

MAR DE METÁFORAS

A aquisição/
aprendizagem de
sentidos metafóricos
com vocabulário
marítimo por alunos
de Português Língua
Não Materna

Dissertação de
Mestrado em
Português Língua
Não Materna

Maria Sara Lobato
Ribeiro

Orientadora:
Professora Doutora
Hanna Jakubowicz
Batoréo

Lisboa – 2011

Universidade Aberta

Agradecimentos

À Professora Hanna,
por me ter conduzido
a bom porto.

Ao Carlos, por me ter
mantido no rumo
certo.

À minha mãe e à
minha irmã Mé, por
me terem suportado as
burrascas.

A todos os que, de
algum modo,
embarcaram comigo
nesta viagem.

Uma língua é um lugar donde se vê o mundo e em que se traçam os limites do nosso pensar e sentir.

Da minha língua vê-se o mar.

Virgílio Ferreira

ÍNDICE

1. INTRODUÇÃO	1
1.1. Motivo e relevância do estudo	1
1.2. Objectivos	3
1.3. Questões em estudo	4
1.4. Limitações.....	4
1.5. Estruturação da dissertação.....	5
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	9
2.1. Aquisição e aprendizagem	9
2.1.1. Aquisição/aprendizagem do léxico	14
2.2. Teorias explicativas do desenvolvimento da linguagem.....	16
2.2.1. Skinner e o behaviorismo	17
2.2.2. Chomsky e o inatismo	17
2.2.3. Piaget e o construtivismo	18
2.2.4. Pinker e a Teoria da Aprendizagem	20
2.2.5. Outras hipóteses e abordagens mais recentes.....	21
2.2.5.1. A hipótese de Sapir-Whorf.....	21
2.2.5.2. A abordagem de Vygotsky.....	22
2.2.5.3. Abordagens mais recentes.....	23
2.3. O contributo da Linguística Cognitiva	26
2.3.1. A categorização por protótipos	27
2.3.2. O uso da metáfora conceptual	32
2.4. Aquisição/aprendizagem de língua não materna.....	35
2.4.1. Aspectos da aquisição/aprendizagem da língua não materna.....	36
2.4.2. Processo de aquisição/aprendizagem da língua não materna	37
2.4.3. Fenómenos na aquisição/aprendizagem de língua não materna.....	38
2.4.4. Organização do léxico	39

3. METODOLOGIA	43
3.1. Recolha e análise do <i>corpus</i>	43
3.2. Recolha de expressões	43
3.2.1. Tipologia.....	44
3.3. Metaforização das expressões	49
3.4. Grau de dificuldade	49
3.5. Actividades para constituição do <i>corpus</i> de análise	50
3.5.1. Alterações introduzidas	51
3.6. Alunos envolvidos	52
3.6.1. Grupo de controlo.....	52
3.6.2. Alunos de PLNM.....	53
4. ANÁLISE LINGUÍSTICA E DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....	59
4.1. Análise linguística	59
4.1.1. Convencionalização – motivação	59
4.1.2. Centralidade – periferia	62
4.1.3. Metáfora – metonímia	66
4.2. Discussão dos resultados	69
4.2.1. Resultados da Actividade 1	70
4.2.2. Resultados da Actividade 2	70
4.2.3. Resultados da Actividade 3	71
4.3. Interpretação dos resultados	72
4.3.1. Actividade 1 - Identificação	72
4.3.2. Actividade 2 - Escolha	74
4.3.3. Actividade 3 - Completamento.....	76
4.4. Discussão geral dos dados	78
5. CONCLUSÃO	81
5.1. O <i>como</i> da aquisição de sentidos metafóricos.....	81

5.2. O <i>quando</i> e o <i>onde</i> do processo de aquisição/aprendizagem	84
5.3. A aprendizagem formal.....	87
BIBLIOGRAFIA.....	91
ANEXO 1 – Índices de frequência.....	97
ANEXO 2 - Actividade 1	101
ANEXO 3 - Actividade 2	105
ANEXO 4 - Actividade 3	107
ANEXO 5 - Quadro Europeu Comum de Referência	109
ANEXO 6 – Fichas sociolinguísticas.....	111
ANEXO 7 - Quadros de resultados	163
ANEXO 8 - Actividade 2 – 2ª aplicação.....	169
ANEXO 9 - Quadro de correspondências	171
ANEXO 10 – Quadro explicativo	173
ANEXO 11 - Trabalhos dos alunos.....	175
ÍNDICE DE TABELAS E QUADROS	

1. INTRODUÇÃO

1.1. Motivo e relevância do estudo

A originalidade de que se reveste a linguagem humana, de entre todos os tipos de comunicação praticada pelos seres vivos, aliada à complexidade que a caracteriza, é motivo de um interesse tanto mais especial quanto mais variada é a forma como se concretiza. Essa variedade está hoje patente no quotidiano da escola portuguesa, à qual tem chegado, especialmente na última década, um número significativo de alunos oriundos de diferentes países, com línguas maternas frequentemente pertencentes a diversas famílias linguísticas.

A quase totalidade destes alunos inscreve-se num quadro de migração sendo que, nalguns casos, se pretende uma permanência não mais que provisória na escola portuguesa, tornando a situação ainda mais complexa pelo seu carácter transitório. Porém, não é uniforme a relação de partida destes alunos com a língua portuguesa: desde alunos para quem a língua do país de acolhimento foi uma completa novidade ao chegarem a Portugal, até descendentes (de segunda e de terceira geração) de emigrantes regressados, passando por outros que, embora provenientes de países de língua oficial portuguesa, nem sempre a têm como língua materna, o leque abre-se ostentando numerosos matizes. O facto de, neste momento, Portugal ser igualmente procurado por alunos do ensino secundário, de vários continentes, inseridos em programas de intercâmbio escolar anual, aumenta ainda mais o efeito caleidoscópico que se vive a nível da variedade linguística na escola portuguesa.

O Agrupamento de Escolas de Carcavelos, na zona de Cascais, é um dos muitos agrupamentos escolares que recebem anualmente alunos provenientes de outros países. Situadas na costa, as escolas deste agrupamento têm como população maioritária alunos que convivem com o mar desde a mais tenra idade, ainda que muitos o façam apenas enquanto frequentadores das praias da zona. Muitos dos alunos de PLN, frequentemente oriundos de regiões interiores de países com tradição marítima, têm o seu primeiro contacto com o mar ao chegarem a Portugal.

A integração destes alunos constitui um desafio, mais do que na aprendizagem da

língua portuguesa, no que toca o desenvolvimento dos *curricula* das disciplinas previstas para os ciclos de ensino em que se encontram inseridos. Para os professores que os acompanham mais de perto na aprendizagem do Português, trata-se de traçar novos rumos por mares desconhecidos, tanto mais que as línguas maternas dos alunos, na sua maioria, não fazem parte do seu repertório.

A apropriação da língua portuguesa por parte de alunos para quem ela não constitui a língua materna apresenta-se, neste cenário, como as duas faces de uma moeda: por um lado, a da exposição à língua, que favorece a sua aquisição e, por outro, a da aprendizagem formal e sistemática. Cada uma no seu papel e de sua maneira, as duas se revestem de importância para a competência linguística dos alunos. Aliás, esta é apenas uma das vertentes da sua plena integração, um dos objectivos expressos nos documentos orientadores emanados pelo Ministério da Educação (2005), onde se pode ler:

“A escola é o espaço privilegiado para o desenvolvimento da integração social, cultural e profissional das crianças e jovens recém-chegados. O seu sucesso escolar, intrinsecamente ligado ao domínio da língua portuguesa, é o factor essencial desta integração. Assegurar uma integração eficaz e de qualidade é um dever do Estado e da Escola.”

Deste modo, os estudos efectuados na área da aquisição/aprendizagem das línguas têm em vista uma intervenção fundamentada e mais eficaz dos professores, sobretudo, neste caso, dos que ensinam Português como língua não materna, contribuindo para o domínio da língua portuguesa por parte dos seus alunos. Este é essencial do ponto de vista escolar, enquanto língua transversal ao desenvolvimento dos *curricula*, tanto para o efectivo sucesso escolar dos alunos quanto para o desenvolvimento das suas capacidades, proporcionando assim um maior equilíbrio de oportunidades académicas. A seu tempo, contribuem estas para o objectivo último a alcançar, acima expresso, a *‘integração eficaz e de qualidade’*.

1.2. Objectivos

O presente estudo inscreve-se no âmbito da Linguística Cognitiva (cf. Capítulo 2 – Fundamentação teórica), aplicando-a à aquisição/aprendizagem da língua portuguesa na sua variante europeia.

Largamente influenciado por vocabulário marítimo e náutico, o Português corrente contém uma série de expressões construídas com termos deste universo, culturalmente muito vinculados. A sua aquisição/aprendizagem por alunos de Português Língua Não Materna, inseridos no contexto acima referido, realiza-se num ambiente linguístico que, conscientemente ou não, utiliza esse domínio marítimo. Ao expressarem-se tanto através do significado referencial (isto é, conceptual, denotacional) como do não-referencial das palavras (isto é, emotivo, estilístico, sociolinguístico ou discursivo) (Silva, 2006: 87), as pessoas que rodeiam estes alunos contribuem para que, no seu processo de aquisição/aprendizagem do léxico, desde muito cedo eles se deparem com o fenómeno dos sentidos metafóricos na linguagem do quotidiano. O domínio da náutica é apenas um exemplo de entre os muitos que dão palavra a experiências vividas, afastando o vocabulário do seu significado referencial.

O facto de este fenómeno não ser origem de incompreensão ou mal-entendidos, embora as palavras ou expressões se afastem do seu sentido prototípico, sugere a sua natureza universal e destaca alguns aspectos sobre os quais este estudo pretende incidir, dentro do quadro específico a que se reporta. Desenvolvido com um grupo de alunos de Português Língua Não Materna de níveis B1 e B2 (QEQR, 2001), do 3º ciclo e do ensino secundário, os objectivos do trabalho são:

- determinar o uso que estes alunos fazem de expressões de uso corrente com vocabulário náutico de significado não-referencial, quer em termos da compreensão de sentidos não literais quer a nível da construção de combinatórias com diferentes graus de cristalização, contrastando-o com o do grupo de controlo, formado por alunos de Português Língua Materna;

- identificar “pontos de esforço” passíveis de serem trabalhados com alunos de PLNM, com vista à facilitação do processo de aquisição dos vários sentidos do léxico por parte daqueles alunos.

1.3. Questões em estudo

Tendo sempre presente os objectivos do estudo, a investigação foi conduzida por algumas questões:

- Como se desenrola a apropriação dos sentidos proporcionados pela metáfora numa situação de aquisição/aprendizagem de uma língua não materna, nomeadamente no caso dos alunos de Português Língua Não Materna?

- A aquisição/aprendizagem de sentidos metafóricos em construções mais ou menos fixas e com vocábulos de uso corrente (ainda que sempre contextualizados e habitualmente “auxiliados” por aspectos prosódicos) poderá decorrer apenas de um ambiente de semi-imersão linguístico-cultural como aquele em que os alunos se inscrevem actualmente?

Debruçando-se a linguística cognitiva sobre a metáfora enquanto fenómeno cognitivo, de expressão linguística, enraizado na experiência sensorial, social e cultural, então outra questão decorre das anteriores:

- Qual é o papel da aprendizagem formal na aquisição/aprendizagem da extensão de sentidos, para os alunos que aprendem outra língua que não a sua língua materna?

1.4. Limitações

Alguns aspectos de carácter prático impuseram certas limitações a este estudo.

Por um lado, o tempo previsto para a sua realização, que abrangeu um ano lectivo, revelou-se não muito extenso para a realização de todas as tarefas, sobretudo as realizadas com a colaboração dos alunos. Assim, a explicação de motivos de escolha por parte dos alunos, não estando prevista no início do estudo, revelou-se necessária no seu decurso e os seus resultados foram apurados individualmente, no sentido de não se influenciarem mutuamente e de assegurar a genuinidade das respostas. Deste modo, a exploração dos argumentos dos alunos, sobretudo os de carácter afectivo e emotivo, foi realizada de forma pouco aprofundada.

Do factor tempo deriva ainda a ausência de actividades que contemplem a

oralidade. Sabendo-se que os elementos prosódicos, presentes em todos os enunciados orais, são facilitadores da descodificação do sentido, seria interessante averiguar as alterações de resultados que a sua integração comportaria.

Por outro lado, apesar de reduzido o número de alunos participantes neste estudo, eles pertencem a dois ciclos de ensino (3º ciclo e secundário) e a seis grupos linguísticos distintos (apresentados na secção 3.6.2. do Capítulo 3), sendo que há apenas um representante do ramo germânico. Fica assim, pela quantidade e diversidade de alunos envolvidos e pela variedade das suas línguas maternas, excluída a possibilidade de generalização dos resultados, tornando estes sobretudo um indicador de dificuldades sentidas na aquisição do léxico.

Subsiste, apesar das limitações expostas, a aspiração de que, a partir do contexto restrito aqui focado, seja possível extrair uma série de conclusões orientadoras de rumos a traçar, a fim de tornar mais consistente o trabalho a realizar com os alunos no domínio da aprendizagem lexical.

1.5. Estruturação da dissertação

O estudo realizado com vista à obtenção de respostas para as questões acima expostas encontra-se estruturado da seguinte forma:

- Capítulo 1 – Introdução

Neste capítulo – o presente – expõem-se as motivações que ocasionaram o nosso estudo, bem como a sua relevância e objectivos; apontam-se as suas limitações e enunciam-se as questões que o conduzem.

- Capítulo 2 – Fundamentação teórica

Aqui se apresenta o enquadramento teórico em que se inscreve o estudo, com particular incidência nas questões relacionadas com a aquisição da linguagem (2.1.). Revêem-se as teorias, hipóteses e modelos explicativos da aquisição da linguagem (2.2.),

abordando de forma particular o contributo da Linguística Cognitiva (2.3.) e faz-se uma reflexão sobre alguns aspectos da aquisição/aprendizagem de uma língua não materna (2.4.).

- Capítulo 3 – Metodologia

Os procedimentos metodológicos realizados com vista à obtenção de respostas às questões colocadas em 1.3. encontram-se descritos no terceiro capítulo da dissertação.

Após uma breve introdução sobre a recolha e o *corpus* de análise (secção 3.1.), é dado a conhecer o conjunto bibliográfico que suporta a recolha das palavras e combinatórias em estudo (secção 3.2.), bem como a sua caracterização tipológica (3.2.1.).

A secção 3.3. deste capítulo justifica a escolha do domínio de origem em foco. A *‘linguagem de embarcação’* referida por Jaime Cortesão (1960-1962/1979: 206), significativa no uso do Português, constitui a fonte de sentidos explorada neste estudo.

Na secção 3.4. tecem-se algumas considerações acerca do grau de dificuldade apresentado pelo tipo de vocabulário aqui utilizado; opacidade, fixidez das combinatórias e frequência são os factores tidos em conta nesta reflexão.

A secção seguinte do capítulo, após uma breve apresentação das actividades realizadas com os alunos, aponta as alterações efectuadas no decurso da sua aplicação (secções 3.5. e 3.5.1.).

A secção 3.6. versa sobre os alunos envolvidos neste estudo, sendo 3.6.1. a apresentação do grupo de controlo. Os alunos de Português Língua Não Materna são o tema de 3.6.2., onde é feita a sua caracterização sociolinguística.

- Capítulo 4 – Análise linguística e discussão dos resultados

A análise do processo de extensão de sentidos das expressões em que se baseou o *corpus* de análise encontra-se exposta neste capítulo, sendo o seu enquadramento o assunto da secção 4.1.

Na secção 4.1.1. apresenta-se a relação convencionalização – motivação, isto é, a relação entre as palavras e expressões usadas neste estudo e as experiências que as fundamentam. A secção 4.1.2. debruça-se sobre o fenómeno da categorização e, conseqüentemente, sobre a distância entre os sentidos prototípicos e os sentidos periféricos das palavras e combinatórias em questão, agrupadas segundo categorias de análise.

Na secção 4.1.3. estabelece-se uma brevíssima distinção entre metáfora e metonímia, justificando o modelo de classificação adoptado para as palavras e combinatórias em estudo.

Após a indicação da forma como vêm expressos (4.2.), os resultados das três actividades desenvolvidas são apresentados, respectivamente, nas secções 4.2.1, 4.2.2. e 4.2.3.

A secção 4.4. apresenta a interpretação detalhada destes resultados, também por tipo de actividade: identificação (4.4.1.), escolha (4.4.2.) e completamento (4.4.3.).

A discussão geral dos dados, que constitui a secção 4.5., ocupa a parte final deste capítulo.

- Capítulo 5 – Conclusão

Neste último capítulo são apresentadas as respostas encontradas para as questões orientadoras do estudo. Deste modo, em 5.1. faz-se uma breve reflexão sobre o uso da metáfora no dia-a-dia, particularmente por parte dos alunos de Português Língua Não Materna. Na secção 5.2. focam-se sobretudo os aspectos relacionados com o meio em que decorre o uso da língua portuguesa, por parte daqueles alunos, bem como das implicações para a sua aquisição/aprendizagem. Em 5.3. apontam-se alguns aspectos significativos para que aquele processo seja facilitado em situação de aprendizagem formal, isto é, aspectos que dependem da acção do professor de Português Língua Não Materna.

Segue-se a bibliografia e apresentam-se, em anexo, alguns documentos considerados pertinentes no âmbito do presente estudo. Os índices de frequência dos

vocábulos utilizados no *corpus* apresentado aos alunos surgem como Anexo 1. As actividades realizadas a partir desse vocabulário constituem os Anexos 2, 3 e 4, referentes, respectivamente, às actividades 1, 2 e 3. É apresentado um quadro sùmula dos nùveis de proficiênciã do Quadro Europeu Comum de Referênciã, orientador da organizaçã escolar no que diz respeito à aprendizagem de línguas, no Anexo 5. O Anexo 6 contempla as fichas sociolinguísticas dos alunos informantes do presente estudo, sendo os quadros de resultados (gerais e dos alunos de PLNM) o conteúdo do anexo 7. A segunda versão da segunda actividade encontra-se como Anexo 8 e, os Anexos 9 e 10 contêm, respectivamente, os quadros explicativos da correspondência encontrada para algumas expressões e dos motivos apontados pelos alunos para as suas escolhas. No Anexo 11 são reproduzidos alguns trabalhos representativos dos alunos informantes, com utilização de algum vocabulário náutico em sentido referencial ou, pelo menos, sobre assuntos ligados ao universo marítimo.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A aquisição da linguagem é um processo de desenvolvimento natural, rápido e complexo, exclusivo ao ser humano e acessível a todas as pessoas. No presente estudo, em causa está a aquisição/aprendizagem de uma língua que não a materna e, nesse contexto, a aquisição/aprendizagem de significados metafóricos de palavras e combinatórias usadas no dia-a-dia, com vocabulário do domínio náutico.

Assim, no presente capítulo, estabelece-se em primeiro lugar a distinção entre os processos de aquisição e de aprendizagem da linguagem. A opção por esta distinção fundamenta-se em Nagle & Sanders (*apud* Batoréo, 2000: 190), para quem

*“Aquisição e aprendizagem são termos técnicos que representam fenómenos separados. A aquisição é motivada por uma concentração na comunicação e não é consciente, a aprendizagem é motivada por uma concentração na forma, é consciente e resulta no conhecimento metalinguístico.”*¹

Reflecte-se seguidamente sobre o papel ocupado pelo léxico neste processo (2.1.) e faz-se uma breve revisão das teorias explicativas da aquisição da linguagem (2.2.). Revê-se particularmente o contributo da Linguística Cognitiva, bem como os conceitos relacionados com o uso da metáfora conceptual no quotidiano, enquanto operação cognitiva e “... entidade conceptual, fundamental e típica da língua e da sua construção.” (Batoréo, 2004: 15) (2.3.). Por último (2.4.), aborda-se a situação de aquisição/aprendizagem de uma língua não materna.

2.1. Aquisição e aprendizagem

A aquisição da linguagem é realizada de forma espontânea, na língua materna, desde os primeiros dias de vida, na sua dimensão oral. Mecanismos extralinguísticos como

¹ Tradução nossa do original: “Acquisition and learning are technical terms representing separate phenomena. Acquisition is motivated by a focus on communication and is not conscious; learning is motivated by a focus on form, is conscious, and results in metalinguistic knowledge.” (Nagle & Sanders, 1986 *apud* Batoréo, 2000: 190).

os gestos e as expressões faciais, por um lado, e prosódicos como a entoação, as pausas e o ritmo por outro, suportam o discurso, fornecendo chaves para a decodificação do seu sentido, desde a mais tenra idade. Este é um processo de apropriação inconsciente, fruto da exposição ao uso da língua. A língua materna é adquirida incidentalmente, armazenada implicitamente e usada automaticamente, o que quer dizer que, no decurso do processo, a atenção é dada a algo diferente do que está a ser integrado como conhecimento intuitivo e que, em qualquer dos seus estádios, é opaco à introspecção, não sendo a compreensão² nem a produção³ conscientemente controladas (Paradis, 2007: 3). Segundo Bloom (1993)⁴, trata-se de um tema de estudo pouco homogéneo, uma vez que comporta mecanismos psicológicos distintos, pelo que não existe um processo único ao qual se possa dar o nome de aquisição⁵ da linguagem; para este autor, será necessário explicar a aquisição de diferentes aspectos da linguagem (como, por exemplo, do significado das palavras, da estrutura sintáctica e das regras morfológicas), bem como as relações entre elas, caso se verifiquem.

A aquisição da linguagem, encarada como aquisição da produção (fonologia, sintaxe, semântica e pragmática) e desenvolvimento da compreensão (Batoréo, 2000: 206), é actualmente entendida em termos de independência e interacção dos componentes, desenvolvendo-se simultaneamente os processos ao nível de cada um e entre todos eles. Trata-se de um processo evolutivo cujas alterações apresentam padrões universais, que presidem às etapas e períodos cruciais, qualquer que seja a língua materna do sujeito que a adquire (Sim-Sim, 1998: 27). Assim, quanto ao desenvolvimento deste processo, está definida uma série de regras genéricas, verificadas pela investigação neste campo. Sabe-se que todas as crianças seguem uma ordem determinada, sendo o desenvolvimento

² “*Comprehension involves what listeners do when they listen to speech and understand it, when they store it, and when they remember it. Comprehension studies may also examine what readers do when they read text for understanding, storage and recall.*” (Kess, 1992 *apud* Batoréo, 2000: 174).

³ “*Production deals with why and how people say what they do say. Speakers have both information and intentions to communicate, and production studies are interested in how messages are encoded to achieve this.*” (Kess, 1992 *apud* Batoréo, 2000: 174).

⁴ (Bloom, 1993 *apud* Batoréo, 2000: 187)

⁵ Ainda segundo Kess (1992 *apud* Batoréo, 2000), a aquisição trata do desenvolvimento e maturação desta série complexa de capacidades produtivas e processuais, nas crianças que adquirem a sua língua materna.

predizível; que todas as crianças saudáveis atingem os marcos do desenvolvimento numa idade aproximada; que as etapas do desenvolvimento, separadas pelos referidos marcos, são percorridas por uma ordem de carácter universal; que é necessária a criação de oportunidades para a ocorrência do desenvolvimento e que, apesar da previsibilidade do processo, se verificam diferenças individuais no que diz respeito ao ritmo do desenvolvimento (Batoréo, 2000: 208). A estas regras, a investigação de Goodluck (1993 *apud* Batoréo, 2004: 27) acrescenta ainda a universalidade de uma certa independência da aquisição relativamente ao estímulo exterior.

O processo de aprendizagem, por outro lado, implica a consciencialização do conhecimento, envolvendo explicitação e análise. Ao contrário do processamento automático, executado inconscientemente, rápido e bastante inflexível, à aprendizagem corresponde o processamento controlado, com recurso à atenção, mais lento mas flexível e adaptável (Levelt, 1989 *apud* Batoréo, 2000: 183). Iniciada mais tarde do que o processo de aquisição (quando se trata da língua materna), a aprendizagem da concretização gráfica da língua, quer seja em termos de compreensão ou de produção, além de não ser verificável universalmente, requer a utilização de diferentes mecanismos da memória. Aqui, o processo é consciente e prevalece o uso do conhecimento explícito, suportado pela memória declarativa (Paradis, 2007: 4), menos fluente e menos automático do que o uso do conhecimento implícito, adquirido, suportado pela memória implícita. A aprendizagem é pois, tanto no que se refere à activação de recursos neurobiológicos como ao recrutamento de estruturas conscientes, mais trabalhosa do que a aquisição. Os dois processos interagem no acesso ao conhecimento, concorrendo, no que diz respeito à aquisição/aprendizagem da linguagem, para o desenvolvimento do domínio da língua, permitindo uma comunicação eficaz. É a vertente escrita da língua, porém, a grande mediadora das aprendizagens escolares, pelo que a mestria deste domínio é indispensável.

Quer se trate de um processo de aquisição ou de um processo de aprendizagem, o desenvolvimento da linguagem é, segundo Lenneberg, “... *um processo de maturação quer de aspectos cognitivos quer de aspectos orgânicos.*” (1967 *apud* Batoréo, 2004: 27), uma vez que é suportado por estruturas biológicas que o determinam e, simultaneamente, é uma manifestação das tendências cognitivas. Embora a relação entre a linguagem e a cognição tenha sido entendida de diferentes formas (cf. 2.2.) e ainda continue a sê-lo,

apresenta-se actualmente com alguma projecção a perspectiva que defende a interdependência das duas, consignando a linguagem verbal como fenómeno que não goza de total autonomia, sendo parcialmente expressão ou função de outros sistemas, cognitivos ou sociais, por eles regulada ou determinada (Faria *apud* Batoréo, 2004).

Parece ficar clara, ao falar-se de aquisição da linguagem, a interacção acima referida. Logo desde a infância, quando inicia o seu desenvolvimento linguístico, espontâneo e natural, o ser humano começa a realizar a interiorização de regras específicas sobre a sua língua materna. Conforme explicita Sim-Sim (1998: 25), fá-lo relativamente à forma (fonologia, morfologia e sintaxe), ao conteúdo (semântica) e ao uso da língua (pragmática), sendo estas dimensões claramente marcadas pelo uso que delas faz o grupo em que se desenvolve, que é normalmente a família. Alguns autores, no entanto, como Bickerton e Meisel (1994)⁶, defendem que os primeiros enunciados das crianças apresentam apenas categorias léxico-funcionais, não incluindo categorias sintácticas. Esta tese não encontra eco em autores como Bowerman (1973)⁷ e Goodluck (1993)⁸, que consideram o relacionamento das categorias semântico-sintácticas, isto é, a contemplação de papéis temáticos e da sua distribuição na análise semântica, como a base do conhecimento da língua em aprendizagem. Para alguns investigadores ainda, o desenvolvimento lexical, morfológico e sintáctico tem o seu início no estabelecimento de correspondências entre formas linguísticas e conceitos pré-estabelecidos (Faria *apud* Batoréo, 2000: 170). Batoréo (2000: 170) cita como exemplos de investigadores que consideram correlativa e interactiva esta correspondência, Bowerman (1989, 1991), Hickman (1990, 1991) e Slobin (1973, 1985).

Também ao referir-se a aprendizagem, quando o grupo de pertença é alargado relativamente ao de origem e a escola surge como a entidade promotora desta dimensão, interagem aspectos cognitivos e sociais que influenciam o processo de aprendizagem da língua. Com a entrada para a escola, a criança, detentora já de um razoável domínio da linguagem oral, basilar para a aprendizagem da linguagem escrita, é exposta a contextos

⁶ (*apud* Batoréo, 2004: 81).

⁷ (*apud* Batoréo, 2004: 80).

⁸ Idem.

mais alargados, por vezes apresentando diferenças diatópicas e diastráticas; mesmo que tal não suceda de modo muito relevante, é seguramente exposta a novos usos. O alargamento da experiência vai, além do contacto com usos diversos, contemplar “*A variedade da língua usada em situações formais, reflectida na linguagem escrita e padronizada em dicionários e gramáticas...*” (Sim-Sim, 1998: 32), isto é, a língua padrão. A aprendizagem da língua, integrando ainda que não explicitamente informação sobre diferentes usos é, nas suas vertentes oral e escrita, tanto mais completa quanto maior é o grau de compreensão do significado do que é ouvido ou lido e, de igual modo, quanto mais adequada é a expressão ao contexto e aos objectivos do enunciado, através do domínio do sentido. É, portanto, no campo da apropriação, da expansão e do refinamento destas capacidades que a escola assume um papel preponderante, ao proporcionar o contacto com enunciados variados, contribuindo assim explicitamente para o processo de aquisição/aprendizagem da linguagem.

Nem a aquisição nem a aprendizagem da língua, contemplando naturalmente a apropriação de sentido, se esgotam no léxico, uma vez que para ela contribuem as dimensões que dizem respeito tanto à forma como ao uso da língua. Segundo Fodor 1990)⁹:

“Learning a language is learning a perfectly general procedure for determining the meaning of a sentence from a specification of its syntactic structure together with the meanings of its lexical elements.”

Destaca-se todavia, no âmbito do presente estudo, a vertente lexical, lembrando a máxima de Lewis (1993/1996 *apud* Leiria, 2006: 31): “*A linguagem consiste em léxico gramaticalizado e não em gramática lexicalizada.*”¹⁰. Lembra-se também aqui a perspectiva do modelo de Halliday (1975 *apud* Batoréo, 2004: 22), segundo o qual a aquisição da linguagem pode ser entendida como o processo de aprendizagem de expressão do significado, desenvolvendo-se o potencial significativo de acordo com as linhas funcionais. É igualmente de ter em conta que, actualmente, a perspectiva dominante considera o léxico como “... *o repositório da maior parte da informação sintáctica.*” (Leiria, 2006: 107), defendendo a Linguística Cognitiva o carácter artificial da dicotomia

⁹ (*apud* Batoréo 2004: 39).

¹⁰ Tradução nossa.

entre léxico e gramática (Batoréo, 2009: 115).

2.1.1. Aquisição/aprendizagem do léxico

No que diz respeito à linguagem, ao contrário de outras formas de comunicação como a música ou a representação pictórica, a palavra é a “pedra de toque”: é através dela que a realidade é verbalmente representada. Por isso, ocupa um lugar fundamental no desenvolvimento do uso da língua, bem como o conhecimento do seu significado, ao qual se acede através do contexto em que surge. Wittgenstein (1953 *apud* Batoréo, 2004: 44) afirma a importância da contextualização ao declarar que “*o sentido de uma palavra é o seu uso na linguagem*”¹¹. Ao contrário do conhecimento sintáctico, que é um sistema fechado adquirido num determinado período de tempo, o conhecimento semântico é desenvolvido ao longo de toda a vida. O processamento semântico, apesar de contar com uma investigação teórica e empírica significativa, continua a constituir um campo sobre o qual o conhecimento é reduzido, contribuindo para tal o carácter não modular, isto é, não fechado, da componente semântica (Bloom 1993 *apud* Batoréo, 2000: 215). A complexidade de que se reveste o conhecimento lexical é facilmente compreensível se for tido em conta que, tal como afirma Leiria (2006: 88), para um adulto, saber uma palavra implica o conhecimento dos seus significados possíveis, das suas extensões metafóricas, das suas restrições pragmáticas, da sua categoria e respectivas implicações sintácticas, das suas características fonético-fonológicas, da sua morfologia (mais flexão e formas derivadas), das suas relações paradigmáticas e sintagmáticas e, caso o adulto seja escolarizado, da sua grafia. Quer isto dizer que, ao saber uma palavra, o conhecimento se estabelece em vários sistemas de representação, surgindo assim como uma actividade cumulativa, ainda de acordo com Leiria (2006). Esta última afirmação parece coincidir com a perspectiva enciclopédica da semântica cognitiva, segundo a qual cada unidade lexical não é um contentor recheado de informação, mas antes um ponto que, de forma selectiva, proporciona acesso a partes determinadas da vasta rede que é o conhecimento enciclopédico (Evans, 2007). É assim que, para Silva (2006: 66), o significado, ou os significados, concretizados em contextos determinados, “*são produtos da activação da*

¹¹ Tradução nossa de “*the meaning of a word is its use in the language*” .

memória e da aplicação de operações cognitivas e/ou linguísticas sobre potenciais de significado.”¹²

Ao referir o conhecimento de uma palavra, Leiria (2006) parece estar a referir-se, mais do que ao léxico, ao vocabulário, ou seja, à lista de palavras que constituem um determinado *corpus*. Em termos processuais, léxico e vocabulário distinguem-se, segundo Paradis (2009: 196), incluindo o léxico propriedades morfossintáticas intrínsecas e sendo portanto suportado pela memória implícita, ao passo que o vocabulário, por se constituir por palavras isoladamente apresentadas, é consciente e, como tal, suportado pela memória declarativa.

Segundo Sim-Sim (1998), o reconhecimento e o uso (compreensão e produção) do léxico não se desenvolve de forma simétrica: o léxico receptivo, isto é, o número de palavras que cada pessoa conhece, é muito superior ao léxico expressivo, ou seja, o número de palavras que se utilizam em cada contexto de uso. Também ao nível da aquisição das palavras, o processo pode não ser monolítico; segundo Leiria (2006: 366), as várias componentes de uma palavra podem ser adquiridas em momentos diferentes. Ainda de acordo com Sim-Sim (1998), é durante o período que precede a entrada na escola que o crescimento lexical ocorre com maior rapidez, subscrevendo esta autora a tese de que o conhecimento do léxico assenta não só no conhecimento das palavras e do seu significado mas, de igual modo, no estabelecimento de redes de relação entre elas. No processo de aquisição/aprendizagem do léxico verifica-se que o significado das unidades lexicais se vai alterando, como já referido, sendo o contexto linguístico factor de modificação do significado das palavras, reformulando-o; a compreensão desse fenómeno surge tardiamente, isto é, já durante a idade escolar (Sim-Sim, 1998: 130). É por isso durante a idade escolar, e ainda para além dela, que se desenvolve a capacidade de uso de duplos sentidos, a par de outras competências pragmáticas como a expressão do sarcasmo e da piada (que frequentemente usam a duplicidade de sentido) e também da cortesia.

O uso de duplos sentidos está também relacionado com a consciência da arbitrariedade do léxico, quer dizer, com a constatação do carácter simbólico da linguagem

¹² Silva (2006) cita Allwood (2003: 43) na definição de potencial de significado: “*O potencial de significado é toda a informação que a palavra transmite ao ser usada, quer por um indivíduo quer, a nível social, pela comunidade linguística.*”

e da relação motivada em maior ou menor grau entre o significante e o significado (Batoréo, 2004: 47). Esta consciência, de construção lenta, é fundamental para a compreensão do significado quando este não é coincidente com o sentido referencial expresso, tal como acontece no uso da metáfora. Trata-se de um processo que envolve um controlo consciente do processamento linguístico, com manifestações notórias no período escolar entre os 7 e os 10 anos. No uso de duplos sentidos, de novo, a par da familiaridade com a realidade e com o significado envolvido, a contextualização joga um papel importante no processo de compreensão do significado metafórico (Sim-Sim, 1998: 239).

2.2. Teorias explicativas do desenvolvimento da linguagem

Sendo o desenvolvimento da linguagem um fenómeno tão consubstancial ao ser humano, o interesse pela compreensão dos mecanismos que o concretizam é muito antigo. No entanto, continua a ser um campo de investigação que, após várias teorias explicativas, nem sempre contraditórias e muitas vezes complementares¹³, permanece com questões em aberto para as quais ainda não se conhecem teses definitivas.

De forma a enquadrar o presente estudo, será feita uma breve revisão das teorias explicativas tradicionalmente mais marcantes e de algumas abordagens e hipóteses sobre o desenvolvimento da linguagem. Deste modo, será em primeiro lugar revista a teoria comportamentalista protagonizada por Skinner (2.2.1.), seguindo-se a perspectiva inatista desenvolvida por Chomsky (2.2.2.). A teoria construtivista de Piaget (2.2.3.) e a teoria da aprendizagem de Pinker (2.2.4.) completam o primeiro conjunto de teorias explicativas. No subcapítulo 2.2.5. apresentam-se alguns modelos e hipóteses explicativas, como a hipótese de Sapir-Whorf (2.2.5.1.) e a abordagem de Vygotsky (2.2.5.2.), bem como algumas hipóteses mais recentes (2.2.5.3.).

¹³ Sim-Sim (1998) faz uma revisão das principais teorias da aquisição e desenvolvimento da linguagem.

2.2.1. Skinner e o behaviorismo

A abordagem behaviorista desenvolvida por Skinner¹⁴ postula que a aprendizagem é a modificação de um comportamento sendo, por isso, a linguagem encarada como um comportamento verbal (Sim-Sim, 1998: 298). Este comportamento inscreve-se num leque geral de capacidades de aprendizagem, não sendo específicos os mecanismos e os processos que a suportam.

Sob este ponto de vista, o desenvolvimento da linguagem cinge-se à aprendizagem de respostas, desde a produção aleatória de sons à comunicação verbal estruturada. A modificação do comportamento, isto é, o desenvolvimento, está exclusivamente dependente da influência do meio, o que significa que são as variáveis ambientais (em particular o comportamento linguístico dos adultos com quem a criança vive), bem como a prática e o exercício, que modelam a aprendizagem, sem qualquer participação de carácter genético. A imitação e o condicionamento (clássico e operante) são, para a aprendizagem do léxico, tal como para a aprendizagem em geral, os processos que suportam o comportamento verbal.

Pelo facto de se dirigir apenas à realização verbal, a investigação de carácter behaviorista deixa sem resposta uma grande quantidade de questões relacionadas com a aquisição da linguagem.

2.2.2. Chomsky e o inatismo

Adoptando uma perspectiva totalmente oposta, Chomsky¹⁵ propõe uma teoria explicativa baseada na assunção da existência de um Dispositivo para a Aquisição da Linguagem (LAD, no original)¹⁶. Para este investigador, o ser humano nasce equipado

¹⁴ B. F. Skinner (1904-1990), psicólogo, dedicou-se ao estudo do comportamento humano, particularmente ao papel do reforço na aprendizagem. Encarando a linguagem como um comportamento, publicou em 1957 a obra *Verbal Behavior*.

¹⁵ N. Chomsky (1928 -), filósofo e linguista, apresenta uma perspectiva inatista em relação à linguagem, que continua a ser motor de investigação. Chomsky introduziu o conceito de gramática universal e protagonizou a proposta da gramática generativa.

¹⁶ *Language Acquisition Device*.

com uma predisposição inata, isto é, geneticamente programado, para detectar as regularizações que conduzem às regras do conhecimento de qualquer natureza (Sim-Sim, 1998: 301) e, de uma forma específica, da linguagem. Sendo esta capacidade inata de natureza biológica, o desenvolvimento é entendido como resultado da maturação neurofisiológica, explicando-se assim a universalidade dos processos subjacentes ao fenómeno que constitui a aquisição da linguagem, bem como a sequencialização das etapas percorridas por todas as crianças, independentemente da diversidade das línguas maternas.

De acordo com esta abordagem, longe de ser um comportamento verbal dependente de capacidades gerais de aprendizagem, a linguagem é vista como uma especificidade da espécie humana, biologicamente determinada (portanto inevitável), assente em mecanismos específicos de aquisição. Esses mecanismos contemplam um conjunto de princípios gerais e de procedimentos que, por sua vez, possibilitam à criança a descoberta da forma de aplicação desses princípios básicos à sua língua materna. Deste modo, a capacidade de adquirir um sistema de categorias e regras (a gramática da língua), que permite a compreensão e produção de enunciados inéditos, é atribuída à organização e ao funcionamento cerebrais inatos (Sim-Sim, 1998: 303).

2.2.3. Piaget e o construtivismo

Embora cronologicamente anterior à teoria explicativa de Chomsky, a teoria piagetiana surge quase como que equilibrando as perspectivas behaviorista e inatista. Piaget¹⁷ propõe que “... a aquisição da linguagem resulta da interacção de capacidades cognitivas gerais (=”*all-purpose cognitive skills*”) com os estímulos externos do meio-ambiente.” (Batoréo, 2004: 18). Assim, a linguagem é um dos vários sistemas simbólicos, não constituindo um caso particular relativamente ao sistema cognitivo geral, baseado em mecanismos sensório-motores mais profundos que os mecanismos linguísticos. Sendo a linguagem uma das manifestações dessa organização cognitiva, reflecte o desenvolvimento cognitivo prévio, reorganizando as representações interiores do mundo a partir das

¹⁷ J. Piaget (1896-1980) dedicou-se ao estudo da Psicologia e da Educação, tendo uma vasta obra nestes domínios. Em 1924 publicou *A linguagem e o pensamento na criança*, obra onde expôs a sua teoria cognitiva sobre o desenvolvimento da linguagem.

informações recebidas da interação com o ambiente, processo que se denomina acomodação. A linguagem é, então, determinada pelo pensamento: o conhecimento, não linguístico por natureza, é enformado pela criança em categorias e relações linguísticas, sendo a evolução cognitiva prévia, tal como já apontado, determinante de todo o processo.

Na sua investigação, Piaget concluiu que o desenvolvimento cognitivo obedece a uma sequência fixa de estádios, que podem no entanto apresentar diferenças individuais em termos de ritmo e de idade de alcance. Os estádios verificados por Piaget apontam a dependência clara da aquisição/aprendizagem da linguagem relativamente ao nível de desenvolvimento cognitivo global de cada indivíduo, atribuindo o aprofundamento das estruturas linguísticas ao aumento da capacidade operativa e do espaço de armazenamento (Slobin 1973 *apud* Sim-Sim, 1998: 304). Deste modo, a um nível mais básico o desenvolvimento cognitivo ocorre em termos sensóri-motores e, através de uma progressão gradual, culmina no nível das operações formais, ou funções mentais superiores, das quais o corolário é o pensamento hipotético-dedutivo. Entre os dois extremos, o estágio pré-operatório (ou de funcionamento simbólico, com o aparecimento das palavras) e o estágio das operações concretas (ou de pensamento conceptual, com o uso da linguagem), sensivelmente dos dezoito meses até aos onze anos de idade, têm como fronteira linguística a idade de cinco anos, altura em que se dá “... *origem a uma gradual mudança funcional de utilização das categorias linguísticas nos enunciados justapostos para a sua utilização em textos bem estruturados.*” (Batoréo, 2004: 20).

A perspectiva construtivista de Piaget está na origem de trabalhos de investigação posteriores, nos quais foram tidos em conta aspectos considerados importantes e depreciados anteriormente, como os sociais e comunicativos que, na abordagem cognitiva, surgem como pontos de chegada de todo o processo de aquisição da linguagem. Sinclair de Zwart (1978) e Bronckart (1977, 1983) são citados por Batoréo (2004: 20) como exemplo de avanço na investigação, sendo o seu contributo a criação da Psicolinguística de raiz piagetiana. Algumas correntes cognitivistas modernas serão abordadas em 2.2.5.3.

2.2.4. Pinker e a Teoria da Aprendizagem

À semelhança de Chomsky, Pinker¹⁸ considera a linguagem como “... *um sistema cognitivo autónomo, inato e biologicamente determinado.*” (Batoréo, 2000: 210), indo ainda mais longe ao afirmar tratar-se de um instinto. Rejeitando a hipótese de moldagem do pensamento pela linguagem, este autor retoma o conceito de linguagem mental¹⁹, entendendo que a linguagem mental, universal, correspondente ao pensamento, é distinta da língua em que é expressa; deste modo, o conhecimento linguístico existe enquanto linguagem universal e enquanto línguas particulares variadas (Batoréo, 2004: 40).

Para Pinker, as línguas naturais obedecem a três exigências funcionais que lhes colocam restrições de forma: têm que ser passíveis de aprendizagem, de análise e de produtividade (Pinker 1987 *apud* Batoréo, 2000: 211). Pinker considera ainda que a aprendizagem, e a aquisição da linguagem enquanto processo de aprendizagem, envolve quatro aspectos: (i) uma língua seleccionada como alvo da aprendizagem; (ii) um meio ambiente que fornece a informação do mundo necessária para o processo de aquisição da linguagem; (iii) uma estratégia de aprendizagem, isto é, um algoritmo que cria hipóteses sobre a língua em aprendizagem, hipóteses essas testadas com base na informação fornecida pelo meio; (iv) um critério de sucesso que exclui a aleatoriedade, sendo de carácter sistemático, permitindo distinguir quais são os problemas indutivos resolúveis dos que o não são. A aprendizagem, do ponto de vista deste autor, é uma tarefa “... *natural e fácil de adaptação às restrições de uma língua particular.*” (Batoréo, 2000: 212). O estabelecimento de correspondências entre as categorias gramaticais inatas e as palavras provenientes do meio permitem à criança “*enfiar-se*” na sua língua materna, num processo que, por considerar a modelação imposta pelas restrições de cada língua, ou seja, as estruturas fráscas específicas de uma língua determinada, Goodluck (1993 *apud* Batoréo, 2000: 199) designa “*bootstrapping*”.

O entendimento da Gramática Universal como um instinto altamente especializado ao longo da evolução (Batoréo, 2000: 213) pressupõe a independência da linguagem

¹⁸ S. Pinker (1954-), é psicólogo e dedica-se à investigação sobre as relações entre cognição e linguagem. Em 1994 publicou *The Language Instinct* e, em 1997, *How the Mind Works*, obras em que expõe a sua teoria sobre a linguagem.

¹⁹ O conceito de linguagem mental foi introduzido por Wierzbicka em 1980 (Batoréo, 2004: 39).

relativamente à cultura, desligando-a de contingências culturais. Por outro lado, Pinker (1994 *apud* Batoréo, 2000: 213) postula a interdependência semântico-sintáctica, defendendo que, em primeiro lugar, é aprendido o significado de algumas palavras e determinada a sua categorização sintáctica, sendo essa construção sintáctica utilizada mais tarde para a inferência do significado de novas palavras adquiridas.

Assim, o estabelecimento de correspondências entre formas linguísticas e conceitos pré-estabelecidos constitui o início do desenvolvimento linguístico, seguido pela extensão e generalização das correspondências efectuadas a novos contextos (Batoréo, 2000: 212).

2.2.5. Outras hipóteses e abordagens mais recentes

Sendo as teorias já expostas aquelas que, historicamente, são consideradas mais marcantes, há no entanto lugar para referir outras hipóteses e abordagens que têm tido igualmente repercussões na forma como é entendida a relação entre o pensamento e a linguagem.

2.2.5.1. A hipótese de Sapir-Whorf

Na continuidade de Humbolt²⁰ que, em finais do século dezoito e início do século dezanove, postulava que a linguagem dispõe de forma própria, conceptualizando a realidade exterior e moldando o comportamento dos indivíduos e a sua percepção do mundo, Sapir e Whorf²¹, em meados do século vinte, propuseram uma hipótese de relação entre pensamento e linguagem. Esta hipótese considera que a estrutura do pensamento é

²⁰ W. von Humbolt (1767-1835), filósofo e linguista, considerado o pai do sistema educativo alemão, foi o primeiro linguista europeu a identificar a linguagem como um sistema regido por regras. Considerava a linguagem como determinante para a percepção do mundo e, conseqüentemente, para o comportamento.

²¹ E. Sapir (1884-1939), antropólogo e linguista, um dos fundadores da fonologia estruturalista, considerava que as línguas contêm a chave para a compreensão dos diferentes modos de ver o mundo. B. Whorf (1897-1941), seu aluno e também linguista, levou mais longe esta ideia ao propor que as diferenças nos sistemas gramaticais e uso das línguas afectam a percepção do mundo, abordagem que ficou conhecida como a Hipótese de Sapir-Whorf e que assenta nos princípios do determinismo linguístico e do relativismo linguístico.

determinada pela estrutura da linguagem, isto é, a visão do mundo de cada indivíduo é totalmente determinada pela estrutura da sua língua. Esta hipótese confirma a ideia de Humboldt de que, ao adquirir-se uma língua não materna, se adquire igualmente uma nova visão do mundo, tanto em termos conceptuais como culturais (Batoréo, 2004: 35).

Ao conceito subjacente ao princípio acima apresentado, que pressupõe que a linguagem dirige e limita a cognição, dá-se o nome de determinismo linguístico e, nesta hipótese, ele surge associado a outro princípio, o do relativismo linguístico: uma vez que a linguagem determina o pensamento, então a realidade é experimentada de forma diferente por indivíduos de línguas diferentes, já que cada língua, na sua especificidade, confirma o mundo de uma determinada maneira. Em termos de desenvolvimento, a implicação desta hipótese traduz-se no facto de o desenvolvimento cognitivo ser tanto mais elevado quanto maior for a riqueza lexical e a complexidade gramatical atingidas por cada indivíduo. Levada às últimas consequências, esta hipótese entende o pensamento como produto da língua e da cultura. Tal princípio tem sido gerador de juízos avaliativos sobre as línguas que, em última análise, em determinadas circunstâncias têm sido evidentes facilitadores de atitudes fortemente preconceituosas. Por outro lado, a perspectiva de Whorf influenciou, entre outros, investigadores do âmbito da Linguística Cognitiva, como Lakoff (1980, 1987, 1994)²².

Uma hipótese diferente é a de que o pensamento e a linguagem têm origens diferentes; esta é a abordagem conduzida por Vygotsky²³, no início do século vinte.

2.2.5.2. A abordagem de Vygotsky

A presente abordagem defende categoricamente a autonomia da linguagem relativamente ao pensamento, afirmando o seu precursor que *“No que se refere à questão do desenvolvimento, devemos começar por dizer que o pensamento e a linguagem têm*

²² (Faria 1993 *apud* Batoréo, 2004).

²³ L. Vygotsky (1896-1934) estudou Direito, Medicina, História, Psicologia, Filosofia e Literatura. Destacou-se pelo seu trabalho na área da Psicologia, adoptando uma concepção do desenvolvimento psicológico como uma rede de funções complexas influenciadas pela cultura. *Pensamento e Linguagem*, de 1934, é a sua obra mais significativa, tendo o seu trabalho sido conhecido no Ocidente apenas a partir dos anos 60 do séc. XX.

raízes genéticas inteiramente diferentes...” (Vygotsky, 1934: 117), e que o pensamento verbal não esgota nem todas as formas de pensamento nem todas as formas de linguagem. Não existindo uma relação primária de dependência entre o pensamento e a linguagem, que têm origens diferentes, há sim uma conexão que se desenvolve no decurso da evolução de ambos (Sim-Sim, 1998: 310). Vygotsky introduziu na investigação sobre pensamento e linguagem a ideia inovadora do carácter instrumental da linguagem, mais tarde retomada pela Linguística Cognitiva (Batoréo, 2004: 22), postulando que o pensamento se concretiza na linguagem, encontrando nela a sua forma e realidade, sendo a finalidade da linguagem a comunicação.

Para este autor, o desenvolvimento comporta um período pré-cognitivo da linguagem e um período pré-verbal do pensamento que, por volta dos dois anos de idade, se relacionam entre si, dando lugar ao pensamento verbal e à linguagem racional. Em todo o caso, esta abordagem considera o “... *domínio dos meios sociais, ou seja, da linguagem*” (Vygotsky *apud* Sim-Sim, 1998: 311) como determinante do crescimento intelectual, isto é, do desenvolvimento cognitivo; tal implica, pelo menos, a dependência do pensamento relativamente às contingências específicas do meio social. Neste aspecto, a abordagem de Vygotsky não se distancia totalmente da hipótese de Sapir-Whorf, uma vez que considera a linguagem como estando intimamente ligada ao funcionamento e ao desenvolvimento intelectuais, bem como ao meio em que se desenvolve.

2.2.5.3. Abordagens mais recentes

Batoréo (2004) aponta, como seguimento das abordagens de cariz interaccionista (de Piaget e de Vygotsky), os modelos interaccionistas de vários outros autores. Halliday (1975) propõe um modelo no qual a aquisição da linguagem, desenvolvida em três estádios, pode ser entendida como o processo de aprendizagem do significado, sendo o seu potencial significativo desenvolvido de acordo com as linhas funcionais. Teun Van Dijk (1992), por sua vez, desenvolve a investigação da cognição na sua dimensão social, acrescentando ao aspecto interactivo a dimensão sociolinguística. Ambos os autores se inserem numa perspectiva interaccionista ou pragmática, que procura um ponto de equilíbrio entre a valorização das capacidades inatas e a importância dos factores

ambientais.

Damásio (1994/1995)²⁴, com as suas investigações no campo da neurobiologia, veio prestar um importante contributo aos estudos da aquisição/aprendizagem da linguagem, propondo a indissociabilidade das componentes racional e emocional (estando esta fisiologicamente determinada), substancial na construção do conhecimento. Esta proposta é coincidente com as actuais correntes da linguística cognitiva, dado o seu carácter holístico.

Outra abordagem que procura respostas acerca da relação entre o desenvolvimento linguístico e o desenvolvimento cognitivo, com o contributo fundamental das ciências cognitivas, consiste em explicá-los através das modificações operadas nos processos e estratégias utilizadas pelos indivíduos no processamento da informação, isto é, na recepção, organização, elaboração, retenção e recuperação da informação. A teoria do processamento da informação, cujo modelo foi proposto por Atkinson e Shiffrin (1968), assenta no pressuposto expresso por Sim-Sim (1998: 314):

“... a mente é um sistema que constrói e manipula símbolos, os quais, sendo ‘caracterizações abstractas de como o cérebro representa a informação’ (McShane, 1991, p.320), são eles próprios produtos da arquitectura mental. Por sua vez, a arquitectura mental resulta da organização e actividade cerebral.”

O sistema de processamento proposto por esta abordagem é constituído por componentes que permitem o processamento do *input* (atenção, discriminação e categorização) e componentes de armazenamento de representações (memória). Esta abordagem mergulha-nos no âmbito da Linguística Cognitiva, que concebe a linguagem como um dos domínios que fazem parte integrante da cognição humana e que interage com as outras componentes cognitivas (Batoréo, 2004: 42).

Entre algumas das abordagens mais recentes de aquisição/aprendizagem da linguagem, encontram-se o Modelo Competitivo, de MacWhinney e Bates (1987), e o Modelo Conexionista, proposto por McClelland e Rumelhart (1986, 1987). Ambos os modelos se afastam das teorias de Chomsky e de Pinker, assentando na premissa da não-

²⁴ (*apud* Batoréo, 2004: 28)

modularidade e defendendo a operacionalização paralela no processamento da linguagem (Batoréo, 2000). Nestas duas abordagens, considera-se que a explicação dos processos de aquisição/aprendizagem se realiza através da simples descrição dos fenómenos, dispensando a noção de “regra”. No que diz respeito às abordagens inter e intralinguísticas, referem-se aqui as perspectivas formalista e funcionalista. A primeira dá continuidade à defesa dos princípios inatistas, no seguimento rigoroso da Linguística Generativa, enquanto a segunda se baseia na convicção da importância de um enquadramento semântico-pragmático e na premissa de que a criança aprende a linguagem ao construir a gramática. O que mais fortemente distingue estas duas tendências é a forma como concebem a linguagem. Para os formalistas, trata-se de um conjunto infinito de objectos formais, adquiridos através do desenvolvimento de regras e princípios que são adaptados passivamente pela criança ao *input* a que é exposta. Para os funcionalistas a linguagem é um sistema de actos comunicativos, cujos princípios e regras são adquiridos activamente pela construção que a criança faz da gramática, relacionando aspectos linguísticos e não-linguísticos de carácter semântico, pragmático e social (Batoréo, 2000: 217).

É ainda no âmbito da abordagem funcionalista que se desenvolve a teoria específica da Gramática Referencial, de Foley e Van Valin (1984), que propõe um enquadramento explicativo para o percurso da aquisição da linguagem, estabelecendo uma estrutura oracional de base semântica. De igual modo, é da abordagem funcionalista que provêm os estudos inter e intralinguísticos, desenvolvidos por Clark (1969), Slobin (1985) e Berman (1986). A investigação de Slobin propõe o modelo da Gramática Básica da Criança, que preconiza que a aquisição da linguagem

“é função de um espaço semântico pré-estruturado no qual as unidades de significado [...] constituem um conjunto privilegiado de noções gramaticalizáveis, subjacentes às construções gramaticais da língua particular para as quais são projectadas.” (Batoréo, 2000: 221).

De acordo com este modelo, a aquisição da linguagem ocorre em três fases: a primeira fase é puramente cognitiva, a segunda fase depende da estrutura geral da língua particular e, a terceira fase comporta os aspectos mais específicos da língua em aquisição.

Pelo contrário, outra vertente da área dos estudos interlinguísticos, proposta por

Bowerman (1989 *apud* Batoréo, 2000) apresenta a aprendizagem semântica como sendo dirigida pela linguagem, apontando para as correspondências sintático-semânticas não como ponto de partida, mas como resultado do desenvolvimento linguístico.

2.3. O contributo da Linguística Cognitiva

A premissa de que a linguagem é um domínio integrante da cognição humana e interage com os outros componentes cognitivos está na base do aparecimento da Linguística Cognitiva, que pretende descrever de que forma percebemos o pensamento, a linguagem e a experiência do mundo. Para proceder a esta interpretação, conta com o contributo de outras ciências, transformando o estudo da linguagem num campo bastante mais vasto do que o da linguística tradicional. A relação entre o pensamento e a linguagem, um dos princípios funcionais da organização linguística (Silva 1997 *apud* Batoréo, 2004: 42), é um dos temas que se reveste de especial interesse na Linguística Cognitiva, sendo a premissa, neste enquadramento, a da dependência da linguagem relativamente à cognição, visto que é apenas um dos vários processos cognitivos; não é, no entanto, atribuída prioridade a nenhum dos sistemas cognitivos, encontrando-se todos no mesmo patamar de importância (Batoréo, 2000: 169). A linguagem, segundo esta perspectiva, faz parte integrante da cognição, não existindo distinção entre conhecimento linguístico e conhecimento enciclopédico. Silva (1997 *apud* Batoréo, 2004: 42) afirma que, na Linguística Cognitiva, não é conferida autonomia às unidades e estruturas da linguagem (isto é, não são estudadas modularmente), mas são antes encaradas como manifestações de capacidades cognitivas gerais e da experiência cultural, social e individual. A aquisição da linguagem é, pois, entendida pela Linguística Cognitiva como um processo de aprendizagem de padrões de uso das palavras nos seus usos específicos, que estão relacionados com combinações particulares de palavras, de modo apropriado a circunstâncias particulares, a partir dos quais é realizada a abstracção que permite a inovação enunciativa (Silva, 2006: 82).

Tendo como núcleo o significado, os princípios fundacionais da Linguística Cognitiva são enunciados de forma breve por Silva (2006: 297) em termos de: *flexibilidade* (adaptação às mudanças do mundo); *perspectivação* (construção do mundo);

enciclopedismo (associação íntima ao conhecimento do mundo) e *experientialismo* (experiência individual e colectiva e experiência do uso concreto da língua). Na mesma linha de pensamento, Batoréo (2009) considera que, no âmbito da Linguística Cognitiva, o sentido é tratado enquanto entidade processual e experiencial, dinâmica, dotada de flexibilidade e determinada pelo contexto; daí decorre que o significado está em construção permanente, em função do conhecimento partilhado pela comunidade linguística.

O fenómeno da significação e a importância dos protótipos no processo de categorização, impulsionadores desta abordagem linguística, conduziram os cognitivistas a uma teoria holística do significado, baseando-se nas regras do gestaltismo e, desse modo, considerando tanto os dados linguístico como os culturais (Batoréo, 2004: 45). Pelo facto de emergir do uso da linguagem, o significado constitui uma função da activação de estruturas conceptuais do conhecimento, guiadas pelo contexto, recusando-se por isso uma dicotomia entre a semântica e a pragmática (Fauconnier *apud* Evans, 2007). Assente no princípio do carácter simbólico da linguagem, a Linguística Cognitiva tem o significado, ao contrário das teorias anteriores, como ponto central dos estudos, sendo este entendido como um processo cognitivo ou o seu resultado, isto é, como conceptualização. Da conceptualização do mundo (quer se realize através de noções concretas ou abstractas) dependem as estruturas linguísticas que, por sua vez, participam na categorização e a influenciam. A criação de esquemas construcionais de carácter imagético (Batoréo, 2004: 15) daí resultante levou os investigadores da Linguística Cognitiva a debruçarem-se sobre as características estruturais da categorização linguística de forma inovadora, dando especial relevância a temas como a prototipicidade, a polissemia, a metáfora e as imagens mentais. Assim, serão tratadas neste subcapítulo as questões relacionadas com a categorização por protótipos e com o uso da metáfora no quotidiano.

2.3.1. A categorização por protótipos

Entende-se que a categorização é o processo cognitivo usado pelo ser humano para determinar quais as entidades que podem ser tratadas como equivalentes (Sim-Sim, 1998). A relevância e a saliência dos atributos, que permitem a inclusão de um dado conceito numa determinada categoria, possibilitam não só a correcta aquisição desse conceito (pela

distinção entre os atributos relevantes e irrelevantes), mas também uma maior ou menor rapidez na sua aquisição (dependente do grau de saliência dos atributos relevantes). Os conceitos, ou representações mentais, relacionam-se nas categorias entre as entidades que a integram também de uma forma hierárquica, habitualmente distribuída em três níveis: a superordenação, mais englobante e, por isso, menos específica; o nível básico, no qual os conceitos contêm mais informação e um maior grau de diferenciação sendo, por isso, de mais fácil apreensão; a subordenação, mais específica e menos englobante²⁵ (Sim-Sim, 1998). No âmbito da presente dissertação, propõe-se como exemplo dos níveis hierárquicos de categorização a distinção a partir da palavra ‘*escarcéu*’, ilustrada no Quadro 1²⁶ do seguinte modo:

Nível de superordenação	Nível básico	Nível de subordenação
<i>som</i>	<i>barulho</i>	<i>escarcéu</i>

Quadro 1 - Níveis de categorização

O conceito geral *som* pode comportar categorias muito diversas, das quais *barulho*, *música* e *voz* são exemplos e, na categoria *barulho* poderá encontrar-se, por exemplo, *estrondo*, *ruído* e *gritaria*, para além de *escarcéu*. *Barulho* surge assim como o conceito que, neste exemplo, comporta o máximo de informação e de diferenciação.

Para os cognitivistas, as características da conceptualização não correspondem à da visão clássica de tradição aristotélica, que as submete a condições individualmente necessárias e conjuntamente suficientes, atribuindo o mesmo estatuto a todos os membros de uma categoria. Ao contrário, a abordagem cognitiva considera que as categorias não são rígidas nem bem delimitadas, isto é, guiam-se por princípios de não-discrição e de não-igualdade, porque os elementos não apresentam igual grau de saliência. As categorias são estruturadas em torno de um centro prototípico mais saliente, por relações de semelhança, sem necessidade de verificação de todas as propriedades nem de partilha de um conjunto de propriedades comuns, o que revela a tendência para o sentido múltiplo (Silva, 2006:

²⁵ Ilustrando esta classificação, Sim-Sim (1998: 115), dá o seguinte exemplo, entre outros: *brinquedo* (nível de superordenação) – *bola* (nível básico) – *bola de ping-pong* (nível de subordenação).

²⁶ Quadro da autoria de Sim-Sim, 1992.

298)²⁷. Wittgenstein (1953 *apud* Batoréo, 2004: 46) aponta, para os casos em que, havendo afinidade, não há um conjunto de propriedades comuns e em que a selecção de traços característicos é impossível, a designação ‘*parecença de família*’, permitindo assim classificar como pertencentes à mesma categoria alguns conceitos heterogéneos. Ainda segundo Silva (2006), a apreensão e construção das categorias é holística, resultando do nosso conhecimento do mundo e da interacção com ele. Na mesma linha de pensamento, Caldas (2000 *apud* Mineiro, 2007: 49) afirma que:

“O processo de categorização pode ser espontâneo, resultante de uma experiência desorganizada do indivíduo ou ser cultural e organizado com regras aprendidas formalmente através do treino. Quem domina os dois processos está, naturalmente, mais capaz de reflectir sobre a complexidade dos fenómenos da vida.”

O modo como se processa o desenvolvimento conceptual não é, porém, consensual entre os investigadores. Para Piaget, a disparidade entre crianças e adultos, neste domínio, resulta de diferenças estruturais relacionadas com as operações de associação, reversibilidade e conservação. Segundo Chi (1978) e Keil (1981), são as lacunas de experiência (motivadas também pelo interesse, ou falta dele) que representam um papel importante na forma como se organiza a realidade, independentemente da idade (Sim-Sim, 1998: 117). Vygotsky (1934), por sua vez, considera que, consoante o estágio de desenvolvimento, a criança utiliza estratégias diferentes. Sim-Sim (1998) organiza em três grandes etapas esta evolução, apresentando cada uma delas vários estádios: a etapa da conglomeração sincrética, durante a qual os agrupamentos realizados são casuais, baseados na localização no espaço; a etapa do pensamento por complexos, primeiro de cariz temático, mais tarde por associações em cadeia, apontando para a generalização subjacente ao conceito; a etapa do pensamento conceptual, baseada na partilha de propriedades comuns estáveis, na qual já é feita a síntese dos atributos, concretizada na nomeação da

²⁷ A flexibilidade do significado é exemplificada por Silva (2006: 327) com a própria palavra ‘*protótipo*’, cujas definições são oferecidas pelo *Dicionário Houaiss*. Transcreve-se aqui a terceira entrada: “3 *fig.* O exemplar mais exato, mais perfeito, mais típico, de alguma categoria de coisas ou indivíduos.

categoria²⁸. No entanto, é frequente o uso de um conceito para definição de um outro. Tal é possível graças à existência de uma rede semântica, isto é, à ligação entre conceitos através de uma teia de relações. Sim-Sim (1998) apresenta como estrutura nuclear das relações subjacentes ao conceito: a classe, as propriedades e o exemplo²⁹. Retomando a palavra ‘*escarcéu*’, pode exemplificar-se esta estrutura da seguinte maneira, no Quadro 2³⁰:

Conceito	Classe	Propriedades	Exemplo
<i>barulho</i>	<i>som</i>	<i>ruidoso e incomodativo</i>	<i>escarcéu</i>

Quadro 2 – Estrutura nuclear das relações subjacentes ao conceito

Na perspectiva cognitivista, entende-se que as categorias prototípicas começam por cristalizar em torno da representação mental que a criança tiver do protótipo, existindo uma hipoeextensão na qual o protótipo é formado como um conjunto de atributos ou como um “*gestalt*” holístico (Batoréo, 2000: 225). Dá-se progressivamente um alargamento do núcleo inicial através da assimilação à categoria, baseado na semelhança com o protótipo, consistindo a aquisição no ajustamento da representação prototípica, por hiperextensão, às normas adultas. Este alargamento é constituído por extensões e restrições graduais, contrastando a estabilidade característica do núcleo com a vagueza da periferia, cujas fronteiras são oscilantes (Batoréo, 2004: 85-86). Deste modo, a pertença a uma categoria decide-se em termos de distância entre o objecto e o protótipo, pelo que essa pertença não se apresenta em termos de inclusão ou exclusão absolutas, mas sim de gradação, isto é, de maior ou menor grau de distância relativamente ao protótipo. Da perspectiva holística da Linguística Cognitiva, decorre que a aquisição da categorização deve ser perspectivada tendo em conta o contexto do desenvolvimento cognitivo da criança, relacionado com o enquadramento do conhecimento do mundo que esta vai adquirindo (Batoréo: 2000: 231).

No enquadramento da Linguística Cognitiva, a estruturação da categoria é feita em

²⁸ A nomeação de um conceito é a representação verbal da realidade por ele traduzida, expressa através de uma relação simbólica entre significante e significado, cujo maior ou menor grau de arbitrariedade e convencionalidade depende da quantidade de provas que encontra na experiência directa que a motiva.

²⁹ Sim-Sim (1998: 322) exemplifica com uma adaptação de Lindsay e Norman (1977): conceito – *bola*; classe - *brinquedo*; propriedades – *redonda, serve para jogar* ; exemplo – *bola de ping-pong*.

³⁰ Quadro baseado na adaptação de Sim-Sim (1998) do esquema de Lindsay e Norman (1977).

torno de protótipos. A prototipização é referida por Silva (2006: 299), baseado em Geeraerts³¹, como sendo, a par da polissemização, a resposta a três tendências cognitivas funcionais: a '*densidade informativa*' (através da economia de esforço linguístico proporcionada por aqueles processos), a '*flexibilidade*' (através da adaptabilidade das categorias a novas circunstâncias) e a '*estabilidade estrutural*' (através da permanência das categorias e da sua utilização na apreensão da mudança). O protótipo surge proposto por Rosch (1978 *apud* Silva, 2006: 33)³², como o membro de uma categoria que, por reunir mais características dessa categoria, é o seu membro mais representativo. Silva (2006) define protótipo como sendo um sentido mais saliente que constitui a perspectiva interpretativa para outros sentidos em contextos particulares, isto é, serve de modelo interpretativo.

Vários modelos foram propostos no sentido de explicitar as ligações existentes entre os usos periféricos e o seu centro prototípico. Langacker apresentou o modelo de rede esquemática, tendo Lakoff proposto um modelo radial, no qual os membros de uma categoria se relacionam com o protótipo de forma convencional e não por regras predizíveis (Evans, 2007), acrescentando ao modelo de Langacker (1987)³³ a dimensão de hierarquia na esquematização. Ambos os modelos sugerem uma estrutura bidimensional, que não comporta as dimensões co-ocorrentes que estão na base das ligações semânticas entre o centro prototípico e os seus derivados (Batoréo; 2004: 50-51). Fauconnier (2003)³⁴ propôs um modelo de espaços mentais (pequenos "pacotes" conceptuais que estão interligados e podem ser modificados no decurso do pensamento ou do discurso) e já anteriormente, juntamente com Turner (1998), um modelo de integração conceptual, que consiste no estabelecimento de redes de espaços mentais, que parcialmente se sobrepõem criando um novo espaço de integração (Fauconnier, 2003). Este novo espaço de mescla

³¹ Geeraerts, D. (1988), Where does prototypicality come from? In: Brygida Rudzka-Ostyn (ed.), *Topics in Cognitive Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins.

³² Rosch, Eleanor (1978), *Principles of Categorization*. In: Eleanor Rosch & Barbara B. Lloyd (eds.), *Cognition and Categorization*. Hillsdale, N.J.:Lawrence Erlbaum, 27-48.

³³ Langacker, Ronald (1987), *Foundations of Cognitive Grammar, Volume I*. Stanford: Stanford University Press.

³⁴ Fauconnier, Gilles (2003), "Cognitive Linguistics". In Lynn Nadel, editor-in-chief. *Encyclopedia of Cognitive Science*. London: Macmillan.

envolve a activação de novos espaços mentais e a modificação de espaços já activados (Silva, 2006: 149).

2.3.2. O uso da metáfora conceptual

Um dos fundamentos da Linguística Cognitiva, o experiencialismo, defende que o pensamento e a linguagem usados no dia-a-dia são ricos em sentidos figurados, não havendo assim oposição entre literal e figurado, mas sim um *continuum* na distância conceptual entre o elemento nomeado e o elemento *'entendido'* (Silva, 2006: 115), isto é, o sentido atribuído ao elemento nomeado. Deste modo, a metáfora (bem como a metonímia, a generalização e a especialização) é um processo cognitivo natural ao pensamento e à linguagem, efectuado por meio de uma rede de extensões efectuadas por similaridade (Batoréo, 2004: 54). A relação de similaridade na metáfora é figurativa, isto é, envolve sentido figurado, segundo Silva (2006).

A metáfora tem sido alvo, ao longo da história do conhecimento, de várias correntes teóricas que a enquadram. Mineiro adopta a divisão de Leezenberg (1995 *apud* Mineiro, 2007: 39), e apresenta três tipos de abordagens: semânticas, pragmáticas e cognitivas. Segundo Mineiro (2007: 39), cabe a Aristóteles (séc. IV a.C.) a originalidade de “... *basear a estilística da metáfora na compreensão das semelhanças, produzindo, assim, novo conhecimento.*”, embora o tenha feito através do processo relativamente simples de comparação. A categorização clássica, ancorada na tradição aristotélica³⁵, deu lugar às perspectivas referencialistas e descritivistas, que se situam na zona das abordagens semânticas. As perspectivas referencialistas, desenvolvidas por Henle (1981) e por Fogelin (1988), caracterizam-se pela definição da metáfora como uma comparação elíptica, isto é, pela equivalência do significado da metáfora ao significado da comparação; pela obrigatoriedade da partilha de propriedades para a compreensão da expressão metafórica; finalmente, pela presença de um duplo sentido, literal e metafórico, nas expressões que

³⁵ Aristóteles, em *Metafísica*, definiu as seguintes características: (i) as categorias são definidas na conjugação de traços necessários e suficientes; (ii) os traços são binários; (iii) as categorias apresentam fronteiras claramente definidas; (iv) todos os membros de uma categoria apresentam o mesmo ‘status’ (Batoréo, 2004: 45). A abordagem clássica da categorização foi posta em causa apenas na segunda metade do século XX.

resultam em metáforas. Por seu lado, as perspectivas descritivistas distanciam-se das anteriores pelo entendimento do processo metafórico enquanto transferência de sentido, envolvendo mudança de significado e não apenas referencial. No âmbito das perspectivas descritivistas, Black (1962) propõe a metáfora enquanto recurso interactivo entre domínios distintos, que designou como domínio principal e domínio subsidiário, retomados pelos cognitivistas respectivamente como domínio alvo e domínio fonte. Segundo este autor, da interacção dos dois domínios resulta um novo “veículo” de significado (Mineiro, 2007).

As abordagens pragmáticas devem-se sobretudo a Grice (1968) e a Searle (1979), inspirados em Wittgenstein (1945-1950 *apud* Mineiro, 2007). Aqui, a pragmática e o uso da língua estão na base do entendimento do processo metafórico, retomando das abordagens referencialistas a estabilidade e composicionalidade das regras semânticas. No âmbito das abordagens pragmáticas surgiram as Teorias da Substituição, segundo as quais o processo metafórico consiste na substituição de uma palavra própria, isto é, de significado literal, por uma palavra de sentido figurado. De acordo com este ponto de vista, a metáfora é uma mera forma de expressão daquilo que, de forma mais correcta e apropriada, poderia ser expresso literalmente. Esta perspectiva implica a independência da linguagem relativamente ao pensamento, já que as ideias existem independentemente da forma como são expressas; o pensamento pode ser “vestido” com uma forma literal ou figurada, sendo esta segunda mais desvalorizada por esta perspectiva. Mineiro (2007: 45) refere Davidson como tomando a posição mais extremada desta perspectiva, ao afirmar que a metáfora não tem conteúdo cognitivo, visto que as questões da linguagem que não são independentes do contexto também não são questões de significado, mas sim de uso.

Ao contrário das abordagens semânticas e pragmáticas que têm como referência o sentido literal, considerando a metáfora como um resultado linguístico “anómalo” de desvio relativamente ao registo literal, as abordagens cognitivas postulam que a metáfora consiste numa operação intelectual com valor cognitivo próprio, fundamental e típico da construção da linguagem, não se tratando em primeiro lugar de uma questão linguística mas sim da forma como se opera a conceptualização³⁶. Taylor (1989 *apud* Batoréo, 2004) afirma que o paradigma cognitivo encara a metáfora como a conceptualização de um

³⁶ “*In short, the locus of metaphor is not in language at all, but in the way we conceptualize one mental domain in terms of another.*” (Lakoff, 1992: 1).

domínio cognitivo em termos de elementos mais frequentemente associados com outro domínio cognitivo, meio através do qual até as áreas de experiência mais abstracta e intangível podem ser conceptualizadas em termos concretos e familiares. O processo metafórico surge então como natural, uma vez que o nosso sistema conceptual é ele próprio de natureza metafórica³⁷, sendo a metáfora “invasiva” da vida do dia-a-dia, tanto na linguagem como no pensamento e na acção, ocupando um lugar central na semântica da linguagem natural comum (Lakoff, 1992).

Lakoff e Johnson (1980), baseados no princípio da natureza metafórica do sistema conceptual, consideraram que as metáforas estruturam aquilo que percebemos, pensamos e fazemos. Impulsionaram as teorias cognitivas sobre o pensamento metafórico, lançando a teoria da metáfora conceptual e desenvolvendo a ideia da conceptualização de um domínio mental (domínio alvo) em termos de outro (domínio fonte ou domínio de origem), sendo o processo de projecção conceptual de carácter experiencial. Quer isto dizer que a conceptualização metafórica está ancorada na experiência sensório-motora, comum e quotidiana, sendo o corpo projectado na mente através de esquemas imagéticos. A razão é incarnada e imaginativa. Deste modo, a verdade do significado não se baseia na referência do real, mas antes na experiência humana do mundo, culturalmente marcada. A teoria de Lakoff (1992) contempla também a ideia de metáfora da estrutura de evento, segundo a qual noções como estados, mudanças, processos, acções, causas, propósitos e meios são projectados em termos de espaço, movimento e força, experiências sensório-motoras na essência. Apresenta igualmente a possibilidade de as estruturas se organizarem hierarquicamente, sendo que as projecções mais “baixas”, ou seja, mais específicas, herdaram as estruturas das projecções mais “altas”, isto é, são conceptualizadas nos mesmos termos que as projecção mais gerais.

O modelo proposto por Fauconnier e Turner (1998, referido em 2.3.1.) postula que não é o processo de transferência que caracteriza a metáfora, mas antes a construção dos dois espaços *input* (correspondentes aos domínios alvo e fonte) bem como do espaço genérico (elementos comuns aos espaços *input* e conceitos superordenados) e do espaço

³⁷ Esta é uma ideia igualmente defendida pela tradição filosófica. Mineiro (2007: 47) cita Derrida (1982, *Margins of Philosophy*) pela sua sustentação de que a linguagem está dependente do mecanismo metafórico. A cada interacção entre palavra e conceito está subjacente uma operação metafórica, visto que palavra e conceito pertencem a diferentes níveis de representação do mundo.

integrado (elementos seleccionados dos espaços *input*). A metáfora decorre então da projecção entre quatro espaços mentais e não entre dois domínios. Este modelo, pela estrutura emergente resultante do espaço de integração, que é mais do que a soma das partes não derivando inteiramente dos espaços *input*, permite explicar também as metáforas convencionais e as metáforas não previsíveis ou livres, ou seja, aquelas que ocorrem criativamente na produção linguística e que não fazem parte obrigatória do sistema de uma comunidade linguística, não estando incrustadas. Embora seja possível argumentar que as metáforas convencionais, ilustradas pelas expressões idiomáticas, são metáforas “mortas”, gastas pelo uso (Eynon, 2002: 399), Lakoff (1992) considera que, ao serem usadas de forma constante e automática, sem esforço nem consciência, se mantêm bem vivas; aliás, segundo este autor, a construção de novas metáforas raramente ocorre de forma desligada deste sistema metafórico. Parece assim garantida a produtividade criativa ancorada em metáforas muito comuns, cuja natureza metafórica escapa ao primeiro olhar, sendo por vezes o domínio de origem inerte e apenas podendo ser activado através do percurso etimológico e diacrónico. O ponto de vista de Lakoff (1992) sobre esta questão parece ser o que melhor se adequa ao conhecimento sobre a mudança diacrónica das línguas e sobre os recursos que lhes conferem vitalidade, uma vez que a criação linguística assenta sempre numa base pré-existente.

É no modelo cognitivista de Lakoff e Johnson³⁸ que se baseia a classificação metafórica levada a cabo no presente estudo, associando-se o processo conceptual do mecanismo metafórico às vertentes cognitiva, comunicativa e linguística com que interage.

2.4. Aquisição/aprendizagem de língua não materna

A exposição a duas línguas, que pode suceder desde o nascimento ou, pelo contrário, ocorrer depois de iniciado o processo de aquisição da língua materna, conduz à condição de bilinguismo, sendo mais ou menos consensual que esta designação se aplica desde que se verifique a fluência no uso das línguas. A fluência não implica igual grau de mestria das línguas, sendo habitual verificar-se a dominância de uma delas. Segundo Sim-Sim (1998: 273), o momento de aquisição das línguas determina o tipo de bilinguismo,

³⁸ Lakoff, George e Johnson, Mark (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.

tratando-se de um bilinguismo de raiz quando a aquisição das línguas é simultânea, ao passo que a aquisição sequencial implica um bilinguismo compósito, sendo muitas vezes a entrada na escola o factor decisivo para a exposição a outra língua. Outras vezes, porém, a aquisição de outra língua é tardia, depois de consolidada a aquisição da língua materna.

Seja qual for o seu enquadramento, a situação de bilinguismo ou de multilinguismo é considerada, embora não unanimemente³⁹ apesar de confirmada pela investigação científica (Batoréo, 2008), como vantajosa a nível individual e social. Individualmente, reconhecem-se ganhos cognitivos (sobretudo no que diz respeito ao metaprocessamento da informação cognitiva e linguística, havendo uma maior acuidade semântica e sintáctica) e psicológicos (no que toca a segurança e o orgulho identitário). Socialmente, garante a comunicação entre gerações e entre culturas, contribuindo para uma visão ampla do mundo e da sociedade.

2.4.1. Aspectos da aquisição/aprendizagem da língua não materna

Em pleno percurso de aquisição/aprendizagem do Português como língua não materna, encontram-se hoje numerosos alunos na escola portuguesa, sobretudo provenientes de países africanos e europeus, em situação de imigração⁴⁰. A idade de início de exposição à língua portuguesa é pouco homogénea, uma vez que alguns alunos iniciam em Portugal a sua escolarização, enquanto outros chegam ao longo de todo o percurso escolar, ingressando até directamente no ensino secundário, pelo que a sua escolarização foi feita na língua materna e o processo de aquisição de linguagem se considera terminado⁴¹. Não se adequa, portanto, à maioria dos casos, a designação de alunos bilingues, já que ainda estão em pleno processo de aquisição/aprendizagem da língua não materna. Usada sobretudo na escola, a língua não materna surge em contexto formal de sala de aula e, simultaneamente, informalmente no contacto com os colegas, não constituindo, mesmo para os alunos mais próximos de uma situação de bilinguismo, a sua

³⁹ Cook (2009) refere ligeiras deficiências de memória em utilizadores de L2 do sexo masculino, comparados com monolíngues, investigadas por Makarec & Persinger (1993).

⁴⁰ Cf. Capítulo 1 – Introdução.

⁴¹ Exceptua-se a aquisição/aprendizagem do léxico, realizada ao longo da vida.

língua dominante.

Neste enquadramento, há que frisar o papel da motivação, da identificação com os falantes da língua em aprendizagem e das atitudes por estes veiculadas no sucesso da aquisição/aprendizagem de uma língua não materna. Paradis (2008, 2009) aponta os aspectos motivacionais e afectivos como decisivos para a competência linguística implícita adquirida em língua não materna, através do uso repetido, afirmando que o factor QI não interfere na aquisição de uma segunda língua, mas apenas na aprendizagem. Atribui ao contexto de aquisição e de uso (particularmente à idade de aquisição) a determinação da aquisição implícita ou da aprendizagem explícita e, à diferente extensão de integração dos módulos gramaticais da segunda língua na competência linguística implícita, a variação verificável entre indivíduos.

2.4.2. Processo de aquisição/aprendizagem da língua não materna

Sim-Sim (1998), de acordo com estudos efectuados a propósito da aquisição/aprendizagem sequencial que, neste estudo, é a que está em causa, aponta para um desenvolvimento em três etapas. A primeira etapa, sendo a interacção com vista ao estabelecimento de relações sociais mais importante do que a própria informação comunicada, caracteriza-se pela aquisição/aprendizagem de expressões coloquiais e cristalizadas que favorecem a socialização. A segunda etapa, na qual a comunicação de informação ocupa um papel relevante, caracteriza-se por uma fixação no essencial e, para comunicá-lo, no uso de todas as unidades do discurso já conhecidas. A terceira etapa, fruto do amadurecimento, centra-se já na elaboração formal do discurso. No entanto, o tema da aquisição/aprendizagem de uma língua não materna e das discutíveis diferenças ou semelhanças fundamentais desse processo com o de aquisição/aprendizagem da língua materna está longe de ser resolvido, não existindo modelos de aquisição reconhecidos por um número representativo de investigadores. É porém reconhecida a necessidade de combinar informação de diferentes disciplinas, como a Linguística e a Psicologia. A Psicolinguística (Batoréo, 2000: 190), por sua vez, propõe uma perspectiva integrada de ensino/ aprendizagem/aquisição das línguas em geral.

Invocando a hipótese do acesso directo, de Paradis (2009: 175), segundo a qual não

há nenhuma razão para acreditar que o mecanismo de acesso a uma palavra e à sua tradução equivalente deva ser diferente do que permite o acesso a uma palavra e ao seu sinónimo na mesma língua, pode inferir-se o pressuposto de que, essencialmente, o processo de aquisição é semelhante, embora possam ser utilizadas estruturas suplementares (a nível da memória) no caso da aquisição/aprendizagem de uma segunda língua. Com este ponto de vista coaduna-se a opinião de Batoréo (2008: 6), que afirma que:

“... aprender uma língua nova significa aprender novas palavras para objectos e conceitos já conhecidos, aprender a utilizar estruturas novas, acrescentando-as às já existentes, para referir realidades conhecidas, bem como conhecer e aprender a referir realidades e experiências novas.”

Embora situando-se numa linha de pensamento diferente, Chomsky considera que a aprendizagem de uma segunda língua consiste em aprender os elementos do léxico e as suas propriedades, a partir dos dados disponíveis pela aquisição da língua materna, reorganizando os parâmetros com base nos princípios invariáveis a que chamou Gramática Universal. Corder (1967/1974 *apud* Leiria, 2006) propõe como hipótese de trabalho que pelo menos algumas das estratégias adoptadas na aprendizagem de uma segunda língua são, na essência, iguais às da aquisição da língua materna, não implicando isso, no entanto, que a sequência de aprendizagem seja a mesma nos dois casos.

2.4.3. Fenómenos na aquisição/aprendizagem de língua não materna

Em todo o caso, este processo de aquisição/aprendizagem apresenta alguns fenómenos resultantes da diferença, comuns a todas as línguas, visto serem originados não pela particularidade linguística mas antes por mecanismos cognitivos. A transferência de uma regra ou padrão linguístico, verificado na língua materna, para a língua não materna onde não existe, recebe o nome de interferência ou transferência negativa (Sim-Sim, 1998: 276). A título de exemplo, ilustra-se esta situação com a estrutura da negativa dupla, tantas vezes transferida por alunos do leste da Europa para a língua portuguesa, em enunciados como *“Ninguém não sabe.”* A interferência dinâmica (isto é, entre várias línguas em

aquisição⁴²) é justificada por Paradis (2008: 344) pelo uso da memória declarativa, tal como a interferência estática (da língua materna). Este fenómeno é considerado normal nos indivíduos multilingues, tal como os outros fenómenos que a seguir se referem.

Paradis (2009) estabelece, relativamente à mudança automática de língua, a diferença entre “*code switching*” e “*mixing*”. Grosso modo, a mudança de código corresponde à alternância de línguas entre enunciados, enquanto a mistura de códigos corresponde à utilização de várias línguas dentro do mesmo enunciado. Trata-se, em todo o caso, de uma mudança de língua no decurso de uma conversa, que tanto pode ser implícita como consciente, respondendo a intuítos vários de comunicação (ou, até, de impedimento da compreensão).

As sobregeneralizações, que ocorrem igualmente no processo de aquisição/aprendizagem de língua materna, consistem na extensão abusiva de uma regra gramatical ou de uma unidade lexical que corresponde a um padrão regular. A desadequação do nível de elaboração, pela complexidade exagerada, e a estratégia de evitação de sons ou estruturas sentidas como difíceis, são outras duas características do comportamento linguístico em situação de aquisição/aprendizagem de língua não materna. De igual modo, é habitual confiar estrategicamente nas pistas pragmáticas e no conhecimento declarativo como recurso compensatório em situação de falha na competência implícita da língua não materna, respectivamente nas tarefas semânticas e nas tarefas sintáticas.

2.4.4. Organização do léxico

O reconhecimento da centralidade do léxico na aquisição/aprendizagem da língua não materna é uma posição que não gera polémica. No entanto, a forma como tal aquisição/aprendizagem se processa continua a oferecer campo de investigação, nomeadamente no que diz respeito à forma como se relacionam a representação conceptual e o(s) léxico(s).

⁴² Estando os alunos sujeitos à aprendizagem de línguas, apenas o Português se apresenta, para os alunos que o têm como língua não materna, em situação de aquisição/aprendizagem. As outras línguas são aprendidas apenas na escola, fora do seu contexto de uso.

Paradis (2009: 190) apresenta a tese de um grande sistema neurofuncional da linguagem, constituído pelos subsistemas que são as línguas faladas pelo indivíduo. A sua hipótese dos três espaços de armazenamento, “*three-store hypothesis*”, postula que se dispõe de três sistemas isoláveis mas inter-relacionáveis. Assim, um bilingue funciona com dois espaços de armazenamento lexical (forma fonológica e propriedades semânticas), um para cada língua falada, e com um terceiro espaço, comum a todas as línguas, que é um arquivo conceptual comum, não fazendo parte do sistema da linguagem mas sim do sistema conceptual. Esta hipótese tem como fundamento a dissociabilidade entre conceitos e linguagem, considerando este autor que o sistema conceptual, ao qual os sistemas linguísticos estão ligados, é o espaço onde os pensamentos têm origem antes de ser codificados em linguagem para produção, sendo também o espaço onde os significados são decodificados em representações conceptuais para a compreensão de enunciados ou de textos escritos. Deste modo, as representações lexicais fazem parte do sistema linguístico, enquanto as representações conceptuais fazem parte do sistema conceptual.

O processamento lexical é tanto mais facilitado quanto maior é o apoio facultado pela língua materna. Sendo o contacto com o léxico da língua não materna, no contexto apresentado nesta dissertação, caracterizado por uma forte exposição a material escrito, o sistema de escrita da língua materna é de alguma importância no que diz respeito ao processamento lexical da língua não materna. Assim, a distância tipológica marca a aquisição/aprendizagem lexical, na medida em que as línguas tipologicamente semelhantes facilitam o processamento do léxico, tendo a experiência ortográfica prévia “... *um forte impacto no desenvolvimento de estratégias para o processamento da L2 e, conseqüentemente, na construção do léxico mental.*” (Leiria, 2006: 98).

É no campo da aquisição/aprendizagem do léxico que se situa o contacto com os aspectos de idiomaticidade, que abrange todo um leque de expressões, numa gradação que vai desde as expressões variáveis a nível lexical e morfossintáctico, até às expressões fixas, próximas de fórmulas, muitas vezes construídas através de processos metafóricos.

Baseadas na experiência perceptiva, muitas metáforas são universais, reflectindo modos semelhantes de entender a vida e o mundo. A uma maior prototipicidade deverá, então, corresponder uma maior facilidade de aquisição/aprendizagem, já que a saliência cognitiva é mais notável. Além disso, muitos sentidos metafóricos poderão ser comuns à

língua materna e à língua não materna, apresentando seguramente as línguas e culturas mais próximas um maior número de metáforas comuns. Neste caso, trata-se de transferir um modelo mental da língua materna para a conceptualização do discurso em língua não materna, tanto a nível da compreensão como da produção (Leiria, 2006: 58). De acordo com Viberg (1993 *apud* Leiria, 2006), pode considerar-se que essa reestruturação seja resultado da combinação de condições de saliência intra e interlinguísticas. Slobin (Leiria, 2006) considera que as unidades lexicais mais prototípicas, por isso mais salientes e mais estáveis, têm tendência a ser adquiridas/aprendidas com mais facilidade, podendo ainda assim apresentar alguns desvios na língua não materna. Ao contrário, os aspectos semânticos periféricos, de carácter mais efémero e contextual, são adquiridos/aprendidos tarde (ou até nunca), e serão instáveis e muito sujeitos a variação relativamente a um mesmo indivíduo.

É sobre a aquisição/aprendizagem de sentidos metafóricos em Português Língua Não Materna que o presente estudo incide, tendo em conta, para além dos pressupostos teóricos expostos, que nem tudo aquilo que se ensina se aprende e que se aprende também aquilo que não é ensinado.

3. METODOLOGIA

3.1. Recolha e análise do *corpus*

Na perspectiva de conhecer o processo que permite a jovens alunos de Português Língua Não Materna o reconhecimento, compreensão e utilização de expressões formadas por combinações fixas, por vezes de alto grau de convencionalização, procedeu-se ao estudo que agora se descreve. As combinações em causa são fortemente marcadas por factores culturais, afastadas do seu sentido prototípico e expressas através de metáforas cujo domínio de origem é construído com léxico relacionado com a náutica. Tome-se como exemplo a expressão ‘*cabo das tormentas*’. Trata-se de uma combinação fixa que utiliza referências históricas e geográficas de grande significado cultural sem, no entanto, utilizar os vocábulos no seu sentido referencial; um dos termos da expressão, ‘*tormentas*’, é de origem náutica, significando ‘forte temporal, com ventos muito violentos e grandes mares’. No entanto, utiliza-se esta expressão atribuindo a designação de um local a um estado de enorme dificuldade. A soma dos factores atrás referidos aponta para um elevado grau de dificuldade em termos de aquisição/aprendizagem destas expressões por parte de falantes para quem a língua portuguesa não é a materna.

3.2. Recolha de expressões

Com base na intuição do falante nativo, foi constituído um *corpus* de expressões de uso corrente, construídas com vocabulário de origem náutica, quer esta origem seja ainda clara e evidente nessas expressões, quer esteja já esbatida pela integração na comunicação quotidiana em contextos afastados do universo de origem. Tal *corpus* resultou de um levantamento que, informal no seu início, foi confirmado através do *Dicionário Ilustrado de Marinha*, da autoria do Comandante António Marques Esparteiro (edição de 1962, a partir daqui designado DIM), do *Dicionário da Linguagem de Marinha Antiga e Actual*, dos Comandantes Humberto Leitão e J. Vicente Lopes (de 1990, a partir daqui designado DLMAA), do *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*, de José Pedro Machado (1967, a partir daqui designado DELP), do *Grande Dicionário da Língua Portuguesa*, coordenado por José Pedro Machado (de 1981, a partir daqui designado GDLP) e da

História dos Descobrimentos Portugueses, de Jaime Cortesão (1960-1962, edição de 1979, a partir daqui designada HDP).

3.2.1. Tipologia

De entre um elevado número de expressões que obedecem ao critério acima mencionado, foram inicialmente seleccionadas trinta. Tendo em conta as suas características, podem ser agrupadas segundo três tipos linguísticos: nomes, verbos e construções predicativas.

No que diz respeito às construções predicativas, considera-se que se trata de construções analíticas, cujos verbos estão fortemente marcados do ponto de vista aspectual. As construções '*estar de ressaca*' e '*estar em maré de*' sugerem o aspecto de progressão, exprimindo um evento, isto é, uma situação dinâmica que Mateus *et alii* (1983) classifica como télica, porque tende para um fim; a estes eventos é atribuída uma duração indefinida, mais curta no primeiro caso e mais longa no segundo. Estas construções são habitualmente expressas através de *estar a + infinitivo* (ou *estar + gerúndio*). Já '*estar quilhado*' parece enquadrar-se melhor no que, nesta gramática, surge denominado como estado, uma vez que não é uma situação dinâmica. Este é um estado não faseável, quer dizer, não é expresso por uma construção progressiva. Quanto à construção '*ser marinheiro de água doce*', parece corresponder ao aspecto de um estado habitual, no contexto em que se apresenta.

As construções com verbo leve, por sua vez, também não correspondem à estrutura acima considerada perifrástica. No entanto, tal como nas anteriores, podemos encontrar factores aspectuais que as tipificam. Diria que todas elas se enquadram no mesmo grupo dos eventos, sendo que '*ir por água abaixo*', '*meter água*' e '*pôr-se na alheta / na retranca*' podem ser consideradas como eventos atélicos, quer dizer, processos. As outras expressões, ao contrário, são eventos télicos, processos culminados, isto é, é-lhes atribuída uma duração razoavelmente longa, que tende para um fim. No que diz respeito a '*remar contra a maré*', trata-se também de um evento télico, processo culminado.

Cada grupo é a seguir apresentado, bem como os significados de cada expressão

(em itálico, o significado que foi usado neste estudo) e a indicação da sua raiz.

Quadro 3 - Nomes:

Lexias simples	Significado	Origem
<i>borrasca</i>	Temporal de vento e chuva que sobrevém repentinamente, de curta duração, e que levanta muito mar. (DLMAA) <i>Acesso ou ímpeto de mau humor ou de cólera, acompanhado de movimentos e palavras desordenadas.</i> (GDLP)	Do italiano <i>burrasca</i> . Tormenta repentina e furiosa de vento e chuva; de ordinário dizemos que sobrevém no mar. (GDLP)
<i>escarcéu</i>	Grande monte de água em mar revoltado; encapeladura. Diz-se também do ruído feito pelo mar quando rebenta sobre baixos, praias, rochedos, etc. (GDLP) <i>Gritaria, algazarra.</i> (GDLP)	Embora de etimologia obscura, em todos os dicionários consultados este termo surge, em primeiro lugar, associado a um fenómeno marítimo.
<i>aselha</i>	<i>Desajeitado, desastrado.</i> (DIM)	Do latim <i>ansicula</i> , “pequena asa”. (DELP) Nome de um nó náutico. (DIM)
Lexia complexa		
<i>cabo das tormentas</i>	<i>Difícil, penoso.</i> (HDP)	Por extensão de Cabo das Tormentas, ponto geográfico, de forte significado histórico e cultural em Portugal. Tormenta: forte temporal, com ventos muito violentos e grandes mares. (DLMAA)

Quadro 4 - Verbos:

Verbos lexicalizados	Significado	Origem
<i>abordar</i>	Abalroar um navio para o tomar de assalto. Atracar. Assaltar o navio. (DIM, DLMAA) <i>Iniciar conversa sobre determinado assunto. (GDLP)</i>	De <i>borda</i> , ou, talvez antes, do francês <i>aborder</i> (de “bordo”). (DELP)
<i>arrancar</i>	Obrigar a âncora a desprender-se do fundo em que estava unhada. Avançar com ímpeto. (DLMAA) <i>Obter, conseguir.</i>	Embora de origem obscura, o vocábulo está bastante espalhado pela România; o <i>Dizionario di Marina</i> cita até um sentido documentável em português: “vogare di forza”. (DELP)
<i>embarcar</i>	Entrar em um navio ou embarcação. (DLMAA) <i>Acreditar. (DLMAA)</i>	De <i>barco</i> . (DELP)
<i>emproado (particípio de emproar, em posição atributiva)</i>	Com a proa a um determinado rumo. (DLMAA). <i>Empertigado, arrogante. (DLMAA)</i>	De <i>proa</i> . (DELP)
<i>enfunar</i>	Encher de vento. <i>Comer em grande quantidade.</i>	Do latim <i>infunare</i> , de <i>fune</i> , “corda”. <i>Enfunar</i> seria propriamente retesar a vela com cordas para que o vento a encha. (DELP)
<i>sondar</i>	Achar a altura da água do fundo à superfície. (DIM) <i>Perscrutar, explorar, observar. (GDLP)</i>	Do francês <i>sonde</i> , que, por sua vez, parece provir do anglo-saxão <i>sundgyrd</i> , composto de <i>sund</i> , “canal de mar” + <i>gyrd</i> , “vara”. (DELP)

Verbo não lexicalizado		
<i>singrar</i>	Navegar à vela. (DLMAA) <i>Progreidir.</i> (HDP)	Tal como o castelhano <i>singlar</i> , provém do francês <i>cingler</i> , antigamente <i>sigler</i> ou <i>singler</i> , que, por sua vez, tem origem no antigo escandinavo <i>sigla</i> , “navegar”, derivado de <i>segl</i> , “vela”. (DELP)

Quadro 5 - Construções predicativas (com verbo leve, auxiliar e pleno):

Construções com verbo leve	Significado	Origem
<i>andar (i) à deriva (ii) à toa</i>	(i) <i>Galicismo que, escusadamente, muitos empregam para significar “ir sem governo”, “ir ao sabor do tempo”, etc.</i> (DLMAA) (ii) <i>A reboque; arrastado; sem saber para onde.</i> (HDP)	(i) Derivar: Do latim <i>derivare</i> , “desviar um curso de água” Deriva: Do francês <i>derive</i> . (DELP) (ii) Derivado regressivo de <i>toar</i> . <i>Toar</i> : Do francês antigo <i>toer</i> , que, por sua vez, provém do antigo escandinavo <i>toga</i> , “tirar de algo”. (DELP)
<i>dar água pela barba</i>	Impedir o navio de andar tanto quanto seria natural. (DLMAA) <i>Atrapalhar; dar trabalho, problemas.</i>	Barba: proa . (DLMAA)
<i>fazer ondas</i>	<i>Arranjar conflitos ou complicações..</i> (DLMAA)	Do latim <i>unda</i> , “água agitada, onda, vaga.”. (DELP)
<i>ficar com a borda debaixo de água</i>	<i>Ser alvo de infortúnio.</i> (HDP) <i>Andar a correr mal a vida.</i> (DLMAA)	Do frâncico <i>bord</i> , “amurada de barco”, talvez pelo francês <i>bord</i> . (DELP)
<i>ir (i) de vento em popa (ii) por água abaixo</i>	(i) <i>Estar qualquer pretensão ou negócio a correr bem.</i> (DLMAA) (ii) <i>Perder-se o fruto de um trabalho.</i>	(i) <i>Popa</i> : Parte posterior do navio. Do latim <i>puppe</i> , com o mesmo sentido. (DELP) (ii) Ao sabor da corrente, levado pela corrente. (DLMAA, DIM)

<i>meter (i) água (ii) [não] prego nem estopa</i>	(i) Pretender justificar-se com razões de pouco ou nenhum valor. (DLMAA) <i>Enganar-se, fazer asneira.</i> (ii) <i>Não ter nada a ver com determinado assunto.</i>	(i) Abastecer o navio de água potável. (DLMAA) (ii) Não meter prego sem estopa: ser cauto. (HDP)
<i>pôr-se (i) na alheta (ii) na retranca</i>	(i) <i>Fugir.</i> (DIM) (ii) <i>Acautelar-se, pôr-se de sobreaviso.</i> (DLMAA)	(i) Origem obscura. A parte curva do costado, na popa, a um e outro bordo. (DIM, DELP) (ii) Verga disposta no sentido de popa à proa. (DLMAA)
Construções com verbo auxiliar		
<i>estar (i) de ressaca (ii) em maré de (iii) quilhado</i>	(i) O movimento de recuo de uma vaga, depois de se espriar ou de encontrar obstáculo que lhe impeça avançar livremente. (DLMAA) <i>A recompor-se; em convalescença.</i> (ii) <i>Oportunidade, ocasião favorável.</i> (DLMAA) (iii) Quilhar, assentar a quilha. (DIM, DLMAA) <i>Pôr alguém em situação desagradável; tramar.</i>	(i) Encontro da vaga que recua com outra que avança para a praia, e que é chamada “saca”. (DLMAA) (ii) Do francês <i>marée</i> , maré: movimento periódico das águas do mar. (DIM, DELP) (iii) Do francês <i>quille</i> , de origem germânica. (DELP)
<i>ser marinheiro de água doce</i>	<i>Aquele que pouco tem navegado, inábil e inexperiente.</i> (DIM, DLMAA)	Do latim <i>marinariu-</i> , de <i>marinu-</i> “marinho, do mar”. (DELP)
Construção com verbo pleno		
<i>remar contra a maré</i>	<i>Esforçar-se em vão por alcançar o que pretende.</i> (DLMAA)	Remar ⁽¹⁾ com a proa da embarcação em sentido contrário ao da corrente. ⁽¹⁾ De remo. Do latim <i>remu</i> , com o mesmo sentido. (DLMAA, DELP)

3.3. Metaforização das expressões

O universo do mar é vasto em termos de linguagem figurada. Mineiro (2004 e 2007) estudou a presença, na linguagem náutica, de um elevado número de metáforas cujos domínios de origem são sobretudo o humano e o animal, sendo estes os que melhor exprimem os conceitos desta linguagem de especialidade; pode dizer-se que se trata de termos que viajaram da terra para o mar. No estudo que agora se realiza, pretende estudar-se a presença, na linguagem de uso quotidiano, de expressões de origem náutica que, em contextos variados, exprimem conceitos generalizados através de termos que sopraram do mar para terra. A língua portuguesa, profundamente marcada pelo mar e pelas navegações é, segundo Cortesão (1960-1962/1979: 206), uma língua de bordo que todos falamos mesmo sem disso ter consciência.

A *‘língua de bordo’*, aqui ilustrada apenas com alguns exemplos de uma muito maior riqueza, ganha significado, por mais sedentários que sejamos. Esse significado afasta-se do sentido prototípico do léxico que o suporta pelo processo de metaforização, sem detrimento da compreensão. O facto de a aquisição/aprendizagem de expressões metaforizadas não ser diferente da aquisição/aprendizagem de expressões que usam o vocabulário no seu sentido referencial, aponta para a utilização da metáfora como um fenómeno da linguagem corrente, *‘omnipresente na linguagem do dia-a-dia’* (Lakoff e Johnson, 1980).

O processo de metaforização que ocorreu nas expressões aqui em estudo encontra-se detalhado no capítulo 4 desta dissertação.

3.4. Grau de dificuldade

O grau de dificuldade apresentado pelas diversas expressões é variável, já que não são homogéneas no que diz respeito quer à opacidade quer à fixidez da combinatória. Assim, temos exemplos que vão desde vocábulos transparentes usados internacionalmente, como *‘sondar’*, até combinações total ou parcialmente cristalizadas e opacas, como *‘cabo das tormentas’* ou *‘não meter prego nem estopa’*. O leque apresentado contempla igualmente expressões cuja dificuldade pode ser classificada como intermédia, uma vez

que a sua fixidez é relativa, fazendo uso de verbos aspectuais que podem variar, conferindo maior ou menor opacidade à expressão; este é o caso, por exemplo, de *'estar quilhado'*.

Também a frequência de uso do vocabulário aqui estudado contribui para o conhecimento que dele têm os alunos, independentemente da consciência do seu domínio de origem. Com vista a determinar qual a influência que esta variável pode conferir aos resultados, foi consultado o *Português Fundamental* (Bacelar do Nascimento: 1980); este *corpus* propõe uma escala logarítmica de doze patamares, cada um deles correspondente a um índice de frequência. Foi igualmente tida em conta a frequência dos verbos, dos advérbios e das preposições presentes nas construções apresentadas, já que são elementos passíveis de facilitar ou dificultar a sua compreensão e aquisição (Anexo 1). Verifica-se que o vocabulário de origem náutica em causa apresenta diferentes índices de frequência, havendo inclusivamente vocábulos que nem sequer registam ocorrência naquele *corpus*, como é o caso de *'alhetá'*, *'aselha'* e *'retranca'*. Os demais vocábulos situam-se entre o primeiro índice (*'escarcéu'*) e o sexto (*'abordar'* e *'arrancar'*); os índices que revelam maior prevalência são o segundo e o terceiro, com seis ocorrências cada um. É por isso evidente que o vocabulário aqui trabalhado é de baixa, ou até muito baixa, frequência; tal facto acresce certamente a dificuldade de resolução das tarefas.

Outros factores que podem contribuir para o grau de dificuldade do vocabulário aqui apresentado são o grau de parentesco tipológico entre o português e as línguas maternas dos alunos sujeitos à testagem e, simultaneamente, a combinatória idade / nível de proficiência.

3.5. Actividades para constituição do *corpus* de análise

As expressões seleccionadas foram então integradas em três actividades a ser realizadas para a obtenção do *corpus* de análise. Destas actividades, todas criadas expressamente para este efeito, uma fez uso de um texto abaixo devidamente referenciado tendo as outras duas sido imaginadas de raiz.

Para a primeira actividade (Anexo 2) foi usado um texto não publicado, *"Estúpidas são as galinhas"*, da autoria de Carlos Saraiva da Costa, construído para o projecto *"Este*

Mar”, projecto educativo multidisciplinar com sede na Escola Básica e Secundária de Carcavelos. Neste texto, repleto de termos náuticos, os alunos deveriam procurar as expressões correspondentes a uma lista de outras dez expressões fornecidas. Pretendia-se, com esta actividade, aferir o grau de identificação de expressões contextualizadas, construídas com metáforas cujo domínio de origem é náutico, num texto carregado de linguagem náutica não metafórica ou metafórica mas em sentido inverso relativamente aos estudos de Mineiro (2004 e 2007).

Para a realização da segunda actividade (Anexo 3) foram criadas dez pequenas situações para cujas conclusões os alunos tiveram que escolher uma de entre três hipóteses: uma expressão não metafórica; uma expressão metafórica de uso corrente com domínios de origem variados; uma expressão metafórica de uso corrente com domínio de origem náutico. Com esta actividade pretendia-se determinar a preferência pela utilização de expressões correntes construídas com metáforas do domínio náutico ou, caso contrário, pela utilização de expressões de uso comum que utilizam metáforas construídas com léxico referente a outros domínios de origem ou mesmo a expressões não metafóricas.

Na terceira actividade (Anexo 4) foi pedido aos alunos que, em dez situações dadas, concluíssem a expressão já iniciada (sendo todas elas expressões metafóricas com uso de termos de origem náutica). Pretendia-se assim saber a extensão do conhecimento e possibilidade de utilização espontânea de expressões metafóricas de uso corrente, com vocabulário náutico, por parte dos alunos envolvidos neste estudo.

3.5.1. Alterações introduzidas

Na realização da actividade 1. pelos alunos do grupo de controlo verificou-se que todas as questões foram resolvidas, pelo que não se procedeu a qualquer alteração para a sua apresentação aos alunos de PLNM.

Já na actividade 2 foi necessário ter em conta que nenhum dos alunos de língua materna portuguesa mostrou preferência pelas expressões ‘*dar uma achega*’ e ‘*andar desgarrado*’, pelo que se optou pela sua eliminação aquando da realização da actividade pelos alunos de Português Língua Não Materna.

Quanto à actividade 3, duas expressões, '*andar aos bordos*' e '*ter bom fundo*', foram anuladas por não terem sido completadas aceitavelmente por qualquer aluno do grupo de controlo. Aqui, porém, procedeu-se ainda a outra alteração: à expressão parcial '*estar com a borda...*', também não completada por nenhum aluno do grupo de controlo, foram acrescentadas mais duas palavras, sendo apresentada aos alunos de PLNM a versão menos incompleta '*estar com a borda debaixo de...*'. Apesar da omissão nesta expressão se ter revelado demasiado difícil para os alunos de língua materna portuguesa, foi possível, no entanto, a tarefa tornar-se menos difícil para os alunos de PLNM. Houve ainda outra alteração, desta vez introduzida pelos próprios alunos: onde se pretendia que completassem com '*deriva*', alguns alunos apresentaram '*toa*', aceite como correcto e integrado nos resultados.

3.6. Alunos envolvidos

O *corpus* de análise foi obtido com a colaboração de alunos da Escola Básica e Secundária de Carcavelos, em dois grupos distintos: um grupo de alunos que tem Português como língua materna e um grupo de alunos de Português Língua Não Materna.

3.6.1. Grupo de controlo

Antes de ser realizado qualquer estudo com alunos de PLNM, foram aplicadas as três actividades a um grupo de controlo formado por vinte e cinco alunos de uma turma de 10º ano de Português. Considerou-se que alunos desta idade (15/16 anos), neste grau de ensino e de nível sociocultural médio, com português como língua materna e habitantes de uma zona costeira, revelariam resultados representativos (em termos diatópicos, diastráticos e etários) quer do conhecimento quer da preferência pela utilização ou ainda da capacidade de uso efectivo das expressões seleccionadas. Além disso, serviu esta aplicação como forma de testagem da pertinência da aplicação das actividades a alunos de PLNM, tendo dos seus resultados decorrido a evidência da necessidade de proceder às alterações acima descritas.

3.6.2. Alunos de PLNM

Visto que a matéria em estudo aborda uma questão que surge sobretudo após a fase de iniciação da aprendizagem de uma língua não materna, participaram neste estudo apenas alunos que, de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência, se encontram nos níveis B1 e B2 (Anexo 5), em número de onze (quatro raparigas e sete rapazes), com idades compreendidas entre os 13 e os 18 anos. Estes alunos distribuem-se desigualmente por seis grupos linguísticos pertencentes a três ramos distintos da família indo-europeia: o românico (2 alunos de língua materna romena e um de língua materna moldava⁴³), o germânico (1 aluno de língua materna inglesa) e o eslavo (7 alunos: 1 de língua materna checa, 3 de língua materna búlgara e 3 de língua materna russa).

Embora por razões relacionadas com a maturidade etária e linguística se tivesse, primeiro, tentado elaborar este estudo a partir dos dados recolhidos entre alunos do ensino secundário, o seu pequeno número conduziu à inclusão de alunos de nível B1 do terceiro ciclo do ensino básico, em número de três (1 de língua materna romena e dois de língua materna búlgara), perfazendo deste modo o total referido.

Foi feita a caracterização sociolinguística destes alunos de PLNM através do preenchimento da ficha para esse efeito elaborada pelo ILTEC (Anexo 6); de um aluno de língua materna romena, porém, foi impossível obter estes dados, sendo apenas conhecido o tempo de residência em Portugal.

Como variáveis sociolinguísticas, foram tidas em conta as informações que dizem respeito a: *(i)* país de origem; *(ii)* anos de permanência em Portugal; *(iii)* meio familiar; *(iv)* habilitações dos pais.

(i) País de origem - Os 11 alunos que participaram no estudo distribuem-se por país de origem da seguinte forma: um aluno dos Estados Unidos da América, um aluno da República Checa, um aluno da Rússia, uma aluna da Ucrânia, dois alunos da Moldávia, dois alunos da Roménia e três alunas da Bulgária. Embora predominem alunos de origem eslava, esta não será a combinação que melhor ilustra a vaga de imigração verificada

⁴³ Embora o moldavo, do ponto de vista linguístico, seja considerado um dialecto do romeno, optou-se por referir as LM segundo a designação utilizada pelos alunos.

recentemente, que aponta para uma importância mais significativa do número de alunos ucranianos e russos nas escolas portuguesas (Barbeiro, 2009: 85). É de referir que, fruto da mobilidade, nem todos os alunos têm como língua materna aquela que é a língua do seu país de origem; um dos alunos de origem moldava tem como língua materna o russo. Portugal é o único país de permanência de todos os alunos, após a sua saída dos países de origem.

(ii) Anos de permanência em Portugal – O período de tempo vivido por estes alunos em Portugal (apurado no início do ano lectivo de 2010/2011) oscila sobretudo entre os 7 e os 3 anos. Ocorre o caso de um aluno de nível avançado que reside no nosso país há já 10 anos. A estes anos de permanência corresponde igual número de anos de frequência da escolaridade, na maioria dos casos, havendo portanto alunos que ingressaram no nosso sistema escolar no 1º ciclo. No entanto, apenas uma aluna o cumpriu integralmente aqui, sendo que outro aluno, embora o tenha iniciado no nosso país, não o completou cá; estamos perante um caso em que a permanência em Portugal é intermitente. Por outro lado, o aluno que apresenta mais tempo de permanência esteve, durante os seus primeiros anos no nosso país, entregue aos cuidados de uma ama com a mesma língua materna que a sua.

(iii) Meio familiar – O meio familiar destes alunos apresenta-se como muito diverso. Apenas seis de entre eles vivem com os pais e irmãos; a um destes agregados, soma-se ainda a presença dos avós. Três alunos (um de língua materna inglesa e dois de língua materna russa) vivem com a mãe e com o padrasto (sendo todos os padrastos de língua materna portuguesa). A mãe do aluno de língua materna inglesa tem português (variante brasileira) como língua materna. Um dos alunos tem uma meia-irmã. Um dos alunos vive apenas com a mãe. Uma aluna vive com a mãe e também com o seu próprio namorado, de língua materna russa. Em todos os casos, verifica-se que a chegada a Portugal dos alunos é posterior à chegada dos pais que, de modo geral, incentivam os filhos para o conhecimento da sua língua materna tanto quanto para o domínio da língua portuguesa.

(iv) Habilitações dos pais – Também a este respeito o quadro é diversificado. Os pais e mães de alguns alunos detêm formação média ou superior (correspondendo sobretudo aos alunos oriundos dos Estados Unidos, da Moldávia e da Rússia), enquanto outros apresentam um nível de escolaridade mais modesto, que vai do 8º ao 12º ano

(verifica-se este caso sobretudo relativamente aos alunos da Bulgária e também da Roménia). Dos pais que apresentam uma formação académica mais avançada, apenas uma mãe exerce, em Portugal, a mesma profissão que praticava no seu país de origem. Esta possibilidade decorre não do sistema de equivalências vigente, mas antes da possibilidade de exercício particular daquela actividade profissional; os demais têm actividades profissionais que não requerem formação académica. Dado que o fenómeno migratório está, à partida, directamente relacionado com a procura de melhores condições de vida, é então lícito inferir que os resultados destes alunos são de algum modo estimulados pelos seus pais; também não lhes será alheia a memória que os próprios alunos ainda conservam da sua vida nos países de origem.

No domínio cognitivo e emocional foram considerados os seguintes factores: *(i)* percurso escolar; *(ii)* uso da língua materna; *(iii)* atitude perante a língua portuguesa.

(i) Percurso escolar – Os dados recolhidos acerca deste ponto não constam da ficha sociolinguística aplicada; eles são fruto do conhecimento pessoal e individualizado dos alunos por parte da investigadora, dado o acompanhamento de que são alvo. Quase na sua totalidade, encontram-se com a idade adequada ao nível de ensino em que se inserem, o que significa terem feito, até ao início do ano lectivo de 2010/2011, um percurso escolar consentâneo com a exigência requerida para a transição dos alunos. Apenas um deles revela a repetição de um ano, o 10º; embora a domínio da língua portuguesa possa representar algum papel nessa situação, ela deve-se sobretudo a factores de outra ordem, nomeadamente psicoafectiva. Uma das alunas revela alguma discrepância entre a idade e o nível de ensino. Trata-se de uma aluna que veio uma primeira vez a Portugal, não tendo cá permanecido; só mais tarde voltou definitivamente mas, neste processo de transferências de país, acabou por não frequentar a escola de forma contínua, durante dois anos. É evidente que, para estes alunos, a aprendizagem da língua portuguesa não representa um problema; as adaptações que lhes são devidas, efectuadas pelos professores das diversas disciplinas, tornam-se progressivamente menos notórias e profundas. Ainda assim, algumas disciplinas representam para eles um desafio acrescido: é o caso da História, no 3º ciclo, e da Filosofia, no ensino secundário. A utilização, nestas duas disciplinas, de um léxico que compreende vocabulário abstracto em grande quantidade poderá, em grande parte, explicar este acréscimo de dificuldade.

(ii) Uso da língua materna – O uso da língua materna é incentivado pelos pais destes alunos e, inclusivamente, pelos padrastos. Assim, é a língua usada em casa, embora haja casos de famílias (uma das que está há mais anos em Portugal, duas daquelas em que há um padrasto) em que se usa também a língua portuguesa. Pode observar-se nos dados (cf. Anexo 6) que, numa das famílias em que o padrasto é de língua materna portuguesa, a língua usada é o Inglês, sendo o Português utilizado com os avós. Noutra família de constituição semelhante, podemos inferir que predomina a troca de código, já que um dos elementos não fala a língua russa. Na família que reside há mais anos em Portugal e em que se verifica o uso da língua materna e do português, ficou por apurar se, nessa utilização, predomina a troca de código, a mistura de códigos, ou se estas duas estratégias são alternadas consoante as necessidades pragmáticas. Além disso, alguns alunos falam, com bastante frequência, ainda outra língua, sobretudo com avós; contam-se aqui, sobretudo, o ucraniano e o turco. É ainda significativo da sua ligação à língua materna ou a outras línguas praticadas no círculo da família alargada, o facto de bastantes alunos afirmarem não ver programas de televisão em português. Mais um factor de ligação à sua língua materna decorre da maior ou menor regularidade com que estes alunos passam períodos de férias no seu país de origem; um dos alunos passa mesmo todas as suas férias escolares no seu país de origem, com os avós, com quem fala exclusivamente a sua língua materna.

Todos os alunos afirmam ser importante continuar a usar a língua materna. A quase totalidade justifica essa importância pelo simples facto de ser a sua língua materna, argumento de carácter afectivo. Além deste motivo, dois alunos referem a possibilidade de obter vantagens profissionais por falarem aquela língua determinada; trata-se, aqui, de um argumento cognitivo que, para um destes alunos, é o único apontado.

Além dos dados acima descritos, a maioria dos alunos afirma sonhar, pensar e reagir emotivamente na sua língua materna com maior predominância do que em Português. Visto tratar-se de processos diferentes, convém especificar cada um deles.

A actividade subconsciente é pródiga na variedade de efeitos que produz. Desde gerar sonhos a preto e branco, afastando-se assim da realidade, pode produzir outros em que o indivíduo se encontra envolvido em actividades para as quais, na realidade, não se encontra capacitado. Em sonhos, é possível tocar árias em instrumentos musicais mesmo

sem ter aprendido música e, de igual modo, é possível exprimir-se em línguas que não se aprenderam. Este é, portanto, um dado de reduzido significado.

Já pensar e reagir emotivamente podem ser elucidativos quanto ao uso que os alunos fazem da sua língua materna, neste caso. À questão sobre a língua usada para fazer contas e decorar números de telefone, os alunos responderam maioritariamente com a sua língua materna, aquela em que foram alfabetizados; apenas a aluna que iniciou em Portugal o 1º ciclo e o aluno que vive cá há dez anos afirmaram usar sobretudo o português. Estes dados são consistentes com o facto da memória declarativa ser o suporte da aprendizagem.

Paradis (2006) refere a importância dos aspectos afectivos e cita a *Regra de Pitres*, segundo a qual, em casos de afasia, a língua que se recupera preferencialmente é a língua mais familiar para o doente por ocasião do acidente. Em muitos casos, a língua mais familiar coincide com a língua materna. Deste modo, podemos inferir que, em situações de reacção emotiva, se usa igualmente a língua com que se está mais familiarizado naquele momento, isto é, a mais automatizada, aquela que se fundamenta na memória implícita e que, também para os alunos envolvidos, se trata sobretudo da língua materna.

(iii) Atitude perante a língua portuguesa – Para os alunos envolvidos, a utilização da língua portuguesa tem duas componentes: uma, sobretudo afectiva; outra, pragmática. Gostam de aprender português e de usá-lo com o máximo de correcção. Usam a língua portuguesa porque é a que lhes permite comunicar com a maioria das pessoas e aceder à informação, quer através das demais disciplinas, quer através de outras fontes (usam-na, nalguns casos de forma quase exclusiva, na escola). Este carácter pragmático fica ainda mais evidente ao constatar-se que, relativamente ao futuro, alguns alunos declaram a sua total abertura à utilização de outras línguas, conforme as suas circunstâncias de vida. Paradis (2008), reportando-se aos doentes afásicos, afirma que a motivação e o afecto influenciam o comportamento linguístico, e estes são dois factores relevantes na relação que os alunos mantêm com a língua portuguesa. As duas componentes atrás mencionadas, afectiva e pragmática, convergem porém num ponto, igualmente referido: é a língua portuguesa que permite aos alunos sentirem-se integrados na sociedade em que se inserem e é sua convicção que, quanto melhor a usarem, menor será a distância que os separa dos que têm português como a sua língua materna. Este tipo de motivação, classificado por Paradis (2008: 343) como integrativa, pode conduzir à aquisição da língua não materna

através do uso repetido, por oposição à mera aprendizagem explícita, afectando a extensão da competência linguística implícita durante o processo de aquisição/aprendizagem dessa língua não materna.

Os alunos envolvidos neste estudo manifestam, então, que usam a língua portuguesa a um nível que, segundo os critérios reguladores do funcionamento oficial das aulas de PLN, é intermédio ou até avançado (pelo que os alunos de nível B2 já estão sujeitos à frequência do currículo nacional e à realização dos respectivos exames, em circunstâncias similares às dos seus colegas de PLM). A par do seu nível de proficiência em PLN, mantêm uma relação quotidiana, sistemática e íntima com as suas línguas maternas (cf. Anexo 6). A variedade que se apresenta relativamente às línguas maternas comporta uma distância estrutural diferente entre elas e entre elas e o português; todavia, o grupo românico e o eslavo não se distanciam muito em termos de resultados.

4. ANÁLISE LINGUÍSTICA E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

4.1. Análise linguística

No presente capítulo faz-se a apresentação de algumas características linguísticas das expressões que, usadas na linguagem do dia-a-dia, se afastam do seu significado referencial, ganhando outros sentidos pelo seu uso contextualizado. Esta análise é realizada tendo presentes, como fundamento, os princípios gerais da Linguística Cognitiva, tal como enunciados por Evans (2007): *(i)* a linguagem é o resultado de propriedades cognitivas gerais (Lakoff, 1990); *(ii)* a representação conceptual é o resultado da natureza do corpo humano e da interação humana com o mundo social e físico (Lakoff e Johnson, 1987); *(iii)* a gramática é de natureza conceptual (Langacker, 1987 e Talmy, 2000) e *(iv)* o significado, emergindo do uso da linguagem, é uma função da activação das estruturas de conhecimento conceptual, guiadas pelo contexto, donde não existir total distinção entre semântica e pragmática (Fauconnier, 1997)⁴⁴.

Assim, relativamente às palavras e combinatórias em estudo, estabelece-se uma rota que tem início na relação mais convencionalizada ou mais motivada entre significante e significado (4.1.1.), procurando definir a experiência motivadora de cada uma destas ligações. Encontrada essa experiência, ruma-se para o mar dos significados que elas exprimem, no contexto deste estudo, tentando determinar se ocupam uma posição próxima ou distante do centro prototípico da categoria a que pertencem (4.1.2.). Navega-se então na identificação das operações cognitivas que permitem a extensão dos significados destas palavras e combinatórias, propondo uma classificação tipológica (4.1.3.).

4.1.1. Convencionalização – motivação

Sendo o significado o núcleo dos estudos linguísticos, segundo a perspectiva da Linguística Cognitiva (Batoréo, 2004: 49), a primeira relação aqui considerada diz respeito ao diferente grau de convencionalização das lexias e das combinatórias em estudo, isto é, à

⁴⁴ A indicação dos autores é de Evans (2007).

maior ou menor convencionalidade das ligações simbólicas entre o significante e o significado. Quanto maior a quantidade de provas encontradas na experiência directa, mais forte a motivação e, portanto, menor o grau de convencionalização do significado.

Tratando-se de uma gradação, verifica-se que as palavras/expressões são realmente motivadas pela experiência a elas associada, com diferentes graus de aproximação a essa motivação, constituindo o seu sentido um alargamento do significado referencial. A Tabela 1 ilustra a experiência motivadora de cada uma das palavras/combinatórias.

Tipo de experiência motivadora	Motivação	Palavras/ combinatórias
Sensório-motora	Força	<i>arrancar</i>
	Barulho	<i>escarcéu</i>
	Movimento	<i>embarcar; sondar; andar à deriva/à toa; fazer ondas; ir por água abaixo; pôr-se na alheta; estar de ressaca/em maré de/ quilhado [ausência de movimento]</i>
	Dor	<i>pôr-se na retranca</i>
	Impetuosidade	<i>borrasca</i>
	Plenitude	<i>enfunar</i>
	Esforço	<i>remar contra a maré</i>
Espacial	Aproximação	<i>abordar</i>
	Saliência	<i>emproado</i>
	Avanço	<i>singrar; ir de vento em popa</i>
	Desequilíbrio	<i>ficar com a borda debaixo de água</i>

Afectiva	Inabilidade	<i>aselha</i>
	Dificuldade	<i>dar água pela barba</i>
	Engano	<i>meter água</i>
	Alheamento	<i>não meter prego nem estopa</i>
	Contradição	<i>ser marinheiro de água doce</i>
Histórico-cultural	Vitória sobre a dificuldade	<i>cabo das tormentas</i>

Tabela 1 - Experiências motivadoras

As experiências motivadoras das palavras/expressões são maioritariamente de índole sensorial, exemplificadas por ‘arrancar’ e ‘escarcéu’, motivadas pela *força* e pelo *barulho*, actividade e percepção sensório-motoras. Encontra-se, no entanto, outro tipo de experiências, como em ‘abordar’ e ‘singrar’, por exemplo, motivadas pela *aproximação* e pelo *avanço*, de natureza espacial. Verificam-se, de igual modo, motivações de ordem afectiva, de que ‘*ser marinheiro de água doce*’ e ‘*não meter prego nem estopa*’ são ilustrações, motivadas pela *contradição* e pelo *alheamento*. Há ainda o exemplo de uma motivação histórico-cultural, de vitória sobre grandes dificuldades, em ‘*cabo das tormentas*’. Quer seja objectiva ou apresente maior subjectividade, a experiência humana do mundo, “*individual, biológica e corpórea (de tipo sensório-motor), mas também a experiência colectiva, social e cultural, incluindo a experiência histórica*” (Silva, 2006: 310), está sempre no fundamento da atribuição de significado.

É evidente, no entanto, que o grau de convencionalização varia, sendo por vezes notório o aparente desfasamento entre a experiência motivadora e o emprego de uma determinada palavra/combinatória. Repare-se, por exemplo, em ‘*aselha*’: trata-se de uma palavra que designa um nó náutico, aqui motivada pela *inabilidade*. Embora este nó seja realizado com uma laçada simples, porque é que se chama *aselha* a alguém que é desajeitado? É também o caso de ‘*pôr-se na retranca*’: a sensação *dor* é que a motiva. Qual é a relação entre essa sensação e o objecto *retranca*? E como é que o significado desta combinatória chega a ser ‘*estar de sobreaviso*’?

Conceitos como a categorização prototípica e operações cognitivas como a metáfora e a metonímia podem proporcionar a resposta a estas perguntas.

4.1.2. Centralidade – periferia

A experiência humana, em todas as suas vertentes, e as estruturas neurológicas que a suportam, dão corpo a uma estrutura conceptual, organizada em categorias. Cada categoria, de fronteiras pouco rígidas, desenvolve-se em torno de um protótipo ou, segundo as palavras de Silva (2006), baseado em Geeraerts (1997), “*agrupamentos por similaridades parciais ou ‘parecenças de família’ de elementos uns mais prototípicos do que outros e de limites imprecisos.*” (2006: 33). O efeito de prototipicidade, ainda segundo Silva (2006: 60), é explicado pelo sistema cognitivo humano, sendo a prototipicidade um processo de categorização com base em protótipos. O protótipo, “*exemplar-padrão de uma categoria*” (Batoréo, 2004: 45), encontra-se no centro da categoria, por se tratar do exemplar que melhor a ilustra. Deste modo, os restantes representantes dessa categoria ocupam lugares tanto mais periféricos quanto menor for o seu grau de semelhança com o protótipo, ou seja, quanto menor for a sua representatividade. Ainda segundo Silva (2006):

*“os sentidos de um determinado item são essencialmente interpretações⁴⁵ que surgem de um contexto particular, mas em que alguns (os sentidos prototípicos) são a perspectiva interpretativa para outros.”*⁴⁶

A prototipicidade, isto é, a centralidade dum conceito numa categoria não é, por sua vez, um dado estático; um elemento periférico de uma categoria pode ser, ele próprio, prototípico relativamente a um outro elemento e assim sucessivamente. A representação das ligações dos significados ao seu centro prototípico é feita de modo diferente por diversos autores.⁴⁷ Além disso, sendo os significados mais salientes processados directamente (Silva, 2006: 118), surgem tanto em expressões literais como em expressões figuradas, como é o caso das expressões convencionalizadas.

Uma vez que o grau de convencionalização do léxico em causa é variável (tal como referido na secção anterior deste capítulo), toma-se aqui como sentido prototípico o

⁴⁵ Itálico no original; sublinhados nossos.

⁴⁶ (Silva, 2006: 60).

⁴⁷ cf. Capítulo 2 – Fundamentação teórica.

significado que as palavras/expressões apresentam nos dicionários consultados⁴⁸, por ser aquele que explica o sentido denotativo dos vocábulos, apreciando-se a distância dos significados em estudo. Serão aqueles que, aqui, constituem “*a perspectiva interpretativa para outros*”. As tabelas seguintes salientam as palavras de origem náutica, agrupando-as em quatro categorias distintas: Tabela 2 - Condições de navegação; Tabela 3 - Material de bordo/embarcação; Tabela 4 - Acções náuticas; Tabela 5 - Estados.

Palavra / Expressão	Protótipo	Significado em estudo
andar à deriva / à toa	sem governo / a reboque	sem saber para onde
borrasca	temporal	confusão
escarcéu	ruído feito pelo mar	gritaria
dar água pela barba	água pela proa, que impede o seguimento normal	dar problemas
cabo ¹ das tormentas ²	¹ porção saliente de terra que entra pelo mar ² tempestade violenta	difícil
fazer ondas	água agitada	criar conflitos ou complicações
ir de vento em popa	navegar com vento favorável	correr bem
ir por água abaixo	ser levado pela corrente	perder-se o fruto do trabalho
estar de ressaca	movimento de recuo da onda	convalescença
estar em maré de	movimento periódico da água do mar ³	oportunidade favorável
estar quilhado	com a quilha assente	estar numa situação desfavorável
remar contra a maré	mover pela força dos remos 3	esforçar-se em vão

Tabela 2 - Condições de navegação

⁴⁸ cf. Capítulo 3 – Metodologia, secção 3.2.

Palavra / Expressão	Protótipo	Significado em estudo
aselha	nome de um nó náutico, feito com uma laçada simples	desastrado
não meter prego nem estopa	materiais empregues na reparação e calafetagem	não ter nada a ver com um assunto
pôr-se na alheta	parte curva do costado, na popa, em ambos os bordos	fugir
pôr-se na retranca	verga disposta no sentido de proa à popa	acautelar-se

Tabela 3 - Material de bordo / embarcação

Palavra / Expressão	Protótipo	Significado em estudo
abordar	abalroar um navio para o assaltar	iniciar uma conversa
arrancar	obrigar a âncora a desprender-se do fundo	obter
embarcar	entrar numa embarcação	acreditar
enfunar	retesar a vela para que se encha de vento	comer em grande quantidade
ficar com a borda debaixo de água	amurada de barco	ser alvo de infortúnio
meter água	abastecer o navio de água potável	enganar-se
singrar	navegar à vela	progredir
sondar	achar a altura do fundo à superfície	perscrutar

Tabela 4 - Acções náuticas

Palavra / Expressão	Protótipo	Significado em estudo
ser emproado	com a proa a um determinado rumo	arrogante
ser marinheiro de água doce	marinho, do mar	inábil e inexperiente por navegar pouco

Tabela 5 - Estados

Da observação das tabelas acima, ressalta a disparidade encontrada no grau de proximidade entre os significados prototípicos e os significados em estudo. A distância entre o significado prototípico de ‘*escarcéu*’, por exemplo, e o seu significado periférico ‘*gritaria*’ não é tão significativa como a distância entre o significado prototípico de ‘*embarcar*’ e o seu significado periférico ‘*acreditar*’ que, à partida, parece nem sequer estar relacionado com o primeiro. Partindo do *continuum* literal-figurado de Dirven (1993/2002 *apud* Silva, 2006: 115), pode considerar-se menor a distância conceptual no primeiro caso, ‘*escarcéu / gritaria*’, uma vez que, quer o elemento nomeado quer o seu sentido, pertencem ao mesmo domínio, o sensório-motor. Já no que diz respeito ao segundo exemplo, ‘*embarcar / acreditar*’, a distância conceptual aumenta, sendo o elemento nomeado do domínio sensório-motor (físico) e o seu sentido do domínio abstracto; trata-se assim de uma metáfora ontológica, já que é efectuada “*a conceptualização de uma noção abstracta em função de uma outra, concreta, que faz parte da nossa vivência quotidiana.*” (Batoréo, 2004: 15).

Retomando os exemplos ‘*aselha*’ e ‘*pôr-se na retranca*’, verificamos que os significados em estudo também não apresentam a mesma proximidade relativamente ao protótipo. Ainda que, nestes dois casos, os elementos nomeados sejam ambos do domínio físico e os seus sentidos ambos do domínio abstracto, tratando-se igualmente de metáforas ontológicas, é menor a distância conceptual que separa um nó, ainda que simples, da inabilidade de uma pessoa desajeitada que tudo complica e “ata”, daquele que separa a retranca do efeito que ela produz quando não se tem cuidado e, em manobra, se apanha com ela na cabeça – facto bastante comum, aliás – (daí a dor resultante, experiência motivadora da expressão), provocando a consequente reacção de cautela perante tal peça.

Os processos que permitem esta extensão de significados são operações cognitivas que constituem “*um fenómeno central do funcionamento humano*” (Batoréo, 2004: 64): a metáfora e a metonímia, a generalização e a especificação, princípios estruturantes da dimensão semasiológica da semântica lexical. No âmbito do presente estudo serão tidas em conta apenas as duas primeiras operações, metáfora e metonímia.

4.1.3. Metáfora – metonímia

As duas operações cognitivas, metáfora e metonímia, não se opõem mas representam diferentes graus do *continuum* entre o elemento ‘nomeado’ e o elemento ‘intendido’ (Dirven 1993/2002 *apud* Silva, 2006: 115), isto é, entre a forma como se exprime um conceito e o próprio conceito que é designado, numa relação de menor ou maior distância conceptual. É necessário compreender, no entanto, qual ou quais os processos que estão presentes na extensão do significado das palavras/expressões em estudo.

Para isso, é útil ter presente quais são os factores comuns e diferenciadores dos fenómenos metonímia e metáfora. De forma muito sucinta, podem apresentar-se como aspectos comuns: (i) ambos os tipos de associação serem de ordem mental, resultando do conhecimento enciclopédico e (ii) ambos representarem “*uma conexão entre duas entidades na qual um termo é substituído por outro.*” (Silva, 2006: 119). Como aspectos distintos: (i) enquanto a associação estabelecida pela metonímia é de contiguidade, é de similaridade a que estabelece a metáfora, o que faz com que (ii) a metonímia envolva um mesmo domínio conceptual, ao passo que a metáfora envolve domínios conceptuais distintos.

Partindo destes princípios, verifica-se que todas as expressões em estudo se enquadram no grupo das metáforas, já que é por uma relação de similaridade que as motivações em 4.1.1. são expressas através de outro domínio conceptual. Assim, o domínio de origem (náutica) encontra expressão para variados domínios alvo, fruto da experiência que representa. Porém, nem todas elas se organizam da mesma forma. Com

base nas teorias sobre a metáfora⁴⁹, propõe-se que o uso das palavras/expressões em estudo seja visto à luz da Metáfora Conceptual e da Metáfora da Estrutura do Evento.

A Tabela 6 agrupa as projecções metafóricas da estrutura de evento superior A VIDA É UMA VIAGEM.

Metáfora	Palavra / Expressão
Acções são movimentos	<i>fazer ondas</i> <i>remar contra a maré</i> <i>pôr-se na alheta</i> <i>pôr-se na retranca</i> <i>abordar</i> <i>arrancar</i> <i>embarcar</i> <i>enfunar</i> <i>sondar</i>
Progredir é avançar	<i>ir de vento em popa</i> <i>singrar</i>
Falta de propósito é falta de direcção	<i>andar à deriva</i> <i>andar à toa</i>
Dificuldades são impedimentos à acção	<i>estar quilhado</i> <i>ficar com a borda debaixo de água</i>
Estados são lugares	<i>cabo das tormentas</i>

Tabela 6 - Metáforas de Estrutura de Evento

⁴⁹ cf. Capítulo 2.

A Tabela 7 contempla especificações da projecção metafórica de estrutura de evento ACONTECIMENTOS EXTERNOS SÃO OBJECTOS QUE SE MOVEM.

Metáfora	Palavra / Expressão
Fluidos (mar)	<i>escarcéu</i> <i>dar água pela barba</i> <i>estar em maré de</i> <i>estar de ressaca</i> <i>meter água</i>

Tabela 7 - Especificações da Metáfora de Estrutura de Evento

Na Tabela 8 registam-se as metáforas conceptuais. A classificação proposta tem em conta a motivação expressa por Lakoff (1992), relativamente às novas extensões das metáforas convencionais. Segundo este autor, cada mapeamento é um padrão fixo de correspondências conceptuais entre domínios conceptuais, definindo uma classe aberta de correspondências potenciais através de padrões de inferência.

Metáfora	Palavra / Expressão
Pessoas são objectos (de bordo)	<i>ser aselha</i>
Pessoas são partes da embarcação	<i>ser emproado</i>
Reacções são fenómenos atmosféricos	<i>borrasca</i>

Tabela 8 - Metáforas conceptuais

Ainda segundo Lakoff (1992), há uma classe de metáforas que não funciona pelo processo de mapeamento de um domínio conceptual noutro, mas antes pelo mapeamento de imagens mentais convencionais. Assim, considera-se, na Tabela 9, o grupo das Imagens Metafóricas.

Imagem metafórica
<i>não meter prego nem estopa</i>
<i>ser marinheiro de água doce</i>

Tabela 9 - Imagens metafóricas

Considera-se ainda um caso de esquema imagético, tal como descrito por Silva (2006: 130) com base em Lakoff e Johnson (1980, 1999). É apresentado em configuração de tabela (Tabela 10), já que faz parte do conjunto acima iniciado.

Esquema imagético	Palavra / Expressão
Em baixo é mau	<i>Ir por água abaixo</i>

Tabela 10 - Esquema imagético

Sendo a experiência do mundo a base do pensamento e da linguagem, a sua expressão através do domínio de origem em estudo tem potencialmente, pelo menos, uma produtividade significativa na língua dos países com tradição marítima.

4.2. Discussão dos resultados

Os resultados destas três actividades foram contabilizados e reduzidos a valores percentuais por uma questão de conveniência relacionada com a facilidade de análise dos dados recolhidos. Para uma melhor leitura, apresentam-se em quadros resumo (Quadros A,

A.1, B, B.1, C e C.1 – Anexo 7), nos quais a diferença de resultados é antecedida de um sinal de mais ou de menos, sempre referente aos resultados obtidos pelos alunos de PLNM relativamente aos do grupo de controlo.

4.2.1. Resultados da Actividade 1

Na primeira actividade, na qual os alunos tinham que encontrar num texto as expressões de uso corrente com termos náuticos correspondentes a outras dez expressões fornecidas de forma descontextualizada, verificou-se que, em dois casos (respostas 7 e 9, correspondência entre *‘incompetente/marinheiro de água doce’* e *‘problemas/dar água pela barba’*), houve uma diferença de, respectivamente, mais 9 e 8 pontos percentuais a favor dos alunos de PLNM. Através da análise do quadro, além dos resultados já referidos, constata-se que, em todas as restantes expressões (1, 2, 3, 4, 5, 6, 8 e 10) e de acordo com o que seria expectável, a diferença de resultados oscila entre os 24 e os 58%, sendo sempre favorável aos alunos do grupo de controlo (cf. Quadros A e A.1, Anexo 7).

4.2.2. Resultados da Actividade 2

Aqui, após a eliminação de duas questões, pedia-se que de entre três hipóteses, todas certas (uma das quais metáfora com termos de origem náutica), os alunos escolhessem aquela que preferiam para completar cada frase. Em cinco respostas (3 *‘embarcar’*, 4 *‘enfunar’*, 5 *‘sondar’*, 7 *‘estar de ressaca’* e 8 *‘arrancar’*), houve mais alunos de PLNM a escolher as expressões com termos náuticos, com uma diferença respectiva (e por vezes muito acentuada) de mais 5%, 41%, 15%, 24% e 34%. Verificou-se, portanto, uma significativa diferença (maior e mais abrangente) no que diz respeito à preferência mostrada pelos alunos de PLNM quanto à escolha de expressões com termos náuticos.

Perante estes resultados inesperados, procedeu-se à sua validação através de nova realização da actividade (mantendo as questões mas mudando a ordem e apresentando-as de forma diferente, Anexo 8), de forma a aferir a consistência dos resultados. O Quadro B (Anexo 7) contempla, nas duas colunas da direita, *Alunos de PLNM* e *Diferença*,

respectivamente, os valores referentes à primeira e à segunda aplicação e a diferença de resultados de cada uma delas. Tal como no quadro anterior, os sinais de mais e de menos que precedem os valores que exprimem a diferença devem ser entendidos tendo como referência os alunos de PLNM.

Verifica-se pela análise do Quadro B (Anexo 7) que se mantêm iguais nas duas aplicações apenas os valores referentes a uma das expressões, '*borrasca*', a única que não foi seleccionada por nenhum aluno de PLNM. A expressão '*ir de vento em popa*' continuou a ter um valor menor por parte dos alunos de PLNM, embora a diferença relativamente aos valores do grupo de controlo tenha diminuído. Quanto aos valores das expressões 4, 5, 7 e 8, apesar de apresentarem alguma flutuação (entre os 5 e os 8%), continuam a traduzir uma maior preferência dos alunos de PLNM por expressões metafóricas coloquiais com termos náuticos. Ressaltam os resultados relativos às expressões 3 '*embarcar*' e 6 '*singrar*', cujos valores na segunda aplicação marcam uma diferença significativa de mais 21% em ambas as respostas.

4.2.3. Resultados da Actividade 3

Na Actividade 3, da qual foram excluídas duas questões não respondidas por qualquer aluno do grupo de controlo e alterada a questão 1., resultou uma diferença, nesta última, de mais 36% de respostas dos alunos de PLNM. Em todas as outras respostas notou-se uma diferença que variou entre os 5 e os 74% a favor dos alunos do grupo de controlo. A grande diferença verificada na resposta 3 (- 74% dos alunos de PLNM relativamente aos do grupo de controlo) poderá ter como explicação o facto de o verbo *remar* ser um verbo pleno, cujo índice de frequência é relativamente baixo.

Tal como referido na secção 3.5.1, alguns alunos introduziram nas suas respostas uma possibilidade que não estava prevista, tendo completado a expressão 8 com a palavra '*toa*'; esta palavra, no entanto, apresenta uma menor frequência do que a esperada '*deriva*'. Dos alunos que assim completaram a expressão, 7 pertencem ao grupo de controlo e 1 ao grupo de PLNM (nível B2); (cf. Quadros C e C.1, Anexo 7).

4.3. Interpretação dos resultados

Da observação dos dados assim obtidos retiraram-se conclusões de entre as quais algumas podem considerar-se inesperadas e até de certo modo um pouco paradoxais embora, na maior parte dos casos, estejam de acordo com as teorias da aquisição e da aprendizagem das línguas.

4.3.1. Actividade 1 - Identificação

Como fica patente nos Quadros A e A.1 (Anexo 7), os resultados obtidos nesta actividade, à excepção dos que se referem às questões 7 e 9, apontam para a situação que parece mais expectável, isto é, para um maior conhecimento das expressões portuguesas que usam metáforas cujo domínio de origem é náutico por parte dos alunos de língua materna portuguesa. Tal explica-se pelo facto de, apesar de já terem um domínio da língua portuguesa bastante razoável, os alunos de PLNM se encontrarem ainda num estágio do processo de aquisição/aprendizagem, quer lexical quer cultural, menos avançado que o dos alunos do grupo de controlo, de língua materna portuguesa. Se, além disso, tal como propõe Leiria (2006), a aquisição da idiomaticidade é um fenómeno gradual, é natural que os alunos do grupo de controlo não tenham ainda o conhecimento de todas as expressões apresentadas. Não pode esquecer-se, também, que as metáforas usadas provêm de uma área lexical com algum grau de opacidade e que, neste processo, influem ainda factores idiolectais que afectam o ambiente linguístico dos alunos, qualquer que seja a sua língua materna. É igualmente natural que os alunos de PLNM fiquem um pouco aquém dos seus colegas de língua materna portuguesa no que diz respeito à identificação destas expressões, uma vez que para eles o processo de aquisição/aprendizagem desta língua se encontra ainda ao nível da proficiência operacional limitada, isto é, da “*resposta adequada a situações geralmente encontradas*”(QECCR, 2001: 47).

Há duas questões (7 e 9), porém, que apresentam maior percentagem junto dos alunos de PLNM. Considerando que estes foram sujeitos a um exercício numa língua diferente da sua língua materna, pode supor-se que, ao realizar a tarefa, terão prestado mais atenção para resolvê-la do que os alunos do grupo de controlo, estando deste modo mais despertados para o contexto em que as expressões se integravam e conseguindo identificá-las

numa proporção que, embora maior, pode considerar-se discreta. Paradis (2009) defende que, na execução de tarefas em língua não materna, sobretudo em situação experimental, a atenção do participante está concentrada na tarefa; o esforço adicional requerido implica o uso de mecanismos que exigem um acréscimo não apenas da atenção mas também do controlo explícito, o que envolve a memória declarativa. Trata-se de funções conscientes, que contrastam com a memória implícita, e que comportam igualmente os aspectos pragmáticos (parcialmente controláveis), aqui proporcionados pela contextualização das expressões a identificar.

Da observação dos resultados do Quadro A.1 (alunos de PLNM) ressalta, ainda, que o aluno de língua materna germânica (que vive com um padrasto de língua materna portuguesa) e o aluno de língua românica do 3º ciclo apresentam os resultados mais baixos. Por outro lado, o grupo que apresenta mais correspondências certas é o grupo de alunos eslavos de nível B1, onde se contam dois alunos com padrastos de língua materna portuguesa.

Nesta actividade, os resultados dos alunos de PLNM verificam-se mais elevados sobretudo na correspondência de construções predicativas. Pode inferir-se que a sua contextualização, aliada à utilização de alguns vocábulos com um índice de frequência médio, ‘*água*’ (sétimo patamar), ‘*abordar*’ (sexto patamar) e ‘*barba*’, ‘*maré*’ (quinto patamar), facilita a sua compreensão. Já ‘*escarcéu*’, com um baixo índice de frequência (11 – 31, segundo patamar), semelhante ao dos termos ‘*estopa*’ e ‘*tormentas*’, apresenta um resultado significativamente mais baixo (uma diferença de 5). Esta diferença parece confirmar que as lexias complexas (‘*prego nem estopa*’ e ‘*cabo das tormentas*’), quando integradas em construções predicativas (no primeiro caso) e em combinações fortemente cristalizadas (nos dois casos), são mais facilmente compreendidas. A ausência de variação das combinações cristalizadas implica a aprendizagem de uma forma invariável, mais facilmente memorizável. O facto de haver 5 respostas correctas para ‘*cabo das tormentas*’, lexia complexa fixa, pode também dever-se à sua presença noutras disciplinas escolares, nomeadamente História, designando o ponto geográfico ligado à descoberta do caminho marítimo para a Índia. Neste caso, em virtude desse tipo de ocorrência, a expressão perde opacidade, tornando-se mais facilmente compreensível; salienta-se que todos os alunos que a identificaram frequentam o ensino secundário, pelo que não lhes é estranha esta

designação, embora noutro contexto.

O resultado da lexia simples ‘*aselha*’, abaixo do limiar de frequência no *corpus* Português Fundamental, apresenta no entanto 5 correspondências certas; trata-se de uma palavra que os alunos de PLNM identificaram com alguma facilidade, provavelmente devido ao contexto em que se apresenta.

4.3.2. Actividade 2 - Escolha

Tendo em vista a interpretação dos resultados obtidos nesta tarefa, Quadros B e B.1 (Anexo 7), procurou-se explorar com os alunos de PLNM a possibilidade de existência de expressões semelhantes nas suas línguas maternas, em termos de sentido e de domínio de origem das metáforas, àquelas em que obtiveram maior percentagem que os alunos do grupo de controlo. Efectuou-se este procedimento embora seja ainda um tema em descoberta e desenvolvimento a relação entre os léxicos da língua materna e de uma língua aprendida posteriormente. Leiria (2006) apresenta a possibilidade de os dois léxicos (da língua materna e da língua não materna) partilharem um só sistema conceptual. Neste caso, um dos tipos de relação assenta numa organização subordinada, na qual “*o acesso à memória conceptual é realizado através da palavra correspondente na LI.*” (Leiria, 2006: 82), transferida para a interlíngua. Paradis frisa que, nesta hipótese dos três sistemas, o campo comum às várias línguas não faz parte do sistema linguístico mas sim do sistema conceptual (Paradis, 2009: 190). Sustenta ainda (2008: 342) que a dificuldade de encontrar as palavras pode ser superada através de tarefas como a tradução, provando que

“[...]a língua materna pode ser adquirida e usada através de processos sustentados pela memória implícita, ao passo que uma segunda língua aprendida mais tarde depende da aprendizagem explícita e do uso do conhecimento metalinguístico, que exige a integridade do sistema de memória declarativa.”⁵⁰.

Descrevendo as estratégias de tradução, este autor (2009: 191) ilustra a possibilidade de aquela ser realizada directamente através da associação dos léxicos, resultante da aprendizagem consciente, logo, servida pela memória declarativa.

⁵⁰ (Paradis, 2008: 344), tradução nossa.

Após efectuado o levantamento, no qual não foi incluída a língua checa por motivos de impossibilidade de colaboração do aluno, concluiu-se que estes encontraram nas suas línguas algumas correspondências: (i) *'ir de vento em popa'*, em búlgaro, inglês, romeno e russo; (ii) *'enfundar'*, em romeno; (iii) *'estar de ressaca'*, em búlgaro e russo; (iv) *'arrancar uma palavra'*, em búlgaro, romeno e russo (Quadro D, Anexo 9). Note-se que todos estes alunos são originários, ainda que de regiões do interior, de países com tradição marítima; tal reflecte-se certamente nas suas línguas maternas.

Tendo em conta que os alunos de PLNM obtiveram maior percentagem nas questões 3, 4, 5, 6,7 e 8 e as correspondências encontradas só parcialmente coincidem com estas expressões (1, 4, 7 e 8), os resultados desta tarefa, dificilmente justificáveis apenas pelo acaso, só poderão ser interpretados à luz da subjectividade inerente à própria tarefa, baseada numa opção pessoal que implica o universo individual de cada aluno, quer tenha como língua materna o português ou não. Assim, os alunos que escolheram estas hipóteses explicaram individualmente as suas preferências, apontando várias ordens de motivos: evocação do som da palavra; sentido atribuído à palavra; originalidade da expressão; única hipótese conhecida; já conhecida (mesmo se em contexto diferente); equivalência na sua língua materna (cf. Quadro E, Anexo 10). Às preferências que manifestaram não serão alheios aspectos afectivos, cuja importância foi realçada por Minkowski (1927, *apud* Paradis, 2006), revelados em argumentos como *'evocação do som'*, *'sentido atribuído'* e *'originalidade'*. Assim, dada a elevada subjectividade destes motivos, eles podem ser tidos em consideração apenas como indicadores de aspectos implícitos, dificilmente aprofundáveis pelos alunos. Há ainda que ter em conta a influência de uma forte motivação reconhecida nestes alunos; Batoréo (*apud* Barbeiro, 2009: 12) afirma que se trata de uma motivação *"... que os acompanha na aplicação aos estudos, aliada ao trabalho metódico e perseverança ..."*.

No que diz respeito a argumentos como *'hipótese conhecida'* (única ou não) e *'equivalência na língua materna'*, a bússola aponta claramente para o conhecimento metalinguístico e para a inferência pragmática, ambos suportados pela memória declarativa. Estas preferências sugerem, assim, estratégias de aprendizagem efectuadas pelos alunos, consistentes com as propostas de Paradis (2009).

Entre os motivos invocados pelos alunos para as suas escolhas, conta-se o sentido

atribuído à palavra. Esta motivação é suscitada pelo verbo *'arrancar'*, conhecido pela aluna em situações de maior saliência prototípica, isto é, que servem de *"perspectiva interpretativa para outros [sentidos]"* (Silva, 2006: 60). O simples facto de este verbo ter um alto índice de frequência pode explicar o elevado número de respostas. Dificilmente algum dos alunos de PLNM suspeitaria de que se trata de um verbo de origem náutica, tal como, aliás, os seus colegas do grupo de controlo, já que *"na maior parte das vezes, é o último, o mais moderno significado de uma palavra que primeiramente se torna familiar."* (Silva, 2006: 22).

Havendo predominância de verbos (sobretudo lexicalizados) nesta actividade, não deixa de ser interessante verificar que, a seguir ao verbo *'arrancar'* (bastante frequente), os valores mais altos se registam num outro verbo lexicalizado, *'enfunar'* (de baixo índice de frequência), e em construções predicativas, *'ir de vento em popa'* e *'estar de ressaca'*. Se *'vento'* tem um índice de frequência médio, o mesmo não se passa com *'popa'* (segundo patamar); por sua vez, *'ressaca'* também não é um vocábulo frequente. Esta constatação parece apontar para uma escolha baseada, além dos factores já mencionados, na informação lexical fornecida pelo contexto em que se inserem quer os verbos quer as construções predicativas.

Por outro lado, a ausência de respostas na opção *'borrasca'* compreende-se pelo baixo índice de frequência desta lexia.

4.3.3. Actividade 3 - Completamento

Os resultados desta actividade revelam claramente a vantagem dos alunos do grupo de controlo sobre os alunos de PLNM no que toca ao conhecimento que permite o completamento de expressões metafóricas com termos náuticos, ainda que, ao fazê-lo, não tenham consciência do domínio de origem que estão a usar. Apenas na primeira questão se verifica uma diferença notória, favorável aos alunos de PLNM, diferença essa que pode ser explicada pela alteração introduzida na formulação da questão. Todas as outras respostas correspondem ao que seria expectável, tendo sempre presente que a linguagem aqui ilustrada, eivada de metáforas construídas com léxico por vezes opaco, é algo que se adquire gradualmente. Isto explica igualmente o facto de haver algumas expressões que

foram pouco conseguidas mesmo por parte dos alunos do grupo de controlo, apesar de terem um maior domínio da língua portuguesa que os seus colegas de PLNM, os quais, naturalmente, realizaram esta tarefa de forma menos completa. (Quadro C, Anexo 7).

É interessante verificar como a expressão '*ir por água abaixo*' teve unanimidade por parte dos alunos do grupo de controlo, tendo sido a resposta que obteve também a maior percentagem junto dos alunos de PLNM. Um resultado tão significativo dever-se-á ao facto de ser esta expressão construída a partir de uma metáfora conceptual básica, cujo uso é automático e não consciente. *Para baixo é mau* (Lakoff e Johnson, 1980) corresponde a uma metáfora generalizada compreensível independentemente da língua em que é expressa, o que torna os enunciados que a contêm facilmente interpretáveis e também de fácil construção, mesmo numa língua que não a materna. Acresce que esta expressão não contém léxico opaco, sendo esse outro factor de simplificação para todos os alunos envolvidos. Além disso, todas as palavras que a compõem apresentam um razoável nível de frequência, sobretudo o lema '*água*'.

Visto que nesta actividade era esperado que os alunos trabalhassem exclusivamente com construções, verifica-se que, tanto os alunos do grupo de controlo como os de PLNM mostraram menor preferência por duas expressões: '*fazer ondas*' e '*pôr-se na retranca*'. Se no caso de '*fazer ondas*' este resultado não pode ser imputado ao baixo nível de frequência dos constituintes da construção, a resposta pode ser procurada na pequena saliência do significado desta expressão, para estes alunos. No que diz respeito a '*pôr-se na retranca*', o resultado pode dever-se à dificuldade oferecida pelo termo '*retranca*', comprometendo o conhecimento da expressão.

Uma situação há, porém, que merece atenção: a diferença de -74% de respostas dos alunos de PLNM para '*remar contra a maré*'. Se para os alunos do grupo de controlo esta constitui uma expressão muito familiar, já para os de PLNM apresenta um razoável grau de dificuldade, tal como a outra construção que utiliza a palavra '*maré*'. Sendo dificilmente admissível que, apesar da baixa frequência destes vocábulos, os alunos não os conheçam ainda, uma hipótese de explicação pode ser considerada: a produção destas combinações não chega a ser facilitada pela sua contextualização, que não fornece aos alunos de PLNM pistas pragmáticas suficientes para a sua construção. Esta justificação é consistente com a afirmação de Paradis (2007: 12) segundo a qual nunca são activados todos os traços

conceptuais associados a um determinado conceito, mas apenas aqueles que são relevantes na situação concreta de uso.

4.4. Discussão geral dos dados

Os alunos informantes deste estudo pertencem, como já referido na secção 3.2., a três ramos distintos do grupo linguístico indo-europeu: o eslavo, o germânico e o românico. Mais do que pelo seu nível de proficiência em língua portuguesa, os seus resultados distinguem-se por famílias linguísticas, ressaltando a escassez de respostas do aluno germânico.

A diferença no resultado pode dever-se a factores não linguísticos; é admissível que este aluno, por contraste com os demais, apresente um grau de motivação diferente em relação à aprendizagem e atribua à formação escolar expectativas mais baixas que os seus colegas, visto ser oriundo de uma sociedade de características bem diferentes relativamente às dos países do ex-Leste europeu. Por outro lado, a sua língua materna, o inglês, goza actualmente de maior prestígio e influência que o português; ainda que o aluno afirme gostar de usar a língua portuguesa, estes são aspectos que podem estar subjacentes, mesmo se inconscientemente, a uma menor aplicação na aprendizagem de uma língua não materna. É ainda de salientar que, sendo apenas um aluno, não é possível estabelecer comparação entre alunos com a mesma língua materna.

Por conseguinte, deve considerar-se que os dados recolhidos a partir das tarefas propostas são consentâneos com o conhecimento actual sobre a aquisição e aprendizagem de línguas (materna e não materna) e a apropriação dos sentidos metafóricos, ainda que fortemente periféricos e formados com base numa linguagem opaca.

Verifica-se que a opacidade é determinante na aprendizagem e uso dos sentidos não referenciais, quer a nível da compreensão (decifração de significado de enunciados, actividades 1 e 2), quer a nível da produção (estruturação de enunciados, actividade 3), aqui realizadas apenas na vertente escrita. Assim, quanto maior for o grau de opacidade do léxico, menos rápida será a sua aquisição/aprendizagem e mais improvável o seu uso.

Estando estes alunos sujeitos a programas e actividades em que, até certo ponto, o

domínio de origem da náutica (ou pelo menos relativo ao mar) está presente (cf. Anexo 11), usam algum vocabulário específico deste domínio, frequentemente em sentido literal. Silva (2006: 114-119) propõe que não existe uma distinção fundamental entre literal e figurado, mas antes um *continuum* literal-figurado, sendo a transição realizada gradualmente através de um crescendo de figuratividade. Segundo a gradação proposta por este autor e, partindo do vocábulo ‘onda’, da construção predicativa ‘fazer ondas’, é possível exemplificar este *continuum* do sentido literal ao figurado:

- (1) *onda* (elevação da água do mar, seguida de movimento, resultante do vento que já soprou ou sopra longe do local onde esta se verifica);
- (2) *onda de ar* (massa de ar que se desloca como a onda);
- (3) *fazer a onda* (provocar o efeito visual de onda);
- (4) *ir na onda* (deixar-se levar por um agente exterior);
- (5) *fazer ondas* (criar agitação ou conflitos).

Ora, a existência deste *continuum* que une os dois extremos sugere que o uso de vocabulário já conhecido em sentido literal é um factor de facilitação para a compreensão do sentido figurado. Porém, Silva (2006: 111) expõe igualmente o ponto de vista de Gibbs (1994), segundo o qual o sentido figurado pode ser processado directamente sem activação do sentido literal, caso o sentido figurado seja mais saliente; tal é o caso, por exemplo, das expressões idiomáticas convencionalizadas, de que ‘fazer ondas’ é um exemplo.

Para o professor de PLNМ que esteja interessado em trabalhar esta área, fica a convicção de que o trabalho específico sobre o vocabulário deverá contemplar uma abordagem do uso real da língua, isto é, da utilização do léxico de forma contextualizada. A aprendizagem de vocabulário é um processo contínuo, de toda a vida; será tanto mais eficaz quanto mais envolver os mecanismos de competência linguística implícita, assim como o conhecimento metalinguístico e o processamento pragmático, o que é realizado através da contextualização do léxico (Paradis, 2009: 154). O cenário da contextualização é o que, segundo Paradis (2008: 342), “*facilita o acesso ao léxico em domínios semânticos variados e influencia a relativa proficiência na compreensão, produção, leitura e escrita.*”⁵¹

⁵¹ Tradução nossa.

5. CONCLUSÃO

Ao terminar o presente estudo, algumas conclusões decorrentes da investigação teórica e da aplicação de actividades práticas junto de alunos de PLNM proporcionam respostas às questões que o orientaram.

5.1. O *como* da aquisição/aprendizagem de sentidos metafóricos

Tradicionalmente identificada como instrumento retórico por meio de “desvio”, a metáfora é, à luz da Linguística Cognitiva, vista não como um fenómeno linguístico mas antes como um mecanismo conceptual constitutivo da cognição humana, radicado na experiência e responsável pela estruturação do pensamento, da linguagem, da acção e da própria inovação conceptual. Realiza-se, portanto, não só conscientemente a nível de figura de estilo, passível de dissecação na análise literária mas, sobretudo, de forma frequentemente automática na linguagem comum do dia-a-dia e, ainda, no discurso científico, preciso e exacto.

A naturalidade da concepção cognitiva do sentido figurado encontra provas linguísticas, sendo a ubiquidade das expressões metafóricas da linguagem corrente uma delas, a par da sua quantidade e sistematicidade. Também encontra provas psicológicas, uma vez que o processamento e a interpretação do sentido figurado podem não estar dependentes do sentido literal, desempenhando a metáfora um papel essencial tanto na aprendizagem, como na interpretação consciente e na compreensão inconsciente de muitos tipos de linguagem convencional e inovadora (Silva, 2006). O facto de ser possível exprimir metáforas conceptuais por meios não verbais é mais uma prova, irrefutável, da sua natureza conceptual. McNeill (1992 *apud* Silva, 2006) dá como exemplo a manifestação de conceitos metafóricos através de gestos. Esta afirmação confirma a importância que a contextualização tem na atribuição de sentido, quer seja em termos de compreensão, produção, leitura ou escrita. As pistas pragmáticas e as chaves prosódicas e gestuais são um contributo importante tanto para a compreensão como para a construção de sentido. Se algumas chaves prosódicas encontram correspondência gráfica, tal não sucede com todas, nem tão pouco com chaves gestuais. Em situação de

aquisição/aprendizagem de língua não materna, estes preciosos elementos da comunicação oral são substituídos, sobretudo na leitura, por um acréscimo de atenção e por um controlo explícito que, no entanto, não resolve todos os desafios apresentados pelos sentidos metafóricos.

Pode fazer-se a distinção entre metáforas conceptuais e metáforas linguísticas, sendo as primeiras esquemas do sistema conceptual cujo padrão de conceptualização pode ser individualmente instanciado em diferentes expressões metafóricas, ou seja, através das segundas. As metáforas criativas, ou por outras palavras, as figuras de estilo presentes na literatura, são extensões de metáforas conceptuais, generalizadas e, por natureza, convencionais (Lakoff e Turner, 1989 *apud* Silva, 2006). Pelo facto de serem extensões de sentido “fabricadas” por um indivíduo, carecendo de carácter convencional e de uso generalizado, as metáforas criativas exigem, por vezes, um trabalho de análise (mesmo em língua materna) que as distancia das metáforas conceptuais, generalizadas e apresentando maior ou menor grau de cristalização.

Numa situação de aquisição/aprendizagem de língua não materna, como é o caso em que se encontram os alunos informantes do presente estudo, o contacto dá-se sobretudo com a metáfora conceptual, ou seja, com a que traduz um processo de conceptualização já adquirido pelo seu sistema cognitivo e materializado na sua língua materna. Agora (só) será necessário aprender a usá-lo noutra língua, nas suas quatro vertentes das dimensões de compreensão e produção. Porém, estes alunos deparam já, nos materiais de que dispõem para a aprendizagem, com algumas metáforas criativas. A abordagem destas metáforas, através da explicitação lexical e semântica, exige frequentemente o conhecimento de referentes culturais que são estranhos aos alunos⁵². Parece, no entanto, que uma análise muito aprofundada ou sistemática das metáforas criativas estará um pouco na linha do ensino de usos supérfluos para estes alunos, uma vez que escapam ao uso generalizado no dia-a-dia. Utilizando a imagem de Cook (2009), será um pouco como querer ensinar crianças a escrever sonetos⁵³.

⁵² No trabalho desenvolvido para o presente estudo, por exemplo, o vocabulário, além de específico, reflecte fortes marcas culturais resultantes da ligação de Portugal ao mar.

⁵³ A propósito do objectivo de adquirir uma competência linguística em L2 semelhante à de um nativo, Cook (2009) afirma: “... *once the native speaker norm is abandoned, there is no need to aim at superfluous uses of*

Na situação de aquisição/aprendizagem de uma língua não materna, tal como na aquisição da língua materna, a apreensão dos sentidos metafóricos está intimamente ligada à aquisição/aprendizagem do léxico e, de forma particular, ao vocabulário, conforme a distinção estabelecida por Paradis (2008, cf. capítulo 2), uma vez que envolve um controlo consciente do processamento. A hipótese de o vocabulário já fazer parte do repertório usado implicitamente prende-se com a frequência de uso e, nesse caso, o acesso directo ao significado dos itens do vocabulário, aliado ao conceito generalizado, permite facilmente a apreensão do sentido metafórico. Caso contrário, ou seja, caso o vocabulário não esteja ainda acessível implicitamente, verifica-se o recurso a estratégias de compensação. Quer o mecanismo usado seja o de acesso lexical não-selectivo (havendo activação dos dois sistemas lexicais) ou o de acesso lexical selectivo (através da activação exclusiva do sistema lexical apropriado ao contexto) (Groot, 2011), outros factores se prendem com a apreensão do sentido metafórico. Os resultados das aplicações realizadas com alunos de Português Língua Não Materna para o presente estudo revelam claramente que a opacidade das expressões, sobretudo se aliada ao desconhecimento do vocabulário, dificulta a compreensão dos sentidos metafóricos; ao contrário, as combinatórias que contêm vocabulário conhecido e, de forma particular quando o sentido metafórico é activado por unidades-base não metafóricas (como ‘*água*’, presente em variadas expressões), facilitam tanto a sua compreensão como a sua construção. Em todo o caso, a maior ou menor dificuldade do vocabulário está ligada à frequência de uso, dependendo esta parcialmente do grau de especificidade do domínio lexical.

Fica ainda claro, pelas justificações dadas pelos alunos acerca das suas escolhas, que a sua abordagem a estas palavras e combinatórias é de carácter holístico. Apresentam razões que remetem para mecanismos ancorados no conhecimento metalinguístico (como a tradução) e na inferência pragmática, isto é, em estratégias cognitivas conscientes, baseadas na memória declarativa, portanto controladas também pela vontade. Apresentam igualmente motivos de ordem afectiva e emocional, como a evocação do som, a atribuição de sentido e a originalidade, de natureza cognitiva implícita, fortemente ligada ao conhecimento enciclopédico, isto é, à experiência do mundo, seja ela real ou mental. Uma vez que as associações que estão na base da metáfora não são obrigatoriamente reais nem

linguísticas, podendo ser de ordem mental, portanto subjectivas (Silva, 2006), as implicações em termos de vocabulário apontam para a necessidade de um desenvolvimento lexical que contemple as unidades abstractas, conceptuais, uma vez que se encontram na base da formulação de inúmeros conceitos de uso corrente. As actividades de leitura são um contributo importantíssimo para a aquisição/aprendizagem de quaisquer conceitos e, de modo particular, dos conceitos abstractos, sobretudo se puderem ser efectuadas em voz alta de modo a contemplarem chaves prosódicas; sendo o raciocínio subjacente à metáfora de natureza imagética (Silva, 2006), compreende-se que, se a leitura em voz alta for igualmente acompanhada por chaves de interpretação gestuais, a compreensão do sentido metafórico seja ainda mais facilmente alcançada. Utilizando para a leitura materiais autênticos, é natural que a sua riqueza lexical seja um pouco superior ao nível de capacidade de compreensão dos alunos, mas a verdade é que só há desenvolvimento se o *input* disponibilizado for um pouco além do já integrado, desde que, por isso, não cause incompreensão total.

É ainda de assinalar que, sobretudo em situação de reconhecimento dos sentidos metafóricos, foram utilizadas pelos alunos estratégias de conhecimento explícito que dizem respeito ao processamento das informações sintácticas prestadas pelo léxico, para além das restantes inferências pragmáticas resultantes da contextualização. A compreensão de sentido baseada na semelhança formal entre a expressão do conceito metafórico e a expressão do seu significado, como por exemplo no caso de um participio em posição atributiva, confirma a utilização de estratégias de compensação como meio de colmatar insuficiências vocabulares.

Parece assim estar encontrada a resposta para a primeira pergunta orientadora deste estudo, que procurava conhecer a forma como se realiza a aquisição/aprendizagem de sentidos metafóricos na situação dos alunos que, na escola portuguesa, aprendem português como língua não materna.

5.2. O quando e o onde do processo de aquisição/aprendizagem

As considerações feitas no sentido de responder à primeira questão orientadora contêm, até certo ponto, resposta também para a segunda questão, que pretendia saber se o

ambiente de aquisição semi-formal da língua portuguesa, em que os alunos se inserem neste momento, pode só por si proporcionar a aprendizagem de sentidos metafóricos em construções com algum grau de fixidez.

O carácter conceptual das operações cognitivas que constroem a metáfora implica a disponibilidade universal deste processo. A linguagem, porém, é o meio que corporiza o conceito, pelo que a língua que a suporta é fundamental, tendo os alunos envolvidos um nível razoável de proficiência linguística em português. Estando desde já claro que a resposta a esta pergunta orientadora é afirmativa, tal como se pode inferir pelos resultados obtidos nas aplicações e pelas considerações feitas anteriormente, convém no entanto realçar alguns factores que se prendem a esta questão.

Da caracterização sociolinguística dos alunos informantes depreende-se que o bilinguismo com que se identificam é sequencial, mas não é um bilinguismo equilibrado, sendo este um fenómeno raro, no qual é igualmente satisfatório o conhecimento de dois idiomas (Batoréo, 2008). A condição de equilíbrio bilingue verifica-se sobretudo quando este é de raiz, isto é, quando a criança é exposta aos dois idiomas e os adquire em simultâneo (Sim-Sim, 1998). Aqui, trata-se antes um bilinguismo compósito, ou seja, a aquisição das línguas é sucessiva, sendo a exposição à segunda língua posterior à aquisição da primeira (Sim-Sim, 1998); não se verificando igual conhecimento dos dois idiomas, este é um bilinguismo parcial. Para além das implicações relacionadas com o estatuto de cada língua e, mais do que isso, com o estatuto atribuído aos seus falantes com base em pressupostos económicos e sociais, dois outros factores se perfilam como decisivos para a sua aquisição/aprendizagem da língua portuguesa: o tempo e o espaço em que ocorre este processo.

Relativamente ao factor tempo, é preciso ter em linha de conta que, ao contactar com a língua em aquisição/aprendizagem sobretudo no meio escolar, integrados em turmas em que as disciplinas são desenvolvidas em língua portuguesa, os alunos beneficiam de um tempo bastante reduzido para a aquisição/aprendizagem das estruturas e do vocabulário mínimo que lhes permita o acompanhamento curricular e a respectiva avaliação. Se, por um lado, o *input* que vão recebendo nas outras disciplinas é uma “mola” para o enriquecimento lexical, por outro lado esta “mola” é frequentemente forte demais para o mecanismo que a suporta, isto é, o *input* lexical disponibilizado é demasiado difícil para o

nível de proficiência dos alunos, gerando incompreensão. O elevado número de alunos por turma, por sua vez, por vezes impede o professor de atender particularmente a essa situação, tornando a incompreensão num efeito crónico e de “pescadinha de rabo na boca” (expressão que me permito utilizar, visto tratar-se de um estudo sobre o sentido metafórico). Considerando que o processo de aquisição/aprendizagem da língua não materna tem semelhanças com o processo anterior de aquisição da língua materna, seria bom que estivesse previsto um período suficientemente longo de apropriação dos padrões básicos dos sistemas de regras da língua cuja aquisição/aprendizagem os alunos estão a realizar. Assim seria dada resposta a um dos princípios mais fundamentais do desenvolvimento da linguagem: o reconhecimento precede a produção (Sim-Sim, 1998).

Ao referir-se, no título deste subcapítulo, o *onde* do processo de aquisição/aprendizagem, pretende chamar-se a atenção para algumas características do sistema em que os alunos estão enquadrados. A maioria destes adolescentes e jovens, tal como já foi referido, contacta com a língua portuguesa sobretudo no meio escolar. As situações comunicativas que favorecem o uso da língua no quotidiano, tantas vezes ilustradas nos manuais, carecem de uma actualização. Nenhum aluno vai à padaria, escreve postais ilustrados ou pede informações a alguém que encontra na rua. Sinais dos tempos, fazem as compras no supermercado, onde não precisam de pedir nem de perguntar; a internet responde às suas necessidades de contacto social e familiar; e também não é aconselhável falar com estranhos, tanto mais que podem apresentar uma atitude desfavorável à presença de estrangeiros. A escola é, portanto, o local de aquisição, de aprendizagem e de uso da língua em aquisição, ao passo que em casa se utiliza a língua materna, que já não é aprendida formalmente. Embora sejam incentivados pela escola a manifestar a sua cultura, o facto é que estes alunos vivem em situação de assimilação linguística, uma vez que em Portugal se vive de facto num regime linguisticamente homogéneo, embora oficialmente não seja negado o direito à diversidade. O direito destes alunos à diversidade linguística está, no entanto, circunscrito ao uso da língua materna fora dos circuitos oficiais. Trata-se, na prática, de uma situação de bilinguismo substractivo, conducente à assimilação linguística, em que as suas línguas maternas tendem a desaparecer à medida que a língua não materna se vai impondo como língua dominante (García, 2011).

Apesar desta situação de bilinguismo desequilibrado, a frequência da escola proporciona contacto com a língua em aquisição a dois níveis, o formal e o informal. Cada um deles participa a seu modo na construção da proficiência linguística dos alunos, favorecendo o contacto com diferentes registos de língua e alguma variedade de contextos de uso. Da diferença de registos e da variedade de contextos, resulta o ambiente linguístico que não só permite como talvez até favoreça a aquisição/aprendizagem de sentidos metafóricos, já que eles impregnam a linguagem corrente do dia-a-dia, quaisquer que sejam as circunstâncias de uso da língua.

5.3. A aprendizagem formal

Indo ao encontro do que foi exposto em 5.1. e 5.2., torna-se evidente que a aprendizagem formal representa um papel importante no processo de aquisição/aprendizagem da língua portuguesa por parte dos alunos de Português Língua Não Materna, incluindo na apropriação da extensão de sentidos. Também de acordo com 5.1., o *input* lexical disponibilizado deve ser sempre um pouco superior ao já adquirido, o que remete para a teoria da zona de desenvolvimento próximo, proposta por Vygotsky (1934/2005).

De facto, embora Vygotsky tenha gizado esta teoria relativamente à relação entre desenvolvimento e aprendizagem na criança, ela baseia-se num princípio para o qual o seu autor considerava como paradigma o desenvolvimento da linguagem. A enunciação desse princípio (Vygotsky, 1934/2005: 112) reza que:

“A diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente define a área de desenvolvimento potencial da criança.”

Transposto para a aquisição da linguagem e, concretamente para a aquisição/aprendizagem de sentidos metafóricos numa língua não materna em situação escolar, o “auxílio dos adultos” cabe aos professores e, de modo particular ao professor de Português Língua Não Materna.

A disponibilização de léxico um pouco mais além daquele que já é conhecido surge

como uma acção norteadora prevista pela *Input Hypothesis*⁵⁴ que, embora passível de discussão, prevê a necessidade de que o *input* disponibilizado esteja um pouco acima do estágio de capacidade de compreensão do aprendente para que se dê o fenómeno da aquisição (Leiria, 2006: 118). Da parte do professor, esta acção pode ser organizada de modo a constituir um contributo eficaz para o desenvolvimento lexical. A centralidade que o sentido ocupa nos enunciados linguísticos pode, deste modo, ser explorada através das extensões de significado e, pela acção do professor, os alunos podem aceder a significados de saliência variável, incluindo os significados metafóricos que perpassam o dia-a-dia. A reflexão sobre esses sentidos, além disso, permite aos alunos um exercício cognitivo que, envolvendo ou não estratégias compensatórias, contribui para o desenvolvimento da língua em aquisição/aprendizagem e para o próprio desenvolvimento cognitivo.

Assim, da atitude criativa do professor de Português Língua Não Materna depende a criação e a selecção de materiais que favoreçam a aquisição/aprendizagem da língua, em particular da aquisição/aprendizagem lexical possibilitadora da apropriação de sentidos. Com inspiração na abordagem de Tomlinson (2009) acerca dos princípios que devem reger a construção de materiais para a aprendizagem de língua não materna, propõem-se agora algumas linhas de actuação nesse sentido.

Respondendo ao pré-requisito multifacetado de que os alunos devem ser expostos a um *input* linguístico variado, intensivo e extensivo, relacionado com a sua experiência do mundo e que os envolva cognitiva, afectiva e esteticamente, podem deduzir-se algumas características dos materiais a ser usados. Estes devem contemplar documentos autênticos que contenham a língua em uso contextualizada, uma vez que a contextualização é fonte de riqueza semântica e é simultaneamente chave de descodificação dos sentidos. A possível complexidade destes documentos (que devem evidentemente ser escolhidos de acordo com o nível a que se destinam) pode contribuir para que o professor destaque algumas características salientes, até descobertas pelos alunos. A criação de materiais apelativos e interessantes, bem como de actividades que provoquem uma resposta pessoal de carácter afectivo e cognitivo, proporciona o uso do conhecimento enciclopédico como suporte para a aquisição/aprendizagem de conhecimento declarativo que, a seu tempo, poderá tornar-se implícito.

⁵⁴ *The input Hypothesis* é proposta por Krashen, 1994 (*apud* Leiria, 2006).

Sabendo-se que o processo de aquisição/aprendizagem de uma língua não materna tem semelhanças com o processo de aquisição da primeira língua, é também possível criar materiais e actividades que apelem ao uso do conhecimento metalinguístico, através da língua ou da representação visual (que, em todo o caso, será sempre “traduzida” para linguagem verbal). A criação de oportunidades para o uso da língua, quer oral quer escrito, deve resultar na contextualização das tarefas de produção, correspondentes a um objectivo determinado, que requeiram o real uso da língua e não só a prática de algumas estruturas.

Qualquer que seja a natureza do material, a sua utilização flexível a adaptada às circunstâncias deve ser um princípio a respeitar, de modo a constituir um instrumento útil ao processamento da língua, nas suas vertentes orais e escritas. No contexto dos alunos de Português Língua Não Materna que, nas suas turmas e grupos de PLNM convivem com alunos de variadas línguas e culturas, é bom que os materiais criados e usados, no seu intuito de envolver os aspectos cognitivos e afectivos, reflectam o carácter multicultural em que os alunos estão integrados, tornando-lhes mais vasta a experiência do mundo.

Dessa experiência fará inevitavelmente parte o contributo da língua portuguesa, que “... vibra surdamente como as vozes de comando por entre a bruma e o marulho do mar.”, já que “O mais sedentário de nós, quando fala, continua, pela força da tradição, a navegar.” (Cortesão, 1960-1962).

BIBLIOGRAFIA

Azeredo, M. Olga *et alii* (2006), *Da Comunicação à Expressão, Gramática Prática do Português*. Lisboa: Lisboa Editora.

Bacelar do Nascimento, M. F. (1987), *Português Fundamental*. Disponível em <<http://www.clul.ul.pt/pt/recursos/84-spoken-corpus-qportugues-fundamental-pfq>>

Barbeiro, Célia (2009), *Abordagem Cognitiva do Domínio da Polissemia pelos Alunos de Português Língua Não Materna. A construção do alcance semântico das palavras*. Lisboa: Universidade Aberta (Dissertação de mestrado).

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

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

Batoréo, Hanna (2008), *A(s) minha(s) língua(s): Bilinguismo e o direito à diversidade linguística*. Comunicação apresentada no Colóquio *Direito, Língua e Cidadania Global*.

Batoréo, Hanna (2009), “Entre dois fogos ou a pertinência do continuum entre polissemia e homonímia. Visão escalar na abordagem teórica em Linguística Cognitiva aplicada ao ensino do Português língua não-materna.” *Actas do XXIV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, Lisboa, APL, 2009, 115-124. Página consultada em 6 de Novembro de 2010, <<http://www.apl.org.pt/actas>>.

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições Asa. Disponível em: http://www.asa.pt/produtos/produto.php?id_produto=661536

Cook, Vivian (2009), *The goals of ELT: Reproducing native-speakers or promoting multicompetence among second language users?* Textos do seminário Português Língua Não Materna – Metodologias e Materiais, Lisboa: ILTEC, APP e Fundação Calouste Gulbenkian.

Correia, Margarita (2000), “Homonímia e polissemia – contributos para a delimitação dos conceitos”. *Palavras*, n.º 19, Lisboa: Associação dos Professores de Português, 57-75. Página consultada em 8 de Novembro de 2010, <http://khup.com/download/1_keyword-polissemia/homon-mia-e-polissemia-contributos-para-a-delimita-o-dos.pdf>.

Cortesão, Jaime (1960-1962), *História dos Descobrimentos Portugueses*. Lisboa: Círculo de Leitores (1979) *parte VI, 3º volume*.

Cunha, Celso e Lindley Cintra (1984), *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.

Evans, Vyvyan (2007), “Cognitive Linguistics”. Página consultada em 8 de Novembro de 2010, <http://khup.com/download/22_keyword-cognitive-grammar-ronald-w-langacker/cognitive-linguistics-vyvyan-evans.pdf>.

Eynon, Terry (2002), “Cognitive Linguistics”. *Advances in psychiatric treatment*. Consultado em 8 de Novembro de 2010, <<http://apt.rcpsych.org/cgi/content/full/8/6/399>>.

Fauconnier, Gilles (2003), “Cognitive Linguistics”. In Lynn Nadel, editor-in-chief. *Encyclopedia of Cognitive Science*. London: Macmillan. Página consultada em 8 de Novembro de 2010, <http://khup.com/download/8_keyword-cognitive-linguistics-ronald-w-langacker/microsoft-word-cognitive-ling.pdf>.

Falkum, Ingrid Lossius (s.d.), “A pragmatic solution to the polysemy paradox”. Página consultada em 8 de Novembro de 2010, <http://khup.com/download/38_keyword-cognitive-linguistics-g-lakoff/a-pragmatic-solution-to-the-polysemy-paradox.pdf>.

Felser, C & H. Clahsen (2009), “Grammatical processing of spoken language in child and adult language learners”. *Journal of Psycholinguistic Research* 38, 305-319.

García, Ofelia (2011), *Espacios transglósicos y translanguaging: Conocimiento subalterno y la educación*. Textos do colóquio Bilinguismo e Educação Bilingue. Lisboa: ILTEC, APP e Fundação Calouste Gulbenkian.

Gass, S. & L. Selinker (2008), “An integrated view of second language acquisition”. In Gass, S. & L. Selinker (2008) *Second Language Acquisition. An introductory course*. Routledge: New York, 479-504. (document disponibilizado em suporte informático).

Groot, Annette (2011), *The interacting languages of bilinguals*. Textos do colóquio Bilinguismo e Educação Bilingue. Lisboa: ILTEC, APP e Fundação Calouste Gulbenkian.

Lakoff, George e Johnson, Mark (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.

Lakoff, George (1992), “The Contemporary Theory of Metaphor”. Página consultada em 11 de Novembro de 2010, <<http://uchcom.btk.ru/IHPCS/MET/WebLibrary/Lakoff/The-Contemporary-Theory-of-Metaphor.html>>.

Leiria, Isabel (2006), *Léxico: Aquisição e Ensino do Português Europeu Língua não-materna*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e FCT (Dissertação de doutoramento, Lisboa: FLUL, 2001).

Leitão, Humberto e Vicente Lopes, J. (1990), *Dicionário da Linguagem de Marinha Antiga e Actual*. Lisboa: Edições Culturais da marinha.

Lourenço, Orlando (2002), *Psicologia de desenvolvimento cognitivo*. Coimbra: Edições Almedina.

Machado, José Pedro (1967), *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. Editorial Confluência (2ª edição).

Machado, José Pedro (org.), (1981), *Grande Dicionário da Língua Portuguesa*. Lisboa: Amigos do Livro.

Marques Esparteiro, António (1962), *Dicionário Ilustrado de Marinha*. Lisboa: Livraria Clássica Editora.

Mateus, Maria Helena Mira *et alii* (1983), *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho. 5ª edição (2003).

Mateus, Maria Helena Mira *et alii* (org.) (2005-2008), *Projecto Diversidade Linguística em Escola Portuguesa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Mineiro, Ana e Steger, Philipp (2004), “A produtividade dos nomes metafóricos da construção naval em português europeu: um estudo comparado a partir de textos dos séculos XVI e XVII e do século XX”. Actas do XX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística, Lisboa, APL. 2004, 227-236. Página consultada em 6 de Novembro de 2010, <<http://www.apl.org.pt/actas>>.

Mineiro, Ana; Doria Maria; Antunes, Mafalda e Correia Margarita (2004), “Hiponímia e meronímia num corpus da Náutica em português europeu”. Comunicação apresentada no IX Simpósio Ibero-Americano de Terminologia, RITerm, Barcelona. Página consultada em 26 de Janeiro de 2011, <<http://www.iltec.pt/pdf/wpapers/2004-amineiro-meronimia.pdf>>

Mineiro, Ana (2004), “Uma abordagem lexical da terminologia Náutica”. Comunicação a apresentar no IX Simpósio Ibero-americano de Terminologia, Barcelona. Página consultada em 26 de Janeiro de 2011, <<http://www.iltec.pt/pdf/wpapers/2006-ara-pub3.pdf>>

Mineiro, Ana (2004), “Aspects discursifs et linguistiques dans la terminologie maritime du portugais européen”. Artigo publicado em: Groupe des Écoles des Télécommunications (ENST Bretagne, INT Évry i Télécom Paris), Universitat Politècnica de Catalunya i IULA de la Universitat Pompeu Fabra (orgs.) (2004). *Actes de GLAT – Barcelona*, pp. 125-136. Página consultada em 26 de Janeiro de 2011, <http://www.iltec.pt/pdf/wpapers/2004-amineiro-asp_disc.pdf>

Mineiro, Ana (2007), *As metáforas que constroem a terminologia náutica portuguesa*. Lisboa: Academia de Marinha.

Mineiro, Ana (no prelo), “A metáfora na terminologia portuguesa da náutica: um recurso cognitivo de língua e de cultura?”. Artigo para ser inserido no livro de homenagem ao Prof. Doutor João Malaca Casteleiro. Página consultada em 26 de Janeiro de 2011, <<http://www.iltec.pt/pdf/wpapers/9998-ara-pub1.pdf>>

Paradis, M. (2006), “More belles infidèles—or why do so many bilingual studies speak with forked tongue?”, in *Journal of Neurolinguistics 19*. Department of linguistics, McGill University and Cognitive Neuroscience Centre, UQAM, Montreal, Canada, 195-208. (documento disponibilizado em suporte informático).

Paradis, M. (2007), “The Neurofunctional components of the bilingual cognitive system”. In Kecskes, I. & L. Albertazzi (eds.) (2007) *Cognitive Aspects of Bilingualism*. Springer: Dordrecht, 3-28. (documento disponibilizado em suporte informático).

Paradis, M. (2008), “Language and Communication Disorders in Multilinguals”, in *Handbook of Neuroscience of Language*. Brigitte Stemmer e Harry A. Whitaker (eds.). (documento disponibilizado em suporte informático).

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

Perdigão et alii (2005), *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional, Documento Orientador*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Rabello, E.T. e Passos, J.S. (s.d) *Vygotsky e o Desenvolvimento Humano*. Página consultada em 22 de Outubro de 2010, <<http://www.josesilveira.com>>

Sim-Sim, Inês (1998), *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: U. Aberta.

Silva, Augusto S. (2004), “Linguagem, Cultura e Cognição, ou a Linguística Cognitiva”, in Augusto Soares da Silva, Amadeu Torres & Miguel Gonçalves (orgs.), *Linguagem, Cultura e Cognição: Estudos de Linguística Cognitiva*. Coimbra: Almedina, vol. I, 1-18. Página consultada em 6 de Novembro de 2010, <http://jcienciascognitivas.home.sapo.pt/05-11_silva.html>.

Silva, Augusto S. (2006), *O Mundo dos sentidos em Português*. Coimbra: Livraria Almedina.

Silva, Augusto S. (2008), “O cognitivo e o social nos estudos linguísticos: inimigos íntimos?” Actas do XXIV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística, Lisboa: APL, 2009, 511-525. Página consultada em 6 de Novembro de 2010, <<http://www.apl.org.pt/actas>>.

Talmy, Leonard (2000), *Toward a Cognitive Semantics*. Cambridge, MA: MIT Press. Página consultada em 8 de Novembro de 2010, <<http://wings.buffalo.edu/linguistics/people/faculty/talmy/talmyweb/TCS.html>>.

Tomlinson, Brian (2009), *Principles and Procedures of Materials Development for Language Learning*. Textos do seminário Português Língua Não Materna – Metodologias e Materiais, Lisboa: ILTEC, APP e Fundação Calouste Gulbenkian.

Vygotsky, Lev; Luria, Alexander; Leontiev, Alexis (1934). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone Editora (2005).

Vygotsky, Lev (1934), *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Relógio d’Água (2007).

ANEXO 1 – Índices de frequência

Patamares de frequência:

6 – 10 / 11 – 31 / 32 – 100 / 101 – 316 / 317 – 1.000 / 1.001 – 3.162 / 3.163 – 10.000 / 10.001 – 31.622 / 31.623 – 100.000 / 100.001 – 316.227 / 316.228 – 1.000.000 / 1.000.001 – 3.162.277

Frequência numérica e índice de frequência:

(□=lema/○=forma)

ABAIXO

Frequência numérica = 1094 abaixo (R)

Índice = @ abaixo (R) ■■■□□□(1001 – 3162)

ABORDAR

Frequência numérica = 42@ abordar (V)

Índice = @ abordar (V) ■■▣□□□(317 – 1000)

ÁGUA

Frequência numérica = 8340 água (N)

Índice = @ água (N) ■■■▣□□(3163 – 10000)

ALHETA - Não se regista.

ARRANCAR

Frequência numérica = 5@ arrancar (V)

Índice = @ arrancar (V) ■■■□□□(1001 – 3162)

ASELHA - Não se regista.

BARBA

Frequência numérica = 462 barba (N)

Índice = @ barba (N) ■■▣□□□ (317 – 1000)

BORDA

Frequência numérica = 36 borda (N)

Índice = @ borda (N) ■▣□□□□(32 – 100)

BORRASCA

Frequência numérica = 19 borrasca (N)

Índice = @ borrasca (N) ■□□□□(11 – 31)

CABO DAS TORMENTAS

Frequência numérica = 795 cabo (L) - 29 tormentas (N) [L= elemento de locução]

Índice = @ cabo (L) ■■▣□□□(317 – 1000)
tormentas (N) ●○○○○○ (11 – 31)

DEBAIXO

Frequência numérica = 1023 debaixo (R)

Índice = @ debaixo (R) ■■■□□□(1001 – 3162)

DERIVA

Frequência numérica = 256 deriva (N)

Índice = @ deriva (N) ■■□□□□(101 – 316)

EMBARCAR

Frequência numérica = 270 embarca (V)

Índice = @ embarcar (V) ■■□□□□ (101 – 316)

EMPROADO

Frequência numérica = 204 @ emproado (A)

Índice = @ emproado (A) ■□□□□□ (11 – 31)

ENFUNAR

Frequência numérica = 2 @ enfunar (V)

Índice = @ enfunar (V) ■□□□□□ (11 – 31)

ESCARCÉU

Frequência numérica = 10 escarcéu (N)

Índice = @ escarcéu (N) ■□□□□□ (11 – 31)

ESTOPA

Frequência numérica = 22 estopa (N)

Índice = @ estopa (N) ■□□□□□(11 – 31)

MARÉ

Frequência numérica = 382 maré (N)

Índice = @ maré (N) ■■▣□□□(317 – 1000)

MARINHEIRO

Frequência numérica = 13 marinheiro (N)

Índice = @ marinheiro (N) ■■□□□□(101 – 316)

ONDAS

Frequência numérica = 588 ondas (N)

Índice = ondas (N) ●●●○○○ (317 – 1000)

POPA

Frequência numérica = 120@ popa (N) # 74 popa (N)

Índice = @ popa (N) ■▣□□□□(32 – 100)

PREGO

Frequência numérica = 148 prego (N)

Índice = @ prego (N) ■■□□□□ (101 – 316)

QUILHADO

Frequência numérica = [32 quilha (N)]

Índice = [@ quilha (N) ■▣□□□□ (32 – 100)]

REMAR

Frequência numérica = 15 @ remar (V)

Índice = @ remar (V) ■▣□□□□ (32 – 100)

RESSACA

Frequência numérica = 91 ressaca (N)

Índice = @ ressaca (N) ■▣□□□□(32 – 100)

RETRANCA - Não se regista.

SINGRAR

Frequência numérica = 11 @ singrar (V)

Índice = @ singrar (V) ■▣□□□□ (32 – 100)

SONDAR

Frequência numérica = 300 @ sondar (V)

Índice = @ sondar (V) ■■□□□□ (101 – 316)

TOA

Frequência numérica = 27 toa (N)

Índice = @ toa (N) ■□□□□□(11 – 31)

VENTO

Frequência numérica = 11 vento (N)

Índice = @ vento (N) ■■■□□□(1001 – 3162)

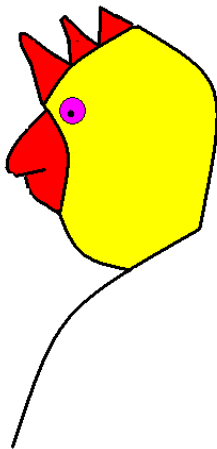
ANEXO 2 - Actividade 1

Informante:

Procura na história “Estúpidas são as galinhas” as expressões que têm o mesmo significado que:

1. barulheira, confusão: _____
2. desajeitado: _____
3. empertigado, arrogante: _____
4. difícilimo: _____
5. enganar-se: _____
6. tratar: _____
7. incompetente: _____
8. não ser para aí chamado: _____
9. problemas: _____
10. tramado: _____

ESTÚPIDAS SÃO AS GALINHAS



Carlos Saraiva da Costa

O Vice-Rei da Índia, marquês de Távora, ao escrever para a Secretaria de Estado em Lisboa acerca da sua viagem a Goa em 1750, afirmava que *“a insensibilidade e falta de caridade por parte dos marinheiros são indescritíveis. Posso assegurar-lhes que, regra geral, este tipo de gente sente mais a morte de um dos seus frangos do que a perda de cinco ou seis dos seus companheiros de viagem”*.

Finalmente o regresso, após seis meses de grande calor em Goa. O momento era de alegria... alegria para os marinheiros e para uns poucos que conseguiram embarcar. A maior parte teve que aguardar nova oportunidade. “Ou os homens ou a carga e a carga é sempre mais valiosa.” Com aquele Capitão, tão emproado, as coisas tornavam-se ainda mais difíceis, pois detestava pessoas – “têm intestinos a mais”, dizia.

À ordem do piloto, soltou-se o último lançante e o fraco vento, que soprava de terra, foi o bastante para afastar a nau do cais.

Gorda e pesada, a nau, mergulhada até ao limite do bojo, gemia e rangia ao mais pequeno balanço. Toneladas de especiarias enchiam-lhe o corpanzil e as cavernas. A própria coberta estava à cunha com arcas empilhadas por todo o lado, a dificultar movimentos e manobras.

Mas, com boa vontade e boas recompensas (já era assim no século XVII), arranjava-se sempre mais espaço. Assim, conseguiram alguns marinheiros menos aselhas embarcar as suas arcas e empoleirá-las sobre toda aquela tralha.

Estava a nau aproada ao vento, presa ao fundo por um único ferro, pronta a erguer velas, quando o piloto, que não era nenhum marinheiro de água doce, insistiu: - “Meu Capitão, não é que eu meta aí prego nem estopa mas temos carga a mais. Com algum mar, vai tudo ao fundo!”

Farto da insistência do piloto, o Capitão ordenou a um moço que estava por perto: - “Abre as primeiras arcas dos marinheiros e atira tudo ao mar!”

“Estou quilhado!... Este tipo só me dá água pela barba!” - repetia o moço, enquanto trepava. Chegado ao cimo, marretada à esquerda e à direita, soltou os fechos, abriu os tampos e ...

assustou-se com o que de lá saiu. ...bandos de galinhas, aparvoadas pela luz, com cacarejares frenéticos e livres, esvoaçaram e espalharam-se por toda a embarcação.

Os marinheiros, apanhados de surpresa, desvairados e receosos de perder as suas penas, lançaram-se atrás delas, tentando deitar as manábulas a tudo o que voasse.

A perseguição depressa deu lugar à batalha pela posse dos galináceos. Seguiram-se cenas comoventes e brutais.

Ajoelhado à proa, um dos marinheiros tentava capturar um bichinho com doçura – “pi...pi...pi... pitinha...vem...”, enquanto um outro, ao lado, ameaçava um companheiro aos urros: - ...“tira as patorras da minha galinha, seu animal”.

A maior parte trocava murros e pontapés, entre tropeções, escorregadelas e quedas.

As galinhas foram, por natureza, feitas mais para esgravatar do que para voar, mas aquelas eram exceção, especialmente uma careca, ágil e com um cacarejar sonoro e de liderança. Esvoaçava de vau em vau, dirigindo o movimento das outras, o que baralhava os perseguidores que trepavam, em vão, por mastros e ovéns.

Ao sabor da batalha, a nau bailava, com tendência a gingar mais para Bombordo.

À primeira bicada, o Capitão parou e recordou-se que era um militar e um militar nunca mete água. Era necessário dirigir as operações e abordar a situação de forma decidida. Ele próprio apitou para a formatura, o que não foi fácil, nem imediato. Foi o cabo das tormentas.

Por fim, no meio de um grande escarcéu, lá conseguiu reunir, a meio navio, todos os marinheiros, cobertos de suor, sangue e penas. Comunicou-lhes a estratégia, de forma breve e enérgica:

-“O inimigo é estúpido. Tem tendência a deslocar-se para Bombordo. VAMOS ENCURREALÁ-LAS.”

Assim foi. Aos gritos de ... Xô...Xô...Xô , a careca, intimidada, foi chamando as companheiras para Bombordo, enquanto os homens, em fila, avançavam.

A nau acompanhou o movimento. Adornou, inclinou-se mais e mais e deitou-se para não mais se levantar.

Tudo caiu ao mar.

Os homens, uns a nado, outros recolhidos por embarcações que logo prestaram socorro, todos se salvaram.

A carga perdeu-se.

As galinhas, essas, não conseguiram nadar.

Foi trágico o naufrágio das galinhas. Talvez por isso, ninguém o queira recordar.

ANEXO 3 - Actividade 2

Informante:

Sabendo que todas as hipóteses são possíveis, escolhe, para cada situação, a expressão com a qual preferes completar cada frase, fazendo um círculo à volta da alínea escolhida.

1. O Manuel deixou o escritório e dedicou-se à agricultura biológica. O negócio dele ...
 - a) ... é um sucesso.
 - b) ... corre muito bem.
 - c) ... vai de vento em popa.

2. Os alunos não fizeram os trabalhos de Matemática. A professora ficou furiosa e armou...
 - a) ... um pé de vento.
 - b) ... uma borrasca.
 - c) ... uma confusão.

3. A Maria é mesmo ingénua!
 - a) Acredita em qualquer estupidez!
 - b) Embarca em qualquer estupidez!
 - c) Engole qualquer estupidez!

4. O João foi ao MacDonald's e viu o Paulino a...
 - a) ... enfunar até não poder mais.
 - b) ... encher até rebentar.
 - c) ... comer imenso.

5. A professora de Português quer que os alunos façam um trabalho de pesquisa. Para conhecer as preferências deles...
 - a) ... sondou-os.
 - b) ... perguntou-lhes a opinião.
 - c) ... consultou-os.

6. O António ainda há pouco tempo acabou o curso e já foi convidado para ocupar um cargo importante numa empresa. O rapaz está a...

- a) ... vencer na vida.
- b) ... ser bem sucedido.
- c) ... singrar na vida.

7. A minha tia teve uma gripe que a obrigou a ser hospitalizada. Agora, já em casa, ...

- a) ... está a convalescer.
- b) ... está de ressaca.
- c) ... está a pôr-se fina.

8. O Pedro é tão tímido que é quase impossível...

- a) ... arrancar-lhe uma palavra.
- b) ... fazê-lo falar.
- c) ... ouvir-lhe a voz.

ANEXO 4 - Actividade 3

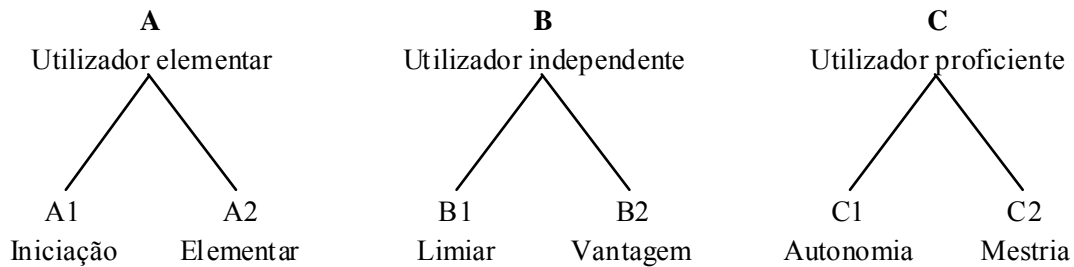
Informante:

Completa as seguintes frases:

1. O António chumbou no exame. Ficou mesmo com a borda debaixo de _____ .
2. Os miúdos estavam só a fazer disparates e, quando viram chegar os funcionários, resolveram pôr-se na _____ .
3. Gostava imenso de ir estudar durante um ano para outro país mas só me surgem dificuldades. Sinto-me mesmo a remar _____ .
4. Os professores e os colegas do Inácio irritam-se muito com o seu comportamento porque ele aproveita todas as ocasiões para fazer _____ .
5. As irmãs da Leonor gostam de fazer batota quando jogam ao Monopólio. Agora, sempre que joga com elas, a Leonor põe-se na _____ .
6. Os alunos queriam fazer uma visita de estudo a França mas a viagem era tão cara que os planos foram por _____ .
7. O tio da Sílvia ganhou a lotaria, o totoloto e o totobola. Aquilo é que é estar em _____ de sorte!
8. No final do nono ano, alguns alunos andam à _____ , sem saber bem que área escolher no ano seguinte.

ANEXO 5 - Quadro Europeu Comum de Referência

Divisão inicial em três níveis:



Descritores globais dos níveis B1 e B2:

B1	É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projecto.
B2	É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstractos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da actualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.

ANEXO 6 – Fichas sociolinguísticas

Fichas sociolinguísticas dos alunos de PLNM:

FICHA SOCIOLINGUÍSTICA

- A ficha **deve ser preenchida pelo professor de Português Língua Não Materna, ouvindo os pais/encarregados de educação e o próprio aluno. Pode recorrer a outros professores, ao director de turma e aos registos de secretaria.**
- A formulação das perguntas pode ser alterada, tendo em conta o nível de compreensão de português dos alunos/encarregados de educação.
- A ficha destina-se a registar informações referentes a todos os alunos de PLNM. Não há um tempo pré-definido para o seu preenchimento. Há informações que só podem obter-se depois de se conhecer melhor o aluno. Podem datar-se as informações à medida que se registam assim como a **fonte de informação.**

FICHA SOCIOLINGUÍSTICA

Identificação do aluno

Nome: *Informante 1*

Data de nascimento: *14 de Janeiro de 1995*

Masculino Feminino

Nacionalidade: *Búlgara*

País onde nasceu: *Bulgária*

País(es) onde viveu: *Bulgária e Portugal*

Ano de chegada a Portugal (caso tenha nascido fora de Portugal): *2003*

Língua(s) materna(s): *Búlgaro*

Outra(s) língua(s) falada(s): *Português, Turco, Inglês, Francês*

Bairro onde vive: *Sassoeiros*

Pessoas com quem vive (indicar grau de parentesco)

Mãe, pai e irmão.

Percurso escolar

- **Alunos que ingressam no primeiro ano do Ensino Básico:**

O aluno teve uma ama ou frequentou alguma creche/jardim de infância/ATL?

Em Portugal: Sim Não Quanto tempo?

No estrangeiro: Sim Não Quanto tempo? *5 anos*

Em que língua(s) falavam?

Búlgaro

- **Alunos que ingressam em outros anos:**

Anos de escolaridade na escola portuguesa: *3º, 4º, 5º, 6º, 7º*

O aluno frequentou outro tipo de atividades que promovessem o contacto com a língua portuguesa: AEC, ATL, Desporto, Apoio Escolar?

.....

Anos de escolaridade no estrangeiro: *1º*

O aluno aprendeu (formalmente) outras línguas antes de vir para Portugal? Quais? *Não*

.....

Em que país(es)?

Em que idade(s)	Língua(s)	Local	Observações

Identificação linguística

Línguas faladas pelo aluno:

Com o pai: *Búlgaro*

Com a mãe: *Búlgaro*

Com os irmãos: *Búlgaro*

Com os avós: *Turco e Búlgaro*

Com outros adultos com quem vive: -

Com os amigos e vizinhos: *Búlgaro e Português*

Com os colegas nos recreios: *Português*

Qual a língua que mais frequentemente fala em casa ao longo do dia?

Búlgaro

Qual a língua que mais frequentemente fala fora de casa ao longo do dia?

Português e Búlgaro

Tem livros em casa? Sim Não

Costuma ler? O quê? Em que língua? *Lê às vezes; livros de histórias e juvenis; em Português.*

Qual é a língua em que escreve mais frequentemente? (Em que língua escreve E-mails, MSN, SMS, apontamentos, recados, ...?)

Língua(s) em que escreve	Sempr	Frequentemente	Às vezes	Raramente
<i>Português</i>			X	
<i>Búlgaro</i>		X		

Vê televisão? Que programas, ou que tipo de programas? Em que língua(s)? *Sim; programas de todos os tipos (noticiários, filmes, telenovelas, concursos...); em Búlgaro e Português.*

Língua(s) em que vê televisão	Sempre	Frequentemente	Às vezes	Raramente
<i>Português</i>		X		
<i>Búlgaro</i>	X			

Ouve rádio? Em que língua(s)? *Não*

Em que língua(s) faz contas, decora números de telefone? *Búlgaro*

Em que língua(s) sonha? *Búlgaro e Português*

Em que língua(s) fala quando se zanga? *Búlgaro e Português*

Tem aulas de LM fora da escola? Onde e com que frequência? *Não*

Atitude no uso da língua (identidade):

Gosta de falar português? *É-lhe indiferente*

Gosta de falar a sua LM? *É-lhe indiferente*

Tenciona continuar a falar a sua LM? *Sim*

Lê/escreve na sua LM? *Lê e escreve com dificuldade*

Preferia aprender em português ou na LM? *É-lhe indiferente*

É importante falar bem português? Porquê? *Sim, para se integrar no sítio onde vive.*

É importante falar bem LM? Porquê? *Sim, porque é a sua LM.*

Em adulto, que língua(s) gostaria de falar com mais frequência:

Na família? *Búlgaro e Turco*

Na sociedade? *Búlgaro*

Na profissão? *Búlgaro*

Identificação dos pais/encarregados de educação/outros adultos com quem vive

Nome:

Grau de parentesco: Pai Mãe Outro:

País onde nasceu: *Bulgária*

Profissão no local de origem: *Doméstica*

Profissão atual: *Empregada doméstica*

Escolaridade: (onde/em que língua?) *6º ano; Bulgária; Búlgaro*

Ano de chegada a Portugal (caso tenha nascido fora de Portugal): *2001*

Língua(s) que fala mais frequentemente:

Com o(s) filho(s)/educando(s): *Búlgaro*

Com o/a cônjuge e/ou outro(s) adulto(s) com quem vive: *Búlgaro e Turco*

Com amigos e/ou colegas de profissão? *Búlgaro e Português*

Outras línguas: *Turco*

O que faz para o seu filho aprender a LM? E a língua portuguesa? *Nada; incentiva a leitura em Português.*

Nome:

Grau de parentesco: Pai Mãe Outro:

País onde nasceu: *Bulgária*

Profissão no local de origem: *?*

Profissão atual: *Desempregado*

Escolaridade: (onde/em que língua?) *8º ano; Bulgária; em Búlgaro*

Ano de chegada a Portugal (caso tenha nascido fora de Portugal) *2000*

Língua(s) que fala:

Com o(s) filho(s)/educando(s): *Búlgaro*

Com o/a cônjuge e/ou outro(s) adulto(s) com quem vive: *Búlgaro e Turco*

Com amigos e/ou colegas de profissão? *Búlgaro e português*

Outras línguas: -

O que faz para o seu filho aprender a LM? E a língua portuguesa? *Nada; compra livros em Português.*

Gostaria(m) que o filho/educando recebesse apoio na aprendizagem de português?

Sim Não

Acha(m) que o facto de o seu filho falar a LM influencia a aprendizagem de português?

Sim Não

Se sim, como? -

Gostaria(m) de ter apoio para falar melhor português (se a LM dos pais/encarregados de educação não for português)?

Sim Não

Têm intenção de residência futura/ intenção de regresso (ou para outro local) – quando?

Intenção de regresso à Bulgária, em data indefinida.

Observações/comentários

As línguas estão mencionadas de acordo com a ordem proferida pela aluna; a que refere em primeiro lugar é a que considera mais significativa em cada situação.

As informações acerca dos pais/encarregados de educação foram obtidas através da aluna, carecendo de completamento e de confirmação.

A aluna passa férias no seu país de origem, sem periodicidade regular.

FICHA SOCIOLINGUÍSTICA

Identificação do aluno

Nome: *Informante 2*

Data de nascimento: *3 de Setembro de 1994*

Masculino Feminino

Nacionalidade: *Americano*

País onde nasceu: *Estados Unidos da América*

País(es) onde viveu: *Estados Unidos e Portugal*

Ano de chegada a Portugal (caso tenha nascido fora de Portugal): *2001/2003 - 2008*

Língua(s) materna(s): *Inglês*

Outra(s) língua(s) falada(s): -

Bairro onde vive: *Sintra*

Pessoas com quem vive (indicar grau de parentesco)

Mãe e padrasto.

Percurso escolar

- **Alunos que ingressam no primeiro ano do Ensino Básico:**

O aluno teve uma ama ou frequentou alguma creche/jardim de infância/ATL?

Em Portugal: Sim Não Quanto tempo?

No estrangeiro: Sim Não Quanto tempo? *1 ano*

Em que língua(s) falavam?

Inglês

- **Alunos que ingressam em outros anos:**

Anos de escolaridade na escola portuguesa: *1º, 2º, 3º, 8º e 9º*

O aluno frequentou outro tipo de atividades que promovessem o contacto com a língua portuguesa: AEC, ATL, Desporto, Apoio Escolar?

Não

Anos de escolaridade no estrangeiro: *5 anos*

O aluno aprendeu (formalmente) outras línguas antes de vir para Portugal? Quais? *Sim*

.....

Em que país(es)?

Em que idade(s)	Língua(s)	Local	Observações
?	<i>Inglês</i>	<i>Estados Unidos</i>	

Identificação linguística

Línguas faladas pelo aluno:

Com o pai: /padrasto: *Inglês*

Com a mãe: *Inglês*

Com os irmãos: *Inglês*

Com os avós: *Português e Inglês*

Com outros adultos com quem vive: *Português*

Com os amigos e vizinhos: *Português e um bocadinho de Inglês*

Com os colegas nos recreios: *Português e um bocadinho de Inglês*

Qual a língua que mais frequentemente fala em casa ao longo do dia?

Inglês

Qual a língua que mais frequentemente fala fora de casa ao longo do dia?

Português

Tem livros em casa? Sim Não

Costuma ler? O quê? Em que língua? *Não costuma ler.*

Qual é a língua em que escreve mais frequentemente? (Em que língua escreve E-mails, MSN, SMS, apontamentos, recados, ...?)

Língua(s) em que escreve	Sempre	Frequentemente	Às vezes	Raramente
<i>Inglês</i>	X			
<i>Português</i>			X	

Vê televisão? Que programas, ou que tipo de programas? Em que língua(s)? *Sim; séries e filmes; em Inglês, legendados em Português.*

Língua(s) em que vê televisão	Sempre	Frequentemente	Às vezes	Raramente
<i>Inglês</i>	X			

Ouve rádio? Em que língua(s)? *Sim; em Português*

Em que língua(s) faz contas, decora números de telefone? *Inglês e Português*

Em que língua(s) sonha? *Inglês*

Em que língua(s) fala quando se zanga? *Inglês*

Tem aulas de LM fora da escola? Onde e com que frequência? *Só na escola; duas vezes por semana.*

Atitude no uso da língua (identidade):

Gosta de falar português? *Sim*

Gosta de falar a sua LM? *Sim*

Tenciona continuar a falar a sua LM? *Sim*

Lê/escreve na sua LM? *Sim*

Preferia aprender em português ou na LM? *Em Inglês*

É importante falar bem português? Porquê? *Sim, porque vive em Portugal e tem avós que falam Português.*

É importante falar bem LM? Porquê? *Sim, porque é americano e tem muitos amigos americanos.*

Em adulto, que língua(s) gostaria de falar com mais frequência:

Na família? *Inglês com a família paterna; Português com a família materna.*

Na sociedade? *Inglês e Português*

Na profissão? *Inglês, se voltar para os Estados Unidos.*

Identificação dos pais/encarregados de educação/outros adultos com quem vive

Nome:

Grau de parentesco: Pai Mãe Outro:

País onde nasceu: *Brasil*

Profissão no local de origem: *Empregada bancária (nos EUA)*

Profissão atual: *Secretária*

Escolaridade: (onde/em que língua?) ?; *Brasil; Português*

Ano de chegada a Portugal (caso tenha nascido fora de Portugal): *2001*

Língua(s) que fala mais frequentemente:

Com o(s) filho(s)/educando(s): *Inglês*

Com o/a cônjuge e/ou outro(s) adulto(s) com quem vive: *Português*

Com amigos e/ou colegas de profissão? *Inglês e Português*

Outras línguas:

O que faz para o seu filho aprender a LM? E a língua portuguesa?

Nome:

Grau de parentesco: Pai Mãe Outro: *Padrasto*

País onde nasceu: *Angola*

Profissão no local de origem: -

Profissão atual: *Empregado de escritório*

Escolaridade: (onde/em que língua?) ?; *Portugal; Português*

Ano de chegada a Portugal (caso tenha nascido fora de Portugal) ?

Língua(s) que fala:

Com o(s) filho(s)/educando(s): *Português*

Com o/a cônjuge e/ou outro(s) adulto(s) com quem vive: *Português*

Com amigos e/ou colegas de profissão? *Português*

Outras línguas: *Inglês*

O que faz para o seu filho aprender a LM? E a língua portuguesa?

Gostaria(m) que o filho/educando recebesse apoio na aprendizagem de português?

Sim Não

Acha(m) que o facto de o seu filho falar a LM influencia a aprendizagem de português?

Sim Não

Se sim, como?.....

Gostaria(m) de ter apoio para falar melhor português (se a LM dos pais/encarregados de educação não for português)?

Sim Não

Têm intenção de residência futura/ intenção de regresso (ou para outro local) – quando?

Regressar ao Brasil, em data indefinida.

Observações/comentários

As línguas estão mencionadas de acordo com a ordem proferida pelo aluno; a que refere em primeiro lugar é a que considera mais significativa em cada situação.

As informações acerca dos pais/encarregados de educação foram obtidas através do aluno, não estando por isso completas nem confirmadas.

O aluno passa períodos de férias no seu país de origem, sem regularidade periódica.

FICHA SOCIOLINGUÍSTICA

Identificação do aluno

Nome: *Informante 3*

Data de nascimento: *15 de Novembro de 1994*

Masculino Feminino

Nacionalidade: *Checo*

País onde nasceu: *República Checa*

País(es) onde viveu: *República Checa e Portugal*

Ano de chegada a Portugal (caso tenha nascido fora de Portugal): *2000*

Língua(s) materna(s): *Checo*

Outra(s) língua(s) falada(s): *Inglês*

Bairro onde vive: *S. Domingos de Rana*

Pessoas com quem vive (indicar grau de parentesco)

Mãe

Percurso escolar

- **Alunos que ingressam no primeiro ano do Ensino Básico:**

O aluno teve uma ama ou frequentou alguma creche/jardim de infância/ATL?

Em Portugal: Sim Não Quanto tempo? *1 ano*

No estrangeiro: Sim Não Quanto tempo? *1 ano*

Em que língua(s) falavam?

Checo

- **Alunos que ingressam em outros anos:**

Anos de escolaridade na escola portuguesa:

O aluno frequentou outro tipo de atividades que promovessem o contacto com a língua portuguesa: AEC, ATL, Desporto, Apoio Escolar?

Anos de escolaridade no estrangeiro: *5 anos*

O aluno aprendeu (formalmente) outras línguas antes de vir para Portugal? Quais?

.....

Em que país(es)?

Em que idade(s)	Língua(s)	Local	Observações

Identificação linguística

Línguas faladas pelo aluno:

Com o pai: *Checo*

Com a mãe: *Checo*

Com os irmãos: -

Com os avós: *Checo*

Com outros adultos com quem vive: *Português e Checo*

Com os amigos e vizinhos: *Português*

Com os colegas nos recreios: *Português*

Qual a língua que mais frequentemente fala em casa ao longo do dia?

Checo

Qual a língua que mais frequentemente fala fora de casa ao longo do dia?

Português

Tem livros em casa? Sim Não

Costuma ler? O quê? Em que língua? *Não costuma ler.*

Qual é a língua em que escreve mais frequentemente? (Em que língua escreve E-mails,

MSN, SMS, apontamentos, recados, ...?)

Língua(s) em que escreve	Sempre	Frequentemente	Às vezes	Raramente
<i>Português</i>	X			
<i>Checo</i>				X

Vê televisão? Que programas, ou que tipo de programas? Em que língua(s)? *Sim; programas variados; em Português e Inglês, legendados em Português.*

Língua(s) em que vê televisão	Sempre	Frequentemente	Às vezes	Raramente
<i>Português</i>	X			
<i>Inglês</i>	X			

Ouve rádio? Em que língua(s)? *Não*

Em que língua(s) faz contas, decora números de telefone? *Português*

Em que língua(s) sonha? *Checo*

Em que língua(s) fala quando se zanga? *Checo e Português*

Tem aulas de LM fora da escola? Onde e com que frequência? *Não*

Atitude no uso da língua (identidade):

Gosta de falar português? *Sim*

Gosta de falar a sua LM? *Sim*

Tenciona continuar a falar a sua LM? *Sim*

Lê/escreve na sua LM? *Mais ou menos*

Preferia aprender em português ou na LM? *Em Português*

É importante falar bem português? Porquê? *Sim, porque vive em Portugal.*

É importante falar bem LM? Porquê? *Sim, para continuar a comunicar com a família e ter mais opções de estudo e de trabalho.*

Em adulto, que língua(s) gostaria de falar com mais frequência:

Na família? *Checo e Português*

Na sociedade? *A língua do país onde viver*

Na profissão? *A língua do país onde a exercer*

Identificação dos pais/encarregados de educação/outros adultos com quem vive

Nome:

Grau de parentesco: Pai Mãe Outro:

País onde nasceu: *República Checa*

Profissão no local de origem: *Empregada de hotelaria*

Profissão atual: *Apresentadora*

Escolaridade: (onde/em que língua?) ?; *República Checa; Checo*

Ano de chegada a Portugal (caso tenha nascido fora de Portugal): *2000*

Língua(s) que fala mais frequentemente:

Com o(s) filho(s)/educando(s): *Checo*

Com o/a cônjuge e/ou outro(s) adulto(s) com quem vive: *Português*

Com amigos e/ou colegas de profissão? *Português e Checo*

Outras línguas: *Inglês e Russo*

O que faz para o seu filho aprender a LM? E a língua portuguesa? *Apenas fala em Checo*

Nome:

Grau de parentesco: Pai Mãe Outro:

País onde nasceu:

Profissão no local de origem: -

Profissão atual:

Escolaridade: (onde/em que língua?)

Ano de chegada a Portugal (caso tenha nascido fora de Portugal) ?

Língua(s) que fala:

Com o(s) filho(s)/educando(s):

Com o/a cônjuge e/ou outro(s) adulto(s) com quem vive:

Com amigos e/ou colegas de profissão?

Outras línguas:

O que faz para o seu filho aprender a LM? E a língua portuguesa?

Gostaria(m) que o filho/educando recebesse apoio na aprendizagem de português?

Sim Não

Acha(m) que o facto de o seu filho falar a LM influencia a aprendizagem de português?

Sim Não

Se sim, como?.....

Gostaria(m) de ter apoio para falar melhor português (se a LM dos pais/encarregados de educação não for português)?

Sim Não

Têm intenção de residência futura/ intenção de regresso (ou para outro local) – quando?

Não

Observações/comentários

As línguas estão mencionadas de acordo com a ordem proferida pelo aluno; a que refere em primeiro lugar é a que considera mais significativa em cada situação.

As informações acerca dos pais/encarregados de educação foram obtidas através do aluno, não estando por isso completas nem confirmadas.

O aluno passa todos os períodos de férias escolares com os avós, na República Checa.

FICHA SOCIOLINGUÍSTICA

Identificação do aluno

Nome: *Informante 4*

Data de nascimento: *8 de Dezembro de 1993*

Masculino Feminino

Nacionalidade: *Russo*

País onde nasceu: *Rússia (Sibéria)*

País(es) onde viveu: *Rússia e Portugal*

Ano de chegada a Portugal (caso tenha nascido fora de Portugal): *2007*

Língua(s) materna(s): *Russo*

Outra(s) língua(s) falada(s): *Português, Inglês*

Bairro onde vive: *Sassoeiros*

Pessoas com quem vive (indicar grau de parentesco)

Mãe e padrasto.

Percurso escolar

- **Alunos que ingressam no primeiro ano do Ensino Básico:**

O aluno teve uma ama ou frequentou alguma creche/jardim de infância/ATL?

Em Portugal: Sim Não Quanto tempo?

No estrangeiro: Sim Não Quanto tempo?

Em que língua(s) falavam?

.....

- **Alunos que ingressam em outros anos:**

Anos de escolaridade na escola portuguesa: *7º, 8º, 9º, 10º*

O aluno frequentou outro tipo de atividades que promovessem o contacto com a língua portuguesa: AEC, ATL, Desporto, Apoio Escolar?

Natação (durante 2 anos)

Anos de escolaridade no estrangeiro: *6 anos*

O aluno aprendeu (formalmente) outras línguas antes de vir para Portugal? Quais? *Sim*

Em que país(es)? *Rússia*

Em que idade(s)	Língua(s)	Local	Observações
<i>7 anos</i>	<i>Inglês</i>	<i>Rússia</i>	
<i>10 anos</i>	<i>Alemão</i>	<i>Rússia</i>	

Identificação linguística

Línguas faladas pelo aluno:

Com o pai: /padrasto: *Português*

Com a mãe: *Russo*

Com os irmãos: -

Com os avós: *Russo*

Com outros adultos com quem vive: -

Com os amigos e vizinhos: *Português e Russo*

Com os colegas nos recreios: *Português*

Qual a língua que mais frequentemente fala em casa ao longo do dia?

Português

Qual a língua que mais frequentemente fala fora de casa ao longo do dia?

Português

Tem livros em casa? Sim Não

Costuma ler? O quê? Em que língua? *Lê pouco; leitura variada; em Russo e Português.*

Qual é a língua em que escreve mais frequentemente? (Em que língua escreve E-mails, MSN, SMS, apontamentos, recados, ...?)

Russo

Língua(s) em que escreve	Sempre	Frequentemente	Às vezes	Raramente
<i>Russo</i>	X			
<i>Português</i>	X			
<i>Inglês</i>			X	

Vê televisão? Que programas, ou que tipo de programas? Em que língua(s)? *Sim; séries; em Inglês, legendadas em Português.*

Língua(s) em que vê televisão	Sempre	Frequentemente	Às vezes	Raramente
<i>Português</i>	X			
<i>Inglês</i>	X			
<i>Russo</i>			X	

Ouve rádio? Em que língua(s)? *Não*

Em que língua(s) faz contas, decora números de telefone? *Russo e Português*

Em que língua(s) sonha? *Russo e Português*

Em que língua(s) fala quando se zanga? *Inglês*

Tem aulas de LM fora da escola? Onde e com que frequência? *Não*

Atitude no uso da língua (identidade):

Gosta de falar português? *Mais ou menos*

Gosta de falar a sua LM? *Sim*

Tenciona continuar a falar a sua LM? *Sim*

Lê/escreve na sua LM? *Sim*

Preferia aprender em português ou na LM? *Em Russo*

É importante falar bem português? Porquê? *Sim, porque vive em Portugal.*

É importante falar bem LM? Porquê? *Sim, porque é a sua língua materna.*

Em adulto, que língua(s) gostaria de falar com mais frequência:

Na família? *Russo*

Na sociedade? *Inglês*

Na profissão? *Inglês e Russo*

Identificação dos pais/encarregados de educação/outros adultos com quem vive

Nome:

Grau de parentesco: Pai Mãe Outro:

País onde nasceu: *Rússia*

Profissão no local de origem: *Professora de Russo*

Profissão atual: *Empregada de comércio*

Escolaridade: (onde/em que língua?) *Licenciatura; Rússia; Russo*

Ano de chegada a Portugal (caso tenha nascido fora de Portugal): *2001*

Língua(s) que fala mais frequentemente:

Com o(s) filho(s)/educando(s): *Russo*

Com o/a cônjuge e/ou outro(s) adulto(s) com quem vive: *Português*

Com amigos e/ou colegas de profissão? *Russo e Português*

Outras línguas: -

O que faz para o seu filho aprender a LM? E a língua portuguesa? *Estimula a leitura em LM e incentiva o estudo de Português.*

Nome:

Grau de parentesco: Pai Mãe Outro: *Padrasto*

País onde nasceu: *Angola*

Profissão no local de origem: -

Profissão atual: *Segurança*

Escolaridade: (onde/em que língua?) ?; *Portugal; Português*

Ano de chegada a Portugal (caso tenha nascido fora de Portugal) *Cerca de 1975*

Língua(s) que fala:

Com o(s) filho(s)/educando(s): *Português*

Com o/a cônjuge e/ou outro(s) adulto(s) com quem vive: *Português*

Com amigos e/ou colegas de profissão? *Português*

Outras línguas: *Inglês, Francês e Alemão*

O que faz para o seu filho aprender a LM? E a língua portuguesa? *Nada; incentiva a leitura em Português.*

Gostaria(m) que o filho/educando recebesse apoio na aprendizagem de português?

Sim Não

Acha(m) que o facto de o seu filho falar a LM influencia a aprendizagem de português?

Sim Não

Se sim, como?.....

Gostaria(m) de ter apoio para falar melhor português (se a LM dos pais/encarregados de educação não for português)?

Sim Não

Têm intenção de residência futura/ intenção de regresso (ou para outro local) – quando?

Não

Observações/comentários

As línguas estão mencionadas de acordo com a ordem proferida pelo aluno; a que refere em primeiro lugar é a que considera mais significativa em cada situação.

As informações acerca dos pais/encarregados de educação foram obtidas através do aluno, não estando por isso completas nem confirmadas.

O aluno passou um mês na Rússia, durante este ano lectivo.

FICHA SOCIOLINGUÍSTICA

Identificação do aluno

Nome: *Informante 5*

Data de nascimento: *19 de Dezembro de 1996*

Masculino Feminino

Nacionalidade: *Romeno*

País onde nasceu: *Roménia*

País(es) onde viveu: *Roménia e Portugal*

Ano de chegada a Portugal (caso tenha nascido fora de Portugal): *2004*

Língua(s) materna(s): *Romeno*

Outra(s) língua(s) falada(s): *Húngaro, Português, Inglês, Francês*

Bairro onde vive: *Sassoeiros*

Pessoas com quem vive (indicar grau de parentesco)

Mãe, pai e irmão.

Percurso escolar

- **Alunos que ingressam no primeiro ano do Ensino Básico:**

O aluno teve uma ama ou frequentou alguma creche/jardim de infância/ATL?

Em Portugal: Sim Não Quanto tempo?

No estrangeiro: Sim Não Quanto tempo? *5 anos*

Em que língua(s) falavam?

Búlgaro

- **Alunos que ingressam em outros anos:**

Anos de escolaridade na escola portuguesa: *2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º*

O aluno frequentou outro tipo de atividades que promovessem o contacto com a língua portuguesa: AEC, ATL, Desporto, Apoio Escolar?

Aulas de música.

Anos de escolaridade no estrangeiro: *1*

O aluno aprendeu (formalmente) outras línguas antes de vir para Portugal? Quais? *Não*

Em que país(es)?

Em que idade(s)	Língua(s)	Local	Observações

Identificação linguística

Línguas faladas pelo aluno:

Com o pai: *Romeno e Húngaro*

Com a mãe: *Romeno*

Com os irmãos: *Romeno e Português*

Com os avós: *Romeno e Húngaro*

Com outros adultos com quem vive: -

Com os amigos e vizinhos: *Romeno e Português*

Com os colegas nos recreios: *Português*

Qual a língua que mais frequentemente fala em casa ao longo do dia?

Romeno

Qual a língua que mais frequentemente fala fora de casa ao longo do dia?

Português

Tem livros em casa? Sim Não

Costuma ler? O quê? Em que língua? *Sim; livros policiais; em Romeno e Português.*

Qual é a língua em que escreve mais frequentemente? (Em que língua escreve E-mails, MSN, SMS, apontamentos, recados, ...?)

Romeno e Português.

Língua(s) em que escreve	Sempre	Frequentemente	Às vezes	Raramente
<i>Romeno</i>		X		
<i>Português</i>		X		

Vê televisão? Que programas, ou que tipo de programas? Em que língua(s)? *Sim; noticiários, concursos, filmes; Romeno e Português.*

Língua(s) em que vê televisão	Sempre	Frequentemente	Às vezes	Raramente
<i>Romeno</i>	X			
<i>Português</i>		X		

Ouve rádio? Em que língua(s)? *Sim; Português*

Em que língua(s) faz contas, decora números de telefone? *Romeno e Português*

Em que língua(s) sonha? *Romeno e Português*

Em que língua(s) fala quando se zanga? *Romeno*

Tem aulas de LM fora da escola? Onde e com que frequência? *Não*

Atitude no uso da língua (identidade):

Gosta de falar português? *É-lhe indiferente*

Gosta de falar a sua LM? *Sim*

Tenciona continuar a falar a sua LM? *Sim*

Lê/escreve na sua LM? *Lê e escreve*

Preferia aprender em português ou na LM? *É-lhe indiferente*

É importante falar bem português? Porquê? *Sim, para se integrar no sítio onde vive.*

É importante falar bem LM? Porquê? *Sim, porque é a forma de comunicar com a sua família e amigos.*

Em adulto, que língua(s) gostaria de falar com mais frequência:

Na família? *Romeno*

Na sociedade? *Romeno*

Na profissão? *Romeno*

Identificação dos pais/encarregados de educação/outros adultos com quem vive

Nome:

Grau de parentesco: Pai Mãe Outro:

País onde nasceu: *Roménia*

Profissão no local de origem: *Empregada fabril*

Profissão atual: *Empregada fabril*

Escolaridade: (onde/em que língua?) *10º ano; Roménia; Romeno*

Ano de chegada a Portugal (caso tenha nascido fora de Portugal): *2003*

Língua(s) que fala mais frequentemente:

Com o(s) filho(s)/educando(s): *Romeno*

Com o/a cônjuge e/ou outro(s) adulto(s) com quem vive: *Romeno e Húngaro*

Com amigos e/ou colegas de profissão? *Romeno e Português*

Outras línguas: -

O que faz para o seu filho aprender a LM? E a língua portuguesa? *Nada; incentiva a leitura em Português.*

Nome:

Grau de parentesco: Pai Mãe Outro:

País onde nasceu: *Roménia*

Profissão no local de origem: *taxista*

Profissão atual: *Auxiliar de acção educativa*

Escolaridade: (onde/em que língua?) *Bacharelato; Romeno*

Ano de chegada a Portugal (caso tenha nascido fora de Portugal) *2004*

Língua(s) que fala:

Com o(s) filho(s)/educando(s): *Romeno e Húngaro*

Com o/a cônjuge e/ou outro(s) adulto(s) com quem vive: *Romeno e Húngaro*

Com amigos e/ou colegas de profissão? *Romeno e português*

Outras línguas: *Francês e Russo*

O que faz para o seu filho aprender a LM? E a língua portuguesa? *Nada; compra livros em Português.*

Gostaria(m) que o filho/educando recebesse apoio na aprendizagem de português?

Sim Não

Acha(m) que o facto de o seu filho falar a LM influencia a aprendizagem de português?

Sim Não

Se sim, como? -

Gostaria(m) de ter apoio para falar melhor português (se a LM dos pais/encarregados de educação não for português)?

Sim Não

Têm intenção de residência futura/ intenção de regresso (ou para outro local) – quando?

Intenção de regresso à Roménia, em data indefinida.

Observações/comentários

As línguas estão mencionadas de acordo com a ordem referida pelo aluno; a que menciona em primeiro lugar é a que considera mais significativa em cada situação.

As informações acerca dos pais/encarregados de educação foram obtidas através do aluno, carecendo de completamento e de confirmação.

O aluno passa férias no seu país de origem, sem periodicidade fixa.

FICHA SOCIOLINGUÍSTICA

Identificação do aluno

Nome: *Informante 6*

Data de nascimento: *4 de Outubro de 1992*

Masculino Feminino

Nacionalidade: *Moldavo*

País onde nasceu: *Moldávia*

País(es) onde viveu: *Moldávia e Portugal*

Ano de chegada a Portugal (caso tenha nascido fora de Portugal): *2007*

Língua(s) materna(s): *Russo*

Outra(s) língua(s) falada(s): *Português e Inglês*

Bairro onde vive: *S. Domingos de Rana*

Pessoas com quem vive (indicar grau de parentesco)

Mãe, padrasto e irmã.

Percurso escolar

- **Alunos que ingressam no primeiro ano do Ensino Básico:**

O aluno teve uma ama ou frequentou alguma creche/jardim de infância/ATL?

Em Portugal: Sim Não Quanto tempo?

No estrangeiro: Sim Não Quanto tempo?

Em que língua(s) falavam?

- **Alunos que ingressam em outros anos:**

Anos de escolaridade na escola portuguesa: *9º, 10º, 11º*

O aluno frequentou outro tipo de atividades que promovessem o contacto com a língua portuguesa: AEC, ATL, Desporto, Apoio Escolar?

Música: rancho folclórico.

Anos de escolaridade no estrangeiro: *8*

O aluno aprendeu (formalmente) outras línguas antes de vir para Portugal? Quais? *Sim.*

Em que país(es)? *Moldávia*

Em que idade(s)	Língua(s)	Local	Observações
6 anos	Russo Romeno	Moldávia (escola russa)	
8 anos	Inglês	Moldávia (escola russa)	
10 anos	Hebraico	Moldávia (escola russa)	

Identificação linguística

Línguas faladas pelo aluno:

Com o pai/padrasto: *Português*

Com a mãe: *Russo*

Com os irmãos: *Português e Russo*

Com os avós: *Russo*

Com outros adultos com quem vive: -

Com os amigos e vizinhos: *Português*

Com os colegas nos recreios: *Português*

Qual a língua que mais frequentemente fala em casa ao longo do dia?

Russo

Qual a língua que mais frequentemente fala fora de casa ao longo do dia?

Português

Tem livros em casa? Sim Não

Costuma ler? O quê? Em que língua? *Lê às vezes; livros de poesia; em Russo*

Qual é a língua em que escreve mais frequentemente? (Em que língua escreve E-mails, MSN, SMS, apontamentos, recados, ...?)

Russo e Português

Língua(s) em que escreve	Sempre	Frequentemente	Às vezes	Raramente
<i>Português</i>		X		
<i>Russo</i>			X	

Vê televisão? Que programas, ou que tipo de programas? Em que língua(s)? *Sim; noticiários, documentários e filmes; em Português e Inglês.*

Língua(s) em que vê televisão	Sempre	Frequentemente	Às vezes	Raramente
<i>Português</i>	X			
<i>Inglês</i>	X			

Ouve rádio? Em que língua(s)? *Não*

Em que língua(s) faz contas, decora números de telefone? *Português e Russo*

Em que língua(s) sonha? *Inglês*

Em que língua(s) fala quando se zanga? *Russo, Inglês e Português*

Tem aulas de LM fora da escola? Onde e com que frequência? *Não*

Atitude no uso da língua (identidade):

Gosta de falar português? *Sim*

Gosta de falar a sua LM? *Sim*

Tenciona continuar a falar a sua LM? *Sim mas depende das vantagens.*

Lê/escreve na sua LM? *Sim*

Preferia aprender em português ou na LM? *Na LM*

É importante falar bem português? Porquê? *Sim, porque vive em Portugal.*

É importante falar bem LM? Porquê? *Sim, porque pode ser-lhe útil.*

Em adulto, que língua(s) gostaria de falar com mais frequência:

Na família? *Depende da nacionalidade da mulher; Português*

Na sociedade? *Português*

Na profissão? *Depende do país de exercício.*

Identificação dos pais/encarregados de educação/outros adultos com quem vive

Nome:

Grau de parentesco: Pai Mãe Outro:

País onde nasceu: *Moldávia*

Profissão no local de origem: *Contabilista*

Profissão atual: *Empregada num call-centre*

Escolaridade: (onde/em que língua?) *Curso de Educadora de Infância; Moldávia;*

Russo

Ano de chegada a Portugal (caso tenha nascido fora de Portugal): *2008*

Língua(s) que fala mais frequentemente:

Com o(s) filho(s)/educando(s): *Russo*

Com o/a cônjuge e/ou outro(s) adulto(s) com quem vive: *Português*

Com amigos e/ou colegas de profissão? *Português*

Outras línguas: *Inglês*

O que faz para o seu filho aprender a LM? E a língua portuguesa? *Estimula a leitura e a assistência a programas de televisão em Russo; nada.*

Nome:

Grau de parentesco: Pai Mãe Outro: *Padrasto*

País onde nasceu: *Portugal*

Profissão no local de origem: -

Profissão atual: *Polícia*

Escolaridade: (onde/em que língua?) *Licenciatura em Economia; Portugal; em*

Português

Ano de chegada a Portugal (caso tenha nascido fora de Portugal) -

Língua(s) que fala:

Com o(s) filho(s)/educando(s): *Português*

Com o/a cônjuge e/ou outro(s) adulto(s) com quem vive: *Português*

Com amigos e/ou colegas de profissão? *Português*

Outras línguas: *Inglês, Espanhol e Italiano*

O que faz para o seu filho aprender a LM? E a língua portuguesa? *Obriga-o a falar com a mãe em Russo; nada.*

Gostaria(m) que o filho/educando recebesse apoio na aprendizagem de português?

Sim Não

Acha(m) que o facto de o seu filho falar a LM influencia a aprendizagem de português?

Sim Não

Se sim, como? -

Gostaria(m) de ter apoio para falar melhor português (se a LM dos pais/encarregados de educação não for português)?

Sim Não

Têm intenção de residência futura/ intenção de regresso (ou para outro local) – quando?

Não

Observações/comentários

As línguas estão mencionadas de acordo com a ordem proferida pelo aluno; a que refere em primeiro lugar é a que considera mais significativa em cada situação.

As informações acerca dos pais/encarregados de educação/outros adultos com quem vive foram obtidas através do aluno, carecendo de complemento e de confirmação.

FICHA SOCIOLINGUÍSTICA

Identificação do aluno

Nome: *Informante 7*

Data de nascimento: *25 de Fevereiro de 1994*

Masculino Feminino

Nacionalidade: *Búlgara*

País onde nasceu: *Bulgária*

País(es) onde viveu: *Bulgária e Portugal*

Ano de chegada a Portugal (caso tenha nascido fora de Portugal): *2006*

Língua(s) materna(s): *Búlgaro*

Outra(s) língua(s) falada(s): *Português, Inglês, Francês, Russo e Turco*

Bairro onde vive: *Quinta da Vinha*

Pessoas com quem vive (indicar grau de parentesco)

Mãe, pai, irmã, avós paternos

Percurso escolar

- **Alunos que ingressam no primeiro ano do Ensino Básico:**

O aluno teve uma ama ou frequentou alguma creche/jardim de infância/ATL?

Em Portugal: Sim Não Quanto tempo?

No estrangeiro: Sim Não Quanto tempo? *5 anos*

Em que língua(s) falavam?

Búlgaro

- **Alunos que ingressam em outros anos:**

Anos de escolaridade na escola portuguesa: *6º, 7º, 8º, 9º*

O aluno frequentou outro tipo de atividades que promovessem o contacto com a língua portuguesa: AEC, ATL, Desporto, Apoio Escolar?

Natação (Bela Vista)

Anos de escolaridade no estrangeiro: *4*

O aluno aprendeu (formalmente) outras línguas antes de vir para Portugal? Quais? *Sim*

.....

Em que país(es)? *Bulgária*

Em que idade(s)	Língua(s)	Local	Observações
<i>8 anos</i>	<i>Inglês</i>	<i>Bulgária (escola de línguas)</i>	
<i>9 anos</i>	<i>Turco</i>	<i>Bulgária</i>	
<i>10 anos</i>	<i>Russo</i>	<i>Bulgária</i>	

Identificação linguística

Línguas faladas pelo aluno:

Com o pai: *Búlgaro*

Com a mãe: *Português e Búlgaro*

Com os irmãos: *Português e Búlgaro*

Com os avós: *Búlgaro*

Com outros adultos com quem vive: -

Com os amigos e vizinhos: *Búlgaro, Português, Turco e Inglês*

Com os colegas nos recreios: *Português e Búlgaro*

Qual a língua que mais frequentemente fala em casa ao longo do dia?

Búlgaro

Qual a língua que mais frequentemente fala fora de casa ao longo do dia?

Búlgaro e Português

Tem livros em casa? Sim Não

Costuma ler? O quê? Em que língua? *Lê pouco; leitura variada; em Búlgaro e Português.*

Qual é a língua em que escreve mais frequentemente? (Em que língua escreve E-mails, MSN, SMS, apontamentos, recados, ...?)

Língua(s) em que escreve	Sempre	Frequentemente	Às vezes	Raramente
<i>Português</i>		X		
<i>Búlgaro</i>			X	

Vê televisão? Que programas, ou que tipo de programas? Em que língua(s)? *Sim, embora pouco; programas variados; em Português e Búlgaro.*

Língua(s) em que vê televisão	Sempre	Frequentemente	Às vezes	Raramente
<i>Português</i>			X	
<i>Búlgaro</i>			X	

Ouve rádio? Em que língua(s)? *Raramente, em Português.*

Em que língua(s) faz contas, decora números de telefone? *Búlgaro e Português*

Em que língua(s) sonha? *Búlgaro e Português*

Em que língua(s) fala quando se zanga? *Búlgaro e Português*

Tem aulas de LM fora da escola? Onde e com que frequência? *Não*

Atitude no uso da língua (identidade):

Gosta de falar português? *Sim*

Gosta de falar a sua LM? *Sim*

Tenciona continuar a falar a sua LM? *Sim*

Lê/escreve na sua LM? *Sim*

Preferia aprender em português ou na LM? *Em Português*

É importante falar bem português? Porquê? *Sim, porque é importante falar todas as línguas.*

É importante falar bem LM? Porquê? *Sim, porque é a sua LM.*

Em adulto, que língua(s) gostaria de falar com mais frequência:

Na família? *Búlgaro e Português*

Na sociedade? *Todas as línguas que sabe.*

Na profissão? *Português*

Identificação dos pais/encarregados de educação/outros adultos com quem vive

Nome:

Grau de parentesco: Pai Mãe Outro:

País onde nasceu: *Bulgária*

Profissão no local de origem: *Doméstica*

Profissão atual: *Empregada doméstica*

Escolaridade: (onde/em que língua?) *11º ano; Bulgária; Búlgaro*

Ano de chegada a Portugal (caso tenha nascido fora de Portugal): *2003*

Língua(s) que fala mais frequentemente:

Com o(s) filho(s)/educando(s): *Búlgaro*

Com o/a cônjuge e/ou outro(s) adulto(s) com quem vive: *Búlgaro*

Com amigos e/ou colegas de profissão? *Búlgaro e Português*

Outras línguas: *Turco, Francês e Russo*

O que faz para o seu filho aprender a LM? E a língua portuguesa? *Nada; incentiva a leitura em Português.*

Nome:

Grau de parentesco: Pai Mãe Outro:

País onde nasceu: *Bulgária*

Profissão no local de origem: ?

Profissão atual: *Desempregado*

Escolaridade: (onde/em que língua?) *11º ano; Bulgária; em Búlgaro*

Ano de chegada a Portugal (caso tenha nascido fora de Portugal) *2002*

Língua(s) que fala:

Com o(s) filho(s)/educando(s): *Búlgaro*

Com o/a cônjuge e/ou outro(s) adulto(s) com quem vive: *Búlgaro*

Com amigos e/ou colegas de profissão? *Búlgaro e português*

Outras línguas: *Francês e Russo*

O que faz para o seu filho aprender a LM? E a língua portuguesa? *Nada; incentiva a leitura em Português.*

Gostaria(m) que o filho/educando recebesse apoio na aprendizagem de português?

Sim Não

Acha(m) que o facto de o seu filho falar a LM influencia a aprendizagem de português?

Sim Não

Se sim, como? *Pensam que atrapalha.*

Gostaria(m) de ter apoio para falar melhor português (se a LM dos pais/encarregados de educação não for português)?

Sim Não

Têm intenção de residência futura/ intenção de regresso (ou para outro local) – quando?

Intenção de regresso à Bulgária, em data indefinida.

Observações/comentários

As línguas estão mencionadas de acordo com a ordem proferida pela aluna; a que refere em primeiro lugar é a que considera mais significativa em cada situação.

As informações acerca dos pais/encarregados de educação foram obtidas através da aluna, carecendo de completamento e de confirmação.

A aluna passa férias no seu país de origem, sem periodicidade regular.

FICHA SOCIOLINGUÍSTICA

Identificação do alunoNome: *Informante 8*Data de nascimento: *29 de Agosto de 1998*Masculino Feminino Nacionalidade: *Búlgara*País onde nasceu: *Bulgária*País(es) onde viveu: *Bulgária e Portugal*Ano de chegada a Portugal (caso tenha nascido fora de Portugal): *2003*Língua(s) materna(s): *Búlgaro*Outra(s) língua(s) falada(s): *Turco, Português, Inglês, Espanhol*Bairro onde vive: *Sassoeiros***Pessoas com quem vive** (indicar grau de parentesco)*Mãe e pai.***Percurso escolar**

- **Alunos que ingressam no primeiro ano do Ensino Básico:**

O aluno teve uma ama ou frequentou alguma creche/jardim de infância/ATL?

Em Portugal: Sim Não Quanto tempo? *Alguns meses*No estrangeiro: Sim Não Quanto tempo?

Em que língua(s) falavam?

.Português

- **Alunos que ingressam em outros anos:**

Anos de escolaridade na escola portuguesa:

O aluno frequentou outro tipo de atividades que promovessem o contacto com a língua portuguesa: AEC, ATL, Desporto, Apoio Escolar?

.....

Anos de escolaridade no estrangeiro:

O aluno aprendeu (formalmente) outras línguas antes de vir para Portugal? Quais? ...

.....

Em que país(es)?

Em que idade(s)	Língua(s)	Local	Observações

Identificação linguística

Línguas faladas pelo aluno:

Com o pai: *Búlgaro*

Com a mãe: *Búlgaro*

Com os irmãos: -

Com os avós: *Turco e Búlgaro*

Com outros adultos com quem vive: -

Com os amigos e vizinhos: *Búlgaro e Português*

Com os colegas nos recreios: *Português e Búlgaro*

Qual a língua que mais frequentemente fala em casa ao longo do dia?

Búlgaro

Qual a língua que mais frequentemente fala fora de casa ao longo do dia?

Português

Tem livros em casa? Sim Não

Costuma ler? O quê? Em que língua? *Lê às vezes; livros juvenis e outros; em Português.*

Qual é a língua em que escreve mais frequentemente? (Em que língua escreve E-mails, MSN, SMS, apontamentos, recados, ...?)

Português

Língua(s) em que escreve	Sempre	Frequentemente	Às vezes	Raramente
<i>Português</i>	X			

Vê televisão? Que programas, ou que tipo de programas? Em que língua(s)? *Sim; programas de todos os tipos (noticiários, filmes, telenovelas, concursos...); em Búlgaro e Português.*

Língua(s) em que vê televisão	Sempre	Frequentemente	Às vezes	Raramente
<i>Português</i>		X		
<i>Búlgaro</i>	X			

Ouve rádio? Em que língua(s)? *Não*

Em que língua(s) faz contas, decora números de telefone? *Português*

Em que língua(s) sonha? *Búlgaro e Português*

Em que língua(s) fala quando se zanga? *Português*

Tem aulas de LM fora da escola? Onde e com que frequência? *Não*

Atitude no uso da língua (identidade):

Gosta de falar português? *Sim*

Gosta de falar a sua LM? *Sim*

Tenciona continuar a falar a sua LM? *Sim*

Lê/escreve na sua LM? *Lê mas não escreve*

Preferia aprender em português ou na LM? *É-lhe indiferente*

É importante falar bem português? Porquê? *Sim, para se fazer entender.*

É importante falar bem LM? Porquê? *Sim, por respeito para com a sua LM.*

Em adulto, que língua(s) gostaria de falar com mais frequência:

Na família? *Búlgaro*

Na sociedade? *Português e Búlgaro*

Na profissão? *Português*

Identificação dos pais/encarregados de educação/outros adultos com quem vive

Nome:

Grau de parentesco: Pai Mãe Outro:

País onde nasceu: *Bulgária*

Profissão no local de origem: *Doméstica*

Profissão atual: *Empregada doméstica*

Escolaridade: (onde/em que língua?) *8º ano; Bulgária; Búlgaro*

Ano de chegada a Portugal (caso tenha nascido fora de Portugal): *2001*

Língua(s) que fala mais frequentemente:

Com o(s) filho(s)/educando(s): *Búlgaro*

Com o/a cônjuge e/ou outro(s) adulto(s) com quem vive: *Búlgaro*

Com amigos e/ou colegas de profissão? *Búlgaro e Português*

Outras línguas: *Turco*

O que faz para o seu filho aprender a LM? E a língua portuguesa? *Nada; incentiva a leitura em Português.*

Nome:

Grau de parentesco: Pai Mãe Outro:

País onde nasceu: *Bulgária*

Profissão no local de origem: *Operário fabril*

Profissão atual: *Desempregado*

Escolaridade: (onde/em que língua?) *12º ano; Bulgária; em Búlgaro*

Ano de chegada a Portugal (caso tenha nascido fora de Portugal) *2000*

Língua(s) que fala:

Com o(s) filho(s)/educando(s): *Búlgaro*

Com o/a cônjuge e/ou outro(s) adulto(s) com quem vive: *Búlgaro e Turco*

Com amigos e/ou colegas de profissão? *Búlgaro e português (com os ex-colegas)*

Outras línguas: -

O que faz para o seu filho aprender a LM? E a língua portuguesa? *Nada; compra livros em Português.*

Gostaria(m) que o filho/educando recebesse apoio na aprendizagem de português?

Sim Não

Acha(m) que o facto de o seu filho falar a LM influencia a aprendizagem de português?

Sim Não

Se sim, como? -

Gostaria(m) de ter apoio para falar melhor português (se a LM dos pais/encarregados de educação não for português)?

Sim Não

Têm intenção de residência futura/ intenção de regresso (ou para outro local) – quando?

Intenção de residência futura noutra local (indefinido, tal como a data).

Observações/comentários

As línguas estão mencionadas de acordo com a ordem proferida pela aluna; a que refere em primeiro lugar é a que considera mais significativa em cada situação.

As informações acerca dos pais/encarregados de educação foram obtidas através da aluna, carecendo de completamento e de confirmação.

A aluna passa períodos de férias no seu país de origem, a intervalos irregulares.

FICHA SOCIOLINGUÍSTICA

Identificação do aluno

Nome: *Informante 9*

Data de nascimento: *13 de Maio de 1992*

Masculino Feminino

Nacionalidade: *Moldavo*

País onde nasceu: *Moldávia*

País(es) onde viveu: *Moldávia e Portugal*

Ano de chegada a Portugal (caso tenha nascido fora de Portugal): *2003*

Língua(s) materna(s): *Moldavo*

Outra(s) língua(s) falada(s): *Russo, Romeno e Português*

Bairro onde vive: *Sassoeiros*

Pessoas com quem vive (indicar grau de parentesco)

Mãe, pai e irmã.

Percurso escolar

- **Alunos que ingressam no primeiro ano do Ensino Básico:**

O aluno teve uma ama ou frequentou alguma creche/jardim de infância/ATL?

Em Portugal: Sim Não Quanto tempo?

No estrangeiro: Sim Não Quanto tempo?

Em que língua(s) falavam?

- **Alunos que ingressam em outros anos:**

Anos de escolaridade na escola portuguesa: *4º, 5º, 6º, 7º, 8º, 9º e 10º*

O aluno frequentou outro tipo de atividades que promovessem o contacto com a língua portuguesa: AEC, ATL, Desporto, Apoio Escolar?

Desporto

Anos de escolaridade no estrangeiro: *4*

O aluno aprendeu (formalmente) outras línguas antes de vir para Portugal? Quais? *Não*

.....

Em que país(es)?

Em que idade(s)	Língua(s)	Local	Observações

Identificação linguística

Línguas faladas pelo aluno:

Com o pai: *Moldavo e Português*

Com a mãe: *Moldavo e Português*

Com os irmãos: *Moldavo e Português*

Com os avós: *Moldavo*

Com outros adultos com quem vive: -

Com os amigos e vizinhos: *Romeno, Russo, Português e Inglês*

Com os colegas nos recreios: *Português*

Qual a língua que mais frequentemente fala em casa ao longo do dia?

Moldavo

Qual a língua que mais frequentemente fala fora de casa ao longo do dia?

Português

Tem livros em casa? Sim Não

Costuma ler? O quê? Em que língua? *Lê às vezes; todo o tipo de livros; em Português e Inglês.*

Qual é a língua em que escreve mais frequentemente? (Em que língua escreve E-mails, MSN, SMS, apontamentos, recados, ...?)

Língua(s) em que escreve	Sempe	Frequentemente	Às vezes	Raramente
<i>Moldavo</i>		X		
<i>Português</i>		X		

Vê televisão? Que programas, ou que tipo de programas? Em que língua(s)? *Sim; programas variados; em Português e Inglês.*

Língua(s) em que vê televisão	Sempre	Frequentemente	Às vezes	Raramente
<i>Português</i>		X		
<i>Inglês</i>		X		

Ouve rádio? Em que língua(s)? *Não*

Em que língua(s) faz contas, decora números de telefone? *Moldavo e Português*

Em que língua(s) sonha? *Moldavo e Português*

Em que língua(s) fala quando se zanga? *Moldavo, Português e Inglês*

Tem aulas de LM fora da escola? Onde e com que frequência? *Não*

Atitude no uso da língua (identidade):

Gosta de falar português? *Sim*

Gosta de falar a sua LM? *Sim*

Tenciona continuar a falar a sua LM? *Sim*

Lê/escreve na sua LM? *Sim*

Preferia aprender em português ou na LM? *Preferia um sistema bilingue*

É importante falar bem português? Porquê? *Sim, porque está em Portugal.*

É importante falar bem LM? Porquê? *Sim, porque é a sua LM.*

Em adulto, que língua(s) gostaria de falar com mais frequência:

Na família? *Moldavo e Português*

Na sociedade? *Depende das circunstâncias.*

Na profissão? *Português*

Identificação dos pais/encarregados de educação/outros adultos com quem vive

Nome:

Grau de parentesco: Pai Mãe Outro:

País onde nasceu: *Moldávia*

Profissão no local de origem: *Fisioterapeuta*

Profissão atual: *Fisioterapeuta*

Escolaridade: (onde/em que língua?) *Licenciatura; Moldávia; ?*

Ano de chegada a Portugal (caso tenha nascido fora de Portugal): *2000*

Língua(s) que fala mais frequentemente:

Com o(s) filho(s)/educando(s): *Moldavo*

Com o/a cônjuge e/ou outro(s) adulto(s) com quem vive: *Moldavo*

Com amigos e/ou colegas de profissão? *Português e Moldavo*

Outras línguas: *Russo, Romeno, Ucrainiano*

O que faz para o seu filho aprender a LM? E a língua portuguesa?

Nome:

Grau de parentesco: Pai Mãe Outro:

País onde nasceu: *Moldávia*

Profissão no local de origem: *Arquitecto*

Profissão atual: *Pedreiro*

Escolaridade: (onde/em que língua?) *Licenciatura; Moldávia; ?*

Ano de chegada a Portugal (caso tenha nascido fora de Portugal) *2000*

Língua(s) que fala:

Com o(s) filho(s)/educando(s): *Moldavo*

Com o/a cônjuge e/ou outro(s) adulto(s) com quem vive: *Moldavo*

Com amigos e/ou colegas de profissão? *Português*

Outras línguas: *Russo*

O que faz para o seu filho aprender a LM? E a língua portuguesa?

Gostaria(m) que o filho/educando recebesse apoio na aprendizagem de português?

Sim Não

Acha(m) que o facto de o seu filho falar a LM influencia a aprendizagem de português?

Sim Não

Se sim, como?

Gostaria(m) de ter apoio para falar melhor português (se a LM dos pais/encarregados de educação não for português)?

Sim Não

Têm intenção de residência futura/ intenção de regresso (ou para outro local) – quando?

Não sabe.

Observações/comentários

As línguas estão mencionadas segundo a designação utilizada pelo aluno e de acordo com a ordem por ele proferida; a que refere em primeiro lugar é a que considera mais significativa em cada situação.

As informações acerca dos pais/encarregados de educação foram obtidas através do aluno, carecendo de completamento e de confirmação.

O aluno passa férias no seu país de origem, com periodicidade irregular.

FICHA SOCIOLINGUÍSTICA

Identificação do aluno

Nome: *Informante 10*

Data de nascimento: *29 de Março de 1992*

Masculino Feminino

Nacionalidade: *Ucraniana*

País onde nasceu: *Ucrânia*

País(es) onde viveu: *Ucrânia e Portugal*

Ano de chegada a Portugal (caso tenha nascido fora de Portugal): *2004*

Língua(s) materna(s): *Ucraniano*

Outra(s) língua(s) falada(s): *Russo, Português, Inglês*

Bairro onde vive: *Nova Oeiras*

Pessoas com quem vive (indicar grau de parentesco)

Mãe e namorado.

Percurso escolar

- **Alunos que ingressam no primeiro ano do Ensino Básico:**

O aluno teve uma ama ou frequentou alguma creche/jardim de infância/ATL?

Em Portugal: Sim Não Quanto tempo?

No estrangeiro: Sim Não Quanto tempo?

Em que língua(s) falavam?

- **Alunos que ingressam em outros anos:**

Anos de escolaridade na escola portuguesa: *7º, 8º, 9º, 10º, 11º*

O aluno frequentou outro tipo de atividades que promovessem o contacto com a língua portuguesa: AEC, ATL, Desporto, Apoio Escolar?

Apoio escolar e desporto.

Anos de escolaridade no estrangeiro: *5*

O aluno aprendeu (formalmente) outras línguas antes de vir para Portugal? Quais? *Sim.*

Em que país(es)? *Ucrânia*

Em que idade(s)	Língua(s)	Local	Observações
<i>7 anos</i>	<i>Inglês</i>	<i>Ucrânia</i>	

Identificação linguística

Línguas faladas pelo aluno:

Com o pai: *Russo*

Com a mãe: *Russo*

Com os irmãos: *Russo*

Com os avós: *Russo*

Com outros adultos com quem vive: *Russo*

Com os amigos e vizinhos: *Russo e Ucrâniano*

Com os colegas nos recreios: *Português e Búlgaro*

Qual a língua que mais frequentemente fala em casa ao longo do dia?

Russo e Ucrâniano

Qual a língua que mais frequentemente fala fora de casa ao longo do dia?

Português

Tem livros em casa? Sim Não

Costuma ler? O quê? Em que língua? *Lê às vezes; não referiu; em Russo e Português.*

Qual é a língua em que escreve mais frequentemente? (Em que língua escreve E-mails, MSN, SMS, apontamentos, recados, ...?)

Russo e Português

Língua(s) em que escree	Sempre	Frequentemente	Às vezes	Raramente
<i>Russo</i>	X			
<i>Ucraniano</i>			X	
<i>Português</i>	X			

Vê televisão? Que programas, ou que tipo de programas? Em que língua(s)? *Sim; programas variados; em Russo, Ucraniano, Português e Inglês.*

Língua(s) em que vê televisão	Sempre	Frequentemente	Às vezes	Raramente
<i>Russo</i>	X			
<i>Ucraniano</i>		X		
<i>Português</i>		X		
<i>Inglês</i>		X		

Ouve rádio? Em que língua(s)? *Sim; em Português*

Em que língua(s) faz contas, decora números de telefone? *Português*

Em que língua(s) sonha? *Russo e Português*

Em que língua(s) fala quando se zanga? *Russo e Português*

Tem aulas de LM fora da escola? Onde e com que frequência? *Não*

Atitude no uso da língua (identidade):

Gosta de falar português? *Sim*

Gosta de falar a sua LM? *Sim*

Tenciona continuar a falar a sua LM? *Sim*

Lê/escreve na sua LM? *Sim*

Preferia aprender em português ou na LM? *Não respondeu.*

É importante falar bem português? Porquê? *Sim, porque é importante falar o maior número possível de línguas.*

É importante falar bem LM? Porquê? *Sim, porque é a sua LM.*

Em adulto, que língua(s) gostaria de falar com mais frequência:

Na família? *Russo*

Na sociedade? *Inglês*

Na profissão? *Inglês e Português*

Identificação dos pais/encarregados de educação/outros adultos com quem vive

Nome:

Grau de parentesco: Pai Mãe Outro:

País onde nasceu: *Ucrânia*

Profissão no local de origem: *Não respondeu*

Profissão atual: *Não respondeu*

Escolaridade: (onde/em que língua?) *12º ano; Ucrânia; Russo*

Ano de chegada a Portugal (caso tenha nascido fora de Portugal): *2004*

Língua(s) que fala mais frequentemente:

Com o(s) filho(s)/educando(s): *Russo*

Com o/a cônjuge e/ou outro(s) adulto(s) com quem vive: *Russo*

Com amigos e/ou colegas de profissão? *Russo e Português*

Outras línguas: *Inglês*

O que faz para o seu filho aprender a LM? E a língua portuguesa? *Não respondeu.*

Nome:

Grau de parentesco: Pai Mãe Outro: *Namorado*

País onde nasceu: *Ucrânia*

Profissão no local de origem: *Estudante*

Profissão atual: *Empregado de hotel*

Escolaridade: (onde/em que língua?) *?: Ucrânia; em Ucrainiano*

Ano de chegada a Portugal (caso tenha nascido fora de Portugal) *2005*

Língua(s) que fala:

Com o(s) filho(s)/educando(s): -

Com o/a cônjuge e/ou outro(s) adulto(s) com quem vive: *Ucraniano e Russo*

Com amigos e/ou colegas de profissão? *Português e Inglês*

Outras línguas: -

O que faz para o seu filho aprender a LM? E a língua portuguesa? -

Gostaria(m) que o filho/educando recebesse apoio na aprendizagem de português?

Sim Não

Acha(m) que o facto de o seu filho falar a LM influencia a aprendizagem de português?

Sim Não

Se sim, como? -

Gostaria(m) de ter apoio para falar melhor português (se a LM dos pais/encarregados de educação não for português)?

Sim Não

Têm intenção de residência futura/ intenção de regresso (ou para outro local) – quando?

Situação por definir.

Observações/comentários

As línguas estão mencionadas de acordo com a ordem proferida pela aluna; a que refere em primeiro lugar é a que considera mais significativa em cada situação.

As informações acerca dos pais/encarregados de educação/outros adultos com quem vive foram obtidas através da aluna, carecendo de complemento e de confirmação.


ANEXO 7 - Quadros de resultados**Quadro A** – Resultados da Actividade 1 (grupo de controlo, alunos de PLNM).


	EXPRESSÕES	GRUPO DE CONTROLO	ALUNOS DE PLNM	DIFERENÇA
1	<i>ESCARCÉU</i>	76%	18%	- 58%
2	<i>ASELHA</i>	76%	45%	- 31%
3	<i>EMPROADO</i>	92%	64%	- 28%
4	<i>CABO DAS TORMENTAS</i>	72%	45%	- 27%
5	<i>METER ÁGUA</i>	84%	45%	- 39%
6	<i>ABORDAR</i>	64%	36%	- 28%
7	<i>SER MARINHEIRO DE ÁGUA DOCE</i>	36%	45%	+ 9%
8	<i>NÃO METER PREGO NEM ESTOPA</i>	88%	64%	- 24%
9	<i>DAR ÁGUA PELA BARBA</i>	56%	64%	+ 8%
10	<i>ESTAR QUILHADO</i>	88%	64%	- 24%

Quadro A.1. - Resultados da Actividade 1 (alunos de PLNM).

Número de alunos por: Ciclo, Grupo linguístico (E = Eslavo; G = Germânico; R = Românico) e Nível de proficiência.

Ciclo		3º		Secundário			
Grupo linguístico		E	R	E		G	R
Nível de proficiência		B1	B1	B1	B2	B1	B2
Expressão	Alunos						
<i>escarcéu</i>	2	-	1	1	-	-	-
<i>aselha</i>	5	1	-	2	1	-	1
<i>empreado</i>	7	2	-	2	1	-	2
<i>cabo das tormentas</i>	5	-	-	3	1	-	1
<i>meter água</i>	5	1	-	3	1	-	-
<i>abordar</i>	4	-	-	3	-	-	1
<i>marinheiro de água doce</i>	5	-	-	3	-	1	1
<i>não meter prego nem estopa</i>	7	1	1	3	1	-	1
<i>dar água pela barba</i>	7	1	1	3	-	1	1
<i>estar quilhado</i>	7	1	-	3	1	1	1

Quadro B – Resultados da Actividade 2 (grupo de controlo, alunos de PLNM).
 = 1ª aplicação

 = 2ª aplicação

	EXPRESSÕES	GRUPO DE CONTROLO	ALUNOS DE PLNM		DIFERENÇA	
1	<i>IR DE VENTO EM POPA</i>	48%	27%	40%	- 21%	- 8%
2	<i>BORRASCA</i>	8%	0%	0%	- 8%	- 8%
3	<i>EMBARCAR</i>	4%	9%	30%	+ 5%	+ 26%
4	<i>ENFUNAR</i>	4%	45%	40%	+ 41%	+ 36%
5	<i>SONDAR</i>	12%	27%	30%	+ 15%	+ 18%
6	<i>SINGRAR</i>	12%	9%	30%	- 3%	+ 18%
7	<i>ESTAR DE RESSACA</i>	12%	36%	40%	+ 24%	+ 28%
8	<i>ARRANCAR</i>	48%	82%	90%	+ 34%	+ 42%

Quadro B.1 – Resultados da Actividade 2 (alunos de PLNM).

Número de alunos por: Ciclo, Grupo linguístico (E = Esloveno; G = Germânico; R = Românico) e Nível de proficiência.

■ = 1ª aplicação ■ = 2ª aplicação

Ciclo		3º				Secundário							
Grupo linguístico		E		R		E		G		R			
Nível de proficiência		B1		B1		B1		B2		B1		B2	
Expressão	Alunos	B1		B1		B1		B2		B1		B2	
<i>ir de vento em popa</i>	3 4	1	1	-	-	1	2	-	1	-	-	1	-
<i>borrasca</i>	- -	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>embarcar</i>	1 3	-	-	-	-	-	2	-	1	-	-	1	-
<i>enfunar</i>	5 4	2	1	-	1	1	1	1	1	-	-	1	-
<i>sondar</i>	3 3	1	-	-	-	2	2	-	1	-	-	-	-
<i>singrar</i>	1 3	-	1	-	-	1	2	-	-	-	-	-	-
<i>estar de ressaca</i>	4 4	1	-	1	1	1	2	-	-	1	1	-	-
<i>arrancar</i>	9 9	2	2	-	1	2	2	2	2	1	1	2	1

Quadro C – Resultados da Actividade 3 (grupo de controlo, alunos de PLNM).

	EXPRESSÕES	GRUPO DE CONTROLO	ALUNOS DE PLNM	DIFERENÇA
1	<i>ESTAR COM A BORDA DEBAIXO DE ÁGUA</i>	0%	36%	+ 36%
2	<i>PÔR-SE NA ALHETA</i>	72%	36%	- 36%
3	<i>REMAR CONTRA A MARÉ</i>	92%	18%	- 74%
4	<i>FAZER ONDAS</i>	4%	0%	- 4%
5	<i>PÔR-SE NA RETRANCA</i>	12%	0%	- 12%
6	<i>IR POR ÁGUA ABAIXO</i>	100%	73%	- 27%
7	<i>ESTAR EM MARÉ DE</i>	64%	18%	- 46%
8	<i>ANDAR À DERIVA / À TOA</i>	32%	27%	- 5%

Quadro C.1 - Resultados da Actividade 2 (alunos de PLNM).

Número de alunos por: Ciclo, Grupo linguístico (E = Eslavo; G = Germânico; R = Românico) e Nível de proficiência.

Ciclo		3º		Secundário			
Grupo linguístico		E	R	E		G	R
Nível de proficiência		B1	B1	B1	B2	B1	B2
Expressão	Alunos						
<i>estar com a borda debaixo de água</i>	4	1	-	2	-	1	-
<i>pôr-se na alheta</i>	4	1	-	1	-	-	2
<i>remar contra a maré</i>	2	-	-	-	1	-	1
<i>fazer ondas</i>	0	-	-	-	-	-	-
<i>pôr-se na retranca</i>	0	-	-	-	-	-	-
<i>ir por água abaixo</i>	8	2	1	2	1	-	2
<i>estar em maré de</i>	2	-	-	-	1	-	1
<i>andar à deriva⁽¹⁾ / à toa⁽²⁾</i>	3	-	-	-	1 ⁽¹⁾	1 ⁽²⁾	1

ANEXO 8 - Actividade 2 – 2ª aplicação

Informante:

Escolhe, para cada situação, a expressão com a qual preferes completar cada enunciado, sublinhando-a.

- a. A Maria é mesmo ingénuua!
Engole qualquer estupidez! / Acredita em qualquer estupidez! / Embarca em qualquer estupidez!
- b. O António ainda há pouco tempo acabou o curso e já foi convidado para ocupar um cargo importante numa empresa.
O rapaz está a ser bem sucedido. / O rapaz está a singrar na vida. / O rapaz está a vencer na vida.
- c. O Manuel deixou o escritório e dedicou-se à agricultura biológica.
O negócio dele corre muito bem. / O negócio dele vai de vento em popa. / O negócio dele é um sucesso.
- d. O Pedro é muito tímido.
É quase impossível arrancar-lhe uma palavra. / É quase impossível ouvir-lhe a voz. / É quase impossível fazê-lo falar.
- e. O João foi ao MacDonald's.
Viu lá o Paulino a comer imenso. / Viu lá o Paulino a enfunar até não poder mais. / Viu lá o Paulino a encher até rebentar.
- f. A minha tia teve uma gripe que a obrigou a ser hospitalizada.
Agora, já em casa, está de ressaca. / Agora, já em casa, está a convalescer. / Agora, já em casa, está a pôr-se fina.
- g. A professora de Português quer que os alunos façam um trabalho de pesquisa.
Para conhecer as preferências deles perguntou-lhes a opinião. / Para conhecer as preferências deles consultou-os. / Para conhecer as preferências deles sondou-os.
- h. Os alunos não fizeram os trabalhos de Matemática.
A professora ficou furiosa e armou uma confusão. / A professora ficou furiosa e armou

um pé de vento. / A professora ficou furiosa e armou uma borrasca.

ANEXO 9 - Quadro de correspondências

Quadro D – Correspondência de expressões nas línguas maternas
dos alunos de PLNM

Expressões	Búlgaro	Inglês	Romeno	Russo
<i>arrancar uma palavra</i>	X		X	X
<i>enfunar</i>			X	
<i>estar de ressaca</i>	X			X
<i>ir de vento em popa</i>	X	X	X	X

ANEXO 10 – Quadro explicativo

Quadro E – Motivos de escolha

Expressão	Motivo	Número de vezes invocado	Língua materna
<i>singrar</i>	Evocação do som da palavra	1	Búlgaro
<i>arrancar</i>	Sentido atribuído à palavra	2	Búlgaro
<i>arrancar / enfunar / ir de vento em popa</i>	Originalidade da expressão	4	Búlgaro, Romeno, Russo
<i>ressaca</i>	Única hipótese conhecida	1	Romeno
<i>ir de vento em popa / arrancar / embarcar / ressaca / sondar</i>	Hipótese já conhecida	8	Búlgaro, Russo
<i>ir de vento em popa / arrancar</i>	Equivalência na LM	1	Búlgaro

ANEXO 11 - Trabalhos dos alunos

1. Resultado de levantamento de vocabulário a partir da palavra MAR (grupo de alunos de nível B1, 3º ciclo).



2. Texto composto pela Informante 1 (nível B1, 3º ciclo) por ocasião do Dia Nacional do Mar, com vocabulário do ponto 1 deste anexo.

No Mar

Os golfinhos a saltar

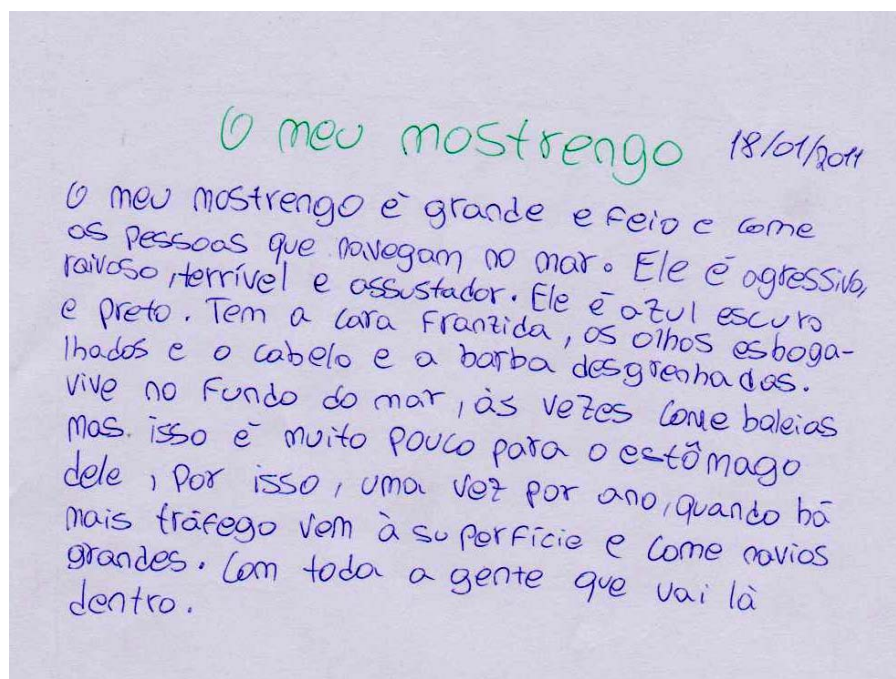
Os peixinhos a nadar

A baleia a soprar e as conchas a abrir e a fechar.

Ai, o nosso mar! Quem o pode salvar?

3. Textos produzidos por dois alunos (nível B1, 3º ciclo) como resposta à tarefa: (i) descreverem a sua própria versão do Mostrengo; (ii) redigirem um diálogo entre esse mostrengo e outra personagem.

Informante 5



Informante 8

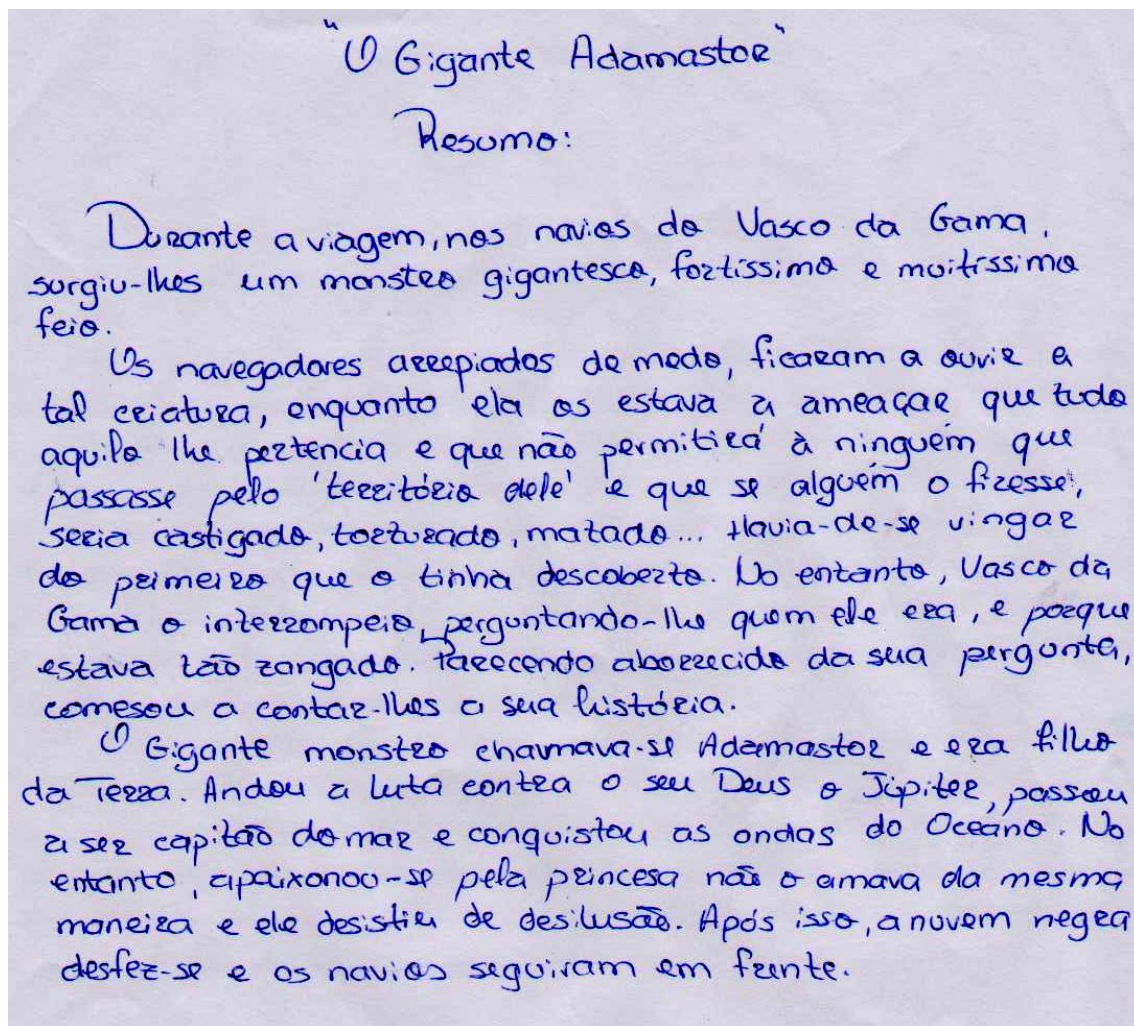
O meu Mostrengo
 O meu Mostrengo é feio tem olhos horríveis, cabelo cheio de caspa e a barba também, a boca enorme com dentes cheios de cáries, malvado e grande. Quando vê um barco com pessoas, põe as mãos revoltadas e os ventos fortes contra os barcos. Quando o vêem, as pessoas enchem-se de medo. Mas, para os animais marinhos é bom e ajuda-os e também ajudar os habitantes da sua terra - o Cabo das Tormentas.

A caspa do mostrengo

- O mostrengo e a medusa tinham um encontro.
- Olá, medusa. Tudo bem? - perguntou o mostrengo.
 - Sim e contigo? - perguntou a medusa.
 - Mais ou menos. - respondeu ele.
 - Então porquê? - perguntou ela.
 - Porque tenho muita caspa na barba e no cabelo e estou sempre a lavar-me. - disse-lhe ele.
 - Eu também tenho, mas ponho um remédio - disse a medusa.
 - Então qual é o teu remédio? - perguntou o mostrengo.
 - Então é assim: tens que ir procurar algas e coqueiros, depois fritá-los, pões num pote e deixas lá ficar durante um dia.
- No dia seguinte pões onde tens caspa, mas quando tomares banho.
- Obrigada pelo remédio. - agradeceu-lhe o mostrengo.
- Então foi encontrar algas e coqueiros, pôs a fritar, depois dentro de um pote e deixá-los lá ficar de um dia para o outro. Tomou banho, pôs isso na barba e no cabelo.
- Depois de os ter secado, não tinha caspa. Então agradeceu-lhe muito, mas muito, à medusa.

4. Resumos do episódio do Adamastor, de *Os Lusíadas contados às crianças e lembrados ao povo*, de João de Barros, realizados por dois alunos (nível B1, ensino secundário).

Informante 7



Informante 4

Resumo de "O Gigante Adamastor"

É apareceu aos navios do Vasco da Gama um monstro de grande tamanho, muitíssimo feio e assustador, todo sujo e de dentes amarelados.

Estava muitíssimo mal disposto e começou a ameaçar os navegadores de que a viagem deles correria muito mal a partir daquele momento e que ele faria tal coisa que toda a gente ficaria assustada e que todos eles morreriam ou então sofreriam muito durante o resto da navegação. E se mais alguém diferente passasse por lá acontecer-ia a mesma coisa.

A certa altura o Vasco da Gama não aguentou e perguntou ao tal monstro porque estava ele assim tão zangado.

O monstro explicou aos portugueses que ninguém, excepto os portugueses, o tinha visto e que se chamava Adamastor. Antigamente estava apaixonado pela Tétis, princesa do mar e filha do Neptuno, mas foi enganado e desde então estava naquele sítio por vontade própria. Ele explicou isso e foi-se embora.

ÍNDICE DE TABELAS E QUADROS

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Quadro 1 - Níveis de categorização 28

Quadro 2 - Estrutura nuclear das relações subjacentes ao conceito 30

3. METODOLOGIA

Quadro 3 - Nomes 45

Quadro 4 - Verbos 46

Quadro 5 - Construções predicativas 47

4. ANÁLISE LINGUÍSTICA E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Tabela 1 - Experiências motivadoras 60

Tabela 2 - Condições de navegação 63

Tabela 3 - Material de bordo/embarcação 64

Tabela 4 - Ações náuticas 64

Tabela 5 - Estados 65

Tabela 6 - Metáforas de Estrutura de Evento 67

Tabela 7 - Especificações da Metáfora de Estrutura de Evento 68

Tabela 8 - Metáforas conceptuais 68

Tabela 9 - Imagens metafóricas 69

Tabela 10 - Esquema imagético 69