes polacos, dado que depende em grande medida de fatores culturais portugueses. Considerando a informação obtida no *corpus* da *Linguateca* trata-se também de uma expressão pouco frequente.

Por fim, a expressão número nove ‘*Dar de mão beijada*’ (50% de respostas esperadas no G1 e 25% no G2), também pouco frequente considerando o *corpus* da *Linguateca*, conta com uma expressão parecida em polaco ‘*Z pocałowaniem ręki*’ — traduzida literalmente como ‘*Com um beijo na mão*’ — com fortes semelhanças lexicais mas na qual o significado é diferente (fazer algo com prazer, de bom grado ou de boa vontade), o que pode ter influenciado as escolhas, dado que 50% dos falantes do G2 optaram por assinalar o significado ‘*Estar agradecido por algo que foi oferecido*’ e nenhum afirmou conhecer a expressão, enquanto no G1 duas falantes afirmaram conhecê-la.

Exceção feita às expressões idiomáticas expostas aos falantes do G1 nas aulas formais de PLNM como parte integrante do *curriculum* ensinado, é difícil compreender quais são os fatores que poderão ter colocado em vantagem o grupo em Cracóvia na compreensão das expressões acima, visto que, algumas delas dependem da polissemia do verbo ‘*dar*’ e são ancoradas corpórea e culturalmente, fatores que esperávamos que favorecessem os falantes do G2, mesmo tratando-se de expressões idiomáticas, de acordo com o *corpus* da *Linguateca*, pouco frequentes.

A expressão número 14 ‘*Dar cabo da cabeça*’ (62,5% de respostas esperadas assinaladas no G1 e G2), com resultados iguais em ambos os grupos, não é totalmente opaca mesmo sendo diferente em polaco, ‘*Głowa puchnie*’ — traduzida literalmente como ‘*A cabeça a inchar*’ — e tem significado semelhante (pensar muito sobre um problema). Apesar de originar de esquemas imagéticos diferentes que levam à construção imagens mentais distintas, a componente lexical idêntica pode ter contribuído para a taxa de identificação acima da média observada nos dois grupos, dado que apenas um falante do G1 e dois do G2 afirmaram conhecê-la *a priori*. De acordo com o *corpus* da *Linguatca* trata-se de uma expressão pouco frequente.

Por outro lado, houve oito expressões idiomáticas — números dois, quatro, cinco, oito, dez, 11, 12 e 13 — que obtiveram, no G2, uma taxa de respostas esperadas superior ao G1, resultados que estão em linha com a hipótese de investigação apresentada no início da presente dissertação e passamos a apresentar.

A expressão número dois ‘*Dar com os pés*’ (50% de respostas esperadas no G1 e 62,5% no G2) trata-se de uma expressão ancorada corporalmente e que depende da polissemia do verbo ‘*dar*’. A frequência com que aparece no *corpus* da *Linguatca* é muito baixa.

A expressão número quatro ‘*Dar um tiro no pé*’ (100% de respostas esperadas no G2 e 25% no G1) é a expressão idiomática com maior amplitude (ver gráfico 4.3) de resultados observada entre os dois grupos. A diferença grande não era de todo esperada, pois existe uma expressão semelhante em polaco ‘*Strzelić sobie w stopę*’ — traduzida literalmente como ‘*Disparar a si próprio no pé*’ — com o mesmo significado, o que fazia prever taxas de identificação altas e semelhantes no G1 e G2, dado que não existem neste caso problemas de ancoragem cultural ou corpórea diferentes. O único fator que pode influenciar o grau de dificuldade prende-se com tratar-se de uma expressão decalcada do inglês que surgiu recentemente na língua polaca. No entanto, propomos que, embora o caráter polissémico do verbo ‘*dar*’ na forma portuguesa da expressão não tenha causado problemas aos falantes do G2, possivelmente mais habituados ao seu uso generalizado em meio de imersão, criou barreiras a 75% dos falantes do G1, cujos resultados estão em linha com as dificuldades que

demonstram nas aulas formais de PLNМ relativamente à polissemia do verbo. No *corpus* da *Linguatca* é uma expressão pouco frequente entre as 14 em estudo.

A expressão número cinco ‘*Ter a barriga a dar horas*’ (100% de respostas esperadas no G2 e 87,5% no G1) apresenta os resultados de compreensão mais altos em ambos os grupos. É considerada opaca e difícil para falantes não nativos um vez que é ancorada corporeamente e depende de fatores culturais (Batoréo 2018a: 12), pelo que, não se esperavam resultados tão altos. Identificámos uma expressão polaca com o mesmo significado ‘*Burczy w brzuchu*’ — traduzida literalmente como ‘*Algo a rosar na barriga*’ — mas, dado que evoca uma imagem mental diferente no caso dos falantes polacos e o seu léxico constituinte não é exatamente o mesmo, acreditamos que o seu conhecimento não exerce influência na compreensão da expressão portuguesa. No caso do G1, resultados tão elevados podem ser justificados pela presença da expressão no *curriculum* ensinado nas aulas em Cracóvia (B1). De facto, 50% dos falantes do G1 e 75% do G2 afirmaram que a conheciam *a priori*, o que nos leva a encarar com precaução a muito baixa frequência que a expressão número cinco apresenta no *corpus* da *Linguatca*, uma das menos frequentes em estudo, o que poderá ser inconsistente com os resultados altos obtidos pelo G2.

A expressão número oito ‘*Dar com a língua nos dentes*’ (62,5% de respostas esperadas no G1 e 75% no G2) existe em polaco de forma semelhante mas com o significado oposto, ‘*Trzymać język za zębami*’ — traduzida literalmente como ‘*Manter a língua atrás dos dentes*’ —, o que pode ter ajudado os falantes a assinalar o significado esperado, visto as outras três opções apresentadas não estarem de forma alguma relacionadas com o significado em questão. Em termos de ocorrências no *corpus* da *Linguatca* é uma expressão pouco frequente.

A expressão número dez ‘*Não dar o braço a torcer*’ (62,5% de respostas esperadas no G1 e 87,5% no G2) apresenta resultados de identificação altos nos dois grupos. Não prevíamos tal situação, dado que devido ao seu significado figurado não ser transparente e ao seu domínio de origem depender de fatores culturais que desconhecemos serem válidos para os falantes nativos de polaco, a consideramos difícil. No entanto, trata-se da segunda expressão em estudo mais frequente de acordo com o *corpus* da *Linguatca* o que pode ser um fator a

favor da sua identificação. Apenas uma falante em cada grupo afirmou conhecer a expressão *a priori*.

A expressão número 11 ‘*Dar a cara*’ (25% de respostas esperadas no G1 e 62,5% no G2) surge no *corpus* da *Linguateca* como a expressão mais frequente das 14 expressões em estudo, ocorrendo no referido *corpus* entre cerca de três a quatro vezes mais do que todas as outras. Tais dados de frequência suportam o contraste positivo a favor do G2. Nenhum falante do G1 afirmou conhecer a expressão *a priori*, mas 50% dos falantes do G2 afirmaram conhecê-la, o que é consistente com a estimativa de frequência de que dispomos.

A expressão número 12 ‘*Dar a volta ao estômago*’ (25% de respostas esperadas no G1 e 37,5% no G2) é a expressão com menor percentagem de identificação de respostas esperadas em todo o estudo (31,25%). Existe em polaco uma expressão com significado semelhante ‘*Skręca w środku*’ — traduzida literalmente como ‘*Alguma coisa se torce dentro*’ —, mas que se baseia em conceptualizações diferentes do que acontece na expressão portuguesa. O número de identificações esperadas baixo consistente nos dois grupos justifica-se com um grau de dificuldade alto para os falantes polacos devido à opacidade da expressão e devido a também depender da polissemia do verbo ‘*dar*’. Por outro lado, trata-se de uma expressão pouco frequente no *corpus* da *Linguateca*, o que é consistente com os resultados obtidos e com o facto de apenas uma falante em cada grupo ter afirmado conhecer a expressão *a priori*.

A expressão número 13 ‘*Dar dois dedos de conversa*’ (37,5% de respostas esperadas no G1 e 50% no G2) também se trata de uma expressão pouco frequente no *corpus* da *Linguateca*. No entanto, 50% das falantes no G1 afirmaram conhecer a expressão, situação que não se traduz em escolhas esperadas no teste linguístico.

Considerando, por fim, a soma dos resultados dos falantes de PLNM em ambos os grupos, elaborámos o *ranking* de expressões que apresentámos no quadro 4.1 (*vide* subcapítulo 4.1.1). O sucesso individual de cada expressão em estudo não reflete de forma alguma as nossas expectativas, quer em termos de frequência das expressões, quer em termos de graus de dificuldade. Algumas das expressões que consideramos mais difíceis e opacas (devido a elevados graus de fixidez, a serem difíceis de analisar apenas com base no léxico constituinte, a evocarem uma imagem que não existe na língua materna dos falantes e a não existirem

expressões equivalentes em polaco) posicionaram-se nos primeiros lugares — *Ter a barriga a dar horas*, *Não dar o braço a torcer* — ou no meio da classificação — *Dar água pela barba*, *Dar cabo da cabeça* — enquanto que, expressões que prevíamos que fossem mais identificadas com significados esperados (devido a frequências mais elevadas no *corpus* consultado, a menores graus de opacidade resultantes de esquemas imagéticos semelhantes ou menos abstratos, a itens lexicais coincidentes e a existirem expressões polacas semelhantes), se encontram no fim da classificação — *Dar a cara*, *Dar à língua*, *Dar de mão beijada*, *Dar dois dedos de conversa*. Algumas das expressões bem classificadas no presente estudo (números cinco, um e sete) foram alvo de exposição didática nas aulas, uma vez que, fazem parte do curriculum de PLNM (B1), o que pode ajudar a justificar os resultados positivos obtidos. Para efetuar uma análise mais pertinente dos resultados impunha-se um estudo prévio da polissemia do verbo ‘*dar*’ e um estudo linguístico mais profundo das expressões idiomáticas escolhidas, mas por constrangimentos de tempo tal não foi efetuado.

A respeito dos meios de expressão portuguesa a que os falantes de ambos os grupos estão expostos ou procuram, fora das aulas de PLNM, para complementar a sua aprendizagem da língua, observam-se diferenças significativas. No G1 seis falantes recorrem à *internet* (redes sociais), quatro falantes à música, duas falantes a jornais e um falante à televisão, rádio e livros. Duas falantes do G1 (G1-5 e G1-6) não procuram qualquer tipo de meio através do qual possam ter contacto extra com a língua portuguesa para além das aulas formais. O panorama é muito diferente no G2, no qual todos os falantes recorrem à *internet* (redes sociais), sete falantes à televisão, seis falantes à música, cinco falantes à rádio, quatro falantes a jornais e três falantes a livros. Tal observação pode estar relacionada com motivos cognitivos, nomeadamente motivacionais, visto parecer que, no G2, os falantes procuram ativamente outras formas de aprender, mas é necessário considerar que alguns dos meios mais frequentemente usados pelos membros do G2 não são de tão fácil acesso em Cracóvia como em Lisboa, como por exemplo a televisão, a rádio e os jornais.

De acordo com os descritores do QECR, o nível de proficiência alcançado pelos alunos no nível B2 já lhes permite comunicar de forma eficaz, quer linguística (aos níveis sintático, lexical e fonológico), quer pragmaticamente (ao nível comunicativo e idiomático da língua),

pelo que muitos interrompem aqui o seu percurso de aprendizagem formal, de facto, foi a situação em que encontramos 87,5% dos falantes do G2 (exceção feita à falante G2-1). Poderá ser a partir deste momento chave que os alunos que continuam expostos à língua e à cultura portuguesas, por se encontrarem em situação de imersão linguística em Lisboa, continuam a avançar no desenvolvimento das suas competências, não apenas linguística e comunicativa, mas também metafórica. A última beneficia especialmente da exposição cultural pois a reestruturação cognitiva necessária ao desenvolvimento da fluência conceptual está intimamente relacionada com a compreensão de como determinado povo e cultura conceptualiza o mundo na língua que fala (Batoréo 2018). Os falantes do G2 (exceção feita à falante G2-1) demonstraram nas entrevistas excelente fluência verbal em português aos níveis de competência gramatical (formal) e comunicativa, praticamente sem falhas no discurso. De facto, são falantes bastante mais corretos e desenvolvidos do que os falantes do G1 (exceção feita à falante G1-7), mas isso não se reflete nos testes de compreensão linguística realizados. De acordo com os resultados dos testes, a competência metafórica dos falantes em Lisboa não acompanha diretamente o nível de capacidade que demonstraram nas outras competências linguísticas. Verificamos então que existe falta de fluência conceptual e que necessita de ser desenvolvida, mas tal capacidade só poderá evoluir à medida que os falantes se reestruturam conceptualmente de acordo com os padrões culturais locais. Por outro lado, uma amostra de tamanho adequado de falantes em meio de imersão poderá revelar resultados distintos.

4.2.2 — Os falantes polacos de PLNM em Cracóvia — G1.

A taxa média de respostas esperadas assinaladas pelos falantes do G1 (57,1%) ofereceu-nos uma perspetiva sobre os resultados médios dos falantes que compõem a amostra de Cracóvia. Num plano mais detalhado, é importante notar que o grupo apresenta percentagens altas de respostas esperadas assinaladas para as expressões números um ‘*Dar nozes a quem não tem dentes*’ (100%) e cinco ‘*Ter a barriga a dar horas*’ (87,5%), enquanto contrariamente,

as expressões número quatro ‘*Dar um tiro no pé*’, 11 ‘*Dar a cara*’ e 12 ‘*Dar a volta ao estômago*’ contam com percentagens baixas (25%) de respostas esperadas assinaladas. Tais observações sugerem que existe uma dependência dos falantes do G1, relativamente ao desenvolvimento da competência metafórica, das expressões ensinadas explicitamente nas aulas formais de PLNM.

Focamo-nos agora individualmente em cada falante, dado que a análise individual dos resultados de cada um dos membros do grupo, em conjunto com a informação fornecida nas fichas sociolinguísticas, nos permite identificar e aprofundar o conhecimento de outros fatores que também poderão influenciar o processo de aquisição/aprendizagem da competência metafórica.

Nenhum dos falantes no G1 identificou a totalidade dos significados esperados das expressões testadas. A falante com o código G1-7 (no gráfico 4.7 a cor verde) foi a que se aproximou mais do valor máximo (86%) (doze expressões). Os resultados estão em linha com os dados do seu perfil sociolinguístico, uma vez que, trata-se de uma falante que começou a aprender a língua há sete anos para estudar ao abrigo do programa Erasmus na cidade do Porto. Desde então, frequentou escolas de línguas e também aulas com professores particulares. Atualmente é casada com um português e, por essa razão, embora viva em Cracóvia, tem muito contacto linguístico com falantes nativos — o marido e os seus familiares — e viaja para Portugal frequentemente. O seu perfil também nos revela que continua muito motivada para falar e continuar a aprender português, que considera muito importante, inclusive, afirma que é o seu objetivo “no futuro trabalhar, viver e morrer em Portugal”. Tal atitude face à aprendizagem da língua coloca-a num enquadramento cognitivo mais semelhante ao dos falantes polacos em Lisboa do que dos outros falantes polacos em Cracóvia que compõem o G1.

Também com uma percentagem alta de significados esperados identificados (71%) a falante com o código G1-2 começou a aprender português há três anos por motivos de interesse cultural e de turismo. Considera que aprender a língua é importante e pretende continuar a passar férias em Portugal, mas em Cracóvia, apenas fala português nas aulas de PLNM.

A falante com o código G1-1 apresenta resultados próximos da média do grupo (64,3%) e começou a aprender português há três anos por motivos conjugais. Considera que falar português é importante. Para além das aulas de PLNM, tem oportunidade de falar português do Brasil com o marido e com familiares. Continua interessada em aprender a língua para “falar mais com a família brasileira e usar a língua para trabalhar”. O seu perfil também nos mostra um quadro cognitivo favorável em termos de motivação e afeto, mas é possível que esteja em desvantagem face aos falantes que apenas estudam a vertente de português europeu, uma vez que, em casa, estará exposta a linguagem idiomática e figurada cujas expressões utilizadas em português do Brasil podem ser diferentes das testadas.

Os falantes com os códigos G1-3, G1-4, G1-5 e G1-8 apresentam resultados próximos, ou um pouco abaixo, do valor médio global do G1 (57,1%) e os seus perfis caracterizam-se principalmente por serem falantes que apenas falam português nas aulas de PLNM e que frequentam as aulas maioritariamente por motivos relacionados com a cultura e o turismo.

O resultado mais baixo ocorre no caso da falante com o código G1-6 (21%) (três), destacado a vermelho no gráfico 4.7. Embora tenha começado a aprender a língua portuguesa há três anos, por motivos profissionais, foi a única falante que afirmou na ficha sociolinguística que falar português não é para ela importante. De momento, frequenta as aulas de PLNM e são o único local onde tem acesso à língua em Cracóvia. Afirma aprender por motivos de turismo, mas também quer usar a língua no futuro em situações profissionais e ocasiões sociais. Trata-se de uma de apenas duas falantes (G1-5 e G1-6) no grupo que não procuram quaisquer meios alternativos às aulas de PLNM para desenvolver o seu domínio da língua portuguesa.

De acordo com os resultados individuais obtidos nos testes linguísticos existem indícios de que a competência metafórica se encontra mais desenvolvida na falante G1-7. Com recurso à informação que consta das fichas sociolinguísticas conseguimos relacionar a diferença que existe entre os resultados da falante G1-7 e os das restantes constituintes do grupo em termos de qualidade e quantidade de *input* linguístico, de motivação para aprender e de carga afetiva em relação à língua, de tempo de residência em Portugal e de tempo de estudo da língua. Embora várias das falantes do G1 também tenham presentes algumas das referidas

características nos seus perfis linguísticos, em nenhuma outra todos os fatores se conjugam como ocorre no caso da falante G1-7. De entre os fatores acima mencionados, damos especial destaque à motivação e ao afeto para aprender uma língua estrangeira. Segundo Paradis (2008, 2009), tais fatores desempenham um papel de relevo no desempenho dos aprendentes e não devem ser ignorados. Para o autor, os referidos elementos cognitivos influenciam o comportamento linguístico. Como podemos observar no caso da falante G1-7, a motivação está relacionada com fatores afetivos, sentimentos de identificação com os falantes nativos por afinidade familiar, mas também por sentimentos de pertença a determinado grupo ou comunidade, que a impulsionam na direção do desenvolvimento das competências linguísticas. Contrariamente, a falante G1-6 obteve os resultados mais baixos nos testes de identificação nos dois grupos e o seu perfil sociolinguístico descreve uma situação menos rica em termos de interesse e motivação para aprender a língua, mas também de quantidade e qualidade de *input* linguístico.

4.2.3 — Os falantes polacos de PLNM em Lisboa — G2.

A taxa média de respostas esperadas assinaladas pelos falantes que compõem a amostra de Cracóvia (G2) é de 59,8%. Num plano mais detalhado, observamos que no grupo houve duas expressões que obtiveram a percentagem máxima, as expressões número quatro ‘*Dar um tiro no pé*’ (100%) e número cinco ‘*Ter a barriga a dar horas*’ (100%). As expressões número dez ‘*Não dar o braço a torcer*’ (87,5%) e oito ‘*Dar com a língua nos dentes*’ (75%), também apresentam percentagens altas. Pelo contrário, a expressão número seis ‘*Dar à língua*’ (12,5%), apresenta o menor número assinalado de respostas esperadas, mas a expressão número nove ‘*Dar de mão beijada*’ (25%) também se destaca pelo número baixo de respostas esperadas assinaladas.

Observando agora individualmente os resultados de cada falante em conjunto com a informação disponibilizada nas fichas sociolinguísticas, identificamos outros fatores que

também poderão influenciar o processo de aquisição/aprendizagem da competência metafórica.

Nenhum dos falantes do G2 identificou a totalidade dos significados esperados das expressões testadas, mas os falantes com os códigos G2-2 e G2-8 (no gráfico 4.9 a cor verde), ao identificar o significado esperado de 78,6% (onze expressões), foram os que mais se aproximaram. Os resultados referidos estão em linha com o que consta nos respetivos perfis sociolinguísticos. A falante G2-2 começou a aprender português quando iniciou o programa Erasmus em Lisboa há cinco anos, frequentou aulas de PLNM durante dois anos e na altura da entrevista, após uma interrupção durante a qual viveu em Espanha, morava em Lisboa há um ano e meio. Afirma que usa sempre a língua portuguesa no seu dia-a-dia, o que inclui no trabalho e na sua vida social. Por outro lado, afirma também ter acesso a vários meios de comunicação em português (redes sociais, televisão, rádio, jornais e música). Afirma que falar português é importante para resolver situações de conflito no dia-a-dia. O falante com o código G2-8 começou a aprender português quando veio viver para Lisboa há três anos por motivos profissionais. Na altura frequentou um curso intensivo de 500 horas ao longo de três meses, organizado pela empresa onde trabalha. Afirma que usa sempre a língua portuguesa no seu dia-a-dia, no trabalho e na sua vida social. Por outro lado, afirma também ter acesso a vários meios de comunicação em português (redes sociais, televisão e jornais). O falante afirma que a língua portuguesa é muito importante para poder trabalhar, mas também para a sua integração e qualidade de vida.

Os falantes com os códigos G2-3, G2-4 e G2-5 apresentam resultados mais próximos do valor médio do G2 (59,8%), mas os seus perfis são semelhantes aos perfis dos falantes que obtiveram percentagens mais altas de respostas esperadas nas expressões testadas. Trata-se também de falantes que residem em Portugal há vários anos (G2-3 há três anos e meio, G2-4 há dois anos e G2-5 há oito anos), utilizam a língua portuguesa sempre ou frequentemente no seu dia-a-dia, no trabalho, na vida social e em casa e que, devido a motivos relacionados com a sua integração, sentem-se motivados e consideram importante, ou muito importante, dominar a língua portuguesa. Por outro lado, todos afirmam ter acesso a vários meios de comunicação

em português (redes sociais, televisão, rádio, música e jornais). As falantes G2-3 e G2-5 são autodidatas que começaram a aprender a língua portuguesa por motivos conjugais e familiares.

Os resultados mais baixos (destacados a vermelho no gráfico 4.9) correspondem aos falantes com os códigos G2-1, G2-6 e G2-7, dado que todos identificaram os significados esperados de 42,9% (seis) das expressões testadas. Os perfis dos falantes G2-6 e G2-7, mais uma vez, são semelhantes aos restantes membros do G2 que identificaram percentagens mais altas de significados esperados. São falantes que residem em Portugal há vários anos (G2-6 há seis anos e meio e G2-7 há três anos e meio), utilizam sempre a língua portuguesa no seu dia-a-dia, no trabalho, na vida social e em casa. Ambos considerem importante dominar a língua para conseguirem trabalhar, resolver assuntos do dia-a-dia de forma independente e socializar. Afirmam ter acesso a vários meios de comunicação em português (redes sociais, televisão, rádio, música e jornais). A falante G2-6 iniciou a sua instrução formal de PLNМ quando se mudou para Portugal por motivos conjugais e usa a língua com familiares e com colegas de trabalho. O falante com o código G2-7 realizou um curso intensivo de português quando se mudou para Lisboa por motivos profissionais e usa a língua com colegas de trabalho e com amigos. A falante com o código G2-1, para além de se destacar pelo facto de ser uma dos três membros do grupo com resultados mais baixos, é também a mais jovem do G2 e a única que ainda não concluiu os estudos universitários. No entanto, destaca-se especialmente por o seu perfil sociolinguístico ser substancialmente diferente do dos outros falantes do G2. Está em Lisboa há cinco meses, é aluna do programa Erasmus e frequenta as aulas de PLNМ na universidade — o único local onde utiliza a língua portuguesa para falar com o professor e com os colegas. Afirma que raramente fala português, mas que dominar a língua é muito importante para o seu futuro, dado que, pretende ingressar no curso de Medicina Dentária em Portugal, lecionado em português. Por outro lado, afirma que tem acesso ao português através de meios de comunicação (redes sociais, televisão, música e livros).

Existem indícios de que a competência metafórica se encontra mais desenvolvida nos falantes G2-2 e G2-8, mas, ao contrário do que acontece no G1, não conseguimos propor motivos que possam explicar por que razões os resultados dos falantes variam entre si dentro do grupo, dado que, todos se encontram em meio de imersão linguística e têm perfis

semelhantes em termos de qualidade e quantidade do *input*, motivação e tempo de permanência em ambiente de imersão linguística (exceção feita à falante G2-1, que apresenta um perfil sociolinguístico substancialmente diferente do dos outros falantes do grupo, mas que obteve resultados no teste linguístico que não são anormais em relação aos resultados dos outros falantes).

4.2.4 — Os falantes polacos de PLNM vs os falantes de PLM (GC).

Com o objetivo de validar os dados que obtivemos, bem como, as escolhas metodológicas que tomámos, confrontamos agora os resultados obtidos pelos falantes polacos de PLNM com os resultados obtidos pelos falantes do grupo de controlo. Por outro lado, embora não esteja no âmbito do presente trabalho tecer considerações acerca dos falantes nativos, disponibilizamos toda a informação obtida relativamente ao grupo de controlo no anexo C.

Contrariando as nossas expectativas, o GC não apresenta uma taxa total de compreensão esperada das expressões testadas, mas 96,4%. Confirmamos assim que, nem mesmo em contexto de PLM a competência metafórica é um dado cem por cento adquirido, uma vez que, também para os falantes nativos a referida competência continua a depender de fatores que não são exclusivamente linguísticos, mas também cognitivos e culturais.

Consideramos que, a variação observada em relação ao resultado máximo esperado não está relacionada com fatores cognitivos como a falta de motivação, de atenção ou de interesse na execução das tarefas de identificação, dado que as quatro vezes que expressões com significados não esperados foram assinaladas no GC — por 37,5% (três) dos falantes (GC-2, GC-3 e GC-5) — incidiram três vezes sobre a expressão número três ‘*Dar com a cabeça na parede*’ e uma vez sobre a expressão número 12 ‘*Dar a volta ao estômago*’. No GC, a expressão número três obteve a percentagem de respostas esperadas mais baixa (63%). Dois dos três falantes que não fizeram a identificação do significado esperado justificaram a

resposta afirmando que não conheciam a expressão (GC-2 e GC-3). A discrepância percentual relativamente às outras expressões (100% de escolhas corretas para todas as outras, exceto para a número 12 com 88% de escolhas corretas) impõe-se como uma confirmação de que a competência metafórica, mesmo no caso dos falantes nativos, não é uma capacidade homogênea dentro de determinado grupo. Os resultados obtidos são consistentes com a frequência da expressão na língua portuguesa, dado que de acordo com o *corpus* da *Linguateca* se trata da expressão menos frequente em estudo (a expressão número 12, embora mais frequente do que a número três, é também pouco frequente no *corpus* consultado). Assim, atribuímos o baixo desempenho dos falantes de PLM na identificação do significado esperado da expressão número três a fatores linguísticos e culturais relacionados com a baixa frequência da expressão, que, dentro da amostra de que dispomos, se apresenta de uso mais restrito do que todas as outras. No entanto, como as percentagens de identificação mais baixas obtidas para as expressões número três e número 12 não se refletem nos resultados dos testes de identificação nos grupos de falantes de PLNM, foi decidido mantê-las no estudo.

Nos grupos de PLNM nenhum falante identificou o significado esperado da totalidade das expressões em estudo, mas no GC 62,5% dos falantes (GC-1, GC-4, GC-6, GC-7 e GC-8) conseguiram fazê-lo e afirmaram que conheciam *a priori* todas as expressões que constam do teste linguístico, validando assim as expressões escolhidas para o teste de compreensão em termos de convencionalização e frequência.

Por outro lado, os resultados dos grupos de PLNM evidenciam relações ao nível do trinómio Cognição-Linguagem-Cultura distintas, dado que, o desempenho dos falantes polacos depende de (i) fatores linguísticos (relacionados com o grau de dificuldade, o conhecimento prévio das expressões e com a existência de expressões semelhantes ou aparentemente semelhantes na língua materna), de (ii) fatores culturais (relacionados com a existência, ou não, de conceptualizações semelhantes na língua materna) e de (iii) fatores cognitivos (como a atenção e o tipo de motivação que têm para aprender).

4.3 — Discussão dos resultados.

Procedemos agora à discussão dos resultados com base nas hipóteses prévias que apresentámos no primeiro capítulo.

A primeira hipótese em estudo afirma que os falantes polacos de PLNМ em Lisboa (G2), em imersão linguística e cultural, demonstram vantagem em relação aos falantes polacos de PLNМ em Cracóvia (G1) ao nível do desenvolvimento da competência metafórica. Uma vez que os dados que obtivemos são praticamente iguais para os dois grupos, não podemos validar a hipótese. Embora a diferença de percentagens de respostas esperadas seja mais alta no G2, portanto, a favor da hipótese que apresentámos, a variação entre os grupos é tão pequena que não permite que aceitemos, ou descartemos, a hipótese apresentada. Por outro lado, quando analisámos os resultados de forma micro, ou seja, individualmente por falante, verificámos que existem falantes (de ambos os grupos) que demonstram ter a competência metafórica mais desenvolvida do que os seus pares e conseguimos identificar os fatores que contribuem para esse desenvolvimento — a qualidade/quantidade de *input* linguístico, o tempo de aprendizagem da língua, a motivação para aprender, o afeto pela língua e o tempo de residência em meio de imersão linguístico e cultural. Acreditamos que o desfasamento observado entre os resultados, ao nível macro (os grupos) e ao nível micro (os falantes individualmente), se deve às amostras terem um número de elementos muito pequeno e afirmamos que a primeira hipótese tem condições para ser validada num estudo com uma amostra com um número de falantes adequado.

A segunda hipótese que apresentámos afirma que os falantes polacos em Lisboa (G2) se mostram mais motivados para desenvolver o seu domínio da linguagem figurada em português do que os falantes polacos em Cracóvia (G1). Embora os dados dos testes linguísticos não sejam conclusivos em todos os casos, a hipótese é validada e confirmada na informação disponibilizada pelos falantes nas fichas sociolinguísticas. Para os falantes polacos em Lisboa é indispensável desenvolver todas as componentes da sua competência linguística, dado que dependem da língua portuguesa para trabalhar, para socializar, para desempenharem com

sucesso todas as solicitações do quotidiano e, conseqüentemente, para estarem e para se sentirem integrados socialmente. A presença em meio de imersão linguístico e cultural desempenha assim uma pressão grande que se traduz em motivação integrativa. Os dados sociolinguísticos dos falantes em Lisboa tornam clara a existência deste tipo de motivação, dado que todos os falantes a referem. Os falantes em Cracóvia, por outro lado, apresentam um quadro cognitivo muito diferente em termos de motivação e afeto em relação à língua, dado que (salvo duas exceções) a aprendizagem do português está principalmente relacionada com motivos culturais e de turismo, é encarada mais como um *hobby* ou uma preparação para futuras viagens turísticas do que como uma questão de sobrevivência e de adaptação social.

A terceira e última hipótese em estudo afirma que a variável independente utilizada para constituir os grupos de estudo — o meio linguístico e cultural — tem uma influência grande no processo de aquisição/aprendizagem da competência metafórica, mas não é o único fator que condiciona o seu desenvolvimento. Os perfis sociolinguísticos dos falantes em ambos os grupos e a análise individual dos testes linguísticos permitem-nos validar e confirmar a hipótese. Foi possível identificar que existem outros fatores relevantes no referido processo e que também devem ser isolados e tratados como variáveis. Mais uma vez, referimo-nos à qualidade/quantidade de *input* linguístico, ao tempo de estudo da língua, à motivação para aprender, ao afeto pela língua e ao tempo de residência em meio de imersão linguístico e cultural. A falante com os melhores resultados nos testes linguísticos em ambos os grupos, ou seja, que demonstra mais desenvolvimento da competência metafórica (G1-7), embora esteja em Cracóvia, encontra-se sujeita a uma acumulação favorável de todos os fatores acima referidos, revelando-se mais competente no domínio da linguagem figurada do que os falantes que se encontram em imersão linguística e cultural em Lisboa. Devido às amostras com que trabalhamos serem tão pequenas, os resultados positivos acima da média da falante G1-7 são uma das principais razões para o G2 não se destacar do G1 na medida em que esperávamos.

Capítulo 5

Conclusões

5.1 — Conclusões.

Considerando os resultados empíricos (provenientes de testes de compreensão linguística de expressões idiomáticas metafóricas com base no verbo ‘*dar*’ e em partes do corpo humano) descritos e analisados no capítulo anterior, concluímos que o objetivo que nos propusemos atingir foi parcialmente alcançado. Realizámos uma comparação entre dois grupos de falantes adultos de Português Língua Não-Materna (PLNM) assumindo como variável independente principal o meio linguístico e cultural em que os falantes se encontravam, confrontando assim, do ponto de vista da compreensão dos falantes, a eficiência do processo de aquisição/aprendizagem da competência metafórica em duas populações.

O grupo de falantes em Cracóvia (G1) demonstrou ter uma competência metafórica muito semelhante ao grupo de falantes em Lisboa (G2), resultado que não está em linha com a principal hipótese de trabalho proposta no presente estudo, mas que acreditamos ser consequência de amostras pequenas que não representam adequadamente as populações em causa. Apresentamos as principais conclusões a que chegámos e que nos permitem agora compreender melhor o objeto do presente trabalho:

(i) Isolar a variável meio linguístico e cultural para constituir os grupos a comparar é um bom ponto de partida, mas não é suficiente para compreender como se desenrola o processo de aquisição/aprendizagem da competência metafórica. Cruzando os dados observados nas fichas sociolinguísticas com os resultados individuais dos testes linguísticos, identificámos outros fatores que influenciam o desenvolvimento da competência em estudo na presente dissertação e que devem também ser considerados como variáveis ativas.

Tal conclusão está em linha com a direção seguida em Linguística Cognitiva, área na qual tem sido privilegiado o estudo do uso autêntico da língua no dia-a-dia dos falantes. De acordo com Batoréo (2015, 2018), a investigação na área da competência metafórica tem de ser multidisciplinar para abranger todo o espectro de variáveis que influenciam o domínio da linguagem figurada, logo, é importante observar todos os fatores (linguísticos, culturais e

cognitivos) que influenciem o uso real da língua e que, tal como observámos, por vezes ocorrem independentemente dos falantes estarem em meio de imersão linguística e cultural.

(ii) Os falantes em Cracóvia que têm resultados dos testes linguísticos (a nível individual) acima da média do G1, demonstrando assim ter a competência metafórica mais desenvolvida do que os seus pares, estão expostos a uma combinação, ou à totalidade, dos seguintes fatores: estão em contacto com meios ricos em termos de qualidade/quantidade de *input*, demonstram sentimentos de afeto e motivação em relação à aprendizagem, contam com um período de estudo da língua longo e anteriormente já passaram períodos de tempo em imersão linguística e cultural. Isto é, dão-nos a observar que se encontram em condições mais próximas das que caracterizam os falantes em Lisboa do que das que observamos nos restantes elementos do G1.

Mais uma vez, a conclusão a que chegamos é consistente com as teorizações da Linguística Cognitiva, dado que, tal como afirmam Lakoff e Johnson (1980) a linguagem figurada apresenta-se como parte indissociável do quotidiano. Os resultados do presente estudo corroboram as ideias dos referidos autores, dado que, os falantes com quotidianos mais ricos em termos de *input* linguístico, mas também em termos de fatores cognitivos favoráveis, são os que nos dão a observar competências metafóricas mais desenvolvidas.

(iii) De acordo com Paradis (2008), a aquisição/aprendizagem de competências linguísticas em meio de imersão linguística e cultural gera pressão sobre os falantes e dá origem a motivação integrativa. Ao nível do G2, os resultados dos testes linguísticos não refletem tal observação, mas a nível individual, bem como de acordo com a informação disponibilizada nas fichas sociolinguísticas, comprovamos que os falantes em Lisboa se encontram realmente mais motivados para aprender e para desenvolver a sua proficiência linguística do que os falantes em Cracóvia.

A falante de Cracóvia G1-7 apresenta-se como exceção, dado que, mesmo sem se encontrar em meio de imersão, está exposta a um meio familiar e cultural de língua portuguesa e demonstra um quadro cognitivo, em termos de motivação e afeto, em linha com os falantes de Lisboa, constituindo assim um bom exemplo do que Paradis (2008) define como motivação integrativa. Os falantes sujeitos a pressão integrativa estão, por consequência de tal pressão,

mais disponíveis cognitivamente para se reestruturarem conceptualmente (Batoréo, 2018), tal como o desenvolvimento da competência metafórica numa nova língua exige. A falante G1-7 obteve melhores resultados no teste linguístico do que qualquer falante do G2, o que confirma a importância vital de estudar as variáveis anteriormente referidas.

(iv) A competência metafórica não é uma competência individual, mas sim uma competência partilhada socialmente e determinada culturalmente. Logo, é importante ensiná-la tendo em conta tais fatores.

Para desenvolverem capacidade de identificação, compreensão e produção de linguagem figurada conceptualmente adequada numa língua estrangeira (cf. Danesi 1993; Batoréo 2015), é necessário que os falantes estejam expostos a experiências coletivas, sociais e culturais, como fonte do seu conhecimento linguístico (Silva 2006) e tal depende do uso atual da língua

(v) Concluimos por fim, com base na experiência prática que obtivemos, que o presente trabalho pode beneficiar com os aspetos a melhorar que passamos agora a descrever.

Os resultados obtidos não são estatisticamente significativos, o que se traduz no carácter descritivo do presente trabalho. Devido ao número de falantes que compõem as amostras em estudo ser muito pequeno não são representativas das populações. Tanto a componente analítica como a componente descritiva do estudo seriam valorizadas com a realização de uma estimativa do número de falantes que constituem as duas populações em estudo — os falantes polacos de PLNM em Lisboa e em Cracóvia. O tipo de trabalho que propomos efetuar deverá incluir um estudo prévio com o objetivo de determinar, ou estimar, o número de falantes de PLNM em Cracóvia e em Lisboa, tornando assim possível aferir o número adequado de elementos nas amostras (pela complexidade e tempo necessário à execução da tarefa foi decidido não o fazer na presente dissertação). Uma vez efetuado tal passo, será necessário garantir com antecedência o acesso a um número maior de falantes, o que nem sempre é simples e implica planeamento prévio. A seleção de uma amostra adequada pode abrir possibilidades novas de investigação, nomeadamente, acreditamos que será possível constituir grupos mais homogêneos em relação aos diversos fatores que identificámos influenciarem a competência metafórica (qualidade/quantidade de *input*, tempo de estudo da língua, motivação entre outros que poderão ainda ser identificados) através do isolamento das variáveis em

diferentes grupos de estudo. Com amostras adequadas poderão ser transferidos para diferentes grupos falantes com perfis sociolinguísticos atípicos ou, em casos extremos, até mesmo excluídos do estudo (por exemplo, falantes com tempos de residência em imersão substancialmente abaixo da média do grupo poderiam ser excluídos tornando assim a amostra homogênea).

Na área da Linguística, em relação às expressões idiomáticas escolhidas, a seleção deve ser apoiada cuidadosamente através de uma análise linguística individual, trabalho mais profundo e laborioso do que a escolha de expressões baseadas na intuição do falante nativo. É necessário conhecer as suas origens etimológicas e culturais, a sua frequência em mais do que um *corpus*, os respetivos graus de transparência/opacidade, convencionalização e onde se situam no *continuum* literal-figurado. Também deve ser feito um esforço mais profundo para identificar e caracterizar expressões polacas semelhantes ou que possam ter influência na compreensão das expressões portuguesas em estudo, usando depois o conhecimento adquirido para desenhar melhores testes de compreensão linguística. Em relação ao verbo ‘*dar*’, é necessário fazer um trabalho de descrição da sua polissemia e identificar quais são os sentidos que assume para além do sentido prototípico, bem como, estudar de que forma os vários sentidos influenciam as expressões escolhidas e as respostas dos falantes. Tal trabalho trará frutos na fase de análise dos resultados e poderá ajudar a atingir novas conclusões.

5.2 — Estudos futuros.

Encaramos o presente trabalho como um primeiro passo que ajudou a pensar mais profundamente, a organizar ideias e a compreender melhor o domínio de influência da competência metafórica na realidade do ensino do PLN e que servirá como ponto de partida para futuras investigações melhor sustentadas por beneficiarem da experiência presentemente adquirida. Consideramos que se deixam vários caminhos por percorrer, dado que a

competência metafórica é um conceito multidisciplinar abrangente e explorar todas as direções com que nos deparámos teria dado origem, certamente, a várias dissertações.

Acreditamos que a área da aquisição/aprendizagem de uma segunda língua pode contribuir para tornar mais eficaz o trabalho dos professores de PLNМ que beneficiem de informação que possa potenciar a otimização do recurso mais escasso que têm, o tempo de instrução. Nesse sentido, expomos agora algumas linhas orientadoras para o futuro que vão ao encontro das nossas conclusões.

A variedade que se observa nos perfis sociolinguísticos dos falantes, relativamente a fatores que influenciam o desenvolvimento da competência metafórica (pontos acima identificados), deve-se ao facto de termos tido acesso a poucos participantes. O meio linguístico e cultural foi a única variável considerada para constituir os grupos observados, mas todos os fatores previamente referidos têm influência nos resultados. É necessário tomá-los em conta num estudo futuro com mais falantes para que possam ser agrupados também tendo em consideração tais variações e assim se possa tentar compreender de que forma a competência metafórica é influenciada por todas as variáveis identificadas.

Ao efetuar a parte analítica do presente trabalho, concluímos também que as escolhas não esperadas dos falantes nos testes linguísticos podem revelar tanto como as escolhas esperadas. Deixar toda a informação não esperada sem tratamento deve-se a constrangimentos de tempo, mas é, sem dúvida, uma direção que deve ser explorada no futuro.

Devido às observações obtidas nos perfis sociolinguísticos dos falantes, consideramos interessante no futuro explorar mais profundamente o papel que a motivação desempenha como um dos fatores que influenciam o desenvolvimento da competência metafórica. Nomeadamente, deve ser feito um esforço para compreender de que forma diferentes tipos e intensidades motivacionais influenciam o processo de aquisição/aprendizagem da competência em estudo.

Por fim, não podemos deixar de sublinhar a importância de efetuar trabalhos na área da Didática das Línguas com o objetivo de criar atividades desenhadas para desenvolver a competência metafórica em ambiente de sala de aula ou de aula individual. De acordo com princípios da Semântica Cognitiva, a aprendizagem de expressões idiomáticas é uma

ferramenta útil para desempenhar tal tarefa, sem que, no entanto, seja necessário recorrer apenas a técnicas de repetição e memorização pouco aliciantes para os aprendentes. Por outro lado, introduzir expressões idiomáticas com base no seu uso literal original produz efeitos mnemónicos benéficos para os aprendentes, dado que, tornar consciente a natureza das metáforas e/ou das metonímias conceptuais em expressões figuradas facilita a sua retenção — técnica denominada *elaboração etimológica* (Boers 2007). Ou seja, alternativamente a investir o tempo de aula disponível apenas em exercícios de repetição, devem ser desvendados os usos originais e as fontes etimológicas e literais das expressões, bem como, ser explicados aos aprendentes os domínios de origem das metáforas.

A ativação do sentido literal e/ou original de uma expressão dá origem à criação de uma imagem mental de uma cena concreta que pode ser guardada na memória juntamente com a informação verbal. É assim aberto um caminho extra para que se dê o acesso à memória, dado que, ao ser armazenada informação de duas formas esta pode ser acedida e recordada mais facilmente (Boers 2007: 58). Tal procedimento baseia-se na *Dual Coding Theory* (Clark e Paivio 1991, *apud* Boers 2007) que, quando aplicada ao ensino de expressões idiomáticas, como proposto por Boers (2007), ajuda a diminuir o esforço cognitivo de identificar os domínios de origem e leva a uma maior taxa de sucesso na aprendizagem. Assim, de acordo com Boers (2007: 56), no ensino de expressões idiomáticas figuradas devem ser seguidos os seguintes passos: (i) pedir aos aprendentes para pensar numa hipótese acerca da origem da expressão, (ii) retificar ou refinar a hipótese apresentada, (iii) pedir aos aprendentes para interpretar o significado figurado da expressão idiomática combinando a informação disponível sobre a sua etimologia e o contexto e (iv) retificar ou refinar a interpretação.

De acordo com a experiência adquirida no decorrer do presente trabalho, não podemos deixar de enfatizar que é igualmente necessário desenvolver estratégias para maximizar a motivação dos aprendentes tornando o objeto de ensino, não apenas interessante, mas também pertinente para os seus quotidianos.

Encerramos assim a presente dissertação, esperando, através das conclusões alcançadas, ter contribuído para futuras investigações.

Bibliografia

Aleshtar, M. T. e Dowlatabadi, H. (2014). Metaphoric competence and language proficiency in the same boat. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. **98** (2014): 1895-1904.

Alwood, Jens (2003). *Meaning potentials and context: Some consequences for the analysis of variation in meaning*. In: Hubert Cuyckens, René Dirven & John Taylor (eds.), *Cognitive Approaches to Lexical Semantics*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter

Batoréo, Hanna (2000). *Expressão do Espaço no Português Europeu. Contributo Psicolinguístico para o Estudo da Linguagem e Cognição*, Lisboa: FCT e Fundação Calouste Gulbenkian, Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas, 2000. Dissertação de Doutoramento, Lisboa: FLUL (1996).

Batoréo, Hanna (2004). *Linguística Portuguesa : Abordagem Cognitiva*. Lisboa: U. Aberta. (CD).

Batoréo, Hanna (2005). *Como não por o pé em ramo verde ou do papel da polissemia na construção do sentido*. In Rio-Torto, M; (org.). Livro de homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela. FLUP. pp. 237-251.

Batoréo, Hanna (2015). Competência metafórica e linguística cultural: Exemplo de conceptualização de emoções em chinês e na cultura ocidental (Metaphorical competence and cultural linguistics: examples of conceptualizing emotions in Chinese and occidental cultures). *Revista Investigações*, Universidade Federal de Pernambuco, **28** (n. 2, Jul. 2015): 1-28. Disponível em: <http://www.repositorios.ufpe.br/revistas/index.php/INV/article/view/1695/1421>.

Batoréo, Hanna (2018a). Aquisição/ aprendizagem da competência metafórica no contexto do português língua não materna: Importância da reestruturação conceptual na expressão de emoções e valores, em: Barroso, Henrique (coord.) (2018). *O Português na casa do mundo, hoje*. Braga: Edições Humus Lda. pp. 53-80.

Batoréo, Hanna (2018b). Metaphorical competence in multilingual context of language acquisition and learning. *Psychology of Language and Communication* 2018, **22** (Nº. 1): 534-556.

Boers, Frank (2001). *Remembering figurative idioms by hypothesising about their origin*. *Prospect*. **16** (3): 5-43.

Boers, Frank, Demecheleer, M., e Eyckmans, June. (2004). Etymological elaboration as a strategy for learning idioms. In P. Bogaards & B. Laufer (Eds.), *Vocabulary in a Second Language*. pp. 53–77. Amsterdam: John Benjamins.

Boers, Frank, Eyckmans, June, e Stengers, H. (2007). Presenting figurative idioms with a touch of etymology: more than mere mnemonics? *Language Teaching Research*. **11**(1): 43–62.

Croft, William e Cruise, D. Alan (2004). *Cognitive linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.

COUNCIL OF EUROPE. (2017). *Common european framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment – Companion Volume With New Descriptors*.

CUNHA, C. e CINTRA, L. (1984). *Nova gramática do português contemporâneo*. Lisboa: Ed. Sa da Costa, 14.a ed.

Danesi, Marcel (1992). *Metaphorical competence in second language acquisition and second language teaching: The neglected dimension*. In: J. E. Alatis (Ed.), Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics. pp. 125-136. Washington D. C.: Georgetown University Press.

Danesi, Marcel (1993). *Metaphorical competence in second language acquisition and second language teaching: The neglected dimension*. In J. E. Alatis (Ed.), *Language, Communication and Social Meaning*. pp. 489–500. Washington, DC: Georgetown University Press.

Danesi, Marcel (1995). *Learning and teaching languages: the role of conceptual fluency*. *Applied Linguistics*. **5** (1): 3-20.

Dirven, René (1993). *Metonymy and metaphor: Different mental strategies of conceptualisation*. *Leuvense Bijdragen*. **82**:1-28.

Dirven, René (1993). Metonymy and metaphor: Different mental strategies of conceptualisation. In: René Dirven & Ralf Porings (eds.), *Metaphor and Metonymy in Comparison and Contrast*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter. pp. 75-111.

Fauconnier, Gilles (2003). Cognitive linguistics. In Lynn Nadel, editor-in-chief. *Encyclopedia of Cognitive Science*. London: Macmillan.

Feyaerts, Kurt (1999). Metonymic hierarchies: The conceptualization of stupidity in German idiomatic expressions. In: Klaus-Uwe Panther & Gunter Radden (eds.), *Metonymy in language and thought*. Amsterdam: John Benjamins. pp. 309-332.

Feyaerts, Kurt (2000). Refining the inheritance hypothesis: Interaction between metaphoric and metonymic hierarchies. In: Antonio Barcelona (ed.), *Metaphor and metonymy at the crossroads: A cognitive perspective*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter. pp. 59-78.

Geeraerts, Dirk (1987). Types of semantic information in dictionaries. In: Robert F. Ilson (ed.), *A spectrum of lexicography*. Amsterdam: John Benjamins. pp. 1-10.

Geeraerts, Dirk (2006). *Cognitive linguistics: Basic readings*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

Gibbs, Raymond W. (1994). *The poetics of mind: Figurative language, thought and understanding*. New York: Cambridge University Press.

Gibbs, Raymond W. (2005). *Embodiment and cognitive science*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gibbs, Raymond W. (ed.) (2008). *The cambridge handbook of metaphor and thought*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gibbs, Raymond W., e Colston, H. (2012). *Interpreting figurative meaning*. Cambridge: Cambridge University Press.

KOIKE, Kazumi (2001). *Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxico semântico*. Universidad de Alcalá/ Takushoku University.

Lakoff, George e Johnson, Mark (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.

Lakoff, George (1993). The contemporary theory of metaphor. In: Andrew Ortony (ed.), *Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 202-251.

Langaker, Ronald W. (1987). Foundations of cognitive grammar. Vol. 1: *Theoretical prerequisites*. Stanford: Standford University Press.

Linguatca.

Disponível em: <<https://www.linguatca.pt/>>

Lobato Ribeiro, Maria Sara. (2011). *Mar de Metáforas: A aquisição/aprendizagem de sentidos metafóricos com vocabulário marítimo por alunos de português língua não materna*. Lisboa. Dissertação de Mestrado. Universidade Aberta.

Marconi, Marina de Andrade e Lakatos, Eva Maria. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. 5.^a edição. São Paulo: Editora Atlas S.A.

MATEUS, Maria Helena Mira; PEREIRA, Dulce e FISCHER, Gloria (orgs.) (2005-2008). *Diversidade linguística na escola portuguesa*. [Em linha]: Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (CD1 – 2005, CD2 – 2006, Livro – 2008). Disponível em [www:<URL: http://www.iltec.pt](http://www.iltec.pt), [Consult. 03 ago 2019].

Oliveira, Maria da Graça Albino (1989). *Dar – o verbo mais polissêmico da língua portuguesa*. Florianópolis. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina

Paradis, M. (2007), The neurofunctional components of the bilingual cognitive system. In Kecskes, I. & L. Albertazzi (eds.) (2007) *Cognitive Aspects of Bilingualism*. Springer: Dordrecht. pp. 3-28.

Paradis, M. (2008), Language and communication disorders in multilinguals, in *Handbook of Neuroscience of Language*. Brigitte Stemmer e Harry A. Whitaker (eds.).

Paradis, M. (2009), The pervasive relevance of the distinction between implicit competence and explicit knowledge, in *Declarative and procedural determinants of second language*. Amsterdam: John Benjamins. pp. 146-198.

Quadro Europeu Comum de Referencia para as Línguas, Aprendizagem, Ensino, Avaliação (2001). [Em linha]: Porto: Edições Asa. Disponível em [www: <URL: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf) , [Consult. 17 ago 2019].

Rente, Sofia (2013). *Expressões idiomáticas ilustradas*. Lisboa: Lidel

Silva, Augusto Soares da (1997). Linguística cognitiva. Uma breve introdução a um novo paradigma em linguística. In: *Revista portuguesa de Humanidades*. **1** (Fasc. 1-2): 59-101.

Silva, Augusto Soares da (2006). *O Mundo dos sentidos em português*. Coimbra: Livraria Almedina.

Silva, Augusto Soares e Leite, Jan Edson. (2015). 35 anos de teoria da metáfora conceptual: Fundamentos, problemas e novos rumos. *Revista Investigações – Linguística*, Edição Temática: 35 Anos de Metáforas da Vida Cotidiana. Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, 28 (2), 2015. *Revista Investigações*. **28** (nº 2, Julho/2015)

Sim-Sim, Inês (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Taylor, John R. (1995). *Linguistic categorization. Prototypes in linguistic theory*. 2nd edition. Oxford: Clarendon Press.

Dicionários

DICIO – *Dicionário online de português*. Disponível em: <<http://www.dicio.com.br>>.

DICIONÁRIO INFORMAL

Disponível em: <<https://www.dicionarioinformal.com.br/>>.

DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA. 2008-2013. Disponível em:

<<http://www.priberam.pt/dlpo/dar>>.

Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda. (1986). *Novo dicionário da língua portuguesa* – 2ª edição revista e ampliada. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.

Houaiss, Antônio (2002). *Dicionário da língua portuguesa*. Lisboa: Círculo de Leitores.

Leitão, Humberto e Vicente Lopes, J. (1990). *Dicionário da linguagem de marinha antiga e actual*. Lisboa: Edições Culturais da marinha.

MICHAELIS: *Moderno dicionário da língua portuguesa*. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998 (Dicionários Michaelis).

Simões, Guilherme Augusto (1993). *Dicionário de expressões populares portuguesas - Arcaísmos, Regionalismos, Calão e Gíria, Ditos, Frases Feitas, Lugares-Comuns, Aportuguesamentos, Estrangeirismos e Curiosidades da Linguagem*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Anexo A – Fichas sociolinguísticas.

Parte comum

Parte A - Falantes de PLNM de Cracóvia

Parte B - Falantes de PLNM de Lisboa

Grupo de Controle



Mestrado em Português Língua Não Materna

Ficha Sociolinguística

Nome: _____ Código: _____

Parte comum

1 - Sexo: Masculino ____ Feminino ____ 2 - Idade: _____ 3 - País de origem: _____

4 - Nível de escolaridade: _____

5 - Área de formação: _____

6 - Profissão: _____

7 - Além de português, assinale outras línguas que fala e indique os níveis de competência com os valores de 1 (baixo), 2 (elementar), 3 (intermédio), 4 (avanzado), 5 (proficiente) :

	Falar	Ouvir	Ler	Escrever
Alemão				
Inglês				
Espanhol				
Francês				
Outra 1 _____				
Outra 2 _____				

8 - Com que idade começou a aprender a língua portuguesa? _____

9 - Por que motivos decidiu aprender a língua portuguesa?

culturais	profissionais	familiares	turismo	conjugais	académicos	outros _____
-----------	---------------	------------	---------	-----------	------------	--------------

10 - Em que locais tem acesso à língua portuguesa:

na escola de línguas	em casa	no trabalho	em viagens de turismo	outros _____
----------------------	---------	-------------	-----------------------	--------------

11 – Em que meios tem acesso à língua portuguesa:

internet	televisão	redes sociais	rádio	jornais	música	livros	outros _____
----------	-----------	---------------	-------	---------	--------	--------	--------------

12 – Com quem fala português?

familiares	colegas de trabalho	amigos	professores	namorado/a	outros _____
------------	---------------------	--------	-------------	------------	--------------

Se respondeu familiares, diga quem são os familiares com quem fala português: _____

13 – Há quanto tempo tem aulas de português? _____

14 – Em que nível do QEQR (A1-C2) se encontra atualmente? _____

15 - Para si, falar português é:

pouco importante	importante	muito importante
------------------	------------	------------------

Porquê? _____

16- Consegue identificar e compreender expressões metafóricas em português europeu?

nunca	raramente	algumas vezes	frequentemente	sempre
-------	-----------	---------------	----------------	--------

17- Costuma utilizar expressões metafóricas em português europeu?

nunca	raramente	algumas vezes	frequentemente	sempre
-------	-----------	---------------	----------------	--------

parte A – Alunos de português polacos em Cracóvia

18 – Já viveu em Portugal?

Sim: Quanto tempo? _____ Não: _____

19 - Como pretende usar os seus conhecimentos de português no futuro?

parte B – Alunos de português polacos em Lisboa

18 - Começou a aprender português antes de vir morar para Portugal?

Sim: Quanto tempo antes? _____

Não _____

19 - Há quanto tempo está em Portugal? _____

20 - Quando chegou a Portugal, quais foram as suas dificuldades de comunicação na língua portuguesa?

nenhuma	falar e pronunciar	compreender as pessoas	compreender textos
compreender t.v. e rádio	escrever corretamente	compreender expressões não literais	outra _____

21 - Com que frequência utiliza a língua portuguesa em Lisboa?

nunca	raramente	algumas vezes	frequentemente	sempre
-------	-----------	---------------	----------------	--------

22 - Qual é a língua que fala mais em Lisboa nas seguintes situações:

em casa: _____ no trabalho: _____ em ocasiões sociais: _____
quando faz compras: _____

23 – Considera que viver em Lisboa mudou a sua forma de compreender a língua portuguesa?

Não: _____

Sim: Como _____



Mestrado em Português Língua Não Materna

Ficha Sociolinguística

Nome: _____ Código: _____

Grupo de controlo

1 - Sexo: Masculino ____ Feminino ____ 2 - Idade: _____ 3 - País de origem: _____

4 - Nível de escolaridade: _____

5 - Área de formação: _____

6 - Profissão: _____

7 - Além de português, assinale outras línguas que fala e indique os níveis de competência com os valores de 1 (baixo), 2 (elementar), 3 (intermédio), 4 (avanzado), 5 (proficiente) :

	Falar	Ouvir	Ler	Escrever
Alemão				
Inglês				
Espanhol				
Francês				
Outra 1 _____				
Outra 2 _____				

8 - Já frequentou uma escola de línguas?

Não _____

Sim, para aprender _____

9 - Com quem fala português em Lisboa?

Se respondeu familiares, diga quem são os familiares com quem fala português:

10 – Tem por hábito ler livros, jornais ou revistas em Português Europeu?

Sim _____ Não _____

11 - Consegue identificar e compreender expressões metafóricas em português europeu?

nunca	raramente	algumas vezes	frequentemente	sempre
-------	-----------	---------------	----------------	--------

12 – Com que frequência utiliza expressões metafóricas em português europeu?

nunca	raramente	algumas vezes	frequentemente	sempre
-------	-----------	---------------	----------------	--------

Porquê: _____

13 – Além de Portugal, também viveu noutros países? Não _____

Sim. Em que países viveu e durante quanto tempo? _____

Anexo B – Perfis sociolinguísticos.

Grupo em Cracóvia

G1-1

Falante polaca de Cracóvia com 27 anos de idade, possui um mestrado em Estudo da Língua e trabalha em administração. Para além do PLNМ, a falante afirma que domina o inglês a um nível proficiente, o francês a um nível elementar e afirma ainda conseguir ler e escrever em alemão a um nível elementar. Começou a aprender a língua portuguesa com 24 anos por motivos conjugais e também familiares, dado que, casou com um brasileiro. Já tem aulas de português há 3 anos. A falante está exposta ao português em casa e na escola de línguas. Por outro lado, também tem acesso à língua portuguesa através da *internet* (redes sociais) e de música de expressão portuguesa. Assim, fala português todos os dias com o marido e em algumas ocasiões, menos frequentes, com familiares brasileiros (sogros, tios e primos). Fala português também com professores de PLNМ e considera que falar a língua é importante. No futuro, pretende falar mais em português com a sua família brasileira e usar a língua no trabalho. A falante nunca viveu em Portugal nem no Brasil. No que diz respeito a expressões metafóricas, a falante afirma que raramente as compreende e também raramente as usa.

Resultado do teste de compreensão: 64,3% (9/14).

G1-2

A falante polaca de Cracóvia com o código G1-2 tem 37 anos de idade, possui um mestrado em Filologia Alemã e trabalha como organizadora de eventos culturais num instituto de língua alemã. Para além do PLNМ, a falante afirma dominar o inglês e o alemão de forma proficiente, o espanhol a um nível avançado, o francês a um nível intermédio e o italiano a um nível baixo. Começou a aprender a língua portuguesa com 35 anos por motivos relacionados com o turismo e com a cultura portuguesa. Já tem aulas de português há 3 anos. Normalmente, apenas está exposta ao português na escola de línguas, mas também tem contacto com a língua quando faz viagens de cariz turístico a Portugal. Por outro lado, também tem acesso à língua

portuguesa através da *internet* (redes sociais). Afirma que fala português com amigos e com professores e considera que falar português é importante. No futuro pretende continuar a usar a língua portuguesa nas suas viagens turísticas. A falante nunca viveu em Portugal, mas passa frequentemente curtos períodos de férias no país. No que diz respeito a expressões metafóricas, a falante afirma que raramente as compreende e que raramente as usa.

Resultado do teste de compreensão : 71,43% (10/14).

G1-3

Código correspondente a uma falante com 27 anos de idade que possui um mestrado em História e um mestrado em Filologia Espanhola. Profissionalmente, exerce a atividade de jornalista desportiva especializada em voleibol. Para além do PLNM, a falante afirma dominar o inglês a um nível proficiente e o espanhol e o italiano a um nível avançado. Frequenta também o curso de italiano de nível C1 na escola Sensapolis. Começou a aprender a língua portuguesa com 25 anos por motivos profissionais e turísticos e já tem aulas há 2 anos. De momento, apenas tem contacto com o português na escola de línguas e através da *internet* (redes sociais), de jornais e de música. Embora só fale português com professores de PLNM, considera que falar a língua é importante por causa do trabalho que realiza e espera vir a utilizar a língua no futuro, no seu contexto profissional. A falante nunca viveu em Portugal. No que diz respeito a expressões metafóricas a falante afirma que raramente as compreende e também raramente as usa.

Resultado do teste de compreensão: 42,86% (6/14).

G1-4

A falante com o código G1-4 tem 27 anos de idade, possui um mestrado em Ciência Cognitiva e trabalha em *call center* na área de atenção ao cliente. Para além do PLNM, a falante afirma dominar o inglês a um nível proficiente e o alemão e o russo a um nível elementar. Com 25 anos começou a aprender português, por motivos que considera culturais e académicos, como forma de se preparar para um semestre de Erasmus na cidade do Porto. Aprende português há 2 anos. Atualmente, apenas tem contacto com a língua portuguesa na

escola de línguas e através das redes sociais, na *internet*. Só tem oportunidade de falar português com os professores de PLNM, mas considera importante falar a língua porque pretende usá-la para trabalhar no futuro. A falante viveu em Portugal durante 5 meses ao abrigo do programa ERASMUS, o que se nota no seu discurso mais descontraído e na sua postura mais participativa do que a das outras falantes do grupo. Inclusive, utiliza frequentemente alguns coloquialismos e algumas expressões idiomáticas simples e de uso frequente. No entanto, a falante afirma que raramente compreende e raramente usa expressões metafóricas.

Resultado do teste de compreensão: 57,14% (8/14).

G1-5

A falante com o código G1-5 tem 47 anos e é uma das duas representantes do grupo que possui um doutoramento em arte. Trabalha também na área da arte como conservadora. Para além do PLNM afirma dominar o inglês a um nível avançado. Começou a aprender a língua portuguesa com 44 anos apenas por motivos de turismo e tem aulas há 3 anos. Só tem contacto com a língua portuguesa na escola de línguas e só fala a língua com os professores de PLNM. Considera a prática importante, dado que, pretende passar mais tempo em Portugal e um dia gostaria de viver no país. Embora nunca tenha residido em Portugal, esteve no país durante 2 meses no decorrer de umas férias prolongadas. No que diz respeito a expressões metafóricas, a falante afirma que raramente as compreende e também raramente as usa.

Resultado do teste de compreensão: 57,14% (8/14).

G1-6

Falante com 35 anos de idade, possui um mestrado em Economia e trabalha na área das finanças numa empresa portuguesa com escritórios em Cracóvia. Para além do PLNM, afirma dominar o inglês a um nível avançado e o Alemão e o Espanhol a um nível intermédio. Começou a aprender a língua portuguesa há 3 anos, com 32, apenas por motivos profissionais. Além de ter contacto com o português na escola de línguas, também faz viagens de turismo a Portugal. Afirma que fala a língua com professores de PLNM e também com amigos. A falante

é a única do grupo que considera que falar português é pouco importante, pela razão de não viver em Portugal. No futuro, pretende usar os seus conhecimentos de português no trabalho, nas férias e nos encontros sociais. No que diz respeito a expressões metafóricas, a falante afirma que as compreende e também as usa algumas vezes.

Resultado do teste de compreensão: 21,4% (3/14).

G1-7

A falante com o código G1-7 tem 35 anos de idade e é a segunda falante do grupo que possui um doutoramento em arte. Profissionalmente, exerce também na área das artes como pintora e como professora assistente numa universidade. Para além do PLNM também afirma dominar o inglês a um nível proficiente. Começou a aprender a língua portuguesa há 7 anos, com 24, por motivos académicos, uma vez que, queria morar em Portugal e ser aceite no programa ERASMUS, o que acabou por acontecer. De momento a falante tem contacto com a língua portuguesa em casa (é casada com um português), quando faz viagens de turismo a Portugal e nas aulas particulares de PLNM que frequenta. A falante do grupo de Cracóvia não é aluna da escola Sensapolis e de momento não frequenta nenhuma escola de línguas. Durante o seu longo percurso de aprendizagem, a falante teve aulas formais de PLNM em escola de línguas, mas mais tarde complementou-as com aulas particulares e de momento tem apenas aulas particulares. A falante afirma também ter acesso ao português através da *internet* (redes sociais), jornais, música e livros. Fala português com o marido diariamente, com amigos e com o professor frequentemente e em ocasiões menos frequentes com a família do marido que é composta por elementos de várias idades (sogra, tios e primos). Para a falante, o português é considerado muito importante porque a língua portuguesa faz parte da sua vida familiar e também do seu dia-a-dia. Afirma que um dia pretende trabalhar, viver e morrer em Portugal. Há cerca de 7 anos viveu no Porto durante 4 meses ao abrigo do programa ERASMUS e passa todos os anos cerca de 1 mês de férias no país. Trata-se da falante do G1 que, na entrevista, demonstrou mais fluência e mais competência linguística e comunicativa. No que diz respeito a expressões metafóricas, a falante afirma que as compreende frequentemente e que as usa algumas vezes.

Resultado do teste de compreensão: 85,71% (12/14).

G1-8

Falante com 33 anos de idade que possui um mestrado em Filologia Francesa. A sua profissão é exercida na área da exportação de tecnologia LED. Para além do PLN, domina o inglês a um nível avançado e o francês a um nível proficiente. Fala também italiano a um nível elementar. Começou a aprender a língua portuguesa com 28 anos, há cerca de cinco anos, porque lhe foi oferecida a oportunidade de frequentar um curso gratuito de PLN da União Europeia. De momento, frequenta o nível B2 com um professor particular. A falante do grupo de Cracóvia não é aluna da escola Sensapolis e de momento não frequenta nenhuma escola de línguas. Às vezes, tem contacto com a língua portuguesa no trabalho, mas também quando faz viagens de turismo a Portugal e nas aulas particulares de PLN que frequenta. Por outro lado, tem contacto com a língua portuguesa através da *internet* (redes sociais e jornais *online*), da rádio (para ouvir os noticiários) e de música portuguesa. Considera que falar português é importante porque gosta da língua e do país. Pretende continuar a visitar Portugal, onde já passou férias por períodos de duas semanas diversas vezes. No que diz respeito a expressões metafóricas, a falante afirma que raramente as compreende e que nunca as usa.

Resultado do teste de compreensão: 57,14% (8/14).

G2-1

Falante de 23 anos de idade que possui uma licenciatura em Engenharia Informática. De momento, encontra-se em Lisboa a estudar também Engenharia ao abrigo do programa Erasmus. Para além do PLNM, afirma dominar o inglês a um nível avançado/proficiente e o alemão a um nível baixo/elementar. Começou a aprender a língua portuguesa há cerca de 8 meses. Teve aulas de forma intensiva durante 2 meses e meio, ainda na Polónia, com o objetivo de se preparar para a estadia em Portugal. Desde que chegou a Lisboa frequenta um curso de PLNM, oferecido aos alunos de Erasmus, que dura há 5 meses. A falante afirma ter contacto com a língua portuguesa na escola de línguas que frequenta e também na universidade. Fala português apenas com os professores e afirma que raramente utiliza a língua para comunicar em Lisboa. A língua mais utilizada em casa, na universidade e em ocasiões sociais é o inglês. O português é apenas um pouco utilizado quando faz compras. A falante queixa-se de que, embora viva em Lisboa, não conhece falantes nativos com quem possa praticar a língua. Por outro lado, afirma também ter contacto com o português através da *internet* (redes sociais), da televisão, da música e também porque lê livros em português. Considera que falar a língua é muito importante porque pretende regressar a Portugal para frequentar outro curso académico (Medicina Dentária) e o programa em que está interessada é exclusivamente em Português. Quando chegou a Portugal sentiu dificuldades em falar e pronunciar corretamente, em compreender as pessoas, os textos e os meios de comunicação. No que diz respeito a expressões metafóricas, a falante afirma que raramente as compreende e que nunca as usa.

Resultado do teste de compreensão: 42,86% (6/14).

G2-2

Falante com 26 anos de idade que possui duas licenciaturas: Filologia Hispânica e Jornalismo. Exerce a sua atividade profissional em Lisboa como operadora de *call center* na área das finanças. Para além do PLNM, afirma dominar o inglês e o espanhol a um nível

proficiente e o alemão a um nível elementar. Começou a aprender a língua portuguesa por motivos académicos com 21 anos e continuou durante 2 anos, sendo que, no final desse período veio frequentar o programa Erasmus em Lisboa. Mais recentemente, após uma temporada em Espanha, regressou a Portugal onde reside já há 1 ano e meio. A falante afirma ter contacto com a língua portuguesa no local de trabalho, em viagens de turismo que faz em Portugal, no decorrer da sua vida social e no desenrolar do seu dia-a-dia normal de Lisboa. Fala português com amigos, com colegas de trabalho e com as pessoas com quem interage na cidade, como por exemplo os lojistas dos estabelecimentos comerciais que frequenta. Em casa são igualmente utilizadas as línguas espanhola e polaca. No trabalho fala inglês, polaco e espanhol, mas apenas um pouco de português. Em ocasiões sociais utiliza todas as línguas anteriormente referidas e quando faz compras utiliza exclusivamente o português. Por outro lado, tem também acesso à língua portuguesa através da *internet* (redes sociais), da televisão, da rádio, de jornais e de música portuguesa. Para a falante, a utilização do português é importante e afirma que utiliza a língua sempre porque mora em Lisboa e vê-se envolvida em situações de conflito normais do dia-a-dia que necessita de resolver em português. Quando chegou a Portugal, sentiu dificuldades em falar e pronunciar corretamente e em compreender as pessoas e os meios de comunicação. Afirmou também ter dificuldades em compreender os sotaques do português do Brasil e de Cabo Verde. No que diz respeito a expressões metafóricas, a falante afirma que algumas vezes as consegue identificar e compreender, mas que nunca as usa.

Resultado do teste de compreensão: 78,57% (11/14).

G2-3

Falante com 34 anos que possui um mestrado em Filologia Inglesa. Exerce a sua atividade profissional em Lisboa na empresa Siemens, na área da contabilidade. Para além do PLN, afirma dominar o inglês a um nível proficiente e o alemão e o espanhol a um nível baixo. Começou a aprender a língua portuguesa com 30 anos por motivos conjugais. De momento, vive em Lisboa com o namorado português que conheceu na Polónia. A falante nunca teve aulas formais de português, mas aprende a língua de forma autodidata há 4 anos.

Afirma ter começado a sua preparação ainda na Polónia, 6 meses antes de vir morar para Lisboa, onde reside há 3 anos e meio. A falante tem contacto com a língua portuguesa em casa, no local de trabalho, no decorrer da sua vida social e no desenrolar do seu dia-a-dia normal de Lisboa. Fala português com o namorado e com os familiares dele (pais e irmãos), com amigos, com colegas de trabalho e com as pessoas com quem interage na cidade no seu quotidiano. A língua mais falada em casa, com o namorado, é o inglês (o português é usado, mas pouco). No trabalho a língua mais usada é o polaco. Em ocasiões sociais as línguas mais usadas são igualmente o polaco e o português. Quando faz compras utiliza exclusivamente o português. Por outro lado, afirma ter também acesso à língua portuguesa na *internet* (redes sociais), na televisão, na rádio e através de música e de livros portugueses. Afirma que utiliza o português em Lisboa frequentemente. Quando chegou a Portugal sentiu dificuldade em compreender as pessoas (especialmente o sotaque dos Açores), os textos escritos, os meios de comunicação (televisão e rádio) e também para escrever corretamente. Para a falante, a utilização do português é muito importante porque acredita que, para haver integração no país onde vive, é preciso falar a língua. No que diz respeito a expressões metafóricas, a falante afirma que algumas vezes consegue identificar e compreender e que algumas vezes também as usa. Visto tratar-se de uma falante de PLNM autodidata, é importante notar que, durante a entrevista demonstrou ser capaz de manter uma conversa informal sobre qualquer tema, sempre em português, praticamente sem cometer erros gramaticais ou lexicais e com uma pronúncia muito boa. Produziu um discurso muito descontraído, participativo e bastante inquisitivo. Apenas demonstrou dificuldades com algumas frases literais (não idiomáticas) que exigem o uso do Modo Conjuntivo.

Resultado do teste de compreensão: 71,43% (10/14).

G2-4

Falante com 39 anos que possui um mestrado e uma pós graduação em Gestão. De momento exerce a sua atividade profissional na área da venda a retalho. Para além do PLNM afirma dominar o inglês a um nível avançado e as línguas alemã, espanhola e francesa a um nível elementar (para as capacidades produtivas) e a um nível intermédio (para as capacidades

recetivas). Começou a aprender a língua portuguesa com 37 anos por motivos profissionais e já tem aulas há 2 anos (o mesmo período de tempo em que está em Portugal). O falante afirma ter contacto com a língua portuguesa no trabalho, na sua vida social e no seu dia-a-dia normal de Lisboa. Assim, afirma falar português com os colegas de trabalho, com os amigos e com todas as pessoas que o abordam na rua em português. Por outro lado, afirma também ter contacto com a língua portuguesa através da *internet* (redes sociais), da televisão, dos jornais e da musica *hip hop*. A língua mais falada em casa é o polaco, mas em todos os outros lugares e contextos (trabalho, ocasiões sociais, na rua) fala exclusivamente português. Afirma que em Lisboa utiliza sempre o português para comunicar. Para o falante, usar a língua portuguesa é muito importante, uma vez que, sem dominar a língua não poderia trabalhar. Quando chegou a Lisboa sentiu dificuldades em adaptar-se ao estilo de aprendizagem na escola de línguas e também em compreender a língua na televisão e na rádio. No que diz respeito a expressões metafóricas, o falante afirma que algumas vezes consegue identificar e compreender e que algumas vezes também as usa.

Resultado do teste de compreensão: 57,14% (8/14).

G2-5

Falante com 31 anos de idade que possui uma licenciatura em Contabilidade. Profissionalmente exerce as funções de *team leader* num *call center*. Para além do PLN, afirma dominar o inglês a um nível proficiente e o espanhol e o francês a um nível baixo. Começou a aprender a língua portuguesa de forma autodidata, com 23 anos, por motivos que considera conjugais, familiares e culturais. Já está em Lisboa a viver com o namorado há 8 anos, desde 2011, mas nunca teve aulas formais de PLN. Veio sem saber falar português e sentiu dificuldades em tudo o que está relacionado com a língua. Refere ainda que foi difícil compreender os sotaques brasileiro e africano, mas que trabalhar num salão de cabeleireiro ajudou muito a começar a falar a língua. Agora, tem acesso à língua portuguesa em casa, no trabalho, em viagens de turismo em Portugal e em locais que frequenta no seu dia-a-dia de Lisboa (como a segurança social, as finanças, o banco e quando faz compras). Fala português com o namorado, com familiares do namorado (os pais dele, os irmãos e as sobrinhas), com

colegas de trabalho, com amigos e com pessoas na rua. Por outro lado, também tem acesso à língua portuguesa na *internet* (redes sociais), na televisão, na rádio, na música e na correspondência que recebe. Em casa fala português e polaco, no trabalho e em ocasiões sociais fala inglês, português e polaco. Quando vai às compras fala só português. Considera que em Lisboa usa sempre a língua portuguesa. Para a falante, dominar o português é muito importante porque quer fazer parte da cultura do país e, além disso, menciona também que quando se vive noutro país é necessário compreender as coisas. No que diz respeito a expressões metafóricas, a falante afirma que frequentemente as consegue identificar e compreender e que algumas vezes também as usa. Visto tratar-se de uma falante de PLNM autodidata, é importante notar que, durante a entrevista, demonstrou ser capaz de manter uma conversa informal sobre qualquer tema, sempre em português, praticamente sem cometer erros gramaticais ou lexicais, embora com uma pronúncia não muito clara.

Resultado do teste de compreensão: 64,29% (9/14).

G2-6

Falante com 34 anos de idade que possui um mestrado em Estudos Culturais (área de Migração, Refugiados e Integração). Exerce a sua atividade profissional em Lisboa como contabilista. Para além do PLNM, afirma dominar o inglês e o italiano a um nível avançado e falar alemão a um nível baixo. Começou a aprender a língua portuguesa com 28 anos quando se mudou para Portugal por motivos conjugais e familiares. Começou a sua preparação duas semanas antes de vir para Portugal e continuou a frequentar aulas formais em Lisboa durante os primeiros 2 anos. Já está no país há 6 anos e meio. Quando chegou a Portugal sentiu dificuldades em falar, pronunciar, escrever corretamente e em compreender os meios de comunicação social (televisão e rádio). Também sentiu dificuldades quando foi necessário falar com pessoas para tratar de assuntos oficiais. Tem acesso à língua portuguesa em casa, no trabalho, na sua vida social e no seu dia-a-dia em Lisboa. Fala português com o marido, com familiares do marido (sogro, cunhada, tios do marido e em geral pessoas mais velhas), com colegas de trabalho e com amigos. Em casa a língua utilizada é o português, no trabalho as línguas utilizadas são o polaco, o italiano, o inglês e o português. Em ocasiões sociais fala

português e polaco, mas quando vai às compras usa exclusivamente o português. Por outro lado, também está exposta à língua portuguesa através da *internet* (redes sociais), da televisão e da rádio, de jornais, de livros, de revistas e de música. Considera que falar português é importante porque, como vive em Portugal, necessita de ser independente para conseguir tratar de qualquer assunto e porque se sente mais integrada. Menciona também que quando fala com amigos aprende sobre assuntos mais culturais que não pôde aprender nas aulas de PLNM. Em Lisboa, utiliza sempre a língua portuguesa. No que diz respeito a expressões metafóricas, a falante afirma que as consegue identificar e compreender algumas vezes, mas que raramente as usa. Os amigos utilizam-nas e explicam-lhas, mas ela afirma nunca se conseguir lembrar do que significam.

Resultado do teste de compreensão: 42,86% (6/14).

G2-7

Falante com 29 anos de idade que possui uma licenciatura em Economia e um mestrado em Logística. De momento, exerce a sua atividade profissional na área da gestão empresarial. Para além do PLNM, afirma dominar o inglês a um nível avançado e o espanhol a um nível baixo. Já tinha estado em Portugal anteriormente, durante 4 meses, no âmbito do programa Erasmus. Durante tal estadia teve a oportunidade de fazer o curso de nível A1. Mais tarde, com 26 anos, regressou a Portugal por motivos profissionais e recomeçou a aprender a língua portuguesa. Considera que também decidiu recomeçar a aprender a língua por motivos culturais. Participou num curso intensivo que durou 3 meses e completou o nível B2. Já está em Portugal há 3 anos e meio. Quando chegou a Portugal, sentiu dificuldades especialmente para compreender as pessoas, mas devido à sua experiência de aprendizagem anterior sentia-se à vontade com textos escritos. De momento, usa a língua portuguesa no trabalho, na vida social, quando viaja em Portugal e no decorrer do seu dia-a-dia. Por outro lado, afirma também ter acesso ao português quando ouve rádio e utiliza a *internet* (redes sociais). Fala português com colegas de trabalho, com amigos e também com muitas outras pessoas no decorrer do seu dia-a-dia em Lisboa. No trabalho e quando faz compras fala exclusivamente português, mas em ocasiões sociais fala português e também inglês. A utilização do português

é considerada importante, uma vez que, sem dominar a língua não poderia fazer nada no trabalho. Refere também que dominar o português tem influencia na sua vida pessoal, dado que, lhe permite ter amigos espanhóis. Em Lisboa, utiliza sempre a língua portuguesa. No que diz respeito a expressões metafóricas, o falante afirma que as consegue identificar e compreender frequentemente, mas que raramente as usa.

Resultado do teste de compreensão: 42,86% (6/14).

G2-8

Falante com 29 anos de idade que possui um mestrado em Finanças e exerce a profissão de controlador financeiro. Para além do PLNM, afirma dominar o inglês a um nível avançado e o alemão a um nível baixo. Começou a aprender a língua portuguesa com 26 anos quando se mudou para Portugal por motivos profissionais. Na altura, realizou um curso intensivo de 500 horas numa escola de línguas e completou o nível B2. Já está em Lisboa há 3 anos. Ao início, sentiu muitas dificuldades porque as aulas foram lecionadas exclusivamente em português e isso criou muitos obstáculos a vários níveis. Atualmente, usa a língua portuguesa no trabalho e na sua vida social. Fala português com os colegas de trabalho, com amigos e também no seu dia-a-dia. Por outro lado, também tem acesso à língua portuguesa na *internet* (redes sociais), televisão e jornais (gosta de seguir a atualidade política). Quando começou a aprender português, habituou-se a usar jornais para complementar a sua aprendizagem. Para o falante, dominar o português é muito importante para trabalhar, para a qualidade de vida e para se sentir integrado. Considera que em Lisboa utiliza sempre a língua portuguesa. Em casa fala polaco, no trabalho português e em ocasiões sociais fala as duas línguas. Quando faz compras fala exclusivamente português. No que diz respeito a expressões metafóricas, o falante afirma que raramente as consegue identificar e compreender e que nunca as usa. Quando os amigos lhas explicam, algumas vezes, consegue entendê-las.

Resultado do teste de compreensão: 78,57% (11/14).

Anexo C – O grupo de controlo.

Os falantes de PLM em Lisboa — CG.

Para desenvolvermos o presente estudo de forma metodologicamente correta, recorreremos a um grupo de controlo (GC) que validou as expressões e os respetivos significados figurados escolhidos para o teste de compreensão. Os falantes de português língua materna (PLM) foram utilizados como referência e termo de comparação com os grupos em estudo. Assim, o teste linguístico foi também aplicado a uma terceira população, os falantes nativos de português em Lisboa com um perfil semelhante ao dos falantes dos grupos anteriores, isto é, são falantes adultos de línguas estrangeiras (alunos de inglês, francês, espanhol e polaco em escola de línguas ou no ensino secundário), portugueses, com níveis de formação académica também semelhantes aos dos falantes dos outros grupos. Não pertence ao âmbito deste trabalho descrever detalhadamente as características sociolinguísticas dos membros do grupo de controlo. No entanto, foi importante também entrevistá-los e efetuar fichas sociolinguísticas para garantir que são falantes isentos de quaisquer perturbações da linguagem observáveis que possam influenciar a sua capacidade de compreensão das expressões testadas e dos seus significados figurados.

O grupo de controlo é composto por oito falantes nativos de PLM em Lisboa, cinco de sexo masculino e três de sexo feminino, de idades compreendidas entre os 27 e os 48 anos (média de idades de 38 anos). À semelhança dos grupos anteriores, os participantes possuem graus académicos em áreas diversas, desde licenciaturas até pós graduações e MBA (Engenharia do Ambiente, Psicologia, Gestão, Arte e Design, Engenharia Eletrotécnica e Engenharia Mecânica). Um dos participantes possui um curso técnico-profissional em informática. Profissionalmente, exercem atividade em áreas também diversas (ensino, recursos humanos, gestão de segurança e qualidade, gestão de projetos, reparação de terminais multibanco e engenharia e auditoria).

No caso do grupo de controlo, mais uma vez, o inglês é a língua estrangeira mais falada. Sete falantes afirmam dominar o inglês a um nível avançado ou proficiente e um participante a um nível intermédio. Dois falantes afirmam dominar o espanhol a um nível intermédio, três a um nível elementar e um a um nível baixo. Três falantes afirmam dominar o francês a um nível intermédio, um a um nível elementar e dois a um nível baixo. Um falante afirma dominar o polaco a um nível elementar e uma falante o italiano também a um nível elementar.

Nenhum dos falantes pode ser considerado bilingue de raiz¹³ nem bilingue compósito¹⁴, dado que, todos começaram a sua aprendizagem formal de línguas estrangeiras na adolescência, com o inglês no ensino secundário, e em idade adulta com outras línguas.

Quatro dos falantes nativos em Lisboa frequentaram escolas de línguas para aprender inglês por períodos de tempo que vão desde os quatro meses até aos três anos e todos tiveram a disciplina de inglês como parte integrante do currículo do ensino secundário. Uma falante teve aulas de espanhol durante três anos numa escola de línguas. Um falante realizou um curso intensivo de francês numa escola de línguas durante duas semanas. Um falante teve aulas de polaco numa escola de línguas durante um semestre. Apenas dois falantes nunca frequentaram uma escola de línguas, mas, tal como os outros, tiveram a disciplina de inglês durante sete anos no ensino secundário.

Todos os falantes utilizam a língua portuguesa no quotidiano como primeira língua o que inclui todas as interações normais expectáveis com familiares, em contexto profissional e em ocasiões sociais.

Três dos falantes do grupo nunca viveram fora de Portugal, mas um falante viveu na Polónia seis anos, um falante viveu na Dinamarca seis meses e em Moçambique um ano e meio, um falante viveu na Suíça seis meses e na Dinamarca e nos Estados Unidos durante quatro meses, uma falante viveu em Moçambique durante um ano e uma falante viveu no Brasil durante cinco meses.

13 Condição que se caracteriza pela aquisição simultânea de duas ou mais línguas durante a infância até aos três anos (Sim-Sim 1998: 273, 275).

14 Condição que se caracteriza pela aquisição sequencial da língua de escolarização como segunda língua (quando a aquisição da primeira já está em marcha) (Sim-Sim 1998: 273,275).

Sete falantes consideram que conseguem sempre identificar e compreender o sentido de expressões metafóricas em português, mas um falante considera que só o consegue fazer algumas vezes. Por outro lado, três falantes afirmam utilizar expressões metafóricas algumas vezes, dois falantes afirmam utilizar frequentemente e dois falantes afirmam fazê-lo raramente.

Entre as razões mencionadas para a utilização de expressões metafóricas, os falantes que as utilizam frequentemente indicam fins humorísticos, a possibilidade de passar mensagens de forma mais original e também a eficiência e economia de esforço. Um dos falantes refere sentir que a utilização de expressões metafóricas torna as conversas mais pessoais e menos sérias. Os falantes que as utilizam algumas vezes afirmam que a sua utilização depende do contexto ser informal e gostam de as utilizar com os amigos e com crianças, mas afirmam também que têm receio que os alocutários possam não compreender o sentido intencional. Os falantes que as usam raramente afirmam só o fazer em contexto de brincadeira com amigos, dado que, simplesmente não faz parte da sua forma de ser utilizá-las.

A ficha sociolinguística preenchida pelos falantes de PLM em Lisboa é mais simples do que a dos outros dois grupos (*vide* anexo A), uma vez que, como foi referido anteriormente, não faz parte do âmbito do trabalho descrevê-los extensivamente. No entanto, para além de mostrar que os falantes têm um perfil semelhante aos falantes do G1 e G2, foi também importante fazer o despiste de qualquer situação fora do normal que pudesse excluir algum participante — por exemplo, teriam sido excluídos falantes que não usassem português em Lisboa frequentemente ou cuja língua mais utilizada no seu dia-a-dia não fosse o português.

Resultados dos falantes de PLM em Lisboa — GC.

Os dados do grupo de controlo apresentam uma taxa total de respostas que correspondem ao esperado de 96,4% (108 respostas num total possível de 112). A média de

respostas esperadas por expressão idiomática para o grupo é de aproximadamente oito respostas (7,71).

A totalidade dos falantes conseguiu assinalar com sucesso o significado esperado das expressões número um, dois, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez, 11, 13 e 14. O resultado mais baixo corresponde à expressão número três ‘*Dar com a cabeça na parede*’ que, com cinco respostas esperadas assinaladas, apresenta um desvio de cerca de três respostas em relação à média das outras expressões. A expressão número 12 ‘*Dar a volta ao estômago*’ destaca-se também no gráfico C1, visto que, com sete respostas esperadas assinaladas, é a segunda de duas expressões que não obtiveram o total possível de respostas esperadas assinaladas.

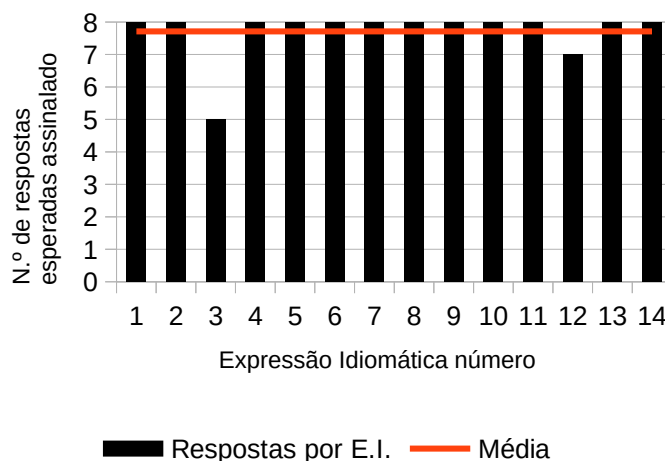


Gráfico C1 — Número de respostas esperadas assinalado por expressão — GC.

A respeito do número de expressões idiomáticas esperadas assinaladas individualmente por cada falante, observamos no gráfico C2 que cinco falantes (GC-1, GC-4, GC-6, GC-7 e GC-8) atingiram 100% (14) das respostas esperadas possíveis. Os falantes afirmaram todos que conheciam *a priori* todas as expressões que constam do teste de compreensão. O valor máximo registado é de 100% e o valor mínimo é de 85,7% (12 respostas). O valor médio por falante é de aproximadamente 96% (13,5 respostas).

A falante com o código GC-2 identificou o significado esperado de 85,7% (12) das expressões (todas, exceto as expressões número três e 12). Afirmou que conhecia *a priori* as

expressões todas exceto as número três e 12. Os resultados da falante estão assinalados a vermelho no gráfico C2, uma vez que, se trata do valor mais baixo registado no GC.

A falante com o código GC-3 identificou o significado esperado de 92,9% (13) das expressões (todas exceto a número três). Afirmou que não conhecia a expressão número três.

O falante com o código GC-5 identificou o significado esperado de 92,9% (13) das expressões (todas exceto a número três). Afirmou que conhecia todas as expressões testadas e que não concordava com a definição considerada correta para a expressão número três no teste de compreensão.

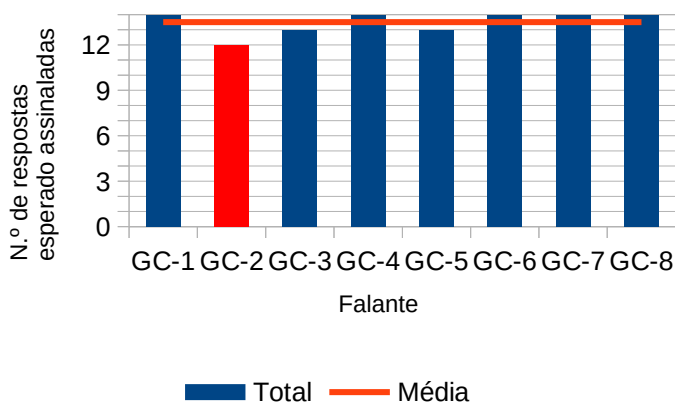


Gráfico C2 — Número de respostas esperado assinaladas por falante — GC.

Ao obter resultados de identificação no GC diferentes de 100% de respostas esperadas para todas as expressões, somos confrontados com a realidade de que os falantes nativos não são infalíveis nas suas competências linguísticas. Os mesmos fatores que descrevemos como variáveis independentes para o estudo da competência metafórica no caso dos falantes polacos de PLNM também têm influencia nos falantes de PLM. Não podemos deixar de realçar que a frequência das expressões, a qualidade do *input*, o grau de opacidade e convencionalização, entre outros, influenciam também a capacidade dos falantes nativos para compreender as expressões idiomáticas em estudo, ou seja, a sua competência metafórica. Note-se que, três falantes (GC-2, GC-3 e GC-5) afirmaram que não conheciam ou não concordavam com o significado considerado correto para a expressão número três, o que, culturalmente, sugere tratar-se de uma expressão de uso mais restrito.

Anexo D — Teste de compreensão.



Mestrado em Português Língua Não Materna

Teste linguístico

Nome: _____ Código: _____

Trabalho de investigação para a dissertação de mestrado com o tema:
*O processo de aquisição/aprendizagem da competência metafórica dos falantes de
PLNM de Cracóvia e de Lisboa.*

Escolha a definição mais adequada ao significado das expressões abaixo.
Apenas uma opção está correta.

1 - Dar nozes a quem não tem dentes.

- A - Dar uma oportunidade a quem não a sabe aproveitar.
- B - Fazer coisas inúteis.
- C - Oferecer uma coisa má a alguém.
- D - Comer nozes à refeição quando somos velhos.

2 - Dar com os pés.

- A - Chamar a atenção de alguém.
- B - Visitar uma pessoa conhecida.
- C - Terminar um relacionamento.
- D - Saltar muito alto.

3 - Dar com a cabeça na parede.

- A - Fazer uma coisa impossível.
- B - Estar desesperado e fazer asneiras.
- C - Trabalhar muito em casa.
- D - Cair e partir a cabeça.

Escolha a definição mais adequada ao significado das expressões abaixo.
Apenas uma opção está correta.

4 - Dar um tiro no pé.

- A - Prejudicar-se a si próprio.
- B - Correr rápido.
- C - Magoar-se a si próprio no pé.
- D - Ir à caça.

5 - Ter a barriga a dar horas.

- A - Estar atrasado para o jantar.
- B - Comer demais.
- C - Estar doente.
- D - Estar com fome.

6 - Dar à língua.

- A - Comer fruta com pão.
- B - Ter a certeza de algo.
- C - Dar um conselho a alguém.
- D - Estar a conversar.

7 - Dar água pela barba.

- A - Não estar concentrado.
- B - Situação que coloca alguém em perigo.
- C - Situação que obriga a muito trabalho e complicações.
- D - Cortar a barba quando já está muito grande.

Escolha a definição mais adequada ao significado das expressões abaixo.
Apenas uma opção está correta.

8 - Dar com a língua nos dentes.

- A - Aprender a falar inglês.
- B - Encontrar dificuldades.
- C - Morder a língua a comer.
- D - Revelar um segredo.

9 - Dar de mão beijada.

- A - Oferecer alguma coisa gratuitamente e sem dificuldade.
- B - Dizer adeus ou despedir-se.
- C - Estar agradecido por algo que foi oferecido.
- D - Lavar as mãos antes de comer.

10 – Não dar o braço a torcer.

- A - Ajudar alguém.
- B - Estar certo.
- C - Não admitir um erro.
- D – Não querer ir ao hospital.

11 - Dar a cara.

- A - Passar por uma situação de vergonha.
- B - Arriscar a reputação.
- C - Assumir a responsabilidade ou enfrentar uma situação.
- D - Fazer a barba.

Escolha a definição mais adequada ao significado das expressões abaixo.
Apenas uma opção está correta.

12 - Dar a volta ao estômago.

- A - Escolher o melhor restaurante.
- B - Petiscar alguma coisa.
- C - Ignorar um instinto.
- D - Ficar mal disposto.

13 - Dar dois dedos de conversa.


- A - Conversar durante um bocadinho.
- B - Olhar para uma situação de duas perspectivas diferentes.
- C - Ter uma conversa muito boa.
- D - Oferecer dois anéis de casamento.

14 - Dar cabo da cabeça

- A - Pensar muito para resolver um problema.
- B - Partilhar ideias com outras pessoas.
- C - Oferecer as nossas ideias.
- D - Ter um acidente e magoar a cabeça.

Já conhecia alguma das expressões acima? Quais?

Anexo E — Exemplo de uma ficha e de um teste preenchidos.



Mestrado em Português Língua Não Materna

Ficha Sociolinguística

Nome: [REDACTED]

Código: **ERC 7**

Parte comum

1 - Sexo: Masculino Feminino 2 - Idade: 35 3 - País de origem: Polónia

4 - Nível de escolaridade: Mestrado + doutoramento

5 - Área de formação: Arte

6 - Profissão: Pintora e professora assistente

7 - Além de português, assinale outras línguas que fala e indique os níveis de competência com os valores de 1 (baixo), 2 (elementar), 3 (intermédio), 4 (avançado), 5 (proficiente) :

	Falar	Ouvir	Ler	Escrever
Alemão	—	—	—	—
Inglês	5	5	5	5
Espanhol	—	—	—	—
Francês	—	—	—	—
Outra 1 _____				
Outra 2 _____				

8 - Com que idade começou a aprender a língua portuguesa? 24

9 - Por que motivos decidiu aprender a língua portuguesa?

culturais	profissionais	familiares	turismo	conjugais	académicos	outros
-----------	---------------	------------	---------	-----------	------------	--------

queria viver em Portugal em Erasmus.

10 - Em que locais tem acesso à língua portuguesa:

na escola de línguas	em casa	no trabalho	em viagens de turismo	outros
----------------------	---------	-------------	-----------------------	--------

Aulas (100%)

de momento já não frequenta uma escola

1

* → teve aulas em escola de línguas ~~at~~ ao início da formação mas continuou mais tarde com professor particular

11 – Em que meios tem acesso à língua portuguesa:

internet televisão redes sociais rádio jornais música livros outros _____

12 – Com quem fala português?

familiares colegas de trabalho amigos professores namorado/a outros marido

Se respondeu familiares, diga quem são os familiares com quem fala português: sogra e família da sogra, marido

13 – Há quanto tempo tem aulas de português? 7 anos

14 – Em que nível do QECR (A1-C2) se encontra atualmente? B2

15 - Para si, falar português é:

pouco importante importante muito importante

Porquê? Faz parte da vida familiar e em geral

16- Consegue identificar e compreender expressões metafóricas em português europeu?

nunca raramente algumas vezes frequentemente sempre

17- Costuma utilizar expressões metafóricas em português europeu?

nunca raramente algumas vezes frequentemente sempre

parte A – Alunos de português polacos em Cracóvia

18 – Já viveu em Portugal?

Sim: Quanto tempo? 4 meses, 2 semanas Não: _____

19 - Como pretende usar os seus conhecimentos de português no futuro?

pretendo trabalhar, viver, e morrer em Portugal.



Mestrado em Português Língua Não Materna

Teste linguístico

Nome: [redacted] Código: CRC 7

Trabalho de investigação para a dissertação de mestrado com o tema:
*O processo de aquisição/aprendizagem da competência metafórica dos falantes de
PLNM de Cracóvia e de Lisboa.*

Escolha a definição mais adequada ao significado das expressões abaixo.
Apenas uma opção está correta.

12/24

1 - Dar nozes a quem não tem dentes.

- A - Dar uma oportunidade a quem não a sabe aproveitar.
- B - Fazer coisas inúteis.
- C - Oferecer uma coisa má a alguém.
- D - Comer nozes à refeição quando somos velhos.

2 - Dar com os pés.

- A - Chamar a atenção de alguém.
- B - Visitar uma pessoa conhecida.
- C - Terminar um relacionamento.
- D - Saltar muito alto.

3 - Dar com a cabeça na parede.

- A - Fazer uma coisa impossível.
- B - Estar desesperado e fazer asneiras.
- C - Trabalhar muito em casa.
- D - Cair e partir a cabeça.

Escolha a definição mais adequada ao significado das expressões abaixo.
Apenas uma opção está correta.

4 - Dar um tiro no pé.

- A - Prejudicar-se a si próprio.
- B - Correr rápido.
- C - Magoar-se a si próprio no pé.
- D - Ir à caça.

5 - Ter a barriga a dar horas.

- A - Estar atrasado para o jantar.
- B - Comer demais.
- C - Estar doente.
- D - Estar com fome.

6 - Dar à língua.

- A - Comer fruta com pão.
- B - Ter a certeza de algo.
- C - Dar um conselho a alguém.
- D - Estar a conversar.

7 - Dar água pela barba.

- A - Não estar concentrado.
- B - Situação que coloca alguém em perigo.
- C - Situação que obriga a muito trabalho e complicações.
- D - Cortar a barba quando já está muito grande.

Escolha a definição mais adequada ao significado das expressões abaixo.
Apenas uma opção está correta.

8 - Dar com a língua nos dentes.

- A - Aprender a falar inglês.
- B - Encontrar dificuldades.
- C - Morder a língua a comer.
- D - Revelar um segredo.

9 - Dar de mão beijada.

- A - Oferecer alguma coisa gratuitamente e sem dificuldade.
- B - Dizer adeus ou despedir-se.
- C - Estar agradecido por algo que foi oferecido.
- D - Lavar as mãos antes de comer.

10 - Não dar o braço a torcer.

- A - Ajudar alguém.
- B - Estar certo.
- C - Não admitir um erro.
- D - Não querer ir ao hospital.

11 - Dar a cara.

- A - Passar por uma situação de vergonha.
- B - Arriscar a reputação.
- C - Assumir a responsabilidade ou enfrentar uma situação.
- D - Fazer a barba.

Escolha a definição mais adequada ao significado das expressões abaixo.
Apenas uma opção está correta.

12 - Dar a volta ao estômago.

- A - Escolher o melhor restaurante.
- B - Petiscar alguma coisa.
- C - Ignorar um instinto.
- D - Ficar mal disposto.

13 - Dar dois dedos de conversa.

- A - Conversar durante um bocadinho.
- B - Olhar para uma situação de duas perspetivas diferentes.
- C - Ter uma conversa muito boa.
- D - Oferecer dois anéis de casamento.

14 - Dar cabo da cabeça

- A - Pensar muito para resolver um problema.
- B - Partilhar ideias com outras pessoas.
- C - Oferecer as nossas ideias.
- D - Ter um acidente e magoar a cabeça.

Já conhecia alguma das expressões acima? Quais?

Todas

Anexo F — Dados dos testes linguísticos.

Expressão Idiomática	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14		
Varição entre grupos	3	1	2	6	1	4	2	1	2	2	3	1	1	0		
G1	8	4	6	2	7	5	6	5	4	5	2	2	3	5	64	
G2	5	5	4	8	8	1	4	6	2	7	5	3	4	5	67	
TOTAL	13	9	10	10	15	6	10	11	6	12	7	5	7	10	9,3571	média
%	81,25	56,3	62,5	62,5	93,75	37,5	62,5	68,8	37,5	75	43,8	31,3	43,75	63		
Código	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	Total	Média
G1-1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	9	64,2857
G1-2	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	10	71,4286
G1-3	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	6	42,8571
G1-4	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	8	57,1429
G1-5	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	8	57,1429
G1-6	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3	21,4286
G1-7	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	12	85,7143
G1-8	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	8	57,1429
															8	57,1429
Código dc	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	Total	Média
G2-1	0	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	6	42,857
G2-2	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	11	78,571
G2-3	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	10	71,429
G2-4	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	8	57,143
G2-5	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	9	64,286
G2-6	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	1	6	42,857
G2-7	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	6	42,857
G2-8	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	11	78,571
															8,375	59,821
Código	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	Total	Média
GC-1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14	100
GC-2	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	12	85,71429
GC-3	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	13	92,85714
GC-4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14	100
GC-5	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	13	92,85714
GC-6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14	100
GC-7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14	100
GC-8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14	100
															13,5	96,42857