

Cadernos de PLE

Estudos Variacionistas e Aplicados em Língua Não Materna



universidade de aveiro
theoria poiesis praxis

Ficha Técnica

TÍTULO

Cadernos de PLE. Estudos Variacionistas e Aplicados em Língua Não Materna

Coordenadores e editores do volume

Diretor: Paulo Osório (CLLC/UBI)

Codirectora: Lurdes de Castro Moutinho (CLLC/UA)

PERIODICIDADE

Anual

CAPA

Autoria de Juliana Gonçalves

EDIÇÃO

UA Editora - Universidade de Aveiro

Dezembro 2023

e-ISSN – 2795-5680

URL - <https://proa.ua.pt/index.php/cple>

CONTACTOS

cllc-ple@ua.pt

APOIOS

universidade de aveiro  dlc departamento de línguas e culturas

universidade de aveiro  cllc centro de línguas, literaturas e culturas

 Fundação
para a Ciência
e a Tecnologia

Este evento foi financiado por fundos nacionais, através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I. P., no âmbito do projeto UIDB/04188/2020.



Índice Geral

Nota de Apresentação	3
Comissão Científica da Revista	5
Reflexões sobre a aprendizagem da prosódia do português brasileiro como língua estrangeira	7
A dimensão léxico-gramatical e (inter)cultural: variações de sentido em contexto de português para hispanofalantes.....	31
O português como terceira língua para falantes de romeno.....	53
Interferências do cokwe no português de angola: variação morfossintática.....	78
Variação entoacional em enunciados interrogativos produzidos por falantes estrangeiros de duas línguas românicas.....	99

Nota de Apresentação

Este é o segundo número da Revista *Cadernos de PLE. Estudos Variacionistas e Aplicados em Língua Não Materna*, 2023, que tem uma periodicidade anual e é parte integrante de uma das atividades do subgrupo “Variação Linguística” do Centro de Línguas, Literaturas e Culturas da Universidade de Aveiro. Dando continuidade ao primeiro número publicado em 2022, também esta edição conta com cinco textos, resultantes de uma avaliação por pares, interligando fenómenos de variação linguística em contexto de língua não materna.

No artigo intitulado «Reflexões sobre a aprendizagem da prosódia do português brasileiro como língua estrangeira», Adriana Nascimento Bodolay apresenta «uma reflexão sobre o que os aprendizes de Português como Língua Estrangeira (PLE) sabem sobre a Prosódia do Português Brasileiro (PB), de modo que tal conteúdo possa ser abordado em sala de aula. (...) As observações tratadas neste artigo estão relacionadas aos aspectos suprasegmentais da pronúncia. A partir de descrições prosódicas feitas para o PB (Rameh, 1966, Moraes, 1993, Fonágy, 1993), foi possível observar que tanto o acento lexical, quanto o acento frasal devem ser objeto de abordagem na sala de PLE, de modo que os aprendizes possam se expressar de forma a manterem a face positiva na interação verbal»; Camili Daiani Maranhão Alvarenga através do estudo «A dimensão léxico-gramatical e (inter)cultural: variações de sentido em contexto de português para hispanofalantes» pretende clarificar «como um ensino do vocabulário em diferentes contextos verbais promove uma conscientização do caráter polissêmico da unidade lexical. Tal conscientização, por sua vez, resultaria em um maior desenvolvimento da competência lexical e na indagação sobre os limites nem sempre palpáveis entre tais categorias»; o texto «O português como terceira língua estrangeira para falantes de romeno», da autoria de Irina Bratu e Maria do Céu Fonseca, analisa «aspectos linguísticos mais relevantes no ensino do português europeu a romenos. Ao nível teórico, a linguística comparativa representa a ferramenta utilizada para apresentar a paridade dos sistemas fonético e lexical das duas línguas neolatinas, que é exemplificada e analisada concisamente»; Roque Suequel e Paulo Osório em «Interferências do cokwe no português de Angola: variação morfossintática» tomam como objeto da sua investigação a «análise da interferência do cokwe no português de Angola (PA), que resulta dos contactos entre esta língua autóctone com a língua portuguesa (LP), (...) [dando] particular enfoque à variação morfossintática do PA [e, analisando], ainda, as interferências do cokwe»; por fim, o artigo, da autoria de Rosa Lúcia Coimbra e de Lurdes de Castro Moutinho, intitulado «Variação entoacional em enunciados interrogativos produzidos por falantes estrangeiros de duas línguas românicas» leva a cabo uma «uma comparação entre os padrões entoacionais de enunciados interrogativos, produzidos, em português, por falantes de duas línguas românicas, o espanhol e o francês, [comparando-os] com os realizados por um falante nativo de português europeu».

A Revista mantém aberta a possibilidade de submissão de artigos para publicação em fluxo contínuo, aceitando-se artigos originais, de mestres e doutores, relacionados com a temática já referida. Os textos, com ISSN, ficarão disponíveis na PROA-UA (Plataforma de Revistas em Open Access da Universidade de Aveiro).

Desejamos que o presente número se revista da maior utilidade para todos os investigadores na área.



Comissão Científica da Revista

Alberto Gómez Bautista (Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa, IPL, Portugal)

Alexandre do Amaral Ribeiro (Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Brasil)

Ana Madeira (Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, Portugal)

Ana María García Martín (Universidade de Salamanca, Espanha)

Ana Rita Carrilho (Universidade da Beira Interior, Portugal)

Carlos Alberto Faraco (Universidade Federal do Paraná, Brasil)

Claudine Franchon Cabrera Ordonez (Depto de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasil)

Cristina Flores (Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas da Universidade do Minho, Portugal)

Cristina Martins (Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Portugal)

Edleise Mendes (Universidade Federal da Bahia, Brasil)

Gian Luigi De Rosa (Università degli Studi Roma Tre, Itália)

Graça Maria Rio-Torto (Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Portugal)

Hanna Batoréo (Universidade Aberta, Portugal)

Helena Rebelo (Universidade da Madeira, Portugal)

Isabel Margarida Duarte (Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal)

Isabel Poço Lopes (Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Portugal e Universidade Politécnica de Macau, China)

João Veloso (Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal)

Jorge Pinto (Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Portugal)

Juan Carrasco González (Universidade de Extremadura, Espanha)

Liliane Santos (Universidade de Lille, França)

Luciana Graça (Instituto da Cooperação e da Língua, Universidade de Toronto, Canadá)

Luís Gonçalves (Universidade de Princeton, EUA)

Manuel Célio da Conceição (Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve, Portugal)

María Álvarez de la Granja (Instituto da Língua Galega e Universidade de Santiago de Compostela, Espanha)

Maria da Graça Castro Pinto (Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal)

Maria do Céu Fonseca (Universidade de Évora, Portugal)

Maria Luísa Ortiz Alvarez (Universidade de Brasília, Brasil)

Nélia Alexandre (Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Portugal)

Rosa Lúdia Coimbra (Universidade de Aveiro, Portugal)

Rosa Marina Meyer (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil)

Rosane Silveira (Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil)

Sandro Marengo (Universidade Federal de Sergipe, Brasil)

REFLEXÕES SOBRE A APRENDIZAGEM DA PROSÓDIA DO PORTUGUÊS BRASILEIRO COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Adriana Nascimento Bodolay

Adriana Nascimento Bodolay

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Reflexões sobre a aprendizagem da prosódia do português brasileiro como língua estrangeira

Reflections on Learning the prosody of Brazilian Portuguese as a foreign language

Resumo

O objetivo do presente trabalho é trazer uma reflexão sobre o que os aprendizes de Português como Língua Estrangeira (PLE) sabem sobre a Prosódia do Português Brasileiro (PB), de modo que tal conteúdo possa ser abordado em sala de aula. Aprender a prosódia é uma habilidade que permite que os alunos se comuniquem efetivamente com falantes nativos e aprimora sua compreensão cultural. Nossa experiência com alunos falantes de Espanhol e Crioulo Haitiano demonstrou que o conhecimento sobre o PLE pode revelar diferentes níveis de dificuldade a depender da língua materna. As observações tratadas neste artigo estão relacionadas aos aspectos suprasegmentais da pronúncia. A partir de descrições prosódicas feitas para o PB (Rameh, 1966, Moraes, 1993, Fonágy, 1993), foi possível observar que tanto o acento lexical, quanto o acento frasal devem ser objeto de abordagem na sala de PLE, de modo que os aprendizes possam se expressar de forma a manterem a face positiva na interação verbal. Por fim, buscamos sintetizar nossas impressões dos momentos de conversação com alunos iniciantes na aprendizagem do PB, variante de Minas Gerais, identificando os principais traços de dificuldades prosódicas por eles apresentadas nesse processo.

Palavras-chave: Prosódia, Português Língua Estrangeira, Habilidades Orais, Pragmática da Entonação

Abstract

This study aims to explore the knowledge of Brazilian Portuguese (BP) prosody among learners of Portuguese as a Foreign Language (PFL), with the goal of addressing this topic in the classroom. Prosody enables learners to communicate effectively with native speakers, and enhances their understanding of Brazilian culture. Our experience working with Spanish and Haitian Creole-speaking students has demonstrated that the difficulty level of PFL varies depending on the student's native language. In this paper, we focus on the suprasegmental aspects of pronunciation and analyze prosodic descriptions of BP from various sources (Rameh, 1966, Moraes, 1993, Fonágy, 1993). Our findings indicate that stress and accent are crucial elements to be taught in the PFL classroom, as they enable learners to interact verbally with others while maintaining positive face. Lastly, we synthesize our observations from conversations with beginner students learning BP from Minas Gerais, identifying their primary prosodic challenges.

Keywords: Prosody, Portuguese as Foreign Language, Oral Skills, Intonational Pragmatics.

1. Introdução

O cenário relativo à Língua Portuguesa no mundo aponta que essa é o sexto idioma mais falado do mundo. Os dados do Ethnologue¹ revelam que, como L1 são 236.266.650 de falantes, e, como L2, somam-se mais 27.372.200. A previsão da Comunidade de Países de Língua Portuguesa², por sua vez, prevê que o número de falantes poderá mais que dobrar até o final do século XXI.

O interesse em aprender quaisquer variantes da LP se dá por diversos motivos. Seja pelo contexto acadêmico, empresarial ou para fins humanitários, o fato de essa ser uma institucional, ou seja, falada e escrita em contextos para além do núcleo familiar e das comunidades de origem, faz com que seja considerada uma língua forte, com grandes potenciais de novos aprendizes.

Pensando nesse contexto, essa temática passa a ser importante ponto de investigação, tanto no domínio da Linguística Teórica, quanto da Linguística Aplicada. Para ambos os campos, fazem-se necessários estudos mais aprofundados sobre o assunto, bem como o desenvolvimento de estratégias de ensino/aprendizagem de modo a compreendermos ainda mais a forma como esses aprendizes lidam com a LP nas modalidades falada e escrita, bem como de que maneira esse processo pode ser facilitado.

É notável, no entanto, que materiais didáticos ainda se restrinjam a abordagem de assuntos mais tradicionais, como ensinar sobre a modalidade escrita da língua (Bodolay, 2020; Melo & Bodolay, 2021; Bodolay & Forte, 2023). Quanto à fala, as atividades abrangem basicamente o aspecto segmental da pronúncia. No que se refere ao espaço da prosódia, Melo (2017) demonstra que apenas algumas atividades são desenvolvidas, tocando apenas na diferença entre questão total e declarações e alguns exercícios sobre o uso da entonação para produzir ênfase em alguns enunciados. Como afirma Chun (2002, p. 135) “Traditional programs of pronunciation teaching, however, frequently did not include attention to intonation”.

Para o presente artigo, lançamos duas questões que julgamos ser fundamentais. A primeira é quais são as principais características prosódicas que um falante de PLE precisa conhecer para ter uma comunicação eficiente? E a segunda: que tipo de dificuldade os aprendizes podem encontrar no que se refere à aprendizagem da prosódia?

¹ Disponíveis em <https://www.ethnologue.com/statistics/>.

² Texto divulgado pela Organização das Nações Unidas, disponível em <https://brasil.un.org/pt-br/126262-mundo-ter%C3%A1-mais-de-500-milh%C3%B5es-de-falantes-do-portugu%C3%AAs-at%C3%A9-final-do-s%C3%A9culo-diz-cplp>.

De modo a responder às duas perguntas, tomamos as aulas de Português para Estrangeiros desenvolvidas no âmbito da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), durante o ano de 2023. Recebemos na instituição seis alunos oriundos da República Dominicana, de Honduras e do Haiti, a partir de um programa de cooperação institucional, em nível de pós-graduação, chamado GCUB³. Tais estudantes foram recebidos no país sem qualquer experiência linguística em LP, o que nos fez classificá-los como nível A1. As aulas de conversação foram ministradas durante uma hora e meia, uma vez por semana, nas dependências da Universidade.

As nossas observações foram sistematizadas para o presente texto. Buscamos compreender como se dá o desenvolvimento da prosódia para esse tipo de aprendiz iniciante. Para isso, optamos por verificar o que acontece no âmbito do acento lexical e acento frasal. Apresentamos, inicialmente, os conceitos relacionados a ambos os fenômenos, buscando correlacioná-los ao Português como Língua Estrangeira. Na última seção, trazemos algumas reflexões acerca do que foi possível verificar na prática com os alunos anteriormente citados, de modo a elucidar algumas dificuldades por eles apresentadas sobre a Prosódia do PB.

2. Prosódia e o ensino de Língua Estrangeira

A prosódia é parte essencial do sistema linguístico, tanto em se tratando de língua materna ou língua estrangeira. No segundo caso, o desenvolvimento dessa competência se torna um aspecto ainda mais relevante, uma vez que conhecê-la e utilizá-la nas situações comunicativas tem como consequência a sua inserção cultural, sobretudo no contexto de aprendizagem em imersão.

Mendes (2013), no seu trabalho sobre uma proposta didática para o ensino de modelos de entonação interrogativa do português do Brasil em Português como Língua Estrangeira (PLE), ressalta que, sem a formação adequada em relação à prosódia, a interlíngua de um aprendiz sempre estará em um nível baixo e existirão vários problemas quanto à sua interação comunicacional. A autora ainda destaca que a entonação não tem sido objeto de estudos até mesmo dentro das pesquisas da área de aquisição fônica de línguas estrangeiras, sendo que alguns estudos delimitam seu campo apenas em descrições sobre entonação de falantes estrangeiros. Mendes (2013) sugere que os falantes nativos da

³ Grupo de Cooperação Internacional de Universidades Brasileiras.

língua estrangeira (LE) podem ser mais compreensivos com erros de pronúncia, mas podem ser menos tolerantes com erros de prosódia.

Em trabalhos anteriores (Bodolay, 2020; Bodolay & Forte, 2023), notamos a ausência de um tratamento sistemático dos aspectos prosódicos em material didático para aprendizes de Português como Língua Estrangeira (PLE), o que constitui um fator negativo. Embora haja boas descrições sobre como falantes nativos utilizam a prosódia em diversas situações, desde o contexto experimental até em fala espontânea, pouco se aplica à área específica do PLE, sobretudo no que diz respeito às possíveis dificuldades encontradas pelos estrangeiros no contato com o Português.

Vale salientar que Hirst e Di Cristo (1998) apresentam o conjunto dos fenômenos prosódicos dividido em dois grandes grupos: lexical e não lexical. No primeiro, encontram-se localizados todos os aspectos relativos à palavra, como é o caso do acento e do tom. No segundo, aqueles relacionados à entonação. Nossa abordagem neste texto segue a perspectiva apresentada pelos autores, de forma a organizarmos a reflexão aqui proposta.

No que concerne ao Português Brasileiro (PB), o estudo de Rameh (1962) inaugura a história das pesquisas na área da Prosódia. A preocupação da autora é contrastar aspectos do Inglês aos do Português, de modo a compreender em ambas as línguas para fins didáticos. No seu artigo de 1966, a autora descreve os aspectos do acento de palavra, tom, junctura, padrões de entonação e vocalizações do PB. Sobre esse último item, Rameh (1966) aponta para aquilo que Pike (1945) classificara como atitudes do falante. São apresentadas as configurações para a ênfase, surpresa, indecisão, indicação de conclusão e sinal de pergunta, em que faz uma análise sobre a expressão “não é”. Dentre os pontos analisados pela autora, selecionamos para este trabalho os conceitos de acento de palavra, padrões de entonação e as atitudes do falante.

2.1. O acento de palavra

A definição do acento de palavra pode ser dada a partir de perspectivas diferentes. Trata-se de um elemento prosódico que contribui para a determinação do ritmo nas línguas. Se por um lado há abordagens que o observa do ponto de vista da interação dos acentos lexicais dentro dos enunciados (Halliday, 1970; Reis, 1995; Hirst, Di Cristo, 1998), há quem o defina do ponto de vista da proeminência silábica (Cruttenden, 1997). Para efeito de ensino de PLE, neste texto, o último ponto de vista parece-nos mais relevante. Por esse motivo, apresentamos, a seguir, algumas considerações sobre o assunto.

Na tradição estruturalista, Mattoso Câmara (1953), Rameh (1966) e Staub (1973) tratam o acento de palavra, ou prosodemas, como um elemento fonêmico. Conforme se encontra em Mattoso Câmara (1953), os vocábulos do Português podem conter um acento forte (tônica) ou fraco (átona), sendo possível o acento primário na última sílaba (“boné”), penúltima (“caneca”), antepenúltima (“sábado”) ou na anterior à penúltima (“rítmico”). Quando inseridas em um enunciado declarativo, a última sílaba tônica costuma preservar o seu valor e as demais sílabas tônicas podem ser portadoras de acento secundário. É o que ocorre em “O menino pegou a bola”, em que “menino”, “pegou” e “bola”, isoladamente, têm como sílabas tônicas “ni”, “gou” e “bo”, mas o acento que se sobressai é o do item “bola”, sendo os demais secundários em relação a “bo”. Staub (1973, p. 48) conclui que a sílaba tônica no Português é “a portadora do acento primário ou secundário”.

Do ponto de vista da aprendizagem do Português, quer seja como L2 ou língua estrangeira, esse aspecto é parte constituinte do léxico, conforme apontamos anteriormente. Isso significa que, ao ter contato com um novo vocábulo, o acento de cada palavra está incluso no item. Portanto, ao aprender, por exemplo, a palavra “xícara”, o falante terá a noção de qual sílaba é a mais longa, a mais forte e de tom mais alto (Rameh, 1966). Entretanto, há uma questão sobre o acento de palavra que pode – e deve – ser abordada de forma sistemática: quando há contraste entre os acentos forte e fraco.

Mattoso Câmara (1970, p. 64-5) argumenta que:

Além [do] valor demarcativo, que cria uma juntura suprasegmental, o acento em português é também distintivo, pois serve pela sua posição a distinguir palavras, como em jaca «uma fruta brasileira» e jacá «uma espécie de cesto», caqui «a fruta de origem japonesa» e cáqui «cor de poeira», e assim por diante. É até um processo gramatical de distinguir padrões morfológicos, entre o substantivo, proparoxítono, e a forma verbal, paroxítona, com os mesmos fonemas, do verbo correspondente: rótulo: rotulo (verbo rotular), fábrica: fabrica (verbo fabricar), intérprete: interprete (verbo interpretar).

Reis (1995) faz um estudo detalhado da interação entre o acento de palavra e seu efeito para a entonação e o ritmo no PB. O trabalho, desenvolvido numa perspectiva pluriparamétrica, demonstra o efeito que esse exerce sobre a curva melódica de sentenças declarativas e interrogativas. De acordo com o autor, o acento lexical marca a mudança de direção na frequência fundamental do enunciado, sendo que sua inflexão depende do lugar em que se encontra a sílaba mais saliente da palavra.

No estudo comparativo sobre o Português Brasileiro e o Português Europeu (PE), Frota e Vigário (2000) não apresentam informações específicas sobre a diferença entre o acento lexical do PB e do PE. No entanto, as autoras mencionam que uma das diferenças

fundamentais entre as duas variedades do Português, ambas associadas ao ritmo, é a existência de acentos, para além do acento principal de palavra, seguindo um padrão alternante de sílabas fortes e fracas, que é notada como caracterizadora do PB.

2.2. O acento frasal

Para além do fenómeno do acento de palavra, quando tratamos do domínio do enunciado, surgem novas questões. É relevante refletirmos, por exemplo, para que servem os traços prosódicos no sistema das línguas. Fonágy (2003) enumera algumas dessas funções, dentre as quais nos interessam, sobretudo, a modal, que nos possibilita diferenciar tipos de enunciados, e a expressiva, que usamos para demonstrar as atitudes e as emoções. Dessa forma, como nos interessam essas duas expressões ligadas aos fatos prosódicos, faz-se necessário distinguir os dois conceitos.

Da mesma forma que usamos o acento de palavra para distinguir significados, outros componentes prosódicos são utilizados para diferenciar tipos de sentenças. Moraes (1993, p. 102) caracteriza a função modal como aquela que “contribui e eventualmente determina, na ausência de outros índices, a modalidade da frase, a força ilocucionária que deve ser atribuída ao enunciado”. Partindo dessa ideia para observar a LP, notamos que utilizamos um padrão de entonação para declarar (“Marcelo chegou”) e outro para perguntar (“Marcelo chegou?”). Nessa mesma sequência segmental, usamos, portanto, padrões diferenciados, conforme demonstrado por Moraes (1993): enquanto o movimento melódico em uma asserção corresponde a um descendente na sílaba tônica, na questão total esse movimento é ascendente.

Rameh (1966, p. 29) assim define padrão de entonação:

As combinações dos diversos acentos, tons e junturas constituem um número definido de padrões de intonação que são usados comumente na língua. Esses padrões são caracterizados pela existência de um acento frasal numa certa posição, tons diversos em determinadas posições e uma junção final.

Nesse mesmo trabalho, a autora propõe uma classificação, a partir dos dados produzidos em uma entrevista com um falante da variante fluminense do PB. De forma sintética, Rameh (1966) encontra dez possibilidades de padrões: a) declarações e perguntas com palavras interrogativas, b) declarações e perguntas com palavras interrogativas sem elementos marginais, c) declarações incompletas, d) declarações incompletas sem elementos marginais, e) perguntas sem palavras interrogativas, f) perguntas sem palavras interrogativas

e sem elementos marginais, g) enumeração, h) enumeração com pergunta, i) enunciações em série, e j) pergunta com uma série.

Vale notar que Moraes (1993) separa os enunciados em dois planos. No primeiro, formal, o autor inclui os tipos de frase do ponto de vista sintático, no qual estão categorias como “declarativa”, “interrogativa” e “imperativa”. No segundo, funcional, o critério para observação é o aspecto pragmático da força ilocucionária do ato de fala. Assim, temos “asserção”, “questão”, “ordem”, dentre outros. Como é possível observar, usando a definição de Moraes (1993), do ponto de vista das modalidades, Rameh (1966) trata de dois tipos de frase (declarativas e interrogativas) que correspondem a dois atos de fala distintos (asserção e questão).

Na literatura, são encontradas diferentes formas de descrever os padrões de entonação relativos às modalidades. O modelo autossegmental e métrico (Pierrehumbert, 1980; Frota e Vigário, 2000; Ladd, 2008), por exemplo, propõe-se a analisar a estrutura entonativa das línguas por meio de eventos tonais, ou seja, movimentos estabelecidos entre os diferentes níveis de altura tonal que se verificam ao longo de um enunciado. Tal perspectiva busca determinar, a partir da relação entre esses níveis, o que tem papel fonológico nas línguas – fazendo parte, portanto, da gramática entonacional das línguas naturais – e o que consiste em variação no nível fonético, relacionando-se a um mesmo padrão frásico. Para tanto, utiliza de uma notação específica (H – high e L – low) de modo a caracterizar os contornos melódicos.

Fonágy (1993) traz uma discussão teórica sobre a função modal, demonstrando como ela é implementada prosodicamente em várias línguas. O autor defende que as modalidades são determinadas a partir das atitudes, sendo a função modal um morfema, pois é possível um par do tipo “Que mulher!” e “Que mulher?”, enunciados com entonações diferentes e significados diferentes.

Sobre as questões, Fonágy (1993) define-as como um enunciado que, ao mesmo tempo, exige e fornece informações. Para o autor, o movimento ascendente na sílaba tônica é característico da Língua Portuguesa, realizado num nível melódico mais alto que na asserção. Apesar de admitir não haver uma correspondência direta entre melodia e categorias de modalidade, o autor propõe descrições melódicas para a modalidade interrogativa, conforme o quadro 1 a seguir:

Tipo de questão	Descrição melódica
Questão total	Melodia ascendente
Questão parcial	Melodia ascendente ou ascendente com final descendente, presença de uma marca morfológica
Questão metalinguística	Mesma melodia da questão total
Questão injuntiva (alternativa)	Mesma melodia da questão total
Questões particulares, declarativas, implicativas	Melodia das adivinhas: subida gradativa com final ascendente
Questão hipotética objetiva	Queda melódica gradativa
Questão hipotética	Tom ascendente, como na questão total
Questionário (preenchimento de lacuna)	Tom ascendente, semelhante às questões alusivas introduzidas por “e”
Suposições	Idêntica à questão total, com final ascendente
Asserções interrogativas	Melodia intermediária entre asserção e questão total

Fonte: Fonagy (1993)

Quadro 1: Descrição melódica das questões (Fonagy, 1993)

É importante ressaltar uma conclusão de Odette Mettas (1964, 1966) retomada por Fonagy (1993) de que “a modalidade da frase parece depender da importância da subida final”. Se, por um lado, um ascendente contínuo leva o ouvinte a julgar o enunciado como uma questão, caso haja uma subida discreta possivelmente esse enunciado será associado a uma asserção. Ainda reforçando esse posicionamento, o autor salienta: “a interpretação da modalidade depende de três fatores melódicos: a altura da subida final, a frequência do pico melódico (...) e a frequência fundamental no ponto de inflexão que precede a subida final”.

Outro ponto relevante tratado pelo autor é que o ângulo da subida de F0 é o que distingue uma exclamação assertiva de uma questão total. Algumas formas de onda são observadas por Fonagy (1993), conforme sumarizado no quadro 2 a seguir:

Forma da onda	Descrição	Interpretação/modalidade
	Curva côncava	Interrogativa
	Subida brusca	Exclamação assertiva
	Subida lenta, forma convexa	Frase inacabada

Fonte: Fonagy (1993)

Quadro 2: Forma de onda, descrição e modalidade (Fonagy, 1993)

Por sua vez, Moraes (1993) define a função modal como aquela “determina (...) a modalidade da frase, a força ilocucionária que deve ser atribuída ao enunciado”. O autor tem como objetivo estabelecer o sistema de entonação modal do falar do Rio de Janeiro, na

variante culta. A seguir, no quadro 3, é apresentada uma síntese das modalidades em conjunto com as características prosódicas indicadas pelo autor:

Tipo de enunciado	Descrição melódica
Asserção	Início médio-baixo
	Ascendente até a 4ª sílaba
	Descendente da pretônica até o fim
	Tônica final descendente
Questão total	Início mais alto que assensão
	Pretônica mais baixa que assensão
	Ascendente amplo na tônica, com queda no final da sílaba
Questão parcial (MI no início)	Início alto
	Descendente até a tônica
	Ascendente na postônica
Questão parcial (MI no final)	Início médio
	Ascendente até a tônica anterior à final
	Descendente da tônica até o final
Pedido de confirmação (questão total)	Início mais alto que assensão
	Pretônica mais baixa que assensão
	Ascendente amplo na tônica, com queda no final da sílaba
Questão parcial repetida	
	Duplo ascendente
	Ascendente no morfema interrogativo Nível falsete
Questão disjuntiva	Ascendente na tônica que precede a partícula disjuntiva (PD)
	Descendente da PD até o fim
	Tônica final descendente
Ordem	Início médio
	Descendente até a tônica final
Pedido	Início alto na tônica inicial
	Descendente
	Ascendente mais baixo na tônica final

Fonte: Moraes (1993)

Quadro 3: Síntese da descrição prosódica para modalidades assensão, questão, ordem e pedido (Moraes, 1993)

A conclusão de Moraes (1993), assim como a de Fonagy (1993), é que enunciados com sílaba tônica ascendente, mas com final baixo são percebidos como assensão e uma curva descendente com a tônica alta é percebida como questão. Quanto à sílaba pretônica final, na questão total, essa está situada num nível mais baixo.

2.3. Pragmática da entonação e expressão das atitudes

No que se refere à função expressiva, as informações prosódicas não estão relacionadas apenas a diferenças entre modalidades (Fonágy, 2003) ou tipos específicos de atos de fala. Percebemos que há outras informações implícitas nas estratégias prosódicas utilizadas pelo falante, como é o caso das atitudes e das emoções.

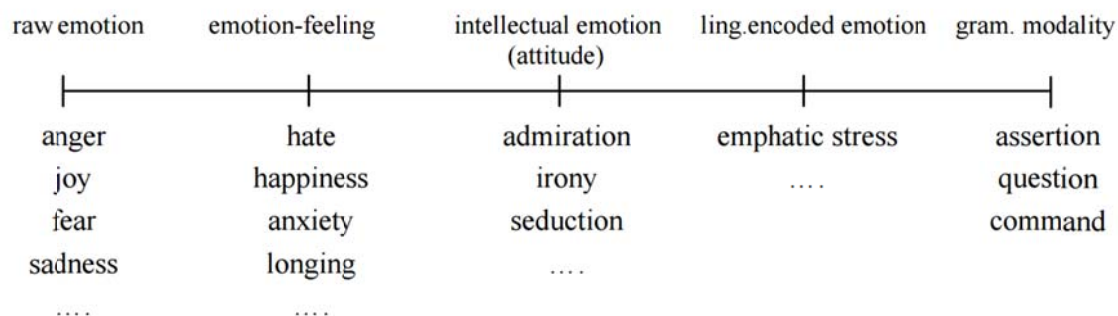
Sobre esse assunto, vale a pena mencionar Bodolay & Forte (2023). As autoras fizeram um teste com a fala de alunos de Português como Língua Estrangeira sobre o reconhecimento de atitudes e emoções por falantes nativos de Português. As autoras observaram que o uso de aspectos prosódicos para expressar emoções parece ser mais comum em várias culturas e, por isso, mais facilmente reconhecido por falantes de línguas diferentes. Isso pode ser explicado pelo fato de que as emoções são menos controladas pelo sistema cognitivo. Por outro lado, as atitudes são comportamentos mais controlados e sujeitos a regras coletivas, o que pode levar a uma maior variação e interpretação em sua expressão. As autoras concluem que a interpretação da prosódia está sujeita à diversidade, embora existam aspectos que se mantenham iguais, como a modalidade de enunciado (asserção e questão), havendo diversidade entre línguas e dentro da mesma língua, sobretudo no que se refere à função expressiva da prosódia. Tal perspectiva encontra fundamento no que afirmam Antunes e Aubergé (2015, p. 215) para quem “emoções são involuntárias e universais, enquanto as atitudes são voluntariamente controladas e dependentes do sistema linguístico”. Dessa forma, neste trabalho, interessa-nos o conceito de atitude.

O termo foi usado, primeiramente, por Pike (1945). Nas palavras de Cagliari (2007), o conceito para Pike (1945) refere-se “(a) o uso de elementos prosódicos para acrescentar ao enunciado básico um elemento emocional que o falante quer que constitua um contexto psicológico no qual o enunciado deve ser interpretado”.

Mais recentemente, Antunes e Aubergé (2015), citando Caelen-Haumont (2009) e Moraes (2011), reforçam que há dois tipos de atitudes: as sociais e as proposicionais. Enquanto as primeiras referem-se ao outro, ao interlocutor, as últimas estão estritamente relacionadas ao conteúdo da sentença. No caso deste trabalho, e para fins didáticos, consideramos relevante abordar ambas as categorias.

Por sua vez, Moraes (2011) cita Leon (1993), para quem os estados afetivos podem ser dispostos em um contínuo, que vai do aspecto menos controlado (itens na ponta esquerda) ao mais controlado (itens à direita), conforme a figura a seguir:

Figura 1: Contínuo: emoções a modalidade



Fonte: Moraes (2011, p. 21)

A partir da Figura 1, podemos observar que, aquilo sobre o qual abordamos anteriormente sobre as modalidades, enquadra-se no âmbito do que há de mais gramatical no uso da prosódia. Por sua vez, o que se refere aos estados afetivos enquadra-se no centro desse contínuo, não sendo tão gramatical, mas ao mesmo tempo no domínio da cognição.

Antunes e Aubergé (2015) argumentam que o uso do *temo* atitude do falante é bastante usado na Psicologia Social. Por tratarem de um estudo linguístico, fazem a opção pelo uso da expressão *afetos sociais*. As autoras citam Mac et al (2012), para quem:

os afetos sociais são a parte mais importante da interação verbal face a face, ligados à cultura e ao sistema linguístico, e carregam intenções e pontos de vista do locutor (como surpresa, confirmação), bem como podem fornecer índices a respeito da interação (por exemplo, na polidez) ou informações contextuais (por exemplo, no caráter público ou privado de uma conversa). (Antunes e Aubergé, 2015, p. 214)

Ainda tratando da relação entre prosódia e comportamento social, é importante mencionar a perspectiva de Wichmann (2000), que defende que a entonação atitudinal reflete o comportamento do falante. Isso significa que, ao expressar condescendência, amizade ou rudeza, o falante o faz de forma intencional e, em um determinado contexto, o ouvinte é capaz de interpretar essas intenções. Assim, o uso de estratégias prosódicas é tão controlado quanto as escolhas lexicais.

Tais apontamentos nos levam a refletir sobre a relação estreita que existe entre cultura e prosódia, o que Reis (2001) chama de *pragmática da entonação*. Essa é utilizada pelos falantes de língua materna, portanto, podem – e devem – ser parte do conteúdo a ser ensinado em contextos de L2 ou de língua estrangeira. Compreender como as estratégias prosódicas são usadas na interação de forma significativa é um caminho, na nossa percepção, para garantir ainda mais a interação entre falantes estrangeiros e nativos, por

exemplo. As atitudes, bem como os comportamentos de uma determinada comunidade, devem ser, portanto, aprendidos.

Se por um lado o componente prosódico está interligado aos aspectos sociais, por outro também se vincula à relação do falante com aquilo que ele diz. Assim, é possível demonstrar, a partir do uso de determinadas estratégias (prolongamentos, mudanças de tessitura, elevação da melodia, ênfase, dentre outros), atitudes como certeza ou incerteza, por exemplo. Nesse caso, trata-se da expressão atitudinal no que se refere ao conteúdo proposicional.

Para os estudos em pragmática da entonação, os atos de fala, na concepção de Austin (1990) e Searle (1981), são muito relevantes. Um ato de fala, de acordo com esses autores, é a menor unidade pela qual a linguagem se dá: consiste no ato de dizer um enunciado com um certo sentido e referência, acrescido de uma determinada força. Completamos essa ideia com as palavras de Mira-Mateus e colegas (2003, p. 73): “é um comportamento verbal, governado por regras que asseguram que as intenções comunicativas venham a ser adequadamente interpretadas”. Assim, asseverar, questionar, pedir e ordenar são atos de fala.

Se a prosódia é o veículo pelo qual o falante expressa suas intenções e atitudes, em diferentes atos de fala, ressaltamos que esses elementos fazem parte do aprendizado de uma língua, bem como os valores culturais que a ela se integram. Além disso, notamos que os falantes que têm acesso a mais de uma língua, além da materna, costumam empregar, nas situações comunicativas, estruturas prosódicas de sua língua dominante, assim como apontado por Quadros (2017), o que consideramos uma interferência. Por essas razões, consideramos relevante apontarmos para algumas diretrizes a serem consideradas pelo professor de PLE.

3. Abordagem da prosódia em PLE: o que observar?

O processo de ensino/aprendizagem de PLE apresenta desafios únicos, que exigem uma abordagem cuidadosa e adaptada às necessidades individuais de cada aluno. A primeira pergunta que nos colocamos é: qual a melhor abordagem para os conteúdos relacionados à prosódia?

Chun (2002, p. 137) contribui para responder a essas questões, ao elencar que:

(a) intonation must be taught in context, (b) intonational meanings must be generalizable, (c) the teaching of intonation must be subordinate to larger communicative purposes, and (d) intonation should be taught with realistic language

De acordo com Chun (2002), os professores podem incorporar a prosódia em suas aulas de idiomas, fornecendo aos alunos exposição a uma variedade de formas e contextos de fala. Isso inclui não apenas vocabulário e tópicos, mas também os papéis e status dos falantes em relação uns aos outros⁴. Além disso, a autora sugere que os professores podem usar exibições visuais de curvas melódicas geradas por computador para ajudar os alunos a praticarem a produção de diferentes padrões que expressam diferentes significados pragmáticos.

No que tange aos métodos do ensino de língua estrangeira, se por um lado, o método Audiolingual não faz referência à abordagem da prosódia em sala de aula, por outro, “a abordagem comunicativa (...) deu grande importância à entoação, porque o valor do enunciado depende criticamente da função interativa dentro do discurso” (Brazil et al. 1980 *apud* Pinto, 2020). Por sua vez, Pienemman (1985) propõe um *syllabus* para o ensino de L2, numa perspectiva em que a aprendizagem da língua se dá a partir do desenvolvimento de pré-requisitos. Propomos, da mesma forma que o caminho para o processo do ensino da prosódia em PLE seja trilhado a partir do seguinte tripé: a) o reconhecimento da forma linguística na interação entre terceiros, b) o seu processamento cognitivo, e c) o seu uso na interação do aprendiz com outro falante.

No trabalho de Pinto (2020), o autor discute especificamente o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT), que é uma abordagem de ensino que tem sido defendida por diferentes autores desde a década de 80 do século passado. O ELBT tem como objetivo promover uma aprendizagem eficiente e eficaz de uma língua estrangeira (LE) ou língua segunda (L2) por meio da realização de tarefas comunicativas contextualizadas. Além disso, Pinto (2020) menciona que as abordagens e metodologias de ensino devem variar e se adaptar aos públicos-alvo, uma vez que os alunos aprendem de diferentes formas.

Vale notar, ainda, que há vantagens na sua adoção, visto que: a) coloca o aluno no centro da aprendizagem da língua, permitindo que ele use a língua para realizar tarefas, pedir informações, refletir e dar opiniões; b) promove uma aprendizagem eficiente e eficaz de uma língua estrangeira ou segunda língua; c) permite que os alunos compartilhem informações na língua-alvo com outros colegas, a fim de interagir e recriar situações reais de comunicação; d) ajuda a desenvolver a competência comunicativa dos alunos, enfatizando a importância da competência linguística contextualizada nos propósitos

⁴ Para sugestões dessa natureza para PLE, ver Bodolay (2020).

comunicativos da estrutura em questão; e, por fim, e) proporciona resultados mais eficazes na aprendizagem do que uma abordagem de caráter mais tradicional.

Citamos anteriormente a Teoria dos Atos de Fala para identificação dos aspectos linguísticos relacionados à produção de enunciados. Por essa razão, o método de Ensino de Línguas Baseado em Tarefas é o que, no nosso ponto de vista, o que mais se aproxima dessa abordagem. Ellis (2009), citado por Pinto (2020, p. 178), preconiza que:

(1) O foco principal deve ser o ‘significado’ (o que significa que os alunos devem preocupar-se principalmente com o processamento do significado semântico e pragmático dos enunciados). (2) Deve haver algum tipo de ‘lacuna’ (ou seja, a necessidade de transmitir informações, expressar uma opinião ou inferir significado). (3) Os alunos devem, em grande parte, depender de seus próprios recursos (linguísticos e não linguísticos) para concluir a atividade. (4) Há um resultado claramente definido que não seja o uso da língua (isto é, a língua serve como meio para alcançar esse resultado, não como um fim em si mesma).

Um exemplo em que podemos demonstrar essa relação está no ato de fala cuja força ilocucionária é cumprimentar. Nesse caso, observamos que, do ponto de vista linguístico, a forma a ser usada é uma frase exclamativa, que contenha um conteúdo proposicional, como “bom dia”. Como proposto por Ellis (2009), citado por Pinto (2020), o foco se volta não para o enunciado, mas para o seu significado pragmático. Ora, nesse contexto, a informação mais relevante não está no seu conteúdo, mas sim na expressão da atitude; portanto, trata-se da pragmática da entonação. Então, partindo da premissa (4), o resultado que se espera é a resposta ao desafio de como cumprimentar, em uma situação real de comunicação, demonstrando polidez, de modo a ser assim compreendido, utilizando, para esse fim, apenas os recursos prosódicos.

Esse raciocínio se aplica aos demais atos de fala e suas respectivas forças ilocucionárias. Concordamos, dessa forma, com a conclusão de Pinto (2020) para quem o ELBT tem como objetivo principal o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, ao mesmo tempo em que enfatiza a importância da competência linguística contextualizada nos propósitos comunicativos da estrutura em questão. Para além da visão do autor, consideramos necessária a compreensão de que a interação se concretiza em atos de fala, nos quais a expressão das intenções do falante por meio de estratégias prosódicas são fundamentais para a significação.

No que tange à abordagem da prosódia em sala de aula, de acordo com Akerberg (2011), é necessário que os professores dediquem tempo para guiar os alunos para descobrirem as diferenças entre as características especiais da entonação nas línguas por ele faladas. Isso envolve uma atividade de foco na forma que, assim como a autora,

consideramos essencial para a aquisição. O primeiro passo, segundo Akerberg (2011), consiste em sensibilizar o aluno para as funções da entonação em geral, com exercícios de frases curtas ou até de palavras monossilábicas pronunciadas com diferentes padrões melódicos para indicar diferentes atitudes. Além disso, a autora menciona que os professores dos grupos que obtiveram melhores resultados, conforme apresentado em seu estudo, enfatizaram a importância do ensino de pronúncia, chamando a atenção do aluno tanto para a prosódia quanto para os aspectos segmentais. Eles também observaram que é importante que os alunos prestem atenção às características que diferem L1 de L2.

Tão relevante quanto adotar uma teoria de linguagem e um modelo de ensino/aprendizagem, é a análise prévia do professor quanto ao conhecimento linguístico de cada um de seus alunos, em que a diversidade das habilidades individuais é um fator constante. Assim, torna-se imprescindível elaborar um diagnóstico do nível de proficiência de cada falante. Propomos que, primeiramente, seja identificado, para o nível iniciante, o que o aluno já conhece sobre o acento de palavra. Consideramos que esse é o ponto de partida para a compreensão de fenômenos mais complexos, que envolvem o significado de enunciados, em contextos comunicativos.

Do nosso ponto de vista, uma questão inicial que deve ser considerada diz respeito a L1 do aprendiz de PLE. É notável que existe uma influência da língua materna sobre a Língua Portuguesa. Esse fator não é algo negativo, mas deve ser o ponto de partida para o professor uma vez que se trata de uma relação natural dos conhecimentos linguísticos na mente do falante.

No que diz respeito aos possíveis problemas a serem enfrentados pelo professor no quesito lexical, apresentamos uma sumarização a seguir, que pode servir de guia para o professor, sobretudo para fazer suas observações diagnósticas. Conforme apresentamos anteriormente, essas reflexões são fruto do trabalho desenvolvido na disciplina de Português para Estrangeiros na UFVJM. Há dois grupos de alunos que fazem parte da classe: aqueles que são falantes de Espanhol, oriundos da República Dominicana e Honduras, e outros que são falantes de Francês e do Crioulo Haitiano, vindos do Haiti. Portanto, ambos os grupos são falantes de língua materna de línguas neolatinas.

Observamos haver uma tendência a duração idêntica para sílabas tônicas e átonas: esse fenômeno pode ocorrer sobretudo em atividades de oralização de textos escritos. O resultado acarreta uma estrutura acentual não cabível ao padrão do Português, o que afeta o ritmo, a segmentação e o agrupamento das palavras e, possivelmente, a compreensão do texto lido.

Notamos, também, existir certa dificuldade desses aprendizes em lidar com acentos contíguos: no caso em que há uma palavra oxítona seguida por uma palavra que inicia com uma sílaba tônica. É o que acontece, por exemplo, na sequência “café preto”, em que ocorre um choque de acentos. Nesse caso, no Português, há um deslocamento do acento secundário para a sílaba “ca” ou a inserção de uma pausa entre os dois itens. A opção sempre pela segunda forma tende a deixar a fala mais lenta, uma vez que se insere uma pausa a cada vez que o fenômeno ocorre.

Outro fenômeno comum nos dois grupos é a tendência a acrescentar acento primário em palavras em que já há sufixos com esse tipo de acento. Como efeito, tem-se a segmentação da palavra derivada em dois itens, como é o caso de “cafezinho”, que passa a ser “café zinho”.

No que diz respeito à interferência, vale notar a propensão a se marcar a sílaba tônica do enunciado de forma semelhante a L1. As sentenças declarativas em Língua Portuguesa costumam ter a última sílaba tônica como marcada, exceto em casos que se tenha uma atitude a ser demonstrada pelo falante. Contudo, ao utilizar o padrão prosódico de sua língua materna, o aprendiz pode acabar por expressar uma intenção comunicativa diferente do que é usual em Português.

É possível, ainda, acontecer uma atribuição de maior intensidade para sílabas átonas pós-tônicas. Dependendo de como essa característica é configurada em L1, pode-se gerar um ritmo diferente do Português, em que essas tendem a ser fracas.

Por fim, notamos a transferência de tonicidade das pré-tônicas. No Português, essas sílabas podem ter maior duração e intensidade (Moraes, 1986, 1987) que em L1. Caso aconteça, pode haver segmentação e agrupamento de sequências de sílabas que necessariamente não são palavras da LP.

A observação de tais fatores junto com os alunos deve ser seguida de desafios maiores. Acrescentar progressivamente novos itens aos núcleos de sintagmas nominais, por exemplo, é uma alternativa interessante. Assim, a ideia é apresentar um item como “lâmpada” e a ele adjungir novos elementos: “a lâmpada”, “a lâmpada acesa”, “a lâmpada branca acesa”, “a lâmpada branca do meu quarto acesa”, dentre outras formas. Sugerimos a leitura de Bodolay & Forte (2023) para observar como essas tarefas podem ser levadas para a sala de aula.

Outra questão relevante em relação ao acento de palavra é apresentar pares de itens lexicais que diferem em função desse elemento prosódico. Mattoso Câmara (1970) apresenta alguns pares, anteriormente citados neste texto. Nesse caso, valem atividades

lacunares, em que os alunos as completem com a palavra adequada, observando onde está a sílaba tônica. Secretária e secretaria é um exemplo desse fenômeno. Usar um no lugar do outro interfere diretamente no sentido dos enunciados. Portanto, desenvolver a proficiência oral perpassa esse aspecto.

Ultrapassando o limite da palavra, a atenção recai sobre o enunciado. Como manter o ritmo e a cadência dos acentos de palavra na sequência, observando a sua modalidade, bem como mantendo a face positiva nos diferentes atos de fala? Sugerimos que os enunciados mais simples sejam o ponto de partida. Inicialmente, a abordagem deve seguir o caminho de diferenciar declarativas de interrogativas, conforme demonstrado anteriormente na seção 2.

Parece-nos fundamental tratar da função modal da entonação. Vimos ser necessário apresentar e exercitar os padrões melódicos, acentuais no que diz respeito às asserções, questões, exclamações. Nossa sugestão é que esse tratamento em sala de aula se dê a partir das seguintes observações: a) sempre de forma comparativa com a L1 do aprendiz de PLE, e b) a partir de pares de enunciados.

No que se refere ao primeiro ponto, vale a pena questionar o aluno sobre como ele se expressa na sua língua materna ao perguntar sobre um determinado evento, ordenar, pedir ou declarar algo de forma polida, pois o padrão prosódico pode ser diferente da LP. Um caso que ilustra isso é o uso da partícula “por favor”: em PB, um enunciado imperativo com essa expressão pode denotar uma ironia ou ser uma forma não educada de interagir com interlocutor, dependendo da melodia empregada. Tal aspecto não é algo explícito, mas faz parte das regras sociais que envolvem a pragmática da entonação.

Quanto ao segundo aspecto, é interessante demonstrar, a partir da mesma sequência segmental, que podem ser alcançados efeitos de sentido distintos, em função das estratégias prosódicas utilizadas pelo falante. Assim, da mesma forma como podemos ter o par declaração/questão total em “O café chegou./O café chegou?”, é possível oposições entre “Que dia?/Que dia!”, em que temos uma questão parcial, com elemento interrogativo no início, e uma sentença exclamativa. As estratégias podem variar desde uma melodia diferenciada, passando pelo prolongamento de um segmento, ou mudança na qualidade de voz para indicar um ou outro sentido.

É necessário também a observação da reorganização dos acentos lexicais em função do acento frasal. De forma conjunta com a função modal da entonação, deve-se chamar a atenção para como os acentos lexicais podem ser deslocados por causa da sílaba saliente do grupo tonal. Com o acréscimo de itens lexicais no enunciado, uma palavra que tem uma

sílabas tônicas pode ter esse acento relativamente atenuado. Isso pode ocorrer, por exemplo, em “Marcelo comprou um carro”, em que as sílabas “ce” e “prou” têm peso menor que “car”.

Esse aspecto pode ter várias consequências para a pragmática da entonação, uma vez que evidenciar um ou outro segmento pode levar à mudança de significado. Se uma ênfase for dada à primeira tônica, a informação mais relevante passa a ser “Marcelo”, em oposição, por exemplo, a “Pedro”: foi Marcelo que comprou um carro e não Pedro. Por outro lado, se a ênfase for feita em “prou”, o sentido passa a ser sobre o verbo “comprou” (em oposição a “vendeu”, por exemplo).

Sobre a caracterização do ritmo do PB, no que se refere à alternância de batidas fortes e fracas, vale chamar a atenção para o aspecto do tempo na composição do ritmo no PB⁵. Caso a L1 do aprendiz utilize de outras estratégias prosódicas (melodia ou intensidade), tal caracterização é ainda mais necessária, visto que usar outros parâmetros pode afastar o enunciado resultante do que percebemos como pronúncia do PB.

Além disso, o controle das pausas nos parece um aspecto muito relevante para a manutenção dessa cadência. Quanto mais pausas o aprendiz produz, mais lento se torna o ritmo, o que pode comprometer a compreensão dos enunciados. Por essa razão, são necessárias instruções explícitas e exercícios de repetição de construções feitas pelo aluno de modo a eliminá-las, atingindo-se, assim, uma maior naturalidade na expressão.

Em adição ao que apresentamos até aqui, uma das questões que nos chamou a atenção foi o ajuste do registro e da tessitura. Segundo Cagliari (1992), níveis mais baixos de registro estão associados à expressão da autoridade, o que confere mais racionalidade ao que se diz. Por outro lado, níveis mais altos estão relacionados à expressão da contestação e da exaltação. A depender do contexto enunciativo, esses efeitos podem não ser desejáveis. Mais uma vez, é preciso reconhecer como tais estratégias são usadas em L1, de modo a se tratar comparativamente os efeitos de sentido que podem ser provocados.

Nesse sentido, pode parecer que o fato de a língua materna do aprendiz ser próxima do Português, como é o caso do Francês e do Espanhol, facilitaria o processo de compreensão da Prosódia da LP. Contudo, tal perspectiva não é verdadeira, dado que a expressão atitudinal está muito entrelaçada aos aspectos comportamentais e, portanto, culturais. Vale notar que é necessário abordar o assunto de forma comparativa, para que o

⁵ É importante ressaltar que aspectos de variação segmental, ou mesmo suprasegmental (como é o caso da velocidade de fala), podem acarretar “ritmos” diferentes para o Português Brasileiro. Não estamos levando em conta neste artigo as possibilidades de um ritmo mais silábico ou mais acentual, mas sim considerando a variante a que os alunos a que nos referimos tiveram acesso durante o período em que estiveram na cidade de Diamantina, em Minas Gerais.

aluno tenha a possibilidade de demonstrar como são utilizadas as estratégias prosódicas em sua língua materna.

Considerações finais

A prosódia é um aspecto fundamental da língua falada e desempenha um papel importante na comunicação. O estudo da prosódia nas aulas de Português como Língua Estrangeira é um ponto essencial para ajudar os alunos a desenvolverem habilidades de compreensão e produção oral mais avançadas.

Vimos que o acento lexical e frasal são elementos importantes que podem afetar o significado. Além disso, a prosódia pode variar de acordo com o contexto social e cultural, o que torna ainda mais importante o estudo desse aspecto da língua. Ao ensinar a prosódia, os professores podem ajudar os alunos a melhorarem sua pronúncia, o que pode aumentar sua confiança e fluência na língua que estão aprendendo. Portanto, o estudo da prosódia deve ser uma parte integrante das aulas de PLE.

Não há um método único e universalmente aceito para o ensino-aprendizagem de PLE, pois cada contexto e cada aluno são únicos. No entanto, existem algumas abordagens e estratégias que podem ser úteis. Por exemplo, é importante levar em consideração a idade e o nível de proficiência do aluno, bem como suas necessidades e interesses individuais. O uso de jogos e atividades lúdicas são recomendáveis para a promoção da interação.

Consideramos que há hipóteses a serem testadas no que se refere à aprendizagem das estratégias prosódicas, vislumbrando-se, aqui, futuros trabalhos na área. Em Rameh (1981), a autora argumenta que “o controle sobre a língua portuguesa melhora e a interferência do inglês diminui à proporção que o falante teve a oportunidade de estudar formalmente a língua portuguesa”. No caso do texto de Rameh (1981), observam-se os aspectos segmentais. É importante procurar compreender se o mesmo ocorre com o nível suprasegmental. Para isso, faz-se necessário que o tratamento da Prosódia, e mais especificamente da pragmática da entonação, seja mais efetivo nas aulas de PLE.

Segundo Chun (2002), os alunos enfrentam um desafio comum em relação à pragmática da entonação em um segundo idioma, que é a falta de exposição a um discurso genuíno e a padrões entonacionais apropriados. Além disso, a autora destaca que a maioria das interações na sala de aula são artificiais do ponto de vista do discurso. De acordo com a autora, isso faz com que os alunos não aprendam a gerenciar conversas ou a expressar

reações, o que pode tornar difícil a realização de atos de fala. Como resultado, os alunos podem sentir que seu conhecimento sobre L2 é insuficiente, mesmo que sua competência gramatical seja adequada.

Na última seção, sugerimos que o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT) pode ser uma metodologia interessante para a aprendizagem da pragmática da entonação. Além disso, o uso de materiais autênticos, bem como uma abordagem comparativa dos aspectos prosódicos com a L1 do aluno é de suma importância para que se atinjam os objetivos das classes de PLE.

Quanto à primeira questão que apresentamos neste artigo, consideramos que as principais características prosódicas que um falante de PLE precisa conhecer para ter uma comunicação eficiente se relacionam ao acento lexical e o acento frasal, sendo que esse último se integra a domínios prosódicos internos (tipo de frase, por exemplo) e externos (comportamento do falante) ao sistema da língua.

Finalmente, apontamos nossas observações sobre os tipos de dificuldade que os aprendizes podem encontrar no que se refere à prosódia do PB, a partir da experiência com alunos estrangeiros na UFVJM. Notamos que podem ser verificados obstáculos no nível suprasegmental que devem ser abordados nas aulas, pois podem afetar o desenvolvimento das habilidades orais e a fluência nas interações. Portanto, é importante que os professores de PLE estejam cientes desses desafios e incluam o ensino da prosódia em suas práticas pedagógicas.

Referências

- Akeberg, M. (2011). Aquisição da pronúncia: a entoação em afirmações e perguntas do tipo sim/não em português e espanhol. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 50 (1), 155-170. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132011000100009&lng=en&nrm=iso.
- Antunes, L., Aubergé, V. (2015). Análise prosódica da certeza e da incerteza em fala espontânea e atuada. *Diadorim*, 17 (2), 212-237. <https://doi.org/10.35520/diadorim.2015.v17n2a4077>
- Austin, J. L. (1990). *Quando dizer é fazer: palavras e ação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Brazil, D.; Coulthard, M. & Johns, C. (1980). *Discourse intonation and language teaching*. Londres: Longman.
- Bodolay, A. (2020) Prática de ensino de Português como língua estrangeira: abordagem pragmática no ensino de prosódia. *Revista (Con)Textos Linguísticos*. 14 (29), 603-622. <https://doi.org/10.47456/cl.v14i29.32139>
- Bodolay, A., & Forte, G. (2023). *Não confunda prosódia com pronúncia: fundamentos de prosódia para PLE*. Curitiba: CRV.
- Cagliari, L. C. (1992). Da importância da prosódia na descrição de fatos gramaticais. *Gramática do português falado*, 2, 39-64.
- Cruttenden, A. (1997). *Intonation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fonágy, I. (1993). As funções modais da entonação. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 25, 25-65.
- Fonágy, I. (2003). Des fonction de l'intonation: essay de synthese. *Flambeau*, 29, 1- 20.
- Frota, S., & Vigário, M. (2000). Aspectos de prosódia comparada: ritmo e entoação no PE e no PB. In R. V. Castro & P. Barbosa (Orgs.), *Actas do XV Encontro da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 533- 555). Braga: Associação Portuguesa de Linguística.
- Halliday, M. A. K. (1970). *A course in spoken english: Intonation*. Oxford: Oxford University Press.
- Hirst, D. & Di Cristo, A. (1998). *Intonation Systems: a Survey of Twenty Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ladd, D. R. (2008). *Intonational phonology*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Mattoso-Câmara, J. (1953). *Para o estudo da fonêmica portuguesa*. Rio de Janeiro: Organizações Simões.
- Mattoso-Câmara, J. (1970). *Estrutura da Língua Portuguesa*. São Paulo: Vozes.
- Melo, M. C. (2017). *Ensino da prosódia nos atos diretivos de ordem e pedido para falantes estrangeiros aprendizes do português brasileiro: uma análise de materiais didáticos*. [Dissertação de Mestrado]. UFVJM, Diamantina, Minas Gerais, Brasil.
- Melo, M. & Bodolay, A. (2021). O espaço da prosódia em materiais didáticos de PLE. In Meniconi, F., Makiyama, S., Pitombeira, C. *Estudos linguísticos aplicados : interlocuções na contemporaneidade* (pp. 98-117). Tutóia, MA: Diálogos.
- Mendes, R. (2013). *A entonação no processo de ensino-aprendizagem de PLE: proposta didática para o ensino de modelos de entonação interrogativa do Português do Brasil – Estado de São Paulo* [Apresentação de trabalho/Comunicação]. Universidade de Brasília. <http://repositorio.unb.br/handle/10482/14347>
- Mira-Mateus, M. H., Brito, A. M., Duarte, I., Faria, I. H., Frota, S., Matos, G., Vigário, M., & Villalva, A. (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- Moraes, J. A. (1986). Acentuação Lexical e Acentuação Frasal em Português: um estudo acústico-perceptivo. *II Encontro Nacional de Fonética e Fonologia*. UNB.
- Moraes, J. A. (1987). Corrélatifs acoustiques de l'accent de mot en Portugais Brésilien. *Proceedings of the XIth International Congress of Phonetic Sciences*, 3, 313- 317.
- Moraes, J. A. (1993). Entoação Modal Brasileira: Fonética e Fonologia. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 25, 101-111.
- Moraes, J. A. (2011). From a prosodic point of view: remarks on attitudinal meaning. In H Mello, A Panunzi, T Raso. (Eds), *Pragmatics and Prosody. Illocution, Modality, Attitude, Information Patterning and Speech Annotation*. Florença: Firenze University Press.
- Pienemann, M. (1985). Learnability and syllabus construction. In Hyltenstam, K. & Pienemann, M. (Eds.), *Modelling and assessing second language acquisition* (pp.23-75). Bristol: Multilingual Matters.
- Pierrehumbert, J. (1980). *The Phonology and phonetics of english intonation*. Bloomington: Indiana University Linguistics Club.
- Pike, K. (1945). *The intonation of American English*. Ann Arbor: University of Michigan Publications.
- Pinto, J. (2020). O ensino de línguas baseado em tarefas no ensino/aprendizagem da escrita em português língua segunda – propostas didáticas. *Revista do GEL*, 17(2), 170-195.
- Quadros, R. (2017). *Língua de Herança: Língua Brasileira de Sinais*. Porto Alegre: Penso Editora.

- Rameh, C. (1962). *Contrastive analysis of English and Portuguese intonation*. Washington, D.C. : Georgetown University.
- Rameh, C. (1966). A intonação do Português do Brasil. *Estudos Linguísticos*, 1, 25-32.
- Rameh, C. (1981). Aspectos a língua portuguesa nos Estados Unidos da América do Norte. In Bichakjian, B. (Ed.), *From Linguistics to Literature: Romance Studies Offered to Francis M. Rogers*. Amesterdão: John Benjamins Publishing.
- Reis, C. (1995). *L'interaction entre l'accent, l'intonation et le rythme en portugais brésilien*. Angola [Tese de Doutoramento]. Marselha: Université de Provence.
- Reis, C. (2001). A entonação no ato de fala. In Mendes, E.; Oliveira, P.; Bennibler, V.(Orgs.), *O novo milênio: interfaces linguísticas e literárias* (pp. 221-229). Belo Horizonte: Fale/UFMG.
- Searle, J. (1981). *Os actos de fala: um ensaio de filosofia da linguagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Staub, A. (1973). A acentuação do inglês e do português: algumas observações construtivas. *Letras de Hoje*, 2, 35-52.
- Wichmann, A. (2000). The attitudinal effects of prosody, and how they relate to emotion. In R. Cowie, E. Douglas-Cowie, M. Schroeder (Eds.). *Speech and Emotion: Proceedings of the International Speech Communication Association Research Workshop*. (pp.143-148). Belfast: International Speech Communication Association.
<https://pdfs.semanticscholar.org/a627/2101b42d3e2481427227c2393f2aada75bb.pdf>

**A DIMENSÃO LÉXICO-GRAMATICAL E
(INTER)CULTURAL: VARIAÇÕES DE
SENTIDO EM CONTEXTO DE PORTUGUÊS
PARA HISPANOFALANTES**

Camili Daiani Maranhão Alvarenga

Camili Daiani Maranhão Alvarenga⁶

Universidade de Salamanca, Espanha

A dimensão léxico-gramatical e (inter)cultural: variações de sentido em contexto de português para hispanofalantes

Lexico-grammar and (inter)cultural dimensions: variations of meaning in context of Portuguese language taught to Spanish speaking populations

Resumo

Em um ensino de português específico para falantes do espanhol, constatamos a existência de uma maior quantidade de estudos relacionados à categoria dos heterossemânticos (palavras que possuem uma semelhança formal e um conteúdo semântico diferente) quando comparada com a das palavras cognatas (palavras que possuem uma semelhança formal e igualmente semântica). Consequentemente, buscamos demonstrar neste trabalho como um ensino do vocabulário em diferentes contextos verbais promove uma conscientização do caráter polissêmico da unidade lexical. Tal conscientização, por sua vez, resultaria em um maior desenvolvimento da competência lexical e na indagação sobre os limites nem sempre palpáveis entre tais categorias.

Palavras-chave: ensino; português como língua estrangeira; polissemia; léxico.

Abstract

After verifying the existence of a greater quantity of studies concerning the category of semantic false friends (words that present a similarity in their form and a different meaning), we propose a teaching that also considers a category that has been neglected: the category of cognate words (the ones that present a similarity in meaning and orthography) in the teaching of Portuguese specific for Spanish speakers. Consequently, our aim is to demonstrate how a teaching of the vocabulary in different verbal contexts promote an awareness of the polysemic aspect of the lexical unit. As a result, such awareness would result in a greater development of the lexical competence and in questioning the limits not always tangible between these categories.

Keywords: teaching; Portuguese as a foreign language; polysemy; lexicon.

⁶ As reflexões deste artigo são provenientes do segundo capítulo da tese de doutorado intitulada “O uso do dicionário para o desenvolvimento da competência lexical no ensino de português para hispanofalantes”. Por extensão, tais reflexões representam uma complementação didática do primeiro capítulo da tese de cunho teórico, com um foco no âmbito semântico. Alguns aspectos do primeiro capítulo da tese referida e que dialogam com o presente trabalho constam em Alvarenga (2021).

Introdução

Apesar do léxico ser considerado um elemento estruturante de qualquer mensagem verbal – escrita ou oral – (Morgan e Rinvoluti, 1986; McCarthy, 1990; Hatch e Brown, 1995; McCarthy e O’ Dell, 1994, apud Morante Vallejo, 2005, p. 32), o vocabulário teve que percorrer uma longa trajetória antes de alcançar um cenário favorável no âmbito do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.

O vocabulário é central para a linguagem e de suma importância para o típico aprendiz de idiomas. Porém, o ensino e a aprendizagem de vocabulário têm sido desvalorizados no campo da aquisição de segundas línguas durante os seus vários estágios até o presente. Pesquisadores da área de aquisição de segundas línguas e professores tipicamente priorizaram a sintaxe e a fonologia⁷ [...] (Zimmerman, 1997, p. 5, tradução nossa).

Segundo Morante Vallejo (2005), tal percurso é constituído de três etapas. Em um primeiro momento que se estende até os anos 70, o ensino das palavras se focava apenas no seu aspecto formal, sendo o seu conteúdo semântico um aspecto desconsiderado no processo de aprendizagem. O vocabulário básico aparecia em listas, isto é, de modo totalmente descontextualizado e a sua quantidade era reduzida, apenas o suficiente para a prática das estruturas sintáticas. Percebemos, assim, um foco voltado à gramática.

Posteriormente, dos anos 70 até a publicação dos primeiros trabalhos de Meara (1983, apud Morante Vallejo, 2005, p. 17) verificamos um novo olhar em direção à unidade lexical. Neste momento vemos o descortinar do seu aspecto semântico e a importância de um ensino contextualizado. Portanto, temos um distanciamento de uma simples memorização de listas de palavras, uma vez que a aprendizagem do léxico é agora concebida como um “processo dinâmico, baseado na reelaboração contínua do significado das palavras por parte do aluno⁸” (Morante Vallejo, 2005, p. 17, tradução nossa).

Podemos perceber a importância do contexto na citação acima nesta etapa, justamente pela impossibilidade de podermos reelaborar e interpretar continuamente a multiplicidade dos significados das palavras fora de uma certa variedade dos seus respectivos contextos verbais. Além disso, constata-se “a importância de apresentar o

⁷ “Vocabulary is central to language and of critical importance to the typical language learner. Nevertheless, the teaching and learning of vocabulary have been undervalued in the field of second language acquisition (SLA) throughout its varying stages and up to the present day. SLA researchers and teachers have typically prioritized syntax and phonology [...]”.

⁸ “[...] aprender vocabulario es un proceso dinámico, basado en la reelaboración continua del significado de las palabras por parte del alumno.”

vocabulário em um contexto linguístico natural, pois não retemos as palavras que são ensinadas de maneira isolada” (Morante Vallejo, 2005, p. 22, tradução nossa).

Se nesta segunda etapa existe a consciência de que “não poderíamos aceitar que o vocabulário seria inicialmente menos importante do que a gramática, [pois] o fato é que enquanto sem a gramática podemos comunicar muito pouco, sem o vocabulário não podemos comunicar *nada*”⁹ (Wilkins, 1972, p. 111), na última etapa compreendida entre 1983 até a atualidade, observamos a percepção da importância do ensino do caráter polissêmico da unidade lexical.

Tal característica inerente à toda palavra se vê inserida no aspecto qualitativo dentro do processo de aprendizagem do vocabulário, em um percurso que vai além de um ensino que prevê um trabalho com uma certa abundância de itens lexicais, de acordo com Appel (1996, p. 387, tradução nossa):

[...] pode ser esperado que no processo de aquisição a elaboração do vocabulário proceda em duas direções: os aprendizes vão aprender mais palavras, e o significado de cada palavra será expandido ou eles irão aprender significados mais específicos. Geralmente, eles irão aprender algum tipo de significado básico¹¹ ou central em um primeiro momento, por exemplo, perna como uma parte do corpo. Em um próximo estágio de desenvolvimento, eles irão aprender outros significados secundários (por exemplo, perna [*leg*] como em ‘trouser leg’) [...]. Deste modo, o desenvolvimento lexical não é apenas um processo quantitativo, mas também tem aspectos qualitativos: o sistema de significados será enriquecido¹².”

Outra questão de suma importância desta terceira etapa é a mudança de uma situação hierárquica entre a gramática e o léxico. Se no início o léxico vivenciou um período em que foi extremamente negligenciado, nesta fase há um imbricamento entre ambos que é explicitado por Lewis (2000, p. 8, tradução nossa) quando este declara que “cada palavra

⁹ “[...] la importancia de presentar el vocabulario en un contexto lingüístico natural, pues las palabras que se enseñan de manera aislada no se retienen.”

¹⁰ “[...] we could not accept that vocabulary would be initially less important than grammar. The fact is that while without grammar very little can be conveyed, without vocabulary *nothing* can be conveyed”.

¹¹ Apenas discordamos da hierarquia dos sentidos das palavras que os situa entre primeiros e secundários em Appel (1996). Para uma melhor compreensão do nosso posicionamento relacionado à identidade semântica da unidade lexical, remetemos à leitura do trabalho de mestrado de Alvarenga (2017). Como veremos mais adiante neste trabalho, defendemos um ensino da conscientização do caráter polissêmico da unidade lexical que tem como ponto de partida um significado que apresenta uma aproximação semântica em uma relação interlinguística.

¹² “[...] it can be expected that in the acquisition process the elaboration of the vocabulary proceeds in two directions: learners will learn more words, and the meaning of each word will be expanded, or they will learn more specific meanings. Generally, they will learn some kind of basic or kernel meaning first, for instance *leg* as a body part. In a later stage of development, they will learn other, secondary meanings (for instance *leg* as ‘trouser leg’) [...]. In this way lexical development is not only a quantitative process, but it also has qualitative aspects: The meaning system will be enriched.”

possui a sua própria gramática¹³.” Mesmo que o eixo gramatical seja notoriamente distinto do lexical, o entrelaçamento entre os dois é uma condição fundamental para a construção do sentido. Observemos os dois exemplos a seguir:

- (1) Ela é uma grande mulher.
- (2) Ela é uma mulher grande.

Nos exemplos acima, vemos como uma simples inversão do substantivo (*mulher*) e adjetivo (*grande*), algo próprio do eixo sintático que é da ordem do âmbito gramatical que ordena as palavras em uma estrutura, altera drasticamente a semântica da interação entre os itens lexicais *mulher* e *grande*. Em (1) o cenário construído é de uma mulher cuja grandeza é interna, algo relacionado com a sua moral e os seus princípios. Enquanto em (2), tal grandeza se refere ao seu aspecto físico, a sua altura.

Por último, defendemos que tal conexão entre o eixo gramatical e o lexical seja mais um fator que corrobora a importância de um ensino contextualizado para uma compreensão semântica correta das unidades lexicais e por extensão, da mensagem linguística como um todo. Afinal, não seria o contexto a manifestação do eixo gramatical que conduz uma determinada ordem entre os itens lexicais, assim como o uso de preposições específicas na construção do sentido?

Em um contexto de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras em que devemos ensinar um vocabulário que não será produzido (falado ou escrito) e nem mesmo compreendido (lido ou escutado) de modo isolado, isto é, em um cenário em que devemos aprender a refletir sobre a construção de sentido gerado por meio da relação, da interação das palavras em um determinado contexto verbal, sugerimos o uso do termo competência léxico-gramatical ao invés de competência lexical, justamente pela conexão entre o eixo gramatical e o contexto que acabamos de ilustrar. Veremos a seguir certas considerações sobre o conceito que propomos uma reflexão de elaboração.

1. Conceito de competência lexical

Ao encontrar-se finalmente em uma condição de destaque, formulam-se duas questões principais relacionadas ao vocabulário “o que significa aprender uma palavra e em que consiste o desenvolvimento do léxico¹⁴” (Morante Vallejo, 2005, p. 28, tradução nossa). Em resposta à primeira questão, surge o conceito de competência lexical. Este, por sua vez,

¹³ “[...] every word has its own grammar.”

¹⁴ “qué significa aprender una palabra y en qué consiste el desarrollo del léxico”

é compreendido através de diversos aspectos por diferentes autores. Consequentemente, Jiménez Catalán (2002) tem como objetivo o de recopilar os trabalhos acerca deste conceito que datam de 1975 até os anos 2000 para uma posterior análise relacionada às suas definições.

A	B
Conhecer a sua gramática, a sua pronúncia e a sua ortografia.	Blum-Kulka, Ellis & Sinclair, Laufer, Nation, Wallace.
Conhecer a sua morfologia.	Beheydt, Blum-Kulka, Faerch et al.; Laufer, Nation, Richards, Wallace.
Conhecer o seu lugar em uma estrutura.	Beheydt, Blum-Kulka, Faerch et al.; Laufer, Nation, Richards.
Conhecer as suas restrições sintáticas.	Beheydt, Blum-Kulka, Carter, Faerch et al.; Laufer, Nation, Richards.
Conhecer a sua frequência em língua oral e escrita.	Nation, Laufer, Richards.
Conhecer em que contextos se pode utilizá-la.	Beheydt, Carter, Laufer, Faerch et al.; Richards, Robinson, Nation, Wallace.
Conhecer as suas relações semânticas e sintáticas com as outras palavras.	Beheydt, Blum-Kulka, Carter, Ellis & Sinclair, Faerch et al.; Laufer, Nation, Richards, Wallace.
Reconhecer a palavra na sua forma oral ou escrita.	Ellis & Sinclair, Laufer, Nation, Wallace.
Recuperar a palavra quando se precisa.	Ellis & Sinclair, Nation, Wallace.
Conhecer o seu significado conceitual e referencial.	Blum-Kulka, Beheydt, Laufer, Nation, Richards, Robinson, Wallace.
Conhecer os sentidos que conota.	Blum-Kulka, Laufer, Nation, Richards, Robinson, Wallace.
Conhecer o sentido pragmático	Blum-Kulka, Carter, Trampe.

Quadro 1: o que significa conhecer uma palavra? Fonte: dados retirados e traduzidos de Jiménez Catalán (2002, p. 155).

O quadro acima elaborado por Jiménez Catalán (2002) explicita muito bem as diferenças com relação aos aspectos considerados em um cenário conectado com o que significa conhecer uma palavra, isto é, os conhecimentos que o aprendiz teria ou deveria ter na sua competência lexical em vários autores.

Apesar das controvérsias em torno de uma definição do que venha a ser a competência lexical, Jiménez Catalán (2002, p. 159) declara que em um primeiro momento, tal competência é constituída de três dimensões:

- a) A linguística: com os seus aspectos fonológico, morfológico, sintático e semântico.

- b) A sociolinguística: que envolve o conhecimento do léxico em contextos determinados.
- c) A psicolinguística: que se refere ao reconhecimento da palavra, em uma habilidade receptiva e produtiva.

Por último, a autora problematiza o conceito de competência lexical, posto que o caráter multifacetado da palavra dificulta uma enumeração de todos os seus aspectos que deveriam ser conhecidos pelos falantes. Portanto, Jiménez Catalán (2002) propõe uma reflexão sobre a própria natureza de tal competência, uma vez que nem mesmo um falante nativo é capaz de conhecer todo o arcabouço lexical da sua própria língua, que tal conhecimento pode estar parcialmente acessível ao falante em um determinado momento – somente no nível receptivo e não no produtivo – (por razões de cansaço, nervosismo etc.) e que o ser humano aprende palavras ao longo de toda a sua vida. Além disso, a competência lexical varia em cada pessoa segundo as suas características individuais, tais como a sua idade, sexo, desenvolvimento cognitivo e experiência de mundo.

2. Lexicultura e um ensino intercultural

Além da problemática da ausência de uma definição convergente do conceito de competência lexical, algo compreensível dado o caráter multifacetado da palavra que apresenta inúmeros aspectos, outra complexidade no âmbito lexical seria o imbricamento do vocabulário igualmente com a cultura.

Segundo Morante Vallejo (2005) “os estudos sobre o ensino e a aquisição do léxico estão atrasados com respeito aos estudos da aquisição em geral porque em muitos aspectos o léxico é um componente desconhecido. Trata-se de um componente dependente da língua e da cultura¹⁵” (Morante Vallejo, 2005, p. 36, tradução nossa). García Benito (2014) pautada em Acquaroni (2007) corrobora tal argumento ao declarar que a língua e cultura são termos indissociáveis, pois é “[...] impossível separar língua e cultura, posto que a língua é, primeiramente, o veículo transmissor da cultura¹⁶ [...]” (Acquaroni, 2007, p. 62 apud García Benito, 2014, p.203, tradução nossa).

¹⁵ “Los estudios sobre la enseñanza y adquisición del léxico están retrasados respecto de los estudios de adquisición en general porque en muchos aspectos el léxico es un componente desconocido. Se trata de un componente dependiente de la lengua y de la cultura.”

¹⁶ “[...] imposible separar lengua y cultura, puesto que la lengua es, primeramente, el vehículo transmisor de la cultura.”

Para exemplificarmos tal imbricamento, expomos a seleção de alguns itens lexicais da região do Amazonas que provêm da análise do livro de poema “Altar em Chamas” de Paes de Loureiro feita por Ferreira (2015). De acordo com o autor, o léxico *icamiabas* tem uma correlação com o mito das amazonas ao se referir a índias guerreiras e o *boto cor-de-rosa*¹⁷ está relacionado com uma lenda do folclore brasileiro. Portanto, por meio das definições deste vocabulário, Ferreira (2015, p.36) evidencia como este léxico serve para descrever uma realidade única com a sua especificidade necessária que é construída justamente por estes itens lexicais específicos.

Como uma última ilustração, mencionamos o trabalho de Teixeira (2015), que ao analisar os itens lexicais *jagunço*, *cangaceiro*, *tropeiro*, *boiadeiro*, *meeiro* etc. do romance *Seara vermelha* (1946) de Jorge Amado, explicita como este vocabulário do campo lexical dos trabalhadores é essencial para a descrição do sertão baiano e por extensão, para a construção do universo sertanejo. De fato, tal conexão entre língua e cultura seria tão inexorável que Barbosa (2008/2009) elabora a seguinte descrição do conceito de *lexicultura*:

trata-se, portanto, do estudo da cultura em qualquer discurso cujo objetivo não seja o de estudar a cultura por si mesma [...]. O ponto de partida será o discurso do cotidiano e, por conseguinte, a proposta é de uma abordagem discursiva que integra, associa e não separa os componentes da comunicação, no interior de um processo de abertura e de complementaridade” (Barbosa, 2008/2009, p. 33-34).

Uma vez imbuídos dos entrelaçamentos existentes entre léxico, gramática e cultura, algo que deve direcionar um ensino que vai além de uma reflexão metalinguística que é fundamental para a análise do contexto, um ensino crítico-reflexivo conectado com a cultura também deve ser fomentado. Do mesmo modo que em um ensino específico de português para hispanofalantes podemos constatar a influência da língua materna dos alunos no processo de aprendizagem de um novo idioma, defendemos que o molde cultural no qual o aluno nasceu e se desenvolveu igualmente influencia o modo como ele interpretará uma cultura diversa que está atrelada a essa língua de aprendizagem. Consequentemente, se o nosso intuito for o de promover uma formação de cidadãos globais que sejam inspirados pela conduta de tolerância linguística e cultural, devemos adotar uma abordagem intercultural. De acordo com Rocha, Galelli, Zanchetta (2016) esse tipo de abordagem:

¹⁷ Essa espécie de golfinho da Amazônia se transforma em um homem muito sedutor que acaba engravidando as mulheres.

não se limita somente à transmissão de conteúdos culturais, mas sim de uma interação cultural. De acordo com Salomão (2012), essa abordagem baseia-se na ideia de que culturas diferentes estão relacionadas umas às outras, o que constitui uma oportunidade de encontros e trocas, incluindo tentativas de lidar, entender e reconhecer a cultura alheia (Rocha, Galelli, Zanchetta, 2016, p. 98-99 em nota de rodapé).

Para exemplificar o procedimento pedagógico que segue tal abordagem, as autoras analisaram alguns materiais didáticos e identificaram apenas o trabalho com a informação do conteúdo cultural que aparece nas notas do dinheiro brasileiro. O passo em direção a uma abordagem intercultural seria através da reflexão sobre a estampa da moeda do próprio país dos alunos, algo que se estenderia ao esboço de um porquê de tal desenho ao se fazer uma comparação com a moeda brasileira.

3. Proposta para uma conscientização do caráter polissêmico da palavra e a questão da interculturalidade

De acordo com Morante Vallejo, (2005, p. 17, tradução nossa), Fries menciona três problemas relacionados com o ensino/aprendizagem do léxico:

- Assume-se equivocadamente que as palavras têm equivalentes exatos¹⁸ em outras línguas. Fries aponta que as únicas palavras que podem ter o mesmo significado são as palavras muito técnicas”.
- Assume-se equivocadamente que as palavras são uma única unidade de significado.
- Assume-se equivocadamente que uma palavra tem um significado real e que o resto de significados são figurados¹⁹ ou desviados²⁰.

No presente trabalho, nos focamos na segunda problemática que desconsidera o caráter polissêmico da unidade lexical e para tanto, trabalharemos com o léxico *gato* em três contextos verbais autênticos e distintos, além de apresentarmos exercícios de cunho intercultural. A escolha de tal item lexical se deve ao fato deste apresentar uma semelhança

¹⁸ Sugerimos a leitura de Alvarenga (2021) e a sua proposta do conceito de cognatos parassinonímicos e uma aproximação semântica interlinguística que refuta o fenômeno de sinonímia absoluta e, portanto, a noção de equivalentes exatos em outras línguas com um exemplo entre o português brasileiro e o espanhol.

¹⁹ Vide Trauzzola, Alvarenga, Garcia (2023) para a exemplificação de que a expressão “me cortou o coração” no português brasileiro possui um significado que apenas responde ao funcionamento semântico-enunciativo do verbo CORTAR, sendo assim, tal sentido não pode ser descrito como secundário ou metafórico.

²⁰ “Se asume equivocadamente que las palabras tienen equivalentes exactos en otras lenguas. Fries señala que las únicas palabras que pueden tener el mismo significado son las palabras muy técnicas. Se asume equivocadamente que las palabras son una única unidad de significado. Se asume equivocadamente que una palabra tiene un significado real y que el resto de significados son figurativos o desviados”.

semântica interlinguística em apenas um contexto e os dois sentidos das aulas posteriores existem somente no português brasileiro, tratando-se de um heterossemântico parcial (Rebouças, 2019).

Ao final, propomos a hipótese de que um ensino que promove a reflexão sobre a multiplicidade de sentidos do vocabulário que só pode ocorrer de modo contextualizado contribui para o desenvolvimento da competência léxico-gramatical e (inter)cultural do aluno. Outra consequência seria estimular a reflexão de que uma palavra pode ora se aproximar, ora se distanciar semanticamente da nossa língua materna (ou de uma língua estrangeira que temos um nível bastante desenvolvido) e, portanto, uma análise da unidade lexical em contexto é fundamental.

Em uma sequência didática do nível A2 composta de três aulas, trabalharemos na primeira com o seguinte trecho de um artigo da revista online Forbes e com as suas respectivas atividades:

Brasil é o terceiro país com mais pets; setor fatura R\$ 52 bilhões
A preferência do país é pelos cachorros: 58% das casas têm cães, 28% têm gatos, 7% têm peixes e 11% têm aves, de acordo com a consultoria alemã GFK, que levantou dados de 22 países para descobrir a distribuição dos animais em cada local. A média mundial indica que 33% dos lares têm cães, 23% têm gatos, 12% têm peixes e 6% têm aves.

Quadro 2: trecho autêntico com a acepção de gato como felino. Fonte: dados retirados de <https://forbes.com.br/forbes-money/2022/10/brasil-e-o-terceiro-pais-com-mais-pets-setor-fatura-r-52-bilhoes/> (acesso em 25/09/2023).

- 1) Relacione as imagens dos pets juntamente com a sua porcentagem (que se refere a sua presença nos lares brasileiros) com o seu vocabulário.

i) 58%	ii) 11%	iii) 7%	iv) 28% ²¹
			

Quadro 3: fotos com animais da atividade 1 de associação entre imagem e vocabulário. Fonte: produção da autora

²¹ Todas as fotos foram retiradas do Canvas.

- a) cão b) gato c) peixe d) ave. **R:** i (a), ii (d), iii (c), iv (b).
- 2) De acordo com a porcentagem apresentada, qual é o vocabulário que possui uma aproximação de sentido com “cachorro” neste contexto? **R:** cão.
- 3) A palavra “cachorro” gerou certo estranhamento? Por quê? **R:** Porque no espanhol “cachorro” se refere ao filhote de cachorro e de outros mamíferos, como leão, lobo, urso e etc.
- 4) A parte numérica do seu computador não está funcionando. Portanto, você precisa escrever por extenso os seguintes números das porcentagens do texto.
- a) 58. **R.:** cinquenta e oito.
- b) 11. **R.:** onze.
- c) 7. **R.:** sete.
- d) 28. **R.:** vinte e oito.
- 5) Ao analisar as opções de vocabulário do exercício 1 com as palavras presentes no texto, faça uma relação entre a sua forma singular e plural. O que há de diferente?
R: cão-cães, gato-gatos, ave-aves, peixe-peixes. Somente o plural de cão é irregular, para a formação do plural em português geralmente apenas se adiciona o “s”.
- 6) Exercício intercultural – proposta de redação. Escreva um texto de no mínimo 75 até 100 palavras ao trazer as respostas das seguintes questões: a) Essa porcentagem de animais de estimação se aproxima da realidade do seu país? b) As possibilidades de animais de estimação presentes no Brasil são as mesmas quando comparadas com o seu local de procedência? Em caso negativo, quais são as diferenças? c) O que podemos dizer sobre a característica das pessoas de um país que possui uma porcentagem tão expressiva de adoção de animais de estimação? d) Tais características se aproximam dos cidadãos do seu país?

Na segunda aula, o trecho proposto provém do Facebook. Em seguida, apresentamos 13 atividades:

	A musa da copa e minha paciente DJ @barbara.labres, que já é uma gata, decidiu harmonizar ainda mais seu rosto com preenchimentos de ácido hialurônico para modelar o nariz e os lábios, procedimento que vem com tudo principalmente entre os famosos. PREENCHIMENTOS COM ÁCIDO HIALURÔNICO - RINOMODELAÇÃO Remodela, corrige e levanta o nariz sem cirurgia. É normal olhar muito para o nariz. Afeta a expressão, marca o perfil. O nariz merece muitas atenções: a sua e a dos outros. Embora seja difícil de reconhecer, não se sentir confortável com o nariz gera muitas
---	---

	inseguranças. Se não quer fazer uma cirurgia, a rinomodelacao (sic) é um tratamento médico estético não invasivo e rápido, com resultados imediatos e muito satisfatórios [...]
--	---

Quadro 4: trecho autêntico com a acepção de gat@ como pessoa bonit@. Fonte: dados retirados de <https://www.facebook.com/drdanielcirurgiaplastica/photos/a.845397738860187/1852623634804254/?type=3&paipv=0&eav=Afa0qlpdJ3eGayakSAZnw3fxafwNIAbob6qsEtGVScRv3S7jtv2O2NlteKZK0x3me3k&rdr> (acesso em 25/09/2023).

- 1) Como se chama a moça da foto? **R.:** Bárbara Labres.
- 2) Qual é a sua profissão? **R.:** DJ.
- 3) O que ela fez no seu rosto? **R.:** Harmonização.
- 4) Qual é o nome do procedimento utilizado? **R.:** Rinomodelação.
- 5) Quais partes específicas do seu rosto ela remodelou? **R.:** O nariz e os lábios.
- 6) O que há de diferente na palavra *nariz* em português? **R.:** É uma palavra masculina, enquanto em espanhol é feminina.
- 7) Ao comparar a palavra *rinomodelação* e *otorrinolaringologista*, qual é a partícula da palavra que se refere ao nariz? **R.:** Rino.
- 8) Para quem é aconselhável a rinomodelação? **R.:** Para quem tem insegurança com o nariz (e não se sente confortável).
- 9) A rinomodelação envolve cirurgia? **R.:** Não.
- 10) Quem escreveu o texto? Como podemos sabê-lo? **R.:** O médico da Bárbara, porque vemos escrito “minha paciente”.
- 11) Com que finalidade este texto foi escrito? **R.:** Com o objetivo de promover o trabalho do médico.
- 12) Segundo o autor do texto, a Bárbara já era bonita antes do procedimento? Qual palavra utilizada o confirma? **R.:** Sim, porque a palavra *gata* é utilizada, neste contexto esta palavra se aproxima do sentido de *bonita*.
- 13) Exercício intercultural – proposta de redação. Escreva um texto de no mínimo 75 até 100 palavras ao trazer as respostas das seguintes questões: a) (Após consultar o link: <https://www.ufrgs.br/jornal/numero-de-cirurgias-plasticas-cresce-a-cada-ano-e-suscita-debates-sobre-a-autoimagem-na-sociedade-de-consumo/>) em que ano o Brasil foi o país que mais realizou cirurgias plásticas no mundo? b) Qual é a posição do seu país neste ranking? c) Esse tipo de procedimento é aceito ou estigmatizado no seu país? d) Na sua opinião, qual é a relação entre a necessidade de se fazer uma cirurgia plástica e a personalidade de um indivíduo? Por extensão, o que podemos dizer da personalidade do brasileiro e dos cidadãos do seu país?

Para finalizar o processo de conscientização da polissemia da palavra em torno do item lexical *gato*, propomos o trabalho com a leitura do título e do resumo de um artigo científico com as suas respectivas atividades:

“GATOS NA FAVELA”: ELETRIFICAÇÃO DE INTERESSE SOCIAL, COTIDIANO E DESENVOLVIMENTO NAS FAVELAS CARIOCAS
Resumo: Dentre as muitas representações acerca da vida cotidiana das/nas favelas da cidade do Rio de Janeiro, persistem aquelas que as reforçam enquanto lócus da ilegalidade, irregularidade, desordem e desconformidade, mascarando os processos de segregação do espaço e precarização das condições de habitação/moradia – constituindo os “espaços de penumbra”. Essas representações podem ser observadas na orientação de políticas públicas, como é o caso da Lei nº 3.723/15, que institui o Programa de Eletrificação de Interesse Social. O presente artigo busca analisar o processo de eletrificação a partir do programa de regularização do fornecimento de energia elétrica nas favelas, levando em conta as representações que obscurecem a reprodução da condição desigual no espaço e interferem na vida cotidiana dos moradores de favelas, promovendo sua des-integração.

Quadro 5: trecho autêntico com a acepção de *gato* como ligação elétrica clandestina. Fonte: dados retirados de Tavares (2017).

- 1) A região sudeste é uma das cinco que divide o território brasileiro. Esta região, por sua vez, é constituída de quatro estados: São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santo. Leia as informações de apenas um (dentre tantos) monumento de cada estado para associar tal informação cultural com a sua imagem.

a) “Desde 1823 houve várias tentativas para ser erguido um monumento comemorativo da Independência do Brasil. Em 1825 a Câmara Municipal de São Paulo chegou a assinalar o local exato do grito da Independência, para aí ser levantado o referido monumento. No ano de 1881 o governo provincial aprovou o projeto apresentado pelo engenheiro arquiteto italiano Tommaso Gaudenzio Bezzi, sendo contratado	b) “O Teatro Carlos Gomes, o mais antigo do Espírito Santo, abriu suas cortinas pela primeira vez em 1927. A inauguração preencheu a lacuna deixada pelo Teatro Melpômene, demolido após um incêndio. Projetado pelo arquiteto italiano André Carloni, sua arquitetura de estilo neorrenascentista foi inspirada no Teatro Alla Scala, de Milão, na Itália. Administrado inicialmente pelo próprio André Carloni, a primeira peça encenada foi "Verde e Amarelo", de José do Patrocínio e Ruy Pavão, com a Companhia da Revista Tam-Tam²³”.
---	---

²³ Dados e foto retirados de <https://secult.es.gov.br/teatro-carlos-gomes> (acesso 26/09/2023).

o arquiteto Luigi Pucci para a construção; as obras foram iniciadas em 1885 ²² ”.	
c) “O Cristo Redentor é a maior estátua no estilo Art Déco do mundo. Tem 30 metros de altura, além dos 8 metros do pedestal [...]. A estátua levou nove anos para ser inaugurada – cinco deles dedicados à construção. As obras terminaram em 1931 e foram financiadas, em grande parte, pela própria população, graças a uma campanha de arrecadação criada pelo Círculo Católico do Rio de Janeiro, em 1920. O engenheiro brasileiro Heitor da Silva Costa foi responsável pelo arrojado projeto arquitetônico: a estátua é capaz de aguentar ventos de até 250 km/h, o equivalente a um furacão de categoria 5. O Cristo Redentor tem estrutura [de] concreto armado e é revestido com placas triangulares de pedra-sabão. [...]. O projeto da estátua é brasileiro, mas ela foi esculpida na França, pelo escultor franco-polonês Paul Landowski ²⁴ ”.	d) “O Conjunto Moderno da Pampulha conquistou, na madrugada de hoje (17), o título de Patrimônio Mundial da Humanidade. A decisão foi tomada durante a 40ª sessão do Comitê do Patrimônio Mundial da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), realizada entre os dias 15 e 17 de julho, no Centro de Convenções de Istambul, na Turquia. A indicação da Pampulha foi ratificada pelos 21 países integrantes do comitê, por consenso, informou o Ministério da Cultura. Com essa decisão, o Conjunto da Pampulha, em Belo Horizonte, passa a ser o 20º bem brasileiro inscrito na Lista do Patrimônio Mundial. [...] Compõem o Conjunto Moderno da Pampulha a paisagem que se forma com a integração entre a Lagoa da Pampulha e sua orla, os jardins de Burle Marx, a Igreja de São Francisco de Assis, o antigo Cassino (atual Museu de Arte da Pampulha), a Casa do Baile (atualmente Centro de Referência em Urbanismo, Arquitetura e Design de Belo Horizonte), o Iate Golfe Clube (atual Iate Tênis Clube) e a Praça Dalva Simão (antiga Santa Rosa) ²⁵ ”.

Quadro 6: informação cultural dos monumentos do sudeste brasileiro. Fonte: produção da autora.

I) ²⁶	II) ²⁷
------------------	-------------------

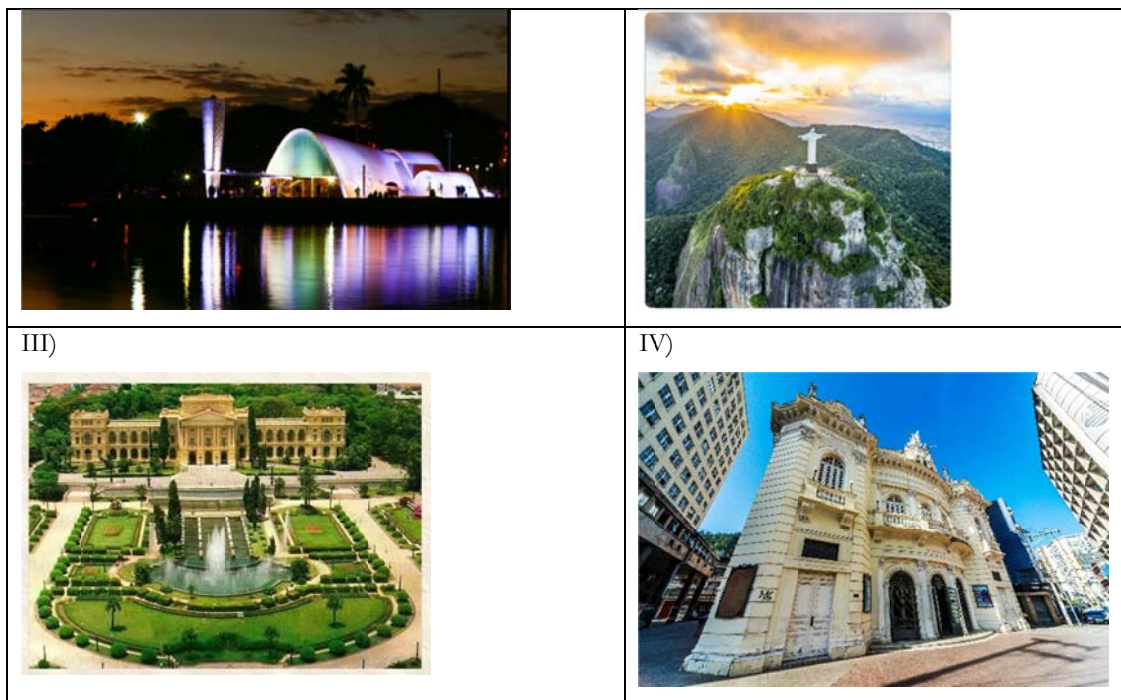
²² Dados e foto retirados de https://www.nossosaopaulo.com.br/Reg_SP/Barra_Escolha/A_MuseuPaulista.htm (acesso 26/09/2023).

²⁴ Dados retirados de <https://revistaazul.voeazul.com.br/destinos/7-curiosidades-sobre-o-cristo-redentor/> (acesso 26/09/2023).

²⁵ Dados retirados de <https://agenciabrasil.ebc.com.br/cultura/noticia/2016-07/pampula-e-reconhecido-como-patrimonio-mundial-da-humanidade> (acesso 26/09/2023).

²⁶ Foto retirada de <https://guia.melhoresdestinos.com.br/lagoa-da-pampulha-203-5701-l.html> (acesso 26/09/2023).

²⁷ Foto retirada do Canvas.



Quadro 7: fotos dos monumentos do sudeste brasileiro. Fonte: produção da autora.

R.: (I)d, (II) c, (III) a, (IV) b.

2) Agora que você conhece um pouquinho do Rio de Janeiro e dos outros estados do sudeste brasileiro, encontre no texto “Gatos na favela” as quatro características das favelas da cidade do RJ, isto é, da capital deste estado. **R.:** Ilegalidade, irregularidade, desordem e desconformidade.

3) Segundo as características do exercício anterior, selecione a imagem que corresponde a uma favela. **R.:** B.



Quadro 8: imagens de uma mansão em Angra dos Reis e de uma favela. Fonte: produção da autora.

²⁸ Foto retirada de <https://www.luxuryestate.com/pt/p129035361-luxury-home-for-sale-angra-dos-reis> (acesso 26/09/2023).

²⁹ Foto retirada do Canvas.

4) Como visto através da imagem do exercício anterior, você acredita que as condições de vida nas favelas são boas ou ruins? Busque uma palavra específica no texto juntamente com o seu contexto que justifique a sua resposta. **R.:** As condições são ruins. A palavra específica é “precarização” com o seu contexto “das condições de habitação/moradia.”

5) Uma das características de tal condição precária seria a falta de energia elétrica nas favelas. Que expressão é utilizada pelo autor para denominar essa falta de luz? **R.:** “espaços de penumbra”.

6) Considerando a característica de ilegalidade utilizada para descrever a favela e a falta de energia elétrica que é um aspecto de precariedade deste local, você acha que a palavra *gato* neste contexto se assemelha às ocorrências de *gato* vistas nas aulas anteriores? Busque no dicionário *Aulete digital* ³⁰ a acepção de *gato* adequada ao contexto de uma favela do texto desta aula. **R.:** Não há semelhanças, a acepção do contexto desta aula é “3. Bras. Pop. Ligação elétrica clandestina.”

7) Exercício intercultural – proposta de redação. Escreva um texto de no mínimo 75 até 100 palavras ao trazer as respostas das seguintes questões: a) (após analisar o conteúdo do link: <https://diariodocomercio.com.br/negocios/brasil-ocupa-8o-lugar-em-ranking/#gref>) qual é a posição do Brasil no ranking mundial de desigualdade social e qual é a posição do seu país? b) Se no espanhol há a ausência do sentido de “ligação elétrica clandestina” na palavra *gato*, há outra palavra conectada com esse contexto de energia elétrica? Qual é? Em caso negativo, o que isso poderia dizer sobre a sua sociedade? c) (Após ler o conteúdo do link: <https://www.labcidade.fau.usp.br/incendios-em-favelas-falar-sobre-o-tema-e-mexer-com-fogo/>) qual seria a relação entre os *gatos* e os incêndios nas favelas brasileiras? d) (Após ler o conteúdo do link: <https://www.justica.pr.gov.br/Pagina/Direitos-Humanos-Conhecendo-os-seus-Direitos#:~:text=Toda%20pessoa%20tem%20o%20direito%20de%20ter%20acesso%20%C3%A0%20escola,%2C%20sexo%2C%20cor%2C%20religi%C3%A3o>) na sua opinião, não ter acesso a uma rede segura de energia elétrica poderia infringir qual direito humano?

Possível resposta: o direito à segurança, pois os *gatos* são uma causa possível de incêndios nas favelas e por extensão, o direito de ter preservada a integridade física do cidadão.

³⁰ Em Alvarenga (2023) o uso deste tipo de dicionário (monolíngue não-pedagógico) aparece na proposta de modelo de um uso do dicionário para o ensino de português específico para hispanofalantes de modo mais expressivo somente nos níveis C1/C2 no terceiro capítulo desta tese. No entanto, ao consultarmos o dicionário online da *Infopédia* de português para estrangeiros para a elaboração desta sequência didática e ao nos depararmos com apenas uma acepção (a de felino, supomos que isso ocorra por se tratar de uma obra com um foco na variedade europeia), tivemos que utilizar o *Aulete digital* para esta proposta de conscientização da polissemia do item lexical que também pode ser visualizada por meio da diversidade de acepções de uma fonte lexicográfica.

8) Reflexão linguística. Consulte novamente o dicionário *Aulete digital* para completar o quadro com as acepções de *gato* específicas de cada texto das últimas três aulas. Faça uma análise e indique se há uma aproximação ou um distanciamento com o sentido da palavra *gato* em espanhol.

Aula	Definição lexicográfica	Observação sobre o sentido
1	R.: 1. Zool. Pequeno mamífero carnívoro, doméstico, da fam. dos felídeos (<i>Felis catus</i>), criado como animal de estimação	R.: Aproximação do sentido na relação português-espanhol.
2	R.: 2. Bras. Pop. Homem bonito, charmoso	R.: Distanciamento do sentido na relação português-espanhol.
3	R.: 3. Bras. Pop. Ligação elétrica clandestina	R.: Distanciamento do sentido na relação português-espanhol.

Quadro 9: reflexão sobre as distintas acepções de *gato* na relação português-espanhol.

4. Discussão da sequência didática e o desenvolvimento da competência léxico-gramatical e (inter)cultural

Na sequência didática criada para uma duração de três aulas seguidas foram utilizados gêneros textuais distintos (um artigo de uma revista na aula 1, um post do Facebook em interação com uma foto na aula 2 e um título com o resumo de um artigo científico na aula 3) com uma variedade de exercícios relacionados com a compreensão leitora. O foco de tal proposta foi o de promover a conscientização da polissemia da unidade lexical com o exemplo de *gato* no ensino do português específico para hispanofalantes, além de estimular a reflexão de questões de interculturalidade por meio dos seguintes temas relacionados com a realidade brasileira: uma alta porcentagem de adoção de animais de estimação, de realizações de cirurgia plástica e a desigualdade social plasmada na falta de acesso à energia elétrica nas favelas.

Tal sequência didática foi elaborada a partir da nossa hipótese de que um ensino reflexivo sobre a polissemia da unidade lexical auxilia no desenvolvimento da competência léxico-gramatical e (inter)cultural. Por extensão, buscamos responder a segunda indagação que surge na terceira etapa do ensino do léxico: em que consiste o desenvolvimento do léxico em língua estrangeira?

De acordo com Morante Vallejo (2005) o “desenvolvimento do léxico é um processo contínuo e simultâneo de compreensão semântica de uma palavra e elaboração

das suas relações semânticas com outras unidades lexicais na estrutura complexa do léxico mental³¹” (Morante Vallejo, 2005, p. 46-47 pautada em Henriksen, 1999, tradução nossa).

Na definição acima, vemos como um ensino contextualizado é fundamental para o desenvolvimento do léxico, uma vez que podemos compreender o sentido de um item lexical na sua relação com outros itens somente dentro de um contexto verbal. Ao elaborar a sua argumentação sobre o desenvolvimento do léxico, Morante Vallejo (2005) menciona o modelo de Aitchison (1994) que se refere ao desenvolvimento em língua materna, mas que pode ser adaptado à língua estrangeira. Segundo tal modelo, a aprendizagem do significado ocorre primeiramente através do reconhecimento das formas linguísticas. Posteriormente, as conexões entre forma e significado são estabelecidas.

O desenvolvimento do léxico corresponderia ao processo de se adicionar essa conexão ao repertório do aprendiz através da etiquetagem e do empacotamento. Outro processo que ocorre simultaneamente aos anteriores é o de reorganização e construção do léxico em redes semânticas. Apresentamos a seguir um resumo de cada processo:

Etiquetagem: consiste em uma conexão entre conceito e signo, isto é, significado (de apenas um sentido) e significante.

Empacotamento: trata-se de ampliar os sentidos de uma mesma etiqueta, ou seja, de uma única unidade lexical [...].

Construção de redes: nesta etapa estabelecemos as relações de sentido que uma determinada unidade lexical cria com as outras para a construção das redes semânticas (Alvarenga, 2023, p. 166-167).

Ao analisarmos a nossa proposta de sequência didática, na aula (1) selecionamos um contexto em que *gato* apresenta uma semelhança semântica na relação português-espanhol, com o intuito de acelerar o processo de aprendizagem, posto que:

O aprendiz de uma L2 não começa o seu processo de aprendizagem desde zero. Como aponta Bogaards (1996), os aprendizes que já aprenderam uma primeira língua têm uma memória semântica a sua disposição na qual todo o conhecimento que adquiriram na sua vida se acumula [...] as unidades lexicais da L2 podem ser entendidas somente através do conhecimento preexistente, isto é, do da língua que se adquiriu em primeiro lugar (Morante Vallejo, 2005, p. 38)³².

³¹ “El proceso del desarrollo del lexicón es un proceso continuo y simultáneo de comprensión semántica de una palabra y elaboración de sus relaciones semánticas con otras piezas léxicas en la estructura compleja del lexicón mental.”

³² “El aprendiz de una L2 no empieza su proceso de aprendizaje desde cero. Como señala Bogaards (1996), los aprendices que ya han aprendido una primera lengua tienen una memoria semántica a su disposición en la que todo el conocimiento que han adquirido en su vida se acumula [...] las unidades léxicas de la L2 se pueden entender sólo a través del conocimiento preexistente, es decir, el de la lengua que se ha adquirido en primer lugar (L1)”.

Quando propomos um ensino contextualizado, nos situamos no processo de construção de rede, uma vez que nós conseguimos estabelecer as relações de sentido da unidade lexical *gato* com as outras palavras somente dentro de um contexto verbal que resulta na interpretação do significado de felino na nossa aula 1.

De modo simultâneo, ocorre o processo de etiquetagem no qual o aprendiz irá estocar no seu léxico mental o significante G-A-T-O juntamente com o significado de felino, algo extremamente facilitado neste caso, pois:

Segundo Ringbom (2007), se a semelhança formal e semântica de palavras em L1 e na língua alvo existe, o aprendiz não precisa fazer um esforço para estocá-la no seu léxico mental, mas somente fazer uma nota mental de que ‘esta palavra em uma forma similar funciona na L2 também’³³ (Otwinska, 2016, p. 192, tradução nossa).

Posteriormente, nas aulas (2) e (3) os mesmos processos de construção de rede e etiquetagem ocorrem, com a adição do empacotamento, uma vez que estamos expandindo os sentidos da etiqueta G-A-T-O. Neste momento, ao trabalharmos com um heterossemântico parcial (uma palavra com uma semelhança formal, ao menos uma semelhança semântica e extensões de sentido em um ou nos dois idiomas) como *gato* (*pt.*)/*gato* (*esp.*) (Rebouças, 2019), os alunos poderão perceber que uma aproximação semântica (algo próprio de palavras cognatas parassinonímicas³⁴ e no caso do sentido de felino) ou um distanciamento no sentido (na interpretação de pessoa bonita ou de uma ligação elétrica clandestina) não podem ser concebidos a priori, quando uma palavra se encontra isolada, fora do seu contexto verbal.

5. Conclusões

No presente trabalho buscamos demonstrar que a polissemia da unidade lexical não deve ser negligenciada no ensino de línguas estrangeiras. Pelo contrário, defendemos que um ensino reflexivo sobre essa multiplicidade semântica é fundamental para o desenvolvimento do léxico, uma vez que:

É a rede de conexões múltiplas na sua totalidade o que constitui o significado de uma palavra, e é esta rede a que determinará como se tem que usar a palavra. Considera-se que

³³ Devido ao nosso posicionamento contrário à sinonímia absoluta, adicionamos que tal item lexical funciona na L2 em um contexto específico.

³⁴ Tal proposta de nomenclatura consta em Alvarenga (2021/2023) e serve para designar justamente uma aproximação semântica interlinguística no sentido de duas palavras que possuem uma semelhança formal. Como cada unidade lexical é única ao estar atrelada a uma determinada cultura, o termo *parassinonímico* é essencial para explicitar a impossibilidade de uma equivalência semântica de 100%.

todos os tipos de conexões que conformam a rede têm um papel importante no processamento tanto da L1 como da L2 ³⁵(Morante Vallejo, 2005, p. 48 pautada em Schreuder; Weltens, 1993, tradução nossa).

Como consequência, no caso específico da relação português-espanhol, a atenção ao ensino de palavras cognatas parassinonímicas poderá conquistar o seu devido espaço, haja vista a ausência de uma sinonímia absoluta interlinguística que pode ser visualizada através da análise das diversas nuances de sentido da unidade lexical. Além disso, o trabalho com as palavras heterossemânticas parciais (Rebouças, 2019), como é o caso de *gato*, poderá se estender em diversas aulas de modo mais fundamentado, sempre tendo como ponto de partida a aproximação semântica interlinguística.

³⁵ Es la red de conexiones múltiples en su totalidad lo que constituye el significado de una palabra, y es esta red la que determinará como se tiene que usar la palabra. Se considera que todos los tipos de conexiones que conforman la red juegan un papel importante en el procesamiento tanto de la L1 como de la L2 (Schreuder y Weltens, 1993).

Referências

- Alvarenga, C. D. M. (2023). *O uso do dicionário para o desenvolvimento da competência lexical no ensino de português para hispanofalantes* [Tese de Doutorado]. Gredos: Universidad de Salamanca.
- Alvarenga, C. D. M. (2021, 26-27 de março). Flutuação da categoria de cognatos em heterossemânticos no ensino de português para hispanofalantes [Conferência]. *Anais do I Congresso de Português como Língua Estrangeira na Columbia University* (pp 89-104). Nova Iorque. <https://www.lrc.columbia.edu/portuguese/>
- Alvarenga, C. D. M. (2017). *Reflexões sobre a inacusatividade sob a ótica da Teoria das Operações Enunciativas* [Dissertação de Mestrado]. Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, Brasil. <https://repositorio.unifesp.br/>
- Appel, R. (1996). The lexicon in second language acquisition. In P. Jordens, & J. Lalleman (Eds.), *Investigating Second Language Acquisition* (pp.381-403). Berlim: Mouton de Gruyter.
- Barbosa, L. M. A. (2008/2009). O conceito de lexicultura e suas implicações para o ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira. *Filologia e linguística portuguesa*, n. 10-11, 31-41.
- Ferreira, R. B. (2015). Léxico amazônida e poética amazônica em *Altar em chamas*, de Paes Loureiro. In C. M. Fargetti, C. A. A. Murakawa, & O. L. Nadin (Org.), *Léxico e cultura* (pp. 33-38). Letraria.
- García Benito, A. B. (2014). O Anibaleitor, de Rui Zink: propuesta didáctica para trabajar con textos literarios en la clase de PLE (nivel C1) con hispanohablantes. *Estudios portugueses y brasileños*, 12, 201-234.
- Jiménez Catalán, R. M. (2002). El concepto de competencia léxica en los estudios de aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas. *Atlantis*, 24(1), 149-162.
- Lewis, M. (2000). *Teaching collocation: Further developments in the lexical approach*. Thomson Heinle.
- Morante Vallejo, R. (2005). *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*. Madrid: Arco Libros.
- Otwinowska, A. (2016). *Cognate vocabulary in language acquisition and use: attitudes, awareness, activation*. Bristol: Multilingual Matters.
- Rebouças, E. M. (2019). *Léxico, texto e ensino de língua estrangeira: os heterossemânticos parciais na interface espanhol-português* [Dissertação de Mestrado]. Universidade de Brasília, Brasília, Brasil. <https://repositorio.unb.br002F>

- Rocha, N. A., Galelli, C. Y., & Zanchetta, H. B. (2016). O léxico e a Abordagem Intercultural no ensino de Português Língua Estrangeira. In O. L. Nadin, A. A. G. D. Ferreira, & C. M. Fargetti (Org.), *Léxico e suas interfaces: descrição, reflexão e ensino* (série trilhas linguísticas no. 29) (pp. 97-112). São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Tavares, F. R. (2017). “Gatos na favela”: Eletrificação, segregação espacial e des-integração da vida cotidiana nas favelas cariocas. In H. Capel Sáez, M. H. Zaar, & M. V. Pereira Junior (Ed. lit), *La electrificación y el territorio: Historia y futuro* (pp. 1-18). Barcelona: Universidade de Barcelona.
- Teixeira, M. C. R. (2015). Representação do sertão baiano em Seara Vermelha, de Jorge Amado: o campo lexical dos trabalhadores. In C. M. Fargetti, C. A. A. Murakawa, & O. L. Nadin (Org.), *Léxico e cultura* (pp. 65-71). Letraria.
- Trauzzola, V. S. L., Alvarenga, C. D. M., & Garcia, S. A. (2023). O funcionamento semântico-enunciativo de sumir/ desaparecer e cortar no PB. *D.E.L.T.A.*, 39(4), 1-26.
- Wilkins, D. A. (1972). *Linguistics in language teaching*. Londres: Edward Arnold.
- Zimmerman, C. B. (1997). Historical trends in second language vocabulary instruction. In J. Coady, & T. Huckin (Eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy* (pp. 5-19). Cambridge: Cambridge University Press.



O PORTUGUÊS COMO TERCEIRA LÍNGUA PARA FALANTES DE ROMENO

Irina Bratu

Maria do Céu Fonseca

Irina Bratu^{*}

Maria do Céu Fonseca^{**}

O português como terceira língua estrangeira para falantes de romeno

Portuguese as a third foreign language to Romanian speakers^{}*

Resumo

O presente artigo tem uma natureza interdisciplinar, encontrando-se na intersecção da linguística e da didatologia de português terceira língua estrangeira para falantes nativos de romeno. O artigo propõe-se analisar aspetos linguísticos mais relevantes no ensino do português europeu a romenos. Ao nível teórico, a linguística comparativa representa a ferramenta utilizada para apresentar a paridade dos sistemas fonético e lexical das duas línguas neolatinas, que é exemplificada e analisada concisamente. O tema é relevante atualmente, porque as estatísticas indicam um interesse marcado pelo português no espaço romeno, que merece ser tido em conta no contexto da sociedade multicultural, plurilíngue e globalizada. Uma definição tão inequívoca quanto possível do conceito e estatuto linguístico de L3 é fundamental. O enquadramento teórico da L3 na literatura refere-se a uma segunda língua não materna. Tendo em conta o nicho visado (estudantes romenos), propomos uma terminologia alternativa no âmbito do presente trabalho no que diz respeito à língua materna e às línguas não maternas. A análise comparativa /contrastiva realizada no artigo ao nível fonético e lexical abre novas linhas de investigação e parece confirmar a necessidade de um estudo mais aprofundado, já encetado em programa de doutoramento.

Palavras-chave: ensino/aprendizagem de português, terceira língua estrangeira, romeno língua materna, linguística comparativa

Abstract

The present paper has an interdisciplinary character, since it is found at the crossroads between linguistics and didactology of Portuguese as a third foreign language for Romanian speakers. The article aims to analyze the most relevant linguistic aspects in teaching European Portuguese to Romanian students. On a theoretical level, comparative linguistics represents the tool used to present the parity of the phonetical and lexical systems of the two Romance languages, which is briefly exemplified and analyzed. The topic is relevant nowadays, because the statistics point to a remarkable interest towards Portuguese within the Romanian space, which deserves to be taken into consideration in the context of the globalized, plurilingual and multicultural society. It is essential to define the linguistic status and concept of L3 as unequivocally as possible. The theoretical framework of L3 in literature refers to a second non-native language. Considering the intended niche (Romanian students), we propose an alternative terminology within the present

* Universidade de Bucareste (Roménia) - Escola Doutoral de Línguas e Identidades Culturais, Faculdade de Línguas e Literaturas Estrangeiras/Universidade de Évora.

** Universidade de Évora/Centro de Estudos em Letras.

* As autoras agradecem o contributo dos comentários feitos em sede de avaliação deste artigo, que permitiram rever matérias do presente trabalho e acautelar procedimentos de trabalhos futuros.

paper regarding both native and non-native languages. The comparative / contrastive analysis performed in the article on a phonetical and lexical level opens up new perspectives to explore; in addition, it confirms the need of a more thorough study, within a more extensive paper, such as the ongoing PhD research.

Keywords: teaching/learning Portuguese, third foreign language, Romanian native language, comparative linguistics

1. Introdução

O presente artigo tem uma natureza interdisciplinar e preliminar, a saber: encontra-se na intersecção da linguística e da didatologia de português como terceira língua estrangeira (L3) para falantes nativos de romeno, fruto da experiência docente de uma das autoras do artigo; e, por outro lado, constitui o início de uma investigação, ainda em fase exploratória, a desenvolver oportunamente em trabalho de maior envergadura.

As estatísticas a que abaixo aludimos indicam um marcado interesse pelo português no espaço romeno, que importa valorizar no contexto de uma sociedade globalizada onde o plurilinguismo constitui um trunfo (Pinto, 2013). Nestes termos, ao visar-se agora um nicho de estudantes romenos de português como terceira língua estrangeira, pretendemos contribuir para o estudo de fenómenos de transferência, interferência e contacto linguístico na aprendizagem do português, mitigando algum défice de informação que persiste relativamente a especificidades do ensino romeno, e pretendemos ainda, de forma mais ambiciosa, contribuir para o conhecimento de algumas das áreas linguísticas da România e para o aprofundamento do papel da intercompreensão entre as duas línguas românicas. Considerando o proposto por Carreira (2013) sobre o relativismo de classificações como as de “língua segunda” (L2) e “língua estrangeira” (LE)³⁶, salvaguardam-se no caso em apreço do ensino/aprendizagem do Português língua estrangeira (PLE), quer esta proximidade tipológica entre a língua materna (LM) do público-alvo e a LE, quer o perfil linguístico dos estudantes romenos relativamente a outras duas LE já adquiridas (LE1 e LE2, cf. *infra*). O testemunho de Carreira (2013, p. 28) sobre o nível de proficiência linguística alcançado é elucidativo:

Os alunos romenos de português nas universidades de Bucareste, *Constanța*, *Iasi* e *Cluj* (...) revelam, antes de finalizarem dois semestres de aprendizagem, um elevado grau de compreensão oral e escrita do português e uma certa capacidade de expressão oral em português”. No quadro do presente trabalho, esta LE (português) corresponde a L3. Num dos mais recentes trabalhos de Hammarberg (2018), a L3/Ln ou língua adicional “represents a non-first non-native language that has the role of selected language for a multilingual speaker in a situation of language use and acquisition” (Hammarberg, 2018, p. 139),

sem que haja necessariamente sucessão cronológica na aquisição de L1, L2, L3, Ln, podendo ocorrer simultaneidade e/ou intermitência.

Algumas metodologias da linguística comparativa serão aqui usadas para descrever traços sincrónicos de paridade dos sistemas fonético e lexical das duas línguas neolatinas,

³⁶ O assunto tem sido discutido por outros autores, como Flores (2013), na linha de Leiria (2004).

privilegiando-se o léxico por ser a base dos estudos comparativos. Os dados agora apresentados não são definitivos. Além da dimensão aplicada sustentada pela linguística teórica, é necessário um estudo empírico mais aprofundado, a empreender em investigação futura de maior fôlego, como se disse.

2. Importância do tema no contexto atual

Segundo dados do Eurostat (2022)³⁷, a Roménia está nos lugares cimeiros do ranking dos países cujo ensino secundário inclui o estudo obrigatório de, pelo menos, duas línguas estrangeiras; aliás, em 2019, ocupou o quarto lugar dessa lista de países, com uma percentagem de 99% de estudantes³⁸. Na atual oferta educacional da Universidade de Bucareste³⁹ (UB), a Faculdade de Línguas e Literaturas Estrangeiras (FLLS) proporciona dois programas de licenciatura na área de “Línguas Modernas Aplicadas”. Um deles, “Tradução e Interpretação”, oferece uma combinação de duas línguas modernas estrangeiras e uma terceira LE em regime opcional⁴⁰, esta com a duração de quatro semestres e uma carga horária semanal de 2h⁴¹.

Este quadro universitário de uma educação trilingue ou plurilingue⁴² corresponde ao descrito por Cenoz, Hufeisen & Jessner (2001) do ensino/aprendizagem de duas ou mais

³⁷ Vide [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:Proportion of pupils in lower secondary education learning two or more foreign languages, 2013 and 2020 \(%25\)_ET2022.png](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:Proportion_of_pupils_in_lower_secondary_education_learning_two_or_more_foreign_languages_2013_and_2020_(%25)_ET2022.png), consulta em nov. 2022.

³⁸ “What languages are studied the most in the EU?, 2021” (<https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/edn-20210924-2>, consulta em set. 2022): “Estonia, Romania, Czechia and Finland (...) had a large proportion of students studying two or more languages (all 99%)”.

³⁹ Fundada em 1864, é uma das mais importantes universidades da Roménia (<https://edurank.org/uni/university-of-bucharest/>, consulta em nov. de 2022), constituída por 19 faculdades, entre as quais a de Línguas e Literaturas Estrangeiras, onde são estudadas mais de 35 línguas estrangeiras. O português foi disponibilizado em 1974 (<https://lls.unibuc.ro/facultate/prezentareflls/>, consulta em nov. 2022).

⁴⁰ Cf. <https://lls.unibuc.ro/facultate/prezentareflls/>, consulta em nov. 2022.

⁴¹ Cf. Planuri de învățământ FLLS > Licență > Traducere și interpretare [Plano de Estudos FLLS > Licenciatura > Tradução e interpretação], 2022 (https://drive.google.com/drive/folders/1NF1sdp9Jz4SBPT_XglBpv6G6vGhtoWT2, consulta em nov. 2022).

⁴² Não nos detemos no conceito de plurilinguismo. É um dado adquirido que o acesso mundial à Internet, assim como a evolução tecnológica e industrial facilitam o contato intercultural diário e consequente assimilação de línguas estrangeiras num ritmo e a uma escala como nunca vistos antes (Peleman, Wildt & Vandenbroeck, 2022; Kitapci & Galbrun, 2019; Bonnet & Siemund, 2018; Cenoz, 2013; Extra & Yağmur, 2011). Não é por acaso que a União Europeia apoia e promove o plurilinguismo, tanto a nível individual, quanto social. Cf. <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/improving-quality/multilingualism/about-multilingualism-policy>, consulta em nov. 2022.

LE em contexto académico, que, segundo as mesmas autoras, “must necessarily be informed by the results of research studies on the sociolinguistic, psycholinguistic, linguistic and educational aspects of third language acquisition and trilingualism” (2001, p. 8). Não se aspirando agora a tal desenvolvimento em matérias de aquisição e educação plurilingues, que implicariam um estudo psico-sociolinguístico, ainda assim importa mencionar, em justificativa deste trabalho, que a análise comparativa de traços da influência de diferentes línguas na produção linguística em L3 é indispensável em trabalhos sobre aquisição plurilingue. A proximidade *vs.* afastamento tipológicos entre as línguas tem um papel preponderante na transferência linguística e constitui fator de variação da maior ou menor influência que, ora a língua materna (LM), ora a(s) LE já adquirida(s) têm no processo de aprendizagem de terceiras e mesmo segundas línguas.

Retomando o quadro do ensino na Faculdade de Línguas e Literaturas Estrangeiras da Universidade de Bucareste, nos últimos anos letivos todas as vagas disponíveis do curso opcional foram preenchidas na opção de português L3 com uma média anual superior a 36 estudantes, como se pode observar no seguinte Quadro 1:

Quadro 1. Estudantes inscritos no curso opcional de português L3 (FLLS)

Ano letivo	Número de estudantes em português L3 ⁴³
2022-2023	28
2021-2022	25
2020-2021	30
2019-2020	40
2018-2019	35
2017-2018	62
2016-2017	35

Há fatores atrativos para o estudo internacional do português. Ser língua oficial de oito países, possuir um número estimado de 257 milhões de falantes, apresentar-se como a nona língua no *ranking* das mais faladas e a quarta entre os idiomas ocidentais (depois do

⁴³ Mencione-se que, antes do ano letivo de 2017-2018, não existia um regime de *numerus clausus*, como passou a suceder depois com entradas anuais limitadas a 35, 30 ou até 25 vagas. Neste regime de vagas, têm ocorrido pedidos de transferência para o curso de português.

inglês, espanhol e francês)⁴⁴, constituem argumentos da supercentralidade e da pluricentralidade do português (termos consagrados por Calvet, 1999 e Clyne, 1992, respetivamente) sempre aduzidos em inquéritos sociolinguísticos⁴⁵. Esta natureza de língua supercentral, que pesa naturalmente nas opções dos estudantes romenos pelo português como terceira língua estrangeira, explica o facto de o estudo de português L3 constituir uma área florescente e com potencial de crescimento (Razuk, 2008; Rottava, 2009; Pinto, 2012, 2015, 2017; Zaczek, 2013; Giancaspro, Halloran & Iverson, 2014; Pereyron, 2017; Ramos, 2021), muito embora tal estudo represente ainda um nicho a explorar no caso de estudantes nativos de romeno. Estando em causa contextos plurilingues no ensino/aprendizagem do português, importa retomar a noção de L3 para melhor informação da proposta apresentada a seguir no Quadro 2.

3. Língua estrangeira: um conceito abrangente

A definição e o estatuto linguístico de L3/*L_n* sempre convoca outros conceitos relacionais. Por um lado, a definição é pensada a partir de noções mais ou menos tangenciais de “língua adicional” (LA), “língua de acolhimento” (LAc) e “língua de herança” (LH), que já suscitaram larga bibliografia na ecologia do mundo lusófono, incluindo trabalhos académicos e muitos estudos aplicados (Azevedo, Abreu & Freitag, 2021; Bulla & Kuhn, 2020; Ortiz Alvarez, 2018; Ramos, 2017; Brandão, 2017; Osório, 2017; Couto, 2016; Paiva, 2015; Galelli, 2015; Flores, 2013; Bulla, Lemos & Schlatter, 2012; Braga, Cabral, Dall’Igna Rodrigues & Mindlin, 2011; Grosso, 2010; Cabete, 2010; Ançã, 2003). Por outro lado, sempre vêm também à colação conceitos ainda mais consagrados na linguística aplicada como os L2 e LE, que são de especificidade relativa (Flores, 2013), além de poderem corresponder a diferentes tipos de aquisição e/ou aprendizagem, mas não necessariamente⁴⁶.

⁴⁴ Seguem-se os dados do site *Ethnologue – Languages of the World* (<https://www.ethnologue.com/insights/ethnologue200/>, consulta em 01/03/2023). Outra fonte de referência na área é o *Observatório da Língua Portuguesa*, cujas estimativas diferem, como se sabe.

⁴⁵ Vejam-se, por exemplo, os inquéritos aplicados em 2008 pelo Instituto Camões a estudantes de português no estrangeiro (Reto *et al.*, 2012).

⁴⁶ L2 corresponde a LE para muitos autores. As noções são usadas indiferentemente por Ellis (1997, p. 3): “(...) ‘second’ is not intended to contrast with ‘foreign’. Whether you are learning a language naturally as a result of living in a country where it is spoken, or learning it in a classroom through instruction, it is customary to speak generically of ‘second’ language acquisition”. Da mesma forma, em Madeira (2008: 190), L2 é termo genérico na área de aquisição de segunda língua “para designar qualquer língua aprendida depois da *língua materna* (L1), independentemente do contexto de aprendizagem”.

A proliferação de termos e conceitos é consequência direta do desenvolvimento de contextos universitários (e não só) cada vez mais plurilingues, onde “foreign languages come to be learnt as a second and third (or fourth) language” (Bonnet & Siemund, 2018, p. 2), a ponto de estes mesmos autores citados se questionarem sobre “[w]here to go from here?” (Bonnet & Siemund, 2018, p. 22). O *status quo* de vários estudos sobre o ensino plurilingue identifica a LM como a primeira língua adquirida (L1) (por exemplo, Duhalde Solís, 2015; García-Mayo, 2012), enquanto o conceito de L3 se refere ao processo de aprendizagem de uma segunda LE ou qualquer língua adicional, que mobiliza fatores específicos na área da Aquisição de uma Terceira Língua/*Third Language Acquisition, TL_A* (vejam-se, por exemplo, Suisse, 2020, 2019, 2016; Duhalde Solís, 2015; Rothman, Cabrelli Amaro & de Bot, 2013; Leung, 2007; Cenoz, 2003). Hammarberg (2001, p. 22) defende que “[t]he notion of third language (L3) is used (...) in a sense that relates to the established notions of first and second language (L1, L2)”. Trata-se, portanto, de aquisição plurilingue, ou seja, como refere Pinto (2015), ao iniciar a aprendizagem de uma L3/*L_n* o estudante beneficia de conhecimento adquirido em experiência anterior de aprendizagem de uma ou mais LE e a sua situação de bi- ou trilinguismo tem um efeito global positivo sobre o nível de competência na nova língua-alvo. Por outro lado, esta esfera do bi- ou trilinguismo implica diferentes dimensões do processo de ensino/aprendizagem, considerando as similaridades tipológicas e a proficiência linguística na aquisição de L3.

Tendo em conta o público-alvo visado pelo presente trabalho, com as características previamente descritas, assim como o facto de cada nova língua aprendida requerer perspectivas de abordagem específicas, propomos a seguinte terminologia, na linha de Suisse (2020), para um contexto universitário romeno – Universidade de Bucareste, Faculdade de Línguas e Literaturas Estrangeiras –em que a aquisição de três LE pode ser consecutiva ou simultânea, embora, em qualquer dos casos, varie a duração da exposição à língua não materna, de que resulta sempre maior proficiência linguística em LE1 e LE2:

Quadro 2. Proposta terminológica

LM	língua maternal
LE1	primeira língua estrangeira (adicional)
LE2	segunda língua estrangeira (adicional)
LE3	terceira língua estrangeira (adicional)

Esta proposta, assim como a investigação doutoral em curso, têm como ponto de partida o trabalho de uma das autoras do presente texto com os estudantes acima mencionados da Faculdade de Línguas e Literaturas Estrangeiras da Universidade de Bucareste: estudantes romenos de português LE3 (conforme o descrito no Quadro 2), que, mesmo em situação de aquisição simultânea (LE1/LE2/LE3 ou L2/L3), possuem maior competência linguística em LE1 e LE2 (sobretudo inglês, alemão, francês e espanhol, conforme Quadro 3, abaixo), dado o fator de maior tempo despendido no processo de aquisição. No tocante ao seu perfil linguístico, vejamos os seguintes dados do Quadro 3 que se repetem na Figura 1:

Quadro 3. Perfil linguístico dos estudantes (LE1 e LE2)

Ano letivo	2016- 2017	2017- 2018	2018- 2019	2019- 2020	2020- 2021	2021- 2022	2022- 2023
N.º estudantes	35	62 ⁴⁷	35	40	30	25	28
Alemão LE1	2	4	1	0	0	1	2
Alemão LE2	16	33	13	14	11	9	7
Espanhol LE1	7	2	5	5	3	2	1
Espanhol LE2	2	4	8	3	7	1	5
Francês LE1	1	2	4	12	11	5	3
Francês LE2	4	2	5	13	5	5	8
Inglês LE1	24	40	20	21	14	13	17
Inglês LE2	5	13	5	6	5	2	6
Italiano LE1	1	5	4	2	0	1	3
Italiano LE2	2	3	1	3	2	4	1
Russo LE1	0	8	1	0	2	3	2
Russo LE2	6	6	3	1	0	4	1

Para visualização mais global, a informação do Quadro 3 é apresentada na seguinte Figura.

⁴⁷ Por exceção, no ano letivo de 2017-2018 houve uma estudante da Faculdade de Letras (Romeno L1 – Latim LE2) a cursar o curso de PLE3

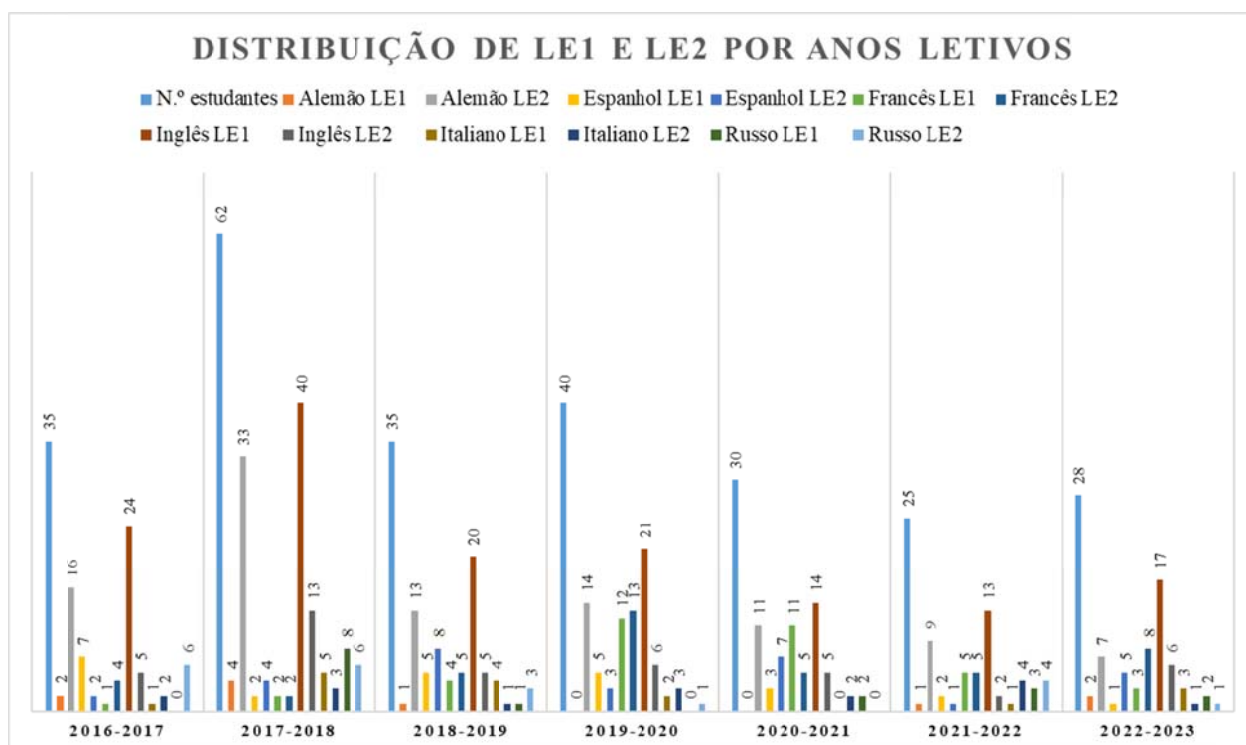


Figura 1. Perfil linguístico dos estudantes (LE1 e LE2)

Sem grandes surpresas, estes estudantes romenos optam maioritariamente pelo inglês como LE1 (com valores mais residuais em inglês LE2), sendo que esta opção condiciona, de forma igualmente prevista, a preferência pelo alemão como LE2. Outra nota global a registar é a popularidade do francês, que ultrapassa largamente os valores do espanhol, sobretudo a partir de 2019-2020.

Passamos a seguir para uma breve descrição comparativa de aspetos fonéticos e lexicais do português e do romeno, considerando, por um lado, o campo das unidades distintivas e, por outro, o de subsistemas de unidades significativas (lexicais e gramaticais), a que daremos maior atenção. Os dados a seguir apresentados, que constituem recursos de ensino de português LE3 num nível de iniciação, focam o desenvolvimento de atividades de *input* linguístico para destacar similaridades e diferenças entre o português e outras LE, em relação direta com o nível de consciência metalinguística. Não se analisam produções dos estudantes, a não ser marginalmente, por falta de dados sólidos e do respetivo tratamento, nem é ainda possível identificar fenómenos de influência interlinguística na aprendizagem do português LE3.

4. Breve análise comparativa dos sistemas fonéticos do português e do romeno

Conforme o programa do curso de Português – Terceira Língua Estrangeira, o estudo introdutório é de fonética auditiva e de fonética articulatória: audição e reprodução de sons em atividades que a experiência didática adquirida permite selecionar, distinguindo-se entre o nível idiossincrático (sistema de vogais nasais do português que não existe em romeno, por exemplo) e o das similaridades para reforçar a aproximação tipológica. São matérias tratadas de forma sintética através da análise comparativa dos sistemas fonéticos das duas línguas e considerando a competência noutras duas línguas estrangeiras.

Destacam-se, assim, aspetos contrastivos como os seguintes:

- Os dígrafos [ʃ] em *chover* [ʃu'ver], [ɫ] em *ilha* [i'ɫɐ], [ɲ] em *vinho* ['viɲu] sem correspondência em romeno; e o mesmo relativamente às vogais nasais, sempre de aquisição mais fácil para os estudantes com proficiência em francês.
- As diferenças fonéticas do grafema <e> no sistema vocálico do português: [ɛ] em *céu* ['sɛw], [e] em *português* [portu'geʃ], [i] em *telefone* [tɛlɨ'fɔni], [i] em *especial* [iʃpɨ'sjaɫ], enquanto o romeno tem apenas o fonema [ɛ] em *portughez* [portu'gez], que não coincide com nenhum dos fonemas do português, porque é uma vogal anterior média não arredondada, geralmente anotada [e]. O facto tem implicações morfossintáticas. A distinção entre a conjunção “e” [i] e a forma verbal “é” [ɛ] não é fácil de adquirir, pronunciadas ambas [ɛ] durante algum tempo.
- Igual dificuldade articulatória existe na distinção dos fonemas [ɔ] em *avó* [ɐ'vɔ] e [o] em *avô* [ɐ'vo] do grafema tónico <o>, em romeno [o] *moș* (termo arcaico e regional de *avó*, ro. “bunic”).
- O sistema das consoantes fricativas em português e a complexidade ortográfica: a fricativa sibilante alveolar surda [s] representada na escrita por *s*-, *ss*-, *-ce*-, *-ci*-, *-ç*-; a sibilante alveolar sonora [z] por *z*-, e *-s*- (intervocálico), *-x*-; a fricativa pós-alveolar surda [ʃ] por *-s*-, *-x*-, *-z* ou *-ch*-; a sibilante pós-alveolar sonora [ʒ] por *-j*-, *-ge*-, *-gi*-, *-s*-.
- O contraste entre os grupos *que*, *qui*, *gue*, *gui* em português *vs.* os grupos *che*, *chi*, *ghe*, *ghi* em romeno. Esquemáticamente:

Português	Romeno
➤ “que” [ke] em <i>quente</i> ['kẽti] ➤ “que” [kwe] em <i>cinquenta</i> [sĩ'kwẽtɐ]	➤ “che” [ke] em <i>chema</i> [ke'ma] (pt. “chamar”)
➤ “qui” [ki] em <i>quinta</i> ['kĩtɐ] ➤ “qui” [kwi] em <i>tranquilo</i> [trẽ'kwilu]	➤ “chi” [ki] em <i>chitară</i> [ki'tarə] (pt. “guitarra”)
➤ “gue” [gɛ] em <i>guerra</i> ['gɛɾɐ] ➤ “gue” [gwe] em <i>aguentar</i> [ɛgwẽ'tar]	➤ “ghe” [ge] em <i>gheară</i> ['gɛarə] (pt. “garra”)
➤ “gui” [gi] em <i>guitarra</i> [gi'taɾɐ] ➤ “gui” [gwi] em <i>linguiça</i> [li'gwisɐ]	➤ “ghi” [gi] em <i>ghid</i> ['gid] (pt. “guia”)

5. Breve análise comparativa de aspetos lexicais do português e do romeno

Tal como no ponto anterior, a reflexão que se segue baseia-se no programa do curso de Português – Terceira Língua Estrangeira. Ferramentas da linguística comparativa são usadas para evidenciar a proximidade tipológica entre as duas línguas e a linguística aplicada à aquisição de L3 permite explicar casos de transferências linguísticas da LM ou de LE para a língua-alvo.

Sendo duas línguas neolatinas, com elementos de substrato comum, a respetiva evolução conheceu fatores diferenciadores, como as interferências entre o latim vulgar e as línguas de cada território românico. Em consequência, tal substrato latino comum permite aos falantes romenos reconhecerem e intuïrem o significado de palavras portuguesas, mas o afastamento das línguas por via de influências traco-dácias e eslavas no romeno (Tagliavini, 1972[1949])⁴⁸ leva os estudantes a ativarem conhecimentos de outras LE já dominadas. Destacam-se a seguir categorias gramaticais e exemplos lexicais elucidativos de fenómenos de interferência entre as línguas, adotando-se a mesma metodologia do ponto anterior, mas desta feita partindo do romeno para o português, a língua-alvo do processo de ensino/aprendizagem.

O elenco dos pronomes pessoais nominativos em português é abaixo apresentado de maneira simplificada e talvez algo teórica, se se considerarem as suas muitas variações em

⁴⁸ O autor analisa o substrato traco-dácio e o superstrato eslavo do romeno, entre outras influências: “il Rumeno, isolato dalle altre lingue romanze e contornato da idiomi di varie famiglie, ha, per ciò che concerne gli influssi di adstrati e superstrati, una storia tutta diversa da quella delle lingue occidentali neolatine occidentali” (Tagliavini, 1972[1949]), p. 320).

diversas regiões da língua portuguesa. Mantém-se no elenco a 2.^a pessoa do plural *vós*, que interessa para evidenciar a simetria morfológica e sintática dos sistemas das duas línguas – nomeadamente, quanto às formas *noi* (ro.)/*nós* (pt.) e *voi* (ro.)/*vós* (pt.) –, além do facto de essa forma possuir plena vitalidade nos seus empregos de complemento (*vos* acusativo e dativo, e *vós* oblíquo). Proceder-se desta maneira interessa também, por outro lado, para evidenciar o fenómeno do dinamismo linguístico que conduziu aos usos do pronome português *você*, cujos valores sócio-pragmáticos são mais variados do que em romeno (Manole, 2012). Com as reservas enunciadas, o sistema dos pronomes nominativos em romeno e em português pode ser inventariado como se segue:

- 1.^a pessoa: *eu* (ro., pt.)
- 2.^a pessoa: *tu* (ro., pt.)
- 3.^a pessoa: *el/ea* (ro.), *ele/ela* (pt.)
- 4.^a pessoa: *noi* (ro.), *nós* (pt.)
- 5.^a pessoa: *voi* (ro.), *vós* (pt.)
- 6.^a pessoa: *ei/ele* (ro.), *eles/elas* (pt.)

Para completar o quadro dos pronomes portugueses, tem de ser referida a forma alocutiva *você* de 3.^a pessoa (forma abreviada de *vossa mercê*) que, do ponto de vista estritamente linguístico, corresponde ao romeno *dumneavoastră* (forma abreviada de *domnia voastră*), visto que ambas as formas derivam de idênticos usos pragmáticos de deferência, embora apresentem diferenças no sistema atual. Destaca-se o paralelismo das duas línguas ao nível dos sistemas binários de formas elocutivas – a oposição *eu/noi* em ro. e *eu/nós* em pt. – e de formas alocutivas – a oposição *tu/voi* em ro. e *tu/vós* em pt. – esta, porém, com maior complexidade do ponto de vista sócio-pragmático.

Quanto às formas pragmáticas de delocução (3.^a pessoa de singular e plural), é de registar um frequente fenómeno de transferência a partir do francês, uma das principais LE estudadas na Roménia. Não são raras as situações em que estudantes com competência linguística em francês (fr.) usam, numa fase de iniciação do português L3, a forma masculina *ele* (pt.) com valor de feminino por influência da forma feminina do fr. *elle*. Apesar de o masculino *ele* (pt.) ser morfológica e mesmo graficamente mais próximo do masculino *el* (ro.), prevalece a influência de uma LE já adquirida ou dominada. A exposição a uma LE1 ou LE2 como o francês, tipologicamente próxima do português, acaba por ter um papel mais marcante do que o da própria LM na aquisição do português LE3. Hammarberg é um dos autores que defende aquilo a que chama “the factor *L2 status*”, isto

é, “that a background L2 has a special reason to become activated in L3 production rather than an L1” (2018: 143), sendo que L2 é também potencial fonte de interferência na nova língua alvo. Siemund *et. al.* (2018) constataram interferências sintáticas do inglês L2 na aprendizagem do alemão L3 por parte de falantes de LM nórdica (sueca e norueguesa)⁴⁹. No quadro destas interferências, o plurilinguismo é uma faca de dois gumes em fase inicial de aprendizagem de uma LE adicional.

Passemos para aspetos do léxico, devidamente acauteladas as dificuldades inerentes ao facto de o património lexical de todas as línguas ser um complexo rastro de influências⁵⁰. O sistema da numeração cardinal, cuja morfologia não apresenta grande variação, adequa-se a uma introdução sumária, adiado o desenvolvimento das estruturas sintagmáticas com a conjunção “e”.

Quadro 4. Quadro contrastivo de alguns numerais cardinais em romeno e português

Romeno	Português
Zero	zero
unu/una	um/uma
doi/două	dois/duas
Trei	três
Patru	quatro
Cinci	cinco
Şase	seis
Şapte	sete
Opt	oito
Nouă	nove
Zece	dez
Unsprezece	onze
Doisprezece	doze

⁴⁹ Segundo os autores (Siemund *et al.*, 2018, p. 383), “[m]other-tongue speakers of Swedish or Norwegian, who had learned English as a second language and wanted to learn German as a third language, often observed syntactic interference from English, rather than Swedish or Norwegian, even though German syntax is very similar to Swedish (Norwegian) syntax and should hence be straightforward to learn for these speakers”.

⁵⁰ Nos termos de Swiggers (2003, p. 54), a propósito da história das línguas românicas e da linguística histórica comparada, “[l]e vocabulaire est l’élément le plus instable. Si les concordances de vocabulaire sont les plus frappantes quand on rapproche des langues entre elles, le problème essentiel dans le domaine du vocabulaire est de savoir ce qui est ‘indigène’ et ce qui est emprunté”.

Treisprezece	treze
Paisprezece	catorze
cincisprezece	quinze
Şaisprezece	dezasseis
şaptesprezece	dezassete
Optsprezece	dezoito
nouăsprezece	dezanove
Douăzeci	vinte
douăzeci şi unu	vinte e um
Treizeci	trinta
Patruzeci	quarenta
Cincizeci	cinquenta
Şaizeci	sessenta
Şaptezeci	setenta
Optzeci	oitenta
Nouăzeci	noventa

Os algarismos de 1 a 10 têm origem latina e as alterações morfológicas, entretanto ocorridas na formação de várias línguas autónomas, estão documentadas e atestadas historicamente. De momento, interessam sobretudo os casos do grupo latino *-qua-* que passou a *-pa-* em romeno e se manteve *-qua-* em português (lat. *quattŭor* > ro. *patru*, pt. *quatro*), do grupo lat. *-ct-* transformado em *-pt-* (ro.) e em *-it-* (pt.) (lat. *octō* > ro. *opt*, pt. *oito*), e o do lat. *-de-* convertido em *-ze-* (ro) e mantido em português (lat. *dēcēm* > ro. *zece*, pt. *dez*). Mas a formação dos numerais de 11 a 19 em romeno diferencia-se de todas as outras línguas românicas ao seguir o modelo eslavo, isto é, a justaposição de três elementos: a unidade, a preposição *spre* (“supra”, “acima de”) e o algarismo *zece* (10); literalmente, *unsprezece* “um acima de dez”, *doisprezece* “dois acima de dez”, etc. A competência linguística nas LE francesa e espanhola facilita a compreensão das diferenças dos algarismos 11-19 no português, assim como as terminações *-e/inta* por relação a *-zeci* do romeno.

O campo lexical dos nomes de parentesco, a que a seguir aludiremos, faz parte do vocabulário fundamental de uma língua e, do ponto de vista semântico, apresenta uma estruturação e regularidade tão excepcionais ao nível do léxico, que tem sido um dos campos mais explorado em análises componenciais (Mounin, 1975: 99-102; Vilela, 1979, p. 93-104). Em estudo histórico-comparativo sobre o assunto, Benveniste (1969, p. 203-276) detém-se

em formas linguísticas e valores ônticos que configuram o quadro de regularidades de “le vocabulaire de la parenté”, desde o indo-europeu: “Les termes indo-européens relatifs à la parenté sont parmi les plus stables et les mieux assurés de l’indo-européen puisqu’ils sont représentés dans presque toutes les langues et qu’ils ressortent de correspondances claires” (Benveniste, 1969: 205). Dada a natureza de vocabulário fundamental e o étimo latino, selecionaram-se algumas formas deste campo lexical para comparação e confronto de radicais e valores semânticos, que permitam evidenciar algumas divergências e convergências linguísticas em prol da intercompreensão (ou de graus de intercompreensão). O princípio é o de que “[l]es similitudes et les différences qui existent entre nos cinq langues [francês, espanhol, português, italiano e romeno] deviennent infiniment plus claires quand on les ramène à leur commune source” (Teyssier, 2004, p. 16).

Quadro 5. Léxico do parentesco em romeno e em português

Romeno	Português
Mamă	mãe
Tată	pai
bunică / mamaie	avó
bunic / tataie	avô
nepot, nepoată	neto, neta
nepot, nepoată	sobrinho, sobrinha
Fică	filha
Fiu	filho
Soră	irmã
Frate	irmão
geamăn, geamănă	gémeo, gémea
Unchi	tio
Mătușă	tia
văr, vară	primo, prima
cumnat, cumnată	cunhado, cunhada
socru, soacră	sogro, sogra
Ginere	genro
Noră	nora

Indicam-se, desde elenco, as palavras que têm origem em étimos diferentes (Gaffiot, 1934)⁵¹:

- ro. *mamă* < do lat. *mamma*, *ae*; pt. *mãe* < do lat. *mātēr*, *tris*.

- ro. *tată* < do lat. *tāta*, *ae*; pt. *pai* < do lat. *pātēr*, *tris*.

- ro. *bunic* e *bunică* < do lat. *bōnus*, *a*, *um*; pt. *avó* e *avô* < do lat. *āvŭa*, *ae* e *āvus* (*āvōs*), *i*.

Entretanto, usam-se em romeno os termos sinónimos *mamaie* (“avó”) e *tataie* (“avô”), cujas etimologias são as formas de genitivo acima mencionadas, *mammae* e *tātae*.

- ro. *soră* < do lat. *sōrōr*, *ōris*; pt. *irmã* < do lat. *germāna*, *ae* (conquanto o português conserve o lexema “soror”).

- ro. *frate* < do lat. *frāter*, *tris*; pt. *irmão* < do lat. *germānus*, *i*.

- ro. *unchi* < do lat. *āvuncŭlus*, *i*, mas *mătușă* < do lat. *āmīta*, *ae*; os pt. *tio/tia* < do latim tardio *thīus* (*tīus*), *ŭ* (< gr. *theōs*).

Os restantes lexemas apresentados no mesmo Quadro 5 têm na origem um mesmo étimo:

- O ro. *nepot* e o pt. *neto* têm origem comum no lat. *nēpōs*, *ōtis*; da mesma maneira, as formas de feminino do ro. *nepoată* e do pt. *neta* derivam do lat. *neptis*, *is*.

Mas o romeno usa a mesma palavra *nepot* (acrescida da menção “de unchi” com significando “de tios”) para *sobrinho* (do lat. *sōbrīnus*, *i*); a forma de feminino, *sobrinha*, vem do lat. *sōbrīna*, *ae*.

- O ro. *fiică* e o pt. *filha* têm origem comum no lat. *filīa*, *ae*; da mesma maneira, as formas de masculino do ro. *fiu* e do pt. *filho* derivam do lat. *filīus*, *ŭ*.

- Os ro. *geamăn/geamănă* e os pt. *gémeo/gêmea* apresentam a mesma origem, do lat. *gēmīnus*, *a*, *um*.

- Os ro. *văr/vară* < do lat. *consobrīnus verus/consobrīna vera* (“primo verdadeiro”/“prima verdadeira”), tendo-se conservado apenas a forma adjetival do sintagma, que passou a substantivo; o mesmo processo em pt. *primo/prima* < lat. *consobrīnus prīmus, consobrīna prīma* (“primo em primeiro grau”/“prima em primeiro grau”), mantendo-se apenas o valor adjetival, que passou a substantivo.

- Os ro. *cumnat/cumnată* e os pt. *cunhado/cunhada* apresentam a mesma origem, do lat. *cognātus*, *a*, *um*.

- O ro. *socru* e o pt. *sogra* têm origem no lat. *sōcēr*, *ērī*; para os femininos ro. *soacră* e pt. *sogra* o étimo é o lat. *sōcrŭs*, *ŭs*.

⁵¹ Nas transcrições latinas apresentadas, a vogal breve *ă* não é a mesma da vogal *ā* do romeno.

- o ro. *gînere* e o pt. *genro* vêm do lat. *gēnēr, ėri*; nas formas femininas, o ro. *noră* e o pt. *nora* vêm do lat. *nŭrŭs, ŭs*.

Estes dados indiciam que as semelhanças entre as línguas aumentam as capacidades de intercompreensão e que falantes do mesmo grupo linguístico possuem competências linguísticas gerais acrescidas, pelo menos em tese⁵². Poderíamos alargar este procedimento de análise comparativa a mais línguas da família românica, visando estabelecer um paralelo, mesmo que superficial. Em ensaio:

Quadro 6. Léxico de LM e LE

LM	LE1	LE2	LE3
Romeno	Francês	Espanhol	Português
bunic	grand-père	Abuelo	avô
nepot	Neveu	Sobrinho	sobrinho
soră	Sœur	Hermana	irmã
frate	Frère	Hermano	irmão
patru	Quatre	Cuatro	quatro
cinci	Cinq	Cinco	cinco
șase	Six	Seis	seis
el	Il	Él	ele
ea	Elle	Ella	ela
noi	Nous	Nosotros	nós

Há já alguns anos, Teyssier (2004) fazia exercícios idênticos com diferentes unidades – lexemas, sintagmas e estruturas frásicas básicas – em quatro línguas românicas (espanhol, português, italiano e romeno) a partir do francês, como método de intercompreensão para o estudo gramatical⁵³. Na medida em que, como vem na literatura sobre a influência interlinguística, a transferência “is always about structural similarities and differences” (Bonnet & Siemund, 2018, p. 8), o recurso pedagógico de contrastar unidades lexicais

⁵² Veja-se o trabalho “Le roumain est-il vraiment une langue voisine?” (Garbarino, 2009), no quadro de estudos sobre a intercompreensão em línguas românicas.

⁵³ Como escreveu o autor (2004, p. 14), “présenter les similitudes et les différences” de: lexemas, por exemplo, “main” (fr.), “mano” (esp.), “mão” (pt.), “mano” (it.), “mână” (ro.); de frases simples como “je parle” (fr.), “hablo” (esp.), “falo” (pt.), “parlo” (it.), “vorbesc” (ro.); ou de estruturas frásicas complexas como “Je crois que c’est possible” (fr.), “Creo que es posible” (esp.), “Creio que é possível” (pt.), “Credo che sia possibile” (it.), “Cred că este posibil” (ro.).

ortográfica e/ou fonologicamente idênticas em duas ou mais línguas, pode ser fonte de fenómenos de transferência negativa. No quadro de alguns modelos e teorias sobre o desenvolvimento do multilinguismo, a proficiência multilingue em termos de conhecimento explícito e consciência metalinguística, tem de prever fenómenos de transferência negativa, já que “cross-linguistic influence may play out as interference, and not solely in terms of facilitation” (Bonnet & Siemund, 2018, p. 19). Recorde-se a influência negativa do francês *elle* na produção escrita do pronome *ele* (pt.) com valor de feminino, atrás referida. No tocante a transferências lexicais, os falsos cognatos constituem desvios frequentes. Mas assim como Leiria (1998) sugere que “[f]alemos antes de ‘verdadeiros amigos’”, armadilhas lexicais como as que se seguem entre o romeno e o português podem ser estratégias para facilitar o processo de ensino/aprendizagem, se usadas em técnicas pedagógicas adequadas.

Quadro 7. Falsos cognatos em romeno e português

Romeno (com tradução portuguesa e/ou notas)	Português
aluna (“o amendoim”, “a avelã”)	aluna
amar (“amargo”)	amar
baba ⁵⁴ (“a mulher velha”)	baba
bem ⁵⁵ (“bebemos”; 1ª pessoa plural de <i>beber</i>)	bem
cal (“cavalo”)	cal
carioca (“marcador colorido”)	carioca
dor ⁵⁶ (“saudade”)	dor
joia (“a quinta-feira”)	joia
lama (“lâmina”)	lama
masa [ˈmasa] (“a mesa”)	massa
nu (advérbio de negação)	nu
pai (“palha”)	pai
perna (“a almofada”)	perna
pe [ˈpe] (prep. “sobre”, “em cima de”)	pé

⁵⁴ Geralmente, pejorativo.

⁵⁵ Pronúncia oral, ao contrário da nasal portuguesa

⁵⁶ Palavra com uma carga cultural tão complexa como *saudade*

por ['por] (poro)	por / pôr ⁵⁷
roșu ['roʃu] (“vermelho”)	roxo

Observações finais

O trabalho apresentado resulta de experiências de docência (e de discência), em contexto universitário romeno, de ensino e aprendizagem do português LE3, campo do fenómeno linguístico do plurilinguismo e campo também de uma educação plurilingue que abarca práticas educativas em intercompreensão, como tem sido muito estudado no seio do Laboratório Aberto para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras (LALE) e em programas nacionais e internacionais, divulgados, entre outros autores, por Maria Helena Araújo e Sá.

No quadro teórico de Hammarberg (2018, p. 127), este é o contexto de uma *tertiary language* “in relation to pre-existing L1s and L2s”. Ao focar-se o sistema universitário romeno, que apresenta programas institucionalizados de duas e três LE, o ensino/aprendizagem da língua portuguesa tem de prever fenómenos de *crosslinguistic influence*, sendo esta influência interlinguística mais complexa “when more background languages than a single L1 are involved, since both L1s and L2s can become activated in the process” (Hammarberg, 2018, p. 127). Na aquisição do português LE3 (ou de uma língua adicional, em geral), graus de proficiência linguística e relações tipológicas entre as línguas são alguns dos fatores que têm sido apresentados como determinantes das transferências linguísticas entre LE1-LE2-LE3, como se aprofundará em melhor oportunidade. Por agora, procurámos apenas descrever momentos de um processo de ensino que é resultado de experiências pessoais no tratamento de conteúdos linguísticos de português LE3. Tratando-se de uma investigação ainda em fase embrionária, só dados empíricos mais consistentes e uma revisão/discussão mais aprofundada do estado da arte permitirão ultrapassar a natureza algo casuística deste primeiro relato.

⁵⁷ Grafia de *por* (preposição), mas pronúncia de *pôr* (verbo).

Referências

- Ançã, M. (2003). Português-língua de acolhimento: entre contornos e aproximações. *Congresso Internacional sobre História e Situação da Educação em África* (pp. 1-12). Lisboa: FCSH/Universidade Nova.
- Azevedo, I. C. M. de, Abreu, R. N. & Freitag, R. M Ko. (2021). Desafios do português brasileiro como língua adicional para a cidadania global. *Revista Linguagem & Ensino*, 24(2), 263-288.
- Benveniste, E. (1969). *Le vocabulaire des institutions-européennes, 1. économie, parenté, société*. Paris: Éd. De Minuit.
- Bonnet, A & Siemund, P. (2018). Introduction. Multilingualism and foreign language education: A synthesis of linguistic and educational findings. In A. Bonnet & P. Siemund (eds.), *Foreign Language Education in Multilingual Classrooms* (pp. 1-29). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Braga, A., Cabral, A. S. A. C., Dall'Igna Rodrigues, A. & Mindlin, B. (2011). Línguas entrelaçadas: uma situação sui generis de línguas em contato. *Papia*, 21(2), 221-230.
- Brandão, C. (2017). Diversidade linguística no ensino de português como língua adicional. In F. C. O. da Silva & M. M. de O. Vilarinho (eds.), *O que a distância revela – diálogos em português brasileiro como língua adicional* (pp. 231-243)pp. 19-48). Brasília: FUB/UAB.
- Bulla, G. da S., & Kuhn, T. Z. (2020). Português como Língua Adicional no Brasil - Perfis e contextos implicados. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, 18(35), 1-28.
- Bulla, G. da S., Lemos, F. C. & Schlatter, M. (2012). Análise de material didático para o ensino de línguas adicionais a distância: reflexões e orientações para o design de tarefas pedagógicas. *Horizontes de Linguística Aplicada* 11(1), 103-135.
- Cabete, M. A. C. S. da S. (2010). O processo de ensino-aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento. Lisboa. Obtido em dezembro de 2022, de https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4090/1/ulfl081236_tm.pdf
- Calvet, L.-J. (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. Paris: Plon.
- Carreira, M. H. A. (2013). Algumas especificidades da Língua Portuguesa do ponto de visto ensino do Português Língua Segunda e Língua Estrangeira: problematização. In R. Bizarro, M. A. Moreira & C. Flores (orgs.), *Português Língua Não Materna: investigação e ensino* (pp. 25-33). Lisboa: Lidel.
- Cenoz, J. (2003). Cross-linguistic influence in third language acquisition: Implications for the organization of the multilingual mental lexicon. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 78, 1-11.

- Cenoz, J. (2013). Defining multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 3–18. doi:10.1017/S026719051300007X
- Cenoz, J., Hufeisen, B. & Jessner, H. (2001) Towards Trilingual Education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4:1, 1-10. DOI: [10.1080/13670050108667714](https://doi.org/10.1080/13670050108667714)
- Clyne, M. (ed.) (1992). *Pluricentric Languages. Differing Norms in Different Nations*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Couto, H. (2016). Comunidade de fala revisitada. *Ecolinguística: Revista Brasileira de Ecologia e Linguagem*, 2(2), 49-72.
- Duhalde Solís, J. P. (2015). Third Language acquisition: Cross-linguistic influence from L1 and L2. Barcelona. Obtido em dezembro de 2022, de <https://core.ac.uk/download/pdf/78530909.pdf>
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford/New York: Oxford University Press.
- Extra, G., & Yağmur, K. (2011). Urban multilingualism in Europe: Mapping linguistic diversity in multicultural cities. *Journal of Pragmatics*, 43, 1173-84.
- Flores, C. M. M. (2013). Português Língua Não Materna. Discutindo conceitos de uma perspectiva linguística. In R. Bizarro, M. A. Moreira, & C. Flores (orgs.), *Português Língua Não Materna: investigação e ensino* (pp. 35-46). Lisboa: Lidel.
- Gaffiot, F. (1934). *Dictionnaire latin français*. Paris: Hachette.
- Galelli, C. (2015). A emergência do conceito da interculturalidade no ensino e aprendizagem de língua estrangeira. São Paulo: Unesp/Araraquara. Obtido de <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/127850/000846441.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Garbarino, S. (2009). Le roumain est-il vraiment une langue voisine?. In M. H. de A. e Sá, R. Hidalgo Downing, S. Melo-Pfeifer, A. Seré & C. V. Delfa (orgs.), *A Intercompreensão em Línguas Românicas: conceitos, práticas, formação* (pp. 197-212). Aveiro.
- García-Mayo, M. (2012). Cognitive approaches to L3 acquisition. *International Journal of English Studies*, 12(1), 129-146.
- Giancaspro, D., Halloran, B., & Iverson, M. (2014). Transfer at the initial stages of L3 Brazilian Portuguese: A look at three groups of English/Spanish bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, 18(2), 191-207. doi:<https://doi.org/10.1017/S1366728914000339>
- Grosso, M. José dos Reis (2010). Língua de acolhimento, língua de integração. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, 9(2), 61-77.

- Hammarberg, B. (2001). Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. In J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives* (pp. 21-41). Clevedon: Multilingual Matters.
- Hammarberg, B. (2018). L3, the tertiary language. In A. Bonnet & P. Siemund (eds.), *Foreign Language Education in Multilingual Classrooms* (pp. 128-150). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Kitapci, K., & Galbrun, L. (2019). Perceptual analysis of the speech intelligibility and soundscape of multilingual environments. *Applied Acoustics*, 151, 124-136.
- Leiria, I. (2004). Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino. *Idiomático – Revista do Centro Virtual do Instituto Camões*, 3. http://www.clul.ul.pt/files/rita_goncalves/portuguesLSeLE.pdf (acedido a 3/3/2011)
- Leiria, I. (1998). Falemos antes de “verdadeiros amigos”. In P. F. Pinto & J. Norimar, *Para acabar de vez com Tordesilhas* (pp. 11-29). Lisboa: Colibri.
- Leung, Y.-K. (2007). Third language acquisition: why it is interesting to generative linguists. *Second Language Research*, 23(1), 95-114.
- Madeira, A. (2008). Aquisição de L2. In P. Osório & R. Meyer (Coord.), *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira: da(s) teoria(s) à(s) prática(s)* (pp. 189-203). Lisboa: Lidel.
- Manole, V. (2012). A tradução dos pronomes de tratamento do português europeu em romeno: o caso de “você”. In *Revue Internationale D'Études en Langues Modernes Appliquées/International Review of Studies in Applied Modern Languages*, 5, 2012, p. 110-118.
- Mounin, G. (1975). *Clefs pour la Sémantique*. Paris: Seghers.
- Ortiz Alvarez, M. (2018). Português como Língua Estrangeira, Português como Língua de Herança (PLH), Português como Língua Adicional (PLA). *Domínios de Lingu@gem*, 12(2), 772-783. doi:10.14393/DL34-v12n2a2018-1
- Osório, P. (coord.). (2017). *Teorias e Usos Linguísticos. Aplicações ao Português Língua Não Materna*. Lisboa: Lidel.
- Paiva, V. L. M. de O. (2015). Aquisição de Segunda Língua. *Linguagem & Ensino*, 12(2), 457-464.
- Peleman, B., Wildt, A., & Vandenbroeck, M. (2022). Home language use with children, dialogue with multilingual parents and professional development in ECEC. *Early Childhood Research Quarterly*, 61, 70-80.
- Pereyron, L. (2017). *A produção vocálica por falantes de espanhol (L1), inglês (L2) e português (L3) : uma perspectiva dinâmica na (multi) direcionalidade da transferência linguística*. [Tese de Doutoramento]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil. <http://hdl.handle.net/10183/172391>

- Pinto, J. (2012). Transferências lexicais na aquisição de português como língua terceira ou língua adicional. Um estudo com alunos universitários em Marrocos. *Diacrítica - Série Ciências da Linguagem*, 26(1), 171-187.
- Pinto, J. (2015). O papel da L1 e da L2 na aquisição lexical de português L3. *Revista Académica liLETRAd*, 1(1), 299. doi:2444-7439
- Pinto, J. (2017). A aquisição do género e da concordância de género em português língua terceira ou língua adicional. In S. Melo-Pfeifer & P. Osório (eds.), *Teorias e Usos Linguísticos* (pp. 91-110). Lisboa, Portugal: Lidel. doi:978-989-752-258-1
- Pinto, M. da G. L. C. (2013). O plurilinguismo: um trunfo? *Letras de Hoje*, 48(3), 369-379.
- Ramos, A. A. L. (2017). Princípios teórico-metodológicos em práticas pedagógicas de português brasileiro como língua adicional. In F. C. O. da Silva & M. M. de O. Vilarinho (eds.), *O que a distância revela – diálogos em português brasileiro como língua adicional* (pp. 19-48). Brasília: FUB/UAB.
- Ramos, A. A. L. (2021). Língua adicional: um conceito “guarda-chuva”. *Revista Brasileira De Linguística Antropológica*, 13(1), 233-267. doi:10.26512/rbla.v13i01.37207
- Razuk, R. O. (2008). *Do inglês L1 ao português L3 passando pelo espanhol L2: transferências em regência/transitividade verbal, com foco nas preposições*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. <https://doi.org/10.17771/PUCRio.acad>.
- Reto, L., Esperança, J. P., Gulamhussen, M.A., Machado, F.L. & Costa, A. F. (2012). *Potencial Económico da língua Portuguesa*. Alfragide: Texto Editores.
- Rothman, J., Cabrelli Amaro, J., & de Bot, K. (2013). Third language acquisition. In J. Herschensohn & M. Young-Scholten (eds.), *The Cambridge handbook of second language acquisition* (pp. 372-393). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Rottava, L. (2009). Português como língua terceira (L3) ou língua estrangeira (LE) adicional: a voz do aprendiz indicando identidade. *Em Aberto*, 22(81), 81-98.
- Siemund, P., Schröter, S. & Rahbari, S. (2018). Learning English demonstrative pronouns on bilingual substrate. Evidence from German heritage speakers of Russian, Turkish, and Vietnamese. In A. Bonnet & P. Siemund (eds.), *Foreign Language Education in Multilingual Classrooms* (pp. 381-405). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Suisse, A. (2016). *Transferência linguística na aprendizagem do português como terceira língua estrangeira por estudantes universitários marroquinos*. [Tese de Doutorado]. Universidade de Aveiro, Portugal. <http://hdl.handle.net/10773/16296>
- Suisse, A. (2019). A análise da interlíngua e a caracterização do perfil linguístico do aprendente com base nas teorias de aquisição de uma terceira língua. *A linguística na*

Formação do Professor: das teorias às práticas, 241-256.
doi:<https://doi.org/10.21747/978-989-8969-20-0/linga14>

Suisse, A. (2020). *A influência interlinguística na aprendizagem de uma segunda e terceira línguas*. Maia: Universidade de Aveiro/dlc/cllc/FCT.

https://ria.ua.pt/bitstream/10773/30263/1/ABDELILAH%20SUISSE_influencia_interlinguistica_na_aprendizagem.pdf

Swiggers, P. (2003). Histoire des langues romanes et linguistique historique comparée. In G. Ernst, C. Schmitt, M. Dietrich Glegen & W. Schweickard (eds.), *Romanische Sprachgeschichte / Histoire linguistique de la Romania* (pp. 53-62). Berlin/New York: Walter de Gruyter.

Tagliavini, C. (1972[1949]). *Le origini delle lingue neolatine. Introduzione alla filologia romanza*. Bologna: Casa Editrice Patron (*Originile limbilor neolatine. Introducere în filologia romanică*, trad. romena de A. Giurescu & M. Cârstea-Romașcanu, Coord. de Alexandru Niculescu, Editura Științifică și Enciclopedică, Bucureste, 1977).

Teyssier, P. (2004). *Comprendre les langues romanes. Du français à l'espagnol, au portugais, à l'italien & au roumain. Méthode d'intercompréhension*. Paris: Chandeigne.

Vilela, M. (1979). *Estruturas Léxicas do Português*. Coimbra: Almedina.

Zaczek, M. (2013). *A língua portuguesa para falantes de polaco: transferência da língua nativa para a língua estrangeira em processo de aprendizagem: o erro lexical e o erro gramatical*. [Dissertação de Mestrado] Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Portugal.
<http://hdl.handle.net/10451/12205>

INTERFERÊNCIAS DO COKWE NO PORTUGUÊS DE ANGOLA: VARIAÇÃO MORFOSSINTÁTICA

Roque Suequel

Paulo Osório

Roque Suequel^{*}

Paulo Osório^{**}

Interferências do cokwe no português de Angola: variação morfossintática

Interferences of Cokwe in the Angolan Portuguese: morphosyntax variation

Resumo

Este artigo toma como principal objeto de estudo a análise da interferência do cokwe no português de Angola (PA), que resulta dos contactos entre esta língua autóctone com a língua portuguesa (LP). Com efeito, os falantes angolanos transportam, muitas vezes, a gramática das línguas bantu para os usos que fazem do português, sendo, deste modo, o PA caracterizado por grande variação e, gramaticalmente, distante da norma europeia.

Pretendemos, nesta investigação, dar particular enfoque à variação morfossintática do PA, analisando-se, ainda, as interferências do cokwe. Embora as interferências no PA ocorram também ao nível lexical, poder-se-á asseverar que as interferências de ordem morfossintática provocam, por vezes, alguma rutura na estrutura interna do próprio sistema linguístico (Costa, 2006).

Palavras-Chave: Variação, morfossintaxe, interferência linguística, português de Angola.

Abstract

This paper's main goal is the analysis of the interference of Cokwe in the Portuguese of Angola (PA), which results from contacts between this indigenous language and the Portuguese language (PL). In fact, Angolan speakers often transfer the grammar of the Bantu languages to their uses of Portuguese, with the PA being thus characterized by great variation and, from a grammatical standpoint, far from the European norm. In this study, we intend to focus mainly on morphosyntactic variation of the PA, while also analyzing the interferences of Cokwe. Although interferences in the PA also occur at the lexical level, it can be asserted that morphosyntactic interferences sometimes cause some rupture in the internal structure of the linguistic system itself (Costa, 2006).

Keywords: Variation, morphosyntax, linguistic interference, Angolan Portuguese.

^{*} Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro/Centro de Estudos em Letras.

^{**} Universidade da Beira Interior/CLLC-UA.

Introdução

O contacto entre línguas é um fenómeno muito comum na história da linguística e no seio das sociedades entre todas as comunidades linguísticas do mundo, visto que a delimitação política das fronteiras não coincide sempre com as fronteiras linguísticas. A emigração para os países estrangeiros, a colonização ou a ocupação de outros países pelo simples facto de se aprenderem línguas estrangeiras conduzem a uma inevitável coabitação linguística (Mota, 1996).

O português é língua oficial em Angola, porque é a única língua principal dos órgãos de comunicação social, do discurso pedagógico, do discurso técnico-científico, do exército, da literatura e dos mais distintos setores culturais, decorrendo do estatuto oficial (cf. Undolo, 2016). A adoção do português como língua oficial tem sido entendida como mecanismo conducente à integração nacional, relativamente à *angolanidade*. As línguas autóctones são reconhecidas como nacionais. Porém, nenhuma delas permite o acesso aos domínios oficiais da vida nacional e tal facto tem trazido constrangimentos, sobretudo, na atual política linguística de Angola.

O contexto sociolinguístico angolano exige, pois, a sistematização e a padronização das características do PA, caso contrário, a escola continuará a considerar a heterogeneidade linguística como erro e a considerar como correto a norma-padrão europeia (Miguel, 2008).

Segundo Costa (2016), muitos falantes angolanos, apesar de possuírem um domínio da língua portuguesa, em muitas situações, recorrem sempre ao *angolanismo* para auxiliar a sua comunicação. O país é caracterizado, então, por um multilinguismo acentuado, pois é muito comum um determinado falante ter o domínio de uma - ou mais - língua autóctone.

Durante o processo de colonização, a língua portuguesa deixou marcas em várias línguas bantu e a urgência da padronização do PA aumenta pelo facto de ainda se usar, de forma indiscriminada, e às vezes como sinónimas, as expressões *português angolano* e *português do musseque*, como se a variante do *português de musseque* fosse a norma-padrão de falar português em Angola (Nzau, 2016). Assim, a diversidade linguística deve ser vista como uma forma diferente de comunicação e a sociedade tem o dever de aceitar a singularidade de um falante, a escola também tem o direito de aceitar e respeitar a variante do aluno, pois num país como Angola onde existem múltiplas culturas é normal existirem idioletos, regionalismos, no seio de uma comunidade. Adriano (2014) alerta-nos de que quando promovemos a competência comunicativa na escola, esta contribui para que o aluno saiba aplicar mais do que uma variante em função do contexto em que se encontra inserido. Tal como afirma:

Quando a escola e os professores de Língua Portuguesa assumem uma atitude dogmática perante a língua, considerando uma só forma correta de a empregar, cortam

significativamente as oportunidades de os alunos aprenderem o referido ideal linguístico. Assim, em Angola, julgamos que o professor deve reconhecer a heterogeneidade social, cultural e linguística do país, partir das realizações linguísticas dos seus alunos para, posteriormente, lhes possibilitar o acesso ou a aproximação ao português padrão, sem deixar de promover o respeito pelas restantes variedades (Adriano, 2014, p. 116).

O PA apresenta características linguísticas muito próprias, tais como a omissão da marca do plural nos nomes e nos adjetivos. De facto, a descrição destes aspetos de acordo com Adriano (2014) só é possível se tivermos em conta a estrutura morfossintática do PA. De acordo com a gramática descritiva do português de Raposo *et al.* (2013), no que se refere ao aspeto morfossintático, as alterações gramaticais registadas no PA incluem o uso do infinitivo flexionado e do modo indicativo em contexto excluído pelo português europeu; uso do pronome clítico *lhe* com valor de objeto direto; o enfraquecimento da morfologia flexional verbal e nominal; a neutralização das diferentes formas de que o PE dispõe para a referência à 2.^a pessoa.

Este artigo pretende, então, dar conta de alguns desses fenómenos linguísticos, tomando também em consideração as interferências com o *cokwe*.

1. Alguns Fundamentos para a Descrição do PA

Toda e qualquer língua está exposta a influências exógenas e essa influência pode contribuir para mudanças estruturais das frases; e este tipo de mudança é realizado pelos falantes que têm uma língua de partida e uma língua de chegada, numa situação de contactos com outras línguas. No caso de Angola, o contacto do português com o *cokwe* produz uma tendência de que o *cokwe* se aproxime progressivamente do sistema da LP, introduzindo-lhe modificações em partes explicáveis pelo sistema prévio que os falantes possuem na língua de origem (LO), no caso, língua *cokwe* (Mota, 1996).

Admite-se que em Angola, os falantes da LP não possuem a mesma competência comunicativa e, segundo Costa (2006), não existem dados estatísticos exatos acerca do número de falantes. São seis os sistemas linguísticos autóctones de maior difusão de origem bantu que coabitam com a LP, nomeadamente o kimbundu, o kikongo, o umbundu, o *cokwe*, o mbunda e o cuanhama, embora nenhum deles tenha alcançado o estatuto de uma língua falada em toda a dimensão do território nacional. A LP, enquanto instrumento de intercomunicação verbal em permanente dinâmica, não se pode eximir à miscigenação das línguas autóctones de origem bantu, desde os tempos mais remotos. Ainda assim, a ação de hostilização dos fundamentos culturais do povo colonizado conduzida pelo sistema colonial não foi capaz de intercalar o contacto linguístico (Costa, 2006). Adriano (2014) reitera a mesma ideia em relação às várias e distintas línguas de origem bantu que convivem

com o português, o que contribui para a variação linguística do PA. O autor defende a emergência de uma variedade do português diferente do PE e, tal como já foi afirmado, apesar das várias línguas existentes em Angola, o português é a única língua que rompe todas as fronteiras etnolinguísticas e a única que serve como meio de comunicação entre as diferentes etnias existentes em Angola. Sousa (2012), a propósito, frisa que o mosaico étnico-cultural que ocupa o território angolano é notável, enquanto modelo cultural de cada povo que resiste às várias insinuações para a mudança predatória. Por outro lado, deve-se destacar que as resistências à preservação cultural são motivadas pelo espírito da manutenção da identidade cultural, construída durante várias épocas, e que constitui a memória de um povo.

Em Angola, a situação de bilinguismo registada é muito comum em pessoas de camadas de todos os estratos e cada uma das línguas é preferencialmente utilizada com determinados fins em determinadas circunstâncias, ou seja, aquilo que Mota (1996) considera diglossia. Contudo, a região da Lunda-Norte é muito diferente das demais regiões, em termos de utilização das línguas. Nesta região, é muito comum o uso das duas línguas, *cokwe* e português, em qualquer circunstância, mesmo em situação formal de comunicação como, por exemplo, em instituições públicas. O *cokwe* é mais usado em detrimento do português e isso ocorre entre os indivíduos nativos, mas quando há necessidade de interação com um interlocutor sem o domínio do *cokwe* ou falante de outra língua bantu, nestes casos, o português é a língua operacional (*vide* Undolo, 2016).

Para Adriano (2014), o português em Angola ainda não foi suficientemente descrito, apesar de existirem algumas pesquisas acerca de algumas peculiaridades do português, diferente do PE, quase todas elas se centram numa perspectiva didática, comprometida com a norma gramatical. No que diz respeito a investigações linguísticas, há evidências de existirem alguns estudos, porém, há pouca investigação sobre a sua situação linguística interna. A maior parte das gramáticas faz referência à existência das variedades do PE e do português brasileiro (PB) e, quanto aos PALOP, apenas se diz “português africano” ou até mesmo “português de Angola (PA)”, conforme refere Undolo (2016), o que evidencia a necessidade do estudo dessa língua. No entanto, acredita-se que o processo de evolução e mudança que se regista no PA está associado a fatores socioculturais e sociolinguísticos. Um dos modos para normalizar o português é primeiramente descrevê-lo de forma sistematizada, não apenas pela importância da identidade cultural, mas elucidar a divergência que existe com o PE (Adriano, 2014).

Cunha e Cintra (2014) afirmam que dentro de uma comunidade linguística existe variedade, seja do ponto de vista diatópico, seja de um ponto de vista diastrático, e ainda, de um ponto de vista diafásico. No que concerne ao PA, a língua varia de região para região, e a norma do português diverge de acordo com as variações linguísticas: o português falado no sul de Angola difere do português do Leste e do Norte, o que se reflete numa variação diatópica e, do ponto de vista diastrático, a língua popular (dos discursos informais em Angola) diferencia-se da língua culta e da língua dos *media*. Mateus e Cardeira (2007) defendem que, apesar de existir variação numa dada língua, tal facto não impede a comunicação entre os falantes de diferentes dialetos ou países. Portanto, na LP existe uma unidade na diversidade que possibilita a interação entre os falantes portugueses, brasileiros e da África lusófona. Devido à inexistência de muitos estudos sistemáticos sobre o português de/em Angola, Barros (2002, p. 39) afirma que o português de África carece de necessidades descritivas para contribuir para a planificação de políticas linguísticas e do conhecimento desta mesma língua no seu contexto sociocultural, bem como nos planos da linguística educacional. O português não é apenas língua de Portugal, também é a língua dos angolanos, servindo como meio para a aquisição dos conhecimentos e para a compreensão do mundo circundante.

Levada pelos portugueses no século XV, foi-se adaptando à realidade geográfica e cultural do país e ganhou as suas propriedades particulares. Em Angola, a norma culta procura aproximar-se da norma padrão-europeia, podendo inevitavelmente sancionar a cultura angolana. Mesmo, assim, é importante que seja difundida, apesar de existir um fosso entre a norma europeia idealizada e aquela que se pratica em Angola (Adriano, 2014). Deste modo:

Angolanos ainda têm algum preconceito linguístico em relação às línguas endógenas e a várias expressões portuguesas que, fruto do contacto linguístico, apresentam diferenças bastante salientes entre a sua variedade e a variedade europeia (Adriano, 2014, p. 134).

Em relação ao anteriormente exposto, Adriano (2014) afirma que se revela uma crise normativa do português no contexto angolano, manifestando uma urgência de planificação de política linguística capaz de uniformizar uma atitude avaliativa dos professores, porque aquilo que a norma padrão-europeia considera “erro”, no PA é tido como “correto”, mesmo no discurso de pessoas consideradas como modelo da norma europeia.

Para Muacanhica & Ilota (2017), o que causa o fenómeno de interferência linguística do *cokwe* no português é o facto de ser a língua de base gramatical para a

construção, interpretação e tradução das frases e articulação de palavras, podendo, desta forma, provocar o fenómeno de interferência a vários níveis linguísticos. Os cokwe, muitas vezes, usam a língua portuguesa pensando em cokwe, ou seja, a construção sintática na língua portuguesa é feita obedecendo às regras gramaticais do cokwe como primeira língua. O cokwe e o português são duas línguas que gozam de estatutos diferentes, apesar de terem o mesmo objetivo que é a comunicação. Importa ainda realçar que são usadas em contextos diferentes e complementam as necessidades do universo linguístico angolano.

2. Caracterização morfossintática do PA e interferência linguística com o cokwe

Esta investigação socorre-se de alguns *corpora* do PA, a saber: *corpus* de análise recolhido num estudo empírico de Adriano (2014), gravados nos programas televisivos e radiofónicos; dados sociolinguísticos recolhidos por Naege (2017), em jeito de inquérito escrito e dirigido aos estudantes universitários angolanos na Universidade Lueji A'Nkonde, que se situa no Leste de Angola (região do país onde há maior predominância do povo cokwe), bem como por dados recolhidos nos centros urbanos das cidades de Lunda, Benguela, Huíla e Lunda-Norte (Dundo), por Undolo (2016).

Propomo-nos descrever os fenómenos de interferência que ocorrem na variedade do PA com o cokwe. Segundo Costa (2016), a interferência linguística ocorre em indivíduos bilingues, quando se desviam da norma das línguas, por influência da outra. De uma forma geral, ela é definida como um fenómeno resultante da combinação de dois movimentos e, segundo Marques (1983), é muito frequente entre os falantes angolanos que não têm o português como LM constituir as frases do tipo:

Eu brinca na rua

Elas come bana

Você vais na Escola

A autora refere que a ausência da flexão verbal nas LMs, ou seja, nas línguas de origem bantu (como o cokwe), influencia a língua portuguesa. Em consequência disso, os falantes mostram inúmeras dificuldades em fazer a concordância entre a forma verbal e o pronome sujeito, sendo que nas línguas bantu são os pronomes pessoais prefixos que determinam o sujeito e se ligam ao verbo, que são os prefixos concordantes do sujeito.

O complemento circunstancial (CC) de lugar *onde*, *para onde*, expressa-se da mesma forma sem distinção de preposição. Na língua *cokwe*, por exemplo, usa-se uma flexão especial chamada locativo. Este serve para designar o lugar *onde*, *para onde/aonde* ao contrário do português, em que o lugar *aonde* corresponde à preposição *em* e o lugar *para onde* corresponde à preposição *a* ou *para* (Marques, 1983). Na língua *cokwe*, embora o prefixo locativo *ku* signifique *em* (complemento circunstancial de lugar (CCL) *onde*), importa referir que, quando se refere aos verbos de movimento, significa também *para* (CCL *para onde*). Assim, é comum observar falantes angolanos a empregar indistintamente em português o CCL *onde/para onde* (Marques, 1983). As frases seguintes são muito comuns no PA:

Ele está na escola

Ele vai na escola (PE- Ele vai à escola).

Segundo Marques (1983), os angolanos utilizam frequentemente expressões como “Eu chamo-lhe ou vou-lhe chamar” em vez de “eu chamo-o ou vou chamá-lo”. A autora considera que o pronome pessoal CD ou complemento indireto (CI) não ocupa, nas línguas nacionais, a mesma posição que ocupa na LP, pois nas línguas bantu o pronome antepõe-se ao verbo, contrariamente ao que acontece em português, em que a posição do pronome é no fim do verbo. No PA são muito frequentes as seguintes construções:

Eu lhe dei

Eu lhe amo

Eu lhe digo

ao passo que na norma-padrão do PE as frases acima tomariam as seguintes posições:

Eu dei-lhe

Eu amo-lhe

Eu digo-lhe

2.1. Sistema verbal

Segundo a gramática tradicional de Cunha e Cintra (2014), chamam-se modos às diferentes formas que o verbo toma para indicar a atitude de certeza, de dúvida, de suposição, de mando, entre outros, relativamente ao facto que o falante enuncia. O conjuntivo emprega-se quando encaramos a existência (ou não) do facto como algo incerto, duvidoso, eventual e irreal, ao passo que o modo indicativo se emprega quando uma ação ou estado é considerado na sua realidade ou na sua certeza, quer em referência ao presente, quer ao passado ou futuro (Cunha e Cintra, 2014). No que respeita ao PA, em muitas situações, emprega-se o indicativo ou o infinitivo mesmo quando o contexto exige o uso obrigatório do conjuntivo, pois há sempre uma tendência de desvio em relação à norma europeia. Tal como podemos constatar nos enunciados retirados do *corpus* de Undolo (2016):

1. Que as mulheres não desistem de lutar pela sua dignidade
2. Não quero que ele me julga sem pudor
3. Talvez eu falo com ele, se mudar de ideia
4. Eles bem querem que tu ficas a morar em casa do diretor
5. É possível que tudo vai correr bem
6. Se nós pudermos assegurar o pagamento de salários dos professores por mais quatro meses, talvez conseguimos terminar bem o ano letivo 2013.

Nos enunciados acima, aplicados em jeito de inquérito escrito, observou-se que no enunciado (1) dos trinta inquiridos, doze responderam conforme a norma-padrão europeia; no enunciado (2) sete contra vinte e três; no enunciado (3) oito contra vinte e dois; o mesmo acontece no enunciado (4), oito contra vinte e dois; no enunciado (5), doze contra dezoito, e, finalmente, no enunciado (6), oito contra vinte e dois. Segundo o autor, de entre os informantes inquiridos, demonstra-se alguma insegurança em termos de domínio da função e uso dos tempos do conjuntivo, sendo que o índice de domínio é muito baixo. Portanto, segundo as análises efetuadas, verificou-se que há tendência de aceitação generalizada do presente do indicativo em detrimento do presente do conjuntivo. Essa aceitação é bastante acentuada, o que demonstra instabilidade no domínio do PE, e revela, até certo ponto, uma nova estrutura lógico-gramatical da língua, até porque o uso do indicativo em lugar do conjuntivo não acarreta problemas de comunicação (Undolo, 2016, p. 117). Consideremos os seguintes enunciados retirados de Naege (2017):

1. De acordo com as notícias, nada está perdido, se eu **vesse** o menino não me aguentaria.
2. Olha mana! Diga ao seu filho que se **pôr** a lapiseira.
3. Os novos regulamentos preveem que quem **ser** apanhado a cabular fique em casa durante dois anos.

Os enunciados (1) e (2) atestam o uso do indicativo em contextos em que se esperaria obrigatoriamente o uso do conjuntivo. No enunciado (3) era expectável a ocorrência obrigatória do futuro do conjuntivo, de acordo com a norma-padrão europeia, no entanto, verifica-se o uso do infinitivo (Naege, 2017). No PA há uma tendência para não haver uma distinção nítida no uso do indicativo em vez do conjuntivo e tal uso acontece quer em falantes do português como L1 ou falantes do português como L2. Este fenómeno afeta também os falantes com níveis altos de escolaridade. Tal facto demonstra que o uso regular do indicativo é muito frequente em virtude de os falantes acharem ser mais produtivo e veicular, sem necessariamente fazer o uso do conjuntivo em contextos obrigatórios. Apesar de alguns falantes terem o português como LM, raramente usam o conjuntivo em contextos obrigatórios. Os fatores sociolinguísticos e o fenómeno de interferência podem estar subjacentes a estas ocorrências, por causa dos constantes contactos do português com as línguas nacionais e estas, por sua vez, apresentam estruturas morfossintáticas diferentes das do português (Naege, 2017).

Tal como foi ilustrado, no PA há uma maior inclinação em termos de uso do indicativo, mesmo em contextos obrigatórios do conjuntivo. O *corpus* oral de Adriano (2014) atesta que este fenómeno ocorre nas orações subordinadas finitas adverbiais; nas orações completivas de adjetivos e de verbos; nas orações dubitativas introduzidas pelo advérbio modal *talvez* e nas orações diretamente introduzidas pela integrante *que*. Outra característica importante que deve ser realçada no PA é a tendência do emprego do imperativo afirmativo em contexto imperativo negativo. Por outro lado, há imensas dificuldades em diferenciar o verbo *ver* do verbo *vir* no presente do conjuntivo, sendo que em determinadas circunstâncias há possibilidade do verbo *vir* ser conjugado como *ver*.

Importa igualmente destacar as analogias que mudam a forma dos verbos *estar* e *ser* no presente do conjuntivo para *esteje* e *seje*, em vez de *esteja* e *seja*, tratando-se de um fenómeno muito comum no PA. Segundo o autor, parece que alguns falantes preferem empregar locuções verbais infinitivas em vez do conjuntivo em determinados contextos

frásicos. O emprego do infinitivo flexionado é um outro fenómeno característico do PA, apesar de ocorrer em pessoas com pouca ou nenhuma escolaridade.

2.1.1. O verbo *ter* impessoal

De acordo com o *corpus* de Adriano (2014) que serviu de análise sobre este fenómeno, constatou-se que, no PA, há tendência a se empregar o verbo *ter* para se referir a uma ocorrência ou existência. Segundo a gramática tradicional, o verbo *haver*, quando sinónimo de *existir*, não tem sujeito e é transitivo direto, sendo o seu objeto o nome da coisa existente (Cunha, 2014). Segundo Adriano (2014, p. 47-49), o fenómeno em referência ocorre mais comumente no registo popular, contudo não deixa de haver ocorrências também na norma culta, ou seja, no discurso de pessoas escolarizadas:

1. *como saber isto [o sítio onde se vai votar]? está a ser feita a Campanha de Informação // tem para além dos quiosques / tem a internet / tem o envio de mensagens / e também [///] por favor / consulte o seu amigo que já localizou para lhe explicar como é que o fez / e também tem as afixações dos cadernos eleitorais nas Assembleias de Voto // [TPA1, Angola a Caminho das Eleições, 24.08.2012]
2. *juventude angolana / a Organização partidária tem boa proposta para nós // soubemoØ que tem muito jovem desempregado / muito jovem à procura de emprego // a Organização tem boa proposta para Angola // [TPA1, Campanhas Eleitorais, 25.08.2012]
3. *essa reunião do dia dez teve lá muita gente // [TPA1, Campanhas Eleitorais, 17.08.2012]
4. *tem muitos jovens desempregados / muitos jovens no adultério / muitos jovens na delinquência // que o partido ajude // [TPA1, Telejornal, 02.09.2012]
5. *no Huambo também tinha homens que queriam ir votar na sua origem // [TPA1, Programa Especial: Eleições Gerais, 31.08.2012]

Nos enunciados acima, o verbo *ter* é impessoal e ocorre em contextos obrigatórios do verbo *haver*. No enunciado (2), além do fenómeno em descrição, observa-se também a omissão de <s> na desinência número-pessoal da forma verbal no pretérito perfeito do modo indicativo *soubemo*. Tendo em conta o contexto, esta forma verbal teria sido

conjugada no presente *sabemos* (Adriano, 2014). Contudo, o autor sublinha que não é raro, no registo popular e mesmo na fala de pessoas escolarizadas, a conjugação do verbo *saber* no pretérito perfeito do modo indicativo, quando se pretende o presente do mesmo modo (*Idem.*). Nos enunciados (3), pelo contexto frásico, o determinante demonstrativo *essa*, que precede o nome *reunião*, deve contrair-se com a preposição *em*, tomando a forma *nessa*. No enunciado (5) observa-se ambiguidade na expressão *na sua origem* que, considerando o contexto situacional em que enunciado foi proferido, quer dizer *na sua terra natal*. Segundo a norma-padrão europeia, os enunciados em análise tomariam as seguintes formas (Adriano, 2014):

1. como saber isto [o sítio onde se vai votar]? está a ser feita a Campanha de Informação // há para além dos quiosques / há a internet há o envio de mensagens / e também [///] por favor / consulte o seu amigo que já localizou para lhe explicar como é que o fez / e também há as afixações dos cadernos eleitorais nas Assembleias de Voto //
2. juventude angolana / a Organização partidária tem boa proposta para nós // soubemos que há muito jovem desempregado / muito jovem à procura de emprego // a Organização tem boa proposta para Angola //
3. nessa reunião do dia dez houve lá muita gente //
4. há muitos jovens desempregados / muitos jovens no adultério / muitos jovens na delinquência // que o partido ajude //
5. no Huambo também havia homens que queriam ir votar na sua terra natal //

Ainda no mesmo *corpus* oral, se atesta a possibilidade de ocorrência do verbo *ter* em vez do *haver* em complexos e locuções verbais, quando o verbo *ter* é o verbo principal, combinando-se no tempo futuro com o verbo *ir* (Adriano, 2014, p. 48):

1. *numa Assembleia vai ter várias mesas que são as mesas de voto // e essas mesas contêm um caderno eleitoral com quinhentos nomes // [TPA1, Angola a Caminho das Eleições, 24.08.2012]
2. *ora / por isso que nas Assembleias de voto vão ter os assistentes eleitorais e os operadores informáticoØ para ajudar as pessoas a identificar as mesas // [TPA1, Angola a Caminho das Eleições, 24.08.2012]

Segundo a gramática tradicional, quando o verbo *haver* exprime existência e vem acompanhado dos auxiliares, a locução formada é naturalmente impessoal (Cunha, 2014, p. 667). Nas frases em análise, no enunciado (2), a locução *vão ter* figura no plural, sugerindo a existência de um sujeito nulo e, ainda no mesmo enunciado, observa-se a omissão da marca de plural no adjetivo *informático*. Assim, os sintagmas nominais *os assistentes eleitorais e os operadores informáticos* são entidades não específicas, o que torna obrigatório dispensar os determinantes artigos que lhes seguem. O verbo *ter* é, na norma-padrão, substituído pelo verbo *haver*, tal como se pode observar nas seguintes construções frásicas (Adriano, 2014):

1. numa Assembleia vai haver várias mesas que são as mesas de voto // e essas mesas contêm um caderno eleitoral com quinhentos nomes //
2. ora / por isso que nas Assembleias de voto vai haver os assistentes eleitorais e os operadores informáticos para ajudar as pessoas a identificar as mesas //

Tal como se constatou nos enunciados acima, no PA é observável a ocorrência do verbo *ter* em vez do *haver*, portanto, o verbo *ter*, na aceção de existir apresenta-se como impessoal e é transitivo direto e o seu complemento, o nome da coisa existente, o que caracteriza o verbo *haver* com o valor existencial. Apesar do referido fenómeno se verificar nos falantes escolarizados, a sua ocorrência é rara em situações formais de comunicação, sendo naturalmente mais comum no registo popular e familiar (Adriano, 2014).

Assim, de modo geral, avivamos o fenómeno de interferência do cokwe no PA, tal como foi descrito, sendo a língua cokwe originária das línguas bantu. Entretanto, as características morfológicas das línguas bantu não correspondem às da LP. Uma das evidências é a existência de prefixos, que nas palavras indicam o número, mas na LP o número é designado por marca de plural. Na língua cokwe, os prefixos indicam também outros aspetos morfológicos, como a classe de palavras e o número. O prefixo nominal varia, normalmente, o radical de um nome, sendo invariável no singular e no plural, e precedido de um prefixo que possibilita distinguir se o nome se encontra no plural ou no singular (Ferronha *et al.*, 1992).

2.1.2. Variação do verbo *haver* (existencial)

Segundo Cunha e Cintra (2014), o verbo *haver* emprega-se como impessoal, isto é, sem sujeito quando significa existir, ou quando indica tempo decorrido. Nestes casos, em

qualquer tempo, conjuga-se apenas na terceira pessoa do singular. De acordo com o *corpus* de Adriano (2014, p. 23) que serviu de base para o presente estudo, há poucos casos desviantes à norma-padrão correlacionados com o verbo *haver*:

1. *meu caro / quero garantir desde já que no governo do Partido não haverão tendas // haverão casas sim // não haverão demolições a pretexto de que são casebres / mas haverá o respeito pela dignidade dos cidadãos deste país que / com muito sacrifício / tudo fazem para ter a sua própria habitação // [TPA 1, Campanhas Eleitorais, 14.08.2012]
2. *[...] forma estes os apontamentos para o dia de hoje // prometemos voltar em antenna caso hajam mais notícias para manter o país e o mundo atualizado // [TPA1, Programa Especial: Eleições Gerais 2012, 31.08.2012]

Adriano (2014) afirma que estes enunciados foram proferidos por falantes escolarizados, mais concretamente com escolarização superior. Entretanto, é evidente a variação do verbo *haver*. Nos dois casos, o verbo é impessoal e é complementado por argumentos internos com a função sintática de CD, com os quais concorda. No enunciado (1), o verbo *haver* é repetido três vezes e em todas se afigura no futuro no plural. No enunciado (2), o mesmo verbo apresenta-se no futuro plural do modo conjuntivo, dado que os falantes fazem concordar o verbo *haver* com os argumentos internos que desempenham uma função sintática de CD. Assim, de acordo com a norma-padrão europeia, os enunciados acima seriam do seguinte modo:

1. meu caro / quero garantir desde já que no governo do Partido não haverá tendas // haverá casas sim // não haverá demolições a pretexto de que são casebres / mas haverá o respeito pela dignidade dos cidadãos deste país que / com muito sacrifício / tudo fazem para ter a sua própria habitação //
2. b. [...] forma estes os apontamentos para o dia de hoje // prometemos voltar em antenna caso haja mais notícias para manter o país e o mundo atualizado //

2..2. Um caso de não concordância com o antecedente: constituintes relativos *o qual* e *cujos*

Segundo a gramática tradicional Cunha e Cintra (2014), os pronomes pessoais são aqueles que, regra geral, se referem a um termo anterior e variam em número e género conforme o seu antecedente. O *corpus* de Adriano (2014, p. 35-36) atesta alguns casos de falta de concordância entre os pronomes relativos *qual* e *cujos*. Este fenómeno é muito comum em Angola em pessoas de diferentes graus de escolarização, tal como ilustramos a seguir:

1. *após esse processo / lhe é entregue dois sacos na qual ela vai fazer a recolha dos resíduos [...] // [RNA, Jornal, 23.08.2012]
2. *a escola que hoje reinauguramos surge na sequência de uma orientação do camarada presidente [...] / segundo as quais vamos concentrar [///] depois de praticamente concluído o processo de reconstrução nacional / vamos concentrar os nossos esforços para o aumento da qualidade da educação // [TPA1, Telejornal, 21.08.2013]
3. *existem brigadas pela qual os operadores estão já a passar a informação a todos [-] eleitores de que devem possuir uma senha // [TPA, Angola a Caminho das Eleições, 30.08.2012]
4. *nós apreciamos o discurso do camarada presidente / na qual dirigiu-nos uma mensagem de aconchego // [RNA, Jornal da Noite, 25.08.2013]

Seguindo a norma europeia de acordo com Adriano (2014), nos enunciados acima há ocorrências de falta de concordância entre o constituinte relativo e o seu antecedente. Por vezes, o emprego do *qual* desencadeia, em Angola, problemas semânticos. Torna-se difícil distinguir o sentido que o falante quer que o seu enunciado tenha. No enunciado (1), além da falta de concordância entre os constituintes *dois sacos* e *na qual*, o verbo *recolher* seleciona a preposição *para*. Já na frase (2), o enunciado *uma orientação do camarada presidente* não concorda com o constituinte relativo *as quais*, visto que o constituinte relativo se encontra no feminino do plural, quando o seu antecedente está no feminino singular. Relativamente ao enunciado (3), apresenta-se como antecedente de *pela qual* o nome feminino plural *brigadas*, o que origina a falta de concordância. E no enunciado (4), apresenta-se a contração da preposição *em* + *a* = *na qual*, referindo-se ao constituinte *o discurso do camarada presidente*. Deste modo, há falta de concordância entre os dois constituintes, visto que o constituinte relativo se encontra no feminino do singular, e o seu

anterior encontra-se no masculino singular. Assim, seguindo o padrão europeu, as frases analisadas tomariam as seguintes posições:

1. após esse processo / são-lhe entregues dois sacos para os quais ela vai fazer a recolha dos resíduos [...] //
2. a escola que hoje reinauguramos surge na sequência de uma orientação do camarada presidente [...] / segundo a qual vamos concentrar [///] depois de praticamente concluído o processo de reconstrução nacional / vamos concentrar os nossos esforços para o aumento da qualidade da educação //
3. existem brigadas pelas quais os operadores estão já a passar a informação a todos os eleitores de que devem possuir uma senha //
4. nós apreciamos o discurso do camarada presidente / no qual nos dirigiu uma mensagem de aconchego //

3. Considerações finais

O regime colonial pretendia acabar com as línguas vernáculas. Diante disso, à medida que as populações nativas iam adotando a LP, estava consumado o princípio civilizador e ganhavam cidadania portuguesa. Considerava-se que as línguas dos indígenas impediam a ascensão intelectual e dificultavam a aprendizagem nos estabelecimentos de ensino. O processo de aculturação teve maior impacto nos centros urbanos (Sousa, 2012). Tal facto contribuiu muito para que as línguas indígenas se mantivessem estáticas, porque ficaram privadas da escrita e do seu ensino, sem deixar de se considerar o êxodo de muitos falantes dessas línguas. Os indígenas foram obrigados a aprender e a empregar o português em detrimento das referidas línguas. É importante destacar que, durante este período, como nos afirma Mingas (2000), nem todos os angolanos tinham o privilégio de aprenderem a LP. Segundo a autora, eles estavam subdivididos em assimilados e indígenas. Os colonizados assimilados eram indivíduos instruídos, com direitos de cidadania portuguesa; os seus filhos gozavam das mesmas regalias do que os filhos dos portugueses e partilhavam o mesmo sistema de ensino.

A política portuguesa de ensino teve como principal objetivo a difusão da LP em detrimento das línguas autóctones e o único veículo propiciador da assimilação cultural usado no ensino é a língua do colonizador. A aplicação prática do uso desta língua era forçada e apoiada pela PIDE. A polícia política portuguesa considerava o uso das línguas autóctones uma atitude subversiva (Mingas, 2000; Miguel, 2003).

No caso concreto de Angola, obviamente que o português se sobrepôs às restantes línguas nativas. A LP é cientificamente mais trabalhada e tem um número superior de falantes em relação à língua cokwe. Apesar dessa hegemonia, as línguas autóctones sempre resistiram à hostilização (Muacanhica & Ilota, 2017). Em contrapartida, o governo angolano tem empreendido esforços para a promoção e aprendizagem das línguas africanas, mas a língua portuguesa não é descurada, pelo facto de contribuir para a unificação do país. Deste modo, é o único instrumento que combate o tribalismo entre os diferentes grupos étnicos que não partilham a mesma língua. Em consequência, o português é a língua de unidade territorial, ou seja, é a língua franca de indivíduos pertencentes a culturas diferentes que, neste caso, facilita a comunicação. Constitui-se, assim, a língua de maior hegemonia sobre as demais línguas que com ela convivem e de maior prestígio e integração social, e, consequentemente, muitos falantes desejam aprendê-la. Entretanto, importa destacar que a antiga Constituição de 1975, apesar de escrita em português, não fazia nenhuma alusão à LP como língua oficial, mas a atual Constituição já o faz, respetivamente no seu artigo 119º (cf. Adriano, 2014).

O conceito de língua nacional, nos anos que se seguiram à Independência nacional, visava, essencialmente, revitalizar as línguas nativas hostilizadas e excluídas durante a colonização, sobretudo nas escolas públicas. Sobressaía, nessa medida, o desejo expresso de enaltecer tudo o que era nativo do país, vigorando o repúdio por tudo o que se associasse à colonização. A língua portuguesa escapou a essa hostilidade, porque teve uma função transcendente, reconhecida e aceite por todos. Entretanto, a língua portuguesa foi ganhando um grande ascendente sobre as outras línguas nativas e a sua multifuncionalidade quase exclusiva trouxe, como consequência, a inibição do desejo de aprendizagem de línguas nacionais, porque muitos angolanos não lhes reconhecem nenhum valor funcional (Castro, 2006). Assim:

o contacto com os europeus trouxe várias novidades e até salutareas para o *modus vivendi* dos povos autóctones, tanto é que, mesmo depois das independências dos países africanos, e não só, herdaram-se alguns elementos da cultura europeia desde que não ferissem o projeto de afirmação e identidade nacionais (Sousa, 2012, p. 44).

Segundo Adriano (2014), é com base neste cenário que surgiu a necessidade de inclusão das línguas autóctones no currículo escolar, apesar de reconhecermos a importância dessas línguas como forma de identidade cultural. As mesmas estão sujeitas a um lento desaparecimento, visto que muitos falantes não demonstram apreço pelas referidas línguas. À medida que o tempo passa, os falantes inclinar-se-ão para a

aprendizagem da língua mais prestigiada, o que lhes possibilita a integração social. No contexto angolano, a LP é a única que desempenha esse papel. Portanto, há quem reclame o pouco empenho do Estado na revalorização e promoção das línguas africanas angolanas como um importante fator de identidade cultural. Obviamente que caso não aconteça, não só prevalecerá a supremacia da LP, mas também o desaparecimento das línguas autóctones. Apesar de existirem políticas de valorização e uso das línguas africanas angolanas, e sendo estas medidas plausíveis, o seu uso só é possível nos círculos familiares. A este propósito, o autor refere:

Na verdade, para que serve a um homem aprender uma língua que quase nunca usará num requerimento dirigido a uma repartição pública, num posto de saúde, quando necessitar de ser curado, num tribunal quando for julgado..., num contexto em que há uma língua que cumulativamente cumpre com todas essas funções? Esta é uma questão não apenas de didática linguística (orientações educativas), mas é sobretudo uma questão de política linguística (Adriano, 2014, p. 71).

Cabral (2005) afirma que o estado angolano está a trilhar os passos do projeto de Norton de Matos, quando no artigo 2º proibia de várias formas o uso das línguas endógenas. O uso dessas línguas era bastante significativo na vida dos indígenas, porém, após a proclamação da independência, o seu uso é reduzido ou até mesmo insignificante, o que contribuiu para que as línguas africanas tenham tido uma dimensão reduzida em termos de falantes (Adriano, 2014).

A interferência do *cokwe* na qualidade de uma língua negro-africana no PA existe quando se quer definir algo que faz parte da vivência do povo bantu, e que não existe na LP, mas sim nas línguas autóctones. Esta variante faz parte da comunicação popular dentro do território angolano que, ao utilizar outras línguas não maternas, interage com esta, numa soma de possibilidades que é uma variante. O PA é caracterizado pela interferência das línguas nacionais, não ocorrendo somente no léxico, mas também no modo como os angolanos transformam a estrutura morfossintática das frases, adaptando os novos lexemas e enriquecendo a LP com sons e novas palavras. A variante do PA está sempre presente na linguagem popular e na literatura, mas no ensino formal a predominância é da LP (Mendonça, 2014).

Por outro lado, a LP influenciou várias línguas africanas. O léxico português introduzido nas línguas bantu sofreu várias alterações e foi adaptado ao sistema morfossintático das línguas recetoras. A LP apresenta características próprias e diferentes do sistema lógico-gramatical bantu e, por outro lado, o *cokwe* apresenta características próprias que o diferenciam das línguas românicas (cf. Chicuna, 2014).

Os principais fatores da escolha da LP como língua oficial são as limitações que as línguas nativas têm, pois elas não se transpõem de uma região para outra, o que por si só constituiria um obstáculo à unidade nacional. Para solucionar a questão, tornou-se adequado escolher uma língua que não rivalizasse com os valores de cada uma das etnias em contexto, sendo que a LP é a única que poderia ser a língua de unidade nacional por não pertencer a nenhuma etnia.

Referências

- Adriano, P. S. (2014). *Tratamento morfosintático de expressões e estruturas frásicas do português em Angola. Divergências em relação à norma europeia* [Tese de Doutoramento]. Universidade de Évora, Évora, Portugal.
- Barros, A. (2002). A situação do Português em Angola. In M. H. M. Mateus (org.) *Uma política para o Português* (pp. 35-44). Lisboa: Edições Colibri.
- Cabral, L. A. V. (2005). *Complementos verbais preposicionados do Português em Angola* [Dissertação de Mestrado]. Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Castro, I (2006). *Introdução à história do Português* (2ª ed.). Lisboa: Edições Colibri.
- Chicuna, A. M. (2014). *Portuguesismos nas línguas bantu*. Lisboa: Edições Colibri.
- Costa, A. F. da (2006). *Rupturas estruturais do Português e línguas bantu em Angola* (1ª ed.). Luanda: Universidade Católica de Angola.
- Costa, T. M. C. da, (2016). Ensino da língua portuguesa em Angola. In A. A. C. Luís, C. S. G. X. Luís & P. Osório (orgs.), *A língua portuguesa no mundo: passado, presente e futuro* (pp. 365-389). Lisboa: Edições Colibri/Universidade da Beira Interior.
- Cunha, C. & Cintra, L. F. L. (2014). *Nova gramática do Português contemporâneo* (21ª ed.). Lisboa: Edições João Sá da Costa.

- Ferronha, A. & Lourenço, E., Mattoso, J., Medeiros, C. A., Marquilhas, R., Ferreira, M. B., ... Pereira, D. (1992). *Atlas da língua portuguesa na história e no mundo*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Marques, I. G. (1985). Algumas considerações sobre a problemática linguística em Angola. In Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, *Actas do Congresso sobre a Situação Actual da Língua Portuguesa no Mundo* (vol. 1, pp. 205-224). Lisboa: ICELP.
- Mateus, M. H. M. & Cardeira, E. (2007). *Norma e Variação*. Lisboa: Caminho.
- Mendonça, A. de (2014). As interferências das línguas negro-africanas na língua portuguesa e crioulas de base portuguesa. *Africanias.com*, 05, pp.13. Bahia: Universidade do Estado da Bahia.
- Miguel, M. H. (2003). *Dinâmica da pronominalização no Português de Luanda*. Luanda: Editorial Nzila.
- Miguel, M. H. (2008). Língua portuguesa em Angola: normativismo e glotopolítica. *Lucere - Revista Académica da UCAN*, 4(5), 38-48.
- Milroy, J. & Milroy, L. ([1985] 1991). *Authority in language: investigating standard English*. London/New York: Routledge.
- Mingas, A. A. (2000). *Interferência do kimbundu no Português falado em Luanda*. Luanda: Edições Chá de Caxinde.
- Mota, M. A. (1996). Línguas em contacto. In I. Faria, E. Pedro, I. Duarte & C. Gouveia (orgs.), *Introdução à linguística geral e portuguesa* (pp. 505-533). Lisboa: Caminho.
- Muacanhica, J. C. & Ilota, M. (2017). *Interferência do Cokwe no Português falado pelos alunos da 9ª classe da Escola do Ensino Primário e do I Ciclo nº 4 do Bairro Norte* (Monografia de Licenciatura). Escola Superior Pedagógica da Lunda-Norte, Dundo, Angola.
- Nauege, J. M. (2017). Aspectos sobre o conjuntivo no Português de Angola. In M. C. Lima-Hernandes, M. J. Marçalo, R. T. e Silva, V. C. Casseb-Galvão. G. L. De Rosa & K. A. Chulata (coords.), *Atas do V Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa* (pp. 3477-3492). Lecce: Università del Salento.
- Nzau, D. G. N. (2016). Que professor para o ensino da língua portuguesa em Angola? Reflexões acerca dos desafios em cenários multicultural e multilingue. A. A. C. Luís, C. S. G. X. Luís & P. Osório (orgs.), *A língua portuguesa no mundo: passado, presente e futuro* (pp. 179-187). Lisboa: Edições Colibri/Universidade da Beira Interior.
- Raposo, E. B. P., Nascimento, M. F. B, Mota, M. A. C., Segura, L. & Mendes, A. (orgs) (2013). *Gramática do Português* (vol. I, 1ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Sousa, F. (2012). Rainha Ruwej e a migração dos povos Aruund para o actual território de Angola. In C. S. Victorino, C. P. C. Yoba, J. B. I. Panzo & M. Undolo (coords.), *A rainha Lueji A'Nkonde e o império Lunda* (pp.17-26). Dundo: Lueji Editora.
- Sousa, F. (2012). *Etnografia de Angola – Entre a pesquisa e o desenvolvimento de políticas culturais* (1^a ed.). Luanda: Mayamba Editora.
- Undolo, M. (2016). *A norma do Português em Angola: subsídios para o seu estudo*. Caxito: ESP-Bengo (Escola Superior Pedagógica do Bengo).

**VARIAÇÃO ENTOACIONAL EM
ENUNCIADOS INTERROGATIVOS
PRODUZIDOS POR FALANTES
ESTRANGEIROS DE DUAS LÍNGUAS
ROMÂNICAS**

**Rosa Lídia Coimbra
Lurdes de Castro Moutinho**

Rosa Lília Coimbra Lurdes de Castro Moutinho

Centro de Línguas, Literaturas e Culturas da Universidade de Aveiro, Portugal

*Variação entoacional em enunciados interrogativos
produzidos por falantes estrangeiros de duas línguas românicas*

*Intonational variation in interrogative utterances
produced by foreign speakers of two Romance languages*

Resumo

O nosso objetivo é efetuarmos uma comparação entre os padrões entoacionais de enunciados interrogativos, produzidos, em português, por falantes de duas línguas românicas, o espanhol e o francês, e compará-los com os realizados por um falante nativo de português europeu.

O *corpus* é constituído por duas frases interrogativas globais provenientes da base de dados *Corpus Oral de Português L2 (COraL-Co)* do CELGA/ILTEC. Em cada língua, foram considerados dois locutores do sexo masculino e os mesmos enunciados foram produzidos por um informante de língua materna portuguesa, *corpus* controlo, o que perfaz um total de dez enunciados lidos. Embora no texto haja uma terceira interrogativa, não a considerámos por apresentar hesitações na sua produção.

A segmentação do sinal foi realizada em Praat e os gráficos em Excel. Os valores medidos em Praat, ao longo do enunciado, dizem apenas respeito a F0, por ser este o fator que nos parece mais contribuir para a caracterização da curva melódica.

Os resultados mostram que a variação da melodia nos falantes estrangeiros, ao longo dos enunciados, é filtrada pela prosódia das suas línguas maternas, produzindo configurações diversas. Os enunciados com finais oxítonos, configuram em todos eles um movimento ascendente final, como acontece, quase sempre, em português.

Palavras-chave: PLE, prosódia de interrogativas, francês, espanhol.

Abstract

Our aim is to compare the intonational patterns of interrogative sentences produced in Portuguese by speakers of two Romance languages, Spanish and French, with those realised by a native speaker of European Portuguese.

The corpus consists of two global interrogative sentences from the Corpus Oral de Português L2 (COraL-Co) database of CELGA/ILTEC. In each language, two male speakers were considered and the same utterances were produced by a Portuguese mother tongue informant, as a control corpus, which makes a total of ten read utterances.

Although there is a third interrogative in the text, we did not consider it because it presented hesitations in its production.

The segmentation of the signal was carried out in Praat and the graphs in Excel. The values measured in Praat throughout the utterance relate only to F0, as this is the factor that we believe contributes most to the characterisation of the melodic curve.

The results show that the variation of melody in foreign speakers, along the utterances, is filtered by the prosody of their mother tongues, producing different configurations. The utterances with oxytonic endings all have a final upward movement, as is almost always the case in Portuguese.

Keywords: PFL, interrogative prosody, French, Spanish.

Introdução

Falar uma língua implica o domínio de uma complexa rede de competências, como é o caso da competência lexical, morfossintática, fonológica, semântica e pragmática. Estas são, no que respeita à língua materna, progressivamente dominadas de forma intuitiva num processo de aquisição em que “qualquer criança adquire a língua da comunidade a que pertence, basta para tal que a ela seja exposta” (Sim-Sim, 1998, p. 23). Já uma língua estrangeira é geralmente apropriada pelo falante, não por um processo intuitivo de aquisição, mas sim por um processo de aprendizagem, ou seja, “através da experiência ou da prática, de forma mais ou menos consciente” (Sim-Sim, 1989, p. 28). Daí falarmos da aquisição da oralidade, mas da aprendizagem da escrita, assim como falamos da aquisição da língua materna, mas da aprendizagem da língua estrangeira. Em ambos os processos, contudo, o falante vai desenvolvendo, gradualmente, as referidas competências e, nesse percurso de aperfeiçoamento, as suas produções revelam inevitavelmente falhas, erros e inadequações. Os falantes nativos competentes de uma determinada língua podem notar esses erros e inadequações, a vários níveis da análise linguística, nos enunciados produzidos pelos falantes em processo de aquisição ou aprendizagem dessa mesma língua e, de certo modo, avaliar o grau de aceitabilidade das suas produções, incluindo o nível elocucional e expressivo:

Correctness in the basic sense of the word is a matter of the acceptability of speech at the level and from the point of view of a particular language: ‘correct’ utterances are those that agree with (‘conform to’) the corresponding idiomatic knowledge. As to the suitable realization of elocutional and expressive knowledge in speech, we must submit it to other judgements, namely, to judgements about ‘congruence’ and ‘appropriateness’; this is also what speakers themselves do. (Coseriu, 1985, p. XXXIV)

No entanto, no ensino de línguas estrangeiras, em geral, e no caso do Português Língua Estrangeira (PLE) em particular, verifica-se que os níveis de análise linguística trabalhados tendem a ser essencialmente os morfossintáticos e lexicais, ficando em segundo plano, porque de mais difícil abordagem, a pragmática e a fonética, incluindo a entoação:

Ao longo de toda a história do ensino-aprendizagem de LE e segunda língua (L2), a pragmática e a entoação têm tido papel secundário nas diversas abordagens desenvolvidas [...]. A entoação não tem sido objeto de estudos até mesmo dentro das pesquisas da área de aquisição fônica de LE, sendo que alguns estudos delimitam seu campo apenas em descrições sobre entoação de falantes estrangeiros. Isso pode ser corroborado em uma breve análise de livros didáticos e manuais que tratam de ensinar LE, que, em sua maioria, tratam apenas de trabalhar a pronúncia de tonemas ou palavras isoladas. (Mendes, 2013, p. 13)

Conscientes da dificuldade em trabalhar, com os estudantes de PLE, a entoação apropriada e natural dos enunciados, pretendemos, com esta pesquisa, dar um contributo para melhorar a entoação de enunciados interrogativos por parte de falantes de língua materna espanhola e francesa. O nosso estudo parte da análise acústica de interrogativas produzidas por falantes nativos de língua francesa e língua espanhola, extraídas da leitura integral de um texto e compará-los com as produções do informante de língua materna portuguesa. Os dados foram obtidos através da observação da variação da Frequência Fundamental (F0) ao longo das suas produções, parâmetro responsável pelo movimento da curva melódica desenhada por cada um dos locutores. Foi nosso objetivo avaliar uma possível influência de características suprasegmentais da língua materna no PLE, tendo também em conta a posição do acento lexical no enunciado – sílaba final paroxítona, sílaba final oxítona. As configurações entoacionais em final de enunciado são alvo de particular atenção no estudo da prosódia das interrogativas. Refira-se que mesmo entre variedades diatópicas do português, podemos encontrar padrões diferenciadores, como aliás tem vindo a ser verificado nos trabalhos do projeto AMPER-POR.⁵⁸ A título de exemplo, veja-se:

No que concerne à discriminação das variedades dialetais, verificamos que os dados dos blumenauenses e florianopolitanos apresentam, para a região nuclear, movimentos de subida e descida estatisticamente menos proeminentes do que os dos chapecoenses e lageanos. Isso indica que há menor variação de F0 para o movimento de subida nas produções de blumenauenses e florianopolitanos quando comparadas às produções de chapecoenses e lageanos. (Nunes et al., 2015, p. 252)

Ao avaliar o padrão melódico das interrogativas totais para o nordeste, Lira (2009) apresenta basicamente dois padrões entoacionais, com marcas diferenciadoras no final do enunciado sobre a tônica ou a pós-tônica: 1) tônica final alta, seguida de pós-tônica (s) baixa (s) predominante em João Pessoa e Fortaleza e; 2) tônica final baixa, seguida de pós-tônica alta, predominante em Recife, Salvador e São Luis. (Pacheco et al., 2016, p. 594)

Apesar da existência de tais padrões variantes, estudos apontam para tendências gerais mais comumente observáveis. Por exemplo, no caso das interrogativas globais neutras (sem foco marcado, já que este pode condicionar a configuração prosódica das interrogativas, cf. Moraes et al., 2015) em língua portuguesa:

The neutral yes-no question¹⁰ is characterized by a melodic rise on its first stressed syllable, situated at a medium level, slightly higher than that observed in statements. This

⁵⁸ O projeto AMPER-POR, coordenado por Lurdes de Castro Moutinho, coautora do presente artigo, abarca um conjunto de equipas de várias universidades portuguesas e brasileiras e insere-se no projeto geral do *Atlas Multimédia Prosódico do Espaço Românico*, atualmente centrado na Universidade de Turim (mais informações em < http://www.varialing.eu/?page_id=704>).

rise often reaches the post-stressed syllable and is followed by a continuous fall until the final pre-stressed syllable, which lies in a low level, and by a melodic rise on the final stressed syllable, falling again in eventual post-stressed syllables. (Moraes, 2006, p. 393)

O interesse em estudar a entoação de falantes do espanhol e do francês prende-se com o facto de, apesar de ambas serem línguas românicas e, portanto, etimologicamente muito próximas do português, apresentarem particularidades entoacionais que as distinguem. Pamies (1997), por exemplo, concluiu, de um aturado estudo acústico, que, no que respeita aos mecanismos para a marca do acento em posição não-final e descontínua, o francês e o espanhol se encontram entre as línguas em que atua uma lei de compensação permanente entre os três fatores (duração, intensidade, tom), ao passo que o português se encontra entre as línguas em que atua a duração vocálica como marcador por defeito, apoiada por uma lei de compensação subsidiária entre duração e intensidade (Pamies, 1997, p.40).

Já no nosso estudo, revela-se muito pertinente uma especial atenção à sílaba final de enunciado, já que o tonema contém informação entoacional vital para a distinção do tipo de frase.

A nossa opção pelo estudo da entoação de frases interrogativas, em detrimento de outros tipos de frase, justifica-se pelo facto de que, ao contrário da declarativa, esta modalidade é alvo de uma maior taxa de variação, inclusivamente dentro de uma mesma língua, já que “diferenças dialetais na realização das declarativas têm-se mostrado menos frequentes do que as diferenças encontradas nas interrogativas” (Pacheco et al., 2016, p. 594).

1. *Corpus* e metodologia

Sendo nosso objetivo o estudo, na produção de PLE, de padrões entoacionais de enunciados interrogativos realizados por falantes de duas línguas românicas, o espanhol e o francês, respetivamente língua de acento lexical e rítmico, reunimos um *corpus* para análise acústica. Para cada uma das línguas referidas, o *corpus* é constituído por duas frases interrogativas globais (também chamadas totais, polares ou interrogativas sim-não) neutras, provenientes da base de dados *Corpus Oral de Português L2 (COraL-Co)* do CELGA/ILTEC. A base de dados *COraL-Co*, coordenada por Isabel A. Santos, é constituída por “um conjunto de produções orais de aprendentes adultos de português língua não materna que frequentavam, no momento da recolha (2014 e 2015), cursos e unidades curriculares de

Português Língua Estrangeira na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra” (cf. <<https://teitok2.iletec.pt/coralco>>). Desta base e, para cada língua materna em apreço, foram selecionados, para a nossa pesquisa, dois locutores do sexo masculino. A gravação do mesmo texto foi, por nós, solicitada a um informante de língua materna portuguesa e que seria utilizada como *corpus* de controlo. O *corpus* em análise, para este estudo, é assim constituído por um total de dez enunciados lidos totalizando 130 sílabas. Estes enunciados foram produzidos de forma contextualizada, extraídos da leitura integral de um texto (ver anexo), correspondendo à Tarefa 5 – *Leitura de texto* – da referida base de dados. O texto lido pelos informantes, como se pode verificar no anexo, continha uma terceira interrogativa que, no entanto, não selecionamos pelo facto de apresentar, com frequência, hesitações na sua produção. As duas frases interrogativas enunciadas pelos informantes e que aqui nos serviram de objeto de análise são, pois, as seguintes, que aqui denominaremos de frase A e frase B:

- Frase A (final paroxítono) — *Pode dizer-me onde fica o Mercado da Ribeira?*
- Frase B (final oxítono) — *Pode recomendar-nos algum?*

Recolhidas as gravações na página web do Coral-Co e feita por nós a gravação do mesmo texto junto de um informante português, procedeu-se ao tratamento do sinal acústico no laboratório de fonética da Universidade de Aveiro. Recorremos ao programa Cool Edit, para conversão do sinal em formato wav e conversão da frequência de amostragem de 44100Hz estéreo, para 16000 MONO 16-bit. Neste mesmo programa, foram criados ficheiros individuais para cada um dos dez enunciados.

De seguida, a segmentação do sinal foi realizada também no laboratório de fonética do Centro de Línguas, Literaturas e Culturas da Universidade de Aveiro, utilizando o programa Praat (Boersma & Weenink, 2009), e os gráficos, que foram produzidos em Excel, resultam das medidas de F0 para cada informante, apuradas no programa acima referido. Os parâmetros obtidos em Praat incluem a duração, a intensidade e a frequência fundamental, embora nos tenhamos focado neste último, por se revelar o mais pertinente no que concerne à caracterização da curva melódica e à delimitação dos eventos tonais na cadeia fónica:

o contorno de frequência fundamental (F0), ao invés de um contínuo variável, consiste em uma sequência de eventos tonais discretos, localmente definidos em pontos específicos na cadeia segmental. Desse modo, F0 é o correlato fonético-acústico de uma sequência abstrata de eventos tonais. (Soncin & Tenani, 2016. p. 539)

As figuras por nós obtidas (tabelas 1 e 2) no referido programa dão-nos uma imagem global da curva melódica produzida em cada um dos enunciados do *corpus* selecionado:

Tabela 1 – *Corpus* com final paroxítono - figuras referentes aos enunciados da frase A;
Representação do oscilograma (camada superior) e do movimento de F0 (linha azul)

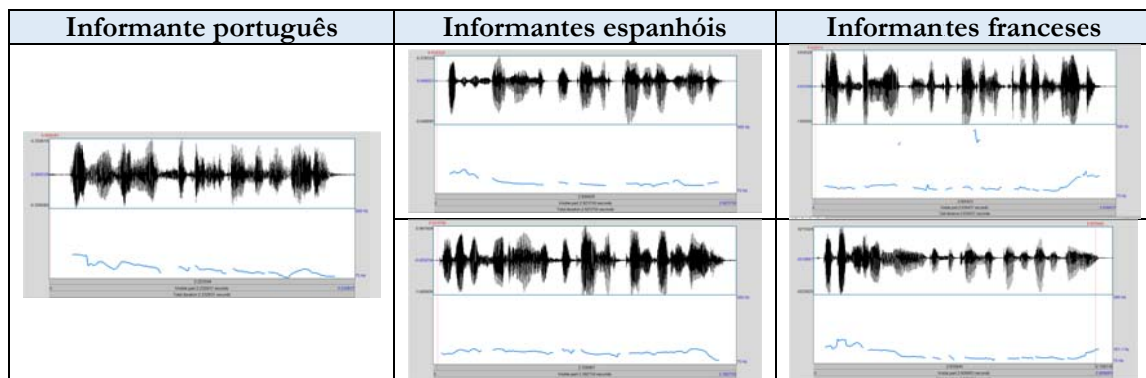
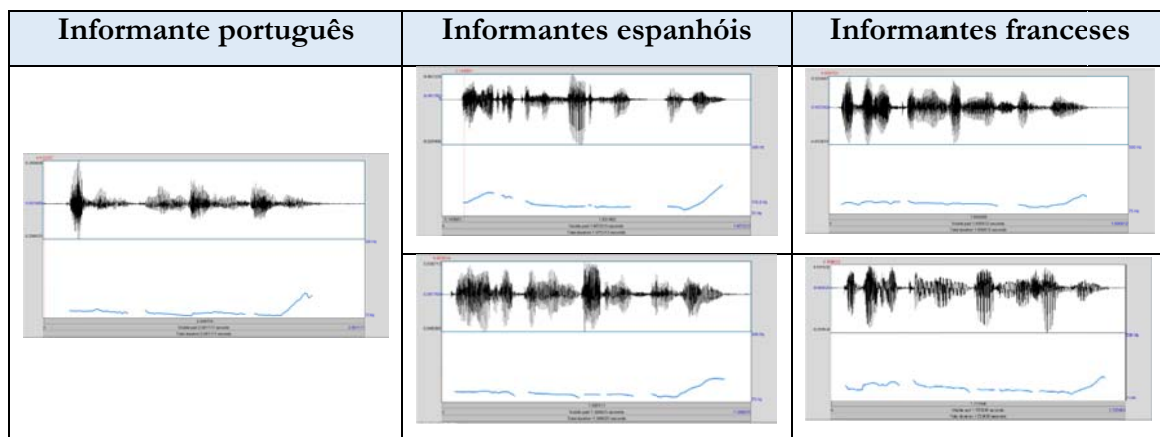


Tabela 2 – *Corpus* com final oxítono - figuras referentes aos enunciados da frase B;
Representação do oscilograma (camada superior) e do movimento de F0 (linha azul)



Os informantes espanhóis, que produziram os enunciados por nós selecionados e patentes nas tabelas acima, eram todos naturais de Espanha e habitualmente lá residentes. O nível de proficiência do PLE, de acordo com a escala do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL) estava entre o A1 e o A2. Do mesmo modo, os informantes franceses selecionados eram todos provenientes de França e nela habitualmente residentes, oscilando a sua proficiência em PLE entre o A2 e o B2.

Observando as curvas entoacionais afixadas pelo programa Praat, como referido mais acima, fizemos as medições de F0 no início e fim de enunciado e ainda nos lugares da frase em que se verificaram pontos de alteração do movimento, vales ou picos máximos,

importantes para a percepção da melodia de cariz interrogativo. Especial atenção foi dada à última vogal tónica do enunciado, uma vez que “o comportamento melódico da última tónica do enunciado é especialmente pertinente para o estabelecimento do valor funcional do contorno, que, por esse motivo, desfruta de um estatuto especial, sendo essa posição designada como «acento nuclear»” (Moraes & Rilliard, 2022). Nas palavras de Mira Mateus et al.,

Em português, como aliás em muitas outras línguas, os movimentos mais amplos de F0 observam-se no final das unidades entonacionais e a sílaba em que esse movimento ocorre é percebida, sem qualquer dúvida, como mais proeminente do que qualquer outra sílaba no interior dessa unidade. / A sílaba em que se observam estes movimentos mais amplos de F0 e que é, por conseguinte, mais proeminente do que todas as outras, é designada por **núcleo** e a proeminência que lhe está associada por **acento nuclear**. (Mira Mateus et al., 1990, pp. 203-204)

Com tais valores chave, construímos curvas estilizadas em Excel, que nos permitiram observar os aspetos mais relevantes em cada produção e melhor comparar os grupos de informantes entre si, revelando possíveis dificuldades/inadequações ou mesmo eventual presença da prosódia de língua materna. Os resultados obtidos são comentados no ponto seguinte.

2. Apresentação e análise dos resultados

Na distinção das modalidades declarativa e interrogativa em língua portuguesa, é geralmente descrito que “o contraste entre declarativa e interrogativa é dado pelo final do contorno, mais exatamente pelos eventos tonais de fronteira: enquanto a declarativa é caracterizada por um tom de fronteira baixo (L), a interrogativa possui um tom de fronteira alto (H)” (Mira Mateus et al., 2003, p. 1076). O acento lexical do tonema é considerado particularmente determinante da curva entoacional final dos enunciados, embora possam existir outros fatores determinantes da configuração da linha de F0:

Las variaciones de la altura melódica (intersilábica o endosilábica) están por tanto sometidas a la influencia cruzada de funciones diferentes, y sólo una de ellas es el acento. Muchos lingüistas lo consideran como el factor acentual principal [...] Pero también hay opiniones contrarias, ya que otros factores entran en juego a la hora de determinar la altura y el contorno tonales de una vocal, sobre todo en la frase. Uno de ellos es el tono inherente a cada timbre. (Pamies, 1997, p. 16)

Em português, é geralmente aceite que as sílabas acentuadas apresentam valores mais elevados nos diversos parâmetros acústicos:

As sílabas tónicas de uma palavra são sentidas pelo falante como mais proeminentes porque a vogal que é núcleo da sílaba acentuada possui, normalmente, as propriedades de intensidade, duração e altura em grau superior ao das outras vogais da palavra, e essa proeminência atinge toda a sílaba em que ela está integrada. (Mira Mateus, 2000)

Apresentam-se, de seguida, os resultados para o *corpus* analisado no presente estudo, para as frases interrogativas globais neutras com final paroxítono (secção 2.1) e com final oxítono (secção 2.2).

2.1. Análise dos enunciados da frase A (interrogativa com final paroxítono)

Os enunciados da frase A — *Pode dizer-me onde fica o Mercado da Ribeira?* — permitem-nos comparar os padrões entoacionais numa interrogativa global neutra com final paroxítono - *RiBEIra*. De seguida, apresentaremos curvas estilizadas, relativas aos valores de F0, das produções dos informantes selecionados e teceremos algumas considerações.

A curva do falante português, com língua materna portuguesa, que nos serve de controlo, apresenta a configuração patente na figura 1.

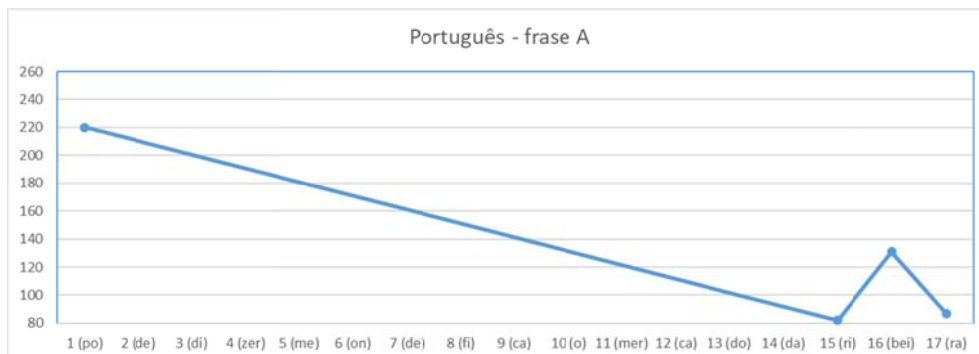


Figura 1 – Contorno melódico estilizado da frase A enuncida pelo informante português
Pode dizer-me onde fica o Mercado da Ribeira?

Como se pode observar na figura 1, a curva entoacional tem o seu início a 220 Hz, descendo progressivamente e atingindo os 82 Hz na pré-tónica do tonema, iniciando aí a sua subida para a tónica até 131 Hz, registando-se um valor final de 87 Hz. Daqui resulta um contorno circunflexo que, em estudos anteriores, temos já observado nas interrogativas com finais paroxítonos (veja-se, por exemplo, Moutinho & Coimbra, 2014). Ora, tal movimento final circunflexo característico não foi observado nos nossos informantes que não têm o português como língua materna. As figuras 2 e 3 ilustram o que acabamos de afirmar.

As curvas resultantes da análise acústica dos dados dos informantes espanhóis estão inscritas na figura 2 abaixo.

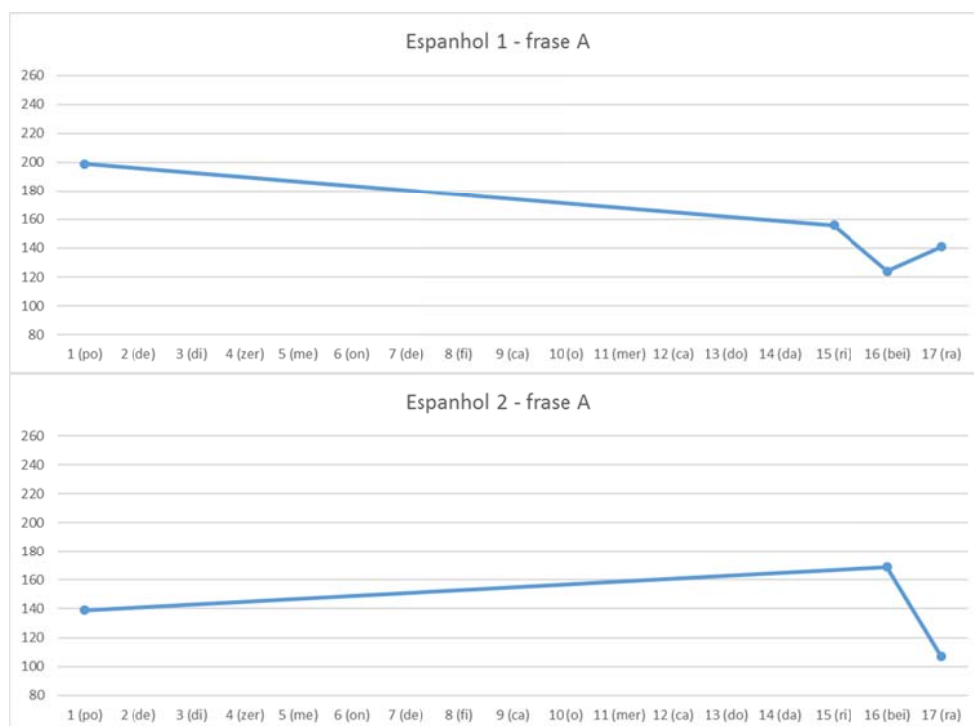


Figura 2 – Contorno melódico estilizado da frase A enunciada pelos informantes espanhóis
Pode dizer-me onde fica o Mercado da Ribeira?

Na figura 2, referente às produções dos informantes espanhóis, observa-se que o primeiro informante inicia o enunciado 199 Hz, sobre na pré-tônica do tonema com valores de 156 Hz, inicia a descida na tónica atingindo os 124 Hz e terminando a 141 Hz, do que resulta um movimento final em circunflexo invertido, uma configuração em V, muito diferente da do informante português. Já o segundo informante espanhol adota um padrão bastante diferente, visto iniciar a sua produção com 139 Hz, subir progressivamente até atingir um pico no tonema com valores a atingirem os 169 Hz, terminando com uma descida abrupta na última sílaba, onde registamos um valor de apenas 107 Hz.

Vejamos, agora, o que ocorre com os informantes franceses (figura3).

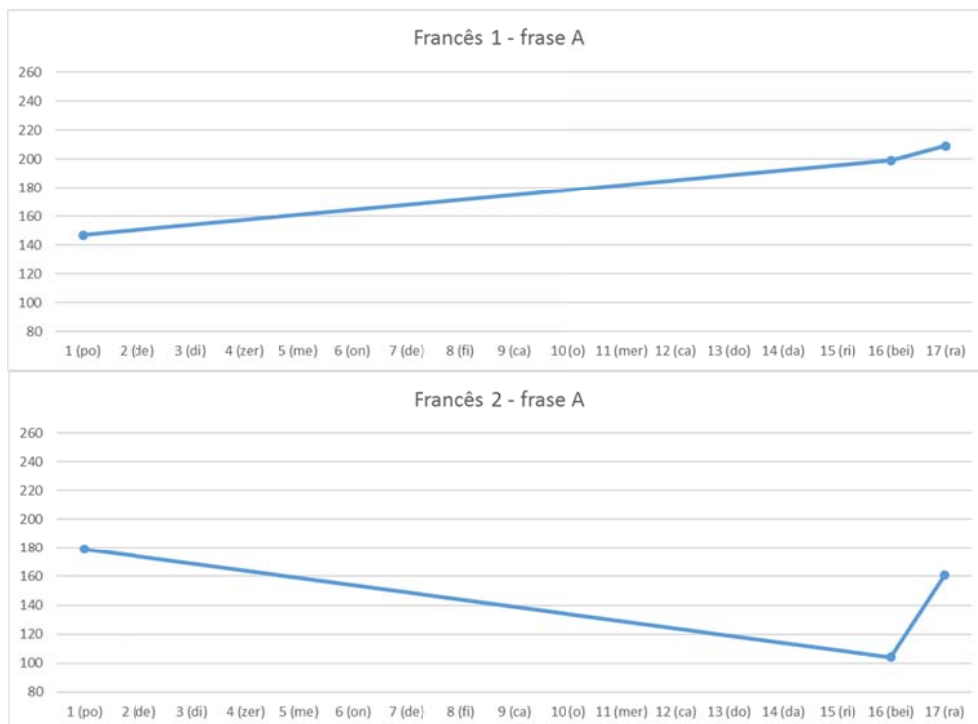


Figura 3 – Contorno melódico estilizado da frase A enunciada pelos informantes franceses
Pode dizer-me onde fica o Mercado da Ribeira?

Observando agora a figura 3, resultante da realização da frase A por parte dos dois informantes franceses, verificamos que, no primeiro deles (Francês-1), o enunciado inicia-se a 147 Hz, apresenta uma configuração gradual globalmente ascendente, com uma subida nítida, com o seu início na penúltima sílaba, para 199Hz, culminando essa subida com valores de 209 Hz, na sílaba pós-tónica.

Do segundo informante (Francês-2), resultou uma configuração que, embora pareça completamente diferente, o resultado final é muito semelhante. Apenas a estratégia utilizada é diferente, sabendo que, neste caso, o primeiro grupo rítmico da frase é pouco previsível, podendo ser ascendente, ou descendente, de acordo com a estratégia adotada. O importante é a finalização do segundo grupo rítmico. Senão vejamos: o locutor inicia a 179 Hz, desce progressivamente até à sílaba tónica final, onde atinge os 104 Hz, seguindo-se uma subida muito abrupta para os 161 Hz, mesmo tratando-se de uma sílaba pós-tónica.

Esta subida abrupta deve-se ao facto de o locutor precisar de marcar esta subida na sílaba final, como ocorre na sua língua materna. Seja a sílaba final acentuada ou não, tem de haver uma subida final. Isto explica a diferença entre os dois: enquanto que o primeiro se encaminhou para essa subida logo no início da produção do seu enunciado, o segundo, não o tendo feito de forma gradual, mas como necessita, seguindo o modelo da sua língua

materna, de finalizar o seu enunciado com uma subida, fá-lo de forma abrupta (de 100 para 180 Hz).

Estes resultados parecem indiciar a existência de dificuldades, por parte dos aprendentes de PLE, em dominar o modelo entoacional que constatamos, frequentemente, nas interrogativas do português com configurações finais paroxítonas, o que se traduz num contorno circunflexo com pico na sílaba tónica do tonema e descida subsequente na pós-tónica. As estratégias adotadas são muito variadas, podendo ocorrer curvas globalmente descendentes ou globalmente ascendentes e os padrões melódicos finais tanto se apresentam em forma de subidas abruptas, como de configurações em V, como de descidas.

Quanto ao movimento globalmente descendente, não sendo à partida considerado como caraterístico das interrogativas em português, em que o esperado é o movimento globalmente ascendente, ele pode ser explicado, por exemplo, por razões fisiológicas devido ao

fenômeno da declinação, que se refere a uma tendência global da frequência fundamental de ir diminuindo ao longo do tempo até chegar no final do enunciado (Pike, 1945), sendo motivado pelo funcionamento do sistema respiratório na fala, que induz a uma perda gradativa de pressão do ar ao longo da enunciação. (Miranda, 2019, p. 38)

Assim, o que caraterizará as interrogativas portuguesas e que se esperará encontrar será, pelo menos, “uma subida melódica, habitualmente próxima do final de frase” (Moutinho & Zerling, 2002).

Comparando as produções dos informantes espanhóis com as dos informantes franceses, verificamos que estes últimos se distinguem por apresentar uma subida entre a penúltima e a última sílaba, apesar de ser a penúltima a vogal tónica. Esta maior proeminência conferida à última sílaba do enunciado, a despeito da sua atonicidade, pode ser explicada por influência da língua materna, dado que o francês é uma língua de acento lexical fixo na sílaba final, como acima foi brevemente referido.

2.2. Análise dos enunciados da frase B (interrogativa com final oxítono)

Os enunciados da frase A — *Pode recomendar-nos algum?* — permitem-nos comparar os padrões entoacionais numa interrogativa global neutra com final oxítono. Tal como para a frase anterior, apresentaremos seguidamente as curvas estilizadas das produções dos informantes selecionados e teceremos algumas considerações e comparações.

A curva do falante português, *corpus* de controlo, é apresentada na figura 4.

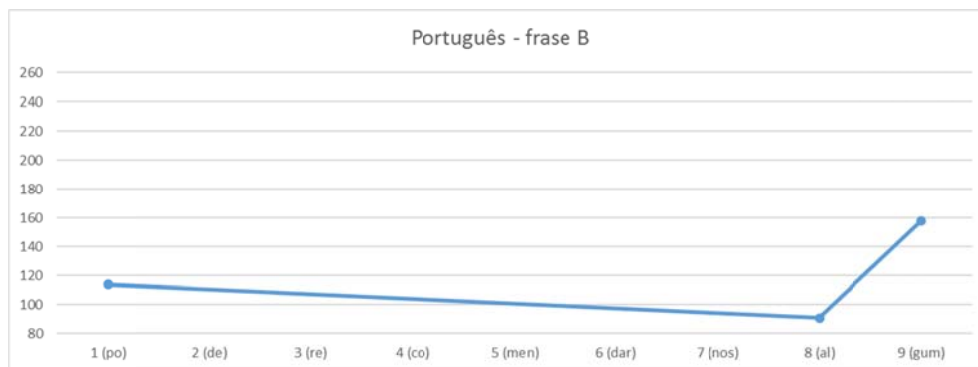


Figura 4 – Contorno melódico estilizado da frase B enunciada pelo informante português
Pode recomendar-nos algum?

Nesta realização, verificamos que o falante inicia a curva a 114 Hz, baixa muito gradualmente até aos 91 Hz na penúltima sílaba, a que se segue uma subida abrupta na final, terminando em 158 Hz. Estas subidas abruptas nos finais oxítonos em interrogativas globais já têm por nós sido observadas e podemos considerá-las como características do português europeu.

As curvas resultantes da análise acústica dos dados dos informantes espanhóis podem ser observadas na figura 5.



Figura 5 – Contorno melódico estilizado da frase B enunciada pelos informantes espanhóis
Pode recomendar-nos algum?

Como podemos constatar da observação da figura 5, o enunciado do informante Espanhol-1 inicia-se a 156 Hz, apresenta uma subida inicial da primeira para a segunda sílaba para os 216 Hz, seguida de uma descida acentuada até aos 147 Hz. Seguidamente, mantém este movimento até aos 125 Hz no pré-tonema, subindo abruptamente para o tonema onde atinge os 260 Hz.

O segundo informante espanhol inicia com um contorno bastante diferente do anterior, embora termine com uma configuração semelhante à do seu compatriota. Assim, a sua produção caracteriza-se por um início a 138 Hz, descendo gradualmente até 133 Hz, seguindo-se uma subida muito acentuada até 217 Hz no tonema.

Os enunciados dos falantes franceses apresentam resultados muito semelhantes: ambos com final abruptos na sílaba nuclear e apresentando apenas um deles uma subida em fase inicial do enunciado, como podemos verificar observando a figura 6.

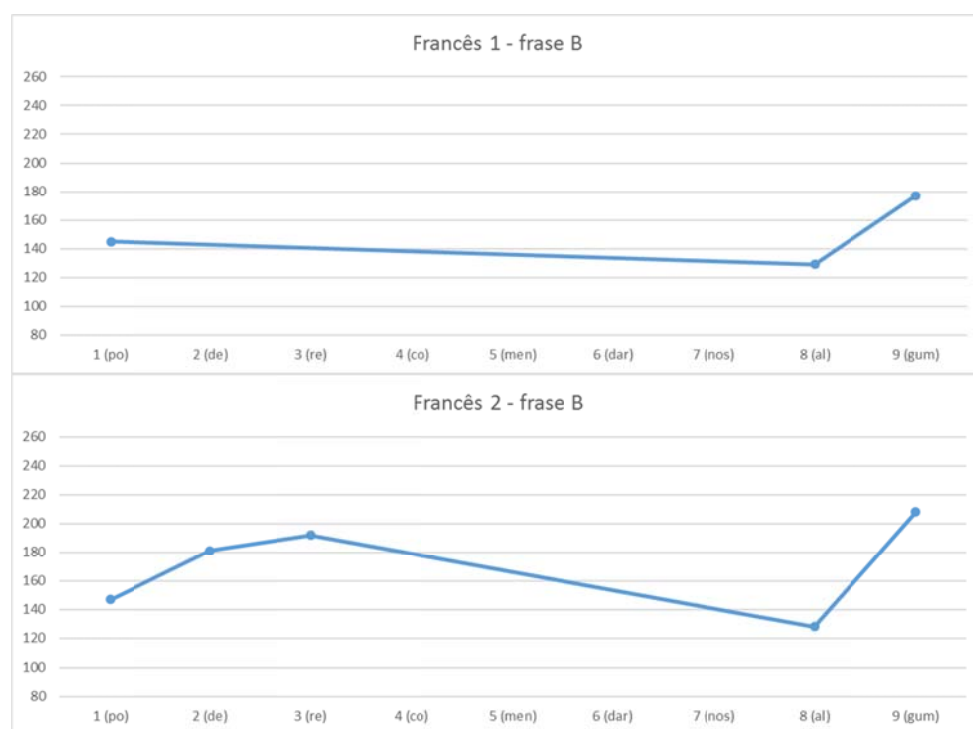


Figura 6 – Contorno melódico estilizado da frase B enunciada pelos informantes franceses
Pode recomendar-nos algum?

Verificando agora os valores de F0 relativos ao informante Francês-1, este inicia o seu enunciado com 145 Hz, continuando um movimento descendente gradual até à pré-tónica final, atingindo valores de 129 Hz, para aí iniciar a subida final bem marcada, que culmina nos 177 Hz.

O Francês-2 inicia o seu enunciado com valores muito próximos dos do Francês-1, a 147 Hz na primeira sílaba, apresentando, no entanto, um movimento diferenciado do

anterior – movimento marcadamente ascendente em todo o primeiro grupo tonal do enunciado, culminando esse movimento na terceira sílaba, onde atinge valores de 192 Hz. A partir daí, desce progressivamente até à pré-tónica final com valores também muito próximos ao Francês-1, a 128 Hz, a que se segue uma subida final muito acentuada até aos 208 Hz. O mesmo resultado, quer dizer a mesma intenção de marcar a interrogativa por uma subida final, com valores superiores aos observados para o Francês-1: estratégia diferenciada para cumprir os mesmos objetivos.

Estes resultados da frase B, com final oxítono, e ao contrário dos que anteriormente se apresentaram relativamente à frase A com final paroxítono, não se distanciam do que ocorre em português. Na verdade, todos os informantes, quer o informante de língua materna portuguesa, quer os informantes estrangeiros, produzem uma subida final muito nítida entre a pré-tónica e a tónica final. Este contorno típico confere, indubitavelmente, o caráter interrogativo ao enunciado, pelo que nos parece indicar que as interrogativas totais com finais oxítonos não serão tão problemáticas, quanto as proparoxítonas, aquando da aquisição de padrões entoacionais da língua portuguesa por estrangeiros, como fica patente no presente estudo.

Apresentamos de seguida, de uma forma sintética, reunidas num só gráfico para cada frase, as produções estudadas.

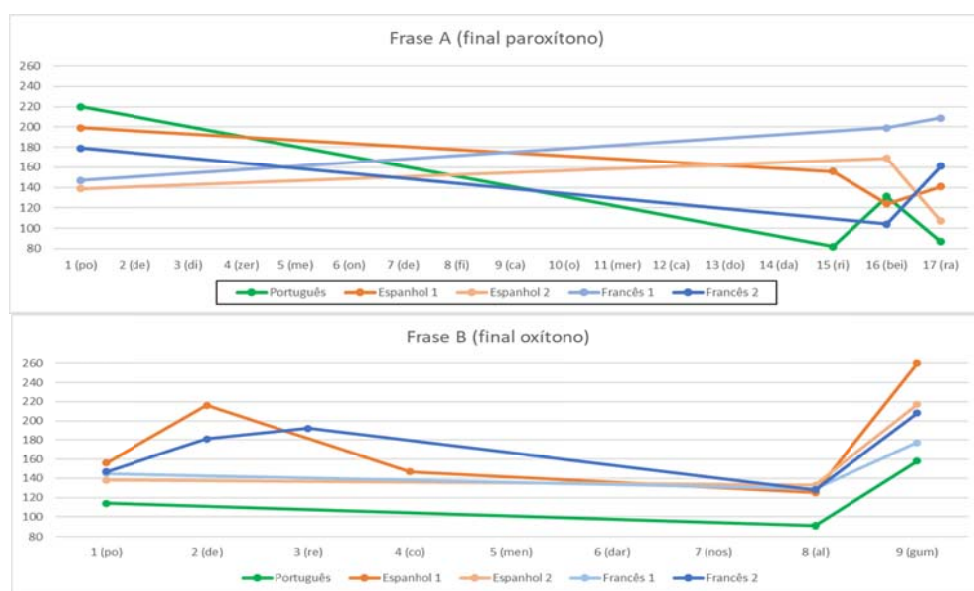


Figura 7 – Gráficos comparativos para as três línguas, para cada uma das frases estudadas

A inclusão da figura 7 tem como objetivo uma visualização dos resultados globais das frases A e B acima descritos.

3. Nota conclusiva

A percepção de um enunciado como interrogativo, quando se trata de uma interrogativa global, é feita exclusivamente por meio da prosódia, assumindo esta uma função fundamental pois “envolve uma distinção que de outro modo é marcada por meios sintáticos. E é aqui que a entoação carrega uma significação *denotacional* (conceptual), designadamente uma oposição entre um enunciado que descreve o mundo e um enunciado que pede informação” (Silva, 2002, p. 459). Daqui decorre a constatação de que tal distinção altera radicalmente o sentido veiculado no enunciado e, conseqüentemente, será um ponto a merecer a atenção do professor e a ser trabalhado em sala de aula com os estudantes de PLE ou de português língua não materna.

Para além da frequência fundamental, observámos, ainda, os parâmetros de duração e de intensidade com o intuito de percebermos se nos traria alguma explicação na variação do grupo tonal das proparoxítonas. No entanto, não os apresentamos aqui, visto que os valores obtidos não nos permitem acrescentar qualquer observação relevante para esta observação.

O estudo aqui apresentado aponta para a necessidade de um trabalho mais atento no que respeita às frases interrogativas globais com finais não oxítonos. Nenhum dos locutores, tanto espanhóis quanto franceses, reproduz o modelo do português. No entanto, este cuidado deve dirigir-se principalmente aos falantes de língua materna francesa, já que o acento lexical fixo em sílaba final os leva a produzir finais com uma entoação não esperada em falantes nativos de língua portuguesa.

A ausência, nesta nossa análise, de frases com finais proparoxítonos, deriva do facto de esse tipo de acentuação não estar contemplada no *corpus* utilizado (ver anexo). Será, com certeza, um aspeto a considerar em trabalhos futuros.

Os resultados aqui apurados, mostram bem a necessidade de realização de investigações mais aprofundadas no domínio da prosódia, área quase sempre negligenciada. Esse aprofundamento passará, necessariamente, pela construção de um *corpus* adequado às exigências deste tipo de pesquisas, que deverá incluir todas as acentuações do português e contemplando, eventualmente, outras línguas românicas.

Referências

- Boersma, P. & Weenink, D. (2009). *PR4AT: doing phonetics by computer: version 5.1.07.2009* [programa de computador]. Disponível em <http://www.praat.org>
- Coseriu, E. (1985). Linguistic Competence: What Is It Really?. *The Modern Language Review*, 80(4), xxv-xxxv.
- Mendes, R. S. (2013). *A entonação no processo de ensino-aprendizagem de PLE* [Diss. de Mestrado]. Universidade de Brasília. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/14347>
- Mira Mateus, M. H. (2000). A face exposta da língua portuguesa. *Veredas: Revista da Associação Internacional de Lusitanistas*, 3, 647–654.
- Mira Mateus, M. H., Andrade, A., Viana, M. C. & Villalva, A. (1990). *Fonética, fonologia e morfologia do português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mira Mateus, M. H., Frota, S. & Vigário, M. (2003). Prosódia. In M. H. Mira Mateus et al. *Gramática da língua portuguesa* (pp. 1035-1076). Lisboa: Editorial Caminho.
- Miranda, L. S. (2019). *Estudo fonético-perceptivo da entoação de enunciados assertivos, interrogativos e exclamativos no português do Brasil: uma análise multimodal* [Tese de Doutorado]. Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Moraes, J. A. (2008). The Pitch Accents in Brazilian Portuguese: analysis by synthesis. In *Proceedings of the 4th Speech Prosody*. Campinas: Unicamp, 389-397.
- Moraes, J. A., Carnaval, M. & Coelho, A. B. B. (2015). A manifestação prosódica do foco em interrogativas totais no Português do Brasil e sua percepção. *ReVEL*, 10, 170-194.
- Moraes, J. A. & Rilliard, A. (2022). Entoação. In M. Oliveira Jr (ed.). *Prosódia, Prosódias: uma introdução* (pp. 45-66). São Paulo: Editora Contexto.
- Moutinho, L. C. & Coimbra, R. L. (2014). Variation prosodique dans les interrogatives totales du Portugais European continental. In Y. Congosto, M. L. Montero & A. Salvador (eds.). *Fonética experimental, Educación Superior e Investigación*, III vol. (pp. 153-170). Madrid: Editorial Arco/Libros.
- Moutinho, L. C. & Zerling, J.-P. (2002). Analyse comparée de trois patrons prosodiques en français et en portugais européen. *Travaux de l'Institut de Phonétique de Strasbourg (TIPS)*, 32, 115-148.
- Nunes, V. G., Rilliard, A. & Seara, I. C. (2015). Pistas prosódicas do falar catarinense: um estudo sobre interrogativas totais neutras. *Linguagem & Ensino*, 18(2), p. 251-274.

- Pacheco, V., Oliveira, M. & Coelho, T. (2016). Salvador, Vitória da Conquista e Teófilo Otoni: cidades e falares diferentes? Uma análise discriminante da F0. *Domínios de Língu@gem*, 10(2), 590-615.
- Pamies Bertrán, A. (1997). Consideraciones sobre la marca acústica del acento fonológico. *Estudios de Fonética Experimental*, 8, 11-49.
- Santos, I. A. (coord.). (s.d.). *COraLCo, Corpus Oral de Português L2*. <https://teitok2.iltec.pt/coralco>
- Silva, A. S. (2022). Da Semântica Cognitiva à Fonologia: a polissemia da entoação descendente e ascendente. *Actas do XVII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: APL, 457-467.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Soncin, G. & Tenani, L. (2016). Variações de F0 e configurações de frase entoacional: análise de estruturas contrastivas. *Domínios de Língu@gem*, 10(2), 534-558.

Anexo

Texto integral lido pelos informantes (destaque nosso nas frases seleccionadas)

João, um jovem português

O João mora no Porto, numa rua antiga da Foz do Douro, e tem vinte e seis anos. É um rapaz de cabelo escuro e tem uma cabeleira farta, olhos castanhos esverdeados e um metro e oitenta de altura. A sua cor preferida é o verde e, curiosamente, o chá é a sua bebida favorita. Gosta tanto de animais de estimação, que queria ter um gato, um cão e um peixe dourado. Também gosta daqueles catos que têm florzinhas e adora barcos à vela.

Acabou há dois anos o seu curso de Engenharia do Ambiente e está ainda desempregado. Por isso, não pode viver sozinho e tem de morar na casa da mãe. Naturalmente, ocupa muito tempo à procura de emprego. Nas férias e nos feriados, de manhã, o João vende pastéis e, por vezes, chapéus para o sol, na praia. Como não tem carro, conhece bem o metro portuense, pois é um meio de transporte pouco caro.

Como passa muito tempo na rua, todos os dias ajuda turistas, portugueses e estrangeiros, sobretudo franceses, que lhe fazem perguntas como:

— **Pode dizer-me onde fica o Mercado da Ribeira?** Estou completamente perdido!

Ou:

— Será que nos podia ajudar? Procuramos um bom sítio para comer uma francesinha... **Pode recomendar-nos algum?**

No entanto, nem tudo na sua vida corre mal, pois o João namora com uma bela rapariga, que é muito simpática. Além disso, a sua namorada é filha de um casal muito rico; o pai é diretor de um banco internacional e a mãe é sócia de um hospital particular.

Fonte: <https://teitok2.iltec.pt/coralco/pt/index.php?action=tarefa5> (acedido em: 31/05/2023)

NORMAS DE EDIÇÃO

Instruções para Autores

Os textos têm de obedecer às seguintes normas:

- **O texto a submeter deve ser redigido em língua portuguesa.**
- **Formatação:** tipo Garamond, tamanho 12; espaço de 1,5 entre linhas; margens superior e inferior de 2,5 cm; margens direita e esquerda de 3 cm.
- **Cabeçalho:** título, nome(s), instituição(s), resumo até 200 palavras, 4 palavras-chave.
- **Título, resumo e palavras-chave** devem aparecer em português e em inglês.
- **Referências bibliográficas:** apenas as referidas no texto e, obrigatoriamente, segundo as normas APA 7. **Consultar tutorial em:** <https://www.ua.pt/file/62230>
- **Número de páginas:** de 15 a 30, incluindo gráficos, figuras, anexos e referências bibliográficas.

As submissões relativas a **trabalhos académicos em curso** (mestrados e doutoramento) **só serão aceites em coautoria com os respetivos orientadores.**

As imagens enviadas (se as houver) são da responsabilidade dos respetivos autores.

Os autores deverão enviar as suas propostas, **nos formatos word e pdf**, para: **cllc-ple@ua.pt**

