

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.univ-ab.pt

Abordagem Cognitiva do Domínio da Polissemia pelos Alunos de Português Língua Não Materna

A CONSTRUÇÃO DO ALCANCE SEMÂNTICO DAS PALAVRAS

Mestrado em Estudos Portugueses Multidisciplinares

Área de Especialização – Linguística

Célia Lavado Mendes Jorge Pereira Barbeiro

Orientadora: Professora Doutora Hanna Jakubowicz Batoréo

Lisboa – 2009

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Professora Doutora Hanna Batoréo, pela disponibilidade e incentivo constantes;

A todas as professoras, pelos percursos de aprendizagem;

A todos os colegas, pela partilha de perspectivas;

Ao meu marido, pelo apoio incondicional;

Às minhas filhas, pela compreensão e solidariedade.

Ao Luís Filipe,
À Carolina,
À Sofia.

RESUMO

O fenómeno recente da imigração em Portugal coloca à escola portuguesa o desafio de acolher e integrar os alunos migrantes. A sua presença na escola exige uma atenção especial na aquisição/aprendizagem do Português enquanto língua não materna ou língua segunda, por ser esta a língua veicular dos conhecimentos escolares e porque do seu domínio depende a plena integração dos alunos migrantes.

O presente estudo pretende conhecer as competências manifestadas, no que respeita à aquisição do léxico e, especificamente, ao domínio da polissemia, por parte de um grupo de alunos eslavos, do 3.º ciclo do ensino básico, que frequenta escolas da região de Leiria, cujas línguas maternas são o Ucrâniano e/ou o Russo. Pretendemos, também, conhecer dificuldades de aquisição da língua portuguesa pelos alunos em causa, a fim de fundamentar propostas didácticas que favoreçam essa aquisição.

Para a caracterização do domínio lexical apresentado pelo grupo de alunos eslavos de Português Língua Não Materna (PLNM), foram aplicados um teste de vocabulário e um conjunto de testes de conhecimento polissémico, por nós especificamente elaborados para o efeito. Os resultados alcançados pelos alunos de PLNM foram confrontados com os dos alunos de Português Língua Materna (PLM).

No que respeita aos resultados dos testes linguísticos, os alunos eslavos, em média, revelam um domínio de vocabulário em Português significativamente inferior ao do grupo de referência, independentemente do seu tempo de residência em Portugal. Os resultados dos testes de conhecimento polissémico aplicados mostram que os alunos de PLNM, de um modo geral, conhecem os significados prototípicos dos itens lexicais que integram o teste, bem como os significados cujo grau de saliência se situa num nível próximo da prototipicidade dos referidos itens. Verificou-se que as dificuldades reveladas pelos sujeitos eslavos no domínio lexical se devem, por um lado, ao desconhecimento de vocábulos de uso menos comum ou de baixa frequência e, por outro lado, à falta de capacidade de expressarem com precisão os significados solicitados.

A partir do nosso estudo e tendo em vista a promoção da competência lexical, designadamente no que diz respeito ao domínio da polissemia, apresentamos algumas propostas de actividades pedagógicas e didácticas susceptíveis de serem desenvolvidas no âmbito do ensino-aprendizagem do Português Língua Não Materna.

Palavras-chave: Português Língua Não Materna; semântica; aquisição do léxico; polissemia; ensino.

ABSTRACT

The recent immigration phenomenon in Portugal has challenged the Portuguese education system to welcome and integrate the migrant pupils in the Portuguese schools. At school, their integration deserves special attention concerning Portuguese language acquisition as the second language and the vehicular language of the school contents/syllabuses.

The current research aims to recognise the linguistic competences of Slavic pupils in Portuguese lexicon acquisition, in particular, related to the polysemy domain. Our research also aims to understand difficulties of Slavic pupils in acquisition of Portuguese. This study concerns a group of Ukrainian and Russian pupils who attend schools in the area of Leiria from 7th to 9th forms.

A vocabulary test and a set of tests on the knowledge of polysemy were applied to Slavic and Portuguese students, in order to characterize the Slavic students' lexical domain of Portuguese as a second language. The results obtained in the Slavic group were compared with the results obtained in Portuguese L1 pupils.

According to the statistic results of the linguistic tests, the average domain of Portuguese vocabulary by the Slavic pupils is significantly lower than that of the Portuguese students. The results of polysemy tests, based on ordinary words, show that the Slavic pupils not only know the prototypical meanings of the lexical items but also their most salient meanings.

It is evident that the difficulties of the Slavic pupils in the domain of lexicon are due to two reasons: first, the unfamiliarity of the low frequency vocabulary, second, their lack of capacity to express themselves precisely.

In order to promote the lexical capacity of the Slavic pupils, particularly in the domain of polysemy, we propose, according to the findings of our research, some methodological activities that can be put into practice in Portuguese language teaching as a second language.

Keywords: Portuguese as a second language; semantics; acquisition of the lexicon; polysemy; teaching.

Índice

Capítulo 1. INTRODUÇÃO	1
1.1. Justificação do Estudo.....	1
1.2. Objectivos.....	2
1.3. Questões de investigação	3
1.4. Relevância do estudo para o ensino e a educação	3
1.5. Limitações do estudo	5
1.6. Organização do estudo	6
Capítulo 2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	9
2.1. Enquadramento Sociolinguístico.....	9
2.1.1. Imigrantes em Portugal	9
2.1.2. A imigração e as línguas eslavas.....	10
2.2. Enquadramento Linguístico: A Polissemia na Perspectiva da Linguística Cognitiva	14
2.2.1. A Linguística Cognitiva	14
2.2.2. A Perspectiva da Linguística Cognitiva sobre a Polissemia	16
2.2.3. Polissemia, metáfora e metonímia	18
2.3. Enquadramento Psicolinguístico	26
2.3.1. Língua Materna vs. Língua Não Materna.....	26
2.3.2. O Ensino de Português Língua Não Materna	29
2.3.3. O papel da escola	33
2.3.4. A Educação Bilingue.....	36
2.3.5. O Lugar do Léxico e Vocabulário na Aquisição/Aprendizagem da LNM.....	41
Capítulo 3. ANÁLISE POLISSÉMICA.....	49
3.1. Análise da polissemia de ‘caixa’	50
3.2. Análise da polissemia de ‘cartão’	56
3.3. Análise da polissemia de ‘casa’	61
3.4. Análise da polissemia de ‘fogo’	69
3.5. Análise da polissemia de ‘rede’	75
Capítulo 4. METODOLOGIA	85
4.1. População e amostra	85
4.2. Questionário sociolinguístico	87

4.3. Testes Linguísticos	88
4.4. Frequência no vocabulário fundamental	90
4.5. Recolha de dados	91
4.6. Análise de dados	92
Capítulo 5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS RECOLHIDOS.....	97
5.1. Dados sociolinguísticos.....	97
5.2. Resultados dos Testes Linguísticos Aplicados.....	102
5.2.1. Teste de Vocabulário	102
5.2.2. Testes de Polissemia.....	103
5.2.2.1. <i>Teste I – Definições</i>	105
5.2.2.2. <i>Teste II – Outros Significados</i>	107
5.2.2.3. <i>Teste III – Produção de frases contextualizadas</i>	110
5.2.2.4. <i>Teste IV – Selecção e Aplicação</i>	112
5.2.2.5. <i>Teste V – Expressões Idiomáticas</i>	115
5.2.2.6. <i>Teste VI – Explicitação</i>	117
5.3. A inter-relação de factores	119
Capítulo 6. CONCLUSÃO	123
6.1. Conclusões relativas ao domínio lexical por parte do grupo de alunos eslavos	125
6.2. Propostas para o ensino e aprendizagem.....	129
6.3. Desenvolvimento do estudo.....	136
BIBLIOGRAFIA	139
ANEXOS.....	153
Anexo 1 – Proposta da Rede de Conceptualizações de ‘casa’	154
Anexo 2 – QUESTIONÁRIOS SOCIOLINGUÍSTICOS	155
Anexo 2a – QUESTIONÁRIO SOCIOLINGUÍSTICO – ALUNOS DE PLNM.....	155
Anexo 2b – QUESTIONÁRIO SOCIOLINGUÍSTICO – ALUNOS DE PLM	157
Anexo 3 – Testes	159
Anexo 3a – Teste de VOCABULÁRIO	159
Anexo 3b – Testes de POLISSEMIA.....	163
I. DEFINIÇÕES	163
II. OUTROS SIGNIFICADOS	164
III. PRODUÇÃO DE FRASES CONTEXTUALIZADAS.....	165

IV. SELECÇÃO E APLICAÇÃO.....	167
V. EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS.....	169
VI. EXPLICITAÇÃO.....	171
Anexo 4 – QUADROS DE RESULTADOS.....	174
Anexo 4a – Dados Sociolinguísticos.....	174
Anexo 4b – Resultados dos Testes Aplicados.....	177
— Resultados do Teste de Vocabulário.....	177
— Resultados dos Testes de Polissemia (pontuação).....	180
— Respostas ao teste de “Definições”.....	192
— Respostas ao teste de “Outros significados”.....	202

Capítulo 1. INTRODUÇÃO

1.1. Justificação do Estudo

O fluxo migratório registado em Portugal desde meados da década de noventa levou a que muitas zonas de Portugal fossem acolhendo progressivamente imigrantes, sobretudo oriundos da Europa de Leste. A acompanhá-lo (e também em resultado de fluxos migratórios de outras zonas do globo, como a China), muitas escolas do país, defrontaram-se com uma realidade nova, a de terem um grupo elevado de alunos para quem o Português não constituía a língua materna. A região de Leiria constituiu também um destino deste fluxo migratório. No início do século XXI, o Agrupamento de Escolas Dr. Correia Mateus, na cidade de Leiria, teve de dar resposta à necessidade de assegurar condições de integração no meio escolar e de aprendizagem do Português por parte dos alunos imigrantes. No ano lectivo de 2008/2009, a que o nosso estudo se reporta, frequentavam este Agrupamento, um total de 1018 alunos, dos quais, 51 são alunos migrantes, cuja língua materna não é o Português Europeu nem o Português do Brasil. Entre estes alunos, 27 são provenientes da Ucrânia e 3 da Rússia¹. Trata-se de alunos filhos de imigrantes, recentemente chegados a Portugal por motivos de reunificação familiar. Estes alunos são falantes de duas línguas eslavas muito próximas, o Ucraniano e o Russo, mas praticamente desconhecidas da sociedade portuguesa, designadamente, dos professores. O desconhecimento das línguas e das culturas eslavas tem constituído um verdadeiro desafio para os docentes que, diariamente, interagem com os alunos eslavos, procurando ultrapassar as barreiras linguísticas com as quais se confrontam.

Dado o número de alunos estrangeiros que frequenta o Agrupamento de Escolas Dr. Correia Mateus, onde exerço funções docentes, surge a necessidade de criar condições que permitam conhecer e compreender as características dos diversos grupos de imigração e encontrar respostas de ensino-aprendizagem para permitir a estes novos alunos uma socialização mais rápida e uma interacção construtiva na escola e na sociedade. Conforme diz o organismo ACIME (Alto Comissário para a Integração de Minorias Étnicas), “trata-se verdadeiramente de um desafio nacional [envolvendo] Estado, Sociedade Civil, Comunidades Religiosas, os próprios imigrantes e as suas associações” (ACIME, 2004).

Enquanto professora, tenho tido integrados nas minhas turmas de Língua Portuguesa alunos estrangeiros e tenho leccionado aulas de Português Língua Não Materna (PLNM) a

¹ Os restantes 21 alunos migrantes são oriundos de países como Cabo Verde, França, Lituânia e Moldávia.

alguns destes alunos. As dificuldades manifestadas pelos alunos migrantes, designadamente, os alunos eslavos, nos contactos iniciais com a língua portuguesa e a falta de conhecimentos acerca da sua língua materna pela minha parte, como docente, não só me alertaram para o problema da aquisição do Português como língua não materna, como fizeram crescer em mim a vontade de aprofundar os conhecimentos nesta área, com o objectivo de fundamentar a minha acção e de contribuir com a minha investigação para a acção que poderá ser desenvolvida.

1.2. Objectivos

O presente estudo insere-se no âmbito da Linguística aplicada à aquisição/aprendizagem do Português Europeu língua não materna. Com este trabalho de investigação, pretendo aprofundar os meus conhecimentos num domínio a que tenho estado ligada, enquanto professora do 2.º/3.º Ciclos do Ensino Básico, e dar um contributo para o conhecimento dos processos de aquisição/aprendizagem da língua portuguesa por parte de alunos que frequentam a escola portuguesa, mas para quem o Português não constitui a língua materna.

O conhecimento dos processos de aquisição/aprendizagem do Português Língua Não Materna (PLNM) por parte destes alunos poderá contribuir para que os professores desenvolvam uma acção mais fundamentada, em relação às estratégias e actividades que poderão adoptar. No vasto âmbito do processo de aquisição/aprendizagem do Português, enquanto língua não materna, o presente trabalho de investigação incide sobre a aquisição do léxico, particularmente em relação ao domínio da polissemia, por parte de alunos integrados no 3.º Ciclo do Ensino Básico, pretendendo constituir um contributo no sentido de conhecer as dificuldades e as competências manifestadas pelos alunos, em relação a este domínio. A partir desse conhecimento, poderá ser possível conceber e levar à prática, tirando partido das medidas de apoio disponibilizadas pelo sistema educativo, estratégias e actividades pedagógicas que promovam a competência lexical e a própria aprendizagem nas diversas áreas disciplinares, uma vez que o domínio do léxico constitui um recurso transversal a essas áreas de aprendizagem.

Tendo em consideração que “a polissemia é uma janela importante para observarmos a construção do léxico mental” (Batoréo 2004a: 52), a promoção do domínio da polissemia, sendo um objectivo a atingir para a generalidade dos alunos, deve ser apoiada de forma específica, no caso dos alunos de PLNM, a fim de não pôr em causa a aprendizagem. A polissemia constitui um campo que coloca problemas específicos, contribuindo para a

complexidade da aquisição/aprendizagem do léxico.

O desenvolvimento deste trabalho, assente na investigação do domínio da polissemia apresentado pelos alunos de Português Língua Não Materna (PLNM) do 3.º ciclo do ensino básico, visa, por conseguinte, alcançar os seguintes objectivos:

— caracterizar os níveis de domínio lexical, respeitante à polissemia, apresentados pelos alunos do 3.º ciclo do ensino básico de Português Língua Não Materna, em confronto com os dos alunos de Português Língua Materna;

— apresentar propostas pedagógico-didácticas susceptíveis de serem desenvolvidas no âmbito do ensino-aprendizagem do Português Língua Não Materna, com vista ao desenvolvimento do domínio lexical.

1.3. Questões de investigação

Tendo em conta estes objectivos gerais e a incidência no domínio da polissemia, o desenvolvimento do estudo orientou-se pelas seguintes questões de investigação:

– Q1: Qual o domínio dos significados das palavras apresentado pelos sujeitos de Português Língua Não Materna, de língua eslava, que frequentam o 3.º ciclo do ensino básico?

– Q2: A partir do sentido prototípico, os alunos dominam outros sentidos derivados?

– Q3: Em que medida é que os sujeitos de Português Língua Não Materna são capazes de explicitar as relações entre os significados de um item lexical polissémico?

Uma vez que os anos de permanência em Portugal podem variar, com reflexos na escolaridade realizada no nosso país, quando os alunos se encontram a frequentar o 3.º ciclo do ensino básico, irei também ter em conta o factor da duração da estada em Portugal, o que se reflecte na seguinte questão:

– Q4: O tempo de permanência em Portugal, na extensão temporal do ensino básico, assegura e permite explicar um maior desenvolvimento no domínio lexical em causa?

1.4. Relevância do estudo para o ensino e a educação

A relevância do estudo torna-se evidente, se tivermos em consideração que o Português é a língua de escolarização de numerosos alunos imigrantes que frequentam a escola

portuguesa e cuja língua materna é uma língua diferente. Considerando, também, que o domínio da Língua Portuguesa constitui uma preocupação constante por parte das escolas e dos professores, o tema em estudo assume relevância pelo seu contributo no âmbito da aquisição do Português como língua não materna. Esta relevância surge também, pelo facto do Ucrainiano ser a quarta língua estrangeira mais falada em Portugal (segundo-se ao Crioulo de Cabo Verde, ao Guzerate e ao Mandarim)², sendo crescente o número de alunos ucranianos nas escolas portuguesas. Para além destes, existem ainda falantes de outras línguas eslavas, designadamente os russos, residentes no país a frequentarem as escolas nacionais.

O desconhecimento da língua portuguesa pelos alunos eslavos, veículo do conhecimento escolar, e a distância que separa as línguas eslavas da Língua Portuguesa (geográfica e sociologicamente) têm constituído os principais obstáculos à integração escolar destes alunos e ao acesso ao currículo, condições fundamentais para o sucesso educativo. Com vista a colmatar as dificuldades evidenciadas, o trabalho de investigação aqui apresentado procura contribuir para o desenvolvimento da aquisição do léxico do Português, incidindo sobre o domínio da polissemia e promover a aprendizagem do PLNМ.

O domínio da Língua Portuguesa por alunos cuja língua materna não é o Português constitui o principal factor de integração dos alunos migrantes na escola e na sociedade portuguesa. Tal facto é objecto de preocupação por parte das instituições que visam dotar estes alunos das competências linguísticas que lhes proporcionem uma rápida integração e o devido sucesso educativo. Esta preocupação é, também, partilhada pelo Ministério da Educação, que, em Novembro de 2003, constituiu uma equipa de trabalho sediada na Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, com o objectivo de divulgar orientações, medidas e materiais pedagógicos às escolas. Em Julho de 2005, os Serviços Centrais do Ministério da Educação produziram o *Documento Orientador – Português Língua Não Materna no Currículo Nacional*, no qual se estabelecem princípios e linhas orientadoras para a integração dos alunos dos ensinos básico, secundário e recorrente que têm o Português como língua não materna. Este *Documento Orientador* prevê a elaboração, pelos mesmos serviços, de Orientações Nacionais do 1.º ao 12.º anos dos ensinos básico, secundário e do ensino recorrente. O documento *Perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas* constitui uma parte dessas Orientações Nacionais que tem como objectivo fornecer directrizes que regulamentam a actuação da escola junto das minorias linguísticas, no que respeita à Língua Portuguesa em todos os ciclos de ensino. Para isso, traça o perfil da actual população escolar, em função das suas línguas e culturas.

² Cf. Mateus *et alii* 2008.

Os princípios inscritos nos documentos referidos norteiam a actuação das escolas e dos professores para responder às novas realidades escolares, procurando garantir o domínio da Língua Portuguesa como veículo de todos os saberes escolares e possibilitar a eficaz integração dos alunos no sistema educativo nacional. De acordo com os princípios orientadores do ensino da Língua Materna, a escola tem como objectivo “corrigir assimetrias imputáveis a diferentes condições sócio-culturais de origem e dar a todas as crianças e jovens que a frequentam idênticas oportunidades de desenvolverem as suas capacidades” (Sim-Sim *et alii* 1997: 33). Com efeito, são as escolas e os professores que assumem a responsabilidade de acolher a diversidade linguística, social e cultural que caracteriza actualmente a escola portuguesa. Mas é essencialmente aos professores de Português que cabe a tarefa de promover uma efectiva aprendizagem da língua portuguesa, promotora da igualdade de oportunidades.

1.5. Limitações do estudo

As limitações temporais e de recursos humanos, limitados à investigadora, fazem-nos incidir sobre um domínio específico, como é o da polissemia, no âmbito mais geral da aquisição e desenvolvimento lexicais. Por outro lado, essas limitações, designadamente as temporais, pelo facto de este estudo se encontrar integrado num mestrado, com um período delimitado para a sua realização, impedem o desenvolvimento de um programa de investigação que nos atrai: a colocação em prática de um programa de intervenção de maior duração, acompanhando o percurso dos alunos ao longo de um ou mais anos lectivos. Estamos conscientes de que a realização de um tal estudo necessita de bases sólidas, resultantes, elas próprias de investigação, para a fundamentação do programa de intervenção. Assim sendo, o presente estudo constitui um contributo descritivo, tendo como objectivo servir de fundamentação para a intervenção didáctica a levar à prática, a qual, por sua vez, poderá ser objecto de investigação.

As mesmas limitações impedem-nos de alargar o estudo a todos os ciclos do ensino básico do Agrupamento de Escolas Dr. Correia Mateus e de outros Agrupamentos, a fim de termos um número mais elevado de participantes, mas que, sobretudo em relação ao 1.º ciclo, colocaria a questão de nível de escolarização anterior, com relevo para o factor de domínio da leitura e da escrita, numa ou noutra língua. Adoptamos, por conseguinte, a via de delimitarmos o estudo ao 3.º ciclo, nível intermédio da escolaridade. Alargámos o estudo aos alunos eslavos do 3.º ciclo de outros Agrupamentos/Escolas da cidade de Leiria e da cidade da Marinha Grande e constituímos o grupo de estudo com base numa amostra disponível.

Sem a pretensão de apresentar resultados que possam ser generalizados, o estudo pode revelar dificuldades sentidas pelos alunos e orientar estratégias pedagógicas, a partir da compreensão dos resultados encontrados num contexto específico.

1.6. Organização do estudo

Para o prosseguimento dos objectivos enunciados, obtenção de respostas às questões de investigação e verificação das hipóteses colocadas, esta dissertação organiza-se em seis capítulos.

O **capítulo 1**, *Introdução*, corresponde ao presente capítulo, em que procedemos à apresentação do estudo e da relevância que lhe atribuímos, no quadro da realidade educativa actual.

O **capítulo 2**, *Enquadramento Teórico*, traça o quadro em que o estudo se insere, relativamente ao fenómeno migratório e relativamente à fundamentação teórica, ou seja, às perspectivas que adopta para realizar a análise. Encontra-se subdividido em três partes: (i) o Enquadramento Sociolinguístico, no qual se realça o fenómeno da imigração e as consequentes mudanças que os alunos imigrantes imprimem nas escolas em Portugal e o papel das línguas eslavas na construção da multiculturalidade; (ii) o Enquadramento Linguístico, onde se apresentam alguns conceitos teóricos acerca da Linguística Cognitiva, destacando-se a importância do estudo da polissemia nesta perspectiva; (iii) o Enquadramento Psicolinguístico, que salienta alguns princípios psicolinguísticos que visam compreender o processo de desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança imersa numa língua de escolarização diferente da sua língua materna, apresenta uma tipologia dos diferentes modelos educativos concebidos para responder às situações das comunidades escolares linguisticamente heterogéneas e realça a importância do léxico e do vocabulário na aquisição/aprendizagem do PLN.

No **capítulo 3**, *Análise Polissémica*, são apresentadas as propostas de análise polissémica de cada um dos itens lexicais ‘caixa’, ‘cartão’, ‘casa’, ‘fogo’ e ‘rede’, correspondentes aos itens sobre que incidiram os testes de conhecimento polissémico utilizados neste estudo.

No **capítulo 4**, *Metodologia*, apresentamos a caracterização dos participantes e testes de conhecimento polissémico como instrumentos de recolha de dados para o desenvolvimento do trabalho de investigação.

No **capítulo 5**, *Apresentação e Análise dos Dados Recolhidos*, faz-se a apresentação

dos dados sociolinguísticos e dos testes linguísticos aplicados, considerando o contraste entre os alunos de PLNM e os de PLM na análise dos resultados dos testes aplicados.

No **capítulo 6**, *Conclusão*, apresentam-se as conclusões do estudo sobre o domínio da polissemia por parte dos alunos de Português Língua Não Materna, elaboram-se propostas para o ensino-aprendizagem e perspectiva-se o desenvolvimento do estudo.

Capítulo 2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. Enquadramento Sociolinguístico

2.1.1. Imigrantes em Portugal

A mobilidade da população a nível mundial, que caracteriza os tempos actuais, tem tido os seus reflexos também em Portugal. Desde o início do último quartel do século XX, o movimento imigratório para Portugal acentuou-se, sendo as décadas anteriores marcadas sobretudo por movimentos emigratórios. Numa fase inicial, os imigrantes eram, na sua grande maioria, de origem africana, designadamente das antigas colónias. Mais recentemente, o fluxo imigratório alargou-se a países da Europa Central e de Leste, existindo também um número elevado de imigrantes oriundos da América Latina, designadamente do Brasil. Este movimento imigratório desde meados da década de noventa ocorreu em praticamente todo o país, enquanto em momentos anteriores se verificou uma concentração dos imigrantes, designadamente africanos, na zona da Grande Lisboa.

Estes fluxos imigratórios tiveram amplas consequências para a Escola e para um número muito elevado de escolas em todo o país. Um dos desafios que emergiram com a chegada dos novos alunos imigrantes prende-se com o facto de muitos destes alunos não dominarem o Português, em qualquer das suas variedades. As escolas passaram a ter de dar resposta às necessidades específicas destes alunos, com relevo para a aprendizagem do Português num contexto de aprendizagem em Português. A dificultar a resposta encontra-se o facto de os professores terem de o fazer sem que, de uma maneira quase generalizada, tivessem tido na sua formação uma preparação específica para o ensino da língua portuguesa como língua não materna e sem que os recursos, quanto a conhecimentos e materiais didácticos assentes na investigação, estejam disponíveis de forma a poderem responder às necessidades neste domínio.

De acordo com o documento *Português Língua Não Materna No Currículo Nacional*, publicado pelo Ministério da Educação em Julho de 2005, existiam noventa mil alunos de outras nacionalidades a frequentar o sistema de ensino português. O número de nacionalidades destes alunos ascendia a 120, de acordo com o questionário aplicado no ano lectivo de 2004-2005. Muitos destes alunos não têm o Português como língua materna, pelo que se deparam com o desafio da sua aquisição/aprendizagem para a sua vida social e, sobretudo, escolar.

Um estudo recente sobre diversidade linguística, desenvolvido pelo ILTEC, em 410 escolas de ensino básico da área metropolitana de Lisboa, realça igualmente o grande número de nacionalidades e de línguas: indica-nos a existência de 75 nacionalidades para 58 línguas faladas em casa (cf. Mateus *et alii* 2006, 2008). O estudo revela que as quatro línguas estrangeiras mais faladas são o Crioulo de Cabo Verde, o Guzerate, o Mandarim e o Ucrainiano. O Ucrainiano pertence às Línguas Eslavas e é falado pela comunidade mais numerosa dos imigrantes do leste Europeu, residente em Portugal.

Dado o número de alunos estrangeiros que continua a chegar às escolas portuguesas, surge a necessidade de criar condições que permitam conhecer e compreender as características dos diversos grupos de imigração e encontrar respostas de ensino-aprendizagem para permitir a estes novos alunos uma socialização mais rápida e uma interação construtiva na escola e na sociedade. Segundo o ACIME (Alto Comissário para a Integração de Minorias Étnicas), “trata-se verdadeiramente de um desafio nacional [envolvendo] Estado, Sociedade Civil, Comunidades Religiosas, os próprios imigrantes e as suas associações” (ACIME, 2004).

2.1.2. A imigração e as línguas eslavas

“Os eslavos vindos do Leste chamaram a atenção não só da escola, mas de toda a sociedade portuguesa, para a realidade nunca antes verificada: no espaço da instrução oficial portuguesa surgira “o Outro” que não tinha raízes nem influências históricas ou culturais lusas; no entanto adaptava-se com uma relativa facilidade às novas circunstâncias de vida e convivia pacificamente com os outros. Caía, assim, por terra o mito de Portugal como uma sociedade linguística e culturalmente homogénea, bem como o da escola monolingue”. (Batoréo 2008a: 36)

É no final do século XX que a abertura política do centro e leste europeu deu origem aos movimentos migratórios do mundo eslavo para os países da Europa Ocidental, motivados essencialmente por razões de ordem económica. Neste grupo de países de acolhimento encontra-se Portugal, que dez anos depois, tem uma população ucraniana estimada em cerca de setenta mil habitantes³. Este número ascende a cerca de uma centena de milhar de falantes se se considerar a totalidade de falantes de outras línguas eslavas (por exemplo, o Russo, o Búlgaro e o Polaco), legalizados em Portugal, na mesma altura⁴.

Por ser um fenómeno recente, ainda se desconhece o impacto das correntes migratórias

³ Hanna Batoréo diz-nos que, de acordo com os dados do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF), no final de 2004, os ucranianos residentes em Portugal com a situação regularizada eram 66 048. Calcula-se que o número dos ucranianos não legalizados, na mesma altura, podia ultrapassar o dobro (Batoréo 2008a: 36).

⁴ Cf. Hanna Batoréo *O diálogo linguístico e cultural na diversidade linguística da escola portuguesa: o papel das Línguas Eslavas* (2008a: 36) – Dados do SEF, 2004.

vindas do leste da Europa na sociedade portuguesa. No ensino, esta falta de conhecimento faz-se sentir consideravelmente, uma vez que não há dados exactos sobre o número de alunos filhos de imigrantes do leste da Europa que frequentam a escola portuguesa nem sobre a sua distribuição pelos diferentes níveis de escolaridade e diferentes escolas do país. No entanto, sabemos que, nos últimos anos, a população eslava tem vindo a aumentar nas escolas portuguesas, alterando significativamente o panorama escolar português e o conceito tradicional de escola portuguesa monolíngue.

No texto intitulado *O diálogo linguístico Diversidade Linguística na Escola Portuguesa: o papel das Línguas Eslavas* (Batoréo 2008a) destaca a importância do movimento migratório eslavo para Portugal e o papel das Línguas Eslavas⁵ no panorama escolar português na construção da multiculturalidade europeia. A presença crescente dos alunos eslavos na escola portuguesa contribuiu para o despertar para uma realidade há muito tempo conhecida pelos professores, mas totalmente desconhecida do resto da população lusa, à qual Batoréo (2008a: 36) chama realidade aparentemente “invisível”.

As sociedades eslavas, de uma maneira geral, partilham características sociolinguísticas e educacionais relativamente homogêneas com os outros países do antigo bloco de leste, quer em relação aos países que fizeram parte da antiga União Soviética⁶, como os que se formaram depois da desintegração das outras federações⁷, como ainda dos países anteriormente independentes⁸. A taxa de literacia nestes países é muito elevada e uma grande parte da população adulta tem formação secundária ou superior.

De uma maneira geral, os alunos provenientes destes países, valorizam muito a sua língua e cultura de origem que cultivam e promovem no seu próprio meio. Por outro lado, aprendem com relativa facilidade e valorizam outras línguas, depois de ultrapassadas as primeiras barreiras sociais. As elevadas expectativas em relação ao ensino e o bom desempenho escolar que revelam, devem-se, em parte, a factores de ordem sociocultural experienciados ou transmitidos pelo meio familiar. Com efeito, o ensino massivo com um

⁵ “Existem, hoje em dia, no mundo, aproximadamente 430 milhões de falantes de perto de 20 Língua Eslavas, faladas em 13 países no centro e leste europeu, no norte da Ásia (nos países da antiga União Soviética) e em diáspora, em numerosos países da América do Norte e do Sul e na Europa Ocidental. Estas línguas, que constituem um ramo das línguas Indo-europeias (tal como as Línguas Românicas ou Germânicas) dividem-se, tipologicamente, em três grupos, nos quais, por sua vez, se organizam as grandes línguas nacionais, bem como as outras menos conhecidas ou quase extintas. São eles, o grupo ocidental (em que se agrupam o Polaco, Checo e Eslovaco), oriental (com o Bielorrusso, Russo e Ucrainiano) e meridional (com o Esloveno, Croata, Sérvio, Bósnio, Búlgaro e Macedónio). Além das grandes línguas nacionais, existem também outras, menos representativas línguas locais: Sorábio, Ruteno, Cassúbio, e os extintos Polábio e Esloveno Eclesiástico” Hanna Batoréo *O diálogo linguístico e cultural na diversidade linguística da escola portuguesa: o papel das Línguas Eslavas* (2008a: 38).

⁶ Bielorrússia, Ucrânia e Rússia.

⁷ Eslovénia, Croácia, Bósnia, República Checa, Eslováquia.

⁸ Polónia e Bulgária.

grau de exigência muito elevado e a disciplina incutida pelo sistema escolar dos países de origem criaram, nestes alunos, “altas expectativas quanto ao sistema de ensino, meio de sobrevivência obrigatória e de forte motivação para singrar na vida. Esta motivação que os acompanha na aplicação aos estudos, aliada ao trabalho metódico e perseverança parece garantir o sucesso escolar num meio, de início, linguística e culturalmente totalmente desconhecido” (Batoréo 2008a: 39).

Com vista a uma efectiva integração dos alunos eslavos na escola portuguesa, a autora considera que aos professores de Português interessa conhecer e valorizar as línguas maternas dos alunos, valorizar o conhecimento do Outro e promover o aproveitamento comum do multilinguismo na escola.

O Ucraniano⁹ e o Russo pertencem à família das línguas indo-europeias, mais concretamente à subfamília das Línguas Eslavas (LE), que se encontram divididas nos ramos oriental, ocidental e meridional. O ramo oriental é constituído pelo Ucraniano, o Russo e o Bielorrusso que partilham o alfabeto cirílico.

As Línguas Eslavas apresentam características linguísticas comuns que as diferenciam dos outros ramos das Línguas Indo-europeias, cuja síntese passamos a apresentar, baseada na tipologia de Batoréo (2008a):

- Um sistema fonológico particularmente rico a nível das consoantes palatais e palatalizadas¹⁰. No que respeita ao tipo de escrita utilizado, as LE dividem-se em dois grupos. O primeiro utiliza tradicionalmente o alfabeto latino, como acontece nas línguas eslavas ocidentais¹¹ e uma parte das meridionais¹². O outro, constituído pelas línguas orientais¹³ e pelas restantes meridionais¹⁴, utiliza na escrita o alfabeto cirílico¹⁵.

- Uma morfologia muito rica tanto a nível flexional (nominal e verbal) como a nível derivacional, típica do Indo-europeu. As expressões nominais (nomes, pronomes e adjectivos) das Línguas Eslavas apresentam a flexão a nível do caso¹⁶, género e número. A distinção do

⁹ O Ucraniano é actualmente, a única língua oficial da Ucrânia, no entanto, de acordo com os dados oficiais, apenas 67% da população fala, efectivamente, a língua.

¹⁰ Os sistemas consonânticos são muito ricos contrastando com os seus sistemas vocálicos mais pobres. Por exemplo, tanto em Polaco como em Ucraniano podem distinguir-se 35 consoantes, (um terço das quais palatais), o que contrasta com os sistemas relativamente pobres nestas línguas: sete vogais em Polaco e dez em Ucraniano (cf. Batoréo 2008a).

¹¹ Polaco, Checo, Eslovaco.

¹² Esloveno e Croata.

¹³ Ucraniano, Russo, Bielorrusso.

¹⁴ Búlgaro, Macedónio, Bósnio e Sérvio.

¹⁵ “Existem línguas não eslavas que são transcritas, tradicionalmente, em cirílico: a mongol da República da Mongólia, a Uzbeque, a Casaque e outras línguas asiáticas da antiga União Soviética. Na Roménia, o alfabeto romano substituiu o cirílico apenas no fim do século XIX” (Batoréo 2008a: 40).

¹⁶ Com excepção do Búlgaro e do Macedónio, que perderam as declinações originais, a maioria das línguas mantém seis ou sete casos originais: Nominativo, Genitivo (junto com o Ablativo), Dativo Instrumental e Locativo, assim como o Vocativo (parcialmente em extinção) (cf. Batoréo 2008a).

género é feita entre o masculino, feminino e neutro, no singular; no plural, a distinção é mais complexa, acrescentando-se a distinção entre *humanos* e os *não-humanos*¹⁷. A morfologia verbal consiste num fenómeno igualmente complexo; embora todas as LE mantenham a concordância da pessoa e número nas formas verbais finitas (como sucede com o Português), algumas formas não-finitas adaptadas ao uso finito apresentam também a oposição de género e número. O Aspecto é uma das características morfológicas mais ricas, pois todos os verbos das LE são obrigatoriamente portadores quer do Aspecto Imperfectivo, quer do Perfectivo, o que constituiu o carácter categorial do Aspecto eslavo. As LE, por regra, apresentam uma distinção temporal simplificada: *passado – presente – futuro*¹⁸, dada a riqueza e complexidade do sistema aspectual. Estas línguas não têm o Modo Conjuntivo, por isso, os valores habitualmente expressos por este Modo são abrangidos quer pelo Indicativo quer pelo Condicional analítico. A prefixação é, frequentemente, portadora da alteração do sentido lexical do verbo, estando na origem do enriquecimento lexical do sistema da língua¹⁹.

• Uma sintaxe relativamente flexível, dada a riqueza da marcação morfológica (Batoréo 2008a: 39-44).

As diferenças linguísticas existentes entre as LE e a língua portuguesa estão na origem de muitas dificuldades de aprendizagem/aquisição do Português por parte dos alunos eslavos. Para além das diferenças entre o sistema fonológico das LE e o da língua portuguesa, as dificuldades linguísticas incidem, de uma forma geral, no emprego da morfologia do Português, designadamente, no emprego de algumas classes gramaticais, como sejam os determinantes, os pronomes, os adjectivos e os verbos. As diferenças entre os dois sistemas linguísticos devem ser tidas em consideração, pelos docentes, no processo de ensino-aprendizagem do Português enquanto L2. O conhecimento das diferenças linguísticas que existem entre os sistemas de idiomas diferentes, por parte dos professores, contribui, na perspectiva de Batoréo (2008a), para “**conhecer e entender o Outro, valorizá-lo, promovê-lo e integrá-lo**”²⁰ (p. 44).

¹⁷ No plural, em Polaco, por exemplo, temos a oposição entre *humanos masculinos* e o “*resto*”, ou seja, os *não-humanos masculinos* (agrupando, assim, na mesma categoria, por exemplo, as mulheres, as éguas e as mesas). Em relação ao número, para além do singular e do plural, o Esloveno mantém ainda o número dual, que só residualmente se pode encontra em outras línguas, em formas irregulares sincronicamente co-existent, referindo os objectos fisicamente duplos, tal como os olhos ou as mãos (cf. Batoréo 2008a).

¹⁸ O cruzamento da informação aspectual com a informação temporal permite, por sua vez, criar valores tempero-aspectuais específicos: os verbos Imperfectivos permitem construir o Presente, o Imperfeito e o Futuro analítico (Imperfectivo), enquanto os verbos Perfectivos servem como base para o Perfeito e o Futuro sintético (Perfectivo) (cf. Batoréo 2008a).

¹⁹ “As Línguas Eslavas constroem o sentido frequentemente a nível da *Morfologia Derivacional*, numa cadeia de prefixos e sufixos, que desempenham simultaneamente o papel dos marcadores aspectuais” (Batoréo 2008a: 42).

²⁰ Nas citações que efectuamos, mantemos os formatos constantes do original, designadamente no que se refere à presença de **negrito** e *itálico*. No caso de o realce ser nosso, deixamos explícito esse facto.

2.2. Enquadramento Linguístico: A Polissemia na Perspectiva da Linguística Cognitiva

2.2.1. A Linguística Cognitiva

A Linguística Cognitiva é uma abordagem da linguagem perspectivada como meio de conhecimento e em conexão com a experiência humana do mundo. As unidades e as estruturas da linguagem são estudadas, não como se fossem entidades autónomas, mas como manifestações de capacidades cognitivas gerais, da organização conceptual, de princípios de categorização, de mecanismos de processamento e da experiência cultural, social e individual (Soares da Silva 1997: 59).

A Linguística Cognitiva (LC) é uma corrente linguística recente²¹ que se interessa, em especial, pelas características estruturais da categorização linguística²², sendo a categorização uma das capacidades cognitivas fundamentais²³. Soares da Silva (1997) define a categorização como “um processo mental de identificação, classificação e nomeação de diferentes entidades como membros de uma mesma categoria” (Silva 1997: 7). O processo de categorização linguística baseia-se em protótipos²⁴. Na perspectiva da LC os vários membros ou propriedades de uma categoria apresentam diferentes graus de saliência (uns são prototípicos e outros periféricos), que se agrupam por similaridades parciais ou “parecenças de família”. As categorias linguísticas são tipicamente flexíveis, isto é, adaptam-se aos vários contextos em que são usadas, integrando novas entidades como membros mais ou menos periféricos e polissémicos, ou seja, a cada expressão linguística correspondem múltiplos significados²⁵. Em LC, o significado é dinâmico, construído no conhecimento *enciclopédico* e configurado em feixes de conhecimento ou *domínios*, sendo corporizado e encarnado nas necessidades, nos interesses e nas experiências dos indivíduos e nas culturas (Silva 2006: 59-

²¹ A Linguística Cognitiva institucionalizou-se como paradigma nos finais dos anos 80, princípios dos anos 90. A LC interessa-se pelo fenómeno de significação, inicialmente centrada na semântica lexical, por um lado, e pela investigação psicolinguística sobre o papel fundamental dos protótipos no processo de categorização, por outro. A Teoria do protótipo é uma concepção da categorização que surgiu da investigação psicolinguística de Eleanor Rosch e seus discípulos sobre a categorização das cores, das aves, dos frutos e de outras classes de entidades (Silva 1997: 64). A investigação empírica de E. Rosch considera que a semelhança dentro da mesma família pode ser apresentada de maneira que vários representantes da mesma categoria podem ser agrupados em “cadeias de parecenças”. A LC considera a linguagem como uma parte integrante da cognição, em interacção com outros sistemas cognitivos, como a percepção, a atenção, a memória e o raciocínio. A LC procura fontes de interpretação em outras ciências, tais como a Psicologia, a Filosofia ou a Etnologia.

²² Que são a prototipicidade, a polissemia, os modelos cognitivos, a metáfora e as imagens mentais.

²³ Na crescente consolidação da LC, destaca-se a contribuição dos linguistas cognitivos norte-americanos George Lakoff (Lakoff & Johnson 1980; Lakoff 1987, 1994); Ronald Langacker (1987, 1990, 1991 e 2000) e Leonard Talmy (1978, 1983, 1985, 1988, 2000). Em Portugal, no âmbito do enquadramento teórico da Linguística Cognitiva, os estudos mais desenvolvidos foram elaborados por Lima (1989), Almeida (1995), Batoréo (2000 [1996]), Silva (1999 [1997]) e Teixeira (2003 [2001]).

²⁴ Ou seja, representações mentais de exemplares típicos ou entidades mais representativas, em que as categorias linguísticas apresentam uma estrutura prototípica.

²⁵ Com efeito, o conteúdo semântico de uma categoria é construído por inter-relações de sentidos, dando origem a novos sentidos, construídos por meio de interpretações.

60). A LC apresenta características paradigmáticas que constituem os pré-requisitos teóricos do seu funcionamento e que são o Holismo, a Estrutura Semântica, as Unidades Não-Discretas, as Imagens e a Gramática Cognitiva²⁶. Inerente ao significado das estruturas linguísticas está a conceptualização que pode ser caracterizada por estruturas denominadas “espaços”, “domínios” ou “modelos mentais” ou “modelos cognitivos”, constituindo a semântica e, sobretudo, a estrutura semântica o núcleo central da teoria linguística. Na perspectiva cognitivista, estudar a linguística significa estudar a semântica pragmática, isto é, o significado-em-uso.

A prototipicidade ou categorização por protótipos e a subjectivização assumem uma importância central na mudança semântica ou surgimento de novos significados²⁷. Geeraerts (1997), referido por Silva (2006), entende que as características ou efeitos de prototipicidade são manifestações de duas propriedades fundamentais da categorização: a *não-igualdade* entre os elementos de uma categoria, em que existem diferentes graus de saliência a partir da estrutura interna da categoria, e a *não-discricção*, isto é, a flexibilidade desses elementos e da categoria e as dificuldades da sua demarcação. Geeraerts (1997), de acordo com Silva (2006), considera, também, que a estrutura de variação lexical pode ser determinada quer pela variação semântica, tanto semasiológica (significação, novos sentidos) como onomasiológica (nomeação, novas palavras), quer pela variação externa, de natureza pragmática ou linguística²⁸. A semasiologia é uma metodologia de carácter semântico que parte do signo linguístico ou significante para o significado. A onomasiologia consiste no estudo do significado a partir de um conceito para o signo linguístico, ou seja, da substância de conteúdo para a forma de conteúdo. São os efeitos de prototipicidade na estrutura interna das categorias que implicam a mudança semasiológica. (Silva 2006: 100-102).

O significado é definido como uma estrutura global, constituída por imagens da situação que representa o conteúdo do enunciado que se encontra na mente do falante. As imagens convencionais (“imagery”) fundamentam-se em aspectos universais da experiência humana e

²⁶ A Linguística Cognitiva afirma-se contra as teses da autonomia e da modularidade, concebendo a linguagem numa visão holística de um todo conceptual simbólico. Assim, para a teoria holística do significado, defendida pela Linguística Cognitiva, o símbolo unitário é apenas tomado em consideração enquanto parte de um sistema de significados que constitui um todo envolvente (cf. Hanna Batoréo 2004a). Segundo a teoria holística, *Meaning is [...] something that words have in sentences; and it is something that sentences have in a language. Just as nothing is a heart except as it is part of a whole system of organs, and nothing is a Ministry of Finance except as it part of a whole system of institutions, so nothing is a symbol except as it is part of a whole system of signifiers.* (Fodor e Lepore 1992: ix-x cit. por Batoréo 2004a: cap. 3.1.1).

²⁷ Cf. Soares da Silva *O Mundo dos Sentidos em Português* (2006), pp. 100 – Teoria do Protótipo (Geeraerts 1997).

²⁸ Cf. Augusto Soares da Silva *O Mundo dos Sentidos em Português* (2006), capítulo 7 – Polissemia no Léxico: o verbo ‘deixar’, pp. 185-218.

representam as manifestações linguísticas das capacidades cognitivas em geral²⁹. Na Gramática Cognitiva, as classes gramaticais, sobretudo, a dos nomes e a dos verbos, são determinadas pela natureza da sua proeminência e caracterizadas em termos esquemáticos e prototípicos (Batoréo 2004a: cap. 3.1.1).

No âmbito da Linguística Cognitiva, a linguagem é parte integrante da cognição, fundamentando-se em processos cognitivos, sócio-interacionais e culturais, devendo ser estudada no seu uso e no contexto da conceptualização, da categorização do processamento mental, da interacção e da experiência individual, social e cultural. Assim, a gramaticalização envolve uma dimensão cognitiva e uma dimensão pragmático-funcional. Esta dimensão cognitiva caracteriza a subjectivização da linguagem, responsável pelos processos de variação e extensão semântica. Por conseguinte, o significado linguístico e o conhecimento do mundo encontram-se interligados, sendo a linguagem um meio de interpretar e construir o mundo, de organizar conhecimentos, que reflectem as necessidades, os interesses e as experiências dos indivíduos e das suas culturas. (Silva 2004b: 2).

O *modelo baseado no uso* (“usage based model”) é a expressão que define metodologicamente a LC, o que explica a importância do método de observação do uso real das expressões linguísticas com base em *corpora* (*Ibidem*). No âmbito deste paradigma científico, o significado revela-se de importância fundamental para os estudos da linguagem, da cognição e da cultura. A complexidade do significado faz emergir a polissemia como um campo natural de incidência desta perspectiva teórica.

2.2.2. A Perspectiva da Linguística Cognitiva sobre a Polissemia

A polissemia é o pivot da análise semântica.

(Ullmann 1951:117 cit. por Silva 2006: 9)

O semanticista francês Michel Bréal, que colocou a polissemia no centro do estudo dos fenómenos linguísticos há pouco mais de cem anos, considera a polissemia como “uma das melhores respostas às necessidades cognitivas e sociais dos falantes, e é no uso e na psicologia dos falantes, na relação com a cognição e com a cultura que ela deve ser estudada” (Silva 2006: 21).

No entanto, a linguística estruturalista e a linguística generativa minimizaram a

²⁹ No modelo teórico da Linguística Cognitiva, a análise gramatical e a análise semântica são indissociáveis, pelo que o estudo das formas não pode ser dissociado do estudo a elas associado e por elas simbolizado, quer no que se refere à língua materna quer no que respeita à língua não materna (cf. Batoréo 2004a: cap. 3.1.1).

polissemia³⁰ ao convertê-la em homonímia³¹, rejeitando a relevância da diferenciação de sentidos e o estatuto linguístico do seu estudo. Ao contribuírem para a eliminação do fenómeno da polissemia, estas duas correntes linguísticas passaram a proclamar a tese da autonomia da linguagem e a ideia de língua e de gramática como um sistema de regras formais, secundarizando, assim, o léxico e o uso da língua. Nestas escolas linguísticas, os princípios gerais pragmáticos sustentam que a um significado corresponde apenas uma forma “uma forma – um significado”, sendo este genérico, único e abstracto (Batoréo 2005b: 237).

Em Linguística, o estudo do sentido múltiplo surge com o advento do Léxico e dos estudos lexicológicos. No entanto, o verdadeiro interesse pelo estudo da polissemia surge no seio da Linguística Cognitiva, deixando de ser efectuado ao nível das estruturas lexicais e passando a basear-se no efeito de prototipicidade, um dos fenómenos basilares desta corrente. O fenómeno da polissemia é estudado no âmbito do *modelo baseado no uso*, onde se contempla a flexibilidade e variabilidade semânticas (Batoréo 2005b: 237).

No seu livro *O Mundo dos Sentidos em Português*, Soares da Silva define **polissemia** como “a associação de dois ou mais sentidos relacionados entre si a uma única forma linguística” (Silva 2006: 10), pelo que uma palavra ou expressão com vários sentidos é denominada polissémica. Por oposição, a *monossemia* é uma palavra ou expressão linguística com um só significado. Este fenómeno pode ser, também, designado vaguidade, indeterminação ou generalidade. Silva, com base em Geeraerts (1993a) e Tuggy (1993), diz-nos que “a distinção entre polissemia e vaguidade, de si legítima e necessária (...) é *instável*, não constitui uma dicotomia, mas antes um *continuum*” (Silva 2006: 41). Consequentemente, não é possível em muitos casos determinar exactamente quantos sentidos uma palavra tem. Por oposição à polissemia, temos o conceito de *homonímia*, que consiste na associação de sentidos totalmente distintos, não relacionados a uma mesma forma linguística. O mesmo autor admite “como critério geral de distinção entre polissemia e homonímia a *relação* semântica entre os sentidos associados numa mesma forma” (Silva 2006: 46).

³⁰ Tradicionalmente entende-se por polissemia uma “Propriedade das unidades lexicais que têm vários significados relacionados de forma muito próxima. No domínio da linguística estrutural, a polissemia foi normalmente referida por oposição à homonímia em que uma mesma forma pode ter significados muito diversos e afastados entre si, mas nas mais recentes teorizações essa oposição tornou-se menos relevante.” (Xavier e Mateus (eds), vol. II 1992: 298).

³¹ Por homonímia entende-se a “Relação existente entre unidades lexicais que têm as mesmas formas gráfica e fonética, mas significados diferentes. A homonímia compreende a homofonia, a homografia ou as duas. (Xavier e Mateus (eds), vol. II 1992: 206).

2.2.3. Polissemia, metáfora e metonímia

Meaning is what language is all about

(Langacker 1987: 12).

A Linguística Cognitiva considera o significado como o núcleo do estudo linguístico, centrado na *linguagem-no-uso*. O significado não é objecto mental estável, mas antes uma construção de interpretações, o que pressupõe critérios linguisticamente bem definidos³². O significado é dinâmico, construído no conhecimento enciclopédico e configurado em feixes de conhecimento ou domínios, corporizado nas necessidades, nos interesses e experiências dos indivíduos e das culturas. Isto significa que os sentidos de um determinado item lexical são essencialmente interpretações de um determinado contexto, sendo alguns sentidos perspectivados em função de outros. É a prototipicidade ou categorização com base em protótipos que está na origem da *flexibilidade* semântica e da *estabilidade estrutural* (do centro prototípico). Silva (2006) define polissemia como “um fenómeno gradual, *prototípico*, no sentido de se estruturar, como a maior parte dos conceitos, com base num protótipo e em extensões mais ou menos distantes desse centro” (Silva 2006: 64). Ou seja, por polissemia entende-se a multiplicidade de significados das expressões linguísticas e a rede de sentidos que se estabelece entre elas, constituindo um fenómeno de **categorização prototípica**³³, o que explica que os diversos usos do mesmo item lexical se organizem a partir do núcleo prototípico por similaridades parciais ou “parecenças de família” (Batoréo 2004a). A multiplicidade de significados das expressões linguísticas não surge apenas a nível dos itens lexicais; abrange todos os níveis de análise³⁴.

A estrutura de um complexo polissémico constitui uma *rede* (“network”) de sentidos interligados entre si por *relações de categorização*. Uns sentidos são mais *esquemáticos* relativamente a outros, estando estes ligados àqueles por relações de instanciação. Outros sentidos são mais *centrais* ou *prototípicos*, estando ligados entre si por *relações de extensão*. Geralmente a estrutura de uma categoria polissémica é uma rede muito complexa com vários níveis de esquematicidade e diversas cadeias de extensão, formando um espaço *multidimensional*.

³² Estes critérios consistem em fundamentar *empiricamente* as interpretações das expressões linguísticas fixadas na experiência individual, colectiva e histórica, no comportamento dos falantes que as usam e na fisiologia do aparato conceptual humano. Tais critérios implicam, na opinião de Silva (2003: 110 cit. por Batoréo 2005b), a observação do uso real das expressões linguísticas, por isso, a importância dos métodos quantitativos baseados no *corpus*. Cf. (Batoréo 2005b: 249).

³³ O negrito é nosso.

³⁴ Cf. Hanna Batoréo (2005a) *Estudo do morfema derivacional ‘eiro’* em Português. Cf. Soares da Silva (2006) *Polissemia no Léxico: o verbo deixar*.

Tradicionalmente, metáfora e metonímia são consideradas instrumentos retóricos de ornamentação da linguagem ou “figuras de estilo”, típicas da linguagem literária. Recentemente, estas duas formas de sentido figurado deram origem a uma reconceptualização, sendo vistas como mecanismos cognitivos.

G. Lakoff e M. Johnson (1980, 2003) revolucionaram o conceito de metáfora e de metonímia com a publicação da obra “Vivemos de Metáforas” (“Metaphors We Live By”). No seu estudo pioneiro consideram que:

Metaphor is for most people a device of the poetic imagination and the rhetorical flourish – a matter of extraordinary rather than ordinary language. Moreover, metaphor is typically viewed as characteristic of language alone, a matter of words rather than thought or action. For this reason, most people think they can get along perfectly well without metaphor. We have found, on the contrary, that metaphor is pervasive in everyday life, not just in language but in thought and action. Our ordinary conceptual system, in terms of which we both think and act, is fundamentally metaphorical in nature (Lakoff & Johnson 2003: 8).

Metáfora e metonímia são modelos cognitivos do nosso sistema conceptual, modos de pensar e de falar, tanto na linguagem corrente como no discurso científico. São processos baseados na experiência humana, responsáveis quer pela estruturação do pensamento, da linguagem e da acção, quer pela inovação conceptual. Lakoff & Johnson (1980, 2003) consideram que “like metaphors, metonymic concepts structure not just our language but our thoughts, attitudes, and actions. And, like metaphoric concepts, metonymic concepts are grounded in our experience (Lakoff & Johnson 2003: 36). De acordo com os referidos autores:

“Metaphor and metonymy are different *kinds* of processes. Metaphor is principally a way of conceiving of one thing in terms of another, and its primary function is understanding. Metonymy, on the other hand, has primarily a referential function, that is, it allows us to use one entity to stand for another. But metonymy is not merely a referential device. It also serves the function of provide understanding” (2003: 36).

A metáfora e a metonímia conceptual são os dois mecanismos básicos da mudança semântica, responsáveis pela geração de polissemia, assumindo ambas um papel central na interpretação e compreensão de sentidos. Por conseguinte, a partir de palavras polissémicas podem surgir diferentes sentidos conceptualizados por meio de redes de extensões realizadas por similaridade metafórica ou por contiguidade metonímica, em cadeias sucessivas. O modelo multidimensional que está na base da análise polissémica explicita as relações

estabelecidas entre os sentidos derivados e o significado linguístico prototípico.

A metáfora e a metonímia são instrumentos cognitivos presentes na linguagem corrente do dia-a-dia e os meios mais frequentes na extensão semântica dos itens lexicais. A linguagem é baseada em esquemas imagéticos ou esquemas mentais, composta por metonímias e metáforas que traduzem o experienciar de emoções. Não se trata de domínios restritos ao indivíduo, mas trata-se de imagens mentais partilhadas pela comunidade cultural e linguística, sendo convencionalizadas pelo uso. Na perspectiva cognitiva, as metáforas e as metonímias convencionalizadas e generalizadas são as mais importantes enquanto fenómenos conceptuais, constituindo modelos cognitivos importantes.

Os estudos cognitivos de Lakoff e Johnson (1980) e estudos cognitivos posteriores centram a atenção na metáfora e na metonímia convencionalizadas, pois são estas que permitem uma melhor compreensão sobre o sistema conceptual humano. Silva (2006) explica que “A metáfora *convencionalizada* é a que os falantes são capazes de utilizar sem terem (ou sem precisarem de ter) consciência da sua natureza metafórica, isto é, sem terem que activamente construir o domínio-alvo em termos do domínio- origem” (Silva 2006: 152). Por sua vez, “A convencionalização é um processo social de aceitação de um novo sentido ou de um novo termo por parte de uma comunidade linguística” (Silva 2006: 153). A evidência da convencionalização de um sentido é diacronicamente a mudança semântica e, sincronicamente, a polissemia. Ou ainda, a extensão semântica, quer semasiológica (que envolve sentidos) quer onomasiológica (que envolve termos) é a prova e o resultado da convencionalização de uma expressão (Silva 2006: 153). Gibbs (1994) e Katz, Cacciari, Gibbs & Turner (1998), de acordo com Silva (2006), consideram que “as metáforas e metonímias conceptuais têm um papel fundamental na aprendizagem, na interpretação consciente e na compreensão rápida e geralmente inconsciente de muitos tipos de linguagem convencional e inovadora” (Silva, 2006: 112-113).

A metáfora e a metonímia são fenómenos conceptuais que parecem semelhantes pelo facto de gerarem novos conceitos, por meio da transferência de elementos entre domínios, a que a teoria cognitiva designa de mapeamentos (“mappings”). Todavia, estes dois processos de conceptualização, assentes no conhecimento enciclopédico, apresentam diferenças entre si que passamos a explicitar.

Segundo Silva (2006), os cognitivistas G. Lakoff e M. Johnson³⁵ fazem a distinção entre a metáfora e a metonímia: a metáfora envolve domínios conceptuais distintos como um

³⁵ Cf. Soares da Silva *O Mundo dos Sentidos em Português* (2006), pp. 122 (Lakoff & Johnson 1980, 1999, Lakoff 1987, 1990, 1993, Johnson 1987, Lakoff & Turner 1989) seguidos por Sweetser (1990), Gibbs (1994) e Kövecses (2002).

mapeamento (“mapping”), por meio do qual ocorre uma série de correspondências ontológicas e epistémicas do domínio-origem para o domínio-alvo, passando este a ser entendido em termos daquele. Por sua vez, a metonímia envolve apenas um domínio conceptual, em que um subdomínio é tomado em vez de um outro, ou por todo o domínio ou este por um dos seus subdomínios. Enquanto a metáfora conceptual estrutura o alvo em termos da origem na projecção de domínio (“domain mapping”), a metonímia conceptual faz a activação mental do alvo, tendo a origem como referência. Autores como Lakoff & Turner (1989:103) e Barcelona (2002), referidos por Silva (2006), “definem a metonímia em termos de um *mapeamento* (“mapping”) de domínios”, enquanto outros, como Croft (1993) e Kövecses & Radden (1998), “preferem caracterizá-la, respectivamente, como um processo de *destaque* “highlighting” ou de *ponto de referência e zona activa*, como processo de *activação mental* da identidade ou domínio alvo” (Silva 2006:125-126). Kövecses & Radden (1998: 39) definem a metonímia como “um processo cognitivo pelo qual uma entidade conceptual, o veículo, fornece acesso mental a outra entidade conceptual, o alvo, dentro de um mesmo domínio” (Silva 2006: 126)³⁶.

Langacker (1984), referido por Silva (2006: 139), designa de fenómeno de *zona activa* o processo de saliência cognitiva da metonímia, caracterizando-o assim: quando uma entidade X participa numa situação, geralmente determinadas partes de X estão mais intimamente envolvidas nessa situação do que outras; estas partes (ou facetas) constituem a zona activa de X. São exemplos: *livro em cima da mesa* a superfície da mesa é a zona activa da “mesa”. Mas há casos em que a zona activa tem uma relação de contiguidade; como nos exemplos: *ouvir o piano*, em que se activa o som que vem deste instrumento e não o instrumento piano ou *estar na lista*, em que se activa o nome da pessoa e não a pessoa física. Outro fenómeno de saliência cognitiva da metáfora é o que Langacker (1993, 1999: cap. 6) designa de ponto de referência, que ele define como “a capacidade de invocar a concepção de uma entidade a fim de estabelecer um contacto mental com outra, isto é, separá-la e submetê-la a uma atenção individual consciente” (Silva 2006: 139-140).

Sobre os dois processos de pensamento figurado da metáfora e da metonímia, ambas resultantes do conhecimento do mundo, Soares da Silva (2006) explica:

a metonímia caracteriza-se por uma relação contingente de contiguidade conceptual entre elementos de um mesmo domínio conceptual, ao passo que a metáfora consiste numa projecção de um domínio conceptual noutra distinto na base de um conjunto sistemático de correspondências por similaridade conceptual.

³⁶ “Recentemente, Peirsman & Geeraerts (2006) [...] propõem uma recharacterização da metonímia como categoria prototípica, estruturada na base do protótipo da contiguidade espacial parte-todo e de três dimensões de extensão do protótipo (‘grau de contacto’, ‘delimitação’ e ‘domínio’” (cf. Silva 2006: 126).

Enquanto a metáfora tem por função a estruturação do alvo em termos da origem, a função da metonímia é o acesso mental ao alvo tendo a origem por ponto de referência. (Silva 2006: 126).

Lakoff e Johnson (1980, 2003) demonstram que conceptualizamos sistematicamente muitos domínios da experiência por meio de metáforas conceptuais, isto é, projectamos nos domínios da experiência outros domínios, estabelecendo analogias estruturais. Por exemplo, conceptualizamos uma discussão através da metáfora DISCUSSÃO É GUERRA, estabelecendo analogias estruturais entre os dois domínios:

The essence of metaphor is understanding and experiencing one kind of thing in terms of another. It is not that arguments are a subspecies of war. Arguments and wars are different kinds of things – verbal discourse and armed conflict – and the actions performed are different kinds of actions. But ARGUMENT is partially structured, understood, and talked about in terms of WAR. The concept is metaphorically structured, the activity is metaphorically structured, and, consequently, the language is metaphorically structured (Lakoff & Johnson 2003: 9).

As expressões metafóricas e as expressões metonímicas usadas na linguagem do quotidiano são instanciações linguísticas das respectivas metáforas e metonímias conceptuais mais esquemáticas. Assim, a metáfora conceptual DISCUSSÃO É GUERRA instancia-se nas expressões metafóricas: *ideias indefensáveis, atacar todos os pontos fracos, destruir a sua argumentação, utilizar as melhores estratégias para defender as suas ideias* (Silva 2006:113). Por processos de similaridade, conceptualizamos o domínio concreto da GUERRA associando-o e projectando-o no domínio abstracto da DISCUSSÃO. Do mesmo modo, a metáfora a VIDA É UMA VIAGEM³⁷ se instancia nas expressões metafóricas: *deixou-nos / foi para a sua última morada, seguir a sua vida, desencaminhar-se, perder o norte, vir/chegar ao mundo* (Silva 2006:113), *traçar um caminho, deparar-se com encruzilhadas, estar num beco sem saída, ultrapassar alguns obstáculos, dar um novo rumo à vida, cruzar-se com alguém no seu caminho, chegar a um ponto, percorrer várias etapas da sua existência*³⁸ (Abrantes 2001: 322). Estas expressões relativas aos diversos aspectos de uma viagem pertencem ao domínio espacial, mas recorremos a elas para nos referirmos à vida. Assim, concebemos a VIDA (realidade abstracta) como uma VIAGEM (referência concreta), ou seja, projectamos de um domínio conceptual concreto, o conhecimento experienciado fisicamente, que é a viagem, para um domínio abstracto, que é a vida. Por conseguinte, as expressões metafóricas no uso do quotidiano revelam que nos apoiamos em modelos do mundo concreto para

³⁷ Segundo Soares da Silva, a metáfora VIDA É UMA VIAGEM e a metáfora IDEIAS SÃO LUGARES elaboram a metáfora ainda mais esquemática estudada por Lakoff designada Metáfora da Estrutura do Evento (Silva 2006: 127).

³⁸ Cf. O itálico é dos autores.

conceptualizarmos fenómenos abstractos. Todavia, a lógica do domínio-origem pode não ser totalmente projectada no domínio-alvo, como acontece na metáfora TEMPO É ESPAÇO. Trata-se de dois domínios com dimensões diferentes, enquanto o espaço é tridimensional, o tempo é unidimensional, razão pela qual haverá aspectos do domínio espacial que não podem ser projectados no domínio temporal. Na origem destes condicionamentos dos mapeamentos metafóricos, estão os esquemas imagéticos segundo a designação de Johnson, (1987), isto é, interacções espaciais e percepções sensório-motoras que emergem da experiência humana, designadamente a experiência corpórea e a forma como o corpo funciona e interage com o mundo³⁹. O condicionamento ou restrição principal dos mapeamentos metafóricos constitui a designada *Hipótese de Invariância*⁴⁰, segundo a qual, “o mapeamento tem que ser consistente com a estrutura dos esquemas imagéticos do domínio-origem e não pode violar a estrutura básica de esquemas imagéticos do domínio-alvo” (Silva 2006: 129). Na sua Teoria da Metáfora Conceptual, Lakoff e Johnson (1980, 1999, Lakoff 1987, Johnson 1987) defendem que “o raciocínio abstracto se baseia no raciocínio espacial, através de projecções metafóricas de esquemas imagéticos” (Silva 2006: 130), o que explica que uma grande parte das metáforas é produzida com base em esquemas imagéticos.

Lakoff e Johnson (1980) distinguem três tipos de metáforas conceptuais: *ontológicas*, *orientacionais* e *estruturais*. As metáforas *ontológicas* equiparam actividades, sentimentos/emoções e ideias a entidades e substâncias físicas, por exemplo, *gastar tempo* TEMPO É DINHEIRO, *saltar-lhe a tampa* (A RAIVA É O CALOR DE UM LÍQUIDO NUM CONTENTOR). As metáforas *orientacionais* proporcionam orientação espacial a conceitos abstractos, tendo como domínio-origem esquemas imagéticos de natureza espacial: *feliz* (EM CIMA) – *triste* (EM BAIXO). As metáforas *estruturais* implicam projecções sistemáticas de um domínio noutro ou noutros: *ter as faces em fogo* (A EMOÇÃO/SENTIMENTO É FOGO) e *estar em fogo* (O CORPO É UM CONTENTOR DE EMOÇÕES) (Silva 2006: 132-133).

A metonímia conceptual CONTEÚDO POR CONTINENTE instancia-se na expressão metonímica *passe-me a água, por favor*, assim como a metonímia conceptual inversa CONTINENTE POR CONTEÚDO se instancia na expressão metonímica *beber um copo* (Silva 2006: 113).

À semelhança das metáforas, também as metonímias conceptuais existem em diferentes níveis de abstracção ou esquematização. A metonímia RESULTADO PELA ACÇÃO é uma especificação da metonímia EFEITO PELA CAUSA, sendo que as metonímias conceptuais se

³⁹ Cf. Hanna Batoréo (2005b) *Como não ‘Pôr o pé em ramo verde’ ou do papel da polissemia na construção de sentido*.

⁴⁰ Lakoff 1990, 1993; Turner 1990; Brugman, 1990; Clausner & Croft 1999, cit. por Silva (2006).

baseiam em relações de contiguidade de padrões metonímicos esquemáticos. A recente abordagem comunicativa da metonímia reconhece o seu papel fundamental na inferenciação pragmática, pelo que as implicaturas conversacionais (Grice 1975, 1989) constituem um mecanismo importante na extensão semântica. Entre os princípios cognitivos e comunicativos que explicam o mecanismo da metonímia, encontram-se o da *experiência humana*, o da *selectividade perceptiva*, o das *preferências culturais* e ainda o princípio da *clareza* e da *relevância* comunicativa. Por conseguinte, os factores de saliência cognitiva, na qual se englobam os fenómenos estudados por Langacker sob a designação de *ponto de referência* e *zonas activas* e os factores de eficiência comunicativa constituem as motivações da metonímia (cf. Silva 2006: 136-144).

Até agora, temo-nos referido à metáfora e à metonímia de forma isolada. No entanto, elas não são mecanismos conceptuais independentes, pois interactuam frequentemente.

No seu estudo pioneiro, Goossens (1990, 2002), referido por Silva (2006), deu o nome de “metaphonymy”» – *metaftonímia* – à interacção entre a metáfora e a metonímia. A metaftonímia é uma projecção complexa de “mapeamento”, por meio do cruzamento da metáfora e da metonímia. Este mecanismo ocorre quando se dá a *integração* da metonímia e da metáfora, ora como “metonímia dentro da metáfora”, ora, mais raramente, “metáfora dentro da metonímia”. Ocorre também, em casos de *cumulação*, quer como “metáfora a partir de uma metonímia”, quer, embora com menor frequência, como “metonímia a partir de uma metáfora” (cf. Silva 2006: 144-147).

A interacção metáfora-metonímia é particularmente recorrente no domínio das categorias da emoção. Os estudos de Kövecses (1986, 1988, 1990, 2000) e Lakoff sobre a linguagem das emoções (1987: 380-415), referido por Silva (2006: 144), concluíram que na conceptualização das emoções e dos sentimentos está presente um princípio metonímico geral de tipo EFEITO PELA CAUSA, pelo que a ira, a tristeza, o medo, a alegria, o amor e outras emoções e sentimentos são referidos por sintomas fisiológicos correspondentes⁴¹, tais como aumento/abaixamento da temperatura do corpo, rosto corado/pálido, gritos e lágrimas, abraços, suor, alteração das pulsações e do ritmo cardíaco, e várias metáforas conceptuais que estão na base destas metonímias fisiológicas: IRA É CALOR/FOGO/É ANIMAL PERIGOSO, MEDO É OPRESSOR, ALEGRIA É LUZ/ESTÁ EM CIMA, TRISTEZA É ESCURIDÃO/ESTÁ EM BAIXO, AMOR É NUTRIENTE/ALIMENTO SABOROSO/FOGO.

Silva (2006) explicita da seguinte maneira as relações que estão na origem desta

⁴¹ Cf. Hanna Batoréo (2004a) *Expressão das emoções primárias – o exemplo da raiva*. Cf. Kövecses (1986, 1988, 1990) e Lakoff e Kövecses (1987) para o Inglês e cf. Ana Abrantes (1999) para o Português: *Da vida e outras viagens... A relevância das metáforas conceptuais na abordagem de uma língua estrangeira*.

interacção:

Geralmente, o calor do corpo é metonimicamente tomado em vez da emoção/sentimento e metaforicamente compreendido como um fluido quente que corre num contentor: o aumento do calor faz o fluido ferver e pode causar uma explosão, o que explica emoções como a ira, a alegria ou o amor, e a diminuição do calor está na base do medo (Silva 2006: 145).

À Teoria da Metáfora Conceptual de Lakoff e Johnson, junta-se uma nova teoria linguística que considera a metáfora e a metonímia como casos particulares de mecanismos de projecção mental, designada Teoria da *mesclagem* ou *integração conceptual* (“blending”). Esta teoria (que surge a partir dos estudos de G. Fauconnier, 1985, sobre *espaços mentais*) tenta explicar como é que os falantes e ouvintes processam as correspondências conceptuais e constroem novas inferências no discurso. A ideia central é a de que na projecção conceptual do discurso, os domínios origem e alvo (ou *espaços input*) são projectados num *espaço integrado* (“blend”), cuja estrutura conceptual não deriva inteiramente dos *espaços input* (Silva 2006: 147).

Estas duas abordagens são complementares e têm vários aspectos em comum: para ambas a metáfora é um fenómeno conceptual e não meramente linguístico; ambas envolvem projecção sistemática de linguagem, imagens e estrutura inferencial entre domínios conceptuais; ambas reconhecem condições e limites nesta projecção (Silva 2006: 147-148). Distinguem-se pelo seguinte: enquanto a teoria da metáfora conceptual postula relações entre pares de representações mentais, a teoria da integração conceptual permite correlações entre mais do que duas representações; enquanto a teoria da metáfora conceptual define a metáfora como um fenómeno estritamente direccionado, a teoria da integração conceptual rejeita essa unidireccionalidade; enquanto a teoria da metáfora conceptual diz respeito essencialmente a relações conceptuais estabelecidas, a teoria da integração conceptual centra-se sobre novas conceptualizações, mesmo que sejam temporárias (Silva 2006: 148). Assim, o processo de *integração conceptual* dá-se entre *espaços mentais* que são representações mentais discursivas e temporárias, construídas pelos falantes quando pensam e falam, ao contrário dos *domínios* da teoria da metáfora conceptual, que são representações estáveis e gerais. É a partir do processo de integração ou mesclagem, em que são projectados elementos seleccionados de ambos os *espaços input* que emerge uma nova conceptualização. É neste espaço *mescla* que se dá uma nova conceptualização com uma lógica e uma dinâmica próprias que contém uma estrutura emergente, constituída por não-correspondências entre os *espaços origem e alvo*. A expressão metafórica *o cirurgião é um carnicheiro* é um exemplo do processo de integração conceptual. A avaliação negativa da competência do cirurgião tem origem na “incongruência

da combinação entre o tipo de coisas que um cirurgião faz com o tipo de coisas que um talhante faz, apesar de entre as duas actividades poder reconhecer-se algo em comum” (Silva 2006: 150).

Fauconnier & Turner (2003), referidos por Silva (2006: 150), mostram a importância do mecanismo da integração conceptual na produção de diversos tipos de polissemia. Para isso, identificam quatro princípios cognitivos conducentes ao desenvolvimento da polissemia: (i) através da projecção selectiva, expressões aplicadas a um *input* podem ser projectadas em elementos correspondentes no espaço mescla, gerando um novo sentido (é o caso da expressão metafórica *vírus do computador* e da expressão não metafórica *casamento do mesmo sexo*); (ii) combinações inapropriadas dos inputs tornam-se apropriadas no espaço mescla (“Os [noivos do mesmo sexo] casaram-se ao meio-dia”); (iii) as expressões que se aplicam ao espaço mescla acabam por gerar novos sentidos; (iv) a integração conceptual proporciona efeitos de polissemia, geralmente invisível. Silva (2006) deixa claro que “uma ideia crucial é a de que a polissemia não tem que ser uma questão de adição e eliminação de traços semânticos, mas o resultado de redes de integração conceptual” (2006: 150). Segundo o autor, um dos sentidos da expressão *problema de dinheiro* não diz respeito aos traços semânticos de dinheiro, mas à falta de dinheiro (2006: 150-151).

No capítulo 3 apresentaremos as propostas de análise polissémica de cinco itens lexicais, aplicando os princípios, conceitos e metodologias da Linguística Cognitiva.

2.3. Enquadramento Psicolinguístico

2.3.1. Língua Materna vs. Língua Não Materna

“The learning of a second language is rather a question of increasing a repertoire, or learning a set of alternatives for something they already know.”

(Pentcheva e Shopov 1999: 28, cit. por Abrantes 2001: 328).

O conceito de língua materna vs. língua não materna não é recente. Na sua apreciação linguística, Humboldt (1762-1835) propôs, pela primeira vez, uma diferenciação entre a língua materna (nativa) e a língua não materna, isto é, a língua segunda (L2) ou a língua estrangeira (LE). “Adquirir uma língua não materna significa, para ele, adquirir um ponto de vista diferente do anterior, tanto em termos conceptuais, como em termos culturais” (Batoréo 2004a: 35).

A língua materna (LM), geralmente adquirida de forma espontânea no meio familiar, integrado numa determinada comunidade linguística, é considerada por Xavier e Mateus

(1990) como a “língua nativa do sujeito que a foi adquirindo naturalmente ao longo da infância e sobre a qual ele possui intuições linguísticas quanto à forma e uso” (Xavier e Mateus 1990: 231). Para além da língua materna, outras línguas podem ser adquiridas ou aprendidas, geralmente com mobilização de vias formais de ensino, designadas de línguas não maternas: língua segunda (L2) ou língua estrangeira (LE). Xavier e Mateus (1990) definem a língua não materna como “Língua não nativa do sujeito e por ele aprendida com maior ou menor grau de eficiência” (Xavier e Mateus 1990: 230).

Por *língua materna* ou L1 entende-se a língua em que, aproximadamente até aos cinco anos de idade, a criança estabelece a sua primeira gramática, que depois vai reestruturando e desenvolvendo em direcção à gramática dos adultos da comunidade em que está inserida. A designação *língua não materna* cobre uma variedade de outras situações, nas quais se pode identificar duas grandes subdivisões: (i) “O termo língua segunda (LS) costuma ser usado para classificar a aprendizagem e o uso de uma língua não materna dentro de fronteiras territoriais em que ela tem uma função reconhecida, por exemplo, como língua oficial. Indispensável para a participação na vida política e económica do estado, ela é também a língua, ou uma das línguas, da escola”. (ii) “O termo língua estrangeira (LE) costuma ser usado para classificar a aprendizagem e o uso de uma língua em espaços onde ela não tem qualquer estatuto sócio-político” (Leiria *et alii* 2005: 5).

Para além de factores pessoais, sociais, culturais e outros, associados ao conhecimento de uma língua, o nível de exposição a essa mesma língua, numa determinada comunidade linguística, é particularmente importante para um bom domínio linguístico. Para Inês Sim-Sim a aquisição da linguagem é um “processo de apropriação subconsciente de um sistema linguístico, via exposição, sem que para tal seja necessário um mecanismo formal de ensino”, enquanto a aprendizagem é um “processo pelo meio do qual, e através da experiência, de forma mais ou menos consciente, se instalam modificações no desempenho do sujeito (...) [envolvendo] a consciencialização do conhecimento a aprender e um certo nível de explicitação e análise de quem ensina (não forçosamente o professor)” (Sim-Sim 1998: 29).

De acordo com Leiria *et alii* (2005), “Saber uma língua implica dispor de um conjunto de competências (gramatical, discursiva, sociolinguística e estratégica) que constituem a competência comunicativa e que permitem a um falante compreender e produzir enunciados nessa língua” (Leiria *et alii* 2005: 10).

Isabel Leiria (2001) considera que a aprendizagem de uma língua é um processo em construção, no qual a L1 desempenha um papel “**bastante mais penetrante e subtil do que tradicionalmente se tem acreditado**” (Leiria 2001: 98). No processo de

aquisição/aprendizagem, ocorre aquilo a que se designa de *transfer*, isto é, **“a transferência de conhecimento implícito da estrutura mental da L1 para a interlíngua, a qual constitui um conhecimento separado e com desenvolvimento independente da L1. Ou seja, *transfer* é um mecanismo de facilitação que usa por empréstimo itens e traços da L1 como estratégia comunicativa e que, quando é bem sucedido, conduz à sua incorporação na interlíngua”** (*Ibidem*). A autora explica, com base em Corder (1983, 1992), que *transfer* deve ser entendido **“como a maior parte das estratégias comunicativas ao nível do conceptualizador e do conhecimento declarativo, enciclopédico e procedimental, adquirido e automatizado ao longo da vida.** Esse conjunto de conhecimentos funciona como uma ferramenta na descoberta das propriedades formais da L2, facilitando em especial a aprendizagem do que é comum ou semelhante nas duas” (p. 99). Na perspectiva de Leiria, **“quanto maior é a distância linguística entre a L1 e a L2 mais o aprendente se apoia em conhecimento explícito ou declarativo e maior será a diferença entre os seus processos de aquisição e de uso e os processos usados pelos falantes nativos”** (p. 250).

Para a autora em questão (2001), o léxico mental do falante de uma L2, no que respeita ao armazenamento, acesso e controle, pode ser comparado com o de um falante de L1 no processo de desenvolvimento, que, enquanto está a aprender palavras novas, apresenta uma certa instabilidade. “Além de poder ser muito grande o número de situações em que o acesso a um determinado item lexical é difícil, o seu léxico mental é completamente deficitário em relação a certas palavras da L2” (Leiria 2001: 201).

Leiria *et alii* (2005) explicam que:

“tal como acontece com a L1, aprender uma L2 é também, em boa parte, uma actividade criativa. Para aprender uma L2, servimo-nos dos conhecimentos e da experiência que vamos adquirindo com a nossa L1. Assim, ao processarmos o *input* da nova língua que estamos a aprender, transferimos da nossa língua materna, ou de outra que antes tenhamos aprendido, uma parte desses conhecimentos e dessa experiência” (Leiria *et alii* 2005: 11).

Todavia, Mateus (2008a) considera que, para além da influência das línguas maternas (por vezes sobrevalorizada na aquisição/aprendizagem de uma segunda língua), muitos outros factores influem nessa aprendizagem e na maneira como ela evolui. Assim, para além dos elementos exclusivamente linguísticos, deverão ser tidos em consideração os *aspectos externos* que condicionam a aquisição/aprendizagem de uma língua não materna, tais como as características socioeconómicas e socioculturais do aprendente, o estatuto sociocultural das duas línguas, o modo de integração do aluno na sua turma e no currículo escolar do país de acolhimento (Mateus 2008a: 338). A par destes, importa considerar os *aspectos psicolinguísticos* inerentes aos processos mentais envolvidos na aprendizagem de uma língua

não materna, como as características individuais (idade, sexo, motivações, atitudes, personalidade etc.). Para além das características individuais, deve-se ter em conta outros aspectos psicológicos como a valorização das línguas maternas das crianças na escola onde estão inseridas. Para esta autora “A grande diversidade linguística e cultural que é hoje uma realidade na escola portuguesa deve ser aproveitada para criar, nesse contexto, **“um espaço para as línguas maternas das crianças”** (Mateus 2008a: 338). A mesma perspectiva tem a recomendação da Comissão ao Parlamento Europeu, que considera “desejável estender as vantagens do multilinguismo a todos os cidadãos europeus, por meio da aprendizagem ao longo da vida desde uma idade muito precoce” (2003: 4).

2.3.2. O Ensino de Português Língua Não Materna

“A interrogação sobre o papel educativo da Escola e sobre os valores ao serviço dos quais esta se coloca ocorre paralelamente a um questionamento sobre os sistemas educativos em que a instituição escolar é encarada como um meio de facilitar o acesso a um sistema de valores emergente” (Sequeira 2003: 24).

Rosa Sequeira (2003), no seu trabalho *O Poder e o Desejo*, considera que a ênfase na alteridade e nos conteúdos socioculturais, nos anos mais recentes, constituem as alterações mais significativas no âmbito da didáctica das línguas estrangeiras (p. 24). Segundo a autora, dos princípios e sugestões didácticas subjacentes às orientações publicadas pelo Conselho da Europa para a didáctica das línguas estrangeiras, duas linhas principais emergem. São elas a centralidade da comunicação oral quotidiana e o favorecimento da atitude positiva no aluno, quer perante outras comunidades linguísticas, quer perante a própria aprendizagem:

“A primeira linha retoma o antigo objectivo de âmbito prático e alarga o objectivo linguístico que nela se inclui, ao passo que a segunda se encontra ancorada ao antigo objectivo educacional (na actual reformulação dos objectivos ligados ao desenvolvimento cognitivo e afectivo do aluno e a uma dimensão ética nas competências social, sociocultural, ou especificamente cultural ou intercultural)” (Sequeira 2003: 55).

Segundo a autora, a tendência da linguística moderna de considerar a língua e cultura como um único domínio da experiência vai ao encontro da concepção mais ampla do que é dominar uma língua. A vertente social da aprendizagem centrada no aluno considera o processo de aprendizagem tão relevante como o seu resultado, contribuindo para um modelo interactivo, “no qual o papel do professor é alterado para coordenador ou orientador, sendo fundamentais o envolvimento pessoal dos estudantes e as atitudes de cooperação” (Sequeira 2003: 56). Nesta perspectiva “ensinar uma língua é, pois, ajudar a desenvolver no aluno uma competência que lhe permita não só formar frases gramaticalmente correctas, mas também, e

sobretudo, a interacção com outras pessoas ou com um texto, sabendo, quando, onde e com quem usar essas frases” (Marques 1990: 35 cit. por Sequeira 2003: 56). Deste modo, “o desencadear de um processo de transformação do aprendente, como indivíduo e ser social” (Marques 1990: 35 cit. por Sequeira 2003: 70) é o objectivo da aprendizagem de uma língua estrangeira e designadamente do PLNМ enquanto língua segunda.

O *Documento Orientador – Português Língua Não Materna no Currículo Nacional*, no qual se estabelece o *Programa para integração dos alunos que não têm o Português como língua materna*, contempla as Orientações Nacionais que regulam a actuação das escolas junto das minorias linguísticas, no que respeita à língua portuguesa. Nele se apresenta o diagnóstico da situação actual, se traçam princípios básicos e objectivos estratégicos e se estabelecem medidas de acolhimento e de escolarização (Leiria *et alii*. 2005: 4). Destacamos deste documento os objectivos específicos no âmbito do ensino e aprendizagem de PLNМ:

- Domínio oral e escrito de língua portuguesa como língua veicular;
- Desenvolvimento de uma progressiva autonomia pessoal no âmbito escolar e social;
- Integração efectiva dos alunos no currículo nacional em qualquer nível ou modalidade de ensino;
- Promoção do sucesso educativo e desenvolvimento de uma cidadania activa (Leiria *et alii* 2005: 10).

No âmbito das Orientações Nacionais do *Português Língua Não Materna No Currículo Nacional* faz parte o documento *Perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas*. Este documento traça o perfil da actual população escolar, em função das suas línguas e culturas, reflecte sobre o modo como as línguas são aprendidas e aponta macroestratégias a observar nas escolas.

Tal como prevê o *Documento Orientador*, os professores devem ter em consideração os diferentes perfis que relacionam a língua materna de cada aluno com o Português e com as oportunidades de aprendizagem e de uso na constituição dos grupos de nível de proficiência, na previsão das dificuldades de cada aluno e no exercício da acção pedagógica.

Para dar resposta à heterogeneidade social, cultural e linguística e criar condições para a integração plena e eficaz dos referidos alunos, o *Documento Orientador* identifica cinco grandes grupos de alunos:

1. alunos para quem o Português Europeu (PE) ou o Português Brasileiro (PB) sempre foi língua materna, língua de comunicação com os seus pares e foi sempre a língua da escola e da família;
2. alunos para quem a língua materna, a língua de comunicação com a família e com os seus pares fora do ambiente escolar, não é nenhuma das variedades do português;

3. alunos, filhos de emigrantes portugueses recém regressados a Portugal, para quem o português é língua materna, mas que não foi ou não foi sempre a língua da família, da escola e da comunicação com os seus pares;
4. alunos para quem a língua materna, a língua de comunicação com os seus pares e com a família, é geralmente um crioulo de base lexical portuguesa e, eventualmente, uma variedade do português;
5. alunos com um quadro linguístico complexo: a língua da primeira infância, de comunicação com os seus pares e com a família, é uma (ou mais do que uma) língua genética e tipologicamente afastada do português; em dado momento, esta língua pode ter sido abandonada e substituída por uma variedade não escolarizada de português (Leiria *et alii* 2005: 8-19).

Segundo o documento em referência, “no sistema escolar português há crianças e jovens cujas línguas se situam num extensíssimo *continuum* de distância linguística em relação ao Português” (Leiria *et alii* 2005: 14). Para os alunos que têm como L1 línguas indo-europeias como as da família românica (do espanhol ao romeno) as do ramo indo-iraniano (guzerate), as germânicas, as eslavas ou as línguas com as quais o Português não mantém nenhum grau de parentesco como as línguas do grupo sino-tibetano, a metodologia de ensino da língua portuguesa a adoptar deve ser de L2 (Língua Estrangeira / Língua Segunda). Assim:

“Os alunos devem continuar a seguir este currículo especial até terem atingido um nível de compreensão do oral que lhes permita seguir o currículo geral. Uma vez integrados no currículo geral, devem continuar a dispor de formação suplementar até que a sua competência e o seu desempenho (na oralidade e na escrita, quer na compreensão quer na produção) estejam próximas da dos seus pares falantes de português L1” (Leiria *et alii* 2005: 19).

Todavia, “**não é necessário nem desejável fazer grupos por L1**” (p. 20), antes convém que, “através dos meios de diagnóstico disponíveis, a escola se certifique de que **os alunos colocados num mesmo grupo, independentemente da sua proficiência linguística, têm todos um nível semelhante de compreensão oral; ou seja, poderão todos seguir e participar nas interações que vierem a ter lugar no âmbito do grupo**” (*Ibidem*). Na perspectiva dos autores, este é o único critério que deverá ser observado em qualquer caso, independentemente de questões relacionadas com número de alunos e disponibilidade de meios.

Atendendo à diversidade de perfis linguísticos no sistema escolar português, a avaliação das aprendizagens dos alunos migrantes, tal como a sua inserção em grupos de nível de proficiência, deve reger-se por critérios de grande flexibilidade e ter em consideração, essencialmente, o seu ponto de partida. “**O principal objectivo dessa avaliação será ponderar a integração ou não do aluno no currículo geral ou a suspensão ou não de acompanhamento suplementar**” (*Ibidem*). Por conseguinte, “**o aluno só deverá ser**

retirado deste currículo específico quando a sua competência ao nível da compreensão do oral lhe permitir seguir as aulas do currículo geral” (Leiria *et alii* 2005: 21).

Existem também publicações orientadoras de nível europeu como o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) e o Portefólio Europeu de Línguas. O QECR consiste num “quadro de referência para a aprendizagem das línguas vivas, transparente, coerente, e abrangente (...)” (QECR: 29). No âmbito da aprendizagem, ensino e avaliação das línguas, o QECR apresenta um conjunto de parâmetros, categorias, critérios e escalas, constituindo um instrumento de avaliação, tanto formativa como sumativa, em todos os níveis de ensino. É com base no QECR que os professores elaboram os instrumentos de avaliação de diagnóstico do desempenho de proficiência linguística de cada aluno, permitindo colocá-lo num determinado nível das escalas graduadas. Neste documento, as escalas abrangem seis níveis de proficiência linguística (A1, A2, B1, B2, C1, C2).

Concebido pelo Conselho da Europa, o Portefólio Europeu de Línguas (PEL) consiste num instrumento de auto-avaliação dos aprendentes, constituindo, assim, um suporte de registo da evolução e de auto-regulação das suas aprendizagens. O PEL pode, também, constituir um elemento suplementar de avaliação para o professor, enquanto documento de avaliação diagnóstica da proficiência linguística dos seus alunos. Na perspectiva de Mateus (2008a), o conjunto de descritores contidos no PEL pode contribuir “para traçar um quadro sociolinguístico bastante completo do utilizador” (2008a: 333).

O Ministério da Educação tem vindo a publicar um conjunto de orientações legislativas que regulamenta o ensino do PLNM aos alunos migrantes, constituindo actualmente o suporte legal da aprendizagem, ensino e avaliação destes alunos⁴². Destaca-se o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, que atribui às escolas a “responsabilidade em “proporcionar actividades curriculares específicas para a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua aos alunos do ensino básico cuja língua materna não é o português” (artigo 8.º). Também o Despacho Normativo n.º 7/ 2006, de 6 de Fevereiro⁴³ estabelece princípios de actuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação das actividades curriculares a desenvolver pelos estabelecimentos de ensino básico a alunos cuja língua materna não é o Português. Segundo este despacho, cabe às escolas e agrupamentos de escolas encontrar respostas adequadas para que estes alunos detenham um domínio suficiente de língua enquanto veículo de saberes escolares, permitindo a sua integração no sistema

⁴² Os principais normativos legais de PLNM encontram-se disponíveis em: www.dgidec.min.edu.pt/plnmaterna/lnm_doc.asp

educativo nacional. Este diploma determina a realização de uma avaliação diagnóstica em língua portuguesa, no início do ano lectivo ou no momento em que o aluno iniciar as actividades escolares, através de um teste. Esta avaliação é feita em cada escola, coordenada por um professor de Português, com base num modelo disponibilizado pela Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. O referido despacho cria três grupos de nível de proficiência linguística dos alunos de Português Língua Não Materna (PLNM): Iniciação, Intermédio e Avançado⁴⁴ e determina que os alunos inseridos nos dois primeiros grupos de proficiência (A1, A2 e B1) beneficiem de “actividades em língua portuguesa como língua não materna, cuja carga horária semanal corresponde a um período de noventa minutos, no âmbito da área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado” (Despacho Normativo n.º 7/2006, de 6 de Fevereiro, artigo 4.º). O mesmo despacho prevê que, no decurso do ano lectivo, através da realização e aplicação de testes intermédios, o aluno possa transitar de grupo nível de proficiência linguística, desde que revele competências de compreensão oral, leitura, produção oral e produção escrita.

2.3.3. O papel da escola

A escola é o espaço privilegiado para 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 (Perdigão et alii 2005: 3).

O ensino de Português Europeu (PE) enquanto língua não materna constitui uma realidade recente no território nacional, embora com tradição de longa data além fronteiras. O fenómeno da imigração em Portugal trouxe à escola portuguesa o grande desafio de dar resposta às exigências impostas pela diversidade dos perfis dos alunos estrangeiros, que a transformaram num espaço multilingue e multicultural.

Esta nova realidade sociocultural e linguística, segundo o *Programa para integração dos alunos que não têm o Português como língua materna*, requer o empenho da escola e da sociedade com vista a:

- Repensar a educação em função da diversidade linguística e cultural, incentivando uma cultura de escola;
- Flexibilizar as práticas de ensino, adequando-as às necessidades dos alunos e mobilizando os seus conhecimentos linguísticos e outros, de modo a facilitar o acesso ao currículo comum;

⁴³ Com base no disposto no Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro e com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro.

⁴⁴ Com base no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR).

- Garantir a integração dos alunos, não só a nível escolar, mas também a nível sócio-afectivo;
- Garantir a participação dos alunos enquanto cidadãos de direito próprio, obrigados aos mesmos deveres e com os mesmos direitos que os cidadãos nacionais;
- Criar condições de acolhimento e acompanhamento no processo de aprendizagem. (Perdigão *et alii* 2005: 4).

Na sequência dos resultados da investigação realizada com o Projecto *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa* e do conhecimento adquirido através do contacto com as escolas no decurso desse projecto, Mateus (2008a) propõe um conjunto de sugestões para a elaboração de um modelo de integração escolar dos alunos de PLNM que, pela sua pertinência e importância, aqui registamos:

- Definição, por parte do Estado, dos objectivos de uma política de integração escolar. Estes objectivos devem ser definidos em termos concretos e realistas, tomando como base o conhecimento real da população portuguesa e os modelos de integração implementados, com sucesso, em outros países. Para tal é necessário (a) conhecer quem são os alunos e qual a sua língua materna e (b) conhecer a sua distribuição escolar e o contexto social em que estão inseridos (qual a origem dos pais, a língua que utilizam em casa, para além de outros aspectos relevantes).
- Procura de informação sobre os conhecimentos dos professores acerca das questões referentes à aquisição/aprendizagem, em contexto escolar, de uma língua não materna e aplicação de recursos adequados à formação de professores de modo a corresponderem às exigências de uma política de integração eficaz.
- Definição de um plano de trabalho concreto, repartindo as responsabilidades pelos vários agentes envolvidos: Estado, escolas, professores, comunidade científica, ensino superior (designadamente na formação de professores).
- Promoção de elaboração de programas e materiais didácticos adequados, concebidos à luz de uma teoria do ensino de língua não materna que equacione o que se deve ensinar e avaliar, quando, como e porquê (Mateus 2008a: 330).

Com vista à concretização das orientações emanadas do Ministério da Educação, Mateus (2008a) apresenta um conjunto de medidas que consideramos fundamentais para um conhecimento aprofundado da população escolar migrante: a realização de uma caracterização sociolinguística dos alunos; a realização de uma avaliação diagnóstica em língua portuguesa; a análise e interpretação dos resultados obtidos no teste diagnóstico e os instrumentos de apoio para interpretação dos resultados.

No que respeita à caracterização sociolinguística dos alunos de PLNM, a referida autora sugere “**que se crie, teste e implemente oficialmente uma ficha sociolinguística modelo que possa ser utilizada a nível nacional**” (Mateus 2008a: 333). Esta ficha permitiria, por um

lado, que as escolas se sentissem mais seguras na sua actuação e, por outro lado, assegurar-se-ia que todas as escolas recolham um mesmo conjunto mínimo de informações sociolinguísticas. Esta informação estaria disponível para um conhecimento mais aprofundado da população escolar portuguesa a nível regional e nacional.

Em relação à avaliação diagnóstica em língua portuguesa, Mateus (2008a) diz ser “imprescindível que haja orientações concretas sobre *o que deve ser avaliado e como deve ser avaliado*” (p. 335). Ao considerar pertinente que os professores disponham de meios que lhes permitam elaborar os seus instrumentos de avaliação, a autora sugere “**que se defina oficialmente, a nível nacional, uma matriz com os parâmetros exigidos para uma avaliação diagnóstica da proficiência em Português de alunos que não têm o Português como língua materna**” e que se proceda à “**organização também a nível oficial de cursos e/ou de acções de formação sobre avaliação diagnóstica** dirigidos a professores que trabalham com outras línguas maternas” (*Ibidem*). Segundo Mateus (2008a), a interpretação dos resultados obtidos na avaliação diagnóstica em PLNM é uma tarefa complexa que exige conhecimentos muito específicos. Assim, no que respeita à análise e interpretação dos resultados dessa avaliação, “**sugere a elaboração, a nível oficial, de grelhas de análise para cada uma das tarefas que se entenda deverem ser incluídas na avaliação diagnóstica**” (p. 336). O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas e o Portefólio Europeu de Línguas são, na sua opinião, bons pontos de partida para a elaboração das referidas grelhas.

No que respeita à formação de professores, a autora “**sugere a preparação de cursos sobre aquisição do Português como língua não materna** (ou sobre a aquisição de uma língua não materna de uma forma mais abrangente) dirigidos a professores que trabalham com alunos de outras línguas” (p. 336). Com vista a dotar os professores de um conhecimento mais aprofundado sobre a aprendizagem de uma língua não materna, sugere “**que haja uma pressão oficial no sentido de as instituições de ensino superior incluírem uma disciplina de aquisição e ensino da língua não materna na formação de base dos professores**” (p. 337).

Para que os professores possam recorrer a informações que os ajudem a avaliar o grau e o tipo de influência das línguas maternas nas produções linguísticas dos alunos, Mateus propõe a “**constituição, pelo Ministério da Educação, de um dossier contendo sinopses das características gramaticais e sociolinguísticas de muitas línguas presentes hoje na escola portuguesa**” (*Ibidem*).

Batoréo (2008a) considera que a implementação de um modelo educativo de integração escolar de alunos migrantes levará, com certeza, a alterações profundas nas escolas

portuguesas e proporcionará aos professores formação adequada, levando-os a “*conhecer e valorizar as línguas maternas dos alunos*”, ou seja, tal como explica a autora “*obter alguns conhecimentos*” acerca da língua e da sociedade de origem de cada aluno, a fim de conseguir prever dificuldades, prevenir erros, explicar divergências e, finalmente, aceitar a diferença” (Batoréo 2008a: 43).

Como diz Mateus (2008a):

“A integração na escola dos alunos para quem o Português não é língua materna exige que reflectamos e ponhamos em comum todos os nossos projectos, os resultados que obtivemos e o progresso que observámos nas crianças que chegam ao nosso país provenientes da imigração, para que elas encontrem aqui o êxito escolar e social que lhes é devido, ao mesmo tempo que vão enriquecendo a língua portuguesa com as suas próprias identidades culturais.” (Mateus 2008a: 339).

Atendendo que a diversidade linguística das escolas do Ensino Básico em Portugal é um facto inquestionável, a escola e os professores deverão colocar em prática medidas dotadas de intencionalidade que possibilitem aos alunos ultrapassar as suas dificuldades na língua em que realizam a sua aprendizagem. O próprio Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB) salienta o facto de o Português ser língua de acolhimento das minorias linguísticas que vivem no País, desempenhando um papel fundamental no desenvolvimento das competências gerais de transversalidade disciplinar (CNEB 2002: 31).

Sendo a escola o espaço privilegiado do contacto destes alunos com a língua portuguesa, compete-lhe proporcionar aos alunos imigrantes uma aprendizagem que possibilite o êxito escolar e social desejado. Para o fazer, a acção da escola deverá ser alimentada com os resultados de estudos em diversos domínios da língua que orientem o sentido das estratégias a adoptar e que estabeleçam as características que deverão ter os recursos didácticos a utilizar. Entre esses domínios encontra-se o domínio relativo à aquisição do léxico, por ser um domínio básico na aquisição ou aprendizagem de uma língua. Recursos limitados de vocabulário e um domínio exíguo do alcance semântico de cada palavra constituirão obstáculos às necessidades linguísticas dos alunos, quer na vertente da compreensão, quer na vertente da produção, em ambos os modos, oral e escrito.

2.3.4. A Educação Bilingue

“To be proficient in the official language of the country one lives in is an effective factor of social inclusion: it gives one the means to interact outside his own language community, allows one to

listen to, to read and to understand news, debates and articles in the media, provides one with a fundamental tool of citizenship and offers one career opportunities otherwise impossible to get”
(Duarte 2009: 8)

De entre as propostas da Comissão Europeia que mereceram consenso para *Promover a Aprendizagem das Línguas e a Diversidade Linguística*, no âmbito do Plano de Acção de 2004-2006, encontra-se a que visa “estender as vantagens do multilinguismo a todos os cidadãos europeus por meio da aprendizagem ao longo da vida logo desde uma idade muito precoce” (2003: 5).

A publicação do *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe – from Linguistic Diversity to Plurilingual Education*, em 2002, integra, pela primeira vez, as línguas minoritárias regionais e as línguas das minorias migrantes na promoção do plurilinguismo. Com este documento, o Conselho da Europa defende que todas as línguas existentes no espaço europeu devem ser igualmente valorizadas, promovidas e ensinadas, quer se trate de línguas oficiais de estados-membros, das línguas regionais ou das línguas das minorias migrantes. Uma das ideias fundamentais defendidas pelo Conselho da Europa é a promoção do *plurilinguismo como valor e como competência* (Caels e Mendes 2008: 290).

Segundo Mateus (2008), em vários países da União Europeia já existem escolas multilingues frequentadas por alunos provenientes da imigração a par da população escolar do país de acolhimento. Nestas escolas, está integrado o ensino de línguas e culturas dos alunos de origem migrante. Neste contexto, tem-se verificado que:

“a inclusão no currículo escolar de áreas de desenvolvimento do bilinguismo ou plurilinguismo tem reflexos positivos na aprendizagem das línguas e de outros conteúdos curriculares, por contribuir para o desenvolvimento cognitivo dos alunos e para o reforço da sua identidade cultural, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade. As crianças que dominam mais do que uma língua têm probabilidades acrescidas de atingir um nível superior de desenvolvimento das capacidades metalinguísticas, e estão mais bem preparadas para adquirir novas línguas, o que poderá reflectir-se beneficemente na aquisição do Português ”
(Mateus 2008a: 338-339).

Numa sociedade caracterizada pela diversidade linguística, é importante conhecer o processo linguístico e cognitivo da criança bilingue ou exposta a uma escolarização numa língua diferente da sua língua materna. O seu sucesso linguístico e social dependerá da forma como a criança usa, na escola e no currículo, uma língua que não é a sua.

Modelos de Educação Bilingue

Caels e Mendes (2008), baseados em Baker (2001) apresentam uma tipologia dos diferentes modelos educativos que têm sido concebidos, em diversos países, para responder às situações das comunidades escolares linguisticamente heterogéneas. Esta tipologia distingue dez tipos de educação linguística diferenciados entre si por cinco variáveis: grupo sociolinguístico de origem da criança-alvo; língua de ensino e de aprendizagens; objectivos sociológicos e educativos; perfil linguístico de saída pretendido; ambientes linguísticos.

Modelos monolingues – são aqueles em que a escola adopta apenas uma língua como língua veicular de todos os conhecimentos curriculares e como língua de comunicação na comunidade escolar. Esta língua pode coincidir ou não com a língua materna dos alunos.

Modelos regulares na língua maioritária com ensino de LE – são dirigidos às populações de cultura maioritária. A língua de ensino é a língua da maioria linguística, a língua oficial do Estado.

Modelos segregacionistas – são motivados por ideologias sociais do tipo segregacionista ou de “apartheid”. São modelos monolingues na língua materna do grupo minoritário ou dominado, de frequência obrigatória para as crianças desses grupos. O acesso à formação na língua do grupo de prestígio é vedado a essas crianças para impedir a mobilidade intergrupala.

Modelos separatistas – são motivados por objectivos políticos de cariz secessionista em que uma determinada minoria linguística tem como objectivo tornar-se independente do grupo linguístico maioritário. São modelos monolingues nas línguas minoritárias, dirigidos às crianças, para garantir a sobrevivência da identidade cultural, linguística e política do grupo.

Modelos de submersão – são modelos monolingues, na língua da comunidade maioritária, dirigidos a crianças de grupos linguísticos minoritários. As crianças são submetidas a um modelo regular, em que todo o ensino se faz na língua do grupo maioritário. Por exemplo, no actual modelo português em que as medidas são da responsabilidade das escolas, os alunos de minorias linguísticas migrantes vivem numa situação educativa muito semelhante à que aqui se descreve; isto é, são inseridos numa escola regular, à mistura com as crianças autóctones, sem quaisquer medidas especiais de apoio à sua integração.

Modelos de submersão com aulas de apoio – são considerados um subtipo dos modelos de submersão, em que as crianças dos grupos linguísticos minoritários frequentam as mesmas escolas e currículos escolares que as crianças do grupo maioritário, mas são retiradas parcialmente dos modelos regulares para frequentar aulas onde se ensina a língua da escola como L2 (conteúdos e gramática e a exercitação da capacidade comunicativa).

A experiência europeia distingue duas grandes variantes deste modelo: *o modelo integrado* e *o modelo separado*. No modelo integrado, os alunos são encaminhados, aquando da sua chegada, para turmas regulares. No modelo separado, os alunos integram turmas de acolhimento específicas com um ensino intensivo da língua de escolarização.

Modelos bilíngues de transição – Os alunos MLM fazem as suas aprendizagens básicas da leitura e da escrita na sua língua materna, e paralelamente fazem a aprendizagem da língua maioritária, inicialmente baseada na oralidade. Estes modelos baseiam-se no reconhecimento dos benefícios das competências de leitura e da escrita que os alunos desenvolvem na aprendizagem básica da LM, considerando, que uma vez adquiridas, o aluno está apto a transitar para a escolarização da língua maioritária, não materna (Cf. Caels e Mendes 2008: 274-282).

Modelos de Educação Bilingue para o bilinguismo e para a biliteracia

De acordo com Caels e Mendes (2008), os modelos que se seguem incluem-se nos modelos de educação linguística que procuram promover o bilinguismo nas crianças e jovens através de ambientes linguísticos aditivos, por contraposição aos anteriores que procuram promover o domínio da língua de prestígio ou maioritária.

Modelos de educação bilingue em imersão – Estes modelos tiveram origem numa experiência realizada em 1965, em St. Lambert, Montreal, Canadá, quando um grupo de pais anglófonos convenceu a escola a desenvolver um programa inédito de educação bilingue com um grupo de alunos do jardim-de-infância. Estes pais pretendiam que os seus educandos pudessem desenvolver competências de oralidade, escrita e leitura em Francês; pudessem atingir níveis normais de sucesso em todo o currículo escolar, incluindo em língua inglesa e valorizassem as tradições e as culturas francófona e anglófona do Canadá.

Este modelo visa os alunos do grupo linguístico maioritário e caracteriza-se pela adopção da língua minoritária (L2 dos alunos) como a língua principal e veicular das aprendizagens curriculares, sendo a língua materna ensinada como disciplina curricular. Em Portugal, o Liceu Francês, a Escola Alemã ou o Colégio Espanhol são exemplos que se aproximam deste modelo.

O conceito de educação bilingue em imersão levou à implementação de outras experiências em países como o Canadá, mas também a Finlândia, a Espanha ou a Irlanda que envolviam variações a nível de: idade em que o aluno começa a experiência de educação, designados de modelos de imersão precoce (“early immersion”), os modelos de imersão média (“middle immersion”) e os modelos de imersão tardia (“late immersion”) e do tempo

curricular atribuído a cada uma das línguas, chamados os modelos de imersão total (“total immersion”) e os modelos de imersão parcial (“partial immersion”). No Canadá, os modelos de imersão precoce total são os mais populares.

Modelos de educação bilingue de manutenção da língua de herança cultural – dirigem-se a alunos provenientes dos grupos linguísticos minoritários, em que a escola utiliza a língua minoritária – língua de herança cultural do grupo a que a criança pertence – como língua veicular das aprendizagens escolares. A língua maioritária é ensinada como disciplina curricular ou, noutros casos, o tempo curricular reparte-se por ambas as línguas, visando o desenvolvimento do bilinguismo total. Estes modelos têm sido implementados em países como os EUA, com as comunidades hispânica e navajo; a Nova Zelândia com a comunidade maori; a Austrália com as comunidades aborígenes; a Irlanda com a comunidade gaélica e mais recentemente, a China com cerca de vinte minorias linguísticas que convivem com a língua maioritária. Conhecem-se experiências na Nova Guiné e noutros países do Pacífico Austral e com comunidades indígenas na América do Sul.

Modelos “Dual Language/Two-Way” – com origem nos EUA, estes modelos caracterizam-se por:

- promoverem níveis avançados e equilibrados de bilinguismo e de biliteracia nos alunos;
- atribuírem paridade estatutária a ambas as línguas do modelo;
- repartirem igualmente o universo de alunos entre falantes de língua maioritária e falantes de língua minoritária, não havendo imposição de nenhuma língua;
- ambas as línguas serem veículo de ensino e de aprendizagem, com o estabelecimento de uma determinada repartição do tempo curricular para cada uma das línguas;
- as duas línguas servirem de língua veicular dos conhecimentos curriculares; nalguns casos, ambas são ensinadas como línguas (“language arts instruction”); noutros casos o uso das línguas é suficiente para o desenvolvimento do bilinguismo (“language through the curriculum”);
- os professores serem bilingues ou trabalharem em pares bilingues;
- terem duração mínima de quatro anos, sendo desejável a maior extensão temporal possível (nos EUA, após os seis primeiros anos, a maioria dos casos transita para o ensino na língua maioritária).

Actualmente este tipo de modelo está a ser experimentado em algumas escolas europeias, em alunos descendentes de migrantes, por exemplo, os projectos-piloto de diversas cidades alemãs (Caels e Mendes 2008: 282-285).

Modelos bilíngues regulares – existem em sociedades bilíngues, em que a maioria da população é geralmente bilingue ou multilingue, não havendo dominância de uma das línguas, como acontece no Luxemburgo ou em Singapura. Neste modelo ambas as línguas são igualmente prestigiadas, não havendo uma língua minoritária na sociedade, o que o distingue do modelo anterior. São modelos frequentes em países da Ásia para fomentar a competência bilingue ou multilingue, envolvendo o Inglês como uma das grandes línguas de comunicação internacional. Nestes casos, o ensino bilingue tende a ser implementado no ensino secundário (Caels e Mendes 2008: 285).

2.3.5. O Lugar do Léxico e Vocabulário na Aquisição/Aprendizagem da LNM

Hatch & Brown (1995) citados por Leiria (2001), ao considerarem que não há um termo único que englobe a semântica, o léxico e o vocabulário, apresentam as seguintes delimitações destes conceitos:

*“The term **semantics** refers to the study of meaning and the systematic ways those meanings are expressed in language. The term **lexicon** refers to the overall system of word forms and, when we include morphology, the study of word formation in language. The term is also used to refer to the way forms might be systematically represented in the brain, that is, the **mental lexicon**.*

*The term **vocabulary** refers to a list or set of words for a particular language or a list or set of words that individual speakers of a language might use.”* (Hatch & Brown 1995, cit. por Leiria 2001: 17)

Para o desenvolvimento de competências numa segunda língua, a competência lexical, através do domínio do seu vocabulário, assume uma importância central, pois dele depende o sucesso da comunicação dos falantes que a ele têm de recorrer. Nas situações de imigração, em que os falantes têm de recorrer à língua de imersão, “a aprendizagem da língua e do seu vocabulário molda-se com a própria vida” (Barbeiro 2006). Este autor apresenta três tipos de vocabulário que o falante deverá dominar: (a) palavras muito frequentes, ligadas à comunicação quotidiana entre as pessoas; (b) palavras ligadas a domínios específicos relevantes numa determinada actividade com que a pessoa está relacionada; (c) palavras de frequência reduzida respeitantes a um vasto número de actividades com as quais a pessoa pode contactar ao alargar as suas relações sociais, ao ler jornais, ao ver televisão, etc. As palavras muito frequentes ou vocabulário de frequência elevada constituem o designado Português Fundamental (PF) (INIC 1984, 1987). O domínio do português implica o conhecimento de grande parte das 2000 palavras por que é constituído o PF. Num contexto de imersão, como é o caso dos alunos filhos de imigrantes, o domínio deste vocabulário é adquirido sobretudo por meio da participação nas situações de comunicação do quotidiano. O autor considera que “o papel da escola, da aprendizagem formal, pode então orientar-se para o

seu alargamento, para a consciencialização do seu uso adequado e para a sua correcção quanto a aspectos morfológicos, sintácticos e, também, a aspectos de rigor semântico” (Barbeiro 2006). As palavras ligadas a domínios específicos podem ter um alcance mais ou menos alargado, consoante a área a que respeitam (escola, empresa, ocupação de tempos livres). Contemplam o vocabulário fundamental, mas também o vocabulário técnico relativo a áreas mais específicas em que se divide essa área (por exemplo, na escola encontramos o vocabulário da vida escolar e encontramos o vocabulário técnico de cada uma das disciplinas). Em relação às palavras de frequência muito reduzida são a leitura e a escola que dão o contributo mais importante para a sua aquisição e desenvolvimento, designadamente por meio da leitura extensiva e diversificada.

No que respeita à aprendizagem do vocabulário, Barbeiro (2006) considera ser “fundamental recorrer a **estratégias de ensino adequadas** aos processos de aprendizagem dos alunos que não têm o Português como língua materna” (Barbeiro, 2006). Deve-se ter em atenção que “a utilização do vocabulário não é feita de forma isolada. *A ligação ao uso da língua* permite ir ao encontro de alguns **princípios orientadores** que têm sido formulados para o ensino do vocabulário numa língua não materna” (Barbeiro 2006). São os seguintes os princípios enumerados pelo autor, com base em (Hulstijn 1997; Verbeek 1998; Blackowicz e Fisher 2000):

- *A integração num contexto linguístico* – As palavras de língua não materna não devem ser apresentadas apenas por meio da correspondência com palavras da língua materna, mas devem ser integradas no contexto linguístico em que possam surgir;

- *A ligação ao contexto comunicativo* – As palavras novas devem ser ligadas a um contexto que clarifique a sua utilização pelos falantes e que possibilite aos alunos aproveitar as pistas que esse contexto oferece para estabelecer o significado;

- *A activação do vocabulário* – Os alunos devem ter a oportunidade de contactar o vocabulário não apenas de forma passiva, enquanto receptores, através da leitura ou da audição, mas também de forma activa, através da reutilização das palavras no seu próprio uso da língua;

- *A multiplicação das oportunidades de contacto com as palavras a aprender* – Para que as palavras relevantes não sejam esquecidas, após o contacto inicial, é necessário que adquiram relevo também em termos de frequência de utilização, uma vez que essa utilização constitui um factor crucial para a sua aprendizagem (Barbeiro 2006).

A estas estratégias, Barbeiro (2006) acrescenta outras, assentes na *consciência linguística e metalinguística*:

- *O estabelecimento de conexões* – Aceder a novas palavras estabelecendo redes de sentido com base em diferentes contextos e enriquecer o léxico por meio destas conexões e do estabelecimento de relações com a própria língua materna dos alunos.

- *As estratégias de meta-aprendizagem* – O aluno deve tomar consciência das estratégias que pode utilizar para a aprendizagem do vocabulário, participando activamente na procura daquelas que se revelam mais eficazes para si. Desse modo, poderá desenvolver estratégias de forma consciente, com base no conhecimento e na relação que estabelece com as duas línguas, materna e não materna, e com as palavras dessas línguas. Entre as estratégias apresentadas, encontram-se:

- (a) o estabelecimento de relações semânticas e formais entre as palavras;
- (b) a verificação de conhecimentos por parte do próprio aluno, estabelecendo a comparação entre as duas línguas (a sua língua materna e a língua portuguesa, neste caso);
- (c) a criação de mnemónicas para áreas de vocabulário específicas, designadamente vocabulário técnico que seja necessário memorizar;
- (d) a selecção feita pelo aluno do vocabulário a aprender que pode ser incluída em projectos diversos que integrem as palavras em contextos linguísticos e comunicativos, dotados de significado para o aluno;
- (e) a comparação com o domínio do vocabulário usado pelos colegas, designadamente pelos que têm o Português como língua materna, em relação a um tópico específico (por meio de listas de termos associados a esse tópico, indicadores da extensão do vocabulário do aluno em relação com o referido tópico e o seu grau de conhecimento do vocabulário usado pelos colegas);
- (f) a procura intencional de reutilização dos termos a aprender.

Parafraseando Barbeiro (2006), na vida escolar, a língua não materna é simultaneamente uma língua de comunicação na interacção social e a língua de construção de conhecimento. Para que os alunos alcancem o sucesso pretendido, o autor propõe que os alunos conjuguem a “procura consciente da aprendizagem com estratégias de desenvolvimento natural das suas competências linguísticas por meio da participação em situações de uso da língua”. Deste modo, os alunos poderão fazer face aos múltiplos desafios que, segundo o autor, a aprendizagem do vocabulário de uma língua não materna apresenta (Barbeiro, 2006).

Inês Duarte (2008) coloca em relevo o papel que o capital lexical da criança tem “na aprendizagem da leitura e no desenvolvimento da competência de escrita”. Nas suas palavras, que se aplicam à generalidade dos alunos (de Português língua materna e Português língua não materna) a escola deve “encarar como um dos seus objectivos o aumento do capital

lexical da criança”, apresentando um conjunto de actividades destinadas a promovê-lo e a desenvolver a consciência lexical (Duarte, 2008: 35). Quanto maior for o desenvolvimento lexical dos alunos e quanto mais informação tiverem associadas a cada palavra, maior será a sua competência lexical e, por conseguinte, maior será o seu domínio da língua portuguesa, com reflexos nas vertentes da compreensão e da produção, orais e escritas.

Sendo válida para os alunos em geral, a promoção da aquisição/aprendizagem lexical assume especial importância para os alunos de PLNM, porque partem de um ponto mais recente no percurso de aquisição do domínio lexical e porque quando o iniciam, no âmbito da escolaridade, se confrontam de imediato com o papel que este factor desempenha na construção da aprendizagem e no acesso ao conhecimento. Sem domínio lexical, nas vertentes da compreensão e da produção, ficam em causa não só a aquisição de conhecimentos, relevante para os diversos domínios de aprendizagem, mas também a sua expressão, dimensões fundamentais na vida escolar.

A complexidade da tarefa de desenvolvimento do domínio lexical não deriva apenas da existência de diversos tipos de vocabulário, como os anteriormente referidos, mas fica realçada se tivermos em conta a complexidade do próprio significado de cada item lexical, como a análise da polissemia dos itens lexicais ‘caixa’, ‘cartão’, ‘casa’, ‘fogo’, ‘rede’ na perspectiva da Linguística Cognitiva, apresentada no capítulo 3, permitirá evidenciar.

No seu estudo *Léxico aquisição e ensino do Português Europeu língua não materna*, Isabel Leiria (2001) salienta a necessidade de uma abordagem cognitiva na aquisição do Português Europeu (PE) centrada no léxico e faz algumas propostas no que respeita à aquisição do vocabulário e do léxico, direccionadas ao ensino. Na perspectiva da autora, “adquirir uma L2 consiste em projectar, um no outro, dois sistemas lexicais e conceptuais” (Leiria 2001: 330), atribuindo, assim, ao léxico um papel central na aquisição de uma L2. Leiria propõe como estratégia para a aprendizagem da L2:

“distinguir a aquisição do significado prototípico dos itens lexicais, que depende da memória e de conhecimento explícito, da aquisição de outros aspectos semânticos; ou seja, de padrões de lexicalização característicos da L2, das relações paradigmáticas e das extensões metafóricas dos itens lexicais, das suas fronteiras semânticas e das escolhas feitas pela variedade alvo para seleccionar um determinado item para um determinado contexto. Estes aspectos estão certamente relacionados com conhecimento implícito e com o apoio que a L1 pode fornecer” (Leiria 2001: 329).

Na sua opinião, uma abordagem centrada no léxico pode ser adequada e vantajosa para o ensino e acrescenta que, quer a abordagem lexical quer a abordagem cognitiva consideram o léxico como central na aprendizagem. Enquanto a primeira sugere que o ensino se deve

orientar na observação de *corpora* da língua alvo⁴⁵, a segunda considera que o léxico desempenha um papel central no processamento e na aquisição, ao mesmo tempo que nos fornece enquadramento para a explicação de fenómenos relacionados com a aprendibilidade dos diferentes itens. Assim, Leiria explica que:

“a abordagem lexical pode apoiar o ensino guiando a selecção do vocabulário e das suas combinatórias mais frequentes, e, (...) se a selecção for bem feita, cobrirá a gramática relevante para cada nível de ensino. A abordagem cognitiva fornece-nos instrumentos para controlar essa selecção porque nos permite formular hipóteses quanto às probabilidades de uma dada componente ser ou não adquirida num determinado estágio de desenvolvimento, o que pressupõe (...) a consideração de dados de aquisição de L2. A combinação destas duas abordagens pode constituir, portanto, um enquadramento adequado e coerente para o ensino” (Leiria 2001: 335).

Reconhecendo que poderão ser mais fáceis os sentidos prototípicos de um determinado item lexical, Leiria (2001) entende que o professor não deve privilegiar o grau de dificuldade como critério de selecção de um item; o que o professor deverá ter em mente é “um tipo de informação suplementar”, isto é, a “consciência da natureza e do grau de dificuldade que o aprendente experimentará quando confrontado com ela” (Leiria 2001: 336). Esta autora considera útil que, em contextos de ensino da L2 e, em particular, no caso das línguas mais afastadas (onde podemos inserir as línguas eslavas), é importante incluir na prática pedagógica a “lexicalização de conceitos, a fusão de significados e os sentidos mais periféricos dos itens lexicais” (p. 340).

Considera, também que, **“pondo-se mais a tónica no léxico, na fusão de significados e nas combinatórias, procurando um equilíbrio entre estabilidade e criatividade no uso da linguagem, poder-se-á ajudar mais os alunos a pensar para falar”** (p.340). Mas este equilíbrio depende indiscutivelmente da formação do professor e para o conseguir, o professor tem de dispor de, pelo menos, **“uma certa consciência do estágio de desenvolvimento do(s) aprendente(s). Para isso, a formação em aquisição de L2 é indispensável”** (p. 346). Enquanto os estádios de desenvolvimento, orientadores para o ensino, não forem fornecidos pela investigação, Leiria propõe **“uma abordagem centrada no léxico, que concilie os dados da investigação em *corpora* de L1 e de L2, tendo em consideração as características e objectivos do aprendente”** (p. 348). No que respeita, em particular, ao ensino do Português língua não materna, Leiria defende que a abordagem comunicativa, apoiada em dados de *corpora*, seja de falantes nativos seja de falantes não nativos, devem guiar uma abordagem preferencialmente lexical, servindo “de respaldo ao ensino, à avaliação da aprendizagem, e à produção de materiais de L2” (Leiria 2001: 29). Na

⁴⁵ Ver Sinclair e Renouf (1987), referidos por Isabel Leiria (2001: 335).

perspectiva da autora, ensino e investigação devem “andar de mãos dadas”; cabe à investigação rentabilizar a experiência de ensino dos professores e a estes cabe apoiar o ensino em investigação.

A aquisição do léxico é, pois, um domínio vasto e complexo. Entre os factores que contribuem para essa complexidade, encontra-se a polissemia que as palavras podem apresentar e que os itens sobre que incide o nosso estudo (*'caixa', 'cartão', 'casa', 'fogo', 'rede'*) evidenciam. No caso dos alunos de PLNM, a complexidade e dificuldade são agravadas pelo facto de cada língua construir o seu sistema semântico-lexical, sem que exista uma correspondência biunívoca entre os termos que constituem o léxico das línguas. De facto, o léxico de cada língua não constitui apenas um conjunto de termos diferentes para designar ou representar a realidade, como se tratasse de uma mera nomenclatura para algo pré-construído. Cada língua apresenta especificidades na construção do seu sistema de relações entre os termos, designadamente nas palavras de que se serve para, por extensão semântica, construir a representação. Um aluno de PLNM deverá aprender um sistema diferente, com proximidades e diversidades, em relação ao da sua língua materna. Não se tratando de uma simples mudança de código ou nomenclatura, a questão da polissemia assume especial relevância na aquisição/aprendizagem de uma nova língua.

Um contributo para a aquisição e ensino da língua não materna, vindo da área da Linguística Cognitiva é dado por Ana Abrantes (2001b) em *“Da Vida e Outras Viagens...”* onde a autora destaca a crescente aplicabilidade da Linguística Cognitiva no âmbito da didáctica das línguas estrangeiras e salienta o papel da língua materna na aquisição de uma segunda língua. Considera, assim, que a língua materna é essencial por ser o primeiro meio de contacto com a realidade e o ponto de partida para a aprendizagem da L2. No seu entender, a aprendizagem de uma língua estrangeira corresponde a perspectivar a realidade de um modo diferente, isto é, a “entrar num novo domínio conceptual” (p. 328). Contudo, esta mudança não é absoluta, pois ao assentarem “em princípios e mecanismos cognitivos comuns” (*Ibidem*), as diversas línguas podem apresentar semelhanças nas imagens do mundo que constroem, designadamente por meio das expressões metafóricas. Assim, a aprendizagem da LE deve apoiar-se em expressões idiomáticas e metafóricas usadas na LM, levando os alunos ao reconhecimento e compreensão da sua activação na LE e à exploração de eventuais extensões da metáfora conceptual nessa língua. Mesmo quando não existe uma correspondência directa entre expressões, ou seja, mesmo quando determinada expressão metafórica não encontra uma expressão paralela em LM, deve explorar-se o domínio metafórico mais alargado, no qual podem encontrar-se outras utilizações que, pelos

mecanismos de conceptualização que activam, apoiam o domínio da expressão metafórica em LE. Uma sugestão que deixa aos professores de línguas é que, a partir das emoções associadas a elementos concretos (por exemplo, cores, temperatura, actividades culinárias) os alunos sejam levados a interpretar e a criar expressões metafóricas na LE para exprimir as emoções (cf. Abrantes 2001b).

Numa perspectiva mais direccionada para a investigação, o texto de Hanna Batoréo (2008c) *Entre dois Fogos ou a Pertinência do **continuum** entre Polissemia e Homonímia*, chama a atenção para a necessidade da criação de instrumentos científicos específicos que permitam a distinção entre polissemia e homonímia. Na perspectiva da autora é necessário, também, criar condições para um **metaconhecimento** quer para os falantes nativos quer para os falantes não-nativos, uma vez que esses instrumentos permitirão um melhor conhecimento metalinguístico da semântica e do léxico. No entanto, considera que o “confronto entre a **conceptualização inerente à língua materna e à língua não-materna precisa de regras tão precisas e transparentes quanto possível,**” para o conhecimento da nova língua em aprendizagem (Batoréo 2008c: 3).

O nosso estudo pretende constituir um contributo para o conhecimento das competências manifestadas pelos alunos eslavos, cuja língua materna não é o Português, no domínio da aquisição do léxico e, especificamente, no domínio da polissemia. A partir desse conhecimento, será possível conceber e levar à prática, tirando partido das medidas de apoio disponibilizadas pelo sistema educativo, estratégias e actividades pedagógicas que promovam a competência lexical e a própria aprendizagem nas diversas áreas disciplinares, uma vez que o domínio do léxico constitui um recurso transversal a essas áreas.

Capítulo 3. ANÁLISE POLISSÉMICA

No nosso estudo empírico, analisaremos o domínio do significado (polissémico) por parte de alunos de PLNM, em relação a cinco itens lexicais: ‘*caixa*’, ‘*cartão*’, ‘*casa*’, ‘*fogo*’ e ‘*rede*’. Apresentada a perspectiva teórica da Linguística Cognitiva sobre a polissemia, efectuaremos agora a sua aplicação à análise da polissemia de itens lexicais específicos. Escolhemos precisamente os itens que serão objecto de estudo na parte empírica deste trabalho.

As propostas de análise que passamos a apresentar incidem sobre os itens ‘*caixa*’⁴⁶, ‘*cartão*’⁴⁷, ‘*casa*’⁴⁸, ‘*fogo*’⁴⁹ e ‘*rede*’⁵⁰, tendo sido elaboradas segundo os princípios, conceitos e metodologias da Linguística Cognitiva. A selecção dos itens lexicais em estudo foi feita com base na riqueza de significados evidenciada não só pela experiência da *linguagem-no-uso*, mas também pelo número de ocorrências registadas quer em *corpora* dicionarísticos⁵¹ quer em *corpora* electrónicos disponíveis na Linateca⁵².

Numa primeira etapa, a análise polissémica baseou-se nas ocorrências dicionarísticas dos cinco itens lexicais em estudo, tendo em conta as expressões apresentadas mas também as noções e conceitos definidos. Desta forma, são explicitados os diferentes sentidos que os itens assumem no sistema bem como os mecanismos conceptuais e os esquemas imagéticos que sustentam as relações estabelecidas entre si. Numa segunda etapa, apresenta-se o comportamento dos itens e os sentidos que assumem na *linguagem-no-uso*, por ser aqui que maior expressão tem a flexibilidade e a variabilidade semânticas. O acesso ao uso da língua

⁴⁶ Com base na Proposta de Análise Polissémica do item lexical ‘*caixa*’ de Maria da Graça Nunes (2008), realizada no âmbito do Seminário de Linguística II – Linguística Portuguesa: Abordagem Cognitiva.

⁴⁷ Com base na Proposta de Análise Polissémica do item lexical ‘*cartão*’ de Isabel Gaspar (2008), realizada no âmbito do Seminário de Linguística II – Linguística Portuguesa: Abordagem Cognitiva.

⁴⁸ Com base na Proposta de Análise Polissémica do item lexical ‘*casa*’ de Célia Barbeiro (2008), realizada no âmbito do Seminário de Linguística II – Linguística Portuguesa: Abordagem Cognitiva.

⁴⁹ Com base na Proposta de *Análise Polissémica do item lexical ‘fogo’* de Paula Pinho (2008), realizada no âmbito do Seminário de Linguística II – Linguística Portuguesa: Abordagem Cognitiva.

⁵⁰ Com base na Proposta de *Análise Polissémica do item lexical ‘rede’* de Cristina Calado (2008), realizada no âmbito do Seminário de Linguística II – Linguística Portuguesa: Abordagem Cognitiva.

⁵¹ Cf. *Dicionários indicados na Bibliografia*.

⁵² Cf. Linateca – AC/DC.

foi feito com recurso aos *corpora* electrónicos de grande dimensão, disponibilizados pelo Projecto AC/DC no sítio da Linguateca.⁵³

3.1. Análise da polissemia de ‘caixa’

Análise dicionarística

O sentido básico de ‘caixa’ é o de RECIPIENTE *para se guardarem coisas (livros, papéis, frutos, ...)*. O seu étimo⁵⁴ encontra-se no latim *capsa: caixa para livros, para papéis; caixa, cofre para conservar frutas*, pelo provençal *caissa*, ou pelo catalão *caixa, em resultado de relações comerciais*. O objecto ‘caixa’ também se associa a assuntos relacionados com o comércio, como se constata na alusão feita às relações comerciais. A ‘caixa’ é também o *produto contido numa ‘caixa’*, ou seja, os diferentes objectos que se guardam num recipiente a que se chama ‘caixa’. Alguns dicionários referem-se à sua forma: “*geralmente em forma de paralelepípedo rectângulo ou cubo*”. Esta descrição constitui uma especificação do sentido prototípico, que se encontra dentro da área do seu significado, por isso, excluíram-se do sentido prototípico de ‘caixa’ as referências quer quanto à forma quer quanto ao material. As funções de recipiente/contentor foram alargando o número de sentidos que o item regista nos dicionários, apresentando diferenças consideráveis⁵⁵. Verifica-se um caso de homonímia de ‘caixa’ que designa uma *antiga moeda indiana*, excluída da análise, por ausência de relações semânticas de parentesco entre os vocábulos.

As diversas acepções do item ‘caixa’ integram-se nas categorias principais, correspondentes às actividades: (i) COMERCIAL/FINANCEIRA, (ii) TIPOGRÁFICA, MUSICAL, (iii) ANATOMIA HUMANA, (iv) TEATRO e (v) CONSTRUÇÃO CIVIL que, no entanto, não esgotam a utilização deste termo.

Na categoria COMERCIAL/FINANCEIRA o item tem o sentido de cofre, ou seja, um “*recipiente para guardar dinheiro ou outros valores*” num estabelecimento comercial ou banco, pelo que geralmente se designa ‘caixa-forte’ ou ‘cofre-forte’. Estes dois sentidos parecem apresentar um elevado grau de saliência em relação ao sentido prototípico.

Por mecanismos de extensão semântica, a ‘caixa’ é também o “*conteúdo do cofre*”, assim como a “*pessoa que está encarregada dos recebimentos e pagamentos numa casa comercial*” e a ‘caixa’, o “*livro onde se registam os movimentos de dinheiro*”, a “*secção ou local dentro de uma casa comercial ou de um banco onde se fazem pagamentos e*

⁵³ "Projecto AC/DC" in *Linguateca*, disponível a partir de <http://www.linguateca.pt/ACDC/>.

⁵⁴ Cf. *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*.

⁵⁵ Ao compararmos a 3.^a com a 8.^a edição do [DLP], verificamos que enquanto na 3.^a edição se registam 22 significados, na 8.^a edição encontram-se 33, sendo que se repetem os da edição mais antiga e se acrescentam outros. Cf. Proposta de Análise Polissémica de ‘caixa’ de M.^a da Graça Nunes (2008).

recebimentos” e ainda a própria “*instituição ou organismo que recebe e administra fundos*”, como a ‘*Caixa Geral de Depósitos*’, a ‘*Caixa de Aposentadoria*’ e a ‘*Caixa Económica*’. A multiplicidade de sentidos derivados entronca no sentido prototípico de ‘*caixa*’, por meio de uma relação de contiguidade metonímica. Temos, por um lado, os sentidos mais salientes ao qual corresponde a primeira área de significação e, por outro lado, os sentidos que se distanciam do sentido prototípico, constituindo uma segunda área de significação. Nesta segunda área, ‘*caixa*’ insere-se na categoria PESSOA, ou seja, a pessoa encarregada da ‘*caixa*’; LIVRO onde são registados os movimentos ou transacções efectuados; SECÇÃO/ESPAÇO onde se efectuem as operações financeiras e a própria INSTITUIÇÃO financeira dentro da qual existe uma ou mais ‘*caixas*’ onde ocorrem as operações financeiras.

A metonímia INSTRUMENTO PELO AGENTE permite-nos compreender a relação de contiguidade que se estabelece quando uma pessoa toma o nome de ‘*caixa*’ por ser esse o objecto com o qual trabalha. Também por mecanismos de contiguidade de tipo LUGAR PELO OBJECTO, o livro passa a designar-se ‘*caixa*’ porque é na ‘*caixa*’ que são guardados os valores que resultam das transacções, sendo posteriormente registados no livro. A mesma relação de contiguidade metonímica estabelece-se quando a secção/espço e a instituição financeira adquirem o nome de ‘*caixa*’ porque é nelas que se guardam os valores e o dinheiro, sendo a ‘*caixa*’ o lugar mais importante dentro da instituição.

A emergência de novos sentidos de ‘*caixa*’ estende-se também, como já referimos, à TIPOGRAFIA, tendo o significado de “*secção ou gaveta para guardar os tipos de letra de imprensa*”. Este será o sentido mais próximo do prototípico, havendo a registar onze tipos de ‘*caixas*’ tipográficas, cada uma das quais recebe diferentes designações, conforme o conteúdo que guarda⁵⁶, por exemplo, a ‘*caixa alta*’ e a ‘*caixa baixa*’. O mapeamento de extensão semântica faz com que as letras tipográficas adoptem também a designação ‘*caixa alta*’ e ‘*caixa baixa*’, consoante a ‘*caixa*’ onde estão guardadas, por meio de um mecanismo de contiguidade metonímica. Por referência ao seu tamanho e dimensão (sendo umas mais altas/maiores e outras mais baixas/menores), a aceção de letras maiúsculas e minúsculas, respectivamente, ocorre através de um processo de similaridade metafórica.

Na área MUSICAL, a ‘*caixa acústica*’ é o “*conjunto formado por um ou mais altifalantes e, eventualmente outros dispositivos de ampliação e reprodução sonora*”. Mas a ‘*caixa*’ enquanto instrumento musical corresponde ao instrumento tambor por mecanismos de similaridade metafórica, pois a ressonância gerada na parte de dentro do tambor é comparada a uma ‘*caixa*’ que “guarda” o som. Por sua vez, o significante ‘*caixa-de-ressonância*’ designa

⁵⁶ Cf. Aurélio Ferreira – *Novo Dicionário da Língua Portuguesa* [NDLP].

a parte dos instrumentos de corda destinada a reforçar o som. Para além destas, registam-se ainda outras acepções de *'caixa'*, todas ligadas ao significante *'tambor'*: *'caixa-de-rufo'*, *'caixa chata'*, *'caixa clara'*, *'caixa grande'*, *'caixa surda'*, dependendo a sua designação das características materiais do tambor. É a partir da associação de sentidos relacionados com este instrumento musical, que surge a expressão metafórica *'a toque de caixa'*, ou seja *"a toda a pressa, à força"*, a um ritmo marcado pelo som do tambor, seja ele uma *'caixa de rufo'* ou um *'tambor de guerra'*. Os sentidos de *'caixa'* também são usados na área da ANATOMIA HUMANA em que *'caixa'* significa *"tronco humano"* e *"peito amplo"*⁵⁷, embora as expressões mais comuns sejam *'caixa craniana'* e *'caixa torácica'* que significam respectivamente *"a parte do crânio que contém o encéfalo"* e *"o conjunto de ossos que protege os pulmões e o coração"*. O princípio cognitivo da experiência humana, designadamente a nossa visão antropocêntrica do mundo leva-nos a preferir o *'humano'* em detrimento do *'não-humano'*,⁵⁸ o que explica a conceptualização das relações de contiguidade metonímica destes sentidos, mais próximos do sentido prototípico. Com efeito, nos exemplos acima, evidencia-se a imagem de receptáculo onde algo está guardado, neste caso, o encéfalo e os pulmões. Ainda relacionado com o corpo humano, encontramos as expressões metafóricas *'calar a caixa'* que significa *deixar de falar* e *'caixa de ossos'* que designa uma *pessoa muito magra*.

Na área do TEATRO, a *'caixa'* adquire o sentido de *"palco do teatro"* ou *"parte onde se localizam os camarins e bastidores"*, por processos de similaridade metafórica; pelo mesmo mecanismo, usam-se as expressões *'caixa de cena'* (palco) e *'caixa do palco'* (bastidores).

No âmbito da CONSTRUÇÃO CIVIL, entende-se por *'caixa'* o espaço que é criado por paredes ou vãos de escada. A expressão *'caixa de ar'* reporta-se, metonimicamente, a determinados espaços livres, formados pelas estruturas de um edifício, em que a sua construção obriga à criação de espaços que se destinam a ficar vazios ou cheios de ar, funcionando como recipientes para o ar. Ainda nesta área, temos a *'caixa de escada'*, que consiste no *espaço limitado por paredes onde se constrói a escada de uma edificação* e a *'caixa de ferramentas'* necessária para a execução de muitos trabalhos na construção civil; em sentido metafórico, usamos a expressão *'caixa-de-fósforos'* que designa uma casa ou apartamento muito pequeno. Noutros domínios, como o da informática, por exemplo, surge a designação *'caixa de diálogo'* ou seja, *"uma janela especial apresentada pelo sistema ou por um aplicativo para solicitar uma resposta do utilizador"*, sendo a *'caixa'* conceptualizada por similaridade metafórica.

⁵⁷ Cf. José Pedro Machado *Grande Dicionário da Língua Portuguesa*.

⁵⁸ Cf. Augusto Soares da Silva *O Mundo dos Sentidos em Português*, pp. 143.

Análise nos corpora electrónicos

O estudo do funcionamento do item ‘caixa’ na *linguagem-no-uso* foi realizado com base num *corpus* de análise que apresenta 817 ocorrências, a partir das quais foram constituídos onze grupos de aceções diferentes⁵⁹.

O grupo mais numeroso de ocorrências situa-se na área financeira e comercial, onde o item ‘caixa’ surge com diversas aceções. Consoante se trate de um banco ou de uma casa comercial, o dinheiro pode encontrar-se num cofre ou ‘caixa forte’, numa ‘caixa registadora’, numa ‘caixa multibanco’, numa ‘caixa automática’, numa ‘caixa central’, nas mãos do ‘caixa’ ou simplesmente na ‘caixa’. Por conseguinte, na categoria FINANCEIRA a ‘caixa’ pode ser o dinheiro vivo, os valores, as pessoas que mexem no dinheiro, os livros onde são registados os movimentos de dinheiro ou ainda a própria instituição financeira. Assim, a aceção de ‘caixa forte’, ‘caixa registadora’, ‘caixa multibanco’ ou ‘caixa automática’ distancia-se do sentido prototípico de ‘caixa’, como se observa nos contextos “*O diário, já editado na Hungria, foi encontrado, em 1973, numa ‘caixa forte’ de um banco de Heidelberg*” ou “*Ainda de acordo com a queixa apresentada, os assaltantes obrigaram o estudante a levantar de uma ‘caixa Multibanco’ 40 contos em dinheiro*”. Tendo por base a metonímia CONTINENTE POR CONTEÚDO a aceção de ‘caixa’ corresponde ao dinheiro que ela contém, como se percebe pelo contexto “*Os Quinze [...] gostariam de pôr termo a uma situação internacional segundo a qual os EUA se erigem em «arquitectos mas o ‘caixa’ continua a ser a Europa*”.

A necessidade de acompanhar a evolução social, económica e financeira deu origem à criação de novos significados de ‘caixa’, o que explica o elevado grau de lexicalização das lexias complexas ligadas a estas áreas. Um número considerável de ‘caixa’ ocorre em contexto jornalístico. O item ‘caixa’ ganha aqui o sentido de moldura desenhada com linhas ou cores, que serve para destacar a notícia ou a informação nela contida, como se verifica no contexto: “*é vulgar as revistas especializadas incluírem, nas páginas de programação, uma ‘caixa’ dizendo...*” O sentido aqui expresso aproxima-se, de algum modo, do sentido prototípico de ‘caixa’ se considerarmos a moldura como um recipiente onde se colocam palavras. É na categoria RECIPIENTE que as ocorrências de ‘caixa’ têm uma aceção muito próxima da aceção nuclear, no entanto, no uso, verifica-se a ocorrência predominante de conceptualizações por contiguidade metonímica.

⁵⁹ *Corpus* do CETEMPúblico v1.7.

Na área dos veículos automóveis, as ocorrências dividem-se em dois subgrupos, em função do grau de saliência dos seus elementos. Assim, no primeiro subgrupo temos a *'caixa de mercadorias'*, a *carrinha de 'caixa aberta'* e a *carrinha de 'caixa fechada'* em que a *'caixa'* dos veículos automóveis pertence à categoria CONTENTOR/RECIPIENTE, estando, por conseguinte, muito próxima do sentido prototípico de *'caixa'*: *"Próximo da entrada do supermercado ficou uma carrinha de 'caixa fechada' que se presume tenha sido usada pelos assaltantes para chegarem ao local e aguardarem"*. No segundo subgrupo, a *'caixa'* corresponde à *'caixa de velocidades'* dos veículos automóveis, ilustrada no contexto *"...abandonou com apenas 17 voltas cumpridas, com um problema na 'caixa de velocidades' do seu Williams-Renault"*. É frequente designar-se *'caixa de velocidades'* apenas através do significante *'caixa'* isolado: *"A 'caixa' está bem escalonada, com uma primeira e segunda velocidades..."*. Com efeito, a acepção de *'caixa de velocidades'* distancia-se do sentido nuclear de *'caixa'*, por se tratar de um DISPOSITIVO (e não de um recipiente) que existe dentro do motor dos veículos automóveis, a partir do qual se gera a velocidade dos mesmos. A lexia complexa *'caixa de velocidades'* parece apresentar um elevado grau de lexicalização no meio automobilístico. Por outro lado, a *'caixa de velocidades'* é conceptualizada por similaridade metafórica, em que um conjunto de peças e diapositivos interligados formam um mecanismo do qual resulta a velocidade e ao qual se convencionou chamar *'caixa de velocidades'*.

Muitos outros tipos de *'caixa'* existem, enquanto recipientes ou contentores de conteúdos específicos que, por um processo de especialização, apresentam subespecificações de *'caixa'* com um grau elevado de saliência: *'caixa de chocolates'*, *'caixa de ovos'*, *'caixa de sapatos'*, *'caixa das esmolas'*, *'caixa do correio'*, *'caixa de lápis'*, *'caixa de areia'*, *'caixa de primeiros socorros'*, entre outras. A *'caixa do CD'* musical, embora seja um recipiente, pode ter outras acepções, como no contexto *"A 'caixa' já estava pronta para ser editada com os três primeiros álbuns do grupo..."* Neste caso, a metonímia CONTINENTE POR CONTEÚDO explica a conceptualização de *'caixa'* que, deixando de ser recipiente passa a ser o seu conteúdo (o grupo musical e/ou composições musicais gravadas na *'caixa'* do CD). A *'caixa de surpresas'* e a *'caixa de Pandora'* são ambas construções metafóricas, ilustradas nos exemplos: *"O teatro, no Porto, continua a ser uma 'caixa de surpresas'"* e *"Foi aberta uma caixa de Pandora de onde sairá a destruição do regime"*. No primeiro contexto, pretende-se transmitir a ideia de que um determinado acontecimento, organização ou pessoa pode ter guardado dentro de si um efeito de surpresa, com resultados inesperados. A *'caixa de Pandora'* deixou de ser usada em sentido literal, para passar a ser uma expressão metafórica, com uma alusão ao mito grego, que significa o desencadear de acontecimentos nefastos, que

ninguém pode travar. Em ambos os casos abrir a ‘caixa’ significa deparar-se com algo inesperado e de consequências insondáveis ou nefastas. A ‘caixa negra’ consiste num recipiente com um sistema de registo de voz e dados existente nos aviões, fundamental para o conhecimento da causa de acidentes de viação conforme o contexto “... *embora só tenha havido certezas absolutas depois de confrontar o som da ‘caixa negra’ com um minúsculo fragmento do explosivo utilizado e com a reconstituição total do avião*”. Tratando-se aqui de uma ‘caixa’ em sentido prototípico, é o adjectivo negro que marca a diferença semântica.

Os sentidos de ‘caixa’ na área musical dizem respeito ao tambor ou ao componente de um instrumento musical que funciona como recipiente que guarda o som; exemplo disso é o contexto “*Pauliteiros de Malhadas apresentaram as famosas «danças dos paulitos» ao compasso da gaita-de-foles, bombo e ‘caixa’, executando pantominas de artes tradicionais medievais*”. A especificação de um determinado tipo de instrumento pode ser feita através da referência à ‘caixa’, como no extracto “...*o concerto em Lisboa assentou sobretudo nos «riffs» crus de guitarra de ‘caixa’ e no constante martelar dos teclados*”. Outras acepções do item lexical são conceptualizações metafóricas de ‘caixa’, ‘a toque de caixa’ e ‘caixa de ressonância’ como se verifica nos contextos “... *conduziu ‘a toque de caixa’ logo a primeira sessão do Congresso, fazendo-a durar 14 horas e “Deu como exemplos a contestação ao Presidente, a transformação da Assembleia da República numa ‘caixa de ressonância’ de Cavaco...*”. Na área do corpo humano, as ocorrências não apresentam qualquer alteração em relação à análise dicionarística; confirmam-no as ocorrências: “*A capacidade da sua ‘caixa torácica’ é de oito litros, mais do dobro de uma pessoa «normal»*”; “*A ‘caixa craniana’ voou em pedaços*”. É frequente chamarmos ‘caixa’ ao aparelho de televisão que, por meio da metonímia, é conceptualizado enquanto recipiente, onde estão guardados os dispositivos de funcionamento do sistema electrónico de recepção e envio de imagens e som, que constituem o seu conteúdo. A importância da ‘caixa’ que é a televisão está implícita no contexto “*Se a televisão passa menos mal sem o desporto, este não se pode dar ao luxo de viver sem a ‘caixa’ que mudou o mundo*”. Metaforicamente a televisão é uma ‘caixa mágica’ que continua a captar a nossa atenção, perceptível pelo contexto “...*reunidos à volta da ‘caixa mágica’ que é ali a televisão*”. Os contextos da área do teatro e da área da tipografia não apresentam quaisquer variações no uso da língua em relação à análise dicionarística.

O sentido prototípico encontrado a partir da análise dicionarística, não tem, na realidade, a mesma riqueza numérica, no uso linguístico. A linguagem revela-se assim como um processo construtivo através do qual se vão incorporando novas experiências em estruturas conceptuais já existentes.

3.2. Análise da polissemia de ‘cartão’

Análise dicionarística

Embora a palavra ‘cartão’ surja com frequência no nosso quotidiano, nem sempre a sua significação é coincidente com os vários usos que lhe são dados. A consulta dos dicionários⁶⁰ permitiu verificar que o sentido de ‘cartão’ como *papel com uma certa espessura* difere do sentido atribuído a ‘cartão de crédito’ enquanto *documento que permite efectuar operações financeiras* ou do sentido veiculado pela expressão de que o item faz parte, ‘*não passar cartão*’, com o significado de *não dar atenção*, por exemplo. Os casos apresentados possibilitam constatar que podemos estar perante múltiplos sentidos do item ‘cartão’. Nas situações analisadas verificou-se não existir divergência ao nível da etimologia do item, pelo que se excluem casos de homonímia. Os dicionários que constituem o *corpus* de análise apresentam a origem etimológica de ‘cartão’ do francês *carton*; [Houaiss] refere ainda o empréstimo verificado para o francês do item italiano *cartone*.

Apesar das diferenças quanto ao número de acepções registadas nos verbetes, nos dicionários de base, a primeira acepção apresentada para o item é semanticamente coincidente: ‘*papel forte*’; ‘*papel de certa consistência e espessura*’; ‘*papel encorpado*’; ‘*papel com uma certa consistência e espessura*’. A leitura dos verbetes de ‘cartão’ permitem aferir da capacidade polissémica crescente do item. O sentido prototípico de ‘cartão’, coincidente com a acepção apresentada em primeiro lugar em todos os dicionários e genericamente sintetizada por ‘*papel espesso usado normalmente em embalagens*’ remete para o conceito de ‘cartão’ enquanto determinado tipo de MATERIAL. A textura e qualidade do ‘cartão’ originam designações como ‘*cartão bristol*’, ‘*cartão-couro*’ ou ‘*cartão canelado*’, que se inserem, ainda, no sentido prototípico do item, sendo especializações do MATERIAL ‘cartão’. Entre as muitas lexias relativas a ‘cartão’ encontram-se ‘*cartão de visita*’ e ‘*cartão perfurado*’⁶¹, ‘*cartão amarelo*’, ‘*cartão vermelho*’, ‘*cartão multibanco*’, ‘*cartão de débito*’, ‘*cartão de crédito*’, ‘*cartão magnético*’, ‘*cartão telefónico*’.

A partir do sentido prototípico de ‘cartão’ enquanto ‘*papel espesso*’, é possível conceptualizar os diferentes sentidos apresentados por outros tipos de ‘cartão’ através de relações de contiguidade ou/e de similaridade. Verifica-se que casos como ‘*cartão de boas-festas*’, ‘*cartão de visita*’ ou simplesmente ‘*cartão*’ são objectos fabricados no MATERIAL ‘cartão’ que, por meio de uma relação de contiguidade metonímica, são designados através do material/substância de que

⁶⁰ [Porto Editora] (8ª ed.) e [Academia].

são feitos. Por outro lado, o *'cartão de visita'* acima referido, que contém elementos particulares que permitem contactar/localizar a pessoa aí identificada, terá dado origem, por extensão metafórica, à expressão *'não passar cartão a alguém'*. Um número significativo de sentidos apresentados nos dicionários⁶² diz respeito a documentos de identificação, geralmente com carácter oficial. Nesta acepção encontram-se vários tipos de *'cartão'*: *'cartão de identidade'*, *'cartão de estudante'*, *'cartão de contribuinte'*, *'cartão de clube'*, *'cartão da biblioteca'*, *'cartão jovem'*... Por outro lado, no âmbito dos sectores comercial e financeiro, assiste-se a uma progressiva substituição do dinheiro por *'cartões'* que permitem ao seu utente efectuar qualquer tipo de operação financeira. Neste grupo de *'cartões'* destacam-se o *'cartão multibanco'* ou *'cartão de débito'* e o *'cartão de crédito'*. Embora a finalidade dos *'cartões de identificação'* e dos *'cartões de transacção financeira'* seja distinta, os processos de conceptualização subjacentes ao conceito de *'cartões'* são semelhantes. Actualmente alguns dos cartões ainda são fabricados no material *'cartão'* sendo designados a partir da substância de que são feitos: *'cartões de estudante'*, *'cartões de biblioteca'* ou *'cartão de eleitor'*. Por razões de maior resistência e durabilidade verifica-se que grande parte dos *'cartões'* é revestido (plastificado) ou fabricado em plástico, mantendo a mesma designação *'cartão'*. Por conseguinte, conceptualiza-se metaforicamente o *'cartão'* de *'plástico'* como se fosse feito no MATERIAL *'cartão'*, o que explica o elevado grau de lexicalização das lexias relativas a *'cartão'*.

Outros tipos de *'cartão'* têm vindo a ser recorrentes na linguagem quotidiana⁶³ como o *'cartão amarelo'*, o *'cartão vermelho'* e o *'cartão verde'*. Os dois primeiros com origem no meio desportivo, e o terceiro oriundo da sinalética rodoviária, estes *'cartões'* representam um SINAL. Actualmente aplicados aos restantes domínios sociais, passaram a designar, por meio de um sentido figurativo, respectivamente, conceitos como advertência, rejeição e aprovação. A conceptualização metafórica destes *'cartões'* ocorre por meio da projecção de um domínio-origem (a regulamentação do trânsito) para um domínio-alvo (a regulamentação do comportamento desportivo), que está na base do seu surgimento. Mas os sinais representados metaforicamente pelos *'cartões'* coloridos adquiriram um sentido nuclear a partir do qual derivaram novos sentidos aplicados aos restantes domínios sociais através de uma nova projecção metafórica que, neste exemplo, consiste numa advertência *'Nas eleições, os portugueses mostraram o cartão amarelo ao Governo'*.

Face à presente proposta de análise, as várias significações do item *'cartão'* decorrem de um único sentido prototípico que designa (i) um tipo de MATERIAL, correspondente a um *'papel'*

⁶¹ Segundo Isabel Gaspar (2008), contém informação codificada e foi introduzido por Hollerith, em 1890.

⁶² Cf. *Dicionários [Houaiss] e [Academia]*.

⁶³ *Ibidem*.

espesso, cuja grossura, textura e qualidade pode variar, dando origem a designações específicas (ii) relativas ao conceito de material, como *'cartão canelado'*, *'cartão cinzento'*, *'cartão-pedra'* ou *'cartão-couro'*, por exemplo. Mas o *'cartão'* apresenta-se também como (iii) um suporte ou superfície de registo que permite a inscrição de mensagens, de que são exemplo o *'cartão de boas-festas'* ou o *'cartão-postal'*. Particularmente salientes são os *'cartões'* que (iv) funcionam como documentos de identificação, quer sejam fabricados em *'cartão'*, como o *'cartão de eleitor'*, quer sejam fabricados (v) noutro material como a versão actual do *'cartão de contribuinte'*. Directamente ligados às áreas comercial e financeira encontram-se (vi) os *'cartões electrónicos'*, que possibilitam ao seu utente a realização de determinadas transacções económicas, como o *'cartão de débito'*, o *'cartão de crédito'* ou mesmo o *'cartão telefónico'* todos eles fabricados em plástico, mas mantendo, por similaridade, a designação de *'cartão'*. O item *'cartão'* surge ainda associado (vii) ao conceito de SINAL, quer na actividade desportiva, através do *'cartão amarelo'* e do *'cartão vermelho'* mostrados pelos árbitros aos jogadores, quer numa linguagem figurativa (viii), revelando reacções variadas (ADMOESTAÇÃO, REJEIÇÃO e APROVAÇÃO) em relação a determinados acontecimentos ou situações. Finalmente (ix), por extensão metafórica, o item *'cartão'* está presente na expressão *'não passar cartão a alguém'*, com o sentido de *'ignorar'*, conceptualizada a partir do acto de não oferecer a alguém o seu *'cartão de visita'*, isto é, negando a alguém a possibilidade de ser contactado.

Análise nos corpora electrónicos

A consulta do *corpus electrónico* seleccionado confirma a saliência de *'cartão'* enquanto item polissémico. Assim, ao sentido prototípico de *'cartão'* como *papel consistente, espesso*, estabelecido pela análise dicionarística e correspondente ao conceito de MATERIAL, como observamos no exemplo *'vidro, papel e cartão [...] têm sido reciclados'*⁶⁴ acrescem outros sentidos que, decorrendo do efeito de prototipicidade do item, são conceptualizados a partir de processos de contiguidade ou/e de similaridade.

Muito próxima do seu sentido prototípico, verifica-se uma ocorrência característica da *linguagem-no-uso* dos tempos mais recentes, que se prende com as preocupações ambientais e, em concreto, com a reciclagem. Para além do *'cartão'* inserido no contexto acima mencionado, ocorre, em contextos análogos, a lexia *'cartão complexo'*⁶⁵, estabelecida por meio de mecanismos de contiguidade em que, não se ignorando a existência de outros MATERIAIS na constituição deste *'cartão'* (por isso *'complexo'*), este recebe a designação do MATERIAL que predomina na sua

⁶⁴ Dos 1001 contextos totais, 1000 foram retirados do *corpus* CETEMPúblico v.1.7.

composição – *“Dois protocolos, visando a reciclagem do vidro e as embalagens de plástico, cartão complexo e metal, vão ser assinados [...] para comemorar o Dia Mundial do Ambiente”*.

A metonímia MATERIAL PELO OBJECTO é responsável por uma grande parte dos sentidos de ‘cartão’ encontrados na *linguagem-no-uso*. Assim, em contextos como *“mostra-me um cartão, amarelecido já, escrito a letra verde, pelo punho do poeta”* o item ‘cartão’ é conceptualizado metonimicamente a partir da matéria em que é fabricado e apresenta-se como o suporte de registo. A partir do tradicional *‘cartão de visita’*, conceptualizado por extensão metonímica, constroem-se por similaridade, novos sentidos. Assim, a expressão idiomática *‘não passar cartão’* constitui uma projecção metafórica construída a partir do acto indelicado de não oferecer o seu *‘cartão de visita’*, adquirindo o sentido de ignorar. *“O objectivo é pôr um fim a uma APB a quem nunca ninguém passou cartão”*, enquanto a lexia *‘cartão de visita’*, através de outra projecção do domínio-origem (*elemento que possibilita a apresentação de uma pessoa*) para um domínio-alvo (*primeiro contacto com algo*) faz emergir um novo sentido, como se observa no extracto *“O cartão de visita é a canção ‘Black or white’, cuja letra e teledisco estão a provocar uma controvérsia que o próprio Michael já tratou de minimizar e corrigir”*. Os diversos ‘cartões’ de identificação que se institucionalizaram, também começaram por ser conceptualizados metonimicamente, como se verifica nos extractos: *“...documentos exigidos para a obtenção do cartão de residente que isenta os moradores de pagar estacionamento ao pé de casa...”*; *“Em meados de Abril, recebeu o almejado cartão de militante...”*; *“O associado dirige-se então à sua mesa de voto, onde se identifica com o cartão de sócio...”*; *“A criação do ‘cartão do idoso’ é uma das medidas de apoio à terceira idade...”* Também por projecção metonímica seguida de projecção metafórica surgiram os *‘cartões electrónicos’*, que permitem efectuar transacções financeiras. Estes ‘cartões’ são particularmente salientes ao nível da *linguagem-no-uso*, como no extracto *“Dentro do carro, foi forçado, de imediato, a entregar 10 contos em dinheiro e o cartão Multibanco”*. Para além destes, existem outros ‘cartões’ que permitem a obtenção de determinados serviços ou privilégios, como se observa em *“Ao pretender obter um cartão de fidelidade que confere o direito e um desconto de 10 por cento ...ou “Uma vez esgotado, o cartão pode ser recarregado em qualquer estação de correios ...”*. Um novo tipo de ‘cartão’ integra este grupo: trata-se de um pequeno rectângulo de PLÁSTICO magnetizado e codificado que funciona como uma chave de abertura de fechaduras especiais *“A empresa produz os sistemas de fechadura de cartão frequentemente usados pelos hotéis”*. Conceptualizados por mecanismos de extensão metafórica e com um elevado grau de lexicalização, emergem tipos de ‘cartão’ na área

⁶⁵ O ‘cartão complexo’ é constituído por ‘cartão’, ‘plástico’ (polietileno de baixa densidade) e ‘alumínio’. Na sua composição, o ‘cartão’ corresponde a 75% da embalagem, enquanto o ‘plástico’ corresponde a 20% e o ‘alumínio’ a 5%. Cf. Proposta de Análise Polissémica de Isabel Gaspar (2008).

da informática “*Para receber ou realizar chamadas [...] os clientes devem ter consigo o telefone celular digital ou o cartão ‘SIM’*”⁶⁶, dos quais emergiu uma nova geração de ‘cartões’. Muito recorrentes no *corpus* em estudo são os ‘cartões’ desportivos que, por meio de extensões metafóricas conceptualizadas e de projecções metonímicas, se apresentam como um SINAL. No entanto, as acepções de ADVERTÊNCIA, REJEIÇÃO e APROVAÇÃO, por processos de similaridade, transferiram-se para outros sectores da sociedade, designadamente, para a política, como se constata no contexto “*E a abertura proposta pelos socialistas aos independentes para os vários órgãos de poder funcionaria como um cartão amarelo aos tradicionais agentes políticos*”. Por outro lado, quando se transfere a robustez e a densidade do MATERIAL ‘cartão’ a objectos ou a seres, como nos contextos “*A última expressão do senhor Paulo Varela Gomes sobre as Amoreiras foi: as Amoreiras é uma arquitectura de cartão e ‘Arizona Junior’, concorde-se, é uma obra que exhibe um gozo evidente pelas proezas do trabalho de câmara e Nicolas Cage, Holly Hunter ou John Goodman têm a consistência de figuras de cartão*”. A sua consistência e espessura são relativizadas, porque lhes falta a flexibilidade e o dinamismo de um material mais nobre. Assim, ao ser metaforicamente aplicado a edifícios ou a pessoas, o conceito ‘cartão’ assume uma conotação negativa, constituindo uma crítica.

Da análise comparativa entre os resultados obtidos nos *corpora* e nos dicionários mais completos ressaltam algumas divergências. As especificações de ‘cartão’ como ‘cartão bristol’ ou ‘cartão-couro’ não foram encontradas nos *corpora*. Por outro lado, a análise de contextos da *linguagem-no-uso* permitiu identificar o carácter extremamente dinâmico do item, que se revela particularmente produtivo em vários domínios da sociedade actual. Assim, adquirem especial relevo os variadíssimos cartões de identificação que continuamente surgem (‘cartão de residente’, ‘cartão de idoso’, ‘cartão de delegado’...), os cartões electrónicos que extravasam o domínio mais restrito das finanças e são aplicados a novas áreas, nomeadamente ao nível dos documentos de identificação (‘cartão de saúde’), de serviços previamente adquiridos e depois usufruídos à medida do utilizador (‘cartão pré-pago’) e da informática (‘cartão de memória’).

As novas acepções de ‘cartão’ permitem comprovar a intensa produtividade de que o item tem sido objecto e que no âmbito da perspectiva pragmática da construção de sentidos ao nível da polissemia, essa produtividade se manterá, acompanhando de forma estreita a vida quotidiana.

⁶⁶ Segundo Isabel Gaspar (2008) “SIM é o acrónimo inglês para *Subscriber Identity Module*”.

3.3. Análise da polissemia de ‘casa’

Análise dicionarística

A presente proposta de análise pretende conhecer o grau de riqueza semântica e polissêmica do item ‘casa’, no sistema da língua, numa primeira fase, e no uso da língua, numa segunda fase. Por conseguinte, a análise inicial teve como suporte, o *corpus* dicionarístico, constituído pelos dicionários de base⁶⁷. A consulta dos verbetes nos diversos dicionários permitiu-nos verificar a existência de diferenças no que respeita à extensão das entradas, ao número de lexias complexas e de expressões idiomáticas no sistema da língua. Verificámos, também, que a sequência dos vários significados do item em estudo apresenta diferenças significativas, exceptuando-se o sentido básico, que surge em primeiro lugar em todos os dicionários. Procurámos possíveis casos de homonímia com base nos critérios etimológicos e encontramos um vocábulo homónimo: ‘casa’ forma do verbo *casar*, na terceira pessoa do singular, no presente do modo indicativo, tendo sido excluído do estudo. Focando a atenção na etimologia do item, verificámos que ‘casa’ (*s.f.*), segundo o dicionário etimológico⁶⁸, deriva do latim ‘casa’ que significa “*cabana; choupana, choça; tenda de campanha; propriedade rural, pequena herdade*”.

Em todos os dicionários consultados, a acepção que corresponde à primeira entrada dos verbetes define ‘casa’ como uma “*estrutura ou construção destinada à habitação ou edifício de formatos e tamanhos variados, [...] quase sempre destinado à habitação; edifício, prédio, residência*”. Constatamos, pois, que este sentido de ‘casa’ apresenta um maior grau de saliência, face aos restantes, o que lhe confere centralidade⁶⁹, sendo por essa razão, o mais produtivo. Por conseguinte, consideramos ser este o sentido prototípico de ‘casa’. A análise polissêmica do item evidencia, na nossa perspectiva, a existência de um único núcleo prototípico, sendo que a primeira acepção de ‘casa’ é o (i) ESPAÇO/CONSTRUÇÃO *destinado à habitação, edifício, prédio, residência*: “*...meteu logo para a residência, casa de muitos cómodos em negra pedra de fortaleza...*” Subjacente ao conceito de ‘casa’ de habitação encontra-se a acepção de (ii) LAR, à qual mais vulgarmente chamamos ‘*a nossa casa*’. Esta segunda acepção de ‘casa’ estabelece-se por meio da inter-relação de sentidos muito

⁶⁷ Cf. *Dicionários*: [Porto Editora], [Academia], [Houaiss] e [Aulete Digital]. Para além dos dicionários que constituem o *corpus* deste estudo, a análise é complementada com outros dicionários especializados indicados na *Bibliografia*.

⁶⁸ Cf. *Dicionário Etimológico* [Machado].

⁶⁹ Augusto Soares da Silva *Linguística Cognitiva. Uma breve Introdução a um Novo Paradigma em Linguística* considera a categorização como um processo e um resultado com duas dimensões: uma semasiológica e outra onomasiológica; a primeira diz respeito à definição e à estrutura interna das categorias, e a segunda diz respeito à escolha das categorias entre categorias alternativas, como, por exemplo ‘casa’, ‘moradia’, ‘vivenda’, ‘residência’ ‘prédio’. Assim, a *nomeação* é determinada pelas características semasiológicas e onomasiológicas dos itens envolvidos e por factores contextuais (Silva 1997: 10).

próximos, evidenciando, por isso, “parecenças de família” entre si e um elevado grau de saliência em relação ao sentido prototípico.⁷⁰ O item lexical em causa apresenta outras acepções decorrentes de um processo de especialização, constituindo especificações muito próximas da categoria do núcleo prototípico e que são ‘*casa térrea*’, ‘*casa de campo*’, ‘*casa de praia*’, ‘*casa de lavoura*’, ‘*cada rural*’, ‘*casa de férias*’, ‘*casa de caça*’, ‘*casa mortuária*’ e ‘*casa senhorial*’. As lexias compostas ‘*casa-mestra*’, ‘*casa-modelo*’ e ‘*casa-museu*’ são subespecificações de ‘*casa*’, apresentando também um grau de saliência muito próxima do sentido nuclear. O mesmo não acontece com ‘*casa-militar*’, cuja acepção se distancia consideravelmente da sua centralidade por designar o “*conjunto de oficiais das várias forças militares, ao serviço de um chefe de estado, sobretudo com funções de representação*”⁷¹.

A partir do sentido prototípico de ‘*casa*’ enquanto espaço ou *construção destinada à habitação*, é possível conceptualizar a rede de sentidos emergentes de ‘*casa*’ que se estabelece por meio de mecanismos de mapeamento: a metáfora (similaridade) e a metonímia (contiguidade) ou outros mecanismos. Assim, a ‘*casa dos Tavares*’, a ‘*casa de Bragança*’ ou a ‘*casa titular*’ correspondem a todos os elementos que constituem a mesma família, conceptualizadas por um processo de contiguidade metonímica, constituindo a (iii) FAMÍLIA uma nova acepção de ‘*casa*’ apresentando um elevado grau de proximidade em relação ao sentido nuclear. Ainda no domínio da família, a extensão semântica de ‘*casa*’ alarga-se às pessoas que, por motivos religiosos (ou outros), vivem congregadas em FAMÍLIA, como é o caso de ‘*casa beneditina*’⁷².

A existência de um edifício ou construção, mesmo que não seja para residência, mantém-se noutros sentidos, o que lhes confere proximidade em relação ao primeiro. A esse valor, junta-se a natureza ou finalidade para a qual a construção é utilizada, dando origem a novas acepções metonímicas: ‘*Casa da Moeda*’, ‘*casa pia*’, ‘*casa do povo*’, ‘*casa de saúde*’, ‘*casa de repouso*’, ‘*casa de correcção*’, ‘*casa de reclusão*’ correspondem a uma (iv) INSTITUIÇÃO: “*Escreveu um romance na casa de reclusão*”.

Outro sentido de ‘*casa*’ surge na área desportiva, em que o campo ou estádio de um determinado clube desportivo é conceptualizado metaforicamente (projecção do domínio-origem para o domínio-alvo), como se fosse a ‘*casa*’ dos adeptos desse clube. Deste modo, o campo ou estádio passou a designar a ‘*casa*’ do respectivo clube, constituindo, por isso, a sua

⁷⁰ Este sentido não é contemplado no *Dicionário* [Porto Editora], constando de todos os restantes dicionários que constituem o *corpus* deste estudo.

⁷¹ Cf. *Dicionário* [Academia].

⁷² Esta acepção surge em todos os dicionários consultados.

(v) SEDE “*O próximo jogo é em casa*”⁷³. Também por meio de processos de similaridade metafórica, o sentido de ‘*casa*’ estende-se ao domínio religioso, onde a (vi) IGREJA, enquanto lugar de oração e de culto, é para os cristãos a ‘*casa do Senhor*’, a ‘*casa de Deus*’ ou ainda a ‘*casa do Divino*’⁷⁴. No âmbito comercial, a extensão semântica dá origem a diversos tipos de ‘*casa*’ ou (vii) ESTABELECIMENTO, cuja especificação é realizada pelas lexias complexas do item: ‘*casa bancária*’, ‘*casa de chá*’, ‘*casa de pasto*’, ‘*casa de comes e bebes*’, ‘*casa comercial*’, ‘*casa de câmbio*’, ‘*casa de fados*’, ‘*casa de jogo*’, ‘*casa de espectáculos*’, ‘*casa de hóspedes*’, ‘*casa de prostituição*’, ‘*casa de passe*’, ‘*casa de tolerância*’, ‘*casa nocturna*’, ‘*casa de penhores*’, ‘*casa do prego*’. A especificidade de cada uma destas ‘*casas*’ é feita de acordo com as características dos bens comercializados, e não pela construção edificada da ‘*casa*’. Assim, o sentido de ‘*casa*’ enquanto estabelecimento é mais periférico em relação à acepção prototípica, uma vez que qualquer ‘*casa comercial*’ não se destina à habitação, mas ao atendimento do público.⁷⁵ Ainda neste domínio, a ‘*casa mãe*’ de um estabelecimento comercial ou bancário, é conceptualizada por similaridade metafórica. Sendo a metáfora um dos elementos fundamentais do *experientialismo*, em que o corpo humano é uma das fontes de expansão metafórica, o conceito de mãe é “corporizado” no conceito de estabelecimento, por ser a génese de todas as outras ‘*casas*’ filiais que dela dependem, à semelhança de qualquer mãe.

Se, para o exterior, o valor semântico de ‘*casa*’ se alarga a outros edifícios que não se destinam à habitação, para o interior, a acepção de ‘*casa*’ amplia-se e aplica-se às dependências ou espaços físicos em que uma habitação é dividida, à qual designamos (viii) DIVISÃO. Deste modo, os mecanismos de contiguidade metonímica dão origem a novas acepções de ‘*casa*’, expressas nas lexias complexas ‘*casa de banho*’, ‘*casa de jantar*’, ‘*casa de costura*’, ‘*casa de entrada*’, ‘*casa de fora*’, correspondendo, respectivamente, ao local onde se toma banho, ao local onde se janta, onde se costura dentro de casa ou à sala para onde dá a porta de entrada. A rede de sentidos estende-se a outros domínios, dando origem a novos sentidos de ‘*casa*’. Assim, no domínio marítimo, o navio constitui o espaço habitacional dos marinheiros, conceptualizado metaforicamente como se fosse a sua ‘*casa*’. A extensão semântica de ‘*casa*’ amplia-se aos compartimentos do navio, à semelhança das divisões de uma ‘*casa*’ de habitação que, por mecanismos de contiguidade metonímica do domínio de ‘*casa*’ dão origem às acepções que correspondem às divisões de um navio: ‘*casa do leme*’ (recinto de onde se governa a embarcação), ‘*casa de navegação*’ (compartimento do navio

⁷³ Cf. *Dicionário [Academia]*.

⁷⁴ Este sentido surge apenas no *Dicionário [Houaiss]*.

⁷⁵ Estes sentidos são contemplados em todos os dicionários que constituem o *corpus* do estudo.

onde está o encarregado de navegação e o seu ajudante), *'casa das máquinas'* (compartimento a bordo onde estão instaladas as máquinas de propulsão do navio), *'casa das barras'* (cada uma das aberturas feitas na parte superior da coroa onde se enfiam as barras que movem o cabrestante), *'casa de aviamento'* (espaço coberto destinado à limpeza do peixe e outras actividades), *'casa do cão'* (pequeno compartimento à popa de algumas embarcações miúdas, destinado à guarda de vários objectos) e *'casa do gurupés'* (lugar entre as colunas da roda de proa por onde passa esse mastro). Esta categoria apresenta, portanto, uma saliência muito próxima em relação à primeira acepção.⁷⁶

O espaço delimitado e circunscrito da *'casa'*, mesmo que não lhe corresponda uma construção edificada, mantém-se noutras acepções, em que a *'casa'*, conceptualizada por similaridade metafórica, corresponde a uma (ix) DELIMITAÇÃO do espaço: *'casa da caixa'*, *'casa da prateleira'*, *'casa do tabuleiro de xadrez'*, *'casa do signo do Zodíaco'*, correspondendo respectivamente a “*cada uma das divisões de uma caixa*”, “*cada uma das divisões dos tabuleiros de xadrez e damas*” ou “*espaço delimitado por linhas em tabelas ou cartões de jogos*”, e ainda o “*alvéolo dos favos das abelhas*”. Os mesmos mecanismos de similaridade metafórica dão origem ao sentido de *'casa'* astrológica, ou seja, “*cada uma das doze partes em que os astrólogos dividiam o céu, correspondendo a cada um dos signos do Zodíaco*”. Por conseguinte, constatamos que as acepções de *'casa'* enquanto delimitação espacial se distanciam do sentido nuclear do item lexical em análise.

De *'casa'* emergem ainda outros sentidos, conceptualizados por um processo de metaforização (projecção do domínio-origem para o domínio-alvo), através do objecto suporte *'casa'*. Assim, o botão entra numa *'casa'*, passando *'casa'* a designar a própria (x) ABERTURA na roupa que o botão transpõe, tal como as pessoas transpõem a porta, para ficar no lado interior da *'casa'* “*Na carcela do casaco fez 'casas' para cinco botões*”⁷⁷. Em matemática, *'casa'* é a “*intersecção de uma linha e uma coluna, numa tabela*”, o que resulta numa delimitação espacial definida pelas coordenadas dos eixos de abcissas e ordenadas, e *'casa decimal'* ou *'casa das dezenas'*, *'casa das centenas'*, etc. correspondem metaforicamente a uma (xi) POSIÇÃO sequencial específica, definida pela posição ordenada dos algarismos que compõem um número. A delimitação pode mesmo passar do espaço ao tempo; assim, a *'casa dos quarenta'* corresponde a uma delimitação etária, isto é, a uma (xii) DÉCADA, sendo o tempo uma metáfora do espaço.⁷⁸ Este caso é particularmente interessante, pois com base na metáfora TEMPO É ESPAÇO parece estarmos na presença de um mapeamento metafórico

⁷⁶ A categoria DIVISÃO não é contemplada no *Dicionário [Porto Editora]*, ocorrendo nos restantes dicionários.

⁷⁷ Cf. *Dicionário [Academia]*.

⁷⁸ A categoria DÉCADA não é contemplada no *Dicionário [Porto Editora]*, ocorrendo nos restantes dicionários.

incompleto ou parcial, que ocorre quando há alguns aspectos do domínio espacial que não podem ser projectados no domínio temporal, uma vez que o espaço é tridimensional e o tempo é unidimensional⁷⁹. Com efeito, estas duas últimas categorias apresentam um grau de saliência muito periférico relativamente ao sentido nuclear de *'casa'*. A expressão *'casa de orates'*, que significa uma *"casa sem ordem onde ninguém se entende"*⁸⁰, constitui outro exemplo de conceptualização metafórica por similaridade, pois conceptualizamos *'casa'* como se fosse uma *'casa de doidos'*. Verifica-se ainda a ocorrência de outras expressões que expressam o mesmo significado como *'casa da mãe Joana'* ou *'casa da sogra'*, isto é, *"lugar sem regras, sem normas de conduta, onde impera a desorganização"*.

A partir do sentido prototípico de *'casa'* outras metáforas ocorrem a partir de projecções de esquemas imagéticos. Deste modo, assente na metáfora esquemática IDEIAS SÃO LUGARES⁸¹ encontramos a expressão *'correr os cantos à casa'*, onde sobressai a imagem esquemática do movimento de quem percorre todas as divisões da casa. Também a expressão metafórica *'ser uma casa cheia'*, ou seja, ser animado, falante, caloroso, nos remete para o esquema imagético EM CIMA (espírito elevado) da emoção de alegria. Com efeito, os processos ou esquemas imagéticos baseiam-se em aspectos universais da experiência humana e traduzem as capacidades cognitivas por meio das manifestações linguísticas⁸².

A metaftonímia⁸³, ou o mecanismo conceptual de cruzamento da metonímia e da metáfora, está subjacente a expressões na área das emoções e sentimentos, tendo por base o princípio metonímico EFEITO PELA CAUSA. Assim, as emoções como o entusiasmo, a alegria ou tristeza interactuam com os mecanismos de similaridade com base na metáfora O CORPO É UM CONTENTOR DE EMOÇÕES, dando origem a expressões como *'cair a casa'*, isto é, *"que se perde tudo, bens materiais ou morais, de um momento para o outro"*. Neste sentido, *'casa'* é conceptualizada por similaridade, a situações ou acções de destruição, e a destruição ou queda da *'casa'* é, por sua vez, desencadeada pela metonímia fisiológica TRISTEZA. Uma significação oposta tem a expressão *'sentir-se em casa'*, que por conceptualização metafórica significa *"estar-se à vontade com determinada questão ou assunto"*, isto é, sentimo-nos tão à vontade, tão bem nessa questão ou assunto como se *'estivéssemos em casa'*. A expressão lexicalizada *'jogar em casa'* ou *"jogar no seu próprio campo, ter a situação a seu favor ou pisar terreno conhecido"*, muito usada na área futebolística, é outra metáfora conceptualizada por

⁷⁹ Metáfora da Estrutura de Evento estudada por Lakoff. Cf. Augusto Soares da Silva *O Mundo dos Sentidos em Português* (2006), pp. 128-129.

⁸⁰ Cf. *Dicionário [Houaiss]*.

⁸¹ Cf. Augusto Soares da Silva *O Mundo dos Sentidos em Português* (2006), pp. 127.

⁸² Cf. Hanna Batoréo, *Linguística Portuguesa – Abordagem Cognitiva*, CD-Rom, (2004a).

⁸³ Cf. Augusto Soares da Silva *O Mundo dos Sentidos em Português* (2006), pp. 144-147.

similaridade, em que a imagem esquemática do campo surge como se fosse a própria ‘*casa*’. Verificam-se outros casos em que a rede semântica já não activa com tanta saliência o espaço físico que corresponde à CONSTRUÇÃO, distanciando-se, assim, do sentido prototípico do item ‘*casa*’, como nas expressões lexicalizadas ‘*administrar a casa*’, ‘*governar a casa*’ ou ‘*pôr casa*’/‘*montar casa*’, que por meio da extensão de sentidos activa o valor semântico para o que é necessário a fim de assegurar a existência ou manutenção de uma ‘*casa*’. Os processos de conceptualização metafórica encontram-se também, na maior parte dos provérbios portugueses, de que são exemplo: ‘*casa sem fogo, corpo sem alma*’; ‘*casa de pais, escola de filhos*’; ‘*casa feita, bolsa desfeita*’; ‘*em sua casa cada qual é rei*’.

Análise nos corpora electrónicos

A análise dos *corpora* electrónicos⁸⁴, constituída por um *corpus* no total de 1040⁸⁵ contextos jornalísticos permite-nos constatar que o primeiro sentido de ‘*casa*’ quanto ao número de ocorrências é frequentemente associado ao sentido de residência ou habitação (46%), como se constata nos exemplos: “*Em ‘casa’, organizava peças de teatro para entreter a família e vendia bilhetes à entrada*” [7] ou “*Lembro-me de quando saí de casa a última vez*” [9]. Por “*parecenças de família*”, a categoria LAR mantém uma relação muito próxima do sentido de ESPAÇO onde residimos, que, por sua vez, corresponde a uma construção edificada (24,4%) a que chamamos ‘*casa*’: “*Nessa altura até houve uma ‘casa’ que abriu uma brecha*” [83]. A ‘*casa*’ enquanto ESPAÇO/CONSTRUÇÃO destinada à habitação constitui o sentido prototípico do item em análise, pelo que consideramos a acepção de LAR muito próxima deste sentido nuclear. Na linguagem desportiva, o campo ou o estádio é a ‘*casa*’ ou a SEDE (15,9%) desse clube desportivo, exemplificado no contexto “*Na direcção «encarnada» os sentimentos dividem-se, entre optar por um Milan que garantiria ‘casa’ cheia na Luz e um Casino teoricamente mais fácil*” [14]. A expressão lexicalizada ‘*jogar em casa*’, associada à área desportiva, ocorre com muita frequência nos contextos analisados, dos quais destacamos o seguinte: “*E no jogo a única vantagem que teremos é ‘jogar em casa’ onde acho que será possível vencer qualquer dos adversários*” [35]. Numa outra acepção, também mais periférica, ‘*casa*’ corresponde a um ESTABELECIMENTO (3,5%), integrando, por exemplo, nesta categoria qualquer tipo de ‘*casa comercial*’ ou ‘*casa de espectáculos*’. Retomando o

⁸⁴ Os *corpora* de textos jornalísticos analisados da *Linguateca* são constituídos pelo *corpus* do *CETEMPúblico Floresta Sintá(c)tica* v1.4 e pelo *corpus* do *CETEMPúblico* v1.7. Foram ainda consultados: *Natura/Público* v3.4, *Museu da Pessoa* v1.0, *CD HAREM*, v1, *AmosTRA – NILC.v.1.1*. Recorremos também ao Centro de Linguística da Universidade de Lisboa (CLUL), tendo sido consultado o *corpus* /usr/local/lib/corpus_elan.sgml.

⁸⁵ Verificou-se a ocorrência de 4 casos de homonímia que foram excluídos do nosso estudo.

conceito de ‘*casa de habitação*’, enquanto ESPAÇO/CONSTRUÇÃO, verifica-se que o valor semântico se estende às DIVISÕES (2,3%) da ‘*casa*’, como, por exemplo, a ‘*casa de banho*’, constituindo uma saliência central em relação à acepção prototípica. Embora com menor frequência, encontramos outros sentidos mais periféricos: no domínio da matemática, a ‘*casa dos sete por cento*’ corresponde à POSIÇÃO (1,8%) delimitada numa sequência de números (6% e 8%); se falarmos da ‘*casa de S. Bento*’ ou da ‘*casa dos deputados*’ referimo-nos à INSTITUIÇÃO (1,7%); a ‘*casa real inglesa*’ corresponde ao conjunto dos membros da família da rainha e dos respectivos bens, tendo a ‘*casa*’ o sentido de FAMÍLIA (1,4%). Noutro contexto, tomamos conhecimento de que refugiados (581) “*querem entrar em ‘casa da Áustria’ pela janela – a fronteira densamente arborizada com a Hungria – e não pela porta, ou pelos postos fronteiriços ...*” [581], desta informação inferimos que ‘*a casa da Áustria*’ significa PAÍS (1,3%). Mas ‘*casa*’ também se aplica à delimitação correspondente a um VALOR NUMÉRICO (0,7%), neste caso aplicado a durações ou intervalos temporais (169) “*... todos os primeiros três quilómetros foram percorridos na ‘casa dos 2m34s’ permitindo uma passagem mais que ideal aos 3000m em 7m42,92s.*” [169]. Quando nos referimos à idade de uma pessoa que está na ‘*casa dos cinquenta*’, a ‘*casa*’ tem a acepção de DÉCADA etária (0,6%), se falarmos sobre a ‘*casa do PSD*’, reportamo-nos ao próprio PARTIDO POLÍTICO (0,2%) e/ou às pessoas filiadas neste partido. A IGREJA (0,2%) também é ‘*a casa do Senhor*’ ou ‘*a casa de Deus*’.

A partir do sentido prototípico de ‘*casa*’ ou ESPAÇO/CONSTRUÇÃO destinada à habitação, apresentamos os mecanismos de conceptualização dos diferentes sentidos do item. Se atentarmos nas expressões em contexto, “*Sheringham, 32, passou meia hora na ‘casa de banho’ com Jane Hallsall, 20, vestida de mini-saia diz o diário «Sun»*” [66] e “*A sala de cinema, com sala de projecção, gabinetes de tradução e ‘casa das máquinas’*” (60) verificamos que ‘*casa de banho*’ e ‘*casa das máquinas*’ são mecanismos de extensão metonímica do domínio ‘*casa*’ constituindo a categoria DIVISÃO. O mapeamento inerente às expressões “*...um assalto à mão armada praticado em Novembro do ano passado numa ‘casa de câmbios’ de Vilar Formoso*” [245] ou “*Os jogadores campeões, passaram a noite na Boite Gallery, famosa ‘casa nocturna’ da cidade...*” [246] relativa à categoria ESTABELECIMENTO é feito por mecanismos de contiguidade que ocorrem dentro do mesmo domínio. Também metonimicamente, conceptualizamos ‘*casa*’ quando designamos todos os membros da mesma família a partir do seu apelido, como acontece com a ‘*Casa de Habsburgo*’: “*no domingo seguinte, o Sumo Pontífice coroou Frederico e Leonor na igreja de S. Pedro, honra máxima que mais nenhum monarca da ‘casa de Habsburgo’ haveria de*

obter...” [21]. No domínio político, também por mecanismos de contiguidade metonímica, a ‘*casa*’ corresponde ao conjunto das pessoas que pertencem ao mesmo PARTIDO POLÍTICO, expresso no contexto “*E é com tristeza e revolta que tenho de denunciar que Paulo foi e continua a ser traído na sua «própria ‘casa’» por quem tem responsabilidades no partido*” [216].

A emergência de novos sentidos de ‘*casa*’ ocorre, também, por meio de metáforas conceptuais. Assim, no contexto desportivo ‘*casa*’ é, por mecanismos de similaridade metafórica, conceptualizada como o campo de determinado clube ou a SEDE desse clube. Do mesmo modo, as metáforas conceptuais estabelecem relações de similaridade com acções ou estados veiculadas por expressões idiomáticas como ‘*arrumar a casa*’, ‘*governar a casa*’, ‘*perder em casa*’, ‘*sentir-se em casa*’, ‘*ser senhor na sua própria casa*’, ‘*entrar em casa*’, como no contexto: “*Às vezes sabe bem entrar em porta alheia e sentir-se em ‘casa’ amiga; outras, o sentimento de ser um estranho mata qualquer prazer*” [186]. O mesmo processo de conceptualização metafórica ocorre noutros contextos, com a projecção do domínio-origem ‘*casa*’ para o domínio-alvo “sede ou estádio”: “*...O Óquei de Barcelos derrotou ontem, em ‘casa’, o Paço d’Arcos por 6-1 (...)*” [18]. Também na área política e social é frequente o uso de expressões conceptualizadas por similaridade metafórica, como podemos constatar nos seguintes exemplos: “*Balsemão lá estava, a ‘fazer as honras da casa’ (...)*”; as honras são as normas de cortesia que usamos quando recebemos visitas em ‘*casa*’ [671]. Na área da educação e ensino, quando se diz que, no nosso país, muitos professores andam com ‘*a casa às costas*’ associa-se, metaforicamente, os professores ao caracol, pois, para onde quer que vão, transportam consigo a sua ‘*casa*’.

A comparação da análise polissémica de ‘*casa*’ no sistema da língua e no uso da língua permite realçar a riqueza polissémica de ‘*casa*’, confirmada pelos sentidos diferentes do item, encontrados nos *corpora* dicionarísticos e electrónicos.

Da análise efectuada, podemos concluir que grande parte das acepções do item lexical ‘*casa*’ contempladas nos dicionários se mantém viva na *linguagem-no-uso*, tomando como referência a sua ocorrência no *corpus* analisado. No entanto, não se verifica uma coincidência absoluta entre os dois níveis. Por um lado, alguns dos sentidos dos dicionários não são activados nestes *corpora* e, por outro lado, os *corpora* de textos jornalísticos não se restringem aos sentidos anteriormente encontrados nos dicionários, mas ampliam-nos a novos sentidos: nos usos activados por estes *corpora*, ‘*casa*’ pode corresponder a um PAÍS, a um VALOR NUMÉRICO, ou a um PARTIDO POLÍTICO. Estas novas acepções integram-se na rede de sentidos de ‘*casa*’ por processos de contiguidade metonímica e/ou por processos de

similaridade metafórica. Conclui-se assim que a *linguagem-no-uso* activa as acepções do sistema a que tem necessidade de recorrer, mas não se confina a um conjunto de acepções pré-estabelecidas; por meio dos processos de conceptualização metonímica e metafórica molda a linguagem às necessidades da utilização. Uma proposta da rede de conceptualizações da polissemia de ‘*casa*’ encontra-se representada no Anexo 1.

3.4. Análise da polissemia de ‘*fogo*’

Análise dicionarística

Os dicionários referem o vocábulo latino *fŏcus*, *f.* “lar, lume, fogão, fogo”⁸⁶ [Houaiss] pelo que ‘*fogo*’ se relaciona com o LUME, mas também com o LAR. Consta-se a existência de dois vocábulos homónimos de ‘*fogo*’, que foi excluída da análise: a interjeição recente ‘*Fogo!*’, eufemismo baseado na semelhança sonora com um palavrão e ‘*fogo-apagou*’ ou ‘*fogo-pagou*’, designando uma ave cujo canto parece reproduzir a cadeia sonora do seu nome. Assim, o item ‘*fogo*’ apresenta apenas um sentido prototípico, que surge em primeiro lugar nos dicionários, definido como (i) o *fenómeno que consiste no desenvolvimento de calor e luz produzidos pela combustão de um corpo*⁸⁷ sentido que encontramos em expressões como ‘*fazer fogo*’ (acender uma fogueira) e ‘*atiçar / despertar o fogo*’ (avivar). As acepções em que ‘*fogo*’ parece ter sofrido um processo de especialização são subespecificações de ‘*fogos*’, situando-se, portanto, em áreas muito próximas do núcleo prototípico da categoria. É o caso do ‘*fogo*’ como (ii) INCÊNDIO, fenómeno indesejável, geralmente com origem accidental ou criminosa, que encontramos em expressões como ‘*crime de fogo posto*’, ‘*cortar o fogo*’, ‘*soldado do fogo*’ (bombeiro), ‘*tocar a fogo*’ e ‘*Fogo!*’, ‘*[Há] fogo!*’ – que é um pedido de socorro ou grito de alerta, em caso de incêndio). Um (iii) ‘*fogo*’ no âmbito da pirotecnia, provocado e controlado artificialmente, é ‘*fogo-de-artifício*’ ou ‘*fogo-de-vista*’⁸⁸.

Alguns (iv) fenómenos de combustão espontânea são ‘*fogo-fátuo*’, ‘*fogo-de-santelmo*’, ‘*fogo central*’. Na teologia, ‘*fogo*’ é (v) símbolo religioso: ‘*fogo sagrado*’, ‘*fogo-novo*’. Na área da culinária, é a (vi) fonte de calor usada para cozinhar; daí dizer-se ‘*cozinhar em fogo brando / lento*’, ‘*saltear em fogo esperto*’ e ‘*O ovo quer sal e fogo*’. As expressões que pressupõem ‘*fogo*’ como (vii) LUZ parecem ter sofrido, pelo contrário, um processo de generalização: tudo o que tem luz é visto como ‘*fogo*’, mesmo que não exista combustão (como em ‘*fogo do olhar*’, ‘*fogos do dia*’).

⁸⁶ Cf. *Dicionário* [Houaiss].

⁸⁷ *Ibidem*.

⁸⁸ Segundo a Proposta de Análise Polissémica de Paula Pinho (2008), os dicionários apresentam oscilações no que se refere ao uso dos hífenes, nas lexias complexas.

Retomando o núcleo prototípico de *fogo*, verifica-se que deste emergem, por mecanismos de extensão metonímica, diversos sentidos. Em primeiro lugar, atente-se nas metonímias de EFEITO PELA CAUSA: tudo o que desencadeia combustão e/ou luz e/ou calor é *fogo*. Por isso encontramos (viii) materiais em combustão (*fogo de lenha*); (ix) aparelhos que produzem fogo (*pedra-de-fogo*, *caga-fogo* como isqueiro); (x) substâncias, insectos e doenças que provocam sensação de calor e queimadura (*fogo líquido*, *fogo* como aguardente; *bicho-de-fogo*, *abelha-de-fogo*, *caga-fogo* – abelhas, formigas ou besouros –; *fogo-lobo*, *fogo-selvagem*...); dispositivos incendiários (*fogo grego* ou *fogo volante*); artefactos pirotécnicos (*fogo-presos*, *fogo-de-são-joão*) e aparelhos ou animais que emitem luz (*fogos de navios*, *caga-fogo* como pirilampo). Na (xi) área militar, a emergência de um dos sentidos mais saliente encontra-se na expressão *arma de fogo*. Esta, quando activada, provoca a combustão da pólvora que está no seu interior, a qual, por sua vez, propulsiona o projectil. Trata-se, ainda, da metonímia EFEITO PELA CAUSA. O tiro ou disparo é, igualmente, *fogo* (desta vez por relação metonímica de CAUSA PELO EFEITO), como em *fazer fogo* (disparar), *vidro à prova de fogo* e *fogo!* Outra metonímia muito frequente é aquela em que, por contiguidade espacial, se toma o CONTEÚDO PELO CONTINENTE: *fogo* passa a ser o local onde ocorre a combustão – (xii) a lareira, fogão ou chaminé, dentro ou fora de casa; a habitação, casa ou lar (*a vila tem mil fogos*); (xiii) qualquer fonte de energia mecânica que use o calor do fogo e mesmo (xiv) o engenho de açúcar ou fábrica (que, quando desactivados, são *fogo morto*). A metonímia PARTE PELO TODO pode explicar a referência ao *fogo* em diversas acções, situações ou eventos em que este está obrigatoriamente presente: (xv) o recurso ao ferro em brasa, para marcar ou cauterizar; (xvi) o suplício em que se queimava o condenado (como em *condenado ao fogo*) e ainda o processo medieval de determinar a inocência ou culpa de uma pessoa, fazendo-a segurar (xvii) um ferro em brasa (a *prova de fogo*). Os topónimos *Ilha do Fogo* e *Terra do Fogo*, aplicados a regiões de origem vulcânica, são motivados pela existência do fogo projectado pelos vulcões em actividade. Da mesma forma, o espectáculo de pirotecnia em que se queimam os *fogos-de-artifício* passa a ser, também ele, *fogo-de-artifício*. E a guerra, consequência da intervenção armada, é igualmente *fogo*, como se verifica em *estar debaixo de fogo* e *o cessar fogo*. A metonímia INSTRUMENTO PELO AGENTE permite entender a forma como *bota-fogo* (instrumento usado para lançar fogo aos canhões) passou a ser a alcunha de um famoso oficial de artilharia do exército português, que adoptou *Botafogo* como apelido. Por contiguidade de tipo PROPRIETÁRIO PELO LUGAR, esta mesma designação passou a aplicar-se, como topónimo, às terras do referido oficial (enseada, praia e bairro *Botafogo*, no Rio de Janeiro)

e, mais tarde, pela metonímia LUGAR PELA INSTITUIÇÃO, surgiu o clube desportivo *'Botafogo de Futebol e Regatas'*.

As diversas metáforas conceptuais permitem a emergência de novos sentidos em que FOGO é associado, por similaridade, a (xviii) situações, (xix) objectos, pessoas, acções e estados. Encontramo-las em diversas áreas temáticas, nas expressões *'ser caro como fogo'*, *'brincar com o fogo'*, *'esse rapaz é fogo'*, *'ser [um] fogo / fogo morto'*, *'estar entre o fogo e a frigideira'*, *'arder no fogo do inferno'*, *'pôr as mãos no fogo por alguém'*, *'ter fogo no rabo'*. Muitas destas metáforas são projecções de acepções obtidas já por metonímias. É o caso de DISCUSSÃO É GUERRA, que surge a partir do domínio militar, com expressões tão frequentes como *'estar entre dois fogos'* e *'sob fogo cruzado'*. Outras metáforas se situam, igualmente, no âmbito de áreas temáticas muito precisas, como a dos incêndios, em *'ir apagar um fogo'* (despachar rapidamente um assunto ou andar depressa) e *'tocar a fogo [na freguesia do espinhaço]'* (bater em alguém, como se as suas costas fossem um sino cujo som daria o alerta em caso de incêndio). Partindo da pirotecnia, a expressão metafórica *'isso é fogo-de-vista / fogo-de-artifício'* refere-se a atitudes de ostentação destituídas de profundidade. O fenómeno de combustão espontânea que é o *'fogo-fátuo'* designa, por metáfora, um momento efêmero de prazer ou glória. A similaridade entre as queimaduras (geradas pelo fogo) e algumas sensações fisiológicas ou afecções deu origem a expressões metafóricas como *'ter as faces em fogo'*, *'ter fogo no estômago'* ou *'estar com a cabeça em fogo'*.

Verifica-se ainda, a existência de algumas metaftonímias (cruzamentos de metonímias e metáforas), subjacentes a expressões que veiculam sentidos da área das (xx) emoções e sentimentos. Na sua base encontramos o princípio metonímico EFEITO PELA CAUSA, pelo que o entusiasmo, a paixão, a excitação sexual e a raiva são referidos através dos respectivos sintomas fisiológicos: rosto corado e sensação de calor. A partir daí, entram em acção mecanismos de similaridade, que implicam as metáforas A EMOÇÃO /SENTIMENTO É FOGO E O CORPO É UM CONTENTOR DE EMOÇÕES. É assim que surgem expressões como *'fogo da mocidade'*, *'temperamento de fogo'* (vivacidade, entusiasmo), *'fogo aceso'* (paixão), *'estar em fogo'* (estar excitado) e *'cuspir/pegar fogo'* (ficar furioso). Um outro percurso metaftonímico permite, depois, a emergência de expressões como *'fogo ao pé da palha'* (rapaz ao pé de rapariga) e *'pinga-fogo'* (cavalo feroso): metaforicamente, O CORPO É UM CONTENTOR onde estão os sentimentos e emoções que, por metonímia, passam a designar a pessoa ou animal⁸⁹.

⁸⁹ Cf. Augusto Soares da Silva, *O Mundo dos Sentidos em Português* (2006), pp.144-147 e 126-133.

Depois deste breve percurso pelos sentidos de *'fogo'* apresentados em dicionários da Língua Portuguesa, chegamos à conclusão de que o vocábulo é muito polissémico: do seu núcleo prototípico, directa ou indirectamente, derivam (por especialização, generalização, metonímia e/ou metáfora) todos os outros sentidos. Em alguns casos, há sucessivas projecções de metonímias e metáforas, geradoras de mapeamentos ricos e complexos. Verificamos, ainda, que o conceito de FOGO abrange diversas áreas temáticas, que incluem acepções concretas e/ou abstractas, as quais apresentam diferentes graus de saliência, isto é, muitas delas são provavelmente reconhecidas pela generalidade dos falantes, mas outras, mais antigas ou culturalmente marcadas⁹⁰, são possivelmente pouco conhecidas.

Análise nos corpora electrónicos

Para estudar o comportamento do item *'fogo'* em situações de comunicação escrita da *linguagem-no-uso* do quotidiano pesquisámos em corpora linguísticos, tendo sido seleccionados sobretudo *corpora* que apresentam excertos de textos de jornais de informação generalista⁹¹.

Algumas das expressões recolhidas nos *corpora* (2,2%) remetem-nos para o sentido prototípico de *'fogo'*. Mesmo alguns sentidos mais específicos dizem respeito, ainda, a este núcleo prototípico. É o caso de *'artes do fogo'*, designação que se aplica a formas de artesanato em que é necessário recorrer ao lume, para fixar a pintura ou obter formas sólidas (cerâmica, azulejaria, fusão do vidro, joalheria). Outro caso a considerar é, no âmbito das artes circenses e de rua, a exploração do fenómeno da combustão como espectáculo, que encontramos em expressões como *'comedores / cuspidores / engolidores de fogo'*⁹².

Reencontramos nos *corpora*, embora raramente (0,1%), o processo de generalização em que *'fogo'* é visto como LUZ, em expressões que se referem sobretudo à vivacidade e brilho do olhar (*'o fogo que brilhava nos olhos'*). Foram detectados, ainda, todos os processos de especialização já enumerados. Assim, *'fogo'* e *'fogos'* remetem-nos, muito frequentemente, para INCÊNDIO: *'fogo posto'*, *'fogos florestais'*, *'frente de fogo'*, *'abrigos contra-fogos'*, *'contrafogo'* e *'quebra-fogo'*. O elevado número de ocorrências deste sentido (28,8%) justifica-se facilmente, dada a importância que as notícias sobre incêndios adquirem nos textos jornalísticos, sobretudo durante o Verão. Destaca-se, também, a pirotecnia (5,4%), área

⁹⁰ Será o caso, por exemplo, de *'fogo morto'* (antigo engenho desactivado) ou *'estar de fogo'* (estar embriagado), expressões brasileiras pouco conhecidas no Português Europeu.

⁹¹ Os *corpora* de textos jornalísticos analisados são: *CETEMPúblico* (1 milhão e 180 milhões), *Avante!*, *CHAVE* (*corpus* português e brasileiro), *DiaCLAV*, *NATURA/Minho*, *NATURA/Público* (todos eles da *Linguatca*) e *RL-ELAN*, da CLUL. No domínio das entrevistas, optamos por *Museu da Pessoa*.

⁹² *CETEMPúblico* v1.7.

onde salientamos apenas a expressão ‘*vaca de fogo*’ em ‘*fogo de artifício com vacas de fogo*’ e ‘*soltando uma vaca de fogo*’⁹³. Trata-se de um artefacto de pirotecnia (espécie de caixa em forma de vaca) que é utilizado em diversos festejos populares. Encontra-se ainda, embora com menor número de ocorrências, o símbolo religioso e os fenómenos naturais de combustão. A fonte de calor usada para cozinhar aparece em expressões como ‘*assados a fogo directo*’ ou ‘*cozinhado a fogo de lenha*’. Esta última é especialmente interessante, pois ilustra a ideia, defendida na Linguística Cognitiva, de que existe um *continuum* de significados⁹⁴. Trata-se do que poderemos considerar uma intersecção de dois sentidos: aqui, ‘*fogo*’ é fonte de calor usada para cozinhar, mas também conjunto de substâncias em combustão.

Nos *corpora*, são numerosos os sentidos obtidos a partir de mecanismos de projecção metonímica. O mais saliente e produtivo é, sem dúvida, o que diz respeito à GUERRA (33,1%), onde se encontram muitas expressões como ‘*a ferro e fogo*’ (no sentido de estar em situação real de guerra), ‘*armas de fogo*’, ‘*fazer/abrir fogo*’ (no sentido de disparar), ‘*fogo de morteiro*’, ‘*exercícios de fogos reais*’ e ‘*o cessar fogo*’. O elevado nível de frequência de expressões desta área temática explica-se através da referência às numerosas notícias sobre intervenções e conflitos armados, que diariamente surgem em destaque nos jornais⁹⁵.

Segue-se ‘*fogo*’ enquanto HABITAÇÃO, com um grau de saliência muito significativo (13,7%), sobretudo no plural – e, mais uma vez, em destaque nos jornais regionais. Encontramos alguns casos de onomástica (2,9%), nomeadamente ‘*Botafogo*’, e ainda referências à situação em que se recorre ao ferro em brasa, em expressões como ‘*marca a fogo da ganadaria*’ e ‘*façam a marca de fogo*’. Verifica-se, também, a presença de expressões que remetem para o suplício (0,8%), prática que ocorre ainda na actualidade, por exemplo, nas expressões ‘*quatro universitários imolaram-se pelo fogo*’⁹⁶ e ‘*depois de lhe regarem o corpo, com um líquido inflamável, atearam-lhe fogo*’⁹⁷. Na análise dicionarística, não se regista a expressão ‘*fogo de conselho*’, usada no Escutismo. Trata-se de uma reunião de escuteiros que, tradicionalmente, se realiza à noite, ao redor de um fogo, gerada por projecção metonímica e justificada pela contiguidade espacial. Em contrapartida, diversos sentidos de ‘*fogo*’ obtidos por metonímia não ocorrem nos milhares de extractos analisados. No que respeita aos sentidos obtidos por projecção metafórica, verifica-se que estes são bastante variados (17 sentidos diferentes), mas pouco numerosos (apenas 11,2%, no total). As expressões mais frequentes são realizações da metáfora DISCUSSÃO É GUERRA (4,2%). ‘*Prova /*

⁹³ *Ibidem*.

⁹⁴ Cf. Augusto Soares da Silva, *O Mundo dos Sentidos em Português* (2006), pp. 66-69.

⁹⁵ CETEMPúblico 1º milhão.

⁹⁶ CETEMPúblico v1.7.

⁹⁷ DiaCLAV, par=DA-N3301-1.

teste de fogo ocorre muitas vezes (2,6%), bem como expressões em que *fogo* é situação complicada ou perigosa (1,2%), como no contexto *‘em Lisboa [...] a compra de casa é fogo mesmo em termos comparativos’*⁹⁸ e *‘brincar com o fogo’*⁹⁹. De facto, o domínio do fogo visto como perigo é frequentemente projectado em situações nocivas de conflito, tumulto ou risco, como por exemplo, *‘Barroso tenta, entretanto, apagar os fogos que ateou’*¹⁰⁰ ou *‘No jogo da competitividade é o capital que tira as castanhas do fogo’*. Deixar que os outros se arrisquem para nosso benefício é uma ideia que está expressa no aforismo de origem francesa *‘Tirar as castanhas do fogo com a mão do gato’*, que encerra uma alusão a uma fábula da La Fontaine¹⁰¹. Ainda no âmbito desta metáfora, mas com certa dimensão espiritual, salienta-se a expressão *‘baptismo de fogo’* que, referindo-se ao “primeiro combate em que um militar participa”, passou a designar, por similaridade, “a primeira participação em qualquer empresa difícil ou arriscada”. Ainda no domínio das metáforas conceptuais, a expressão *‘gravar / marcar a [ferro e] fogo’* refere-se a uma situação em que se utiliza o ferro incandescente que designa uma impressão profunda e duradoura (como se tivesse sido gravada com ferro em brasa), exemplificada no extracto *‘marcaram a ferro e fogo uma geração’*¹⁰². Finalmente, a análise sobre as projecções metafonímicas, relativas ao domínio das emoções e sentimentos, permitiu encontrar sentidos muito diversificados, mas, globalmente, a sua frequência é reduzida – apenas 0,7%, designando não só as emoções, mas também as pessoas que as experimentam, como nos contextos, *‘a todos, no geral falta fogo, calor, convicção’*; *‘E uns tantos sessentões (mas muito arrebitados, muito atiradiços, prontos a fazer fogo, se necessário e sem... afrodisíaco!’*¹⁰³ e *‘Todo ele é gelo e fogo: o gelo do rancor e o fogo do ódio’*¹⁰⁴.

A pesquisa sobre a polissemia de *fogo* nos *corpora* permite destacar algumas ideias. Em primeiro lugar, verifica-se que a passagem do tempo afecta profundamente a semântica: por vezes, desaparecem do uso os sentidos mais literais e persistem sentidos metafóricos que deles decorrem¹⁰⁵. Por isso, a Linguística Cognitiva opta por uma perspectiva simultaneamente sincrónica e diacrónica, revalorizando a mudança semântica¹⁰⁶. Em segundo lugar, comprova-se a flexibilidade que os significados de *fogo* assumem em situações de

⁹⁸ (NATURA/Minho,par=25596)

⁹⁹ Avante!, ed=1232 id=3203=i2.

¹⁰⁰ CETÉMPúblico v1.7.

¹⁰¹ Cf. La Fontaine, *O macaco e o gato*.

¹⁰² NATURA /Público (par=13988) respectivamente, (par=11862) e (par=14032).

¹⁰³ NATURA /Público (par=11862).

¹⁰⁴ NATURA /Público (par=14032).

¹⁰⁵ É o caso das expressões *‘prova de fogo’* ou *‘pôr as mãos no fogo’*, bastante usuais apenas em sentido figurado.

¹⁰⁶ Cf. Augusto Soares da Silva, *O Mundo dos Sentidos em Português* (2006), pp. 86-89.

uso. Em termos quantitativos, a análise efectuada permite-nos constatar que, num texto jornalístico, a palavra *'fogo'*, raramente se encontra no sentido prototípico do item mas, geralmente, numa acepção obtida por especialização ou metonímia. Outros sentidos são obtidos por projecção metafórica e por cruzamento de metáfora e metonímia que, embora diversificados, expressivos e ricos, são pouco frequentes no discurso jornalístico.

Embora *'fogo'* apresente, no sistema da língua, grandes virtualidades semânticas, nas realizações linguísticas quotidianas, essas potencialidades nem sempre são exploradas. Por um lado, os trinta e um sentidos diferentes dos *corpora* que comprovam a riqueza polissémica do item, não correspondem à frequência das ocorrências. Por outro lado, a especificidade do discurso jornalístico restringe a expressividade linguística. Para se constatar a multiplicidade de sentidos que o item *'fogo'* possibilita, seria necessário o recurso também a *corpora* de discursos orais e de textos literários¹⁰⁷, onde se poderá reforçar a convicção de que a riqueza semântica de uma língua nunca se esgota; antes se manifesta constantemente, em novas e surpreendentes criações¹⁰⁸.

3.5. Análise da polissemia de *'rede'*

Análise dicionarística

A análise da polissemia do item lexical *'rede'* (*s.f*) foi feita com base em seis dicionários¹⁰⁹ de Língua Portuguesa e cuja referência completa consta da bibliografia. O item *'rede'* provém do latim <*rete, is*>, remontando o seu uso e forma histórica (*'rrede'*) ao século XIV. [Houaiss] distingue também dois tipos de significado etimológico: “teia (de aranha); rede” e “laço; sedução”. É possível reconhecer em *'rede'* um domínio mais físico e um domínio mais abstracto, dualidade semântica também observável nas lexias derivadas *'enredo'*, *'enredar'* ou *'enredado'*. Baseado no critério etimológico, [Houaiss] aponta em *'rede / redes'* uma situação de homonímia¹¹⁰ com, respectivamente, 1^a, 2^a e 3^a *p.s.* do presente do conjuntivo do verbo *'redar'* (1. o m.q. *'redrar'* < do lat. *reiterare*> “cavar 2^a e 3^a vez as vinhas para as limpar das ervas nocivas”; 2. *'redar'* [pouco usado] *re + dar* <do lat. *dare*> “dar mais uma vez; tornar a dar; dar repetidamente”. O mesmo dicionário refere também homonímia com o verbo intransitivo *'redar'* (*'rede+ar'*= “atirar a rede”), baseado num

¹⁰⁷ Como *Português Falado*, do CLUL, e *Corpus de português falado transcrito*, da *Linguateca* (para a linguagem oral) e *Vercial e Clássico*, da *Linguateca* (para a língua literária).

¹⁰⁸ Cf. Paula Pinho Proposta de Análise Polissémica de *'fogo'*.

¹⁰⁹ *Dicionário Aulete* em www.auletedigital.com.br/auletedigital, [Porto Editora], [Academia], [Lello], [Moraes] e [Houaiss] em <http://lusiadas.linguateca.pt/cgi-bin/aceso.pl> <http://www.clul.ul.pt/cgi-bin/concor.idx>.

¹¹⁰ *'Rede'/ 'redes'* (*s.f.sing./pl*) apresentam o mesmo significante, mas têm sentidos diferentes, “sem parentesco ou raízes comuns” (cf. Batoréo 2004a: 50).

critério morfológico¹¹¹. Partindo da observação comparativa das definições constantes nos diferentes dicionários, verificamos que, nos três mais recentes constitui a primeira acepção de ‘rede’ o “*entrelaçamento de fios, de espessura e materiais diversos, que formam uma malha com espaçamentos regulares e mais ou menos apertada, consoante a aplicação a que se destina*”¹¹². Todas as definições referidas exibem o mesmo tipo de significado conceptual – TIPO DE TECIDO ENTRELAÇADO, o qual consideramos ser a acepção prototípica, atestada não apenas pela posição cimeira que ocupa nas entradas dicionarísticas mais actualizadas, mas também porque se constitui como uma matéria-prima física, um domínio-fonte concreto, não objecto de projecções, portanto mais nuclear, isto é, mais prototípico.

A análise das definições com um grau de saliência evidente a partir do núcleo prototípico de ‘rede’ revela-nos que se efectua uma projecção metonímica, de domínio físico, bastante produtiva, e que poderemos conceptualizar como um subgrupo nuclear (A) OBJECTO OU UTENSÍLIO, ou seja, “qualquer coisa feita com esse tecido”. Esta derivação semântica é feita por metonímia, isto é, toma-se o objecto pelo material de que aquele é feito.¹¹³ Ora, dentro deste núcleo salienta-se o sentido de (A.1.) APARELHO/ARMADILHA DE PESCAR OU CAÇAR reflectindo, num domínio do concreto, esse mesmo processo de transferência semântica por contiguidade. Na área da “pesca e caça”, este sentido é fértil em expressões lexicalizadas como ‘rede-boi’, ‘rede-chincha’, ‘rede de tapagem’, ‘rede de arrasto/de arrastar’ ou ‘rede varredoura’ (tipos de rede para pesca de arrasto), ‘rede-pé’ (rede de arrastar para terra); ‘rede-covo’, ‘rede de caranguejo’, ‘rede-fole’ (tipos de rede para a pesca de crustáceos); ‘rede de malhar’ (pesca de pescada), ‘rede de peças’ ou ‘rede de sardinha’, ‘rede-esteira’ (de cerco), ‘rede-flutuante’, ‘rede-rasca’ (outros tipos de rede de pesca); ‘rede de tombo’ (espécie de rede para apanhar aves), ‘rede de caça’ (alforge para arrecadar a caça, saco)¹¹⁴. Nelas se observa a anexação ao objecto, metonimicamente designado, do fim a que se

¹¹¹ Cristina Calado considera que a fronteira com o fenómeno polissémico é aqui vaga: as 1ª, 2ª e 3ª p.s. apresentam um *continuum* entre os dois fenómenos decorrente de um processo de derivação por sufixação (sufixo verbal *-ar*) da mesma base etimológica (<*rete*>) que garante uma ligação de sentidos entre as duas formas (‘rede’ e ‘rede+ar’). O item ‘rede’ surge ainda como diminutivo irregular de ‘*retículo, retícula*’ ou “pequena rede de malha miúda” nas áreas da óptica e da tipografia.

¹¹² No dicionário [*Houaiss*], esta definição primeira exclui a utilização de ‘rede’ como matéria-prima em diferentes aplicações, isto é, as finalidades de uso do tecido. A mesma acepção consta dos restantes dicionários, mas com ordem diversa, dispersa ou compartimentada pelos materiais de que ‘rede’, enquanto “tecido”, pode ser composta.

¹¹³ Neste contexto existe a lexia derivada ‘*redeiro*’ (“fabricante de redes; aquele que conserta redes”).

¹¹⁴ Segundo Cristina Calado, é possível que a lexicalização de ‘*rede-de-leão*’ (*bras*, “espécie de cogumelo”) possa advir de uma ligação à caça.

destina, do(a) modelo/técnica que implica como a ‘rede de arrasto’ ou a ‘rede-fole’, por exemplo.¹¹⁵

Por extensão semântica às suas aplicações, ‘rede’ surge também como artefacto náutico nas expressões lexicalizadas ‘rede de abordagem’, ‘rede de combate’, ‘rede de trincheira’ e ‘rede de cevadeira’. Em todas elas, todavia, parece evidente a sua função como (A.2.) AMPARO (FÍSICO)/LEITO, sentido conceptual que, por analogia, pode estar na base, também, da utilização do objecto ‘rede’ enquanto “*equipamento (...) de material mais resistente, utilizado em circos ou por bombeiros para aparar corpos que caem ou saltam de grande altura*”¹¹⁶ ou ainda como “cama”, isto é, uma “*espécie de leito, feito de tecido resistente, geralmente algodão ou fibra, suspenso em ganchos fixados nas paredes ou amarrado em troncos, postes, etc., no qual uma pessoa pode dormir, balançar-se, etc.*”¹¹⁷ Acepção idêntica tem a expressão idiomática ‘espichar-se na rede’ (bras: “deitar-se comodamente”). As lexias complexas ‘rede de dormir’, ‘rede de pouso’, ‘rede de esperar veado’¹¹⁸ remetem para a finalidade da sua utilização (dormir/esperar) onde a ligação à pesca e à caça constitui referência. Na expressão ‘rede de quatro chinelos’, o esquema imagético subjacente ocorre por meio de uma projecção metonímica dupla que toma os “quatro chinelos” pelos quatro pés de duas pessoas (que ocupam a ‘rede’ de “*largura suficiente para que nela durma um casal*”). Da mesma forma, a extensão semântica alarga-se à sua utilização enquanto transporte na caça, quer como alforge quer como (A.2.) AMPARO/LEITO. A teia de sentidos relativamente à extensão de utilizações do artefacto ‘rede’ estende-se também a (A.3.) VEDAÇÃO/PROTECÇÃO nas lexias complexas ‘rede de capoeira’ ‘rede de arame farpado’, a (A. 4.) INVÓLUCRO (“tecido de malha, geralmente de algodão, seda ou nylon, usado para envolver o cabelo”; “espécie de saco de malhas para diversos usos”) ou a (A.5.) PENEIRA (coador; peneira de encadernação), em que é possível estabelecer uma analogia com (A1) pela permeabilidade inerente ao objectivo do utensílio: escoar (areia, água). ‘Rede’ apresenta-se também como “*equipamento indispensável em muitos esportes, para dividir o campo ou envolver o objectivo, como no futebol, no vôlei, basquete, hóquei, pingue-pongue*”¹¹⁹ estabelecendo uma analogia com (A.3.) VEDAÇÃO (‘rede de ténis’) e (A.4.) INVÓLUCRO (cesto no basquete ou baliza no futebol e andebol). A pessoa que ocupa o lugar de defesa da ‘rede’ é, por processos de extensão metonímica, o ‘guarda-redes’.

¹¹⁵ Este processo observa-se também ao nível de outras expressões lexicalizadas: ‘rede de dormir’ (fim), ‘rede de arame farpado’, ‘rede metálica’ (matéria), etc.

¹¹⁶ Cf. *Dicionários*: [Aulete], [Academia] e [Houaiss].

¹¹⁷ Cf. *Dicionário* [Aulete].

¹¹⁸ “rede de dormir, armada a grande altura do solo”.

¹¹⁹ Cf. *Dicionários* [Aulete], [Houaiss] e [Moraes].

A riqueza polissémica do item ‘rede’ não se circunscreve ao domínio físico; pelo contrário, oferece projecções de natureza conceptual de mapeamento que, assentando num domínio-fonte de base experiencial, remetem para um domínio-alvo de âmbito mais abstracto. No subgrupo (A.1.), o APARELHO/ARMADILHA DE PESCAR OU CAÇAR, por similaridade metafórica passou a designar “cilada”, “armadilha”, “logro”, “engano”, “estratagem”, surgindo como sinónimo de ‘ardil’ e, por extensão semântica, deu origem a expressões lexicalizadas, como: ‘cair na rede’ (“deixar-se apanhar no laço que lhe armaram”, “incorrer numa condenação, ser vítima de uma perseguição”), ‘ir na rede’, (“deixar-se enganar”) ou ‘deitar a rede’ (“prender”). Os mecanismos de projecção metafórica também estão na origem do provérbio ‘Tudo o que vem à rede é peixe’ (“tudo quanto possa angariar-se, pouco ou muito, é proveitoso”), isto é, “tudo o que leva diante de si, apanha, arrasta ou envolve quanto encontra”, à semelhança do que faz a ‘rede de arrasto’ ou a ‘rede varredoura’.

Porém, é a partir no sentido prototípico TIPO DE TECIDO ENTRELACADO que ocorrem as projecções por similaridade em torno do item ‘rede’. Assim, por metáfora, o “tecido entrelaçado” passou a ser qualquer “conjunto de pontos que se comunicam entre si”, isto é, uma quantidade de pontos (nós), concretos ou abstractos, interligados por relações de diversos tipos, constituindo um subgrupo conceptual (B) INTERLIGAÇÃO DE PONTOS, subjacente a diversas áreas.¹²⁰ No domínio concreto remete-nos para a acepção de “qualquer desenho quadriculado” usado em cartografia (“coordenadas de um mapa”): ‘rede de desdobramento’, ‘rede ptolomaica’, ‘rede cilíndrica’, e, com um elevado grau de saliência, a designação de conjunto das vias (“que se ligam ou ramificam”) e meios de transporte ferroviário, rodoviário, aéreo”: ‘rede de estradas’, ‘rede de canais’, ‘rede fluvial’, ‘rede ferroviária’, ‘rede aérea’, ‘rede de transportes’, etc. Da mesma forma, se torna saliente ‘rede’ como “conjunto de condutores eléctricos, de canalizações, de condutas ou de outras instalações ramificadas e ligadas numa determinada área, e que asseguram determinado serviço”: ‘rede eléctrica’, ‘rede de abastecimento’, ‘rede de distribuição’, ‘redes colectoras’, ‘rede de rega’, ‘rede de esgotos’, ‘rede de gás natural’.

Por analogia, ‘rede’ passa a designar também o conjunto das instalações que asseguram determinado serviço sem qualquer elemento material de ligação, enquadrando aqui os meios de comunicação (‘rede de radiocomunicações’, ‘rede telefónica’, ‘rede telegráfica’, ‘rede de telecomunicações’, ‘rede de televisão’, ‘cabeça de rede’ (emissora responsável) e os meios

¹²⁰ Cristina Calado considera que, por analogia, o conceito de ‘rede’ como (B) INTERLIGAÇÃO DE PONTOS é aplicado também em anatomia (“entrelaçamento de vasos sanguíneos ou linfáticos, de nervos ou fibras musculares”, ‘rede admirável’ ou em física e óptica (‘rede cristalina’, ‘rede nuclear’, ‘fotogravura de rede larga’, ‘rede de difracção’, ‘redes ópticas’).

informáticos (*'rede de dados'*, *'ligação em rede'*, *'rede Internet'*, *'rede cliente-servidor'*, *'rede local'*, *'rede remota'*. Por extensão semântica, o conjunto de instituições e pessoas que prestam determinados serviços denomina-se *'rede'* (*'rede bancária'*, *'rede de fiscalização'*, *'rede de supermercados'*, *'rede escolar'*, *'rede de frio'*, *'rede trófica ou alimentar'*, *'rede social'*, *'rede de serviços de cirurgia'*, *'rede de delatores'*, *'rede de espionagem'*, *'rede de traficantes'*¹²¹ – cujo sentido metafórico se articula em certa medida com o de “cilada”, “logro” ou “engano”, e está subjacente em expressões idiomáticas usadas também neste âmbito: *'cair na rede'*, *'ir na rede'*. Esta conotação negativa associada a *'rede'* pode justificar acepções ou expressões regionais como *'rede rasgada'* (“de vida desregrada”, atrevido, desbocado). Este nível de abstracção inerente a *'rede'* está presente nas lexias complexas *'redes de palavras'*, *'redes de significações'*. São precisamente as *'redes de significações'* que caracterizam a polissemia de *'rede'*.

Da análise apresentada, conclui-se que a datação dos dicionários parece influir na variação da sucessão/organização das acepções. Assim, alguns¹²² privilegiam a descrição dos OBJECTOS associados às utilizações mais comuns do domínio concreto, enquanto outros¹²³ se preocupam com categorização conceptual e eventual identificação dos processos operados¹²⁴. Nestes, evidencia-se a superação das acepções mais concretas pelas mais abstractas, o que indicia uma tendência para a maior frequência das projecções metafóricas no uso comum de *'rede'*, associadas a realidades no âmbito da informática ou das organizações, ainda que mantendo a dualidade etimológica e enquadrando-se no sentido prototípico.

Análise nos corpora electrónicos

O funcionamento polissémico do item *'rede'* baseia-se em *corpora* seleccionados de entre os electronicamente disponibilizados segundo critérios de quantidade (número de ocorrências)¹²⁵. O índice de frequência de *'rede'* revela-se muito elevado, tendo-se restringido a selecção a um total de 1355 ocorrências, das quais, depois de excluídas 57 (4,2%) por ambiguidade em contexto, foram consideradas 1298 (95,8%).

Partindo da categorização com base lexicográfica apresentada sobre o item *'rede'*, procedeu-se à confirmação do sentido básico TIPO DE TECIDO ENTRELAÇADO nos diferentes

¹²¹ Esta acepção de *'rede'* como organização é visível também no dispositivo militar de “postos de defesa, de observação, de vigilância, resistência dotados de aparelhos de comunicação” nos *Dicionários [Moraes] e [Houaiss]*.

¹²² Cf. *Dicionários [Moraes]*, [*Lello*] e [*Porto Editora*].

¹²³ Cf. [*Academia*], [*Aulete*] e [*Houaiss*].

¹²⁴ Cf. *Dicionário [Houaiss]*.

corpora, tendo este sido identificado apenas em quatro contextos: ‘...[modelos em] tule, rede...’¹²⁶ ‘...protecção em rede...’¹²⁷, ‘...deu-me uma bolsa de rede...’¹²⁸, ‘...cadeira de rede...’¹²⁹. Assim, observou-se a pertinência dos mapeamentos propostos anteriormente a partir do sistema, tendo-se concluído que as ocorrências, em contexto, no subgrupo prototípico ‘rede’ (B) INTERLIGAÇÃO ENTRE PONTOS suplantam as de ‘rede’ (A) OBJECTOS/UTENSÍLIOS, isto é, são mais frequentes as ocorrências por meio de projecções metafóricas (84,66%) do que as resultantes de projecções metonímicas (14,02%), o que confirma a tendência evidenciada pelos dicionários mais modernos¹³⁰.

Relativamente ao subgrupo (A) OBJECTOS/UTENSÍLIOS, verifica-se a predominância de ‘rede’ (A.4.INVÓLUCRO¹³¹) como baliza de futebol (10,9% em 14,02%), o que realça a importância do futebol. No contexto futebolístico, as metonímias encontradas são do tipo ‘rede da Espanha’ (o país pela sua equipa) ou ‘rede de Carvalho’ (o guarda-redes pela sua equipa), o que justifica as 23 ocorrências, no CETEM, da lexia composta ‘guarda-redes’. Ao contrário, as acepções CAMA (A.2.AMPARO/LEITO) surgem com reduzida expressão (1,77%). O sentido de ‘rede’ (A.1.) APARELHO DE PESCAR (0,92%) registou apenas duas ocorrências na expressão ‘rede de arrasto’) e ‘rede’ (A.3.) VEDAÇÃO/PROTECÇÃO (0,92%) ou ‘rede’ COIFA (0,23%). Não foram encontradas ocorrências para as acepções de ‘rede’ (A) OBJECTOS/UTENSÍLIOS como AMPARO (FÍSICO) NÁUTICO ou de CIRCO/BOMBEIROS, ALFORGE/RESGUARDO para COMIDA ou JANELAS e PENEIRA, provavelmente pela especificidade de que o seu uso se reveste e que os *corpora*, maioritariamente jornalísticos não abarcam.

O primeiro conjunto de exemplos¹³² de projecção metafórica na polissemia de ‘rede’ assenta numa relação de similaridade figurativa entre ‘rede’ (A.1.) APARELHO/ARMADILHA de pescar ou caçar e a acepção de CILADA/ARDIL): “Do lado benfiquista, as coisas passaram-se exactamente do mesmo jeito, pois os lisboetas (...) estenderam no terreno a sua rede para incautos e foram jogando sem rasgos.”¹³³. O mesmo tipo de relação é estabelecido nos provérbios” [Nem] tudo o que vem à rede é peixe”¹³⁴ em metáforas literárias (“tudo a mesma

¹²⁵ Linguateca (Primeiro milhão do CETEMPúblico, FrasesPP, FrasesPB, AmostRA-NILC, ECI-BR, ENPCpúblico, Corpus de Correio Não Endereçado, Corpus CONDIVport, Corpus Avante!, Corpus Clássicos da Literatura Portuguesa), do CLUL (Corpus Elan e Corpus Angola-escrito-oral), Citador e Natura.

¹²⁶ Cf. NILC: par=1850.

¹²⁷ Cf. AV: ed= 1423 id=446=p4.

¹²⁸ Cf. CLASS: 17.

¹²⁹ Cf. ANG: ref: L1046P0069.

¹³⁰ [Academia],[Houaiss] ou [Aulete].

¹³¹ Para Cristina Calado ‘rede’, como armação desportiva, corresponde a DIVISÓRIA em modalidades como o vôlei ou o ténis (cf. ECI: par=5989: “...se utiliza esta prática com uma rede de vôlei separando os times.”).

¹³² Conjunto com frequência irrelevante no total analisado.

¹³³ Cf. CONDIV: 60.

¹³⁴ Cf. NAT.

rede: pontas dela são os dias, bóias dela são os passados, atirar rede na água são os futuros e o peixe, o peixe? – o peixe vindouro somos nós mesmo”¹³⁵. O número elevado de projecções metafóricas que se operam a partir do subgrupo prototípico ‘rede’ (B) INTERLIGAÇÃO ENTRE PONTOS constitui a fonte geradora da maior produtividade polissémica do item, o que nos levou a distinguir um conjunto de sub-núcleos conceptuais, na sequência do raciocínio seguido na análise lexicográfica. Assim, identificámos ocorrências esporádicas para a acepção de (B.1.) TRAÇADO RECTICULADO na área da geografia¹³⁶. Já no âmbito da arquitectura e urbanismo, as extensões metafóricas VIAS oferecem maior relevância (12,24%), surgindo um pouco por todo o *corpora* analisado, confirmando a importância que os dicionários lhes atribuem: ‘rede de estradas’, ‘rede de estradas e autoestradas (ou pontes)’, ‘rede (rodo)viária’, ‘rede de metro’, ‘rede ferroviária’, ‘rede de linhas aéreas’; ou em novas aplicações como ‘rede de ciclovias’ ou na expressão metonímica ‘rede europeia (de alta velocidade)’ ou conjunto de linhas ferroviárias para comboios de alta velocidade.

A inserção das VIAS na acepção de (B.1.) TRAÇADO RECTICULADO não é, todavia estanque, dado que, necessariamente, esta estabelece intersecção com o sentido nuclear de (B.2) CONJUNTO DE INSTALAÇÕES/INFRAESTRUTURAS/SERVIÇOS, nomeadamente em termos de transportes – ‘rede de transportes urbanos’, ‘rede de autocarros e eléctricos’, ‘rede de transportes públicos’ e infra-estruturas adjacentes, como ‘rede de aeródromos’, ‘rede de estações de serviço nas auto-estradas’ ou ‘rede de parques de estacionamento’. Enquadrado neste subgrupo e com relevância aproximada (9,32%) encontramos também ‘rede’ como conjunto de instalações / infra-estruturas e serviços básicos de água, electricidade, saneamento e gás, observando-se igualmente uma intersecção com (B.1.) TRAÇADO RECTICULADO: ao pressuporem um “conjunto de condutores eléctricos, de canalizações, de condutas ou de outras instalações ramificadas e ligadas numa determinada área, e que asseguram determinado serviço”. Na categoria (B.2.) INSTALAÇÕES/INFRAESTRUTURAS/SERVIÇOS registam-se ocorrências de ‘rede de águas pluviais’, ‘rede de alta pressão de gás natural’ ‘rede de etares’, ‘rede de pequenas e médias barragens’, ‘rede de infra-estruturas sanitárias’ ‘rede regional e municipal de aterros’, ‘rede de drenagem’, ‘rede de estações de medição de caudais’ e ‘rede hidrográfica’.

Por analogia, as telecomunicações e a informática ilustram a acepção de ‘rede’ (B.3) INSTALAÇÕES PARA REGISTO/DIFUSÃO/TRANSFERÊNCIA DE DADOS (16,40%), superior às de

¹³⁵ Cf. ANG: ref:L1081P0102

¹³⁶ (0,69% “...rede de áreas protegidas...”; “...rede polinucleada de centros urbanos...”; “rede de grutas e caves”), na anatomia (0,15%; “...transparecia uma rede de pequenas veias...”) e a físico-química (0,15%; “num frasco com contas de vidro (a rede de fibrina se aglutina ao redor delas)”). Cf. Proposta de Análise Polissémica de Cristina Calado (2008).

INSTALAÇÕES/INFRAESTRUTURAS/SERVIÇOS, pela importância que desempenham na vida actual. No âmbito das telecomunicações, as expressões como *'rede de radiocomunicações'*, *'rede telegráfica'*, actualmente em desuso, não foram encontradas. No entanto, verificou-se a ocorrência de expressões como: *'rede digital de telefones'*, *'rede fixa (TLP, Telecom)'* (51), *'rede de cabo'*(8), “...o telemóvel não tinha rede.” (cobertura de acção), *'rede bidireccional de TV'* (123), *'rede de sinais analógicos de TV'*, *'rede de comunicações móveis'*, *'rede de telemóveis'*, *'rede de 25 satélites'*, *'rede de emissores'*, *'rede mediática'* ou *'rede móvel'*. A fronteira com as (B.4.) ORGANIZAÇÕES INSTITUCIONAIS, operadoras de telefones fixos e móveis, bem como de televisão, dilui-se em realizações metonímicas (a empresa pela instalação) como *'rede Globo'*, *'rede Bandeirantes'* ou *'rede Movitel'* o mesmo se observando no campo da informática: *'rede LAN'* ou *'rede INTEL'*. A *'rede'* enquanto (B.3.) INSTALAÇÃO PARA REGISTO E TRANSFERÊNCIA DE DADOS é hoje uma aceção usual, ocupando 9,23% das ocorrências totais. Expressões afectas à informática invadem mundialmente a vida pública e a privada: *'rede de computadores'* *'rede informática'*, *'rede Internet'*, *'servidores de rede'* ou *'placa de rede'* “... qualquer pessoa conectada à rede, em qualquer lugar do mundo...”¹³⁷ ou *'entrar na rede'*.

Mas é a aceção *'rede'* (B.4) ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL (E RESPECTIVAS ACÇÕES) onde se regista o maior número de sentidos múltiplos de *'rede'* (40,13%) compreendendo áreas de natureza financeiro-empresarial, social, educativo-cultural, política, relações e acções de carácter lícito e ilícito ou a cooperação. A nível empresarial, apresentamos realizações mais específicas ligadas às instituições comerciais – “...o presidente da rede hoteleira, Robert A. Miller, se convenceu...”¹³⁸; “BMW: a empresa anunciou que vai investir... e alargar a rede de postos de venda no país”¹³⁹ ou mais ligadas às suas acções “A rede dos *'fluxos financeiros'* entre uma região e o centro económico e político de um país”¹⁴⁰; “A província tem uma rede comercial composta por 13 mercados e 35 lojas.”¹⁴¹. Neste último contexto, *'rede'* assume contornos de CIRCUITO, observável também em realizações enquadradas, por exemplo, nas INSTALAÇÕES BÁSICAS, como *'rede internacional de distribuição de energia'*¹⁴².

Nas ORGANIZAÇÕES/SERVIÇOS SOCIAIS/CULTURAIS o leque de ocorrências é muito variado e muito vasto – relativas ao ensino temos: *'rede escolar'*, *'rede de ensino'*, *'rede de*

¹³⁷ Cf. NILC: par=2102.

¹³⁸ Cf. NILC: par=2063.

¹³⁹ Cf. CONE: 122.

¹⁴⁰ Cf. AV: ed=1288id=8803=h2.

¹⁴¹ Cf. ANG:ref:V3453.

¹⁴² Cf. AV: ed=1380id=380=i4.

escolas', 'rede de bibliotecas escolares'; na saúde, 'rede hospitalar', 'rede nacional de saúde pública', 'rede de cuidados primários'; no âmbito social, 'rede de segurança social' ou 'rede de serviços consulares'; na cultura, 'rede cultural regional', 'rede nacional de tempos livres' ou 'rede nacional de centros de convívio'. Projectos como os da 'rede de leitura pública' ou 'rede europeia Natura 2000' juntam-se ao rol. Em 'rede orgânica', 'rede hierárquica', 'rede administrativa' ou 'rede pública burocrática' a generalização da sua aplicabilidade é quase tão grande como o é a dos conceitos inerentes a 'rede pública' e 'rede privada'¹⁴³.

Às organizações clandestinas ('rede de tráfico', 'rede mafiosa', 'rede terrorista', 'rede bombista') acrescem acções de conotação negativa¹⁴⁴ ('rede de bufos', 'rede de lobbies', 'rede conspiratória', 'rede de intriga'). AS ORGANIZAÇÕES coexistem com os CONTACTOS, AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS e a COOPERAÇÃO: 'ter uma rede de contactos sociais'¹⁴⁵ 'rede de ligações de diverso tipo com empresas industriais e organizações estrangeiras'¹⁴⁶ ou 'trabalho em rede'. Em várias ocorrências enquadradas noutros subgrupos reconhecemos a acepção de CONJUNTO, mais visível em 'rede de indicadores de empresa', 'rede de indicadores de desempenho' ou em 'rede de forças, de esforços, de vontades'¹⁴⁷. A rede de significações que 'rede' pode assumir em contexto estende-se a TRAMA "o real e o fantástico nas estórias e canções populares ... apresentam-se ligados numa rede tão inextricável que se torna praticamente impossível separá-los"¹⁴⁸ ou a COMPLICAÇÃO "tolhia-me os movimentos a rede complicada"¹⁴⁹.

Da descrição apresentada, consideramos possível concluir que nos corpora seleccionados não se ofereceram novas conceptualizações nucleares para 'rede', além das definidas nos registos lexicográficos, mas a amplitude das suas aplicações, a complexidade das inter-relações e a frequência das ocorrências, maioritariamente, fruto de projecções por similaridade, comprovam que a metáfora é, sem dúvida, o processo mais produtivo de conceptualização do item em causa. Surgindo frequentemente isolado, é pelo contexto específico que deciframos o significado do item 'rede'.

¹⁴³ Ampla é também a utilização da expressão 'rede subterrânea': vemo-la a designar a 'rede metro' (cf. CETEM:79) e 'a rede de telefones' (cf. CETEM:75)

¹⁴⁴ Associar-se-á talvez aqui a acepção de "envoltura moral ou espiritual" ou "conjunto de qualidades, de sentimentos bons ou maus" (M:26-27), da que encontramos uma única ocorrência no regionalismo 'de rede rasgada' (ECI:par=11515).

¹⁴⁵ CETEMPúblico: 53.

¹⁴⁶ AV:ed=1221id=2103=c2.

¹⁴⁷ No contexto 'pôs em prática uma rede de marcações' CONDIV: 62, Cristina Calado considera a acepção de 'rede' como ESTRATÉGIA.

¹⁴⁸ Cf. AV:ed=1411id=430=t1

¹⁴⁹ Cf. CLASS: 7.

A análise de *'caixa'*, *'cartão'*, *'casa'*, *'fogo'* e *'rede'* pretendeu demonstrar que o significado não é objecto mental estável, mas resulta da construção de conceptualizações e interpretações, baseados em critérios precisos e linguisticamente bem definidos.

A variabilidade e a flexibilidade da polissemia de cada um dos itens analisados são um sinal de que os significados são actos de significação que emergem da relação dinâmica entre a cognição humana e o mundo, a experiência individual, colectiva e histórica. Deste modo, a criação de novos de sentidos impõe aos registos lexicográficos uma constante actualização.

Capítulo 4. **METODOLOGIA**

No presente capítulo, damos conta da metodologia seguida para a realização do estudo, relativamente à constituição da amostra, à recolha de dados e à análise efectuada.

4.1. População e amostra

Partindo da finalidade geral de estudar o domínio da polissemia por parte dos alunos de Português Língua Não Materna (PLNM), delimitámos o nosso estudo aos alunos que frequentam escolas portuguesas e que têm línguas eslavas, concretamente o Ucrainiano e o Russo, como as suas línguas maternas.

O grupo de alunos de PLNM, para o nosso estudo, foi, por conseguinte, constituído com base no critério linguístico, tendo a escolha recaído nos alunos cujas línguas maternas pertencem à família linguística eslava. Na origem da opção pelas línguas eslavas está o facto de o número de alunos ucranianos (em maior número) e russos (em menor número) ser actualmente bastante significativo nas escolas onde se efectuou o presente estudo (à semelhança do que se passa em muitas outras escolas do país), no conjunto dos alunos que não têm o Português como língua materna.

O grupo de alunos sobre que incidiu o estudo foi constituído na região de Leiria, no 3.º ciclo do ensino básico, em três estabelecimentos de ensino (Escola Básica Dr. Correia Mateus, Escola Básica D. Dinis, escolas da cidade de Leiria, e Escola Secundária / 3 de Pinhal do Rei, da cidade da Marinha Grande). Inicialmente, havia sido previsto realizar o estudo apenas na EB Dr. Correia Mateus e nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. Contudo, tendo-se verificado uma redução do número de alunos de língua materna eslava neste estabelecimento de ensino, sobretudo por redução do número de entradas recentes no 2.º ciclo, optámos por alargar a constituição do grupo do estudo a outros estabelecimentos de ensino da região e por realizá-lo apenas no 3.º ciclo. O número de alunos integrados no grupo que constituiu a amostra é de 15, nove rapazes e seis raparigas, com idades compreendidas entre os treze e os dezasseis anos: quatro alunos têm treze anos, quatro têm catorze anos, cinco têm quinze e dois têm dezasseis anos de idade. Estas idades correspondem à idade normal de frequência do 3.º

ciclo. Na verdade, os alunos mais novos (13 anos) frequentam o 7.º ano, enquanto os alunos de mais idade frequentam o 9.º ano. Cinco alunos frequentam o 7.º ano de escolaridade, sete frequentam o 8.º ano e três frequentam o 9.º ano. Há, no entanto, a registar seis casos de retenção: três alunos retidos no 7.º ano e três alunos retidos no 5.º ano de escolaridade. O grupo foi constituído por doze alunos originários da Ucrânia e três alunos oriundos da Rússia. Verificou-se, por conseguinte, uma predominância de alunos ucranianos, o que está de acordo com os elevados valores de imigração ucraniana para o nosso país, nos anos recentes.

Os alunos eslavos estão distribuídos pelas três escolas do seguinte modo: na Escola Básica Dr. Correia Mateus integram o grupo de PLNM 10 alunos: sete rapazes e três raparigas. Nove são oriundos da Ucrânia e um é originário da Rússia, com idades compreendidas entre os 13 e os 16 anos. Quatro são alunos do 7.º ano, três são alunos do 8.º ano e três são alunos do 9.º ano. Dos que se encontram no 9.º ano, dois alunos frequentam o Curso de Educação e Formação (CEF) de Práticas Comerciais. Estão distribuídos pelos seguintes níveis de proficiência linguística: dois alunos encontram-se no nível C1, um aluno está no nível B2, cinco alunos estão no nível B1 e dois alunos encontram-se no nível A2. Nesta escola não há alunos no nível A1, o nível mais elementar de proficiência linguística.

Na Escola Básica D. Dinis, as duas alunas que integram o grupo de estudo são originárias da Rússia, uma tem 14 anos e a outra tem 15 anos de idade e frequentam, respectivamente, o 7.º e o 8.º ano de escolaridade, encontrando-se ambas no nível B1 de proficiência linguística.

Na Escola Secundária /3 Pinhal do Rei, os três alunos eslavos que integram o grupo experimental são oriundos da Ucrânia com idades compreendidas entre os 14 e os 15 anos e frequentam o 8.º ano de escolaridade. Um destes alunos frequenta a escola portuguesa, pela primeira vez no presente ano lectivo, tendo chegado a Portugal em Agosto de 2008, razão pela qual se situa no nível A1 de proficiência linguística. Os outros dois alunos encontram-se no nível B2.

Para a constituição deste grupo, contactaram-se os professores coordenadores de PLNM em cada um dos estabelecimentos referidos, após ter sido solicitada e autorizada pelos órgãos executivos a sua colaboração para a realização do estudo. Não se procedeu à indicação de outros critérios para integração dos alunos no estudo, pelo que tendencialmente, os alunos nele integrados correspondem aos alunos de PLNM destes estabelecimentos de ensino, com língua materna eslava.

Paralelamente ao grupo de PLNM, foi constituído um grupo de alunos cuja língua materna é o Português, a fim de funcionar como grupo de referência ou de controlo, em

relação ao domínio linguístico evidenciado nos aspectos em análise. Este grupo foi formado por alunos de duas turmas do 7.º ano de escolaridade da EB Dr. Correia Mateus, que realizaram as mesmas tarefas de recolha de dados realizadas pelos alunos de PLNM. Escolheu-se o 7.º ano de escolaridade para a constituição do grupo de PLM, por ser o ano inicial do 3.º ciclo do ensino básico, podendo, assim, ser tomado como referência, enquanto nível que funciona como “patamar” deste ciclo, para a comparação de resultados. O número de alunos integrados no grupo de referência foi de 22, tendo sido seleccionados aleatoriamente de entre o conjunto dos alunos das turmas que realizaram os testes.

4.2. Questionário sociolinguístico

No capítulo 2, apresentámos a perspectiva de vários autores sobre a aquisição/aprendizagem de uma língua segunda. De entre os vários autores, destacamos a perspectiva de Isabel Leiria (2001), segundo a qual a L1 desempenha um papel importante a ser tido em consideração na aquisição/aprendizagem do Português língua não materna, centrada no léxico. Para além dos factores exclusivamente linguísticos que condicionam a aquisição de uma L2, outros parecem ganhar relevo, como sejam os aspectos psicolinguísticos, relativos às características individuais do aluno (idade sexo, personalidade...), bem como os aspectos sociolinguísticos (características socioeconómicas e socioculturais, estatuto sociocultural da L1 e da L2, integração do aluno na turma...), destacados por Mateus (2008a: 338).

A relevância dos aspectos *supra* referidos e das perspectivas apresentadas foi tida em consideração na elaboração dos instrumentos de recolha de dados. Uma vez que, segundo Mateus, a caracterização sociolinguística dos alunos estrangeiros “constitui um primeiro passo fundamental para a compreensão das suas necessidades e para a formulação de medidas de apoio” (2008a: 332), procedemos à aplicação do questionário sociolinguístico, tendo como objectivo a recolha de dados relativos ao aluno e ao seu agregado familiar/encarregados de educação. No que respeita aos alunos, procedeu-se à recolha de dados relativamente aos seguintes aspectos: país de origem; ano de chegada a Portugal; local de residência; número de irmãos; familiares com quem vive; língua(s) falada(s) em casa, com amigos e colegas; frequência de aulas de PLNM; relação com a Língua Portuguesa; aproveitamento em Língua Portuguesa; aproveitamento escolar global; retenção na escolaridade; ajuda no estudo em casa; disciplinas preferidas; disciplinas em que revelam mais dificuldade; as línguas aprendidas na escola. A recolha de dados relativos aos pais dos alunos ou encarregados de educação (em caso de não coincidência com os pais) incidiu sobre o país de origem, o nível

de escolaridade, a profissão, o ano de chegada a Portugal) (cf. Anexo 2a).

Uma versão adaptada do questionário foi também aplicada aos alunos do grupo de referência, permitindo obter dados paralelos (cf. Anexo 2b).

4.3. Testes Linguísticos

O estudo do domínio linguístico sobre que incide a investigação, a polissemia, teve por base a aplicação de dois tipos de teste: um teste geral de vocabulário e um conjunto de seis testes de conhecimento polissémico.

Por meio da aplicação destes testes, pretendemos apreender o conhecimento lexical dos sujeitos, em relação ao nível de vocabulário que apresentam, à extensão semântica que dominam em relação aos vocábulos apresentados e à capacidade de explicitação das relações entre significados das palavras.

Teste de Vocabulário

Para efectuarmos a caracterização do domínio lexical dos alunos, recorreremos a um teste de vocabulário, o teste de vocabulário da Escala de Inteligência de Wechsler para crianças – WISC – (edição III). Este teste é constituído por uma listagem de trinta vocábulos e apresenta a vantagem de se encontrar aferido para a população portuguesa, para os níveis de escolaridade em estudo, pois destina-se a níveis etários entre os 8 e os 16 anos. O teste de vocabulário faz parte de um conjunto de testes utilizados pelos psicólogos na avaliação de crianças e jovens.

O teste de vocabulário, na sua versão original, solicita a resposta oral à pergunta *O que é ...?*. No âmbito deste estudo, optámos por efectuar a aplicação com recurso à escrita, o que nos permitiu uma análise posterior das respostas dadas. Uma vez que a aplicação foi escrita, pôde-se efectuar a aplicação em grupo e não individualmente.

Os trinta vocábulos que integram o teste de vocabulário da Escala de Inteligência de Wechsler – WISC – encontram-se dispostos por ordem crescente de dificuldade (cf. Anexo 3a). Na aplicação oral individual, o aplicador deve terminar a aplicação quando a criança não consegue responder a quatro vocábulos seguidos. Na metodologia de aplicação que adoptámos, os alunos puderam responder a todos os itens apresentados na folha, mesmo que situados após um conjunto de palavras que não conheciam. Deste modo, a caracterização do seu conhecimento do vocabulário integrado no teste resultou mais completo. A pontuação atribuída seguiu os critérios fornecidos pelo próprio teste (cf. Anexo 3a).

Testes de Conhecimento Polissémico

Para avaliar o domínio da extensão semântica e polissémica de vocábulos portugueses seleccionámos para o nosso estudo cinco itens lexicais: ‘*caixa*’, ‘*cartão*’, ‘*casa*’, ‘*fogo*’ e ‘*rede*’. Estes itens foram seleccionados por terem sido objecto de estudo no primeiro ano do curso de mestrado, mas também por serem muito frequentes na linguagem-no-uso e polissemicamente ricos. Com base nestes itens lexicais, elaborámos seis testes escritos diferentes: o primeiro, que designámos ***Definições***, pretende conhecer a capacidade do aluno de definir o significado de cada item, tal como indicado no enunciado: “Lê as palavras que se seguem com atenção e escreve o seu significado. Assim, deverás escrever o que é ou o que quer dizer cada uma das palavras: ‘*caixa*’, ‘*cartão*’, ‘*casa*’, ‘*fogo*’ e ‘*rede*’”. Este teste é, por conseguinte, similar ao teste de vocabulário geral apresentado, mas incidindo sobre os itens lexicais seleccionados para o nosso estudo da polissemia (cf. Anexo 3b).

Com o segundo teste, que designámos ***Outros Significados***, pretendemos saber se os alunos dominam os sentidos derivados a partir do significado prototípico, que deverá ter sido explicitado no teste anterior. Para o efeito, para além daquele que escreveram no primeiro teste, os alunos deverão escrever outro ou outros significados que conhecem para os mesmos. Os alunos partem de alguns exemplos dados no enunciado e que transcrevemos: “Algumas palavras podem ter mais do que um significado. Por exemplo, a palavra ‘*linha*’ significa: fio, linha de costura, traço, linha do caderno, linha do texto, linha de comboio, linha telefónica... Em relação às palavras da folha anterior, conheces mais significados? Que outros significados podem ter ‘*caixa*’, ‘*cartão*’, ‘*casa*’...” (cf. Anexo 3b).

No terceiro exercício, ao qual chamámos ***Produção de Frases Contextualizadas***, os alunos são chamados a escrever uma frase que contextualize cada um dos itens em estudo. Tal como no teste anterior, parte-se da apresentação de exemplos: “Escreve frases em que uses as palavras abaixo com significados diferentes: Exemplo: ‘*linha*’:

- a) ‘O aluno leu a primeira *linha do texto*’.
- b) ‘Houve um acidente e a *linha de comboio* foi cortada’.
- c) ‘A *linha telefónica* está com interferências’. (cf. Anexo 3b).

Seleção e Aplicação é o título do quarto teste que consiste no completamento de frases com espaços lacunares para serem preenchidos com os vocábulos que são apresentados nos vários rectângulos apresentados no exercício. A cada item lexical correspondem sete significados diferentes, sendo que os alunos têm de seleccionar apenas cinco para os cinco espaços correspondentes, ficando dois itens por utilizar. Assim, pede-se aos alunos o seguinte: *Preenche os espaços em branco com as palavras que estão no rectângulo* (cf. Anexo 3b).

O teste cinco intitula-se *Expressões Idiomáticas* e pretende verificar se os alunos conseguem compreender as expressões idiomáticas apresentadas ou se revelam dificuldades no alcance semântico e polissémico destas expressões idiomáticas usadas frequentemente na língua portuguesa. São apresentadas sete expressões idiomáticas: *'jogar em casa'*, *'estar na casa dos quarenta'*, *'não passar cartão'*, *'ter as faces em fogo'*, *'cair na rede'*, *'calar a caixa'* e *'andar a toque de caixa'*. Para cada uma destas expressões idiomáticas, são dadas quatro opções de significado, sendo que apenas um está certo, pelo que os alunos têm de assinalar, com um X, o significado correcto de cada expressão idiomática (cf. Anexo 3b).

O sexto e último teste, intitulado *Explicitação*, pretende verificar se os alunos conhecem alguns significados derivados do sentido prototípico e se conseguem perceber e explicar a rede de sentidos que se estabelece entre os diferentes significados das palavras. É um exercício que exige da parte dos alunos um bom nível de proficiência linguística e do significado semântico e polissémico dos itens lexicais em estudo. São apresentadas as seguintes lexias complexas e expressões idiomáticas: *'caixa craniana'*; *'cartão de estudante'*; *'casa de jantar'*; *'arma de fogo'*; *rede de transportes*; *'não dar uma para a caixa'*; *'mostrar o cartão vermelho'*; *'sentir-se em casa'*; *'pôr as mãos no fogo'* e *'cair na rede'* (cf. Anexo 3b).

Para a aplicação dos testes, foram elaboradas cinco versões diferentes de cada um, alterando a ordem de apresentação dos itens, a fim de evitar o efeito de cansaço em relação aos itens que surgissem no final e alcançar assim maior fiabilidade dos resultados.

A construção da versão final dos testes foi precedida da aplicação de uma versão experimental numa turma do 7.º ano de escolaridade, da EB Dr. Correia Mateus, que não as do grupo de referência. A aplicação da versão experimental teve a duração de uma aula de noventa minutos, tendo havido necessidade de alargar este período de tempo por mais quinze minutos para a sua conclusão. Por isso, na sequência desta pré-testagem e com base nas anotações e comentários efectuados, procedeu-se à reformulação de algumas questões, devido à extensão de alguns testes e ao grau de dificuldade que alguns exercícios apresentavam.

Os cinco itens em análise (*'caixa'...*) e as respectivas expressões linguísticas são pragmáticos e recorrentes na linguagem-no-uso, como se pode constatar no capítulo 3. Constituem, por conseguinte, itens cujo estudo é relevante para a compreensão do domínio da polissemia em Português.

4.4. Frequência no vocabulário fundamental

Um dos instrumentos que nos serviu de base para a selecção dos itens em estudo foi o

Português Fundamental (PF). Definido como “o vocabulário indispensável a uma efectiva capacidade de comunicação em situações da vida corrente”, foi “estabelecido de acordo com critérios de frequência de emprego, segundo princípios de estatística lexical, a partir de amostragens do português europeu falado contemporâneo” (*PF* tomo 1 1984: 15). O *PF* é um instrumento de referência para os professores de Português como segunda língua e língua estrangeira e tem como um dos seus objectivos principais “fornecer os dados que permitam estabelecer conteúdos lexicais adequados ao ensino do Português, língua estrangeira, desde o nível mais elementar da aprendizagem”. (*Ibidem*). O referido documento é constituído por uma lista de vocabulário com 2217 palavras, estabelecida com base num *corpus* de frequência, a partir de registos de discurso oral, e num *corpus* de disponibilidade, obtido por associação de palavras a determinados temas relevantes para a vida quotidiana.

Na medida em que “o ensino de uma língua impõe, como é evidente, uma selecção do extenso vocabulário que a constitui, de modo a estabelecer uma progressão na aprendizagem”, “competiu desde sempre aos autores de manuais e aos professores proceder a essa selecção, tarefa que, na falta de um método científico em que pudessem apoiar-se, realizavam de forma empírica e baseados na intuição” (*Ibidem*).

A polissemia está amplamente presente na linguagem do quotidiano. Efectivamente, dos cinco itens em análise no nosso estudo, quatro integram a lista do vocabulário fundamental do Português Europeu falado contemporâneo, tal como captado no *Português Fundamental*. São eles: ‘caixa’; ‘casa’; ‘fogo’; ‘rede’. Constitui excepção o quinto item, ‘cartão’, cuja selecção para o nosso trabalho se prende com o seu comportamento polissémico, mas em relação ao qual cremos que, embora não conste do *Português Fundamental* (cuja recolha de vocabulário data da década de setenta), a frequência com que é usado, actualmente, na língua portuguesa tem vindo a ser reforçada, em ligação às próprias situações de uso do objecto “cartão” na vida contemporânea.¹⁵⁰

4.5. Recolha de dados

Numa fase anterior à aplicação dos testes de conhecimento polissémico, fizemos a aplicação do questionário sociolinguístico, quer no grupo de referência quer no grupo de PLNM. Na EB Dr. Correia Mateus a aplicação do questionário sociolinguístico, bem como do teste de vocabulário e dos testes de conhecimento polissémico aos alunos de PLNM e aos alunos de PLM foi realizada pela investigadora, uma vez que é docente na escola.

Depois de construída a versão definitiva dos instrumentos de recolha de dados, fizemos a aplicação dos testes de conhecimento polissémico aos alunos do grupo de referência, cuja realização decorreu numa aula de noventa minutos. Nas semanas seguintes aplicámos os testes aos alunos do grupo experimental, inicialmente nos alunos da EB Dr. Correia Mateus e posteriormente nos alunos da EB D. Dinis e da Escola Secundária/3 de Pinhal do Rei.

Por motivos de incompatibilidade dos horários lectivos das três escolas, o questionário sociolinguístico, o teste de vocabulário, bem como os testes de conhecimento polissémico foram aplicados aos alunos do grupo experimental na Escola Básica D. Dinis e na Escola Secundária/3 Pinhal do Rei pelas respectivas coordenadoras de PLNM e/ou por uma docente de Português. Numa fase prévia e após ter sido dada autorização pelos respectivos presidentes dos Conselhos Executivos para a aplicação do questionário sociolinguístico e dos testes de vocabulário e de conhecimento polissémico, reunimos com as coordenadoras de PLNM das referidas escolas para lhes dar a conhecer o objectivo da actividade, para lhes apresentar os instrumentos de recolha de dados e explicar os procedimentos a seguir durante a aplicação dos referidos instrumentos.

4.6. Análise de dados

Teste de Vocabulário

Para a análise do teste de vocabulário, adoptámos os critérios de pontuação no âmbito do próprio teste da Escala de Inteligência de Wechsler – WISC – (edição III). Assim, ”cada resposta é cotada com 2, 1, ou 0 pontos, de acordo com os princípios gerais e os exemplos de respostas que se seguem” (WISC – III: 172), explicitando-se, logo a seguir: “*Como regra geral, é aceitável todo o significado reconhecido da palavra, independentemente da facilidade com que o sujeito se exprime e da precisão da linguagem. No entanto, a pobreza de conteúdo é penalizada em certa medida: se o sujeito revela apenas um conhecimento vago do significado da palavra, não devem ser atribuídos 2 pontos à sua resposta*” (WISC – III: 172) (cf. Anexo 3a).

Na análise e pontuação efectuadas, foram considerados os exemplos de resposta fornecidos pelo próprio teste. A pontuação máxima susceptível de ser alcançada é de sessenta pontos. Para além do indicador que consiste na pontuação alcançada no teste de vocabulário, uma vez que o nosso objecto de estudo incide sobre a polissemia, tomámos também como

¹⁵⁰ Isabel Gaspar (2008), na sua *Proposta de análise polissémica do item lexical ‘cartão’* diz-nos que “embora se verifiquem algumas ocorrências mais antigas, a maioria das lexias de ‘cartão’ surgiu na segunda metade do século XX”. Mais tarde ainda, a partir dos anos 80, isto é, depois do PF, surgiram, por exemplo, as lexias ‘cartão multibanco’, ‘cartão de memória’, ‘cartão virtual’ ou ‘cartão “SIM”’.

indicador o número de significados correctos que cada aluno escreveu em relação a cada um dos trinta itens lexicais. Com vista a obter este indicador, na apresentação do teste adoptámos a formulação *Lê as palavras que se seguem. Escreve o seu significado ou significados. Assim, deverás escrever o que é ou o que quer dizer cada uma das palavras.* No conjunto do teste, contabilizámos para cada aluno o número total de significados apresentados.

Testes de conhecimento polissémico

Em Linguística Cognitiva o significado é o centro de todo o interesse linguístico e, segundo os linguistas cognitivos, o que define o significado não é uma forma linguística isolada, mas um modelo cognitivo idealizado, isto é, uma estrutura global, constituída por uma imagem de situação que representa o conteúdo do enunciado produzido pelo locutor e que se encontra na mente do falante. À unidade linguística é associada, convencionalmente, uma unidade conceptual determinada pelo mundo exterior ao Homem, o que pressupõe que estudar a natureza do significado é estudar a conceptualização inerente ao significado das estruturas linguísticas, também denominadas “espaços”, “domínios”, “modelos mentais” ou “modelos cognitivos” (cf. Batoréo 2004a)¹⁵¹. Assim, ao estudarmos o significado pretendemos estudá-lo na globalidade da sua estrutura semântica, e, para isso, elaborámos seis testes de conhecimento polissémico.

A análise incidiu sobre duas vertentes: uma análise quantitativa dos resultados apresentados pelos alunos em cada teste e uma análise qualitativa que mostre, através da análise das respostas dadas, as estruturas do significado já dominadas por parte dos alunos de PLNM, tendo sempre presente o confronto com os alunos de PLM.

Na vertente quantitativa, à semelhança do que sucede com o teste de vocabulário adoptado, e para operacionalizar a comparação com o grupo de referência, procedeu-se à atribuição de uma pontuação global, segundo critérios que têm em conta as características de cada teste.

Teste I – Definições

Para este teste, adoptaram-se, para os itens lexicais em estudo (*'caixa'*, *'cartão'*, *'casa'*, *'fogo'* e *'rede'*), os critérios de pontuação já explicitados, no âmbito do teste de vocabulário. Tal como no caso do teste de vocabulário, tomou-se também como indicador o número de significados correctos apresentados pelos alunos na definição ou outra estratégia de explicação verbal.

¹⁵¹ Hanna Batoréo (2004a) CR-Rom Capítulo 3 *Linguística Cognitiva – Estrutura Semântica*.

Teste II – Outros Significados

Atribui-se um ponto a cada significado correcto apresentado para os itens em estudo.

Teste III – Produção de Frases Contextualizadas

Por cada sentido correcto e devidamente contextualizado numa frase produzida pelo aluno, atribuiu-se a pontuação de dois pontos; se o significado estivesse certo numa frase pouco adequada, atribuía-se um ponto e se o significado estivesse repetido numa nova frase ou fora de contexto, a pontuação atribuída era zero pontos; assim, para cada item a pontuação máxima foi de 6 pontos e de 30 na totalidade do teste.

Teste IV – Selecção e Aplicação

Sendo um exercício de preenchimento de lacunas, por cada espaço preenchido correctamente, atribuiu-se um ponto, o que totaliza cinco pontos por cada item e vinte e cinco pontos na totalidade do teste.

Teste V – Expressões Idiomáticas

Em relação a cada expressão, são apresentados quatro sentidos diferentes, havendo apenas um que corresponde correctamente ao significado da expressão idiomática em causa. Por cada significado identificado de forma correcta foi atribuído um ponto.

Teste VI – Explicitação

Este teste apresenta duas tarefas: a primeira tem como objectivo levar os alunos a escrever o significado das lexias complexas (*'caixa craniana'*; *'cartão de estudante'*; *'casa de jantar'*; *'arma de fogo'* e *'rede de transportes'*) ou expressões idiomáticas apresentadas (*'não dar uma para a caixa'*, *'mostrar o cartão vermelho'*, *'sentir-se em casa'*, *'pôr as mãos no fogo'*, *'cair na rede'*). A segunda incide sobre a capacidade de explicitar a activação na lexia complexa ou expressão idiomática de elementos de significado de um termo polissémico. Nesta segunda tarefa, solicita-se aos alunos que explicitem a razão pela qual chamamos *'caixa'* à *'caixa craniana'*, *'cartão'* ao *'cartão de estudante'*, *'casa'* à *'casa de jantar'*, *'de fogo'* a uma *'arma de fogo'* e *'rede'* a uma *'rede de transportes'*. Em relação às expressões idiomáticas contextualizadas, é apresentada a questão *por que é que utilizamos esta expressão com este significado*.

O teste de explicitação apresenta alguma complexidade, uma vez que requer da parte

dos alunos alguns conhecimentos sobre os conceitos e os significados apresentados, na medida em que são levados a reflectir sobre as relações que se estabelecem entre os diferentes sentidos que uma determinada palavra pode ter em contextos diferentes, como acontece nas expressões idiomáticas apresentadas. Na primeira tarefa, são atribuídos dois pontos, no caso de a definição ou explicação apresentada estar de acordo com as definições dicionarísticas e o sentido que a expressão assume no uso da língua. A pontuação média de um ponto é atribuída em caso de resposta com uma aproximação ao sentido da respectiva expressão e a pontuação mínima corresponde a zero pontos em caso de resposta que não corresponda ao significado da expressão em causa. Para a segunda tarefa, são adoptados critérios similares: dois pontos para a explicitação que apresente o significado que justifica a adopção do termo na lexia complexa, um ponto para os casos de aproximação, ou seja, de mobilização de significados próximos e zero pontos para as respostas que se afastam da justificação adequada.

A vertente quantitativa da análise permite efectuar o contraste de resultados entre o grupo de PLNM e de PLM, verificando-se se existem diferenças estatísticas significativas. Para isso, recorreremos ao teste estatístico de Mann-Whitney, calculado por meio do *software* estatístico SPSS. O teste estatístico de Mann-Whitney consiste num teste não-paramétrico, que permite verificar se as diferenças entre as médias encontradas entre dois grupos são estatisticamente significativas. A opção por um teste não-paramétrico, em detrimento de um teste paramétrico como o *teste t*, mais comumente encontrado na comparação de médias entre dois, deveu-se ao facto de a nossa amostra ser constituída por um grupo pequeno de sujeitos (15). Nas palavras de Siegel e Castellan (1988: 128-129), o teste de Mann-Whitney “may be used to test whether two independent groups have been drawn from the same population. This is one of the most powerful of the nonparametric tests, and it is a very useful alternative to the parametric t test when the researcher wishes to avoid the t test’s assumptions”.

Em relação à vertente qualitativa da análise, ela é feita com base nos pressupostos teóricos da Linguística Cognitiva aplicados ao estudo da polissemia, ou seja, ao estudo do sentido múltiplo das expressões linguísticas. A Linguística Cognitiva, tal como apresentado no capítulo 2, constitui uma corrente linguística recente que se interessa pelo fenómeno de significação. Na sua perspectiva, estudar a linguagem e as línguas significa estudar a semântica pragmática, isto é, o significado-em-uso.

É com base no paradigma científico da Linguística Cognitiva que o nosso trabalho visa conhecer o alcance semântico das palavras e, por conseguinte, o domínio da polissemia por parte dos alunos eslavos que têm o Português como língua não materna. A nossa investigação

centra-se na análise polissêmica dos cinco itens lexicais anteriormente referidos, frequentes na linguagem-no-uso e com um grau polissêmico elevado, tal como ficou demonstrado nas propostas de análise polissêmicas apresentadas no capítulo 3. A nossa análise dos resultados, tendo por referência a perspectiva da Linguística Cognitiva sobre a polissemia, procurará, por conseguinte, apreender os sentidos que são dominados pelos alunos de PLNM, no conjunto vasto dos significados dos itens lexicais estudados, procurando aproximações e contrastes com o domínio manifestado pelos alunos que constituem o grupo de PLM.

Capítulo 5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS RECOLHIDOS

No presente capítulo, começaremos por apresentar os dados recolhidos no *Questionário sociolinguístico* e passaremos depois a apresentar os resultados dos testes aplicados, para a caracterização do domínio da polissemia por parte dos alunos de PLNM integrados no estudo, em contraste com os alunos de PLM, o *Teste de Vocabulário* e os seis *Testes de Conhecimento Polissémico*.

5.1. Dados sociolinguísticos

Os dados sociolinguísticos recolhidos em relação aos alunos de PLNM incidem sobre os seguintes aspectos: país de origem, idade, anos de permanência e escolaridade realizada em Portugal, nível de proficiência linguística, frequência de aulas de apoio a Português, línguas faladas pelos alunos e línguas faladas em casa. O Quadro 1 sintetiza os valores globais, em relação a alguns dos aspectos referidos (cf. Anexo 4a).

País de origem

Conforme inscrito no quadro, dos 15 alunos eslavos que integram o nosso estudo doze são originários da Ucrânia e três são oriundos da Rússia. Verifica-se, por conseguinte, uma predominância de alunos ucranianos, o que está de acordo com os elevados valores de imigração ucraniana para o nosso país, nos anos recentes, referidos no capítulo anterior.

Anos de permanência e escolaridade em Portugal

Os anos de permanência em Portugal variam entre 8 e uma chegada recente, ocorrida há sete meses. Por conseguinte, estes alunos chegaram ao nosso país, entre os anos de 2000 e 2008. A média de anos de permanência até ao início do estudo é de 4,7 anos.

Complementarmente, pudemos recolher elementos acerca do momento em que ocorre a vinda das crianças ou jovens para Portugal, que mostram que, maioritariamente, essa vinda não ocorre em simultâneo com a vinda de um dos pais. A sequência de chegadas mais frequente é aquela em que os filhos se juntam aos pais que já se encontram em Portugal há mais tempo e em que as mães já se haviam juntado aos respectivos maridos. Na verdade, apenas três alunos vieram para Portugal aquando da vinda das respectivas mães (que chegaram um ou mais anos depois dos respectivos maridos); os restantes doze chegaram

posteriormente.

Os anos de permanência estão directamente relacionados com o ano de entrada na escolaridade em Portugal. Enquanto seis alunos iniciaram o seu percurso escolar português no primeiro ciclo do ensino básico, os restantes 9 alunos apenas o fizeram no 2.º ou no 3.º ciclos de escolaridade. Dos alunos que ingressaram no 1.º ciclo do ensino básico, um ingressou no 2.º ano de escolaridade e cinco no 4.º ano. Por conseguinte, não se regista nenhum caso em que os alunos tenham frequentado todos os anos de escolaridade do 1.º ciclo do ensino básico em Portugal.

Ano de escolaridade actual

Os alunos do grupo de estudo repartem-se pelos três anos de 3.º ciclo do ensino básico: 5 alunos frequentam o 7.º ano, 7 alunos frequentam o 8.º ano e 3 alunos o 9.º ano.

Níveis de proficiência linguística

De acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – QECR – e segundo os resultados dos testes de diagnóstico¹⁵² realizados no início do ano lectivo, os níveis de proficiência linguística em que os sujeitos eslavos se encontram são diferentes e variam entre os níveis A1 e C1. O nível de maior frequência corresponde ao nível B1, nível Intermédio, em que se encontram integrados sete alunos.

Embora no Quadro 1 (Anexo 4a) não seja visível essa relação, os alunos que se encontram em Portugal há mais tempo são também os que, de um modo geral, apresentam um nível de proficiência linguística mais elevado.

Línguas faladas em casa e na escola

Todos os 15 alunos eslavos falam Russo, treze alunos falam Ucrainiano e um aluno fala Polaco a par do Russo, do Ucrainiano e do Português. Em casa, com os seus familiares, seis alunos falam Ucrainiano, seis alunos falam Russo e Ucrainiano e três afirmam apenas falar Russo. Um dos alunos russos fala Inglês, para além da sua língua materna e do Português. Todos os alunos eslavos dizem saber falar Português, mesmo o aluno que chegou a Portugal em Agosto de 2008.

Na escola, as línguas que aprendem são o Português, o Inglês e o Francês. Um dos alunos diz estar a frequentar aulas de Castelhana e Ucrainiano na escola.

¹⁵² Testes de nível de proficiência linguística.

Apesar de todos os alunos afirmarem que falam a língua portuguesa, observa-se, pelos resultados relativos à proficiência linguística, que os níveis são bastante diversificados. A resposta dada por todos os alunos não reflecte a diferenciação de níveis de competência. Com efeito, os alunos de PLNM usam o Português no seu quotidiano, designadamente no contexto da escola. É a necessidade de interagir com colegas e professores, nas situações de comunicação, na escola e na sala de aula, que depressa os leva a mobilizar a língua portuguesa, considerando, por isso, que sabem falar esta língua.

Classificação na disciplina de Língua Portuguesa / Português

Na avaliação final do ano lectivo de 2007/2008, a classificação que os alunos eslavos obtiveram nas disciplinas de Língua Portuguesa (2.º ciclo) ou de Português (3.º ciclo) varia entre 2 e 4. A frequência mais elevada incide no nível 3, com nove ocorrências. Nenhum aluno obteve o nível máximo (5).

Dos dois alunos com nível 4, um é ucraniano e frequenta o 9.º ano de escolaridade na EB Dr. Correia Mateus e o outro, é uma aluna de nacionalidade russa, actualmente a frequentar o 7.º ano de escolaridade na EB D. Dinis. O primeiro chegou a Portugal no ano de 2000, tendo frequentado a escola portuguesa desde o início do segundo ano de escolaridade do primeiro ciclo do ensino básico. Tem sido um aluno muito bom em quase todas as disciplinas, desde o 3.º ano de escolaridade. A aluna russa chegou a Portugal em 2006, iniciando, no nosso país, o 2.º ciclo do ensino básico. Frequenta actualmente o 7.º ano de escolaridade na EB D. Dinis e é, também, uma aluna com muito bom aproveitamento em quase todas as disciplinas curriculares.

Frequência de aulas de PLNM

Uma grande parte dos alunos (11) beneficia da frequência de aulas de PLNM. Um aluno, por apresentar Necessidades Educativas Especiais (NEE), beneficia de um apoio específico e individualizado, através de aulas de Apoio Educativo a Português. Os três alunos que não frequentam estas aulas encontram-se nas seguintes situações: um aluno no nível C1 (caso em que já não são integradas nas aulas de PLNM) e dois alunos no nível B1, alunos de cursos CEF (Cursos de Educação e Formação) que não quiseram frequentar as aulas de PLNM.

Entre os elementos recolhidos, encontra-se também a relação com as disciplinas escolares, por solicitação da indicação das disciplinas preferidas, e, de um modo específico, a relação com a disciplina de Língua Portuguesa. No Quadro 2 (Anexo 4a), apresentam-se os

dados obtidos para os alunos de PLNM e de PLM.

Disciplinas preferidas

No que respeita as disciplinas preferidas pelos alunos de PLNM destacam-se a Educação Física e o Inglês em primeiro lugar, com sete indicações, a Matemática em segundo, com cinco menções e o Português surge em terceiro lugar, a par da História, das Ciências Físico-Químicas, do Francês e da Expressão Dramática, com três indicações.

Para os alunos eslavos, a Matemática não parece constituir um problema, pois apenas dois sujeitos dizem sentir dificuldades nesta disciplina. De um modo geral, a maior parte destes alunos revela um aproveitamento escolar satisfatório na globalidade das disciplinas, incluindo o Português, havendo a registar cinco alunos que afirmam não sentir dificuldades em nenhuma disciplina curricular. Dez alunos dizem ter ajuda no estudo em casa por parte dos seus familiares (67%).

Se compararmos com as preferências dos sujeitos portugueses do grupo de referência, verificamos que também estes seleccionam a Educação Física em primeiro lugar. O que difere das preferências dos sujeitos eslavos é que a segunda opção dos alunos portugueses vai para as Ciências Físico-Químicas, sendo a terceira a disciplina de Matemática e o Português ocupa o quarto lugar nas suas preferências.

Enquanto para os alunos portugueses a Matemática é a disciplina onde revelam mais dificuldades, para os alunos eslavos é o Português a disciplina mais difícil.

Relação com a disciplina de Português

Quanto à relação estabelecida com a disciplina de Português, seis alunos de PLNM dizem não gostar desta disciplina e nove respondem que gostam, embora cinco alunos afirmem que o Português é uma das disciplinas em que sentem mais dificuldade.

Dos dois alunos que seleccionam o Português como uma das suas disciplinas preferidas, um justifica que gosta de Português, porque gosta de ler e o outro, por ser uma disciplina nova. Uma aluna escolheu o PLNM como a “disciplina” da sua preferência, alegando que nas aulas de PLNM é mais fácil aprender Português.

Retenção na escolaridade

Ao longo do seu percurso escolar, seis alunos (40%) repetiram um ano de escolaridade: três alunos repetiram o 5.º ano e três alunos repetiram o 7.º ano.

Segundo a legislação portuguesa¹⁵³, os alunos estrangeiros são colocados no ano de escolaridade imediatamente a seguir ao ano que frequentavam no seu país de origem na altura da vinda para Portugal, desde que o tenham concluído; caso o ano de escolaridade não esteja concluído, os alunos permanecem no mesmo ano até ao final do ano lectivo. No entanto, face às barreiras linguísticas com que se deparam na frequência da escola portuguesa, na fase inicial, muitos alunos não conseguem ultrapassar as dificuldades que encontram nas diversas disciplinas curriculares e, por isso, alguns ficam retidos no primeiro ano. Esta é uma justificação apresentada por muitos professores, nos Conselhos de Turma, e que explica o número de alunos de PLNM que ficaram retidos no primeiro ano da escolaridade portuguesa (6).

Meio familiar

À excepção de dois alunos que vivem apenas com a mãe, todos os restantes vivem com as respectivas famílias biparentais. Quatro alunos são filhos únicos, sete têm apenas um irmão, dois alunos têm dois irmãos e dois alunos têm três irmãos.

Habilitações académicas e profissões dos pais dos alunos

As habilitações académicas dos pais dos alunos de PLNM variam entre o 8.º ano e a obtenção de um curso superior, sendo o nível de ensino secundário a habilitação académica mais frequente. No caso dos pais dos alunos PLM, as habilitações académicas variam entre o 2.º ano e o curso superior (com o grau académico de doutor), sendo o nível de ensino básico a habilitação académica mais frequente (cf. Anexo 4a – Quadro 3).

Em Portugal, os pais exercem profissões diversas que agrupámos nas seguintes categorias: quadros técnicos superiores (engenheiro civil, arquitecto), quadros técnicos intermédios (electricista, soldador, serralheiro, operador de máquinas) operários (motorista, guarda fabril, empregado fabril, pedreiro) e agricultor.

Os pais chegaram a Portugal entre 1999 e 2002, sendo 2000 o ano em que se registaram mais chegadas de pais imigrantes ao nosso país, com sete no total.

Os pais portugueses trabalham em áreas diversificadas que se inserem nas seguintes categorias: quadros técnicos superiores (engenheiro civil, professor), quadros técnicos intermédios (electricista, soldador, carpinteiro, estucador, tipógrafo, técnico de máquinas, técnico de telecomunicações, técnico de informática) operários (motorista, guarda prisional),

¹⁵³ Em Portugal, o processo de equivalência de habilitações escolar é feito ao abrigo do decreto-lei n.º 227/2005 que estabelece as normas para a atribuição da equivalência de habilitações ao ano de escolaridade correspondente.

empregado de balcão, comerciante, construtor civil e reformado (cf. Anexo 4a – Quadro 4).

Habilitações académicas e profissões das mães dos alunos

No que diz respeito às habilitações académicas das mães eslavas, registamos seis com licenciatura, seis com o ensino secundário, uma com um curso profissional, uma com o 9.º ano e uma mãe com o 8.º ano de escolaridade.

As habilitações das mães portuguesas oscilam entre o 4.º ano e a obtenção de um curso superior, sendo o ensino básico o nível que ocorre com mais frequência (cf. Anexo 4a – Quadro 5).

Actualmente há três mães eslavas desempregadas, seis são operárias (três empregadas domésticas e três são empregadas de limpeza), duas são empregadas de balcão, duas são costureiras, uma é massagista e uma é enfermeira. As mães são as encarregadas de educação dos respectivos filhos, à excepção de dois alunos cujo encarregado de educação é o pai. As mães dos sujeitos eslavos chegaram ao nosso país entre os anos de 2000 e 2006.

As mães portuguesas exercem profissões que se agrupam nas seguintes categorias: quadros técnicos superiores (professora, enfermeira) quadros técnicos intermédios (técnica de justiça, técnica administrativa, auxiliar de acção médica, auxiliar de acção educativa, secretária, costureira), operária (empregada fabril, empregada hoteleira, empregada de limpeza), comerciante, doméstica e desempregada (cf. Anexo 4a – Quadro 6).

5.2. Resultados dos Testes Linguísticos Aplicados

Apresentaremos em primeiro lugar os resultados do Teste de Vocabulário relativos à aquisição lexical dos sujeitos do grupo de PLNM e dos sujeitos do grupo de PLM. Seguir-se-á a apresentação dos resultados dos testes de conhecimento polissémico, respeitantes, como dissemos no capítulo anterior, ao conhecimento semântico que apresentam, ao domínio da extensão semântica que revelam em relação a determinadas palavras e à capacidade de explicitação das relações entre os significados das palavras.

5.2.1. Teste de Vocabulário

O *Teste de Vocabulário* permitiu-nos obter os seguintes indicadores: a pontuação alcançada de acordo com as instruções de correcção do próprio teste WISC, a que juntámos o número de vocábulos a que os sujeitos respondem e não respondem, o levantamento do número de significados expressos nos vocábulos, a relação entre estes dois indicadores, o número de vocábulos com dois, um e zero pontos (cf. Anexo 4b – Tabela 1). O Quadro 7

(Anexo 4b) apresenta a média dos resultados relativos a estes indicadores, por cada um dos grupos.

O grupo de PLNM apresenta uma média inferior na pontuação alcançada. Este resultado deve-se, desde logo, ao facto de a média de vocábulos a que respondem ser também significativamente inferior (de acordo com o teste de Mann-Whitney aplicado)¹⁵⁴. Como consequência, o número de significados expressos é também inferior (cf. Anexo 4b).

As diferenças de pontuação decorrem da diferença quanto aos vocábulos respondidos, mas também da qualidade das respostas. Na verdade, a média de respostas pontuadas com dois pontos é significativamente superior no grupo de PLM. No entanto, a média das respostas pontuadas com um ponto e zero pontos não apresenta uma diferença significativa entre os dois grupos.

A contabilização dos significados expressos nas respostas permite-nos estabelecer a relação com os vocábulos respondidos, isto é, estabelecer o número de significados expressos por cada item. A média apresentada pelos alunos de PLNM é muito próxima da dos de PLM. Por conseguinte, não é através da mobilização de um maior número de significados na explicitação do significado que os alunos de PLM obtêm uma pontuação mais elevada no teste de vocabulário. Uma questão que permanece dos resultados do teste de vocabulário é, pois, se os alunos de PLNM dominam o significado das palavras numa extensão equivalente aos dos sujeitos de PLM, quando o foco incide sobre a extensão dos significados conhecidos em relação a uma palavra. Esta questão estará presente nos testes de polissemia aplicados, cujos resultados serão analisados na secção seguinte.

Em síntese, existe assim menor domínio de vocabulário por parte dos alunos de PLNM, manifestado na precisão das definições, mas também no número de vocábulos conhecidos (a que, pelo menos, os sujeitos tentam responder).

5.2.2. Testes de Polissemia

Em relação aos testes de conhecimento polissémico, apresentamos em primeiro lugar os resultados quantitativos obtidos para os diversos testes, nos dois grupos. De seguida, efectuaremos a análise das respostas que foram dadas em cada um dos testes para os itens em causa.

¹⁵⁴ O critério de significância adoptado ao longo do texto desta secção corresponde ao resultado da aplicação do teste de Mann-Whitney, escolhido pelas razões indicadas no capítulo da Metodologia. No Anexo 4b, são apresentados os valores obtidos por meio da aplicação deste teste estatístico, no programa SPSS.

O Quadro 8 apresenta a média dos resultados obtidos no grupo de alunos de PLNM e no grupo de alunos de PLM, relativa a cada um dos testes de conhecimento polissémico. Os resultados do *Teste I – Definições* – encontram-se subdivididos nos resultados relativos à pontuação obtida de forma similar ao teste de vocabulário, anteriormente analisado, e nos resultados correspondentes ao número de significados expressos para as palavras integradas no teste. De forma correspondente, os resultados do *Teste VI – Explicitação* – encontram-se subdivididos em três partes; a primeira diz respeito à explicitação do significado das lexias complexas, a segunda é relativa à explicitação do significado das expressões idiomáticas contextualizadas e a terceira à justificação da extensão semântica dos itens lexicais em análise.

Numa perspectiva global dos valores inscritos no Quadro 8 (Anexo 4b), os alunos de PLNM apresentam resultados inferiores face ao grupo de referência, para a generalidade dos testes. No entanto, vamos ter em conta que há alguns casos em que a diferença entre as médias não se revela estatisticamente significativa. Estabeleceremos, assim, na análise uma distinção entre estes casos e aqueles em que a diferença é tomada como significativa. A tendência de resultados, no sentido da existência de diferenças, que não encontra confirmação na análise estatística remete-nos para as limitações do estudo, que já deixámos expressas, designadamente quanto ao tamanho da amostra.

Tal como acontecia com o *Teste de Vocabulário* geral, os alunos de PLNM apresentam, quanto à definição ou explicação do significado destas palavras, uma pontuação significativamente inferior aos alunos do grupo de referência. Do mesmo modo, a diferença não reside no número de significados mobilizados na explicitação, mas em factores ligados à precisão da definição ou explicação. Efectivamente, os alunos de PLM apresentam uma média de 9,5 (para um máximo de 10), o que tem subjacente que a grande maioria destes alunos alcança dois pontos em quase todos os itens (o que apenas não acontece em 10 casos, que são pontuados com 1 ponto, e um único caso com zero pontos — a média de palavras com dois pontos neste grupo é de 4,5, para um máximo de 5). Em contraste, os alunos de PLNM apresentam uma média de 2,4 respostas com dois pontos, 2,1 respostas com um ponto e 0,5 com zero pontos.

A capacidade de activar e exemplificar outros significados para os itens em causa, (capacidade que não surgia como contrastante no teste de vocabulário geral) também não apresenta diferenças significativas entre os dois grupos, segundo o teste aplicado (apesar da média menos elevada apresentada pelo grupo de PLNM que, no entanto, não se traduz em resultados sistemáticos no âmbito do grupo).

Todos os restantes testes apresentam contrastes significativos, embora com níveis de significância diferenciados. O *Teste VI – Explicitação* – apresenta contrastes com elevado nível de significância, designadamente quanto à explicitação das expressões idiomáticas e à justificação do significado.

Em síntese, verifica-se, em termos globais, um domínio menor da polissemia das palavras estudadas, por parte dos alunos de PLNM comparativamente aos alunos de PLM do grupo de referência. Esse menor domínio manifesta-se em tarefas como a produção de frases para contextualizar o significado das palavras, a aplicação das palavras a contextos frásicos, o conhecimento de expressões idiomáticas em que as palavras em causa surgem, a explicitação do significado de lexias complexas e de expressões idiomáticas e a justificação da extensão do significado a estas utilizações. Na secção seguinte, procederemos a uma análise específica das respostas obtidas para cada uma das palavras estudadas.

5.2.2.1. *Teste I – Definições*

Apesar de não atingirem os níveis de pontuação dos alunos do grupo de referência, podemos considerar que as palavras sobre que incidiu o estudo são conhecidas dos alunos de PLNM. Na verdade, a razão para a pontuação inferior deste grupo encontra-se na qualidade, designadamente na precisão da definição ou explicação dadas.

Apresentamos de seguida a análise de cada uma das palavras quanto aos significados expressos pelos alunos (apresentados entre parênteses). Para além das respostas dos alunos, as definições que se apresentam constam dos dicionários: Grande Dicionário da Língua Portuguesa [Machado]; Dicionário da Língua Portuguesa [Houaiss]; Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa [DELP]; Dicionário da Língua Portuguesa [Porto Editora].

‘Caixa’ – O grupo de PLNM apresenta para este item sete significados, que agrupámos nas categorias: OBJECTO/FORMA (*objecto que pode ser quadrado ou de forma paralelepípeda*); RECIPIENTE/MATERIAL (*recipiente de cartão ou outro material para guardar coisas*); FUNÇÃO (*serve para guardar algumas coisas*); INSTITUIÇÃO BANCÁRIA (*‘Caixa Geral de Depósitos’*) e LUGAR/ESPAÇO (*‘caixa multibanco’*). O grupo de referência apresenta cinco significados correspondentes às mesmas categorias. Em ambos os grupos, o maior número de significados integra-se na categoria FUNÇÃO (*serve para guardar...*) logo seguido da categoria RECIPIENTE/MATERIAL (*recipiente de papel, cartão, plástico, metal*) coincidente com o sentido prototípico de *‘caixa’* ou seja, um *“recipiente para se guardarem coisas (livros, papéis, frutos)* [DELP] e *qualquer receptáculo, de madeira, papelão, metal, etc., destinado a guardar*

ou *transportar objectos*” [Houaiss].

‘Cartão’ – As categorias activadas pelos sujeitos para a definição do significado destas palavras são: MATERIAL (*uma espécie de papel, mas mais grosso e resistente*); FUNÇÃO (*o cartão serve para fazer papel*); DOCUMENTOS DE TRANSACÇÃO FINANCEIRA (*‘cartão multibanco’*); DOCUMENTOS DE IDENTIFICAÇÃO (*‘cartão de estudante’*). Para este item, os sujeitos do grupo de PLNM enunciam nove significados, enquanto os sujeitos do grupo de controlo enunciam oito. Em ambos os grupos, o maior número de significados corresponde a *papel espesso/grosso e resistente*, sendo coincidente com a prototipicidade do item *‘cartão’*, ou seja, *“papel encorpado [Houaiss] ou papel com uma certa espessura” [Porto Editora]*.

‘Casa’ – O grupo de PLNM atribui sete significados a *‘casa’* correspondentes às categorias LAR (*é o local onde vivemos*); ESPAÇO/CONSTRUÇÃO (*um edifício em que nós vivemos*); FUNÇÃO (*[a ‘casa’] serve para nos aquecermos no inverno*); DIVISÃO (*‘casa de banho’*); ESTABELECIMENTO (*‘Casa da China’*); INSTITUIÇÃO (*‘Casa de Saúde’, ‘Casa do Benfica’*). O grupo de PLM atribui ao mesmo item lexical oito significados e activa também a categoria POSIÇÃO relativa a *‘casa decimal’*; no entanto, não activa a categoria DIVISÃO da *‘casa’*. As significações da categoria LAR ocupam a primeira posição em número de significados atribuídos a *‘casa’* em ambos os grupos. O número de significados integrados na categoria ESPAÇO/CONSTRUÇÃO ocupa o segundo lugar quer no grupo de PLNM quer no grupo de referência, correspondendo ao sentido prototípico deste item lexical: um *“edifício de tamanhos e formatos variados, ger. de um ou dois andares, quase sempre destinados à habitação” [Houaiss]*.

‘Fogo’ – Em relação a *‘fogo’* ou *“fenómeno que consiste no desprendimento de calor e luz produzidos pela combustão de um corpo” [Houaiss]*, os sujeitos eslavos apresentam oito significados integrados nas categorias COMBUSTÃO (*fazer fogo, incêndio*); FUNÇÃO (*serve para aquecer, serve para iluminar, serve para fundir o metal*), CALOR/LUZ (*o ‘fogo’ queima e arde, o ‘fogo’ acende velas*) e COR (*cor vermelha e laranja*). Os sujeitos portugueses apresentam nove significados inseridos nas referidas categorias e, para além destas, activam o sentimento de *alegria* ou estado de EMOÇÃO, o que não acontece no grupo dos sujeitos eslavos. Os resultados alcançados indicam que os alunos do grupo de PLNM consideram CALOR/LUZ o significado predominante de *‘fogo’*, enquanto para os sujeitos portugueses a primeira categoria em número de significados é a FUNÇÃO (*serve para aquecer...*) imediatamente seguida pela categoria CALOR/LUZ.

‘Rede’ – Quer os alunos eslavos quer os alunos portugueses atribuem dez significados a este item lexical, agrupados nas categorias MATERIAL (*tecido entrelaçado, conjunto de fios cruzados*); OBJECTO (*‘rede de pesca’, ‘rede da baliza’, ‘rede de vedação’*); FUNÇÃO (*a ‘rede’ é uma coisa que pode fazer fronteiras*) e COMUNICAÇÃO (*‘rede telefónica’, ‘rede de Internet’, ‘rede de telemóveis’, ‘rede de transportes’, ‘rede de escolas’*). O conceito de *‘rede telefónica’* surge em primeiro lugar para os sujeitos eslavos, enquanto para os sujeitos portugueses o tipo de TECIDO ENTRELÇADO e o OBJECTO *‘rede’* registam o maior número de ocorrências. As significações inerentes a estas duas categorias correspondem ao sentido nuclear de *‘rede’*, isto é, um *entrelaçado de fios* [Houaiss].

Em síntese, os sujeitos do grupo de PLNM manifestam conhecer os vários significados das palavras em análise. As definições enunciadas neste teste revelam que os alunos eslavos conhecem os significados básicos ou literais dos itens em estudo, sendo que, nos casos de *‘cartão’, ‘casa’* e *‘fogo’*, os significados apresentados são coincidentes com o sentido prototípico. Também o item *‘caixa’* evidencia um grau de saliência muito próximo do núcleo prototípico, o que não se verifica no significado predominante de *‘rede’*, cuja aceção se distancia da nuclear (cf. Anexo 4b – Tabela 2).

O resultado do *Teste I* revela que os alunos eslavos conhecem os significados dos itens em análise e são capazes de os definir com um desempenho semelhante ao dos seus pares portugueses, mesmo no caso dos significados cujo grau de saliência se distancia do sentido prototípico.

5.2.2.2. Teste II – Outros Significados

Os resultados deste teste permitem conhecer o domínio do alcance semântico dos cinco vocábulos em estudo, uma vez que na definição correspondente ao *Teste I* nem todos os significados dos itens em causa poderão ter sido activados. A grande maioria (14) dos alunos de PLNM mostrou-se capaz de indicar novos significados, a juntar aos que já havia enunciado na definição. O *Teste II* permitiu activar significados e usos específicos dos vocábulos em causa.

‘Caixa’ – Para o item *‘caixa’*, os alunos de PLNM apresentaram 21 respostas no *Teste II* (o que equivale a uma média de 1,4 por aluno), correspondentes a 11 significados diferentes. Destes, considerando o conjunto das respostas, 5 significados não apareceram no *Teste I – Definições* (*‘caixa do CD’, ‘caixa torácica’, ‘caixa electrónica’, ‘caixa de texto’* e

'caixa de costura').

Os significados que se destacam pela frequência são *'caixa multibanco'* (com 5 ocorrências), seguido de *'Caixa Geral de Depósitos'* (4).

O grupo de PLM, nas 46 respostas dadas (média de 2,14 por aluno), apresenta 16 significados diferentes. Considerando a globalidade das respostas, são 10 os significados que não surgem no *Teste I* (*'caixa da loja'*, *'caixa de pagamento'*, *'caixa torácica'*, *'caixa craniana'*, *'caixa de fósforos'*, *'caixa telefónica'*, *'caixa electrónica'*, *'caixa decorativa'*, *'caixa de sapatos'* e *'caixa de maquilhagem'*). Os significados que ocorrem com mais frequência são *'caixa de arrumação'* e *'caixa multibanco'* (cada um com 14 ocorrências).

'Cartão' – O grupo de PLNM, no seu conjunto, apresenta para este item 39 respostas (média de 2,6), correspondentes a 14 significados diferentes. Destes, 5 conceitos não são activados no teste anterior (*'cartão de identidade'*, *'cartão electrónico'*, *'cartão vermelho'/amarelo'*, *'cartão jovem'* e *'não passar cartão'*). Os significados que ocorrem com mais frequência são *'cartão de estudante'* e *'cartão multibanco'* (ambos com 7 ocorrências cada).

O grupo de PLM apresenta 58 respostas (média de 2,64 por aluno) com 17 significados diferentes. Do conjunto destes significados destacam-se 9 que não ocorrem no *Teste I* (*'cartão do cidadão'*, *'cartão do utente'*, *'cartão de Natal'*, *'cartão de sócio'*, *'cartão electrónico'*, *'cartão vermelho/verde'*, *'cartão jovem'*, *'cartão de boas vindas'* e *'cartão de visita'*). O significado que regista maior frequência é o material *'cartão'* (com 10 ocorrências).

'Casa' – No que respeita a este item, o grupo de PLNM apresenta 26 respostas (média de 1,7) com 11 significados diferentes. Destes, 5 significados são novos em relação aos significados apresentados no *Teste I* (*'Casa Pia'*, *'casa comercial'*, *'casa de bonecas'*, *'Casa Branca'* e *'casa do botão'*). O significado que regista o maior número de ocorrências é *'casa de banho'* (com 6 casos) seguindo-se *'Casa de Saúde'* e *'Casa China'* (com 4 casos cada).

Em 36 respostas dadas pelos alunos do grupo de PLM ocorrem 21 significados diferentes (média de 1,82). Destes, 16 significados não surgem no *Teste I* (*'casa de banho'*, *'casa de jantar'*, *'Casa Pia'*, *'casa do artista'*, *'casa mortuária'*, *'casa de campo'*, *'casa comercial'*, *'Casa da Moeda'*, *'casa de órfãos'*, *'casa presidencial'*, *'casa das máquinas'*, *'casa dos brinquedos'*, *'casa de arrumações'*, *'casa do botão'*, *'casa da árvore'* e *'Casa de Saúde'*). O conceito que regista o maior número de ocorrências é *'casa'* com o sentido de habitação ou lar.

'Fogo' – As respostas expressas de *'fogo'* por parte do grupo de PLNM totalizam 27 (média de 1,8), e correspondem a 12 significados. Destes, surgem 5 sentidos que não

ocorreram no *Teste I* (*fogo de artifício*, *fogo de vista*, *arma de fogo*, *fogo do cigarro*, a expressão *aquela mulher é fogo* e o provérbio *onde há fumo há fogo*). Os significados que registam maior frequência (5) são *fogo de artifício* e *fogo da floresta*.

Os alunos do grupo de PLM totalizam 31 respostas (média 1,41) com 11 significados diferentes. Destacam-se pela frequência os significados de *fogo de artifício* (6) e *fogo* com o sentido de incêndio (5). Em relação ao *Teste I* surgem três novos significados (*fogo de artifício*, *fogo do fogão* e *arma de fogo*). Os conceitos que se destacam pela frequência são *fogo de artifício* (6) e *fogo* ou incêndio (5).

‘Rede’ – São apresentados pelos alunos de PLNM 38 respostas com 18 significados de *rede* (média 2,6). Os significados que não correspondem aos do *Teste I* são 8 (*rede de telecomunicações*, *rede eléctrica*, *rede mosqueira*, *rede hidrográfica*, *rede de renda*, *rede de traficantes*, *meias de rede* e a expressão *o que vem à rede é peixe*). A *rede telefónica* e a *rede de Internet* (5 casos) são os que registam o maior número de ocorrências neste grupo.

Para o item lexical *rede* os alunos de PLM apresentam 63 respostas com 20 significados expressos (média de 2,86). Do total destes significados, 11 não ocorrem no *Teste I* (*rede rodoviária*, *rede ferroviária*, *rede aérea*, *rede móvel*/*rede de telemóvel*, *meias de rede*, *rede de cabelo*, *rede de Internet*, *rede de negócios*, *rede policial*, *rede judicial*, *rede pirata*). Os significados mais frequentes surgem nas lexias complexas *rede de pesca* (12) e *rede telefónica* (10).

Apresentamos, agora, a síntese do desempenho do grupo eslavo (PLNM) e do grupo de referência (PLM) em relação ao ***Teste II – Outros Significados***.

‘Caixa’ – No que respeita ao item *caixa* foram apresentados 46 significados. Verificamos que a *caixa de arrumação* na categoria RECIPIENTE e *caixa multibanco* na categoria LUGAR/ESPAÇO são as acepções mais recorrentes com 14 ocorrências cada. A primeira categoria corresponde à acepção prototípica de *caixa* pois apresenta um elevado grau de saliência, o que não acontece com a segunda categoria, que por mecanismos de extensão semântica se distancia do sentido prototípico.

‘Cartão’ – Ao item *cartão* foram atribuídos 58 significados, verificando-se que o maior número de ocorrências se refere ao conceito de papel *espesso, grosso e resistente*, ou seja o MATERIAL que o constitui, sendo coincidente com a acepção nuclear deste item lexical.

‘Casa’ – No que ao item *‘casa’* diz respeito, foram apresentados 36 significados. O LAR enquanto local de habitação é o sentido mais recorrente. Seguem-se os sentidos das categorias INSTITUIÇÃO *‘Casa Pia’*, *‘Casa da Moeda’*; DIVISÃO *‘casa de banho’*, *‘casa de jantar’*, e POSIÇÃO *‘casa das décimas’*, tal como acontece no *Teste I*. A estas categorias junta-se a *‘casa do botão’*, ou seja, uma ABERTURA na roupa designada *‘casa’*. Este sentido de *‘casa’* é conceptualizado por um processo de similaridade metafórica, sendo muito periférico em relação à acepção prototípica. As categorias ESPAÇO/CONSTRUÇÃO e FUNÇÃO apresentadas nas definições do *Teste I* não surgem nos resultados deste teste.

‘Fogo’ – Ao item *‘fogo’* são atribuídos 31 significados, predominando o *‘fogo de artifício’*. Em geral, os sentidos encontrados integram-se nas categorias ou subdomínios apresentados no primeiro teste. No *Teste II – Outros Significados*, também se verifica a ocorrência de *‘fogo’* associado a raiva e a paixão no plano das EMOÇÕES e SENTIMENTOS.

‘Rede’ – A *‘rede’* foram atribuídos 63 significados; em primeiro lugar aparece a *‘rede de pesca’* e em segundo lugar a *‘rede telefónica’*. Para além destes, existem novos sentidos como acontece no âmbito das tecnologias da informação com a *‘rede de Internet’*, a *‘rede informática’* e a *‘rede de telemóvel’*. No campo da justiça encontramos a *‘rede judicial’*, a *‘rede policial’* e a *‘rede de tráfico’*; na área dos transportes, a *‘rede de transportes’*, a *‘rede ferroviária’*, a *‘rede rodoviária’* e a *‘rede aérea’*, ou ainda no âmbito comercial, a *‘rede de negócios’*. Para além destes exemplos, surgem pela primeira vez, na área dos acessórios femininos a *‘rede do cabelo’* e as *‘meias de rede’*, ou seja, objectos feito de *‘rede’* que por projecção metonímica tomam o nome do tecido com que são fabricados (cf. Anexo 4b – Tabela 3).

5.2.2.3. *Teste III – Produção de frases contextualizadas*

No *Teste III*, o item *‘cartão’* foi o que obteve maior pontuação e o item *‘fogo’* o que teve a pontuação mais baixa. Observamos que os alunos eslavos revelam alguma dificuldade em produzir três novas frases, correspondentes a três novos sentidos para o mesmo item. Na verdade, há casos em que não são apresentadas as três novas frases ou repetem os sentidos apresentados nas frases anteriores. (Na globalidade das frases o grupo de PLNM apresenta 257 pontos para o máximo de 450, correspondentes a uma média de 17,1, enquanto a média do grupo de PLM corresponde a 27,4 com 602 pontos). As maiores dificuldades neste grupo surgem nos exercícios relativos a *‘fogo’* (média de 2,72 para um objectivo de 5) e a *‘casa’* (média de 2,88 para o máximo de 5).

No grupo de PLNM, a ordenação decrescente de resultados (e crescente de dificuldades) é: *'cartão'* (média de 4,21 para um objectivo de 5); *'caixa'* (4,02); *'rede'* (3,80); *'casa'* (2,88) e *'fogo'* (2,72 frases validadas para o máximo de 5).

O desempenho do grupo de referência registou algumas diferenças comparativamente com o desempenho dos alunos eslavos. Assim, o item *'rede'* foi o que alcançou a melhor prestação com 4,86 pontos, imediatamente seguido de *'cartão'* com 4,41, depois *'caixa'* com 4,36, *'casa'* com 3,55 e, em último lugar, *'fogo'* com 3,05 pontos.

No que diz respeito aos itens com melhores resultados dos dois grupos, verificamos que enquanto os alunos eslavos obtiveram a melhor prestação com o item lexical *'cartão'* os alunos portugueses revelaram um melhor desempenho na produção de frases com *'rede'*. Quanto aos resultados inferiores, observamos que eles são coincidentes, pois ambos os grupos apresentam pior desempenho na produção e contextualização de frases com o item *'fogo'* antecedido do item *'casa'*. Apesar de *'fogo'* ser uma palavra muito polissémica na língua portuguesa, os alunos eslavos revelaram dificuldades na realização dos exercícios relativos a este item lexical, limitando sua ocorrência aos significados de incêndio e combustão. Em relação a estas, trata-se de duas palavras frequentes na linguagem do quotidiano dos alunos: a simulação de incêndios em meio escolar é uma actividade frequente; a combustão é um termo usado nos conteúdos curriculares das Ciências Físico-Químicas.

Em relação ao item *'casa'*, verifica-se que muitos alunos do grupo de PLNM se limitam a apresentar o sentido prototípico de espaço/construção destinado à habitação: *'o meu pai está a construir a casa'* ou *'arrendei uma casa'* e o sentido de lar *'vou para casa'*, por serem os mais frequentes na linguagem do seu quotidiano. No entanto, há a registar a ocorrência de sentidos derivados, como, por exemplo, *'casa de banho'*, *'casa de saúde'*, *'casa do botão'* e a expressão idiomática *'sinto-me em casa'*. No teste em análise um aluno eslavo alcançou a pontuação máxima de 30 pontos e outro obteve zero pontos por não ter realizado a tarefa solicitada. Refira-se que o primeiro caso ocorreu com o aluno do 9.º ano que frequenta a escolaridade portuguesa desde o início do 2.º ano e que se encontra num nível de proficiência avançado e o segundo ocorreu com o aluno chegado a Portugal em Agosto de 2008 e que só frequenta a escolaridade portuguesa desde o início do presente ano lectivo.

A produção de frases contextualizadas, solicitada no *Teste III*, requer por parte dos alunos, um razoável domínio semântico-lexical e polissémico que muitos ainda não detêm. Deste modo, os baixos resultados devem-se à dificuldade de acesso ao léxico e à extensão

semântica. O teste em causa revela-se, por conseguinte, de um grau de dificuldade elevado para os alunos com um nível de proficiência baixo (cf. Anexo 4b – Tabela 4).

5.2.2.4. *Teste IV – Selecção e Aplicação*

A selecção e aplicação a determinados contextos frásicos dos itens lexicais e das respectivas lexias complexas em análise apresentam um contraste bastante significativo entre os dois grupos. Os alunos eslavos apresentam uma média de 18,1 face à média de 28,5 dos alunos portugueses.

No que respeita aos sujeitos de PLNM, os resultados evidenciam algumas dificuldades na selecção e aplicação do léxico fornecido para o preenchimento dos espaços lacunares em frases. As incorrecções que ocorrem nos exercícios deste teste consistem na substituição de umas lexias complexas por outras na aplicação a determinados contextos frásicos. Neste grupo, a ordem crescente de dificuldade é a seguinte: *'fogo'*, *'casa'*, *'cartão'*, *'rede'* e *'caixa'*.

Em relação ao item *'caixa'*, o maior sucesso ocorre em relação à selecção de *'Caixa Geral de Depósitos'* (na frase *'Os meus pais têm as suas economias na Caixa Geral de Depósitos'* — com 13 ocorrências correctas). Também no caso do grupo de PLM a selecção e aplicação de *'Caixa Geral de Depósitos'* é a que regista o melhor desempenho (com 22 ocorrências correctas).

No grupo de PLNM, a incorrecção que ocorre em maior número consiste na substituição da lexia complexa *'caixa negra'* por *'caixa de ossos'* (na frase *'Vi o acidente de aviação na televisão e ouvi dizer que já tinham encontrado a *caixa de ossos [caixa negra]'* — 4 ocorrências). A lexia complexa *'caixa negra'* é tomada com grande latitude semântica, pois ocorre noutros casos de substituição, em relação a *'caixa de fósforos'* (*'Preciso de comprar uma *caixa negra [caixa de fósforos] para acender o fogão'* — 1 ocorrência); *'caixa mágica'* (*'A televisão é uma verdadeira *caixa negra [caixa mágica]'* — 1 ocorrência). Outras substituições envolvem *'caixa torácica'* por *'caixa mágica'* e *'caixa'*; *'caixa mágica'* por *'caixa de fósforos'* e *'caixa'* por *'caixa negra'* também com uma ocorrência na substituição de cada uma das referidas lexias complexas.

Também o grupo de PLM regista um número significativo de substituições da lexia complexa *'caixa negra'* por *'caixa torácica'* (na frase *'Vi o acidente de aviação na televisão e ouvi dizer que já tinham encontrado a *caixa torácica [caixa negra]'* — 13 ocorrências). Neste caso, consideramos que a (re)construção do sentido se efectua pela ligação a um contexto, o dos acidentes de aviação, em que geralmente existem vítimas com danos corporais graves ou fatais.

No que respeita a ‘rede’, o melhor resultado do grupo de PLNM regista-se no item lexical ‘rede’ [de pesca] (na frase ‘Uma grande quantidade de peixe pesca-se com **‘rede’** — 3 ocorrências). A incorrecção mais frequente ocorre na lexia complexa ‘rede informática’ (na frase ‘Os computadores fazem parte da ***rede de transportes / *rede de Internet / *rede eléctrica / *rede [rede informática]** do Agrupamento de Escolas Dr. Correia Mateus... — 7 ocorrências), registando-se as seguintes substituições: ‘rede de transportes’ por ‘rede de informática’; ‘rede de Internet’ por ‘rede informática’; ‘rede eléctrica’ por ‘rede informática’ e ‘rede’ [de pesca] por ‘rede informática’. Outras substituições menos frequentes ocorrem em ‘rede de informática’ por ‘rede escolar’; ‘rede de transportes’ por ‘rede de Internet’; ‘rede’ por ‘rede eléctrica’; ‘rede de traficantes’ por ‘rede eléctrica’ e por ‘rede’.

O grupo de PLM regista o maior número de substituições nas lexias complexas ‘rede eléctrica’ e ‘rede de Internet’ (nas frases ‘No Inverno, na nossa escola a ***rede de Internet [rede eléctrica]** vai abaixo muitas vezes, devido à sobrecarga da corrente’ e ‘Se ficarmos sem ***rede eléctrica [rede de Internet]** não podemos navegar’ — 3 ocorrências em ambas as frases).

A dificuldade manifestada pelos alunos de ambos os grupos prende-se com o facto dos diferentes sentidos das lexias complexas se situarem num nível muito próximo, evidenciando, assim, um *continuum* ou contiguidade semântica, de difícil distinção. Na verdade, o conceito de ‘rede informática’ engloba tudo aquilo que se relaciona com as tecnologias de informação, sendo a Internet o meio informático, por excelência. Por outro lado, também o funcionamento da ‘rede informática’ e da ‘rede de Internet’ implica a existência da ‘rede eléctrica’, o que justifica as dificuldades manifestadas pelos alunos na resolução deste teste.

Em relação a ‘cartão’ o grupo de PLNM revela melhor desempenho na lexia complexa ‘cartão de estudante’ (na frase ‘Na minha escola todos os alunos têm um cartão de estudante’ — 13 ocorrências). As incorrecções registam-se nas substituições das lexias complexas ‘cartão de crédito’ por ‘cartão multibanco’ (na frase *Os meus pais têm um ***cartão de crédito [cartão multibanco]** para levantarem dinheiro nas caixas’* — 6 ocorrências) e ‘cartão de identidade’ por ‘cartão jovem’ (na frase ‘Já tenho idade para ter um ***cartão de identidade [cartão jovem]**’ — 5 ocorrências). Outras substituições menos frequentes ocorrem em ‘cartão jovem’ por ‘cartão de estudante’; ‘cartão de crédito’ por ‘cartão jovem’; ‘cartão’ por ‘cartão de estudante’ e ‘cartão de crédito’ por ‘cartão’.

No grupo de PLM a incorrecção que ocorre em maior número é, também, a substituição de ‘cartão de crédito’ por ‘cartão multibanco’ (na frase ‘Os meus pais têm um ***cartão de crédito [cartão multibanco]** para levantarem dinheiro nas caixas’ — 9 ocorrências).

Os sentidos de *'cartão de crédito'* e de *'cartão multibanco'* revelam-se difíceis de destringir por parte dos alunos eslavos e portugueses, por se situarem na área financeira, com a qual os alunos se relacionam muito pouco.

O item lexical *'casa'* e as suas significações derivadas registam, nos alunos de PLNM, o maior sucesso com *'casa de banho'* (na frase *'A minha **'casa'** é um apartamento com dois quartos, uma sala e uma **'casa de banho'** — 14 ocorrências*), seguindo-se *'casa'* (na mesma frase — 12 ocorrências). Os resultados inferiores incidem na selecção e aplicação de *'casa de campo'* (na frase *'Costumo passar os fins-de-semana com os meus avós que são agricultores e vivem numa ***casa dos Matias** / ***casa dos cinquenta** / ***casa comercial [casa de campo]** — 7 ocorrências*). As incorrecções consistem na troca ou substituição das lexias complexas *'casa dos cinquenta'* por *'casa de campo'*; *'casa dos Matias'* por *'casa de campo'*; *'casa comercial'* por *'casa de campo'*. Verificam-se, também, outras incorrecções: *'casa dos Matias'* por *'casa'*; *'casa comercial'* por *'casa'* e *'casa dos Matias'* por *'casa comercial'*.

Para os alunos do grupo de PLM os resultados inferiores incidem na selecção e aplicação de *'casa comercial'* (na frase *'No rés-do-chão do meu prédio há uma ***casa dos Matias [casa comercial]** que vende computadores e outro material informático' — 3 ocorrências*).

Uma das explicações para o fraco desempenho de *'casa de campo'* prende-se com a especificidade desta lexia complexa (uma *'casa'* situada no campo com características específicas, neste caso, uma casa agrícola), que a maior parte dos alunos eslavos não domina. Em relação aos alunos portugueses, a dificuldade manifestada em *'casa comercial'* pode ter origem no desconhecimento desta lexia complexa, uma vez que, actualmente, no nosso país, proliferam os hipermercados e centros comerciais, estando a cair em desuso o conceito tradicional de *'casa comercial'*.

O melhor desempenho dos alunos de PLNM em relação ao item *'fogo'* ocorre na selecção e aplicação de *'fogo'* com o sentido de incêndio (na frase *'Em Portugal, no Verão, é frequente haver **fogo** nas florestas e matas' — 15 ocorrências*) e *'Há fogo!'* (na frase *'Acudam! **Há fogo!**' — 12 ocorrências*). No entanto, a incorrecção mais frequente acontece na lexia complexa *'fogo brando'* (na frase *A minha mãe gosta de cozinhar os alimentos em ***fogo da lareira [fogo brando]** — 5 ocorrências*). Ocorrem, também, outras substituições: *'fogo da lareira'* por *'fogo de artifício'*; *'fogo brando'* por *'Há fogo!'*; *'fogo de artifício'* por

'*arma de fogo*'; '*fogo brando*' por '*arma de fogo*'; '*fogo de artifício*' por '*fogo brando*' e '*fogo brando*' por '*fogo*'.

No que respeita ao desempenho dos alunos de PLM não se registam dificuldades significativas em '*fogo*', no entanto, ainda ocorrem trocas na selecção e aplicação dos seguintes casos: '*fogo*' por '*fogo brando*'; '*fazer fogo*' por '*fogo*'; '*fogo brando*' por '*arma de fogo*' e '*fogo*' por '*arma de fogo*' (1 ocorrência em cada caso).

No meio rural a substituição de '*fogo brando*' por '*fogo da lareira*' explica-se pelo facto de, ainda hoje, em algumas zonas do país, se cozinhar os alimentos no '*fogo da lareira*', contudo, não parece ser o caso, uma vez que os alunos eslavos residem no meio citadino ou nas povoações limítrofes. A troca ocorrida pode dever-se ao desconhecimento do significado de '*fogo brando*'.

Ao proceder à análise comparativa dos resultados do grupo de PLNM com o grupo de referência observamos que a ordem crescente de dificuldade coincide, em grande medida, nos dois grupos (embora o grupo de PLNM apresente resultados significativamente inferiores, como dissemos). No grupo de PLM, mantém-se a ordem: '*fogo*', '*casa*', '*rede*' e '*cartão*' *ex aequo* e, por último, '*caixa*'.

Da análise efectuada surgem algumas considerações. Em primeiro lugar, o domínio das lexias complexas construídas com base num determinado item lexical, na tarefa de selecção e aplicação solicitada, exige o conhecimento dos contextos linguísticos em que essas lexias são utilizadas e das situações que lhes correspondem no universo de referência. Em segundo lugar, observa-se que os alunos de PLNM apresentam um domínio inferior das ligações destas lexias complexas a determinados contextos de co-ocorrência na frase e às situações para que estas remetem. Em casos em que esse conhecimento do mundo e a representação linguística a ele associado existem, como é o caso do futebol, os alunos de PLNM alcançam resultados satisfatórios (cf. Anexo 4b – Tabela 5).

Desta análise, surgem implicações para o ensino do Português aos alunos de PLNM, como explicitaremos no capítulo seguinte, relativo às conclusões.

5.2.2.5. Teste V – Expressões Idiomáticas

As expressões idiomáticas mais conhecidas por parte dos alunos de PLNM são:

- '*Jogar em casa*' (com 10 respostas correctas);
- '*Não passar cartão*' (com 8 respostas correctas);
- '*Ter as faces em fogo*' (com 8 respostas correctas);

Estas expressões são também as que obtêm maior sucesso no grupo de PLM, às quais se junta a expressão idiomática *'estar na casa dos quarenta'* (*ex aequo* com a expressão *'ter as faces em fogo'*).

As expressões idiomáticas de que os alunos de PLNM revelam menor conhecimento são:

- *'Andar a toque de caixa'* (com apenas 2 respostas correctas);
- *'Calar a caixa'* (com 6 respostas correctas);
- *'Estar na casa dos quarenta'* (com 6 respostas correctas);
- *'Cair na rede'* (com 7 respostas correctas).

Estas expressões apresentam no grupo de PLM resultados satisfatórios, embora mais baixos do que os resultados das quatro expressões idiomáticas melhor pontuadas, acima referidas. A expressão *'cair na rede'* é a que obtém a melhor pontuação a seguir às expressões mais conhecidas e a pior pontuação recai na expressão *'andar a toque de caixa'*.

A dificuldade manifestada pelos dois grupos na expressão *'andar a toque de caixa'* decorre do seu uso pouco frequente nos contextos linguísticos dos portugueses. Trata-se duma expressão metafórica que significa *"a toda a pressa, à força"*, ou seja, a um ritmo marcado pelo som do tambor, recorrendo-se a uma imagem militar, de soldados a marchar ao som da *'caixa de rufo'* ou *'tambor de guerra'*. Com efeito, esta expressão tem vindo a cair em desuso, o que justifica o desconhecimento da expressão por parte dos alunos e explica a dificuldade revelada.

A expressão idiomática *'calar a caixa'* que significa *"deixar de falar"* também apresenta um elevado grau de dificuldade no grupo de PLNM. Tal como a expressão anterior, *'calar a caixa'* deixou de ser frequente na linguagem no uso, tendo caído em desuso, o que explica os resultados obtidos. Para além disso, a conceptualização metafórica subjacente a esta expressão constitui dificuldades acrescidas para os sujeitos eslavos que ainda detêm um fraco domínio da língua portuguesa.

O teste relativo à identificação do significado das expressões idiomáticas coloca o desafio da escolha de um significado entre vários possíveis e que, do ponto de vista estritamente semântico, sem consideração do uso consagrado numa comunidade linguística seriam também possíveis. Deste modo, a escolha correcta deverá resultar do conhecimento desse uso. Compreendem-se, assim, as maiores dificuldades experimentadas pelos alunos de PLNM, cujo acesso ao uso poderá não ter garantido o contacto com essas expressões (cf. Anexo 4b – Tabela 6).

5.2.2.6. *Teste VI – Explicitação*

Significados de lexias complexas

Os significados das lexias complexas dizem respeito à primeira parte dos resultados deste teste, relativa à capacidade de explicitação dos significados derivados do sentido prototípico.

Os alunos de PLNM, em relação aos significados das lexias complexas, apresentam os seguintes resultados por ordem decrescente de pontuação: ‘*cartão de estudante*’ (25 pontos em 30 possíveis), ‘*caixa craniana*’ (13 p.), ‘*casa de jantar*’ (12 p.), ‘*arma de fogo*’ (10 p.), e ‘*rede de transportes*’ (8 p.). Tenha-se em conta a grande diferença registada entre o resultado do item ‘*cartão de estudante*’ e o dos restantes.

No que diz respeito aos resultados do grupo de PLM, quer a expressão mais pontuada, quer a menos pontuada são as mesmas em relação ao grupo de PLNM, ocorrendo algumas oscilações no que diz respeito ao conhecimento semântico das restantes lexias complexas. A ordem decrescente de pontuação neste grupo é a seguinte: ‘*cartão de estudante*’ (42 p. em 44 possíveis), ‘*casa de jantar*’ (34 p.), ‘*arma de fogo*’ (27 p.), ‘*caixa craniana*’ (24 p.) e ‘*rede de transportes*’ (22 p.).

De novo, a explicação para a origem do melhor resultado de ‘*cartão de estudante*’ prende-se com o facto de todos os alunos, em todas as escolas, possuírem um ‘*cartão de estudante*’, que usam diariamente para os identificarem nas mais variadas actividades escolares. Por isso, o facto de se integrar nas vivências dos alunos e o uso frequente de ‘*cartão de estudante*’ na linguagem do quotidiano terá, certamente, contribuído para o melhor conhecimento semântico e polissémico do item lexical ‘*cartão*’.

Significado de expressões idiomáticas

Esta segunda parte contempla os resultados relativos à explicitação de expressões idiomáticas. O grupo de PLNM, no que respeita às cinco expressões em contexto frásico, obteve a melhor pontuação na compreensão da extensão do significado de ‘*mostrar o cartão vermelho*’ na frase ‘*o povo mostrou o cartão vermelho ao Governo*’ (17 pontos em 30 possíveis), seguindo-se, por ordem decrescente de pontuação, as expressões ‘*pôr as mãos no fogo*’ (14 p.), ‘*sentir-se em casa*’ (12 p.), ‘*cair na rede*’ (8 p.) e ‘*não dar uma para a caixa*’ (4 p.).

Os resultados dos alunos de PLM revelam que a expressão ‘*sentir-se em casa*’ foi a mais pontuada (39 p. em 44 possíveis), seguindo-se as expressões ‘*pôr as mãos no fogo*’ (38

p.), *'mostrar o cartão vermelho'* (35 p.) e *'cair na rede'* (35 p.). A expressão *'não dar uma para a caixa'* foi também a menos pontuada, embora com um valor não muito distante (31 p.). Verifica-se que as expressões idiomáticas contextualizadas com melhor pontuação em ambos os grupos não são coincidentes, no entanto, têm em comum o facto de ambos os grupos terem obtido a pontuação mais baixa na expressão idiomática *'não dar uma para a caixa'* na frase *'A Maria não dá uma para a caixa a Matemática'* (cf. Anexo 4b Tabela – 7).

Justificação da atribuição do significado

Os resultados obtidos nas respostas de justificação mostram que os alunos dos dois grupos encontraram bastantes dificuldades nesta tarefa. Na verdade, no caso dos alunos de PLNM, a média alcançada é de 4,7 (em relação a um máximo de 20). Mesmo no caso dos alunos de PLM, essa média é de 11,8 (/20).

Um elevado número de alunos não respondeu a bastantes questões (10 casos no grupo de PLNM e de 3 no grupo de PLM).

Em relação às lexias complexas, *'caixa craniana'* foi a que obteve melhor pontuação (12 p. (/20) no grupo de PLNM e 31 p. (/44) no grupo de PLM). No outro extremo, no grupo de PLNM encontramos *'cartão de estudante'* (6 p.) e *'casa de jantar'* (6 p.). No grupo de PLNM, encontramos os resultados mais baixos para *'rede de transportes'* (19 p.).

O resultado alcançado em *'caixa craniana'* pelo grupo de PLNM, revela que os alunos conhecem o seu significado, uma vez que este termo faz parte dos conteúdos curriculares estudados no ensino básico. O fraco resultado de *'rede de transportes'* pode estar relacionado com o uso pouco frequente que os alunos fazem desta lexia complexa, por estar associada a usos mais técnicos. No entanto, a conceptualização metafórica que lhe está subjacente, pode dificultar aos alunos eslavos a sua compreensão, essencial para a justificação da atribuição do significado.

No que respeita à justificação do significado das expressões idiomáticas (***Por que é que utilizamos esta expressão com este significado?***) as dificuldades acentuaram-se ainda mais e os alunos eslavos obtiveram resultados muito baixos: variando entre 10 pontos (para *'sentir-se em casa'*) e 2 pontos (para *'não dar uma para a caixa'*). No grupo de referência a melhor pontuação cabe à expressão *'pôr as mãos no fogo'* (38 p.) e a pior pontuação, à semelhança do grupo eslavo, recai na expressão idiomática *'não dar uma para a caixa'* (9 p.) (cf. Anexo 4b – Tabela 8).

A tarefa de explicitação e justificação da rede de significados revela-se, assim, bastante difícil. Não assenta apenas no uso, mas implica um nível de reflexão metalinguística.

5.3. A inter-relação de factores

Até ao momento, considerámos o contraste entre os alunos de PLNM e os de PLM, na análise dos resultados dos testes aplicados. Consideraremos agora a relação destes resultados com as variáveis “anos de permanência em Portugal” e “classificação na disciplina de LP/Português”, por meio do teste estatístico de correlação.

Anos de permanência

O Quadro 9 (cf. Anexo 4b) apresenta os valores do coeficiente de correlação linear simples obtidos e respectivo grau de significância. Verifica-se que, de um modo geral (à excepção dos resultados do teste *Outros significados*), os valores se encontram positivamente correlacionados com o número de anos de permanência em Portugal. Contudo, apenas em dois casos (*Número de significados* e *Expressões idiomáticas*) o coeficiente de correlação se mostra significativo¹⁵⁵. Deste modo, o factor *anos de permanência* não dá conta, por si só, dos resultados alcançados nos testes pelos alunos.

Classificação a Português

O Quadro 10 (cf. Anexo 4b) apresenta igualmente os valores do coeficiente de correlação linear simples obtidos e o respectivo grau de significância para a relação com a variável *classificação na disciplina de LP/Português*. O quadro apresenta os valores obtidos em conjunto para os dois grupos e os valores específicos obtidos para o grupo de PLNM.

Como seria de esperar, os resultados alcançados nos testes encontram-se positivamente correlacionados com o nível de classificação e, em relação à maior parte dos indicadores considerados, mostram-se significativos.

Quando consideramos os coeficientes específicos do grupo de PLNM, em comparação com os coeficientes conjuntos, observamos que há indicadores que reforçam a correlação com o nível de classificação dos alunos a Português e/ou o respectivo grau de significância. É o

¹⁵⁵ O critério de significância em causa nesta secção corresponde ao resultado da aplicação do teste de correlação linear simples. Os resultados da aplicação deste teste no programa SPSS são apresentados no Anexo 4b.

caso dos indicadores *Outros significados, Frases contextualizadas*. Noutros casos, o nível de correlação e significância desce e deixa de ser significativo, como acontece com o teste de explicitação, no qual o desempenho dos alunos de PLNM apresentou bastantes limitações.

Síntese

Os dados apresentados no presente capítulo dizem respeito aos alunos eslavos que constituem o grupo de PLNM. Estes alunos são filhos de famílias ucranianas e russas que, na viragem do século XX para o século XXI deram início a uma vaga de imigração em Portugal oriunda do leste da Europa, designadamente da Ucrânia, e em menor número, da Rússia. Portadores de formação académica em média superior à da generalidade dos pais portugueses, os pais eslavos exercem profissões diversas que, nem sempre, correspondem às habilitações académicas que detêm. Segundo a situação mais frequente, os filhos juntaram-se aos pais que os precederam na sua vinda para Portugal. Em todos os casos, o ingresso na escola portuguesa verificou-se após o seu início no país de origem. Os alunos ucranianos iniciaram a escolaridade na Ucrânia, tendo feito aí a sua alfabetização e os alunos russos fizeram a sua alfabetização na Rússia, onde frequentaram os primeiros anos de escolaridade. Estes alunos, de uma forma geral, encontram-se integrados em medidas de apoio à aprendizagem de PLNM, que corresponde à língua de escolarização e de comunicação na escola portuguesa, enquanto em casa a língua de comunicação é o Ucraniano e/ou o Russo. O nível de proficiência linguística varia entre A1, o nível de iniciação e C1, o nível de proficiência avançado. A maior parte dos alunos situa-se no nível intermédio B1.

Em relação aos resultados dos testes linguísticos, os alunos eslavos, em média, revelam um domínio de vocabulário em Português significativamente inferior ao do grupo de referência, manifestado no número de vocábulos conhecidos, mas também na precisão das definições. Os resultados dos testes de conhecimento polissémico aplicados, que tinham por base termos de uso generalizado, mostram que os alunos de PLNM, de um modo geral, conhecem os significados prototípicos e os significados cujo grau de saliência se situa num nível próximo da prototipicidade dos itens em análise. De facto, a maior parte dos alunos, para ‘*casa*’, dá definições que se integram no sentido de LAR, seguido do sentido prototípico de ESPAÇO/CONSTRUÇÃO; para ‘*cartão*’, os alunos apresentam em maior número o sentido prototípico de MATERIAL, seguido da respectiva FUNÇÃO; para ‘*caixa*’, a maior parte das definições refere-se à FUNÇÃO e ao sentido prototípico de RECIPIENTE/MATERIAL; a acepção de ‘*fogo*’ que ocorre com mais frequência corresponde a CALOR/LUZ, muito próxima do sentido

prototípico e no caso de *'rede'*, o significado predominante é o de *'rede telefónica'*, cuja acepção se distancia do sentido prototípico.

Os alunos eslavos manifestam a capacidade de activar e exemplificar outros significados para os itens em causa, de uma forma próxima aos do grupo de referência, como demonstram os resultados dos testes *I – Definições* e *II – Outros Significados*. Contudo, verifica-se que estes alunos apresentam um domínio menor da extensão semântica e, por conseguinte, da polissemia das palavras em estudo, comparativamente aos sujeitos portugueses do grupo de referência. Assim, o *Teste III – Produção de Frases Contextualizadas*; o *Teste IV – Selecção e Aplicação*; o *Teste V – Expressões Idiomáticas* e o *Teste VI – Explicitação* apresentam contrastes significativos entre os dois grupos. É neste último teste que se verificam os contrastes mais profundos, designadamente na explicitação do significado das lexias complexas, na explicitação do significado das expressões idiomáticas contextualizadas e na justificação da extensão semântica dos cinco itens lexicais em análise.

Os anos de permanência em Portugal não justificam, por si, o leque de resultados alcançados nos testes de conhecimento polissémico pelos alunos eslavos. A correlação entre estes dois indicadores não é significativa. No entanto, estes resultados encontram-se positivamente correlacionados com o nível de classificação na disciplina de Português.

Entre o grupo de PLNM e o grupo de PLM não se registam diferenças significativas no que respeita ao número de significados mobilizados na definição ou explicação dos itens lexicais em análise. Também não ocorrem diferenças significativas entre os dois grupos, na activação e a exemplificação de outros significados para os itens em causa. Todos os restantes testes apresentam contrastes significativos, embora com níveis de significância diferenciados. É na explicitação das expressões idiomáticas e na justificação do significado onde ocorrem contrastes com elevado nível de significância.

De uma forma geral, os resultados dos alunos de PLNM foram inferiores aos resultados obtidos pelos alunos de PLM. Destaca-se um menor domínio de vocabulário por parte dos alunos de PLNM, no que respeita à precisão das definições apresentadas, mas também ao número de vocábulos conhecidos. No que respeita ao conhecimento polissémico, o desempenho dos alunos de PLNM revela um domínio menor da polissemia dos itens lexicais estudados, em comparação com o desempenho dos alunos de PLM. As maiores dificuldades ocorreram na produção de frases para contextualizar o significado das palavras, na aplicação dos cinco itens lexicais em contextos frásicos, no conhecimento de expressões idiomáticas, na explicitação de lexias complexas e de expressões idiomáticas bem como na justificação da

extensão do significado.

Estas dificuldades remetem para a diversidade de competências do domínio lexical. Remetem também para a extensão e variedade no contacto com a língua que este domínio requer por parte dos falantes para o desenvolvimento dessa diversidade de competências. No caso dos alunos de PLNM essa extensão é limitada em termos de duração temporal já decorrida e encontra-se directamente ligada a determinados contextos específicos de utilização, onde sobressai o da escola, mas que não inclui o da família, uma vez que no meio familiar a comunicação se continua a fazer sobretudo na língua materna. A aquisição do léxico por parte dos alunos de PLNM é marcada pelo *input* linguístico que recebem nos contextos não familiares, seja nas interacções que realizam na escola, na aprendizagem dos conteúdos curriculares, no convívio com os colegas, no contacto com funcionários e professores, seja nas interacções feitas na rua, nas actividades extracurriculares, nas brincadeiras com amigos e vizinhos ou nas actividades desportivas em que participam. No caso da escola, à vertente de aquisição por meio do desenvolvimento do conhecimento lexical proporcionado tacitamente pela participação nas situações de comunicação habituais na escola e na sala de aula, poderá juntar-se a vertente de aprendizagem dirigida intencionalmente para algumas das competências de maior exigência que estiveram em foco no estudo que realizámos, como sejam, o reconhecimento de contextos específicos de utilização das palavras, a produção contextualizada de significados particulares, o conhecimento de expressões idiomáticas ou de lexias complexas e a explicitação das redes de relações semânticas em que assentam.

Capítulo 6. CONCLUSÃO

*“Unquestionably, **proficiency in the language(s) of instruction of the host country** is a sine qua non for their [immigrant children] successful integration at school”*
(Eurydice 2004: 68).

*“Besides introducing measures to help immigrant children learn the language of instruction, the majority of European countries also provide parallel **support to be taught their mother tongue and learn about the culture of their country of origin**” (Ibidem).*

Neste capítulo final, procederemos à apresentação das conclusões a que chegámos no estudo realizado. Teremos como referência as questões de investigação enunciadas no capítulo introdutório. Para além disso, associaremos essas conclusões aos objectivos então apresentados, quer aos que se situam no âmbito do estudo realizado, quer aos que extrapolam dos resultados para as implicações na acção pedagógica que poderá ser exercida pelos professores de PLNM nas escolas. Em relação a esta última vertente, apresentaremos propostas pedagógico-didácticas com base nos resultados obtidos. Finalmente, tendo em conta as limitações apresentadas no início, mas também as perspectivas que os resultados abriram em relação ao objecto estudado, apresentaremos sugestões para o desenvolvimento do estudo.

Para o nosso estudo, definimos como primeiro objectivo analisar o domínio lexical, no que diz respeito à polissemia, apresentado pelos alunos de Português Língua Não Materna (PLNM), do 3.º ciclo do ensino básico, tendo como referência o dos alunos de Português Língua Materna (PLM). O segundo objectivo, decorrente da preocupação em ligar o estudo à acção desenvolvida pelos professores, designadamente nas aulas de PLNM aos alunos estrangeiros, consiste em apresentar propostas pedagógico-didácticas com base no estudo efectuado, susceptíveis de serem desenvolvidas no âmbito do ensino-aprendizagem do Português Língua Não Materna, com vista ao desenvolvimento do domínio lexical, designadamente no que diz respeito ao domínio da polissemia.

O percurso realizado até ao momento liga-se fundamentalmente ao primeiro objectivo, o da análise e caracterização do domínio polissémico por parte dos alunos de Português Língua Não Materna do 3.º ciclo do ensino básico, em confronto com os alunos de Português Língua Materna. No entanto, os elementos mobilizados para o enquadramento do estudo e para a sua realização também abrem perspectivas para a formulação de propostas didácticas. O Enquadramento Teórico assentou em três pilares: o **Enquadramento Sociolinguístico** sobre imigração e escola, focando os aspectos relativos aos imigrantes em Portugal e aos perfis de escolaridade das minorias étnicas; o **Enquadramento Linguístico** no qual se aborda a Polissémia na perspectiva da Linguística Cognitiva, que pode ser tida em conta no momento de traçar percursos e objectivos de aprendizagem, por parte dos alunos e o **Enquadramento Psicolinguístico** onde se procurou dar conta de factores relevantes para a aquisição do léxico na aprendizagem do Português como língua não materna.

Tal como dissemos no capítulo 1, propusemo-nos estudar um grupo de alunos eslavos de Português Língua Não Materna, imigrantes em Portugal, a frequentar o 3.º ciclo do ensino básico em escolas da região de Leiria, por, tal como muitas outras regiões do país, ser esta uma região em que se verificou um afluxo elevado de imigrantes vindos dos países eslavos, no final da década de noventa e no início da primeira década deste século. As questões de investigação que permitiram focalizar o estudo incidiram sobre os seguintes aspectos: o domínio dos significados das palavras, revelado através da sua explicação verbal (Q1); o domínio de outros sentidos, para além do sentido prototípico (Q2); a capacidade de explicitação de relações entre os significados de um item lexical polissémico (Q3); o papel do factor “anos de permanência” conjugado com a frequência do primeiro ciclo em Portugal (Q4).

Uma vez que o desenvolvimento lexical é uma tarefa que pode considerar-se que nunca está terminada, pois é sempre possível aprender novas palavras e novos significados das palavras em domínios específicos, importam não apenas os valores absolutos de caracterização da competência lexical, mas também os valores relativos, tendo como referência a população escolar, designadamente os colegas dos alunos de PLNМ com quem estes partilham a tarefa de aprendizagem escolar, com recurso ao Português como língua de escolarização. Por conseguinte, os resultados da caracterização do domínio lexical dos alunos de PLNМ tiveram como referência os resultados alcançados nas mesmas tarefas pelos alunos de Português Língua Materna.

Os dados recolhidos por meio do *Questionário Sociolinguístico* aos alunos eslavos permitiram concluir que os alunos de PLNМ do nosso grupo de estudo são oriundos

maioritariamente da Ucrânia e, minoritariamente da Rússia, tendo como língua materna o Ucrainiano (os alunos ucranianos) e o Russo (os alunos russos e ucranianos). Estes alunos iniciaram o seu percurso escolar no respectivo país de origem.

Os alunos eslavos que frequentam a escola portuguesa usufruem, de uma forma geral, de medidas de apoio à aprendizagem de PLN. O Português Europeu corresponde, actualmente, à sua língua de escolarização e de comunicação na escola, enquanto em casa a língua de comunicação é, em primeiro lugar, o Russo e, em segundo, o Ucrainiano. O domínio do Russo em detrimento do Ucrainiano na comunicação em casa deve-se ao facto dos pais terem feito a sua escolarização em Russo, pois esta foi, durante muitos anos, a língua oficial na Ucrânia. Estes dados são corroborados por Mateus *et alii* “*A nível do ensino, o Ucrainiano tem vindo a substituir progressivamente o russo como principal língua de escolarização. Enquanto que por altura da independência cerca de metade das escolas do país funcionavam em Russo, actualmente quase todo o ensino é leccionado em Ucrainiano*”¹⁵⁶ (2008: 88-89). A proficiência linguística dos alunos eslavos oscila entre o nível A1 (inicial) e o nível C1 (o nível avançado). A maior parte dos alunos eslavos situa-se no nível B1 (intermédio) de proficiência linguística.

Os dados recolhidos, com os quais a nossa experiência enquanto docente de Português e de apoio de PLN está em conformidade, levaram-nos a confirmar que os alunos eslavos, de uma forma geral, se integram facilmente na escola portuguesa, apesar da barreira linguística com que se deparam inicialmente. Trata-se de alunos com elevadas expectativas escolares, muito aplicados, muito disciplinados nas aulas e muito metódicos no seu trabalho. Alguns conseguem distinguir-se, obtendo resultados superiores aos dos colegas portugueses, designadamente, na disciplina de Matemática. Geralmente são alunos muito bem aceites pelos seus pares portugueses, mas também pelos professores e pela restante comunidade educativa. Os contactos mantidos com os encarregados de educação eslavos na direcção de turma permitem-nos testemunhar a importância e o valor que estes atribuem à escola e ao sucesso das aprendizagens dos seus educandos. Atrevemo-nos a dizer que a escola constitui um pilar fundamental incontestável e de máxima importância na cultura eslava.

6.1. Conclusões relativas ao domínio lexical por parte do grupo de alunos eslavos

Através do *Teste de Vocabulário* e do conjunto dos seis *Testes de Conhecimento Polissémico*, procurou-se alcançar o objectivo relativo à caracterização do domínio lexical,

¹⁵⁶ Maria Helena Mateus *et alii* (2008) – *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*.

focalizado na polissemia, dos alunos eslavos integrados no estudo, em confronto com o dos alunos de PLM.

Retomamos, agora, as questões de investigação, a fim de explicitarmos as respostas que os resultados nos permitiram obter. A primeira questão diz respeito ao domínio do significado das palavras, expresso através da respectiva explicação, com recurso à definição ou a outra estratégia adequada:

– Q1: Qual o domínio dos significados das palavras apresentado pelos sujeitos de Português Língua Não Materna, que frequentam o 3.º ciclo do ensino básico?

Em relação a esta primeira questão, os resultados do *Teste de Vocabulário* mostraram que os alunos eslavos apresentam uma média inferior na pontuação alcançada face aos alunos portugueses, no que respeita ao conhecimento do léxico, acedido através da capacidade de definir ou explicar o significado da palavra. Na origem deste resultado está o facto de a média de vocábulos a que o grupo de PLNM respondeu ter sido significativamente inferior e, por isso, o número de significados expressos é também inferior. Contabilizámos, também, o número de significados expressos por cada item nas respostas e verificámos que a média apresentada pelos alunos eslavos se encontra muito próxima da média dos alunos portugueses, o que nos permite concluir que a pontuação mais elevada do grupo de PLM não se deve ao maior número de significados activados na explicitação, mas ao maior número de vocábulos conhecidos e à maior correcção/precisão dos significados expressos.

Por conseguinte, observa-se que as dificuldades do grupo dos sujeitos eslavos no domínio lexical se devem, por um lado, ao desconhecimento de vocábulos de uso menos comum ou de baixa frequência e, por outro lado, à falta de capacidade de expressarem com precisão os significados solicitados.

A segunda e a terceira questões incidem directamente sobre o domínio da polissemia. A segunda incide sobre o domínio de sentidos derivados, integrando nesse domínio a capacidade de produzir frases para contextualizar o significado das palavras, de aplicar as palavras a contextos frásicos, de identificar o significado de expressões idiomáticas em que as palavras em causa surgem:

– Q2: A partir do sentido prototípico, os alunos dominam outros sentidos derivados?

Os resultados dos *Testes de Conhecimento Polissémico*, que incidiram sobre os itens lexicais ‘caixa’, ‘cartão’, ‘casa’, ‘fogo’ e ‘rede’ e as respectivas lexias complexas, revelaram que os alunos de PLNM, de um modo geral, conhecem os significados prototípicos destes itens, bem como os significados que apresentam um grau de saliência próximo do seu núcleo

prototípico. Os mesmos resultados mostraram, também, que os alunos eslavos manifestam a capacidade de activar e exemplificar outros significados para os itens em causa, como evidenciam os resultados dos testes *I – Definições* e *II – Outros Significados*. No entanto, os dados revelaram que os alunos de PLNM apresentam um domínio menor da extensão semântica e, por conseguinte, da polissemia das palavras em estudo, comparativamente aos sujeitos portugueses do grupo de referência, tendo sido registadas diferenças significativas entre os dois grupos nos testes *III – Produção de Frases Contextualizadas*; *IV – Selecção e Aplicação*; *V – Expressões Idiomáticas*. Estas tarefas apresentam um nível mais exigente do conhecimento da linguagem-em-uso.

A terceira questão diz respeito à capacidade de explicitação da rede de relações semânticas em que assenta a polissemia:

Q3: Em que medida é que os sujeitos de Português Língua Não Materna são capazes de explicitar as relações entre os significados de um item lexical polissémico?

Os resultados do teste *VI – Explicitação* mostram que os maiores contrastes ocorrem neste teste, designadamente, na explicitação do significado das lexias complexas, na explicitação dos significados das expressões idiomáticas contextualizadas e na justificação da extensão semântica dos cinco itens analisados. O domínio lexical assente no conhecimento consciente, susceptível de ser recriado pelos sujeitos, está ainda longe de ser alcançado. Com efeito, a rede de relações semânticas em que assenta a polissemia, com relevo para as lexias complexas e expressões idiomáticas, mostra-se um campo que apresenta ainda muitas dificuldades para os alunos de PLNM.

A quarta questão incide sobre o factor tempo de permanência, a que surge associada a realização de mais anos de escolaridade em Portugal:

Q4: O tempo de permanência em Portugal, na extensão temporal do ensino básico, assegura e permite explicar um maior desenvolvimento no domínio lexical em causa?

Ressalvadas as questões relativas à constituição da amostra (com um número reduzido de sujeitos e constituída de forma não aleatória), que impedem a generalização das conclusões, os resultados apontaram para que, por si, as diferenças entre os alunos de PLNM quanto aos anos de permanência não asseguram senão de forma limitada uma correlação linear significativa com os resultados dos testes de desenvolvimento lexical aplicados. Efectivamente, apenas em relação a dois indicadores (*número de significados* do teste de vocabulário e identificação de *expressões idiomáticas*) se encontram coeficientes de correlação significativos.

O conhecimento lexical, no nível em que o analisámos neste estudo, revela um grau de exigência por parte dos alunos de PLNM, ao qual ainda não são capazes de corresponder. Esperar que a passagem do tempo, à medida que se vai prolongando a duração da estadia, dê resposta, por si só, para colmatar as lacunas que estes alunos revelam, não é suficiente. Este é um aspecto que deve ser tido em conta por parte da escola e dos professores, para potenciarem a aprendizagem lexical, na sua complexidade, por estes alunos. Se no início as dificuldades são claramente maiores, o aprofundamento do conhecimento lexical segundo tarefas que activam a diversidade de significados das palavras, a capacidade do seu reconhecimento e aplicação contextualizados, bem como a capacidade de explicitação de relações de significado exigirão estratégias específicas, com vista a potenciar o contributo do domínio lexical para o sucesso escolar. As referidas estratégias devem ser implementadas na disciplina de Português — cujos resultados estão positivamente e significativamente correlacionados com os resultados dos testes aplicados — mas também noutras disciplinas, dado o carácter transversal da competência lexical.

Uma das dificuldades que geralmente é associada aos alunos eslavos na aprendizagem do Português diz respeito ao alfabeto, uma vez que a sua língua materna (L1), enquanto língua eslava, usa o alfabeto cirílico, caracteristicamente diferente do alfabeto latino. No nosso estudo, esse aspecto não esteve em evidência, porque ele constitui uma dificuldade sobretudo para o aluno recém-chegado a Portugal (situação que incluía um número limitado de alunos no estudo) e porque o estudo tomou como objecto um domínio diferente, o lexical e especificamente a polissemia. Mas o nosso estudo mostra que, para além dos aspectos mais aparentes e que se tornam manifestos à superfície quando se consideram as relações entre as duas línguas, há outros aspectos que devem ser objecto de atenção específica na aprendizagem, como seja o caso das relações entre as línguas, no nível semântico.

As línguas eslavas, designadamente, o Ucrainiano e/ou o Russo, enquanto língua(s) materna(s) dos alunos de PLNM, apresentam uma considerável distância linguística que as separa da língua portuguesa. Esta distância linguística reflecte-se nos resultados obtidos, no que respeita ao domínio lexical e polissémico dos alunos eslavos. Na verdade, para além de aspectos comuns, partilhados em relação a aspectos civilizacionais e culturais, que se reflectem nas relações de significado, há aspectos específicos na construção do sistema semântico de cada língua, designadamente em relação à polissemia das palavras, que não são imediatamente transponíveis entre línguas, designadamente entre línguas afastadas.

Aos factores linguísticos, ainda temos de juntar a consideração dos factores

sociolinguísticos, os quais desempenham um papel relevante na aquisição/aprendizagem da L2, se considerarmos que a estes factores estão associados a riqueza de experiências de vida, o acesso a hábitos culturais que activam usos da linguagem valorizados na escola e na sociedade. Esta nossa perspectiva aproxima-se da perspectiva de Leiria (2008), que considera que as “oportunidades de aprendizagem e de uso” que cada indivíduo tem ao longo da vida, não só estão relacionadas com a distância linguística entre a L1 e a L2, mas também “com hábitos culturais da comunidade e da família” (Leiria 2008: 111). Segundo a autora, os alunos “eslavos, por exemplo, embora sem perderem a sua identidade, parecem mais disponíveis para contactos propiciadores de oportunidades de aprendizagem e de uso da L2” (*Ibidem*). Por conseguinte, cabe à escola e aos professores potenciar a disponibilidade manifestada pelos alunos eslavos para o desenvolvimento do domínio lexical e da efectiva aquisição/aprendizagem da língua portuguesa.

6.2. Propostas para o ensino e aprendizagem

Dando cumprimento ao segundo objectivo da investigação, apresentamos algumas propostas pedagógico-didácticas susceptíveis de serem implementadas no âmbito do ensino-aprendizagem do Português Língua Não Materna, com vista ao desenvolvimento lexical, designadamente em relação ao domínio da polissemia.

Os resultados do nosso estudo mostraram a complexidade dessa tarefa que se reflecte no facto de os alunos de PLNM, apesar de na maioria dos casos já terem vários anos de permanência e de escolaridade em Portugal (recordamos que a média de anos de permanência é 4,7 anos), apresentarem valores inferiores aos dos alunos de PLM, em muitos dos testes aplicados, designadamente nos de maior exigência em termos do domínio da polissemia. Se, em relação ao conhecimento dos sentidos prototípicos destas palavras, muito frequentes no uso da língua portuguesa, as diferenças já se encontram esbatidas, o mesmo não acontece quando se considera o alcance alargado do seu significado, ou seja, o seu alcance polissémico. Por conseguinte, podemos dizer que as vias seguidas no percurso de aquisição e de aprendizagem permitiram alcançar o domínio dos significados básicos destes itens lexicais, designadamente daqueles que são mobilizados na comunicação quotidiana de uma forma frequente, mas não asseguraram o domínio, incluindo a capacidade de explicitação, da complexidade de redes de significado destes itens, que vão para além dos sentidos comumente activados. Partimos do princípio de que não houve, como estratégia sistematizada, uma acção específica incidindo sobre as redes de significados dos itens polissémicos. Por conseguinte, assumimos que o desenvolvimento lexical alcançado ao longo

dos anos de permanência surgiu da necessidade de comunicação do quotidiano e de resposta às exigências da vida escolar em domínios particulares como o da aprendizagem nas diversas disciplinas.

Os resultados do estudo levam-nos a formular a proposta de integrar no ensino-aprendizagem uma estratégia *de tratamento consciente do alcance semântico das palavras, ou seja, da sua polissemia, através da tomada em consideração e descoberta dos significados que apresentam*. Para a concretização desta estratégia, o professor deverá ser capaz de recriar a rede de relações de significado de uma palavra. Para isso, a Linguística Cognitiva pode dar um contributo, através dos instrumentos de análise que facultamos e que mobilizámos na análise da polissemia dos itens que serviram de base ao nosso estudo. Em relação ao aluno, a descoberta e tomada de consciência da rede de relações de significados de um item que vá para além dos que são mobilizados no quotidiano deverá permitir consolidar o domínio dessas palavras e assentar significados menos frequentes ou mais distantes dos sentidos prototípicos, mas em relação aos quais é possível estabelecer ou recriar ligações, nos significados mais comuns. Este trabalho implicará vias de consciencialização e de explicitação dessas ligações. Sendo uma tarefa cognitivamente exigente, contribuirá para criar hábitos de reflexão metalinguística, de tomada das palavras (do seu significado, sobretudo, mas também da unidade que inclui a forma) como objecto de pensamento, de interrogações, de mobilização dos significados já dominados para o estabelecimento de relações e de explicações no domínio das redes de significado.

Apresentamos de seguida algumas sugestões de actividades que permitirão colocar em prática esta estratégia de trabalho sobre o alcance do significado das palavras. Algumas dessas actividades aproximam-se dos instrumentos de recolha de dados que utilizámos, mas tomados aqui como meios de ensino-aprendizagem a mobilizar no decurso das aulas, designadamente das aulas de PLNМ para alunos estrangeiros ou das próprias aulas de Língua Portuguesa num trabalho integrado com os alunos de PLМ. As propostas apresentadas estão orientadas não para o ciclo inicial do ensino básico, nem para a fase imediata após a chegada, mas para o terceiro ciclo, que constituiu o nível de escolaridade em foco no estudo, podendo em alguns casos estender-se ao segundo ciclo.

1. *Descoberta do alcance do significado das palavras*

i) O professor deverá apresentar um pequeno *corpus* em que surjam várias acepções de uma palavra;

- ii) Os alunos deverão repartir as ocorrências das palavras em causa pelas acepções;
- iii) Poderão integrar também as ocorrências de frases que tenham escrito previamente.

2. *Outros significados* — Para um termo de utilização frequente, já dominado pelos alunos, solicitar:

- i) a explicitação da sua definição, do seu significado central ou prototípico, entendido como o mais frequente no dia-a-dia;
- ii) a indicação de outros significados (à semelhança do que solicitámos no *Teste II – Outros Significados*);
- iii) a contextualização frásica desses significados (à semelhança do que solicitámos no *Teste III – Produção de Frases Contextualizadas*).

Para a realização desta actividade, deve-se aproveitar os conhecimentos específicos que os alunos adquirem nas disciplinas curriculares. (Por exemplo: ‘*casa decimal*’ é ‘*posição numérica*’ [Matemática]; ‘*fogo*’ é ‘*incêndio*’ ou ‘*casa*’ [Física, Geografia]).

3. *Seleção e Aplicação* — Preenchimento de espaços lacunares em frases, com palavras de sentidos diferentes, a partir do mesmo item lexical.

- i) O professor deverá apresentar aos alunos frases lacunares e palavras com sentidos diferentes e solicitar aos alunos que seleccionem, para cada frase, a palavra correspondente.
- ii) Os alunos deverão seleccionar uma palavra adequada ao contexto de cada frase e preencher o espaço lacunar de cada frase com a palavra correspondente (à semelhança do *Teste IV – Seleção e Aplicação*)
- iii) Deverão produzir frases contextualizadas com os itens restantes que não foram integrados nas frases dadas pelo professor.

Esta actividade deve ser acompanhada da preocupação de apresentar a língua como um *sistema*, em que as unidades (designadamente as palavras) estabelecem relações entre si.

4. *Expressões idiomáticas* — Explicitação de significados.

- i) O professor deverá apresentar um *corpus* com várias expressões idiomáticas e/ou expressões altamente lexicalizadas e um conjunto de frases que explicitam o significado de cada uma das expressões;
- ii) De entre as opções apresentadas, no formato de exercício de escolha múltipla, os alunos deverão seleccionar a explicitação do significado correcto, correspondente a cada uma das expressões (à semelhança do *Teste V – Expressões Idiomáticas*);

iii) O professor deverá fazer a correcção oralmente, explicitando as relações de sentido e as conceptualizações que estão na origem da extensão semântica.

Sempre que possível, o professor deve motivar os alunos para a reflexão sobre a sua L1, estabelecendo o contraste com a L2. Deve, também, consciencializar os alunos que a polissemia é um fenómeno universal, mas a sua realização é típica apenas de uma língua particular. Por esta razão, as acepções são diferentes em línguas diferentes.

5. *Relações com a língua materna* — Levar os alunos a activarem a rede de relações semânticas da sua própria língua materna, através de expressões idiomáticas ou expressões altamente lexicalizadas, estabelecendo paralelismos ou encontrando diferenças com o Português.

i) Em relação a expressões idiomáticas ou a expressões lexicalizadas do Português, o professor solicitará aos alunos que apresentem o seu significado e que tentem explicar a sua construção;

ii) Os alunos deverão apresentar uma proposta de tradução para a sua língua materna (como se diz em...?);

iii) Deverão explicar o significado da expressão na sua língua materna, indicando se há ou não paralelismo com o Português.

Também para esta actividade se deve consciencializar os alunos de que a polissemia é um fenómeno universal, mas a sua realização é típica apenas de uma língua particular. Por esta razão, as acepções são diferentes em línguas diferentes (por exemplo, em Português, ‘*casa*’ tem a acepção de ‘*divisão*’ e ‘*casa decimal*’ tem a acepção de ‘*posição numérica*’, no entanto, estas acepções de ‘*casa*’ não existem nas línguas eslavas).

6. *Identificação de polissemia na linguagem quotidiana* — Levar os alunos a procurarem expressões do quotidiano com um sentido metafórico ou metonímico.

i) O professor deverá apresentar aos alunos algumas expressões do quotidiano e solicitar aos alunos que procurem outras, por exemplo, em registos de oralidade (diálogos);

ii) Os alunos deverão apresentar oralmente as expressões encontradas ao grupo/turma;

iii) Deverão relacionar as expressões encontradas na língua portuguesa com as expressões idiomáticas da sua língua materna e explicá-las aos colegas.

Esta actividade pressupõe que os alunos sejam motivados para observar a frequência do uso de itens diferentes, a fim de perceberem que aquilo que é frequente numa língua pode ser

existente noutra, mas raro.

7. *Identificação de polissemia na linguagem jornalística*

- i) O professor deverá distribuir uma notícia de jornal por cada aluno ou grupo de alunos;
- ii) Após a leitura, o professor focalizará a atenção dos alunos em palavras polissémicas, que apresentem, naquele contexto, um significado derivado já distante do sentido prototípico;
- iii) Em relação a essas palavras, explicitará as relações de significado em causa;
- iv) Os alunos deverão procurar novas palavras, no resto da notícia, em relação às quais tenham consciência de que possuem diversos significados ou que o significado em que estão a ser utilizadas já se distancia do sentido prototípico;
- v) Com a ajuda do professor, procurarão explicitar as relações em causa.

8. *Sinónimos na polissemia* — Levar os alunos a tomar consciência da importância do contexto de uso na selecção dos sinónimos.

- i) O professor deverá apresentar aos alunos um *corpus* com ocorrências de palavras em frases com acepções diferentes e as respectivas palavras sinónimas;
- ii) Os alunos deverão substituir cada uma das palavras, que se encontram sublinhadas, pelo sinónimo adequado, de acordo com o contexto frásico;
- iii) O professor deverá corrigir os exercícios e levar os alunos à tomada de consciência da importância do contexto de uso de cada palavra sinónima.

9. *Antónimos na polissemia* — Levar os alunos a tomar consciência da importância do contexto de uso, na selecção dos antónimos.

- i) O professor deverá apresentar aos alunos um *corpus* com ocorrências de palavras em frases com acepções diferentes e as respectivas palavras antónimas;
- ii) Os alunos deverão substituir cada uma das palavras, que se encontram sublinhadas, pelo antónimo adequado, de acordo com o contexto frásico;
- iii) O professor deverá corrigir os exercícios e levar os alunos à tomada de consciência da importância do contexto de uso de cada palavra antónima.

10. *Dicionário (I)* — Procurar no dicionário outras acepções para uma determinada palavra que esteja em foco num texto.

- i) O professor deverá apresentar um texto aos alunos, destacando algumas palavras;
- ii) Os alunos deverão procurar no dicionário outras acepções para as palavras em destaque e integrá-las em contextos linguísticos diferentes.

11. *Dicionário (II)* — Associar os exemplos a acepções diferentes dadas num dicionário.

- i) O professor deverá apresentar aos alunos frases que constituam exemplos de utilização dos diversos significados de uma palavra;
- ii) Os alunos deverão associar esses exemplos às acepções diferentes de cada item, dadas num determinado dicionário.

12. *Identificação de Polissemia na Internet* — Levar os alunos a fazer o levantamento dos diversos significados de itens lexicais seus conhecidos, em motores de busca como, por exemplo, o Google.

- i) O professor deverá solicitar aos alunos que pesquisem no Google os diversos significados de um determinado item lexical;
- ii) Os alunos deverão identificar as diversas ocorrências desse item, por exemplo, as que surgem na primeira página;
- iii) Deverão indicar a existência do sentido prototípico e dos diversos significados do item em estudo;
- iv) Os alunos deverão apresentar à turma os resultados da pesquisa;
- v) O professor deverá promover uma discussão esclarecedora sobre o sentido prototípico e os sentidos derivados encontrados para esclarecimento de dúvidas dos alunos;
- vi) Deverá levar os alunos a perceber a importância da relação de sentidos que se estabelece a partir do sentido prototípico na criação de novos significados das palavras.

A proposta de estratégia que formulámos reforça a atenção ao domínio do léxico na aprendizagem do Português. Este reforço está de acordo com as posições da equipa do projecto *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa* que apresentámos no capítulo 2, designadamente em relação ao desenvolvimento da competência lexical que vai para além da proficiência linguística conversacional. A maior exigência da proficiência linguística para fins académicos exige o domínio de palavras menos frequentes e o domínio de significados que se distanciam do sentido prototípico.

Também Isabel Leiria (2001) propõe o reforço do papel do domínio lexical no ensino do Português LNM, ao afirmar que **“uma abordagem centrada no léxico, que concilie os dados da aquisição com os dados da investigação em corpora de L1 e de L2, tendo em consideração as características do aprendente, poderá ser mais um passo na direcção de uma doutrina para o ensino”** (Leiria, 2001: 348). A autora sugere que os professores devem ter em consideração que “aprender uma língua consiste fundamentalmente em aprender propriedades das palavras” (p. 339) e que quanto mais próximas são as duas línguas, a língua materna e a língua segunda, mais propriedades comuns têm os itens lexicais que as constituem. Todavia, quanto maior for a proximidade entre a L1 e a L2, mais probabilidades há para o surgimento de falsos amigos ou falsos cognatos, cuja diferença de sentidos pode constituir uma dificuldade acrescida na aquisição/aprendizagem de uma língua não materna.

Como dissemos anteriormente, a aquisição do léxico é um domínio vasto e complexo, em particular para os alunos de PLNM. No caso destes alunos, a dificuldade é agravada pelo facto de não haver uma correspondência biunívoca entre os termos que constituem o léxico das línguas, o que também acontece entre as línguas eslavas e a língua portuguesa, reforçado ainda pelo facto de pertencerem a famílias diferentes, embora tenham a mesma origem indo-europeia.

Os recursos limitados de vocabulário e o domínio exíguo do alcance semântico das palavras revelados no nosso estudo mostram-nos o caminho que há ainda a percorrer, mesmo quando já se obtiveram níveis satisfatórios de competência linguística na comunicação quotidiana. Porque falar da polissemia é falar dos múltiplos sentidos da linguagem-no-uso, a polissemia deve constituir um campo a ser explorado para uma eficaz aquisição do léxico e para o domínio da extensão semântica das palavras, dimensão que assume uma importância relevante em determinados registos e géneros textuais, que vão estar presentes ao longo da aprendizagem escolar, como seja o registo literário, mas também os registos ligados a disciplinas de outros domínios de conhecimento em que muitas palavras assumem novos significados.

As propostas acima apresentadas requerem do professor uma adequada selecção de materiais e de estratégias a desenvolver nas aulas. Requerem ainda que esteja munido de instrumentos conceptuais e linguísticos que lhe permitam analisar e propor redes de relações, neste caso, semânticas. Para além destes requisitos, o professor de PLNM deve ser uma pessoa de mente aberta e ter vontade de aprender com os seus alunos.

A multiculturalidade e o plurilinguismo que caracterizam actualmente a escola em

Portugal exigem novas respostas e novas práticas pedagógicas e didáticas para uma rápida e eficaz aquisição da língua portuguesa e para a integração escolar plena dos alunos imigrantes. Dentro das suas possibilidades, as escolas e os professores têm tentado dar resposta aos desafios, no entanto, muitas são, ainda, as dificuldades sentidas e muitos obstáculos há que ultrapassar.

Uma vez que as escolas portuguesas continuam a acolher alunos eslavos, cujas línguas maternas apresentam características que as distanciam da língua portuguesa, considerámos importante realizar uma investigação que nos conduzisse a algumas conclusões sobre esta população específica, que nos permitisse potenciar a sua aprendizagem. O nosso estudo pretendeu contribuir, de algum modo, para o conhecimento, focalizado na polissemia, da aquisição e domínio do léxico por parte de alunos de PLNM, no caso específico, dos alunos eslavos, que têm como língua materna o Ucrainiano e o Russo.

Aprender e ensinar não são tarefas fáceis. A aquisição/aprendizagem de uma língua segunda implica esforço, perseverança e capacidade para abrir caminho ao conhecimento de uma nova e estranha (estrangeira) língua. Para isso, o auxílio dos professores e sobretudo, dos professores de Português, onde nos incluímos, é fundamental. É connosco que os alunos começam a dar os primeiros passos na língua de imersão e no acesso ao conhecimento escolar que lhes é devido. Todavia, os passos de gigante que desejamos para os alunos imigrantes no acesso pleno à língua portuguesa só serão dados, quando todos nós, os professores que com eles interagimos, estivermos verdadeiramente preparados, isto é, quando tivermos formação científico-pedagógica adequada e capaz de os ajudar a ir mais longe.

Foi a pensar neles que efectuámos o nosso estudo e é por eles que continuamos a esforçar-nos para que a nossa língua, enquanto instrumento de comunicação e de conhecimento, tenha um alcance que permita o sucesso.

6.3. Desenvolvimento do estudo

O estudo realizado coloca novos desafios, que nascem das delimitações introduzidas e das limitações encontradas no percurso e também de novas possibilidades de investigação surgidas nesse percurso. Assim, as delimitações metodológicas adoptadas, designadamente quanto ao tamanho reduzido da amostra, consolidaram em nós a consciência de que o estudo poderia ser alargado por meio de uma amostra de maior dimensão, que abrangesse outros ciclos de ensino, outras regiões e alunos de outras línguas maternas.

Ao longo da realização do estudo e também em virtude do desempenho das funções de professora de Português de alunos de PLNM, foi-se também reforçando a consciência da necessidade e do papel de uma investigação de cariz metodológico diferente, que consistisse na realização de um programa de intervenção, desenvolvido ao longo de um ano lectivo, que colocasse em prática as propostas que formulámos, a fim de avaliar o seu sucesso para o desenvolvimento lexical dos alunos, designadamente em relação ao domínio da polissemia, e que contemplasse a diversidade de competências que activa: a capacidade de reconhecimento de significados, da sua contextualização, mas também da sua explicitação, assim como das relações de significado na rede semântica complexa dos itens lexicais polissémicos.

Outra possibilidade de investigação poderá ser efectuada por meio de estudos de caso, de alunos com diferentes perfis linguísticos e que experimentam diferentes níveis de dificuldade na aquisição do léxico e no domínio da polissemia. O acompanhamento próximo dos alunos em relação às questões que estiveram em foco neste estudo pode ser efectuada por meio de estudos com carácter de investigação-acção, centrados no acompanhamento de algumas estratégias, nomeadamente, algumas das as apresentadas. Este acompanhamento próximo poderá captar as diferenças e especificidades colocadas por cada sujeito ou grupo de sujeitos e por cada estratégia de desenvolvimento lexical.

Estes vários percursos metodológicos que poderão ser concretizados com diferentes grupos de sujeitos que não têm o Português como língua materna, têm em comum a preocupação dos professores em aprofundar o seu conhecimento acerca dos processos de aquisição e aprendizagem do PLNM (conhecimento que só em casos raros esteve presente na sua formação inicial).

BIBLIOGRAFIA

- Abrantes, Ana Margarida (1999). O Regresso às Emoções: a Expressão da Raiva em Português. In *Revista Portuguesa de Humanidades*, III, pp. 101-138.
- Abrantes, Ana Margarida (2001a). Guerra, paz, ou pacificação? Aspectos semânticos e pragmáticos do eufemismo na imprensa. In Silva, Augusto Soares da (org.) (2001) – *Linguagem e cognição: a perspectiva da linguística cognitiva*, Braga: Associação Portuguesa de Linguística e Universidade Católica Portuguesa, 79-98.
- Abrantes, Ana Margarida (2001b). Da vida e outras viagens: A relevância das metáforas conceptuais de uma língua estrangeira. In *Máthesis*, 10, 2001, pp. 319-332. Disponível em: www.crb.ucp.pt/Biblioteca/Mathesis/Mathesis10/IV/319.pdf (acedido em Julho de 2009).
- Abrantes, Ana Margarida (2002) *É a Guerra. O uso do eufemismo na imprensa. Um estudo contrastivo em Linguística Cognitiva*. Viseu: Passagem Editores.
- Adragão, José Vítor (2008). Diversidade Linguística na Europa: um património a defender? In *Palavras* n.º 33. Associação de Professores de Português, pp. 45-56.
- Alvar Esquerria, Manuel (2003). *La enseñanza del léxico y el uso del diccionario: Vocabulario, ortografía, pronunciación, sinónimos, ...*Madrid: Arco/Libros, S.L.
- Amaral, Patrícia (2001). Metáfora e Linguística Cognitiva. In Augusto Soares da Silva (org.) *Linguagem e Cognição: a Perspectiva da Linguística Cognitiva*. Braga: Associação Portuguesa de Linguística e Universidade Católica Portuguesa, pp. 241-261.
- Ançã, Maria Helena (2005). Comentário da conferência de Maria José Grosso: “O ensino/aprendizagem de uma língua a falantes de outras línguas”. In *Palavras* n.º 27. Associação de Professores de Português, pp. 37-40.
- Andersson, G. et alii (1997). *Nordic Roads to Multilingualism – How to Help Children to Become Multilingual*. Helsinki: Heinolan Kurssikeskus.
- Arim, Eva et alii Ucrainiano. In *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. ILTEC. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 87-107.
- Barbeiro, Luís F. (2006). Metodologias e Análise do *Corpus* – Vocabulário. In *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. ILTEC. CD-Rom 2.

- Barbeiro, Luís F. (2008). Ortografia. In *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. ILTEC. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 163-176.
- Barbosa, M.^a Emília (1997). *O Dicionário na Aprendizagem da Língua Materna*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Ministério da Educação.
- Bardin, Laurence (1979) *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Batoréo, Hanna Jakubowicz (2000). *Expressão do Espaço no Português Europeu – Contributo Psicolinguístico para o Estudo da Linguagem e Cognição*. Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e Tecnologia, Coimbra.
- Batoréo, Hanna Jakubowicz (2004a). *Linguística Portuguesa: Abordagem Cognitiva*. CD-Rom. Lisboa: Universidade Aberta.
- Batoréo, Hanna Jakubowicz (2004b). “The taboo of war and WAR metaphoric conceptualisation: song lyrics of the Portuguese colonial war”. In Silva, Augusto Soares; Amadeu Torres, Miguel Gonçalves (eds.) – *Linguagem, Cultura e Cognição: Estudos de Linguística Cognitiva*, 2 vols. Coimbra: Almedina, pp. 185-202.
- Batoréo, Hanna, Jakubowicz (2005a). “O Estudo do Português Europeu na mira da Linguística Cognitiva – uma experiência de 15 anos”, pp.197-209. In *Actas do XX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: APL.
- Batoréo, Hanna Jakubowicz (2005b). *Como não ‘Pôr o pé em ramo verde’ ou do papel da polissemia na construção do sentido*. In Rio-Torto, Maria da Graça; Olívia Figueiredo e Fátima Silva (org.), *Livro de Homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela*. FLUP, pp. 237-251.
- Batoréo, Hanna Jakubowicz (2008a). O diálogo linguístico e cultural na diversidade linguística da escola portuguesa: o papel das Línguas Eslavas. In *Palavras*, n.º 34. Lisboa: Associação de Professores de Português, pp. 35-46.
- Batoréo, Hanna Jakubowicz (2008b). As Raízes de Botafogo: Construção de Sentidos Múltiplos Evidência do Português Europeu. Apresentado no âmbito da comunicação coordenada: Processos figurativos e o léxico: a Interface Cognição/Morfologia. A publicar nas actas de: II Congresso sobre Metáfora na Linguagem e no Pensamento 21-24 de Out. 2008, Fortaleza, Brasil.
- Batoréo, Hanna Jakubowicz (2008c). Entre dois Fogos ou a Pertinência do *Continuum* entre Polissemia e Homonímia. Perguntas Pertinentes para o Ensino do Português Língua Não-Materna. Apresentado em: XXIV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística, Braga, 20-22 de Novembro de 2008. Publicado em:

- Batoréo, Hanna Jakubowicz (2009) Entre dois fogos ou a pertinência do *continuum* entre polissemia e homonímia. Visão escalar na abordagem teórica da Linguística Cognitiva aplicada ao ensino do Português língua não-materna, em: Textos seleccionados do XXIV *Encontro Nacional da APL*, Lisboa: APL, pp. 115-124.
- Bogdan, R. & Bicklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Caels, Fausto e Mendes, Mafalda (2008). Diversidade Linguística na Escola – Uma Problemática Global. In *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. ILTEC. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 271-293.
- Caldeira, Elsa *et alii* (2004). *Aprender com a diversidade – Um guia para o desenvolvimento da escola*. Lisboa: Ministério da Educação. ACIME.
- Carmo, Hermano; Ferreira, Manuela Malheiro (1998) *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, Cristina M.^a (2006). *Cooperação Família-Escola: Um Estudo de Situações de Famílias Imigrantes na sua relação com a Escola*. Lisboa: ACIME. Coleção Estudos e Práticas 1.
- Castro, Catarina (2009). Que manual usar na aula de Português como língua estrangeira? Análise teórica de dois textos escolares. In *Palavras* n.º 35. Associação de Professores de Português, pp. 31-46.
- Cochito, M.^a Isabel (2004). *Cooperação e Aprendizagem – Educação Intercultural*. Lisboa: Cadernos de Formação 3. Interculturas.
- Correia, Maria da Luz e Fischer, Glória (1998). *O Ensino da Língua Portuguesa Como 2.^a Língua: Projectos, Modelos, Impulsos*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Correia, Margarita (2001). Homonímia e Polissemia: contributos para a delimitação dos conceitos. In *Palavras* n.º 19. Associação de Professores de Português, pp. 57-75.
- Duarte, Inês (2000). *Língua Portuguesa: Instrumentos de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Duarte, Inês (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. PNEP. Lisboa: Ministério da Educação. DGIDC.
- Duarte, Inês (2009). The Role of Education in the Language of Schooling as a Promoting Factor of Social and Cultural Inclusion. Universidade de Lisboa. FLUL/CLUL. Workshop Pestolazzi.

- Esperança, Joaquim Manuel (2004). Conceitos e métodos na aprendizagem do PLE: Português Mais – Um manual escolar em análise. In *Idiomático – Revista digital de didáctica de PLNM*. Centro Virtual Camões. N.º 3, Dez. de 2004.
- Faria, Isabel; Pedro, Emília; Duarte, Inês; Gouveia, Carlos (1996). *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- Faria, Isabel Hub (org.) (1999). Expressões idiomáticas, metáforas, emoções, sentidos figurados e sujeitos experienciadores. In Lindley Cintra: *Homenagem ao Homem, ao Mestre e ao Cidadão*. Lisboa: Edições Cosmos e FLL.
- Feytor-Pinto, Paulo (1998). *Formação para a Diversidade Linguística na Aula de Português*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Ministério da Educação.
- Fischer, Glória *et alii* (1990). *Didáctica das Línguas Estrangeiras*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ferreira, M. M. (2003). *Educação Intercultural*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Fonseca, Vítor da (1999) *Insucesso escolar: Abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editora.
- Gonçalves, Perpétua e Siopa, Conceição (2005). Português na Universidade: da análise linguística às estratégias de ensino-aprendizagem. In *Idiomático – Revista digital de didáctica de PLNM*. Centro Virtual Camões. N.º 5, Agosto de 2005. Disponível em: <http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/05/01.html> (acedido em Agosto de 2009).
- Gouveia, Adelino; Solla, Luísa (2004). *Português Língua do País de Acolhimento: Educação Intercultural*. Lisboa: Ministério da Educação. ACIME.
- Grice, Paul (1995). *Logic and conversation*. In Cole, P.; Morgan, J.L. (eds) *Syntax and Semantics 3: Speech acts*. New York, London: Academic Press.
- Grosso, Maria José (2005). O ensino-aprendizagem de uma língua a falantes de outras línguas. In *Palavras* n.º 27. Associação de Professores de Português, pp.31-36.
- Grosso, Maria José *et alii* (2008). *O Português para Falantes de Outras Línguas. O utilizador elementar no país de acolhimento*. Lisboa: DGIDC. Ministério da Educação.
- Lakoff, George (1992). *The Contemporary Theory of Metaphor*. In Ortony, Andrew (ed.) *Metaphor and Thought* (2nd edition). Cambridge University Press.
- Lakoff, George e Johnson, Mark (2003). *Metaphors we live by*. London: The University of Chicago Press. 1ª edição (1980).

- Langacker, R. W. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar: Theoretical Prerequisites*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Leiria, Isabel (2001). *Léxico – Aquisição e Ensino do Português Europeu Língua Não Materna*. Dissertação de Doutoramento (texto não publicado). Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Leiria, Isabel (2004). Português língua segunda e língua estrangeira: investigação ensino. In *Idiomático – Revista digital de didáctica de PLNM*. Centro Virtual Camões. N.º 3, Dez. de 2004. Disponível em: <http://www.instituto-camoes.pt/cvc/idiomatico/03/index.html> (acedido em Agosto de 2009).
- Leiria, Isabel *et alii.* (2005). Português Língua Não Materna no Currículo Nacional. Orientações Nacionais: *Perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas*. Disponível em: www.dgidec.min-edu.pt/plnmaterna/DN7/PLNMDoc_orientador.pdf (acedido em Agosto de 2009).
- Leiria, Isabel *et alii.* (2006). *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional: Perfis Linguísticos – Teste Diagnóstico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Leiria, Isabel *et alii.* (2008). *Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM:) Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Leiria, Isabel (2008). O Ensino do Português em contexto multilingue. In *Actas: Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação.
- Madeira, Ana, *et alii.* (2003). Algumas questões na aquisição de L2. In *Actas do XIX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: APL, pp. 125-137.
- Marques, M.^a Emília R. (2003). *Português Língua Segunda*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mateus, Maria Helena (org.) (2001). – *Mais línguas, Mais Europa: celebrar a diversidade linguística e cultural da Europa*. Lisboa: Edições Colibri.
- Mateus, Maria Helena, Glória Fischer e Dulce Pereira (org) (2005, 2006). – *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. ILTEC. CD- Rom 1 e 2.
- Mateus, Maria Helena *et alii* (2008). – *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. ILTEC. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Mateus, Maria Helena (2008a). O Ensino do Português Como Língua Não Materna:

- Algumas Recomendações. In *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. ILTEC. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 329-339.
- Mateus, Maria Helena (2008b). O Ensino do Português em contexto multilingue. In *Actas: Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação, pp. 87-95.
- Melo, Sílvia (2009). Dormindo com o inimigo ou como os obstáculos podem ser oportunidades pedagógicas em Português Língua Estrangeira (PLE). In *Palavras* n.º 35. Associação de Professores de Português, pp. 47-54.
- Mendes, Mafalda (2008). Avaliação do Nível de Proficiência Linguística. In *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. ILTEC. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 305-325.
- Miletic, Rodovan (2004). Hipóteses sobre *transfer* na Aquisição da LS através da Análise de Erros – Estudo de Caso. In *Idiomático – Revista digital de didáctica de PLNM*. Centro Virtual Camões. N.º 3, Dez, 2004. Disponível em: <http://www.instituto-camoes.pt/cvc/idiomatico/03/index.html> (acedido em Agosto de 2009).
- Moreira, Karin (2006). O estatuto do Português como Língua Segunda no Sistema Educativo Português. In *Idiomático – Revista digital de didáctica de PLNM*. Centro Virtual Camões. N.º 6 de 2006. Disponível em: <http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/06/02.html> (acedido em Agosto de 2009).
- Nascimento, Fernanda Bacelar do *et alii* (1984). *Português Fundamental: vocabulário e gramática*. (1984) Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica. Centro de Linguística da Universidade de Lisboa.
- Nascimento, Fernanda Bacelar *et alii* (1987). *Português Fundamental: métodos e documentos*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica. Centro de Linguística da Universidade de Lisboa.
- Nunan, David (1992) *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oliveira, Ana Luísa (2005). Representações da Aprendizagem do Português Língua segunda – o caso de duas alunas guineenses do 10.º ano. In *Idiomático – Revista digital de didáctica de PLNM*. Centro Virtual Camões. N.º 4, Abril 2005.
- Osório, Paulo e Meyer, Rosa Marina (2008). *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira: Da(s) Teoria(s) às Prática(s)*. Lisboa: LIDEL – Edições Técnicas. Lda.
- Osório, Paulo e Almeida, Maria João (2006) *Cultura visual e o ensino do Português Língua*

- Não Materna: algumas contribuições. In *Palavras* n.º 29. Associação de Professores de Português, pp. 29-38).
- Pascoal, José e Oliveira, Teresa (s/d) Português Língua Não Materna no Currículo Nacional. Orientações Nacionais: *Diagnóstico de Competências em Língua Portuguesa da População escolar que Frequenta as Escolas Portuguesas*. (http://www.min-edu.pt/np3content/?newsId=61&fileName=plnm_orient_nacionais_diagnostico.pdf) (acedido em Agosto de 2009).
- Perdigão, Manuela *et alii* (2005). Português Língua Não Materna no Currículo Nacional. Orientações Nacionais: *Programa para integração dos alunos que não têm o Português como língua materna*. Disponível em: http://sitio.dgidec.min-edu.pt/linguaportuguesa/Documents/PLNMDoc_orientador.pdf (acedido em Agosto de 2009).
- Pereira, Dulce (2006). *Crescer Bilingue*. Lisboa: ACIME.
- Pereira, Dulce (2008). O Ensino do Português em contexto multilingue. In *Actas: Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação.
- Pereira, Isabel (2009). What's at stake in a multicultural classroom? Universidade de Coimbra. Workshop Pestolazzi.
- Pinto, Alexandre e Miranda, Carlota (2006). Português como Língua Não-Materna e Cidadania: Metodologia de uma prática Pedagógica e reflexões Suscitadas. In *Idiomático – Revista digital de didáctica de PLNM*. Centro Virtual Camões. N.º 6 de 2006. Disponível em: <http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/06/01.html> (acedido em Agosto de 2009).
- Ramos, Manuel (2006). PLE: Português... quê?. In *Palavras* n.º 29. Associação de Professores de Português, pp. 41-55.
- Sequeira, Rosa Maria, (2003). *O Poder e o Desejo: O Ensino da Literatura a Estrangeiros na Universidade*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Siegel e Castellan (1988). *Nonparametric statistics for the behavioral sciences*. New York: McGraw-Hill International Editions.
- Sim-Sim, Inês; Duarte, Inês; Ferraz, Maria José (1997) *A língua materna na educação básica: Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.

- Silva, Augusto Soares (1997). Linguística Cognitiva. Uma Breve Introdução a um Novo Paradigma em Linguística. In: *Revista Portuguesa de Humanidades*, Vol. 1 – Fasc. 1 – 2, pp. 59-101. Disponível em: <http://www.facfil.ucp.pt/lincognit.htm> (acedido em Julho de 2009).
- Silva, Augusto Soares (org.) (2001a). *Linguagem e Cognição: A Perspectiva da Linguística Cognitiva*. Braga: Universidade Católica Portuguesa. Associação Portuguesa de Linguística.
- Silva, Augusto Soares (2003). O poder cognitivo da metáfora e da metonímia. In *Revista Portuguesa de Humanidades*, Vol. 7 – Fasc. 1 – 2, Dez. 2003, pp. 13-75.
- Silva, Augusto Soares (2004a). Protótipos, imagens e metáforas, ou o experiencialismo da linguagem e do pensamento. In Alfredo Dinis e José M. Curado (orgs.), *Consciência e Cognição*, Braga: Publicações da Faculdade de Filosofia da UCP, pp. 79-96.
- Silva, Augusto Soares (2004b). Linguagem, Cultura e Cognição, ou a Linguística Cognitiva. In Augusto Soares da Silva, Amadeu Torres e Miguel Gonçalves (orgs.). *Linguagem, Cultura e Cognição: Estudos de Linguística Cognitiva*. Coimbra: Almedina, vol. I. 2004, pp. 1-18.
- Silva, Augusto Soares (2006). *O Mundo dos Sentidos em Português: Polissemia, Semântica e Cognição*. Coimbra: Almedina.
- Silva, Augusto Soares (2007). “Os estudos de Linguística Cognitiva do Português”. In *Revista Portuguesa de Humanidades / Estudos Linguísticos*, 11-1, pp. 51-83.
- Simões, Joana (2005). “*Vamos Aprender a Língua Portuguesa*” – *O Português, Língua Segunda, numa Escola de 1.º CEB*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – Teoria e Desenvolvimento Curricular (texto não publicado). Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Siopa, Conceição *et alii* (2004). A Competência em Português dos Estudantes Universitários em Moçambique: Primeira Abordagem. In *Idiomático – Revista digital de didáctica de PLNM*. Centro Virtual Camões. N.º 1, Abril de 2004. Disponível em: <http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/01/07.html> (acedido em Agosto de 2009).
- Solla, Luísa (2008). Ensino do Português em Contextos de Diversidade Linguística. In *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. ILTEC. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 295-303.

- Tuckman, Bruce W. (2002). *Manual de Investigação em Educação*. 2.^a ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Valente Rosa, M. J. *et alii* (s/d). Imigrantes Internacionais: dos Factos ao Conceito. Disponível em: www.fcsb.unl.pt/socinova/migration (acedido em Agosto de 2009).
- Verbeeck, Kris (1998). Teaching Vocabulary in a Second Language. In *O Ensino Da Língua Portuguesa Como 2.^a Língua: Projectos, Modelos, Impulsos*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Vygotsky, Lev S. (1991). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. [Tradução da ed. em língua inglesa *Thought and Language*. Cambridge, Massachusetts: M.I.T. Press, 1962; ed. original russa: 1934].
- Xavier, Maria Francisca e Mateus, Maria Helena (org.), (1990 e 1992). *Dicionário de Termos Linguísticos* – Vol. I e. II. Lisboa: Edições Cosmos.

Documentação Oficial

- A Língua Materna na Educação Básica: Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico. Lisboa: Departamento da Educação Básica. Ministério da Educação (1997).
- Acime (2004). *Actas I Congresso. Imigração em Portugal: Diversidade – Cidadania – Integração*.
- Comissão das Comunidades Europeias COM (2003). *Promover a Aprendizagem das Línguas e a Diversidade Linguística: Um Plano de Acção 2004-2006*. Comunicação da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social e ao Comité das Regiões, 650 final. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias. Disponível em: http://ec.europa.eu/employment_social/news/2003/oct/pt.pdf.
- 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
- Conselho da Europa / Informação geral sobre Quadro Europeu Comum para as Línguas. Disponível em: http://www.coe.int/t/dg4/portfolio/linguistic/CADRE_EN.asp
- Conselho da Europa (2005). Portefólio Europeu de Línguas. Lisboa: Ministério da Educação. DGIDC.

- Conselho da Europa / Informação geral sobre European Language Portfolio. Disponível em:
http://www.coe.int/t/dg4/portfolio/Default.asp?L=E&M=/main_pages/welcome.html
- *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* (2001). Lisboa: Departamento da Educação Básica. Ministério da Educação.
- Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular / Português Língua Não Materna. Disponível em http://www.dgidec.min-edu.pt/plnm/lnm_doc.asp
- Eurydice (2004). *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*. Brussels: Eurydice – European Unit. European Commission.
- *Orientações Programáticas Ensino Secundário*. Disponível em: <http://sitio.dgidec.min-edu.pt/linguaportuguesa/Documents/OrientProgramatPLNMVersaoFinalAbril08.pdf>
- *Programa de Língua Portuguesa: Plano de organização do ensino-aprendizagem*. 2.º Ciclo (1991). Vol.II. Lisboa: Direcção Geral dos Ensino Básico e Secundário. Ministério da Educação.
- *Programa de Língua Portuguesa: Plano de organização do ensino-aprendizagem*. 3.º Ciclo (1991). Vol.II. Lisboa: Direcção Geral dos Ensino Básico e Secundário. Ministério da Educação.

Dicionários

- Aulete Digital [Aulete] (2006). *Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa*. Lexikon Editora Digital / Odisséia. Disponível em:
<http://g1.globo.com/Noticias/0,,HTH820-5597,00.html>
- Aulete, F. Júlio Caldas [Aulete] (1987). *Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa*. Brasileira Editora Delta, 5ª ed.
- Casteleiro, João Malaca (org.) [Academia] (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa*, Fundação Calouste Gulbenkian e Verbo.
- Costa, J. A. & Melo, Sampaio e [Porto Editora] (1999). *Dicionário da Língua Portuguesa*.

- Porto: Porto Editora, 8ª ed.
- Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda (1986). *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 2.ª ed.
- Ghitescu, Micaela (1992). *Novo Dicionário de Provérbios*. Lisboa: Escher. Fim do Século Edições.
- Houaiss, António [Houaiss] (2002). *Dicionário da Língua Portuguesa*, Lisboa: Círculo de Leitores.
- Lello, José; Lello, Edgar (orgs.) [Lello] (1976). *Dicionário Enciclopédico Luso-brasileiro em 2 volumes*. Porto. Lello & Irmão-Editores.
- Machado, José Pedro [Machado] (1987). *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*, Livros Horizonte.
- Machado, José Pedro (coord.) [Machado] (1991). *Grande Dicionário da Língua Portuguesa*. Lisboa: Publicações Alfa.
- Neves, Orlando (1991). *Dicionário de Frases Feitas*. Porto: Lello & Irmão Editores.
- Neves, Orlando (1999). *Dicionário de Expressões Correntes*. Lisboa. Ed. Notícias.
- Simões, Alberto (2007). *Dicionário Aberto de calão e expressões idiomáticas*. Natura, Universidade do Minho. Disponível em: <http://natura.di.uminho.pt/jjbin/dac>.

Corpora electrónicos:

Linguatca:

Disponíveis em: <http://linguateca.pt/ACDC/>

Outros corpora consultados:

Centro de Linguística da Universidade de Lisboa (CLUL):

Disponível em:

http://www.clul.ul.pt/sectores/linguística_de_corpus/projector1d1.php

Enquadramento legal

Regulamentação Internacional

- Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948);
- Tratado de Roma (1957);

- Carta Social Europeia (1957);
- Pacto Internacional sobre os Direitos Económicos, Sociais e Culturais (1967);
- Declaração dos Direitos Culturais como Direitos Humanos (Unesco 1970);
- Acta de Helsínquia (1975);
- Convenção Europeia sobre o Estatuto do Trabalhador Migrante (1977);
- Convenção dos Direitos da Criança – art.º 30º (1989);
- Convenção Internacional sobre Protecção dos Trabalhadores Migrantes e das Famílias (ONU 1990);
- Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia (2003).

Regulamentação Nacional

- Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro);
- Apoio pedagógico complementar na língua portuguesa a filhos de migrantes oriundos da UE (Despacho n.º 123/ME/89, de 25 de Julho);
- Princípios orientadores do ensino recorrente e extra - escolar (Decreto - lei n.º 74/91, de 9 de Fevereiro);
- Regulamento dos cursos realizados no âmbito da educação extra-escolar (Despacho n.º 37/SEEBS/93, de 15 de Setembro);
- Equivalências de estudos (Decreto-lei n.º 227/2005, de 28 de Dezembro revoga parcialmente o Decreto-Lei n.º 219/97, de 20 de Agosto);
- Professores tutores (Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho);
- Princípios Orientadores da Organização e da Gestão Curricular do Ensino Básico (Decreto - lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, rectificado pela Declaração de Rectificação n.º 4-A/01, de 28 de Fevereiro);
- Mediador socio-cultural (Lei n.º 105/2001, de 31 de Agosto);
- Lei Orgânica do Ministério da Educação (Decreto-lei n.º 208/2002, de 17 de Outubro (ar.º14 – 3 g);
- Princípios Orientadores da Organização e da Gestão Curricular da Reforma do Ensino Secundário (Decreto-lei n.º 74/2004, de 26 de Março, rectificado pelo Decreto-lei n.º 44/2004, de 25 de Maio);
- Equivalências de estudos (Decreto-lei n.º 227/2005, de 28 de Dezembro revoga parcialmente o Decreto-Lei n.º 219/97, de 20 de Agosto);

- Novo regime de concessão de equivalência de habilitações estrangeiras dos ensino básico e secundário (Declaração de rectificação n.º 9/2006, de 6 de Fevereiro);
- Planos de recuperação para alunos do ensino básico (Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de Novembro);

Para o ensino básico e secundário, a avaliação é regulamentada por:

- Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro – ensino básico;
- Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de Novembro – ensino básico;
- Despacho Normativo n.º 338/93, de 21 de Outubro, com alterações introduzidas pelos
- Despacho Normativo n.º 45/96, de 31 de Outubro e n.º 11/2003, de 03 de Março;
- Portarias n.º 550-A/2004, n.º 550-B/2004 e n.º 550-D/2004, de 21 de Maio – ensino secundário;

No caso específico do ensino recorrente, a avaliação é regulamentada por:

- Portaria n.º 432/89, de 14 de Junho (1.º ciclo);
- Despacho n.º 26/SERE/89, de 3 de Junho (2.º ciclo);
- Despacho Normativo n.º 36/99, de 22 de Julho (3.º ciclo e ensino secundário por unidades capitalizáveis);
- Portaria n.º 550 – E/2004, de 21 de Maio (ensino recorrente por módulos capitalizáveis).

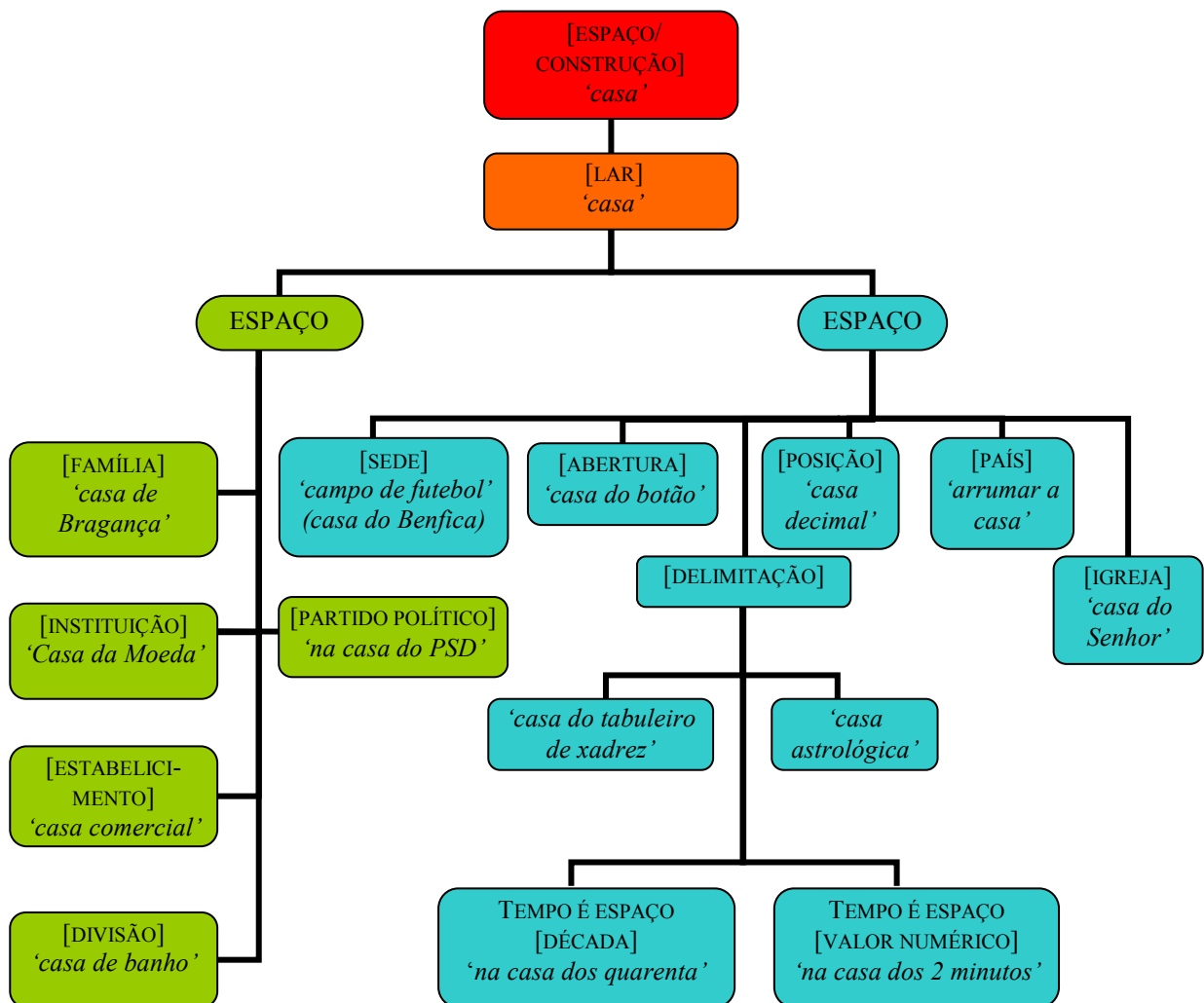
A avaliação deve ter igualmente em conta as orientações do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação (QECR). (Cf. *Documento Orientador – Português Língua Não Materna no Currículo Nacional* (http://www.dgidec.min-edu.pt/linguaportuguesa/Documents/PLNMDoc_orientador.pdf))

- Portaria n.º 224/2006, de 8 de Março – aprova as tabelas comparativas entre o sistema de ensino português e outros sistemas de ensino, bem como as tabelas de conversão dos sistemas de classificação correspondentes, nos termos da alínea a) do artigo 5.º do Decreto-Lei n.º 227/2005, de 28 de Dezembro;
- Portaria n.º 600/2006 de 12 de Julho – aprova as tabelas comparativas entre o sistema de ensino português e outros sistemas de ensino, bem como as tabelas de conversão dos sistemas de classificação correspondentes respeitantes a vários países. Revoga o despacho n.º 27249/2005, de 9 de Dezembro;
- Despacho Normativo n.º 7/2006, de 6 de Fevereiro – regulamenta o ensino do PLNM no ensino básico. Estabelece princípios de actuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação das actividades curriculares a desenvolver pelos estabelecimentos de ensino básico a alunos cuja língua não é o Português;

- Despacho Normativo n.º 30/2007 – regulamenta o ensino do PLNM no ensino secundário;
- Ofício-Circular n.º 23/DSEE/DES/07 – ocupação das áreas curriculares não disciplinares com aulas de PLNM;
- Ofício-Circular n.º 55/DSEE/06, de 19/12/2006 – avaliação qualitativa no final do primeiro período;
- OFC-DGIDC/2008/19, de 19 de Novembro de 2008 – utilização de estratégias adequadas ao perfil sociolinguístico dos alunos, bem como a concretização de uma avaliação externa para os alunos do 9.º ano de escolaridade do nível de Iniciação e Intermédio.

ANEXOS

Anexo 1 – Proposta da Rede de Conceptualizações de ‘casa’



Legenda:

Núcleo Prototípico

Sentido mais próximo do núcleo prototípico

Metonímias

Metáforas

Anexo 2 – QUESTIONÁRIOS SOCIOLINGUÍSTICOS**Anexo 2a – QUESTIONÁRIO SOCIOLINGUÍSTICO – ALUNOS DE PLNM**

O presente questionário visa conhecer as características sociolinguísticas dos alunos de Português Língua Não Materna do 3.º ciclo do Agrupamento de Escolas Dr. Correia Mateus.¹⁵⁷

Nome: _____ Idade: _____
 Nacionalidade: _____ Ano de escolaridade: _____ Turma: _____ Número: _____

Dados relativos à escolaridade do aluno:

Gostas da disciplina de Língua Portuguesa? Sim Não

Frequentas as aulas de PLNM? Sim Não

Que nível obtiveste na disciplina de Língua Portuguesa no 3.º período do ano lectivo anterior? _____

Quais são as tuas disciplinas preferidas? _____

Porquê? _____

Obtiveste algum nível inferior a três no 3.º período do ano lectivo de 2007/2008?

Sim Não

Se respondeste Sim, indica as disciplinas. _____

Já alguma vez repetiste um ano de escolaridade? Sim Não

Qual? _____

Tens ajuda no estudo em casa? Sim Não

Quais as disciplinas em que sentes mais dificuldades? _____

Dados relativos ao aluno:

Local de residência: _____

Número de irmãos: _____

Familiares com quem vives: _____

País de origem: _____

Ano de chegada a Portugal: _____

Que línguas sabes falar? _____

Que língua(s) falas em casa? _____

Que língua(s) falas com amigos e colegas? _____

Que línguas aprendeste na escola? _____

¹⁵⁷ Nos questionários e demais instrumentos de recolha de dados aplicados, fez-se a adequação para os outros Agrupamentos: Agrupamento de Escolas D. Dinis e Escola Secundária/3 de Pinhal do Rei.

Anexo 2b – QUESTIONÁRIO SOCIOLINGUÍSTICO – ALUNOS DE PLM

O presente questionário visa conhecer as características sociolinguísticas dos alunos de Português Língua Materna do 3.º ciclo do Agrupamento de Escolas Dr. Correia Mateus.

Nome: _____ Idade: _____
Ano de escolaridade: _____ Turma: _____ Número: _____

Dados relativos à escolaridade do aluno:

Gostas da disciplina de Língua Portuguesa? Sim Não

Frequentas aulas de Apoio Educativo? Sim Não

Que nível obtiveste na disciplina de Língua Portuguesa no 3.º período do ano lectivo anterior? _____

Quais são as tuas disciplinas preferidas? _____

Porquê? _____

Obtiveste algum nível inferior a três no 3.º período do ano lectivo de 2007/2008?

Sim Não

Se respondeste Sim, indica as disciplinas. _____

Já alguma vez repetiste um ano de escolaridade? Sim Não

Qual? _____

Tens ajuda no estudo em casa? Sim Não

Quais as disciplinas em que sentes mais dificuldades? _____

Dados relativos ao aluno:

Local de residência: _____

Número de irmãos: _____

Familiares com quem vives: _____

Que línguas sabes falar? _____

Que língua(s) falas em casa? _____

Que língua(s) falas com amigos e colegas? _____

Que línguas aprendeste na escola? _____

Dados relativos aos pais do aluno:

Nacionalidade do pai: _____

Nível de escolaridade do pai: _____

Anexo 3 – Testes**Anexo 3a – Teste de VOCABULÁRIO**

Nome: _____ N.º: _____ Turma: _____

Lê as palavras que se seguem. Escreve o seu significado ou significados. Assim, deversás escrever o que é ou o que quer dizer cada uma das palavras.

Se o espaço não for suficiente, poderás utilizar o verso da folha para completar a resposta, indicando o n.º respectivo.

1	Relógio	
2	Chapéu	
3	Abelha	
4	Valente	
5	Disparate	
6	Alfabeto	
7	Ilha	
8	Retrato	
9	Furioso	
10	Baleia	
11	Aflição	
12	Fábula	
13	Transparente	
14	Combustível	

15	Isolar	
16	Discreto	
17	Absorver	
18	Hereditário	
19	Rivalidade	
20	Tolerar	
21	Iniciativa	
22	Nómada	
23	Árduo	
24	Unânime	
25	Apogeu	
26	Preceder	
27	Polémica	
28	Pertinente	
29	Mecenas	
30	Compelir	

CrITÉrios de Correcco do Teste de Vocabulário (WISC III)

PrincÍpios gerais de cotao do Teste de Vocabulário

2 pontos:

Esta resposta indica uma boa compreensão da palavra num dos seguintes modos:

- Um bom sinónimo: “Alfabeto é o abecedário”, “Valente é corajoso”, “Tolerar significa permitir”, “Um disparate é uma asneira”.
- Um emprego principal: “Um chapéu protege-nos da chuva”, “Um relógio é uma coisa que nos permite ver as horas”.
- Uma ou mais características principais ou determinantes do objecto: “Um relógio tem ponteiros que andam à volta no mostrador”.
- Uma categoria geral à qual pertence a palavra: “Uma baleia é um mamífero marinho”; “Uma abelha é um insecto”. Em determinadas circunstâncias, deve acrescentar-se uma característica principal: “Uma abelha é uma animal que vive numa colmeia”.
- Um emprego simbólico correcto da palavra: “Uma pessoa transparente é uma pessoa que exprime o que sente, que não tem nada a esconder”.
- Várias características descritivas correctas e pouco determinantes, mas cuja acumulação indique compreensão da palavra: “Polémica significa que dá muito que falar, que há pessoas que estão contra, e faz-se um grande reboliço sobre um assunto”, “Tolerar é respeitar os outros, ter paciência com as outras pessoas”.*
- Para os verbos, um exemplo probatório de acção ou de relação causal que não recorra à palavra estímulo: “A esponja em contacto com a água puxa-a para dentro e armazena-a lá dentro”.

1 ponto:

De modo geral, é uma resposta que não é incorrecta, mas mostra pobreza de conteúdo, num dos seguintes modos:

- Um sinónimo vago ou menos pertinente: “Uma fábula é como um provérbio”, “Furioso quer dizer não estar contente”.
- Um emprego menor pouco preciso: “Um chapéu é uma coisa que usamos em festas”, “Um relógio diz quando é manhã, tarde ou noite”.
- Atributos que são correctos, mas menos determinantes ou não distintivos: “Um relógio tem ponteiros”, “Um chapéu tem uma aba”, “Uma abelha é um animal”.*
- Um exemplo empregando a própria palavra e pouco elaborado: “Uma esponja absorve água”.
- Um exemplo concreto da palavra, nada elaborado: “Como tirar uma farpa do meu dedo e eu ser valente”.

- Uma definição correcta de uma forma próxima da palavra proposta: definir rival em vez de rivalidade.
- * Este princípio deve ser analisado e adaptado ao contexto de cada item, podendo, ou não, ser aplicado em função dessa análise. Por exemplo, no item 7, (Ilha) se o sujeito responde “Há água, palmeiras, areia, e tem mar”, apesar de se tratarem de várias características pouco determinantes, atribui-se 0 pontos por se considerar uma resposta pouco elaborada.

0 pontos:

- Uma resposta obviamente errada.
- Uma expressão corrente que contém a palavra, mas não demonstra uma real compreensão do seu significado, mesmo após questionamento: “Um homem valente”, “Sopa de letras”, “Um retrato de família”, “A ilha do tesouro”.
- Uma resposta não totalmente incorrecta, mas que, mesmo depois de averiguação suplementar, permanece muito vaga ou banal e/ou mostra grande pobreza de conteúdo: “Uma abelha voa”.

Anexo 3b – Testes de POLISSEMIA

Nome: _____ N.º: _____ Turma: _____

I. DEFINIÇÕES

Lê as palavras que se seguem com atenção e escreve o seu significado. Assim, deverás escrever o que é ou o que quer dizer cada uma das palavras: ‘casa’, ‘cartão’, ‘fogo’, ‘rede’ e ‘caixa’.

a) ‘*casa*’

b) ‘*cartão*’

c) ‘*fogo*’

d) ‘*rede*’

e) ‘*caixa*’

Nome: _____ N.º: _____ Turma: _____

II. OUTROS SIGNIFICADOS

Algumas palavras podem ter mais do que um significado. Por exemplo, a palavra **'linha'** significa: **fio, linha de costura, traço, linha do caderno, linha do texto, linha de comboio, linha telefónica...**

Em relação às palavras da folha anterior, conheces mais significados? Que outros significados podem ter 'casa', 'cartão'...?

a) **'casa'**

b) **'cartão'**

c) **'fogo'**

d) **'rede'**

e) **'caixa'**

Nome: _____ N.º: _____ Turma: _____

III. PRODUÇÃO DE FRASES CONTEXTUALIZADAS

1. Escreve frases em que uses as palavras abaixo com significados diferentes:

Exemplo: *'linha'*:

- a) 'O aluno leu a primeira **linha do texto**'.
- b) '*Houve um acidente e a **linha de comboio** foi cortada*'.
- c) '*A **linha telefónica** está com interferências*'.

1.1. *'casa'*:

- a) _____
- b) _____
- c) _____

1.2. *'cartão'*:

- a) _____
- b) _____
- c) _____

1.3. *'fogo'*:

- a) _____
- b) _____
- c) _____

1.4. *'rede'*:

- a) _____
- b) _____
- c) _____

1.5. 'caixa':

a) _____

b) _____

c) _____

Nome: _____ N.º: _____ Turma: _____

IV. SELECÇÃO E APLICAÇÃO

Preenche os espaços em branco com as palavras que estão no rectângulo:

1. 'casa'

casa comercial	casa dos Matias
casa de campo	casa
Casa de Saúde	casa de banho
	casa dos cinquenta

A minha _____ é um apartamento com dois quartos, uma sala, uma cozinha e uma _____. Em frente ao meu prédio fica a _____, onde vou quando estou doente.

No rés-do-chão do meu prédio há uma _____ que vende computadores e outro material informático.

Costumo passar os fins-de-semana com os meus avós que são agricultores e vivem numa _____.

2. 'cartão'

cartão de estudante	cartão multibanco
cartão de crédito	cartão
cartão jovem	cartão de identidade
	cartão vermelho

Na minha escola todos os alunos têm um _____. Já tenho idade para ter um _____. Os meus pais têm um _____ para levantarem dinheiro nas caixas.

Ontem, no jogo de futebol, o árbitro mostrou o _____ ao Ronaldo, que logo saiu do relvado.

Na disciplina de EVT fazemos vários trabalhos em _____.

3. 'fogo'

arma de fogo	fogo brando	fogo de artifício
	fogo	
fogo da lareira	Há fogo!	fazer fogo

Em Portugal, no Verão, é frequente haver _____ nas florestas e matas.

A minha mãe gosta de cozinhar os alimentos em _____.

Nas festas populares e religiosas portuguesas é hábito ver-se o _____.

Acudam! _____.

Muitas pessoas usam _____ para se protegerem.

4. 'rede'

rede eléctrica		rede escolar
rede de transportes	rede	rede de traficantes
rede informática		rede de internet

Uma grande quantidade de peixe pesca-se com _____.

A minha escola pertence à _____ do concelho de Leiria. Os computadores fazem parte da _____ do Agrupamento de Escolas D. Dinis. Acontece com alguma frequência ficarmos sem _____ e não podemos navegar.

No Inverno, na nossa escola a _____ vai abaixo algumas vezes, devido à sobrecarga da corrente.

5. 'caixa'

caixa torácica		caixa de fósforos
Caixa Geral de Depósitos	caixa	caixa de ossos
caixa mágica		caixa negra

Na disciplina de Educação Tecnológica fiz uma _____ de madeira para oferecer à minha mãe.

Os meus pais têm as suas economias na _____.

Preciso de comprar uma _____ para acender o fogão.

A televisão é uma verdadeira _____. Vi o acidente de aviação na televisão e ouvi dizer que já tinham encontrado a _____.

Nome: _____ N.º: _____ Turma: _____

V. EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS

1. Assinala com um X o significado correcto das seguintes expressões.**1.1. 'jogar em casa'***'A equipa joga em casa'.*

a)	jogar no seu próprio campo	
b)	defrontar uma equipa no campo do adversário	
c)	jogar num estádio coberto	
d)	jogar à bola dentro de casa	

1.2. 'estar na casa dos quarenta'*'Os meus pais estão na casa dos quarenta'.*

a)	habitar na casa com o número 40	
b)	ter entre os 40 e 49 anos de idade	
c)	ter menos de quarenta anos de idade	
d)	ter mais de quarenta anos de idade	

1.3. 'não passar cartão'*'A nova aluna não passa cartão a ninguém'.*

a)	não ter o cartão jovem	
b)	não passar o cartão de estudante na máquina	
c)	não usar o cartão magnético	
d)	não dar atenção às pessoas	

1.4. 'ter as faces em fogo'*'Tenho as faces em fogo'.*

a)	ter as faces queimadas pelo fogo	
b)	sentir as faces quentes e vermelhas como o fogo	
c)	estar junto ao fogo e ficar com as faces coradas	
d)	andar a apagar um incêndio	

1.5. 'cair na rede'*'O homem depressa caiu na rede.'*

a)	tropeçar na rede de pesca	
b)	deixar-se enganar	
c)	cair em cima da rede	
d)	ficar sem rede	

1.6. 'calar a caixa'*" – 'Cala a caixa!'*

a)	deixar a caixa vazia	
b)	fechar o cofre onde se guarda dinheiro	
c)	deixar de falar em voz alta	
d)	calar-se	

1.7. 'andar a toque de caixa'*'Aquela funcionária anda a toque de caixa.'*

a)	andar muito devagar	
b)	andar a toda a pressa	
c)	andar com a caixa às costas	
d)	dançar ao som da música	

Nome: _____ N.º: _____ Turma: _____

VI. EXPLICITAÇÃO

Explica, por escrito, o seguinte:

1. 'casa'

1.1.

A) O que é uma '**casa de jantar**'?

B) Por que é que chamamos '**casa**' à '*casa de jantar*'?

1.2.

A) O que quer dizer '**sentir-se em casa**' na frase '*Quando está com os amigos, o João sente-se em casa*'?

B) Por que é que utilizamos esta expressão com este significado?

2. 'cartão'

2.1.

A) O que é um '**cartão de estudante**'?

B) Por que é que chamamos '**cartão**' ao '*cartão de estudante*'?

2.2.

A) O que quer dizer a expressão '**mostrar o cartão vermelho**' na frase '*O povo mostrou o cartão vermelho ao Governo*'?

B) Por que é que utilizamos esta expressão com este significado?

3. 'fogo'

3.1.

A) O que é uma arma de **'fogo'**?

B) Por que é que chamamos **'de fogo'** a uma *'arma de fogo'*?

3.2.

A) O que quer dizer **'pôr as mãos no fogo'** na frase *'Eu ponho as mãos no fogo por ela'*?

B) Por que é que utilizamos esta expressão com este significado?

4. 'rede'

4.1.

A) O que é uma **'rede de transportes'**?

B) Por que chamamos **'rede'** à *'rede de transportes'*?

4.2.

A) O que quer dizer **'cair na rede'** na frase *'O rapaz caiu na rede'*.

B) Por que é que utilizamos esta expressão com este significado?

5. 'caixa'

5.1.

A) O que é a '**caixa craniana**'?

B) Por que é que chamamos '**caixa**' à '**caixa craniana**'?

5.2.

A) O que quer dizer a expressão '**não dar uma para a caixa**' na frase '*A Maria não dá uma para a caixa a Matemática*'?

B) Por que é que utilizamos esta expressão com este significado?

Anexo 4 – QUADROS DE RESULTADOS

Anexo 4a – Dados Sociolinguísticos

Quadro 1 – Dados sociolinguísticos do Grupo PLNM

País de origem	Ucrânia	12
	Rússia	3
Idade	13	4
	14	4
	15	5
	16	2
Anos de permanência em Portugal	< ou = a 1 (7 meses)	1
	3	3
	4	5
	5	1
	7	4
	8	1
Ciclo de ingresso na escolaridade	1.º ciclo	6
	2.º ciclo	8
	3.º ciclo	1
Ano de escolaridade actual	7.º	5
	8.º	7
	9.º	3
Nível de proficiência linguística em Português	A1 (Iniciação)	1
	A2 (Iniciação)	2
	B1 (Intermédio)	7
	B2 (Avançado)	3
	C1 (Avançado)	2
Frequência de aulas de apoio a Português	PLNM	11
	Apoio Educativo	1
	Não	3
Línguas faladas pelos alunos	Russo	15
	Ucraniano	13
	Russo+Polaco+Ucraniano	1
	Português	15
Línguas faladas em casa	Ucraniano	6
	Russo	3
	Ucraniano+Russo	6

Quadro 2 – Relação com as disciplinas escolares

		Grupo PLNM (n=15)	%	Grupo PLM (n=22)	%
Disciplinas preferidas (n.º de menções)	Educação Física	7	46,7	9	40,9
	Inglês	7	46,7	3	13,7
	Matemática	5	33,3	7	31,9
	História	3	20,0	–	–
	Português	3	20,0	6	27,3
	Ciências Físico-Químicas	3	20,0	8	36,4
	Francês	3	20,0	4	18,2
	Expressão Dramática	3	20,0	4	18,2
Disciplinas em que têm mais dificuldades	Português	5	33,3	2	9,1
	História	3	20,0	5	22,8
	Matemática	2	13,3	13	59,1
	Ciências Físico-Químicas	2	13,3	2	9,1
	Francês	2	13,3	3	13,7
	Inglês	1	6,7	1	4,6
	Geografia	1	6,7	1	4,6
	Educação Física	1	6,7	–	–
	Ciências Naturais	–	–	3	13,7
Nível de classificação escolar em LP/P em 2007/2008	2	3	20,0	–	–
	3	9	60,0	7	31,9
	4	2	13,3	6	27,3
	5	–	–	9	41,0
	Não avaliado	1	6,7	–	–
Relação com a disciplina de Português	Gostam	9	60,0	20	90,9
	Não gostam	6	40,0	2	9,1
Retenção	Sim	6	40,0	1	4,6
	Não	9	60,0	21	95,5

Quadro 3 – Habilitações académicas dos pais

Hab. académicas	Grupo PLNM (n=14*)	%	Grupo PLM (n=21**)	%
2.º	–	–	1	4,8
5.º	–	–	1	4,8
6.º	–	–	4	19,0
7.º	–	–	4	19,0
8.º	1	7,1	–	–
9.º	3	21,4	5	23,8
Sec.	6	42,9	4	19,0
Curso profissional	2	14,3	–	–
Curso superior	2	14,3	2	9,5
Não aplicável	(1)	–	(1)	–

* O pai de um dos alunos eslavos já faleceu. ** Um aluno português não respondeu.

Quadro 4 – Profissões dos pais

Categorias profissionais	Grupo PLNM (n=14*)	%	Grupo PLM (n=21**)	%
quadros técnicos superiores	2	14,2	2	9,5
quadros técnicos intermédios	6	42,9	9	42,9
construtor civil	–	–	1	4,8
comerciante	–	–	2	9,5
operários	6	42,9	4	19,0
empregados de balcão	–	–	2	9,5
desempregados	–	–	–	–
reformado	–	–	1	4,8
não aplicável	(1)	–	(1)	–

* O pai de um dos alunos eslavos já faleceu. ** Um aluno português não respondeu.

Quadro 5 – Habilitações académicas das mães

Hab. académicas	Grupo PLNM (n=15)	%	Grupo PLM (n=22)	%
4.º	–	–	3	13,7
6.º	–	–	4	18,9
8.º	1	6,7	1	4,6
9.º	1	6,7	5	22,8
Sec.	6	40,0	6	27,3
Curso profissional	1	6,7	–	–
Curso superior	6	40,0	3	13,7

Quadro 6 – Profissões das mães

Categorias profissionais	Grupo PLNM (n=15)	%	Grupo PLM (n=22)	%
quadros técnicos superiores	1	6,7	3	13,7
quadros técnicos intermédios	1	6,7	8	36,4
comerciantes	–	–	1	4,6
operários	2	13,3	4	18,2
empregados de balcão	6	40,0	1	4,6
domésticas	2	13,3	3	13,7
desempregados	3	20,0	2	9,1

Anexo 4b – Resultados dos Testes Aplicados**— Resultados do Teste de Vocabulário**

Tabela 1 – Discriminação dos resultados do teste de vocabulário

Sujeito	Pontuação	N.º de Signific. vál.	N.º de Vocáb. Respondidos	N.º de Signif. Respondidos	N.º de Vocáb. não Resp.	N.º de Vocáb. Pont. 0	N.º de Vocáb. Pont. 1	N.º de Vocáb. Pont. 2	
PLNM	E01	11	10	17	19	13	9	5	3
	E02	12	13	13	16	16	3	8	2
	E03	13	12	13	15	17	3	7	3
	E04	10	13	15	19	15	9	2	4
	E05	23	17	22	23	8	6	9	7
	E06	17	20	17	24	13	6	5	6
	E07	25	20	20	25	10	4	7	9
	E08	34	28	24	32	5	4	6	14
	E09	9	9	15	15	15	7	6	2
	E10	17	13	16	20	14	7	1	8
	E11	22	21	24	26	5	7	12	5
	E12	3	3	3	3	27	0	3	0
	E13								
	E14	25	20	20	25	10	6	3	11
	E15	27	22	19	23	11	2	5	12
	Média	17,7	15,8	17,0	20,4	12,8	5,2	5,6	6,1
PLM	P01	24	24	19	30	11	5	4	10
	P02	30	21	25	27	5	7	6	12
	P03	38	39	24	40	6	1	8	15
	P04	20	20	22	30	8	10	4	8
	P05	30	33	21	29	4	6	10	10
	P06	25	20	26	36	10	2	6	10
	P07	27	20	20	24	10	4	5	11
	P08	30	34	20	24	7	4	4	12
	P09	15	13	23	37	9	11	5	5
	P10	24	23	28	32	2	11	10	7
	P11	24	15	30	31	0	16	4	9
	P12	32	23	24	29	6	6	4	14
	P13	30	33	23	36	7	4	8	11
	P14	34	25	28	30	2	5	12	11
	P15	40	29	28	33	1	5	8	16
	P16	41	45	26	45	4	4	3	19
	P17	31	22	22	27	7	6	3	14
	P18	38	36	28	38	2	4	10	14
	P19	43	44	27	45	3	3	5	19
	P20	38	29	28	35	1	6	6	16
	P21	37	30	25	33	5	3	9	15
	P22	37	35	26	38	4	4	7	15
	Média	31,3	27,9	24,7	33,1	5,2	5,8	6,4	12,4

Quadro 7 – Síntese de resultados do Teste de Vocabulário (valores médios e níveis de significância)

	Grupo PLNM	Grupo PLM	sig. (p)
Pontuação	17,7	31,3	***
Vocábulos respondidos	17,0	24,7	***
Significados expressos	20,4	33,1	***
Vocábulos com 2 pontos	6,1	12,4	***
Vocábulos com 1 ponto	5,6	6,4	ns
Vocábulos com 0 pontos	5,2	5,8	ns
Vocábulos não respondidos	12,8	5,2	***
Signif. exp. / vocáb. resp.	1,2	1,3	ns

ns= não significativo * p<0,05; ** p<0,01; *** p=0,000

Resultados do teste estatístico de Mann-Whitney

	Grupo	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Teste de vocabul.	1	22	23,82	524,00
	2	14	10,14	142,00
	Total	36		
Número de significados	1	22	23,82	524,00
	2	14	10,14	142,00
	Total	36		
Número de vocábulos respondidos	1	22	24,25	533,50
	2	14	9,46	132,50
	Total	36		
Número de significados respondidos	1	22	24,70	543,50
	2	14	8,75	122,50
	Total	36		
Número de respostas	1	22	12,91	284,00
	2	14	27,29	382,00
	Total	36		
Pontuação = 0	1	22	18,45	406,00
	2	14	18,57	260,00
	Total	36		
Pontuação = 1	1	22	19,50	429,00
	2	14	16,93	237,00
	Total	36		
Pontuação = 2	1	22	23,59	519,00
	2	14	10,50	147,00
	Total	36		

Test Statistics^b

	Vocab.	N.º sig.	N.º vocáb. resp.	N.º sig. resp	N.º Resp	Pont= 0	Pont =1	Pont=2
Mann-Whitney U	37,000	37,000	27,500	17,500	31,000	153,000	132,000	42,000
Wilcoxon W	142,000	142,000	132,500	122,500	284,000	406,000	237,000	147,000
Z	-3,803	-3,809	-4,119	-4,435	-4,001	-,033	-,719	-3,644
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,974	,472	,000
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,000 ^a	,000 ^a	,000 ^a	,000 ^a	,000 ^a	,987 ^a	,490 ^a	,000 ^a

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: Grupo

— Resultados dos Testes de Polissemia (pontuação)

Tabela 2 – Discriminação dos resultados do Subteste I. “Definições”

Sujeito	Pontuação	'Caixa'	'Cartão'	'Casa'	'Fogo'	'Rede'	
PLNM	E01	8	2	2	2	1	1
	E02	9	2	4	1	1	1
	E03	9	1	3	1	3	1
	E04	15	2	5	4	1	3
	E05	9	3	1	1	1	3
	E06	10	3	1	2	2	2
	E07	9	2	2	1	1	3
	E08	17	4	2	2	4	5
	E09	6	1	2	1	1	1
	E10	7	2	1	1	2	1
	E11	8	3	1	1	1	2
	E12	5	1	1	1	1	1
	E13	8	2	2	1	1	2
	E14	13	3	3	2	2	3
	E15	7	2	1	1	2	1
Média	9,3	2,2	2,1	1,5	1,6	2,0	

PLM	P01	14	2	2	2	3	5
	P02	12	3	2	2	3	2
	P03	14	2	3	3	3	3
	P04	10	1	2	2	2	3
	P05	9	2	2	2	2	1
	P06	9	2	2	2	2	1
	P07	8	3	1	1	1	2
	P08	6	1	1	1	2	1
	P09	16	3	4	4	2	3
	P10	8	2	1	1	2	2
	P11	11	3	1	1	2	4
	P12	7	2	1	1	2	1
	P13	19	3	4	4	5	3
	P14	11	2	2	2	2	3
	P15	8	2	1	1	1	3
	P16	8	2	1	1	1	3
	P17	13	3	3	3	2	2
	P18	5	1	1	1	1	1
	P19	9	3	1	1	2	2
	P20	6	2	1	1	1	1
	P21	13	2	4	4	1	2
	P22	13	1	3	3	3	3
Média	10,4	2,14	1,95	1,95	2,05	2,32	

Tabela 3 – Discriminação dos resultados do Subteste II. “Outros Significados”

Sujeito	Pontuação	'Caixa'	'Cartão'	'Casa'	'Fogo'	'Rede'	
PLNM	E01	7	1	3	2	0	1
	E02	0	0	0	0	0	0
	E03	8	1	1	1	2	3
	E04	21	3	8	3	2	5
	E05	8	0	1	3	3	1
	E06	14	3	2	3	3	3
	E07	8	1	2	1	1	3
	E08	13	1	2	3	3	4
	E09	7	2	1	2	1	1
	E10	11	2	3	2	3	1
	E11	10	2	3	2	0	3
	E12	9	1	3	2	2	1
	E13	2	0	1	0	0	1
	E14	19	3	6	1	4	5
	E15	15	1	3	1	3	7
Média	10,1	1,4	2,6	1,7	1,8	2,6	
PLM	P01	28	5	5	7	3	8
	P02	6	2	1	1	1	1
	P03	34	2	3	1	2	3
	P04	8	2	1	1	3	1
	P05	17	3	6	1	1	6
	P06	25	1	1	1	1	1
	P07	4	1	1	1	0	1
	P08	6	1	2	1	1	1
	P09	10	3	5	2	2	7
	P10	4	1	1	1	0	1
	P11	5	1	2	1	0	1
	P12	9	2	1	2	0	3
	P13	25	4	8	4	4	5
	P14	7	2	2	1	0	2
	P15	32	1	2	1	0	2
	P16	17	4	4	4	3	2
	P17	4	4	1	2	1	4
	P18	21	2	3	2	0	2
	P19	6	2	1	1	0	2
	P20	12	1	3	3	2	3
	P21	18	1	3	1	2	2
	P22	15	2	2	1	5	5
Média	14,2	2,14	2,64	1,82	1,41	2,86	

Tabela 4 – Discriminação dos resultados do Subteste III. “Produção de frases contextualizadas”

	Sujeito	Pontuação	'Caixa'	'Cartão'	'Casa'	'Fogo'	'Rede'
PLNM	E01	19	3	5	4	4	3
	E02	4	2	2	0	0	0
	E03	15	4	3	2	2	4
	E04	17	6	4	6	1	0
	E05	18	2	6	2	4	4
	E06	25	6	4	5	6	4
	E07	20	4	4	4	2	6
	E08	30	6	6	6	6	6
	E09	10	2	2	2	2	2
	E10	16	4	4	2	2	4
	E11	28	6	6	6	4	6
	E12	0	0	0	0	0	0
	E13	12	2	2	2	2	4
	E14	19	3	4	3	6	3
	E15	24	4	6	4	4	6
	Média	17,1	4,02	4,21	2,88	2,72	3,80

PLM	P01	18	5	1	6	6	0
	P02	18	2	3	4	3	6
	P03	36	2	3	4	6	4
	P04	25	6	6	6	1	6
	P05	24	6	6	2	4	6
	P06	49	6	2	2	2	4
	P07	25	4	4	6	5	6
	P08	23	5	6	5	2	5
	P09	48	4	6	4	6	4
	P10	26	4	6	6	4	6
	P11	16	2	3	4	2	5
	P12	42	4	6	4	4	6
	P13	18	2	2	4	4	6
	P14	18	4	4	4	2	4
	P15	36	4	4	2	2	6
	P16	25	6	6	4	3	6
	P17	15	4	3	2	2	4
	P18	40	4	6	3	0	4
	P19	18	6	4	2	2	4
	P20	22	6	6	2	3	5
	P21	40	4	6	0	2	4
	P22	20	6	4	2	2	6
	Média	27,4	4,36	4,41	3,55	3,05	4,86

Tabela 5 – Discriminação dos resultados do Subteste IV. “Seleção e aplicação”

Sujeito	Pontuação	'Caixa'	'Cartão'	'Casa'	'Fogo'	'Rede'	
PLNM	E01	12	2	3	2	4	1
	E02	14	0	4	0	5	5
	E03	15	4	2	4	2	3
	E04	20	5	5	3	5	2
	E05	23	5	4	5	4	5
	E06	22	3	5	5	5	4
	E07	23	5	4	4	5	5
	E08	24	5	4	5	5	5
	E09	13	4	5	2	1	1
	E10	16	2	4	3	5	2
	E11	25	5	5	5	5	5
	E12	13	1	4	3	2	3
	E13	13	3	3	5	2	0
	E14	19	3	3	5	4	4
	E15	20	4	4	4	3	5
Média	18,1	3,62	4,00	4,03	4,13	3,79	
PLM	P01	23	5	4	5	4	5
	P02	23	5	4	4	5	5
	P03	46	4	3	4	5	4
	P04	17	3	4	4	4	2
	P05	24	4	5	5	5	5
	P06	41	5	5	5	5	4
	P07	15	3	3	5	2	2
	P08	22	3	5	4	5	5
	P09	37	4	5	5	5	5
	P10	24	4	5	5	5	5
	P11	17	4	4	2	5	2
	P12	41	4	3	4	5	5
	P13	22	4	3	5	5	5
	P14	23	4	4	5	5	5
	P15	45	3	4	5	5	5
	P16	21	4	3	4	5	5
	P17	24	5	4	5	5	5
	P18	45	4	4	5	5	5
	P19	23	4	4	5	5	5
	P20	24	4	5	5	5	5
	P21	47	4	4	5	5	5
	P22	24	5	4	5	5	5
Média	28,5	4,05	4,05	4,59	4,77	4,50	

Tabela 6 – Discriminação dos resultados do Subteste V. “Expressões idiomáticas”

Sujeito	Pontuação	'calar a caixa'	'andar a toque de caixa'	'não passar cartão'	'jogar em casa'	'estar na casa dos quarenta'	'ter as faces em fogo'	'cair na rede'
PLNM	E01	1	0	0	0	1	0	0
	E02							
	E03	0	0	0	0	0	0	0
	E04	5	1	0	1	1	1	0
	E05	5	0	0	1	1	1	1
	E06	4	1	0	0	1	0	1
	E07	2	0	0	0	1	0	1
	E08	6	1	0	1	1	1	1
	E09	1	0	0	0	1	0	0
	E10	6	1	1	1	1	1	0
	E11	6	1	0	1	1	1	1
	E12	1	0	0	1	0	0	0
	E13	0	0	0	0	0	0	0
	E14	5	1	0	1	1	0	1
	E15	6	0	1	1	1	1	1
Média	3,4							

PLM	P01	5	1	0	1	0	1	1	1
	P02	5	1	0	1	1	0	1	1
	P03	6	1	0	1	1	1	1	1
	P04	5	0	1	1	1	1	1	0
	P05	4	0	0	1	1	0	1	1
	P06	7	1	1	1	1	1	1	1
	P07	6	1	0	1	1	1	1	1
	P08	5	0	0	1	1	1	1	1
	P09	4	1	0	1	1	1	0	0
	P10	6	1	0	1	1	1	1	1
	P11	3	0	0	0	1	1	1	0
	P12	5	0	1	1	1	1	1	0
	P13	5	0	0	1	1	1	1	1
	P14	7	1	1	1	1	1	1	1
	P15	7	1	1	1	1	1	1	1
	P16	6	0	1	1	1	1	1	1
	P17	7	1	1	1	1	1	1	1
	P18	7	1	1	1	1	1	1	1
	P19	7	1	1	1	1	1	1	1
	P20	5	0	0	1	1	1	1	1
	P21	3	0	0	1	1	1	0	0
	P22	6	0	1	1	1	1	1	1
Média	5,5								

Tabela 8 – Discriminação dos resultados do Subteste VI. “Explicitação” — Justificação

Sujeito	Pontuação	'caixa craniana'	'não dar uma para a caixa'	'cartão de estudante'	'mostrar o cartão vermelho'	'uma casa de jantar'	'sentir-se em casa'	'uma arma de fogo'	'pôr as mãos no fogo'	'rede de transportes'	'cair na rede'
E01	9	2	0	1	2	1	1	1	0	1	0
E02	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E03	9	0	0	1	0	2	0	2	0	0	0
E04	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E05	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E06	2	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
E07	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E08	12	0	0	1	2	0	2	2	1	2	2
E09	14	2	0	0	0	0	0	1	0	2	0
E10	6	2	0	1	0	0	2	0	1	0	0
E11	9	2	0	0	1	0	2	2	1	1	0
E12	15	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
E13	2	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0
E14	14	0	2	2	2	0	2	1	2	2	1
E15	16	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2
Média	7,5	12,0	2,0	6,0	7,0	6,0	10,0	9,0	6,0	8,0	5,0

PLM	P01	9	0	1	1	1	0	1	2	1	2	1	2	0	1
	P02	15	2	0	1	1	2	0	2	2	2	2	2	2	2
	P03	24	1	1	0	1	2	1	2	1	1	1	1	0	2
	P04	14	1	0	2	2	2	2	2	1	2	2	2	0	2
	P05	11	1	0	1	1	2	1	1	2	2	2	2	1	0
	P06	25	1	0	1	1	2	0	2	2	1	2	2	2	1
	P07	6	1	0	1	1	0	1	0	2	1	2	2	0	0
	P08	13	1	1	0	1	2	0	2	2	1	2	2	2	2
	P09	19	1	0	2	2	0	1	0	0	1	0	0	0	0
	P10	10	1	0	0	0	2	1	2	2	2	2	2	0	0
	P11	9	0	0	1	1	2	1	1	2	2	2	2	0	0
	P12	19	1	0	0	0	0	0	0	2	0	2	2	0	0
	P13	14	2	2	0	1	2	2	2	2	2	2	2	1	0
	P14	12	2	2	1	2	2	0	0	1	1	2	2	1	1
	P15	26	2	2	0	2	2	2	2	2	1	1	2	2	1
	P16	16	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2
	P17	17	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	1
	P18	33	2	2	0	1	2	2	1	2	0	2	2	2	1
	P19	15	2	2	0	1	2	2	1	2	1	2	2	2	2
	P20	12	2	2	0	2	2	2	1	2	2	1	1	0	0
	P21	27	2	2	0	1	2	2	2	2	1	2	2	0	1
	P22	14	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	0	2
	Média	16,4	31	9	25	35	20	34	27	38	19	21	21	19	21

Quadro 8 – Síntese de resultados dos testes de conhecimento polissêmico (valores médios e níveis de significância)

		Grupo PLNM	Grupo PLM	sig. (p)
Teste I – Definições	n.º signif.	9,3	10,4	ns
	pontuação	6,9	9,5	***
Teste II – Outros signif.		10,9	14,2	ns
Teste III – Frases context.		17,1	27,4	*
Teste IV – Sel. e aplicação		18,1	28,5	**
Teste V – Exp. Idiom.		3,4	5,5	*
Teste VI – Explicitação	lex. complex.	4,5	6,7	**
	exp. idiom. cont.	5,1	8,1	***
	just. ext. signif.	4,3	11,8	***

ns= p>0,05 * p<0,05; ** p<0,01; *** p<0,001

Resultados do teste estatístico de Mann-Whitney**Ranks**

	Grupo	N	Mean Rank	Sum of Ranks
N.º de Significados	1	22	20,70	455,50
	2	15	16,50	247,50
	Total	37		
Pontuação	1	22	24,05	529,00
	2	15	11,60	174,00
	Total	37		
Outros signific.	1	22	20,11	442,50
	2	15	17,37	260,50
	Total	37		
Frases context.	1	22	22,73	500,00
	2	15	13,53	203,00
	Total	37		
Seleção e aplicação	1	22	23,82	524,00
	2	15	11,93	179,00
	Total	37		
Exp. Idiom.	1	22	21,89	481,50
	2	14	13,18	184,50
	Total	36		
Lexias complexas	1	22	23,32	513,00
	2	15	12,67	190,00
	Total	37		
Exp. Idiom. Cont.	1	22	24,18	532,00
	2	15	11,40	171,00
	Total	37		
Just. ext. signif.	1	22	24,77	545,00
	2	15	10,53	158,00
	Total	37		

Test Statistics^a

	N.º Sig.	Pont.	Outros signific	Frases contex.	Seleç e aplicação	Exp. Idiom.	Lexias comp.	Exp. Idiom.	Just. Ext. Sign.
Mann-Whitney U	127,500	54,000	140,500	83,000	59,000	79,500	70,000	51,000	38,000
Wilcoxon W	247,500	174,000	260,500	203,000	179,000	184,500	190,000	171,000	158,000
Z	-1,167	-3,635	-,759	-2,544	-3,295	-2,471	-2,993	-3,562	-3,939
Asymp. Sig. (2-tailed)	,243	,000	,448	,011	,001	,013	,003	,000	,000
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,249 ^d	,000 ^d	,453 ^d	,010 ^d	,001 ^d	,014 ^d	,003 ^d	,000 ^d	,000 ^d

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: Grupo

Quadro 9 – Correlação com os anos de permanência (Pearson Correlation – SPSS)

Variável	Coef. correlação	Sig. (2-tailed)	Sign.
Vocabulário	,493	,073	ns
Número de significados	,541	,046	*
Número de significados definições	,399	,141	ns
Pontuação definições	,125	,656	ns
Outros significados	-,084	,767	ns
Frases contextualizadas	,434	,106	ns
Seleção e aplicação	,455	,088	ns
Expressões idiomáticas	,619	,018	*
Expl. lexias complexas	,209	,456	ns
Expl. expr. idiomát.	,456	,088	ns
Justif. Extens. Signif.	,245	,380	ns

* Correlação significativa a 0.05.

Quadro 10 – Correlação com a classificação a Português (Pearson Correlation – SPSS)

Variável	Coef. correl. conjunto	Sig. (2-tailed)	Sign.	Coef. correl. PLNM	Sig. (2-tailed)	Sign.
Vocabulário	,778	,000	**	,743	,004	**
Número de significados	,716	,000	**	,724	,005	**
Número de significados definições	,094	,585	ns	,419	,136	ns
Pontuação definições	,549	,001	**	,415	,140	ns
Outros significados	,355	,033	*	,623	,017	*
Frases contextualizadas	,253	,137	ns	,823	,000	**
Seleção e aplicação	,446	,006	**	,615	,019	*
Expressões idiomáticas	,554	,001	**	,652	0,16	*
Expl. lexias complexas	,521	,001	**	,317	,269	ns
Expl. expr. idiomát.	,672	,000	**	,453	,103	ns
Justif. Extens. Signif.	,702	,000	**	,366	,198	ns

** Correlação significativa a 0.01. * Correlação significativa a 0.05.

— Respostas ao teste de “Definições”

Alunos de PLNM

Alunos / Definições de 'caixa'	objecto / forma	recipiente: papel, cartão, plástico, metal	'caixa de fósforos' / 'caixa de correio'	função "serve para..."	'Caixa Geral de Depósitos'	'caixa multibanco'	'caixa registadora' em estabelecimento comercial	Total
E01	x			x				2
E02			x		x			2
E03				x				1
E04					x	x		2
E05	x	x		x				3
E06	x	x		x				3
E07				x	x			2
E08	x	x		x			x	4
E09				x				1
E10	x	x						2
E11	x	x		x				3
E12		x						1
E13		x		x				2
E14	x		x	x				3
E15		x		x				2
Total	7	8	2	11	3	1	1	33

Alunos /Definições 'cartão'	material: papel espesso / papel grosso e resistente	material 'cartão de plástico'	função "serve para..."	'cartão multibanco' / 'crédito' / 'débito'	'cartão de estudante'	'cartão magnético'	'cartão de visita' / 'convite'	'cartão de saúde'	'cartão do dia S. Valentim'	Total
E01				x		x				2
E02	x			x	x		x			4
E03				x	x		x			3
E04				x	x		x	x		5
E05			x							1
E06				x						1
E07				x	x					2
E08	x		x							2
E09			x				x			2
E10		x								1
E11	x									1
E12		x								1
E13	x			x						2
E14			x	x		x				3
E15	x									1
Total	7	2	4	9	4	2	4	1	1	34

Alunos /Definições ' <i>casa</i> '	espaço / local de habitação / lar	construção / edifício	função "serve para..."	'divisões da casa'	'casa da China'	'casa de saúde'	'casa do Benfica'	Total
E01			x		x			2
E02				x				1
E03	x							1
E04				x	x	x	x	4
E05	x							1
E06	x						x	2
E07	x							1
E08	x					x		2
E09	x							1
E10	x							1
E11	x							1
E12	x							1
E13				x				1
E14	x	x						2
E15		x						1
Total	10	2	1	3	2	2	2	22

Alunos /Definições 'fogo'	combustão: 'fazer fogo'	função "serve para..."	calor e luz / algo que queima/arde	fundição de metal	fogueira / 'fogo da lareira'	'fogo do fogão'	incêndio	cor vermelha e laranja	Total
E01							x		1
E02					x				1
E03		x	x		x				3
E04					x				1
E05			x						1
E06						x	x		2
E07			x						1
E08		x	x	x	x				4
E09			x						1
E10			x					x	2
E11			x						1
E12			x						1
E13			x						1
E14	x		x						2
E15		x	x						2
Total	1	3	11	1	4	1	2	1	24

Alunos /Definições 'rede'	material: tecido entrelaçado / conjunto de fios cruzados	'rede de pesca'	'rede da baliza'	vedação / proteção / fronteira	'rede telefónica'	'rede de telemóveis'	'rede de Internet' / computadores'	'rede de transportes'	superfície com buracos de diferentes formas, tamanhos e grossura	'rede de escolas'	Total
E01				x							1
E02							x				1
E03				x							1
E04						x	x	x			3
E05		x			x		x				3
E06				x		x					2
E07		x			x		x				3
E08	x	x	x		x			x			5
E09					x						1
E10				x							1
E11					x	x					2
E12	x										1
E13			x			x					2
E14										x	1
E15									x		1
Total	2	3	2	4	5	4	4	2	1	1	28

Alunos de PLM

Alunos /Definições 'caixa'	objecto / forma	material: papel, cartão, plástico, metal	função "serve para..."	'Caixa Geral de Depósitos'	'caixa multibanco'	Total
P01	x		x			2
P02	x	x	x			3
P03	x		x			2
P04	x					1
P05	x	x				2
P06	x		x			2
P07	x	x	x			3
P08		x				1
P09			x	x	x	3
P10		x	x			2
P11	x	x	x			3
P12	x		x			2
P13	x	x	x			3
P14	x		x			2
P15			x		x	2
P16	x		x			2
P17	x	x	x			3
P18			x			1
P19	x	x	x			3
P20	x		x			2
P21	x		x			2
P22			x			1
Total	16	9	19	1	2	47

Alunos /Definições 'cartão'	material: papel espesso / papel grosso e resistente	material 'cartão de plástico'	função	'cartão de telemóvel'	'cartão de identificação' / 'cartão de contribuinte'	'cartão multibanco' / 'crédito' / 'débito'	'cartão de estudante'	'cartão magnético'	Total
P01	X			X					2
P02	X		X						2
P03		X	X		X				3
P04	X					X			2
P05	X		X						2
P06	X		X						2
P07						X			1
P08	X								1
P09	X		X			X	X		4
P10	X								1
P11								X	1
P12	X								1
P13	X					X	X		4
P14	X		X						2
P15	X								1
P16	X								1
P17	X	X	X						3
P18	X								1
P19	X								1
P20	X								1
P21	X	X	X			X			4
P22	X		X			X			3
Total	19	3	9	1	1	6	2	2	43

Alunos /Definições 'casa'	espaço / local de habitação / lar	construção / edifício	função	sítio muito próprio onde se reúne a família	'casa de bonecas' / 'casa em miniatura'	objectos constituintes da 'casa' (tijolos e cimento, telhado, janelas, portas...)	habitat de um ser vivo	'casa decimal' (décimas, centésimas...)	Total
P01	x								1
P02	x								1
P03	x	x				x			3
P04	x		x						2
P05	x	x	x						3
P06	x								1
P07	x								1
P08	x								1
P09	x	x				x			3
P10	x		x						2
P11	x	x				x			3
P12	x								1
P13	x	x			x				3
P14	x		x	x					3
P15	x								1
P16	x	x	x						3
P17	x						x	x	3
P18	x								1
P19	x								1
P20	x								1
P21	x		x						2
P22	x	x							2
Total	22	7	6	1	1	3	1	1	42

Alunos /Definições 'fogo'	combustão: 'fazer fogo'	a origem do 'fogo'	função: "serve para aquecer"	calor e luz	incêndio/	vulcão	fenômeno /elemento natural	alegria/ raiva	chama quente com vários tons (vermelho, laranja e amarelo)	Total
P01	X	X	X							3
P02			X	X				X		3
P03	X		X	X						3
P04	X		X							2
P05			X	X						2
P06			X		X					2
P07						X				1
P08		X	X							2
P09				X	X					2
P10	X				X					2
P11			X		X					2
P12			X				X			2
P13	X		X	X	X		X			5
P14	X							X		2
P15							X			1
P16				X						1
P17			X						X	2
P18			X							1
P19				X			X			2
P20				X						1
P21				X						1
P22	X			X	X					3
Total	7	2	12	10	6	1	4	2	1	45

Alunos /Definições 'rede'	material: tecido entrelaçado / conjunto de fios cruzados (espécie de padrão)	objecto/ utensílio	'rede de pesca'	vedação / protecção (espécie de tela)	cruzamento de linhas	'rede de comunicação'	'rede telefónica'	'rede de transportes'	'rede eléctrica'	'rede de tráfico de droga'	Tot.
P01		X	X	X	X	X					5
P02	X		X								2
P03	X		X			X					3
P04		X	X	X							3
P05	X										1
P06									X		1
P07		X	X								2
P08	X										1
P09					X		X	X			3
P10	X			X							2
P11	X		X		X				X		4
P12	X										1
P13	X			X				X			3
P14		X	X	X							3
P15										X	3
P16	X		X	X							3
P17	X		X								2
P18			X								1
P19	X			X							2
P20			X								1
P21		X		X							2
P22	X	X	X								3
Total	12	6	12	8	3	2	1	2	2	1	49

— Respostas ao teste de “Outros significados”

Alunos de PLNM

Alunos /Outros significados de ‘caixa’	‘caixa de arrumação’	‘caixa multibanco’	‘caixa do correio’	‘caixa do CD’	‘caixa torácica’	‘Caixa Geral de Depósitos’	‘caixa de fósforos’	‘caixa electrónica’	‘caixa de texto’	‘caixa de costura’	‘caixa de papel, de cartão, de metal e de madeira’	Total
E01							X					1
E02												0
E03											X	1
E04		X				X	X					3
E05												0
E06		X				X				X		3
E07		X										1
E08			X									1
E09		X									X	2
E10			X					X				2
E11					X				X			2
E12				X								1
E13												0
E14	X	X				X						3
E15						X						1
Total	1	5	2	1	1	4	2	1	1	1	2	21

Alunos /Outros significados de 'cartão'	'cartão de papel' /'cartão de plástico'	'cartão de estudante'	'não passar cartão'	'cartão magnético'	'cartão multibanco'	'cartão de S. Valentim'	'cartão de identidade'	'cartão electrónico'	'cartão vermelho', 'cartão amarelo'	'cartão de saúde'	'cartão jovem'	'cartão de crédito'	'cartão de convite'	'cartão da loja/ de cliente'	Tot.
E01		x		x					x						3
E02															0
E03	x														1
E04		x			x	x	x			x	x	x	x		8
E05					x										1
E06				x								x			2
E07		x			x										2
E08	x					x									2
E09	x														1
E10	x	x			x										3
E11		x			x										3
E12		x			x									x	3
E13	x														1
E14		x		x	x		x	x				x			6
E15			x	x			x								3
Total	5	7	1	4	7	2	4	1	1	1	1	3	1	1	39

Alunos /Outros significados de 'casa'	'casa de banho'	'casa' (habitação / lar)	'Casa Pia'	'casa comercial'	'casa de bonecas'	'casa' (espaço/construção)	'Casa de Saúde'	'Casa Branca'	'casa do botão'	'casa do Benfica'	'casa China'	Total
E01	X						X					2
E02												0
E03						X						1
E14	X						X			X	X	3
E05						X			X		X	3
E06	X			X			X					3
E07		X										1
E08			X				X				X	3
E09						X						2
E10	X										X	2
E11	X	X										2
E12	X				X							2
E13												0
E14								X				1
E15									X			1
Total	6	2	1	1	1	3	4	1	2	1	4	26

Alunos/Outros significados de 'fogo'	'fogo de artifício'	'fogo do fogão'	'fogo da fogueira' / 'fogo de lenta'	'aquela mulher é fogo'	'fogo de vista'	'onde há fumo há fogo'	'fogo de lareira/lume'	'fogo da floresta' (incêndio)	'arma de fogo'	'o fogo aquece e seca / arde'	'fazer fogo' / 'pegar fogo'	'fogo do cigarro'	Total
E01													0
E02													0
E03			x								x		2
E04	x		x										2
E05	x	x					x						3
E06	x						x					x	3
E07										x			1
E08								x	x		x		3
E09								x					1
E10		x					x	x					3
E11													0
E12	x							x					2
E13													0
E14	x						x	x		x			4
E15				x	x	x							3
Total	5	2	2	1	1	1	4	5	1	2	2	1	27

Alunos /Outros significados de 'rede'	'rede telefónica'	'rede de telecomunicações'	'rede eléctrica'	'rede mosquiteira'	'rede hidrográfica'	'rede de vedação' / 'rede de arame'	'rede informática'	'rede de telemóvel' / 'rede móvel'	'rede de renda'	'rede de pesca'	'rede de internet'	'rede escolar'	'rede de transportes'	'rede de tênis'	'rede da baliza'	'rede de tráfego antes'	'meias de rede'	'o que vem à rede é peixe'	Tot.
E01									X										1
E02																			0
E03						X								X					3
E04			X				X	X				X							5
E05		X																	1
E06	X						X									X			3
E07	X									X	X								3
E08	X												X						3
E09													X						1
E10								X											1
E11										X	X		X						3
E12										X									1
E13																			1
E14	X	X							X			X							5
E15	X			X						X	X					X	X	X	7
Total	5	2	1	1	1	1	2	2	1	4	5	2	4	1	2	2	1	1	38

Alunos de PLM

Alunos/Outros significados de 'caixa'	'caixa de arrumação'	'caixa multibanco'	'caixa da loja'/'caixa de pagamento'	'caixa dos lápis'	'caixa torácica'	'caixa craniana'	'Caixa Geral de Depósitos'	'caixa de cartão'	'caixa telefónica'	'caixa electrónica'	'caixa decorativa'	'caixa de sapatos'	'caixa de maquilhagem'	Tot
P01	x	x	x	x	x									5
P02		x					x							2
P03	x	x												2
P04	x	x												2
P05	x	x						x						3
P06		x												1
P07		x												1
P08	x													1
P09		x							x					3
P10		x												1
P11	x													1
P12		x							x					2
P13	x										x	x		4
P14	x		x											2
P15	x													1
P16	x	x				x					x			4
P17		x	x				x				x			4
P18	x	x												2
P19		x	x											2
P20	x													1
P21	x													1
P22	x										x			2
Total	14	14	4	1	1	1	1	1	2	1	4	1	1	46

Alunos /Outros significados de 'cartão'	'cartão' (material)	'cartão de telemóvel'	'cartão de estudante'	'cartão do cidadão'	'cartão de utente'	'cartão magnético'	'cartão multibanco'	'cartão de Natal'	'cartão de identificação'	'cartão de sócio'	'cartão electrónico'	'cartão vermelho'	'cartão verde'	'cartão jovem'	'cartão de crédito'	'cartão de boas vindas'	'cartão de visita'	Tot.
P01	X	X	X	X														5
P02					X	X												1
P03					X	X	X											3
P04	X																	1
P05	X		X			X	X	X										6
P06							X											1
P07	X																	1
P08									X	X								2
P09	X								X		X	X						5
P10		X																1
P11	X								X									2
P12						X									X			2
P13		X				X	X	X	X			X	X		X			8
P14	X						X											2
P15							X								X			2
P16	X							X							X	X		4
P17																	X	1
P18			X									X						3
P19						X												1
P20	X					X						X						3
P21											X				X	X		3
P22	X					X												2
Total	10	3	3	1	1	8	6	3	5	1	2	4	1	1	6	2	1	58

Alunos /Outros significados de 'casa'	'casa de banho / lar)	'casa de jantar'	'Casa de PIA' do artista'	'casa mortuária'	'casa de campo'	'casa comercial'	'casa de bonecas'	'casa' (construção / espaço)	'Casa Moeda'	'casa para orfãos'	'casa presidencial'	'casa das máquinas'	'casa dos brinquedos'	'casa de arrumações'	'casa do botão'	'casa' (habitat) da árvore	'casa de saúde'	'casa decimal'	Tot.
P01	X	X	X	X	X	X													7
P02							X												1
P03								X											1
P04	X																		1
P05	X																		1
P06									X										1
P07			X							X									1
P08																			1
P09	X					X													2
P10	X																		1
P11																			1
P12	X									X									2
P13	X											X							4
P14		X																	1
P15		X																	1
P16		X						X					X						4
P17		X																X	2
P18													X						2
P19		X																	1
P20	X	X															X		3
P21		X																	1
P22		X																	1
Total	6	11	1	2	1	2	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	40

Alunos /Outros significados de 'fogo'	'fogo de artifício'	'fogo do fogão'	'fogo da floresta'	“'fogo' pode ser uma expressão que mostra raiva”	'fogo da fogueira' / 'fogo de lenha'	'chama do fogo' labareda	'fogo de lareira/ lume'	'fogo de incêndio'	'arma de fogo'	'o fogo aquece e seca'	'fogo' (função) “serve para...”	Tot.
P01	x	x	x									3
P02				x								1
P03	x				x							2
P04	x				x					x		3
P05							x					1
P06										x		1
P07												0
P08											x	1
P9	x								x			2
P10												0
P11												0
P12												0
P13	x	x					x					4
P14												0
P15												0
P16					x							3
P17										x		1
P18												0
P19												0
P20												2
P21												2
P22	x	x					x					5
Total	6	3	1	1	3	3	4	5	1	3	1	31

Alunos /Outros significados de 'rede'	'rede telefónica'	'rede de telecomunicações'	'rede eléctrica'	'rede rodoviária'	'rede ferroviária'	'rede aérea'	'rede de vedação' / 'rede de arame'	'rede informática'	'rede de pesca'	'rede de móvel' / 'de telemóvel'	'rede electrónica'	'meias de rede'	'rede de cabo'	'rede de Internet'	'rede de negócios'	'rede de transportes'	'rede policial'	'rede judicial'	'rede de tráfico'	'rede pirata'	Tot.
P01	X	X	X	X	X		X	X	X												8
P02										X											1
P03		X							X	X											3
P04											X										1
P05	X			X					X			X	X								6
P06									X												1
P07																X					1
P08															X						1
P09	X				X				X					X		X	X				7
P10	X																				1
P11	X																				1
P12									X	X						X					3
P13										X		X	X			X					5
P14							X		X				X								2
P15	X								X												2
P16	X																				2
P17	X								X											X	4
P18									X										X		2
P19										X				X							2
P20	X								X				X								3
P21							X			X											2
P22	X						X		X			X									5
Total	10	2	1	2	2	1	5	1	12	6	1	3	4	3	1	4	1	1	2	1	63