

# Cadernos de PLE

Estudos Variacionistas e Aplicados em Língua Não Materna



# Ficha técnica

## TÍTULO

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

## Coordenadores e editores do volume

**Diretor:** Paulo Osório (CLLC/UBI)

**Codiretora:** Lurdes de Castro Moutinho (CLLC/UA)

## PERIODICIDADE

Anual

## CAPA

Autoria de Juliana Gonçalves

## EDIÇÃO

UA Editora - Universidade de Aveiro

Julho 2022

e-ISSN - 2795-5680

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

## CONTACTOS

[cllc-ple@ua.pt](mailto:cllc-ple@ua.pt)

## APOIOS

universidade de aveiro  **dLC** departamento de línguas e culturas

universidade de aveiro  **cllc** centro de línguas, literaturas e culturas

**FCT**  
Fundação para a Ciência e a Tecnologia  
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO

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

# Índice

Nota de Apresentação .....	3
Comissão Científica da Revista .....	4
Algumas áreas de variação sintática entre o PE e o PB e implicações para o ensino/aprendizagem.. do PLE.....	5
Desenvolvimento da Consciência Metalinguística na Aquisição Bilingue de Português Europeu e Neerlandês.....	32
Foco na oralidade: uma estratégia eficiente para o ensino online de português como língua estrangeira.....	57
Atos de Fala e Estratégias de Delicadeza no desenvolvimento da competência pragmática de alunos de Português Língua Não Materna no contexto de ensino alemão.....	76
Diz que disse. A representação do discurso em produções escritas por aprendentes de PLE.....	102

# Nota de Apresentação

A Revista *Cadernos de PLE. Estudos Variacionistas e Aplicados em Língua Não Materna* é um periódico anual e surge na continuidade da Revista *Cadernos de PLE* publicada em formato impresso. Os seus editores decidiram relançar esta publicação, agora em formato *online*, destinada a um público e temática mais alargados. Esta nova edição, que conta com avaliação por pares, pretende incentivar a pesquisa na área do Português como Língua Não Materna, sob um ponto de vista estritamente linguístico, aliando algumas perspetivas da Variação Linguística à Linguística Aplicada aceitando-se, assim, os diferentes enfoques teóricos e epistemológicos da Linguística Moderna.

Este volume é constituído por cinco textos, com enfoques teórico-metodológicos diferenciados e com distintos objetos e *corpora* de estudo. Contudo, todos os contributos se integram no escopo temático da Revista e foram objeto de avaliação cega por pares, todos membros da sua Comissão Científica

O texto da autoria de Ana Maria Brito, considerando duas normas estáveis do português (PE e PB), analisa alguns domínios de variação sintática nessas normas, pretendendo a autora retirar algumas ilações para o contexto de ensino-aprendizagem de PLN, nomeadamente ao nível da “aula de gramática”. O contributo de Anouschka Caels e de Hanna Batoréo inscreve-se no âmbito da Psicolinguística e da aquisição bilingue de primeira infância, trazendo um estudo de caso de uma criança no que concerne à aquisição bilingue simultânea do português e do neerlandês. O artigo de Diocleciano Nhatuve propõe estratégias, centralizando-se na oralidade do ensino de PLE, com recurso à aprendizagem *online*. Leda Lajewski e Carla Aurélia de Almeida trazem um estudo sobre o desenvolvimento da competência pragmática, tendo por base a análise de um *corpus* constituído por alunos de Português Língua Não Materna de níveis A1.2/A1.3 e B1/B2. Por fim, Rosa Lídia Coimbra, analisando um *corpus* constituído por sessenta produções escritas de informantes com LM polaca e chinesa, trabalha a redação do relato de discurso e do pensamento reportado.

A Revista mantém aberta a possibilidade de submissão de artigos para publicação no próximo número até 31 de dezembro do corrente ano de 2022. Aceitam-se artigos originais, de mestres e doutores, relacionados com a temática acima referida. Os textos a submeter devem respeitar as normas que constam em: [http://www.varialing.eu/?page\\_id=4926](http://www.varialing.eu/?page_id=4926)

Os textos, com ISSN, ficarão disponíveis na PROA-UA (Plataforma de Revistas em Open Access da Universidade de Aveiro)

## Comissão Científica da Revista

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

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

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

Ana María García Martín (Universidade de Salamanca, Espanha)

Ana Rita Carrilho (Universidade da Beira Interior, Portugal)

Carlos Alberto Faraco (Universidade Federal do Paraná, Brasil)

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

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

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

Edleise Mendes (Universidade Federal da Bahia, Brasil)

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

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

Hanna Batoréo (Universidade Aberta, Portugal)

Helena Rebelo (Universidade da Madeira, Portugal)

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

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

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

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

Juan Carrasco González (Universidade de Extremadura, Espanha)

Liliane Santos (Universidade de Lille, França)

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

Luís Gonçalves (Universidade de Princeton, EUA)

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

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

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

Maria do Céu Fonseca (Universidade de Évora, Portugal)

Maria Luísa Ortiz Alvarez (Universidade de Brasília, Brasil)


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

Rosa Lúcia Coimbra (Universidade de Aveiro, Portugal)

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

Rosane Silveira (Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil)

Sandro Marengo (Universidade Federal de Sergipe, Brasil)



**ALGUMAS ÁREAS DE VARIAÇÃO  
SINTÁTICA ENTRE O PE E O PB E  
IMPLICAÇÕES PARA O  
ENSINO/APRENDIZAGEM DO PLE**

**Ana Maria Brito**

# Ana Maria Brito

Faculdade de Letras da Universidade do Porto/Centro de Linguística da Universidade do Porto,  
Portugal

*Algumas áreas de variação sintática entre o PE e o PB e implicações para o ensino/aprendizagem do PLE*

*Some areas of syntactic variation between EP and BP and consequences for teaching/ learning of Portuguese as a Foreign Language*

**Resumo:** Neste texto analisam-se algumas áreas de variação sintática em Português a partir de duas variantes relativamente estáveis, o Português Europeu e o Português Brasileiro (a morfologia verbal, a expressão do sujeito, o sistema pronominal, a ordem de palavras, a expressão do objeto indireto, as orações relativas e vários aspetos do sintagma nominal) e tiram-se algumas implicações no que diz respeito ao ensino de Português Língua Estrangeira, nomeadamente sugere-se que, em aula de gramática, essas áreas devem constituir objeto de ensino, preferencialmente sob a forma de oficinas gramaticais.

**Palavras-chave:** variação sintática, Português Europeu, Português Brasileiro, ensino/aprendizagem de PLE.

**Abstract:** In this text I analyze some areas of syntactic variation in two stable varieties, European Portuguese and Brazilian Portuguese (verbal morphology, the expression of subject, the pronominal system, the expression of indirect object, relative clauses and various aspects of the syntax of Nominal Phrase) and some consequences of this variation for Portuguese as Foreign Language teaching are presented. In particular I suggest that, in a grammar class, these areas should be the object of teaching, preferably in the form of grammatical workshops.

**Key-words:** syntactic variation, European Portuguese, Brazilian Portuguese, teaching / learning of Portuguese as Foreign Language.



## Introdução

Como resultado de uma forte expansão no mundo ao longo de vários séculos, o Português tornou-se uma língua policêntrica, uma das mais faladas no mundo, a mais falada no hemisfério sul e uma língua usada em todos os continentes. O interesse pela aprendizagem do Português é crescente e assiste-se em vários países africanos de língua oficial portuguesa, Angola, Moçambique e São Tomé e Príncipe em particular, a uma crescente nativização (vejam-se os dados dos mais recentes censos nestes países).<sup>1</sup>

Porém, enquanto no conjunto das variedades nacionais do Português, há duas bastantes estáveis, o Português Europeu (PE) e o Português Brasileiro (PB), há outras ainda em emergência, ainda em formação, como é o caso do Português Angolano e do Português Moçambicano, para além das variedades do Português em países com crioulos, como é o caso de Cabo Verde, de São Tomé e Príncipe e da Guiné-Bissau.

Esta circunstância coloca problemas ao ensino do Português como língua Estrangeira: que variante escolher? Que norma tomar como ponto de referência em sala de aula?

Neste texto, proponho-me analisar algumas áreas de variação sintática em Português em duas variantes relativamente estáveis, o PE e o PB, e refletir sobre o modo como o ensino do Português como Língua Estrangeira (PLE) deve encarar essa variação.

O texto está organizado da seguinte maneira: em 1. recordam-se alguns aspetos da gramática do PE e do PB que apresentam contrastes e em 2. tiram-se algumas consequências quanto ao ensino de PLE. O ponto 1. está organizado por grandes temas inter-relacionados.

---

<sup>1</sup> Em Angola, num total de 25, 7 milhões de pessoas, de acordo com Censo de 2014, praticamente 70% tem o Português como L2; ver, entre outros, <https://blogs.opovo.com.br/girolusofono/2016/05/30/lingua-portuguesa-e-falada-por-71-dos-angolanos-aponta-censo/>

Em Moçambique quase 50% da população “sabe Português”, de acordo com o Censo de 2017 (isto é, 10.535.90 de pessoas respondem “sabe Português”, para 11.707.468 que respondem “não sabe Português”) <http://www.ine.gov.mz/iv-rgph-2017/mocambique/08-lingua/quadro-24-populacao-de-5-anos-e-mais-por-condicao-de-conhecimento-da-lingua-portuguesa-e-sexo-segundo-area-de-residencia-e-idade-mocambique-2017.xlsx/view>

Em S. Tomé e Príncipe, mais de 90% da população tem o Português como língua materna (170.309 num total de 187.356 de falantes em 2012). (Cf. Gonçalves & Hagemeyer 2015).

## 1. Algumas propriedades gramaticais distintivas entre PE e PB

### 1.1. Morfologia verbal, expressão do sujeito, concordância, sistema pronominal e ordem de palavras em PE

Como resultado de um longo processo evolutivo a partir do Latim, o Português, língua que dá os primeiros sinais de individualidade no léxico a partir do século VI, mas que só se estabiliza entre os séculos XII e XVI, perde a flexão casual nos sintagmas nominais, sendo as funções sintáticas desses constituintes na frase dadas pela ordem de palavras, pelos artigos nas expressões nominais e pela presença de preposições variadas, algumas verdadeiras categorias lexicais, outras apenas marcas de caso.<sup>2</sup>

Sendo uma língua flexional e de morfologia verbal muito rica, o Português é marcado positivamente em relação ao parâmetro do sujeito nulo, exibindo sujeitos pronominais nulos, principalmente de 1ª e 2ª pessoas, recuperáveis pelos morfemas de pessoa e número do verbo, como em (1):<sup>3</sup>

(1)(a) Telefonei aos teus amigos.

(b) Vieste tarde.

Quando se trata de pronomes nulos de 3ª pessoa o sujeito é muitas vezes ambíguo (ver 1c):

(1)(c) Cantava muito naquele verão.<sup>4</sup>

Como consequência desta marcação positiva, a língua tem sujeitos nulos expletivos ou não argumentais (2a, 2b), comporta um *se* nominativo, impessoal ou indeterminado (3a, 3b), podendo ainda usar uma forma plural do verbo para indicar que o sujeito nulo é arbitrário (equivalente a ‘alguém’ e não exatamente a um “eles” específico), como em (3c):

(2)(a) Há barulho na rua.

(b) Choveu muito esta noite.

(3)(a) Come-se bem em Portugal.

(b) Diz-se que vai haver eleições.

(c) Dizem que vai haver eleições.

---

<sup>2</sup> Cf. Mota (2008).

<sup>3</sup> No PE e noutras línguas de sujeito nulo, o sujeito é pro, um pronome nulo mas com traços de pessoa e número que desencadeiam a concordância com o V. Para uma discussão ver, em particular, Lobo (2013), Duarte & Figueiredo Silva (2016), Duarte (2020).

<sup>4</sup> Neste caso poderia ser o sujeito “eu” ou 3ª pessoa (*ele* ou *ela*).

Sendo uma língua flexional, há inúmeros casos de concordância; um desses processos manifesta-se na relação entre sujeito e predicado (vejam-se, entre outros, os exemplos (1)).

A concordância verbal rica e a natureza de sujeito nulo do Português são, certamente, duas das razões da existência do Infinitivo Flexionado, mas não as únicas, já que há outras línguas românicas de flexão rica e de sujeito nulo, mas que não têm esta forma verbal.<sup>5</sup> Vejam-se, entre outros, os seguintes exemplos de subordinação completiva (4) e de subordinação adverbial (5):

(4)(a) Os estudantes lamentam os professores terem saído tão cedo.

(b) Os estudantes lamentam terem os professores saído tão cedo.<sup>6</sup>

(5)(a) Antes de os pais saberem, já os amigos tinham espalhado a novidade.

(b) Fiz um bolo para eles comerem ao lanche.

(c) Preparei tudo a fim de podermos ir ao cinema à noite.

O Português tem um sistema pronominal diversificado, marcado por vários fatores: pelo caso (veja-se a diferença entre *eu, me, mim, migo*, respetivamente nominativo, acusativo / dativo, oblíquo do pronome de 1ª pessoa do singular)<sup>7</sup>, pela natureza clítica e não clítica dos pronomes pessoais e pela existência de três padrões de colocação de clíticos.

Assim, às formas fortes / não clíticas *eu, tu, ele, ela, nós, vós, eles, elas, migo, tigo, sigo, nosco, vosco*, juntam-se as formas clíticas *o, a, os, as, me, te, se, nos, vos* (sabendo que *o, a, os, as*, podem tomar as formas *lo, la, los, las, no, na, nos, nas*, em função do contexto fonético).

É bem conhecido que o Português Europeu tem três padrões de colocação de pronomes clíticos:

- a ênclise, como em orações afirmativas não marcadas (6a), coordenadas (6b) e em orações subordinadas infinitivas (6c):<sup>8</sup>

(6)(a) Eu vi-o hoje.

(b) Eu vi-o e cumprimentei-o.

---

<sup>5</sup> Sobre Infinitivo Flexionado ver Raposo (1987), Barbosa & Raposo (2013), entre outros.

<sup>6</sup> Como Raposo (1987) notou, neste tipo de contexto pode operar a “inversão AUX-SN<sub>SU</sub>”, como no exemplo (4b), que o autor analisa como resultado de subida do Aux para um COMP nulo. Sobre esta questão ver o trabalho do autor e ainda Barbosa & Raposo (2013).

<sup>7</sup> Na terceira pessoa há distinção entre acusativo (*a, a, os, as*) e dativo (*lhe, lhes*).

<sup>8</sup> Pode haver subida de clítico em construções de reestruturação como em (i) Eu quero-te ver / Eu quero verte; e em combinações com auxiliares: (ii) Eu estava-te a ver / Eu estava a ver-te. Por limites do trabalho, não focaremos aqui esses padrões de colocação de clíticos.

(c) Eu consegui cumprimentá-lo.

- a próclise (em orações negativas (7a), em interrogativas parciais com os pronomes interrogativos em primeira posição (7b), em subordinadas finitas (7c), em construções com complementadores negativos, como é o caso de *sem* (7d), em expressões com advérbios focalizadores como *até* (7e), quando certas expressões quantificacionais antecedem o pronome (7f), em certas anteposições que resultam em focalização (7g):<sup>9</sup>

(7)(a) Não o vi hoje.

(b) Onde é que o viste?

(c) Eu disse que o vi hoje.

(d) Eu saí sem o ver.

(e) Até nós o vimos.

(f) Tudo a aborrece.

(g) Dele se sabe pouca coisa.

- a mesóclise, apenas presente em certos contextos no futuro e no condicional e relacionada com a forma como tais formas verbais se formaram na história do Português, com a presença de perífrases verbais do tipo *scribere habere* em que as formas do verbo *habere* acabaram por se tornar morfemas / desinências verbais:<sup>10</sup>

(8) (a) eu escrever-lhe-ei

(b) eu escrever-lhe-ia

No sistema dos clíticos, deve assinalar-se o clítico *o*, com dois valores claros: o de pronome de 3ª pessoa singular no masculino, como em (9):

(9) Comprei um livro e li-o no fim de semana.

E o valor de clítico predicativo, que Matos (1985) designa “clítico verbal demonstrativo”, como em exemplos como os seguintes (tirados da obra referida, p. 2):

---

<sup>9</sup> Ver, entre outros, Mateus *et al* (2003, pp. 853-856).

<sup>10</sup> Ver, entre outros, Martins (2013, p. 2241). Além destes três padrões de colocação de clíticos, existe ainda a interpolação, um padrão conservador, que por essa razão nem costuma ser referido em aulas de PLE; trata-se da possibilidade de certas palavras, como o advérbio *não* se interpor entre o clítico e o verbo: (i) “Por isso mesmo, não perdoava que o Jaime, tão lúcido, *o não poupasse* ao espectáculo desse pavor” (Martins 2013, p. 2294).

- (10)(a) O Pedro é um homem honesto porque a mãe o obrigou a sê-lo.
- (b) Feliz, a Maria só pode sê-lo quando encontrar o homem da sua vida.
- (c) O assunto é com o João e sempre o foi.
- (d) O Pedro comprou todos os artigos expostos e a Maria disse-o a toda a gente.

Em todos os exemplos, este pronome *o* é substituível pelo demonstrativo *isso*, representando sempre um conteúdo predicativo e por vezes mesmo uma oração, pelo que alguns autores o designam também “proposicional”.

Passemos agora à ordem de palavras em Português, um tema extenso e complexo, de que aqui só daremos uma visão muito breve.

O Português é uma língua com uma ordem de palavras relativamente fixa (se a compararmos com o Latim, língua de casos), com um padrão de ordem básica SVO (11b):

- (11)(a) O que é que aconteceu?<sup>11</sup>
- (b) O jornalista trouxe a notícia.

O facto de o Português ser uma língua em que “o constituinte que denota a entidade acerca da qual se fala desempenha a função de sujeito” faz desta língua uma “língua de proeminência do sujeito”, uma noção de Li & Thompson (1976) (cf. Duarte 2013: 404).

Isso não quer dizer que a frase não possa exibir outros padrões de ordem de palavras.

A ordem V S<sup>12</sup> em PE é típica de frases apresentativas, quando toda a informação veiculada é nova, quer com Vs inergativos como *trabalhar* (12b) quer com Vs inacusativos, como *chegar*, em (13b) ou construções passivas (14b):

- (12)(a) Muitos operários trabalharam.
- (b) Trabalharam muitos operários.
- (13)(a) Os estudantes chegaram.
- (b) Chegaram os estudantes.
- (14)(a) Os traficantes foram presos.
- (b) Foram presos os traficantes.

---

<sup>11</sup> O teste P / R com “O que aconteceu?” e uma resposta em que toda a informação é nova é usado para perceber a ordem básica.

<sup>12</sup> O termo “inversão de sujeito” surge muitas vezes para dar conta da ordem V S; note-se que a “inversão de sujeito” tanto pode ser obtida por movimento do V para a esquerda do sujeito (como em 12b) como por uma construção em que o sujeito seja basicamente engendrado, como é o caso das construções inacusativas (13b) e (14b).

A ordem V S surge muitas vezes em PE como resposta a frases em que o foco da interrogação recai sobre o sujeito:

(15)(a) P. Quem trabalhou? R. Trabalhou o João.

(b) P. Quem chegou? R. Chegou o João.

O PE exhibe igualmente sujeitos “deslocados à direita” (Duarte & Figueiredo Silva 2016: 243):

(16) Comem muito chocolate, essas crianças.

Por seu lado, os exemplos seguintes, de Duarte (2013: 401, 404) ilustram construções de tópico marcado, em que um SN que coincide com o OD em (17a) e um SPREP OI em (17b) ocupam a primeira posição na frase:

(17)(a) A viagem ao México, nós só a concretizámos nas férias passadas.

(b) A mim, os serviços ainda não enviaram a convocatória.

Como já se percebeu, em PE a informação conhecida ocupa preferencialmente a posição à esquerda, enquanto o foco, a informação nova, ocupa tipicamente uma posição à direita. Veremos adiante que em PB nem sempre é assim quanto a esta segunda propriedade.<sup>13</sup>

### **1.1. Morfologia verbal, expressão do sujeito, concordância, sistema pronominal e ordem de palavras em PB**

E no PB? Como se exprime o sujeito pronominal, como se realizam e ordenam os pronomes? Como se organiza a frase?

Como escreve Mattos e Silva (2013: 145): “Inicialmente levado para os novos territórios no início do século XVI, o português europeu (PE), língua do colonizador – e língua do poder e do prestígio social – entrou em contacto, no decurso do tempo, com as numerosas línguas indígenas brasileiras, as diferentes línguas africanas chegadas pelo tráfico negreiro e as muitas línguas europeias e não europeias, faladas pelos que, mais tardiamente, emigraram para o Brasil, sobretudo a partir de meados do século XIX. Esse contacto foi

---

<sup>13</sup> Por uma questão de limite da investigação não trataremos aqui da sintaxe das interrogativas, nem globais nem parciais. Também não discutimos a sintaxe da negação.

configurando, através de uma história longa e complexa, o que é atualmente a variedade brasileira da língua portuguesa (PB) (..)“<sup>14</sup>

Mas falar do PB é falar de uma variante extremamente heterogênea, dada a imensidão do país e dada a sua complexidade social; trata-se, com efeito, de uma variante em que coexistem fortes distinções sociais, para além da variação geográfica, coexistindo no país “gramáticas em competição”: uma gramática que caracteriza a chamada “norma culta”, a variante usada pelas classes mais escolarizadas em diversas cidades brasileiras, e a gramática do PB oral, vernacular, usada pelas classes sociais mais desfavorecidas.

Em consequência, é sempre difícil descrever o PB. De qualquer modo, os estudos realizados nas últimas décadas, nomeadamente os ligados ao projeto NURC (“Norma Urbana Culta”)<sup>15</sup> permitem-nos elencar uma série de propriedades, que, com algum cuidado, podemos propor como definidoras do PB.

Uma dessas propriedades é, sem dúvida, a redução dos paradigmas flexionais verbais, relativamente ao PE (Galves 1993, Duarte & Figueiredo Silva 2016, Duarte 2020, entre outros), havendo autores que propõem que, na realidade, coexistem mais do que um paradigma verbal: um que ainda conserva a distinção entre 5 formas (comum ao PE), um outro um que apresenta 4, por vezes só 3 formas verbais, usado na oralidade por grande parte da população pouco escolarizada:

#### **Português Europeu**

Eu canto

Tu cantas

Ele / ela canta

Nós cantamos

Vós cantais<sup>16</sup> / vocês cantam

Eles / elas cantam

#### **Português Brasileiro**

Eu canto

Você canta

Ele / ela canta

Nós cantamos, a gente canta

Vocês cantam

Eles / elas cantam

Esta redução é por vezes acompanhada de supressão do *-s* final na 1ª pessoa do plural: *roubamo, sabemos, fazemo*.

---

<sup>14</sup> Mattos e Silva escrevia a seguir que tal variedade era falada por 170 milhões de pessoas, mas o último censo (2019) dá conta de 211 milhões de pessoas.

<sup>15</sup> O Projeto, iniciado nos anos 80 do século XX e que se prolonga até à atualidade, está neste momento localizado na USP.

<sup>16</sup> A forma *vós* de 2ª pessoa do plural é motivo de alguma polémica no PE, pois, se há alguns autores que consideram este pronome extinto, ele é ainda usado por alguns falantes mais conservadores, geralmente do norte de Portugal (ver, entre outros, Duarte, I. M. (2010).

Ora, se isto acontece, o PB usa, muito mais do que PE, as formas dos pronomes pessoais sujeito, uma vez que uma mesma forma verbal pode acompanhar três pronomes sujeito distintos, como descrito em (18):

(18)(a) você canta

(b) ele canta

(c) a gente canta

Contudo, o PB continua a usar sujeito nulo não argumental, expletivo, como em (19):

(19)(a) Está chovendo.

(b) Parece que vai chover.

Pelo que, ao contrário do PE, língua de sujeito nulo consistente, o PB é considerado língua de sujeito nulo parcial (Roberts & Holmberg 2010, Duarte & Figueiredo Silva 2016, Duarte, 2020).

Como sugerido acima, a expressão do sujeito pronominal de 3ª pessoa é regulado por várias condições contextuais.

Assim, nas duas variantes pode haver sujeitos nulos, mesmo de terceira pessoa, em pares pergunta / resposta ((20) e sempre que haja um tópico que seja responsável pela identificação do sujeito nulo (21) (Cf. Duarte & Figueiredo Silva 2016, p. 239, de onde são retirados os exemplos):

(20) E o João;? [e ]; viajou.

(21) E o João;? A Maria disse que [e]; viajou.

Mas em frases do tipo de (22) parece existirem algumas diferenças entre PE e PB:

(22) (a) A Maria disse que [e] vai sair

(b) A Maria disse que ela vai sair.

No PE, o sujeito nulo na completiva é necessariamente correferente do sujeito nulo da oração matriz (22a); preferencialmente disjunto o pronome expresso (22b) (Brito 1991). Os falantes do PB admitem a correferência com sujeito expresso (cf. Duarte e Figueiredo Silva 2016, p. 240).



Outra diferença entre PE e PB relaciona-se com construções impessoais. Vimos acima que o PE exprime o sujeito indeterminado de várias maneiras, sendo uma delas através do pronome clítico *se*. Ora no PB este *se* impessoal, tal como outras formas clíticas, está em perda e por isso surgem alternativas; uma delas é a ilustrada em (23a), onde a posição de sujeito é ocupada pelo advérbio locativo *aquí*; outra possibilidade é a ausência de sujeito, como em (23b), com interpretação genérica:

(23)(a) Aqui vende sapato (Duarte & Figueiredo Silva 2016, p. 242).

(b) Nos nossos dias, não usa mais saia. (Galves 2019, p. 139)

Como já se percebe, há contrastes no sistema pronominal e nas formas de tratamento em PE e em PB.

Como vimos acima, o PE tem seis pronomes sujeito (*eu, tu, ele, nós, vós, eles*), estando o *vós* em desuso (ver nota 16). Quanto ao *você* e ao *vocês* tais formas entraram no sistema do PE, sendo usados como formas de tratamento.<sup>17</sup>

O PB só usa o *tu* em certas regiões, sobretudo no Rio Grande do SUL, tendo o *você* praticamente suplantado o *tu* como pronome de 2ª pessoa singular; o *nós* coexiste com *a gente*; e o *si* e o *consigo* são praticamente inexistentes (para um estudo detalhado ver Duarte, E. 2020, p. 2736-2739).

Em PB tem vindo a ocorrer queda dos clíticos, em particular a queda do clítico acusativo de 3ª pessoa *o, a, os, as* e do chamado clítico proposicional ou predicativo *o, a* que acima fizemos referência. Tal desaparecimento pode dar origem a dois tipos de construção:

(i) – a construção de objecto nulo em muito mais contextos sintáticos do que aqueles que ocorrem no PE:

(24)(a) Eu não sei como as pessoas conseguem ouvir o João no telefone. Às vezes eu estou ao lado dela e não vou escutando [-]. (Tarallo 1989).

(b) Conte aquela piada nova para o João. Você já contou [-] para para ele?

(c) O Pedro disse que vai passar no teste. Eu acho [-] difícil. (Lucchesi & Lobo 1996, p. 307)

---

<sup>17</sup> Ver Duarte, I. M. (2010), numa perspectiva de ensino em L1 das formas de tratamento.

(ii) - utilização de pronomes de 3ª pessoa com a forma forte *ele / ela* em posição de complemento, embora tal ocorrência seja ainda uma forma estigmatizada pelas classes mais escolarizadas:

(25)(a) A Paula está vindo; eu já chamei ela (Lucchesi & Lobo 1996, p. 307)

(b) Ela viu eles na procissão. (Duarte 2020, p. 2737)

Quanto à ordem dos clíticos, o PB começa a evidenciar, a partir da segunda metade do século XIX, perda de ênclise para se fixar quase exclusivamente na próclise, como os exemplos seguintes ilustram:

(26)(a) Me dá um livro.

(b) Eu lembro a primeira vez que eu fui a Paris; eu me comovia tanto em chegar, entrar numa rua e puxa! essa rua tem a editora de livros não sei quê... (Duarte 2020, p. 2760).

(c) Me fugiu, esqueci o nome dele... foi o melhor fotógrafo que o Rio de Janeiro teve no começo do século. (Duarte 2020, p. 2761).

O PB apresenta por vezes uma tendência de perda de mecanismos de concordância, que se faz sentir ao nível da concordância sujeito e predicado. Scherre & Naro (1998) estudaram profundamente esse fenómeno, tendo destacado não só a dimensão socio-linguística do problema, como vários fatores linguísticos; entre eles, o aumento da saliência do material fónico na oposição singular/plural dos verbos analisados aumenta as possibilidades de concordância verbal.<sup>18</sup>

(27)(a) As exigências da criança é muito grande.

(b) eles ganha demais

(c) que as coisa tá cara, num dá mesmo

(d) os meus filhos foram alfabetizado

---

<sup>18</sup> Maciel (2020) analisou recentemente a concordância SU-V com base em inquéritos e entrevistas conduzidas em Goiás, na zona de Brasília, capital federal do Brasil. A sua análise corrobora algumas conclusões anteriores: a ausência do morfema verbal de 1ª e 3ª pessoas do plural ocorre em contextos com sujeito posposto ao verbo; com verbos com menor saliência fónica; com maior distância SU-V; tendencialmente em frases com verbos inacusativos; com sujeitos com marca de plural apenas no determinante; e em frases com sujeitos realizados. O fator escolaridade foi o mais relevante entre os fatores extralinguísticos estudados, pois os morfemas explícitos de plural aumentam na mesma proporção dos anos de ensino.

No que diz respeito à ordem de palavras, há algumas diferenças subtis, que vale a pena notar. Em PB, com Vs inergativos o sujeito posposto deve ser preferencialmente um indefinido, em contextos apresentativos (Duarte & Figueiredo Silva 2016, p. 244):

- (28) (a) Viajou um estranho comigo.  
(b) Telefonou um cliente.

Com Vs inacusativos, a ordem V S encontra-se em frases apresentativas ou quando o sujeito é foco, como na resposta a perguntas do tipo de (29):

- (29) Quem chegou? Chegou o carteiro.

Porém, mesmo quando o sujeito está em foco, a ordem S V pode ser produzida em PB (ao contrário do que é esperado em PE):

- (30) O CARTEIRO chegou.

Em síntese, o padrão de ordem V S é mais restringido nessa variante do que no PE e mesmo quando o sujeito é foco, este pode ser encontrado em primeira posição.

Outra propriedade importante do PB é ser uma “língua de orientação para o tópico”. Isso faz com que muitas frases não exibam a ordem e a estrutura não marcada SVO, mas sim uma estrutura de tópico-comentário. Tal ordem pode caracterizar frases com Tópico Pendente, em que o tópico não corresponde a qualquer constituinte do comentário, como em (31):

- (31)(a) O Ayrton Sena, eu acho que não foi nada premeditado não.  
(b) Mas filme, eu gosto de romance mesmo, de comédia.

Ou construções em que o tópico corresponde a um constituinte no comentário, sendo em geral retomado através de um pronome (32):

- (32)(a) A Clarinha, ela cozinha que é uma maravilha.  
(b) Visitas a amigos, esporadicamente eu as faço.

Todos os exemplos são tomados de Duarte 2020, pp. 2770-71.

Estamos a ver que o PE e PB se distinguem na morfologia verbal (mais reduzida no PB do que no PE), na expressão do sujeito pronominal (o PE é uma variante linguística de sujeito nulo consistente, o PB é uma variante de sujeito nulo parcial), no sistema pronominal, caracterizando-se o PB por estar a perder os clíticos de 3ª pessoa; enquanto a

concordância SU-V é obrigatória no PE, no PB encontram-se alguns casos de perda da concordância SU-V; o PE é uma variante de predominância de sujeito, o PB é uma variante de orientação para o tópico.

## 1.2. A expressão do dativo e do Objeto Indireto em PE em PB

Como já acima foi referido, tendo o Português perdido os casos nas expressões nominais, as preposições *a*, *para*, *em* e outras passam a exprimir informações que no Latim eram realizadas por casos.

No que diz respeito à expressão do dativo, o PE contemporâneo exibe várias construções, ilustradas em (33), de que se destaca o uso da preposição *a* e o clítico dativo *lhe*, que por vezes aparece redobrado, como em (33c):<sup>19</sup>

(33)(a) A Maria deu-lhe um livro.

(b) A Maria deu um livro ao João.

(c) A Maria deu-lhe um livro a ele.

No PB, e em relação ao OI, há uma grande variação social e dialetal, mas a grande tendência é o uso da preposição *para* como expressão do recipiente / beneficiário, quer com verbos de transferência concreta (*dar*, *entregar*), quer com verbos de transferência perceptual ou cognitiva (*contar*, *mostrar*, *ensinar*, *dizer*, *explicar*) quer com verbos de transferência direcional (*levar*, *trazer*) (Gomes 2003);

Assim, os exemplos (34) – (36) são representativos da expressão do OI:

(34) Conta essa história do seu avô de novo. Você já contou [-] pra ele?

(35) Eu fui ganhar a chave de casa quando eu tinha dezanove anos, eu conto [-] para todo o mundo. (Duarte 2020: p. 2654)

(36) Eu ia explicar tudo para ela. (Ramos 1989: 91)

Apesar da pressão da escola, que tenta impor a preposição *a*, *para* (por vezes mesmo escrita *pra*, *pro*) seguido de SN ou seguido de um pronome oblíquo é a estratégia mais frequente para exprimir recipiente / beneficiário e destino e a preposição *a* só se encontra em falantes com uma escolarização longa (Gomes 2003). De acordo com Torres-Morais &

---

<sup>19</sup> Cf. Brito (2011).

Salles (2007: 3), a variação entre *a* e *para* tende a ser menos frequente com o verbo *dar* como verbo leve, como em (37):

(37) Olha, um conselho que eu dou a você.

Como escreve Duarte (2020, p. 2737): “O clítico dativo *lhe* encontra-se completamente ausente na fala para referência à terceira pessoa” (embora em certas regiões do país possa surgir como referência à segunda pessoa (como em *eu lhe dei a senha*, ao lado de *eu vou te dar a senha / eu vou dar a senha pra você*).

A Construção de Duplo Objecto, sem qualquer preposição, que existe em várias línguas germânicas, em particular o Inglês, e em vários crioulos, encontra-se no PB, embora muitíssimo restringida; com efeito, apenas nalguns dialetos na Zona da Mata, Minas Gerais (Scher 1996), no dialeto de Goiás (Gomes 2003), nas comunidades rurais afro-brasileiras do estado da Baía (Cinzento, Helvécia, Rio de Contas e Sapê), foram encontradas produções como (38) e sempre em falantes de baixo nível de escolaridade:

(38) ele vendia compade Jacó porco gordo (Lucchesi & Mello 2009, p. 441)

Salles (1997) encontrou no PB dialetal falado em Minas Gerais exemplos como (39), em que o OI é um pronome:

(39)(a) Maria deu ele o recado.

Vemos então que em PE a preposição *a*, além dos pronomes *me*, *te*, *lhe*, *nos*, *vos*, *lhes*, exprimem o OI, o dativo. Em PB tal preposição *a* está em perda, preferindo-se *para*, *pra* como introdutora do OI; a perda do dativo *lhe* também se faz notar. A Construção de Duplo Objeto, como forma de exprimir uma construção ditransitiva, é muitíssimo limitada no PB, tanto social como geograficamente.

### 1.3. Orações relativas no PE e no PB

Passemos agora a uma outra área de mudança, a expressão de orações relativas com antecedente. Os exemplos seguintes são representativos da norma europeia (Brito e Duarte 2003, p. 663):

(40)(a) Os chapéus que estavam no armário desapareceram.

(b) O livro que li nas férias ganhou um prémio.

(c) O homem de que tu me falaste está a chorar.

(d) O cão a que fizeste festas fugiu.

- (e) O miúdo a quem tu deste uma prenda telefonou.
- (f) Vê-se o mar da casa onde vivemos.
- (g) Passo assim os dias em que estou em casa.

Vale a pena recordar as regras fundamentais que subjazem a esta construção: a oração subordinada relativa, encaixada num SN da frase matriz, contém um “gap”, uma categoria vazia, que corresponde a um dos argumentos do seu predicado verbal (veja-se, em relação ao exemplo (40c), *tu falaste de alguém / de que*):

(41) ... [SN<sub>i</sub> [Oração relativa constituinte relativo<sub>i</sub> ... [v<sub>i</sub>] ...] ]...

A oração relativa é iniciada, na sua periferia esquerda, pelo argumento do verbo, que foi deslocado para essa posição sob a forma de SN ou de SPREP contendo o morfema relativo (*que, em que, de que, a que, etc...*); há mecanismos de ligação que permitem que interpretemos a expressão nominal antes do pronome relativo como o seu antecedente mais ou menos da seguinte maneira, por exemplo em relação a (40c): *existe um homem; tu falaste-me desse homem e esse homem está a chorar*.

Vemos que um dos mecanismos sintáticos fundamentais é o chamado Movimento Q ou o movimento do operador relativo para a periferia esquerda da oração. E se na construção existe um SPREP como argumento do V da relativa, é esse SPREP que deve deslocar-se inteiro para essa posição periférica.

Na verdade, mesmo na variante do PE há alguns desvios em relação à descrição que acabo de fazer. Peres & Mória (1995), Brito (1995), Alexandre (2000), Veloso (2013) e Míoto e Lobo (2016), entre outros, estudaram dois tipos de desvio: as chamadas relativas cortadoras e as chamadas relativas resuntivas. Em (42) temos dois exemplos de relativas cortadoras, apresentados por Alexandre (2000):

(42) (a) “(...) é uma arte que eu dou muito valor.”

(b) “Passo assim os dias que estou em casa.”

Outros trabalhos mais recentes têm mostrado que são as preposições mais leves, como *em, a, de*, que tendem a ser suprimidas em orações relativas, sobretudo no oral e em registos escritos menos vigiados (cf. Arim, Ramilo & Freitas 2005, Santos 2014)<sup>20</sup>. Embora a

<sup>20</sup> No quadro do *Projeto Perfil Sociolinguístico da Fala Bracarense* (PSFB), Santos (2014) encontrou inúmeros casos de relativas cortadoras, que atingem principalmente a preposição *de* e o seu estudo permitiu também mostrar alguma influência da variável escolaridade na produção desta estratégia.

produção de relativas cortadoras pareça estar a acentuar-se nas últimas décadas, o fenómeno não é inteiramente novo, como Costa (2004) mostrou ao revelar um exemplo de um documento do século XV, em que a preposição *em* está ausente (*em tempo em que era seu tetor...*):

(43) “em tempo que era seu tetor Joham afonso all/uernaz seu tióó” (*apud* Costa 2004, p. 413).<sup>21</sup>

Por seu lado, existe ainda a possibilidade de usar no interior da relativa um pronome, interpretado como correferente do antecedente; são as chamadas relativas resuntivas ou com pronome lembrete, designação muito usada no Brasil.

Em (44) temos dois exemplos de relativas resuntivas, apresentados em Alexandre (2000):

(44)(a) “Temos lá, no meu ano, rapazes que *eles* parecem atrasados mentais, quer dizer...” (*Projeto Português Fundamental, apud* Alexandre 2000)

(b) “... há certas coisas que não as compreendo” (*Projeto Português Fundamental, apud* Alexandre 2000)

Quer as relativas cortadoras quer as relativas resuntivas não são ensinadas nas escolas precisamente por não serem consideradas como pertencentes à norma culta.<sup>22</sup>

Ora no PB estas construções parecem ser mais frequentes e produtivas do que no PE.

Tarallo (1983) chegou mesmo a considerar estas duas construções como mais um sinal da deriva do PB e do afastamento do PB em relação ao PE. Como dissemos acima, a análise do PE permite considerar que este fenómeno não é tão recente e inovador como Tarallo pensou. De qualquer modo, os exemplos do PB são abundantes e significativos e têm sido objeto de inúmeros estudos (Kato 1993, Kenedy 2005, Kato & Nunes 2009, Ribeiro 2009, Figueiredo Silva, C. 2019), entre outros.

---

<sup>21</sup> Menezes (2021) analisou as orações relativas num *corpus* constituído por 116 cartas escritas de e para Floresta, cidade brasileira, desde o século XIX até ao século XXI (mais especificamente de 1823 a 2007) e notou a prevalência do *que* relativizador, especialmente a partir do final dos anos de 1970. Notou que as orações relativas cortadoras surgem apenas a partir de 1910, desaparecem na década de 1960 e tendem a estabilizar-se nos anos de 1980, quando a cidade de Floresta tem escolas diversas e os seus habitantes já frequentam universidades. Quer dizer, em registo escrito epistolar, não se confirma que as relativas cortadoras surjam associadas a falantes com menos escolaridade. No *corpus* referido as relativas resuntivas surgem em número insignificante.

<sup>22</sup> Tendência contrária às cortadoras consiste na inserção (indevida) de preposição. Peres & Mória (1995) dão exemplos como estes, todos do oral e recolhidos em programas de rádio ou TV: (i) “Eu gostaria de colocar uma pergunta ao doutor Gilberto Madaíl, de quem admiro muito, que era...” (*Livre e Direto* RDP); (ii) “É um investimento, em que nós estamos muito satisfeitos por ter feito”; (iii) “Há uma coisa com que eu discordo”.

Lembremos alguns exemplos de relativas cortadoras do PB apresentadas por Tarallo (1983):

(45)(a) Nova Iorque é uma cidade que você respira Gershwin.

(b) Uma mulher que nós batemos na porta.<sup>23</sup>

Kenedy (2005), com base num estudo empírico, propôs que a estratégia de movimento de SPREPs em relativas é “antinatural”, sendo adquiridas apenas através da escolarização, uma tese que tem algo de polêmico, já que em interrogativas parciais os falantes não parecem ter dificuldades em mover SPREPs desde cedo: *De quem é este livro? Para onde vais?*

Lembremos agora alguns exemplos de relativas resuntivas do PB:<sup>24</sup>

(46)(a) Eu tenho uma amiga que ela é muito engraçada (Figueiredo Silva 2019, p. 294) .

(b) O vestido que saí com ele ontem está sujo. (Luchesi e Lobo 1996, p. 309)

Independentemente de uma análise sintática fina que não é nosso objetivo aqui realizar, importa referir que Kato (1993) e Kato & Nunes (2009) consideram que as relativas cortadoras e as relativas resuntivas do PB não podem ser vistas fora de tendências de construção das chamadas construções de deslocação à esquerda, onde o uso de pronomes fortes é uma possibilidade, como bem ilustrado em (47b, c):<sup>25</sup>

---

<sup>23</sup> Um dos problemas que se coloca imediatamente nas relativas cortadoras e nas resuntivas é a natureza da forma *que*. O caráter uniforme deste morfema, o facto de não haver visivelmente movimento de SPREP (ou  *pied piping*  de SPREP) tem levado inúmeros autores a considerá-lo o complementador, não havendo movimento Q mas apenas movimento de um operador nulo (Brito 1995, Alexandre 2000 para o PE). Mas ver notas seguintes sobre o PB.

<sup>24</sup> O facto de em ambas as variantes haver casos de relativas resuntivas em que não há violação de subjacência mostra que a resuntividade, isto é, o aparecimento de pronomes em posição que poderiam ser um *gap* não é uma estratégia para salvar a construção quando o movimento é agramatical, como notam Mioto & Lobo (2016 p. 282).

<sup>25</sup> Relacionando relativas e deslocação à esquerda, Kato (1993) defendia que a forma *que* é um pronome relativo, em Kato & Nunes (2009) considerado um determinante relativo e que pode ser gerado numa posição de deslocação à esquerda, onde recebe caso por defeito. Se o *que* for gerado numa posição argumental, gera uma oração relativa *standard* e gramatical, como em (i):

(i) aquela pessoa que - comprou o livro,

onde há  *pied piping*  de SPREP e efeitos de “ilha”, como em (ii):

(ii) \* o livro de que você falou com um aluno está precisando.

Por contraste, se o *que* for gerado numa posição de deslocação à esquerda obteremos relativas *non-standard*, sem efeitos de ilha e sem  *pied piping*  (iii) e (iv):

(iii) Este é o livro que eu entrevistei a pessoa que escreveu – (pro).

(iv) Este é o livro que você estava precisando – (pro).



- (47) (a) Esse livro, ele é muito bom.  
(b) Esse livro, eu comprei ele ontem.  
(c) Esse livro, eu estava precisando dele ontem.<sup>26</sup>

Sumariando, para além das relativas padrão, tanto o PE como o PB exibem relativas cortadoras e relativas resuntivas; no entanto, sobretudo a segunda construção é muito mais produtiva no PB do que no PE. No caso do PB a sua sintaxe não parece poder desligar-se de mudanças operadas no sistema pronominal.

#### 1.4. Certos fenómenos no SN

Entre o PE e o PB há certos contrastes no que diz respeito à construção do SN.

O uso de possessivos sem artigo nesta segunda variante é uma das propriedades relevantes (Neves 1993, Brito e Lopes 2016, p. 259):

- (48) (a) Nosso final de semana foi maravilhoso  
(b) Minha mala sumiu.

Como vários estudos têm mostrado (Castro 2005, Rinke 2010), tal não deve justificar-se por uma natureza distinta ou por uma diferente posição do possessivo quando isolado e quando combinado com artigo, mas sim a uma tendência do PB de queda do artigo definido, que não pode deixar de ser relacionada com o uso de nomes simples a que vou referir-me mais adiante.

---

Estes contrastes levam os autores a afirmar que o fenómeno de relativas cortadoras é lexicalmente muito condicionado; quer dizer, os predicados verbais que legitimam relativas cortadoras atribuem caso inerente e a categoria vazia encontrada nas relativas é um pro nulo e não um vestígio / variável. Portanto, pro é legitimado em certas relativas cortadoras e não noutras.

<sup>26</sup> Kato & Nunes (2009) mostram ainda que a deslocação à esquerda é possível em PB em contextos impossíveis em PE. Assim, consideram que os exemplos seguintes são gramaticais nessa variante:

- (i) Esse livro, eu entrevistei a pessoa que escreveu -.  
(ii) Esse livro, eu falei com um aluno que estava precisando - ontem.

Tais exemplos são surpreendentes para um falante do PE, pois eles contêm uma “ilha forte”, uma barreira ao movimento, um nó fronteira para a condição de Subjacência (o SN complexo de onde é extraído *esse livro*, por topicalização). Por isso, os autores propõem que este tipo de exemplo não envolve vestígio de um constituinte deslocado, mas um pronominal nulo (pro) e que a forma *que* aqui não será um pronome relativo mas o complementador (ver nota anterior). Os autores notam, no entanto, que exemplos como o seguinte, que envolvem a extração de um constituinte relativo *de que* a partir de uma posição de OD, são agramaticais, envolvendo uma ilha forte:

- (iii) \* o livro de que você falou com um aluno está precisando -

O que os leva a propor que as relativas resuntivas estão condicionadas em PB não só por assimetrias SU / OBJ mas também pela natureza lexical do verbo, no exemplo o V *precisar*.

Outro fenômeno muito importante do PB oral e vernacular é uma tendência de perda da regra de concordância entre artigos / determinantes e nomes, ao contrário do que acontece no PE, que é caracterizado por uma regra de concordância uniforme em todos os constituintes do SN, como em (49):

(49) todos os / estes teus bons amigos (Menuzzi 1994, Brito e Lopes 2016, p. 265)

Assim, e tal como mostrado em (50), o PB pode exibir os padrões em (50a, b, c):

(50) (a) Todos os meus amigo

(b) as minha(s) amiga

(c) as amiga

(d) \* o alunos novos

Sherre & Naro (1998: 4) observaram “que recebem mais marcas de plural explícitas todos os elementos nominais determinantes antepostos ao elemento nominal determinado ou núcleo (...) e recebem menos marcas explícitas de plural todos os elementos nominais determinantes pospostos ao núcleo.”

Tem havido alguma controvérsia em relação a estes dados; assumirei aqui a ideia de Menuzzi (1994) segundo a qual se o número é expresso apenas no D, o SN é gramatical no PB; se o número for especificado apenas no N e nos modificadores e não no D a construção é agramatical (cf. 50d). (cf. também Brito e Lopes 2016, pp. 266-267, de onde são tirados alguns exemplos).

Relacionado com tudo isto deverá estar o uso de nomes simples no PB, como vamos ver.

O PE admite facilmente nomes simples com nomes massivos singulares (51a) ou nomes plurais com nomes contáveis (51b) como argumentos verbais:

(51)(a) Bebo água às refeições.

(b) Gosto de morangos.

Sendo agramatical o uso de nomes contáveis singulares como argumento interno do V (52):

(52)(a) \* Li livro nas férias.

(b) \* Encontrámos amigo no cinema.

No PB o uso de nomes simples singulares como argumento interno é possível com a leitura existencial (53) ou genérica (54), conforme o predicado com o qual é combinado:

(53)(a) Tem carro aí.

(b) Ontem eu comprei livro no shopping.

(54)(a) Camarão é crustáceo.

(b) Elefante come amendoim.

A análise destes casos tem levado a inúmeras análises na Linguística Brasileira, que me dispense aqui de apresentar. O mais relevante é chamar a atenção para o facto de o PB admitir nomes contáveis no singular como argumento interno e com interpretação existencial (53), além de admitir nomes singulares com interpretação genérica em posição de sujeito (54) (cf. Brito e Lopes 2016, p. 269). Pelo contrário, o PE não admite nomes contáveis singulares com interpretação existencial como argumento interno do V, como é visível em (52).

Em conclusão, e no que diz respeito ao SN, o PE marca o SN com um sistema de morfologia de número uniforme; combina frequentemente artigo definido e possessivo; usa nomes simples singulares e plurais em certos contextos mas nunca usa nomes contáveis singulares em posição de argumento interno do V. Distinguindo-se do PE, o PB tem um sistema não uniforme de morfologia do plural, usa frequentemente possessivo sem artigo e, para além de outros contextos em que ocorrem nomes simples, admite nomes simples contáveis singulares em posição de argumento interno do V.

## **2. Repercussões para o ensino/aprendizagem de PLE**

Acabámos de estudar algumas áreas de variação sintática entre o PE e o PB, que nos permitiram perceber que as duas variantes se distinguem em vários fenómenos gramaticais: no sistema pronominal, na expressão do sujeito, na morfologia verbal, na colocação dos pronomes, na expressão do Objeto Indireto, na estrutura da oração e na ordem de palavras, nas orações relativas, no uso do artigo definido em diversos tipos de contextos, entre outros temas gramaticais.

Os fenómenos apresentados justificam por isso uma reflexão sobre o ensino de PLE. Deverá ser a variedade europeia a variedade norteadora no ensino de Português Língua Estrangeira? E se numa universidade o leitor de Língua Portuguesa for de nacionalidade brasileira?

Como escreve Isabel Margarida Duarte, “é frequente, numa mesma Universidade, haver docentes que falam a variedade portuguesa e outros a brasileira, haver estudantes cujo primeiro contacto de aprendizagem foi com uma delas e outros que, conheceram, em

primeiro lugar, a outra. A situação complica-se em Universidades onde haja, também, docentes vindos de Angola ou de Moçambique, por exemplo, como em certos países de África. E mais complexa será que, nesse continente, há cada vez mais falantes que usam o português como a respetiva língua materna.” (Duarte 2016, p. 217).

Nestas circunstâncias, um docente de português, embora deva ter sempre como ponto de referência, no ensino dessa língua como língua estrangeira, as variantes padrão - neste caso a variante padrão do PE e a variedade padrão do PB - deve estar aberto a fenómenos de variação, quer ao nível da construção da frase, quer ao nível da construção do SN, do sistema pronominal, das formas de tratamento, entre outros fenómenos aqui referidos.

Como escreve de novo Isabel Margarida Duarte, “o que parece sensato (...) é que o docente ensine a sua variedade de origem (...) procurando, sempre que possível, referir características de outras variedades, e expondo, dentro da medida da sensatez, as diferenças notórias entre elas”. (idem, p. 217-8).

Costa (2018) vai mais longe na sua recomendação em usar fenómenos de variação em aula de PLE. Embora reconheça que “numa perspetiva tradicional de ensino da(s) língua(s), a variedade linguística que é objeto de ensino é, por regra, exclusivamente a norma”, há “contextos [diversos] de aquisição e de aprendizagem de segundas línguas que são (...) permeáveis à variação linguística.” E escreve: “Para o desenvolvimento de níveis superiores de proficiência comunicativa [em PLE], é crucial promover a consciência linguística da variação geográfica, social e situacional. As aprendizagens linguísticas a desenvolver devem, para isso, ter em consideração a complexidade de «regras variáveis.»” (p. 147) A autora desenvolve a este propósito uma oficina gramatical de modo a construir um percurso de consciencialização do funcionamento de pronomes átonos (cf. pp. 150-152).

### **3. Nota conclusiva**

Com este texto penso ter mostrado que as áreas de variação sintática aqui referidas são suficientemente importantes para que figurem como matéria de reflexão e discussão em aulas de PLE, sobretudo se se pretende atingir níveis superiores de proficiência comunicativa. A elaboração de oficinas gramaticais a partir de alguns dos temas aqui afluídos afigura-se como uma metodologia enriquecedora. Devendo a aula de língua estar aberta aos usos e à reflexão gramatical, então os docentes de Português devem estar preparados para tratarem em sala de aula estes e outros fenómenos de variação entre as suas duas variantes mais estáveis, o PE e o PB.

## Referências

- Alexandre, N. (2000). *A Estratégia Resumptiva em Relativas Restritivas do Português*, Diss. de Mestrado em Linguística, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Arim, E., Ramilo, M. C. & Freitas, T. (2005). Mudança em curso e os média: o caso das relativas. In M. H. Mateus & F. B. Nascimento (Orgs) *A língua portuguesa em mudança* (pp. 67-80).Ed. Caminho.
- Barbosa, P. e Raposo, E.P. (2013). Subordinação argumental infinitiva. In E.P. Raposo et al. (orgs.) (2013), *Gramática do Português* (vol. II, pp. 1901-1977). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Brito, A.M. (1991). Co-referência, Ligação e o Princípio Evitar o Pronome. In *Homenagem a Óscar Lopes* (pp.101-121). Associação Portuguesa de Linguística.
- Brito, A. M. (1995). As orações relativas restritivas nas variantes culta e oral em quatro línguas românicas, com especial incidência em Português, *Lusorama, Revista de Estudos sobre os Países de Língua Portuguesa Frankfurt am Main*, 27 (junho 1995), 70-81.
- Brito, A.M. & Duarte, I. (2003). Oração relativas e construções aparentadas. In M. H. Mateus et al. (2003) *Gramática da Língua Portuguesa* (pp. 655- 694). Caminho.
- Brito, A. M. (2011). Mudança e variação em Português: a expressão do objeto indirecto. *Cadernos de Literatura Comparada* 24/25, Deslocações criativas, 27-47.
- Brito, A. M. & Lopes, R. (2016). The Structure of DPs. In W. L. Wetzels, S. Menuzzi & J. Costa (eds.) *The Handbook of Portuguese Linguistics* (pp. 254-274). John Wiley & Sons, Inc.
- Castro, A. (2005). *Possessives in European Portuguese*, Ph. D. apresentada à Universidade Nova de Lisboa e a Paris VIII-Saint Denis.
- Costa, A. (2004). Aspectos das construções de relativização no português do séc. XV. In *Actas do XIX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 409-420). APL.
- Costa, A. (2018). Variação linguística e ensino de Português, Língua Não Materna: o caso dos pronomes átonos, *Medi@ções. Revista online do Instituto Politécnico de Setúbal*, 6 (1), 147-161.
- Duarte, I. (2013). Construções de topicalização. In E. P. Raposo et al. (orgs.) (2013) *Gramática do Português* (pp. 401-426). Fundação Calouste Gulbenkian, vol. I.
- Duarte, I. & Figueiredo Silva, C. (2016). The Null Subject Parameter and the Structure of the Sentence in EP and BP. In W. L. Wetzels, S. Menuzzi & J. Costa (eds.) *The Handbook of Portuguese Linguistics*. (pp. 234-253). John Wiley & Sons, Inc.
- Duarte, I. M. (2010). Formas de tratamento: item gramatical no ensino do Português Língua Materna. In A. M. Brito (org.). *Gramática: História, teorias, aplicações*. (pp.133-146). FLUP.

- Duarte, I. M. (2016). Português. Língua policêntrica: que português ensinar em aulas de língua estrangeira? In C. Baptista de Andrade, G. Micheletti & I. R. Seara (orgs.) *Memória, Discurso e Tecnologia* (pp. 217-236). Soante, S. Paulo.
- Duarte, M. E. L. (2020). Aspectos contrastivos entre o Português do Brasil e o Português Europeu. In E. P. Raposo et al. (orgs.) (2020). *Gramática do Português* (vol. III, pp. 2735-2779). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Faria, I. et al. (1995). *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Caminho.
- Figueiredo Silva, C. (2019) Uma história das relativas do português brasileiro. In C. Galves, M. Kato & I. Roberts, I. (Orgs.). *Português brasileiro: uma segunda viagem diacrónica* (pp. 283-312). Editora da Unicamp.
- Galves, C. (1993). O enfraquecimento da concordância no Português Brasileiro. In I. Roberts & M. Kato (orgs.). *Português brasileiro. Uma viagem diacrónica* (pp. 387-408). Editora da Unicamp.
- Galves, C. (2019). Revisitando a concordância no português brasileiro. In C. Galves, M. Kato & I. Roberts (Orgs.). *Português brasileiro: uma segunda viagem diacrónica* (pp. 127-150). Editora da Unicamp.
- Gomes, C. A. (2003). Variação e mudança na expressão do dativo no português brasileiro. In M. C. Paiva. & M. E. L. Duarte (eds.). *Mudança Linguística em Tempo Real* (pp. 81-96). FAPERJ, Contra Capa.
- Gonçalves, R. & Hagemeyer, T. (2015). O português num contexto multilingue: o caso de São Tomé e Príncipe, *Revista Científica da UEM*, 1 (1), 87-107.
- Kato, M. (1993). Recontando a história das relativas. In I. Roberts & M. Kato (eds.) *Português Brasileiro: Uma viagem Diacrónica* (pp. 223-261). Ed. da Unicamp.
- Kato, M. & Nunes, J. (2009). A uniform raising analysis for standard and nonstandard relative clauses in Brazilian Portuguese. In J. Nunes (ed.) *Minimalist Essays on Brazilian Portuguese Syntax*. (pp. 93-120). John Benjamins.
- Kenedy, E. (2005). A hipótese da antinaturalidade de pied piping: evidências de teste de juízo automático de gramaticalidade em português, *Amarantes e depois – Revista da Pós-graduação em Língua Portuguesa*, 41-67.
- Li, C. & Thompson, S. (1976). Subject and Topic: a new Typology of Language. In Li, C. (ed.) *Subject and Topic*. (pp. 457-489). Academic Press.
- Lobo, M. (2013). Sujeito nulo: sintaxe e interpretação. In E. P. Raposo et al. (orgs.) *Gramática do Português*, (pp. 2309-2333). Fundação Calouste Gulbenkian, vol. II.
- Lucchesi, D. & Lobo, T. (1996). Aspectos da sintaxe do Português Brasileiro. In I. Faria et al. (1995) *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa* (pp. 303-311). Caminho.

- Lucchesi, D. & C. Mello (2009). A alternância dativa. In D. Lucchesi, A. Baxter & I. Ribeiro, (orgs.) *O português afro-brasileiro*. (pp. 427-456). Salvador, Edubfa.
- Maciel, D. (2020). *A Concordância Sujeito-Verbo no Português Brasileiro. Uma descrição do fenômeno da concordância na frase na comunidade de Valparaíso / GO* [Diss. de Mestrado, FLUP].
- Martins, A. M. (2013). Posição dos pronomes pessoais clíticos. In E. P. Raposo et al (orgs.) *Gramática do Português*, (vol. II, pp. 2231-2302). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Mateus, M. H. et al (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*, 5ª ed. Caminho.
- Matos, G. (1985) *Clítico verbal demonstrativo. Trabalho de Síntese em Sintaxe e Semântica do Português*. FLUL.
- Mattos e Silva, R.V. (2013). *O Português do Brasil*. In E. P. Raposo et al. (orgs.) *Gramática do Português*, (pp. 145-154). Fundação Calouste Gulbenkian, vol. I.
- Menezes, A.H. N. (2021). *Cartas, tradições discursivas e mudança sintática: uma análise linguística de orações relativas produzidas por moradores de uma cidade do sertão do Brasil* [Tese de Doutorado em Ciências da Linguagem, FLUP, Universidade do Porto].
- Menuzzi, S. (1994). Adjectival positions inside DP. In C. Cremers, R. Bok-Benema, R. (eds.) *Linguistics in the Netherlands*, 11. John Benjamins, 127-138.
- Mioto, C. & Lobo, M. (2016). Wh movement: interrogatives, relatives and clefts. In W. L. Wetzels, S. Menuzzi & J. Costa (eds.) *The Handbook of Portuguese Linguistics*. (pp. 275-293). Wiley. Blackwell.
- Mota, A. (2008). Variation linguistique en portugais et contact de langues, *Phrasis*, 49 (2), 9-39.
- Neves, H. M. (1993). Possessivos. In A. T. Castilho (ed.), *Gramática do Português Falado*, Vol. III: As Abordagens. (pp. 149-211). FAPESP, Ed. da Unicamp.
- Peres, P. & Mória, T. (1995). *Áreas críticas da Língua Portuguesa*. Caminho.
- Ramos, J. (1989). O emprego de preposições no Português do Brasil. In: F. Tarallo (ed.): *Fotografias Sociolinguísticas*, (pp. 83-93). Pontes Editores, Editora da Universidade Estadual de Campinas.
- Raposo, E. P. (1987). Case Theory and Infl-to-Comp: the Inflected Infinitive in European Portuguese. *Linguistic Inquiry*, 18 (1), 85-109.
- Raposo, E.P. et al (orgs.) (2013). *Gramática do Português* (vol. I e II). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Raposo, E.P. et al (orgs.) (2020). *Gramática do Português* (vol.III). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ribeiro, I. (2009). As sentenças relativas. In D. Lucchesi, A. Baxter & I. Ribeiro (orgs.) *O português afro-brasileiro*. (pp. 185-208). Salvador, Edubfa.

- Rinke, E. (2010). A combinação de artigo definido e pronome possessivo na história do português. *Estudos de Lingüística Galega*, 2, 2010, 121-139.
- Roberts, I. & Kato, M. (1993). (orgs.) *Português brasileiro. Uma viagem diacrónica*. Editora da Unicamp.
- Roberts, I. & Holmberg, A. (2010). Introduction: parameters in minimalist theory. In T. Biberauer, A. Holmberg, I. Roberts & M. Sheehan (eds.) *Parametric Variation: Null Subjects in Minimalist Theory* (pp. 1-56). Cambridge University Press.
- Salles, H. M. M. L. (1997). *Prepositions and the syntax of complementation* [PhD Dissertation]. University of Wales.
- Santos, C. S. (2014). *Relativas cortadoras no Português Europeu falado: interação com as variáveis sociais* [Diss. de Mestrado em Linguística]. U. Minho.
- Scher, A. P. (1996). *As construções com dois complementos no inglês e no português do Brasil: um estudo sintático comparativo*. [Dissertação de mestrado]. Campinas (SP): Unicamp.
- Scherre, M. M. P. & Naro, A. J. (1998). Sobre a concordância de número no português falado do Brasil. In G. Rufinno (Org.), *Dialettologia, geolinguística, sociolinguística*. (v. 5, pp. 509-523). (Atti del XXI Congresso Internazionale di Linguistica e Filologia Romanza). Centro di studi filologici e linguistici siciliani, Università di Palermo. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Tarallo, F. (1983). *Relativization Strategies in Brazilian Portuguese*. [Tese de Doutorado] University of Pennsylvania.
- Tarallo, F. (1989). *Fotografias sociolinguísticas*. Pontes.
- Torres-Morais, A. & Salles, H. M. (2007). Parametric change in the grammatical encoding of indirect objects in Brazilian Portuguese, *LSRL* 37, University of Pittsburgh, March 15th – 18th 2007.
- Veloso, R. (2013). Subordinação relativa. In E. P. Raposo et al. (eds.) *Gramática do Português*. (vol. II, pp. 2061-2134). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Wetzels, W., Menuzzi, S. & Costa, J. (2016) (eds.). *The Handbook of Portuguese Linguistics*, John Wiley & Sons, Inc.: Blackwell.





**DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA  
METALINGUÍSTICA NA AQUISIÇÃO  
BILINGUE DE PORTUGUÊS EUROPEU E  
NEERLANDÊS**

**Anouschka Caels**

**Hanna Batoréo**

Anouschka Caels\*

Hanna Batoréo\*\*

*Desenvolvimento da Consciência Metalinguística na Aquisição Bilingue de Português Europeu e Neerlandês*

*Development of Metalinguistic Awareness in the simultaneous Bilingual Acquisition of European Portuguese and Dutch*

**Resumo:** O presente estudo, desenvolvido no enquadramento da Psicolinguística e da Aquisição Bilingue da Primeira Infância (BFLA), investiga o desenvolvimento da consciência metalinguística no bilinguismo precoce e na aquisição bilingue simultânea do português e do neerlandês, a partir de um estudo de caso de uma criança, dos 2;4 até os 3 anos de idade. Partindo da premissa de que as crianças que adquirem duas línguas em simultâneo desenvolvem, desde o início do seu desenvolvimento, dois sistemas linguísticos, visamos averiguar em que medida a criança em estudo desenvolve também uma consciência metalinguística que lhe permite distinguir os contextos de uso das línguas em aquisição. Os resultados sugerem que a criança apresenta capacidade para distinguir as duas línguas e que não as confunde. Consideramos que a escolha de língua maioritariamente apropriada num dado contexto, bem como as outras manifestações da atividade metalinguística identificadas no *corpus* evidenciam que a criança possui uma consciência metalinguística quanto ao uso contextualizado das duas línguas. Os dados indicam ainda que a distinção, ou não, entre as línguas e os respetivos contextos de uso não podem ser interpretados apenas como a presença ou ausência de uma consciência metalinguística relativa ao uso distinto das duas línguas. Verificámos que a escolha aparentemente “inapropriada” da língua poderá ser determinada por vários fatores.

---

\* Mestre em PLNM pela Universidade Aberta, Lisboa, Portugal. Este artigo resulta da sua investigação, no decorrer do seu mestrado realizado sob a orientação da Professora Doutora Hanna Batoréo.

\*\* Departamento de Humanidades, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal/Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa – CLUNL.

**Palavras-chave:** Aquisição da Linguagem; Aquisição Bilingue; Consciência Metalinguística; Bilinguismo Português / Neerlandês

**Abstract:** The present research developed within the framework of Psycholinguistics and Bilingual First Language Acquisition (BFLA) investigates the development of metalinguistic awareness in early bilingualism and in the simultaneous bilingual acquisition of Portuguese and Dutch, based on a case study of a child, aged 2;4 to 3 years old. Starting from the premise that children who acquire two languages at the same time develop two linguistic systems from the very beginning, we aim to find out to what extent the child under study develops a metalinguistic awareness that allows him to distinguish the contexts of use of the languages being acquired. The results suggest that the child is able to distinguish the two languages and does not confuse them. We consider that the choice of mostly appropriate language, as well as the other manifestations of metalinguistic activity identified in the corpus, show that the child has a metalinguistic awareness regarding the contextualized use of the two languages. The data also indicate that the distinction (or not) between languages and the respective contexts of use cannot be interpreted only as the presence, or absence, of a metalinguistic awareness regarding the distinct use of the two languages. We found that the apparently “inappropriate” choice of language could be due to several factors.

**keywords:** Language Acquisition; Bilingual Acquisition; Metalinguistic Awareness; Portuguese / Dutch Bilingualism.

## 1. Introdução

O presente artigo tem por base Caels (2020), investigação sobre o desenvolvimento da consciência metalinguística na aquisição bilingue de português e de neerlandês e realizada a partir de um estudo de caso de uma criança, dos 2;4 até os 3 anos de idade, por meio da observação, descrição e análise das produções linguísticas, nos vários contextos de interação do seu dia a dia.

Partindo da premissa de que as crianças que adquirem duas línguas em simultâneo desenvolvem dois sistemas linguísticos independentes (Genesee, 1989; Meisel, 1989; De Houwer 1990), a investigação pretendeu averiguar em que medida a criança em estudo desenvolve uma consciência metalinguística que lhe permite distinguir os contextos de uso das línguas em aquisição. A partir do objetivo delineado, o estudo orientou-se pelas seguintes questões de investigação: i) A criança em estudo sabe distinguir os contextos de uso do português e do neerlandês?; ii) Qual é a língua que a criança elege para comunicar com os seus interlocutores?; iii) A língua escolhida pela criança coincide com a língua de comunicação assumida pelo(s) interlocutor(es)?; iv) Outras manifestações da atividade metalinguística relativa ao uso dos dois idiomas podem ser identificadas nas produções linguísticas da criança?

## 2. Fundamentação Teórica

A investigação foi orientada pelos princípios teóricos da Psicolinguística (Gombert, 1992; Batoréo, 1989, 2000, 2009, 2011 e 2013) e da Aquisição Bilingue da Primeira Infância (*BFLA*) (De Houwer, 1995, 1998 e 2009; Meisel, 1989, 2001 e 2007; Genesee, 1989). Assim, a presente secção incide na explicitação de dois conceitos fundamentais para o nosso estudo, designadamente o Bilinguismo e a Consciência Metalinguística. Abordaremos, igualmente, a relação entre a aquisição bilingue e o desenvolvimento da consciência metalinguística.

### 2.1 Bilinguismo

O Bilinguismo é um conceito abrangente e dinâmico, que tem mudado ao longo dos anos, pelo que não encontramos na literatura uma definição única.

Na perspetiva advogada por Grosjean (1982: 51), é bilingue o indivíduo que no seu dia a dia usa duas (ou mais) línguas, ou seja, que possui competência linguística em ambas as

línguas. Apesar de essa competência poder ser diferente nas duas línguas, por ter sido adquirida em idades e de forma diferentes, é condição necessária para uma aquisição bilingue a exposição sistemática a duas línguas diferentes, que torne a construção do conhecimento linguístico possível (Flores e Almeida, 2017: 275). Considerando as características sociolinguísticas da informante do presente estudo, importa destacar aqui a aquisição de duas línguas que ocorre em contexto bilingue, logo na infância.

A aquisição bilingue durante a infância tem sido alvo de um interesse crescente por parte da comunidade científica, sobretudo nas últimas três décadas, De Houwer (1995: 219). As investigações desenvolvidas têm demonstrado que o processo de aquisição de duas línguas na infância se assemelha à aquisição e desenvolvimento monolíngue (Genesee, 1989, Meisel, 1989).

Apesar de encontrarmos, na literatura, consenso quanto ao significado de aquisição bilingue, que se refere à aquisição de duas línguas durante a infância, não existe unanimidade na categorização tipológica do fenómeno, isto é, no que diz respeito à ordem e à idade em que aquisição ocorre. Tradicionalmente, quanto à ordem em que ocorre a aquisição das duas línguas, o bilinguismo tem sido dividido entre bilinguismo simultâneo e bilinguismo sucessivo. Esta distinção, com base na cronologia da exposição, foi proposta por McLaughlin, em 1978 (cf. Deuchar e Quay, 2001: 1). Para este autor, a aquisição simultânea das duas línguas verifica-se quando a criança é exposta às duas línguas antes do terceiro aniversário e a aquisição sucessiva às situações em que a exposição à segunda língua ocorre depois desta idade. Conforme refere De Houwer (1995:2), alguns investigadores, como Taeschner (1983), seguiram a proposta de McLaughlin. Outros, nos quais De Houwer também se inclui, como Padilla and Lindholm (1984), consideram a primeira categoria demasiada arbitrária e abrangente.

De Houwer, no seu estudo *The Acquisition of Two Languages From Birth: A Case Study* (1990), retomou a noção de aquisição de duas línguas maternas, introduzida por Meisel (1989), designada *Bilingual First Language Acquisition (BFLA)*, e propôs a aplicação do termo às situações em que a exposição às duas línguas acontece de forma simultânea desde o nascimento, com uma diferença máxima de uma semana entre a exposição à língua A e à língua B, e com uma exposição praticamente diária a ambas as línguas (De Houwer, 1990: 3). Mais tarde, De Houwer (1995) deixa, contudo, de considerar a diferença máxima de apenas uma semana entre a exposição às duas línguas maternas (2L1) e refere que relativamente ao primeiro contacto com cada língua não deverá existir diferença cronológica.

No nosso trabalho, em que observámos as produções espontâneas de uma criança bilingue de neerlandês e português, o termo aquisição bilingue é usado para nos referirmos à exposição, de forma regular, a duas línguas da criança em estudo, a partir do terceiro mês de vida em diante (cf. De Houwer 1990, 1995).

A Aquisição Bilingue da Primeira Língua - *BFLA*, enquanto área de investigação, posiciona-se na interseção entre os estudos da Aquisição e Desenvolvimento e Linguagem e do Bilinguismo (De Houwer, 1998: 250). Os estudos centram-se essencialmente nos primeiros três anos do desenvolvimento linguístico da criança bilingue, focando diversas questões, como, por exemplo, i) a representação dos dois sistemas linguísticos na mente da criança (hipótese de ‘um sistema linguístico unitário’, de Volterra e Taeschner (1978) *vs.* hipótese de ‘dois sistemas linguísticos diferenciados’, de Genesee (1989), Meisel (1989) e De Houwer (1990)); ii) a escolha da língua pela criança bilingue e iii) transferência interlinguística ou alternância de códigos (*code-switching*).

## 2.2. Consciência Metalinguística

O conceito de consciência metalinguística tem sido abordado por uma pluralidade de investigações, tendo sido definido sob perspetivas terminológicas diversas e nem sempre coincidentes.

Uma análise às duas componentes que integram a expressão, e que apontam, cada uma individualmente, para significados diversos, ajuda a entender melhor a aceção deste conceito teórico complexo. Temos, por um lado, o substantivo “consciência”, que traduz uma atividade mental, isto é, um “conhecimento”, uma “reflexão”. Por outro lado, o adjetivo “metalinguística”, formado pelo prefixo «meta-», que deriva do grego *metá*, e que exprime a noção de “para além de”, “de nível superior”, remete para algo que está para além, que transcende a linguística, enquanto objeto de reflexão. O significado global denota uma consciência de nível superior acerca da língua e da linguagem, implicando a capacidade de reflexão acerca da mesma (Pinto e Figueira, 2018).

Pratt e Grieve (1984: 2), reconhecendo a dificuldade em apresentar uma definição mais específica de consciência metalinguística pelo facto de alguns aspetos como a natureza, funções, e idade do seu aparecimento ainda serem objeto de discussão, definem-na genericamente como a capacidade para pensar e refletir sobre a natureza e funções da linguagem. Malakoff (1992), citado por Pinto e Figueira (2018: 34), acrescenta que a

consciência metalinguística possibilita o falante de “recuar a partir da compreensão ou produção de uma frase para poder considerar a forma e estrutura”.

Uma das principais razões que estão na origem da dificuldade em estabelecer uma definição, deve-se, de acordo com Pratt e Grieve (1984: 2), ao facto de a Psicologia, bem como as outras disciplinas, ainda não terem estabelecido uma definição do próprio conceito de consciência, ou seja, de não haver ainda clareza quanto aos diferentes tipos e níveis de consciência, nem como estes se relacionam com os diferentes graus de consciência.

Também em relação ao termo “metalinguística” não existe uma definição unânime (Barbeiro, 1999: 19). O campo concetual deste adjetivo abrange diferentes áreas do saber. Segundo a perspectiva Linguística: o termo estará sempre relacionado com metalinguagem, aplicando-se às atividades em que a própria linguagem é o objeto do discurso. No âmbito da Psicolinguística, o termo é mais abrangente. Aqui, envolve todas as manifestações de reflexão sobre a linguagem, com os processos cognitivos nelas implicados. Segundo Gombert (1992: 4), esta distinção terminológica é determinante; e o que diferencia, na realidade, uma manifestação linguística de uma manifestação metalinguística é a natureza reflexiva da atividade cognitiva: a consciência.

No âmbito do nosso estudo, em que pretendemos verificar em que medida a criança bilingue desenvolve uma consciência metalinguística que lhe permite distinguir o contexto de uso das duas línguas a que é exposta, adotámos a perspectiva psicolinguística de consciência metalinguística. Deste modo, consideramos a consciência metalinguística como a manifestação de reflexão e controlo deliberado sobre a linguagem e a sua escolha e uso adequados de acordo com o(s) interlocutor(es) e o contexto linguístico.

Durante a infância, a consciência metalinguística pode manifestar-se nos vários domínios da linguagem. Assim, temos, por exemplo, a consciência metafonológica, a consciência metassintática, e a consciência metassemântica.

Diversas questões em torno do desenvolvimento da consciência metalinguística se têm levantado, como, por exemplo, como e quando se desenvolve, qual a sua relação com o desenvolvimento cognitivo, e como se manifesta e como se relaciona com o processo de aquisição da linguagem. São várias as posições teóricas que têm procurado responder a estas questões.

A questão relacionada com a altura em que a criança desenvolve a consciência metalinguística é controversa e tem originado opiniões divergentes. Assim, os teóricos que advogam *The Interaction Hypothesis* defendem que o início do desenvolvimento da consciência metalinguística ocorre cedo, por volta dos dois anos de idade, acompanhando

progressivamente o próprio processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem (Clark, 1978; Marshall e Morton, 1978). Por outro lado, para os que defendem a denominada *Autonomy Hypothesis*, não existe nenhuma interação entre o desenvolvimento linguístico e metalinguístico, ocorrendo cada um de forma independente, entre os cinco e os oito anos de idade (Gombert, 1992; Tunmer e Herriman, 1984; Van Kleeck, 1982). Ainda outros autores consideram que o desenvolvimento da consciência metalinguística é essencialmente o resultado da instrução formal e sistemática, isto é, em contexto escolar, com a aprendizagem da escrita e da leitura (Donaldson, 1978; Titone, 1988; Valentin, 1984, cf. Barbeiro, 1999: 49).

### **2.3. Aquisição Bilingue e o Desenvolvimento da Consciência Metalinguística**

Várias são as vantagens cognitivas que têm sido atribuídas à aquisição bilingue, sobretudo no que diz respeito “aos aspectos de metaprocessamento da informação cognitiva e linguística.”, (Sim-Sim, 1998: 221). Nas últimas décadas, vários trabalhos científicos têm vindo a ser desenvolvidos para investigar a relação entre o bilinguismo e a consciência metalinguística e dos efeitos que esta condição linguística exerce sobre o desenvolvimento da consciência metalinguística. Os estudos têm demonstrado que a criança bilingue parece dispor de vantagens no desempenho metalinguístico, desenvolvendo uma maior consciência metalinguística e mais cedo comparativamente ao seu par monolíngue. Nesta perspectiva, Sim-Sim (1998: 221) refere que a criança bilingue apresenta “uma maior capacidade para atribuir diferentes rótulos à mesma realidade, possui maior facilidade em aprender e jogar com palavras sem sentido” e revela uma “maior acuidade em descobrir relações semânticas entre palavras e em detectar e corrigir erros sintáticos”. A autora acrescenta ainda que, tendo em conta que a criança bilingue é “confrontada precocemente com maneiras diferentes de transmitir exactamente a mesma mensagem”, a sua “consciência da arbitrariedade lexical e das representações estruturais de língua parece surgir mais cedo”. Perante a necessidade de automatizar “as estratégias de processamento para diferenciar as duas línguas”, a criança bilingue presta uma maior “atenção à forma linguística”, tratando precocemente “a língua como objeto de análise”.

Os resultados de vários estudos desenvolvidos revelam que as primeiras evidências da consciência metalinguística surgem numa fase ainda muito precoce do desenvolvimento da linguagem das crianças que estão expostas a mais do que um sistema linguístico,



nomeadamente por volta dos dois anos de idade (Clark, 1978; Slobin, 1978; Vihman, 1985; Döpke, 1992; Lanza, 1997; Moreno-Zazo, 1998; Mishina-Mori, 2004).

É no contexto de debate em torno da relação entre a experiência bilingue e o desenvolvimento da consciência metalinguística que o nosso estudo se posiciona. Pretendemos, a partir do nosso estudo de caso, que será apresentado na próxima secção, apresentar evidências da relação entre essa condição linguística e o desenvolvimento da consciência metalinguística, que capacita a criança para a distinção dos diferentes contextos de uso das duas línguas em aquisição.

### 3. Metodologia

Por forma a poder responder à questão de partida, este trabalho foi suportado por um estudo de caso, que foi desenvolvido sobretudo com base na análise qualitativa de um *corpus* de produções espontâneas de uma criança em fase de aquisição bilingue de português e de neerlandês. Em complemento, também alguns dados foram analisados quantitativamente.

O estudo de caso tem sido um dos métodos mais utilizados nos trabalhos que se têm dedicado ao estudo da aquisição simultânea de duas línguas (Flores e Almeida, 2017: 278). Conforme refere Batoréo (2013: 21), o principal objetivo dos estudos de caso em aquisição bilingue é “explorar as implicações para a teoria linguística”, alguns para a teorização da aquisição da linguagem em geral, e outros para a teorização da aquisição bilingue em particular.

A criança, referida no estudo como P, é do sexo feminino e nasceu na Bélgica, em 20 de novembro de 2015, numa família constituída por pai, mãe e uma irmã quatro anos mais velha. No final de fevereiro 2016, a família de P emigrou para Portugal, com o objetivo de residir de forma permanente nesse país. P tinha, na altura, três meses e alguns dias de vida.

Desde então, o contacto que P tem com ambas as línguas é diário. No seio da família, P é exposta ao neerlandês, sendo essa a língua falada entre os quatro membros da família, em casa, assim como nos momentos de convívio com outros familiares e amigos de origem belga. Fora de casa, na creche, nas compras e em momentos de convívio com e na presença de elementos portugueses da família e com os vizinhos, P é exposta ao português. Na interação com falantes de português, P ouve os pais, a irmã e os elementos da família residentes em Portugal falarem o português.

Para a recolha de dados das produções linguísticas da criança em estudo, foram considerados os vários espaços / contextos de interação do seu quotidiano: casa, creche, convívio familiar em Portugal, convívio familiar na Bélgica. Para tal, recorreu-se à observação direta intensiva sob a forma de gravação áudio, tendo sido realizadas também algumas gravações vídeo. Através da observação direta, sem recorrer à elicitación da produção, pretendemos recolher dados de fala espontânea, em ambiente naturalístico. Todas as gravações áudio / vídeo para este estudo foram realizadas com recurso ao gravador de voz disponível no telemóvel.

No total, foram recolhidas 75 gravações, durante oito meses, de abril a novembro de 2018, que correspondem a 11 horas e 37 minutos de gravação. A recolha das produções linguísticas foi realizada por três pessoas diferentes, respetivamente a mãe, a educadora e a tia – a autora do trabalho, assegurando, assim, o registo dos vários espaços / contextos de interação sociolinguística da criança e a observação do seu uso diferenciado ou não das duas línguas de acordo com o contexto / interlocutor.

Da totalidade de gravações recolhidas, foi efetuada uma seleção das interações para análise, a constituição do *corpus*, que envolveu a seleção de uma parte dos dados de fala para transcrição e posterior análise, num total de 35 fragmentos de diálogo, distribuídos de forma uniforme ao longo dos oito meses em que as recolhas foram realizadas. Esta seleção foi feita por forma a garantir um número suficientemente representativo de produções linguísticas da criança em estudo (Viana et al, 2017: 339, 340), levando em consideração as orientações de Batoréo (2000:575), que refere que, “para o texto oral ser representativo”, “é preciso juntar uma série de textos, reunidos segundo critérios previamente estabelecidos e diferenciados em função do objetivo que se pretende alcançar num dado estudo particular”. Deste modo, procurou-se selecionar produções linguísticas para cada contexto linguístico, sendo que o mesmo é aqui determinado pela(s) língua (s) faladas pelo(s) interlocutor(es) com a criança (Deucher e Quay, 2000:18), para constituir o *corpus* para desenvolver o estudo. Deste modo, consideraram-se, para o contexto monolíngue de português, 12 fragmentos de diálogo, todos recolhidos pela educadora na creche. Para o contexto de neerlandês, foram selecionados 20 episódios dialógicos. Integram ainda o *corpus* 3 interações referentes ao contexto em que ambas as línguas são faladas, sendo que, aqui, parte dos adultos se dirige à criança em neerlandês e parte em português.

Após a recolha e compilação das produções linguísticas, procedeu-se à preparação dos dados para análise. Tendo em conta que trabalhámos com produções orais espontâneas, as mesmas tiveram de ser transcritas para a constituição do nosso *corpus*. A transcrição das

produções foi feita de acordo com as orientações de Ramilo e Freitas (2001). Com as necessárias adaptações ao nosso estudo, optámos por seguir as convenções usadas pelo REDIP<sup>27</sup>, uma vez que consideramos que as mesmas se adequavam aos objetivos do nosso estudo.

Tendo este trabalho como objetivo averiguar até que ponto uma criança bilingue desenvolve uma consciência metalinguística que lhe permite distinguir o contexto de uso das duas línguas a que é exposta; isto é, que lhe permite usar apropriadamente as línguas de acordo com os diferentes interlocutores, foi necessário demarcar uma unidade dentro das produções linguísticas da criança que nos possibilitasse proceder à sua medição, isto é, à sua análise. Neste sentido, o enunciado foi a unidade de análise escolhida para desenvolver o presente trabalho. No nosso trabalho, definimos o enunciado como sendo uma unidade discursiva realizada oralmente, numa interação dialógica. Para a análise destas unidades, teremos sempre em conta o contexto em que as mesmas são realizadas.

O *corpus* que serve de base empírica para o desenvolvimento do presente estudo compreende, ao todo, 426 enunciados linguísticos produzidos pela criança. De acordo com o modelo de categorização proposto por De Houwer (1998; 2009), os enunciados de fala apresentam a seguinte distribuição:

<b>Enunciados produzidos pela criança em estudo</b>	<b>número</b>
Neerlandês - (LA)	220
Português - (L $\alpha$ )	188
Mistos - (LA + L $\alpha$ )	14
Indeterminados	4
<b>Total</b>	<b>426</b>

Quadro: 3 - Distribuição dos enunciados produzidos conforme categorização proposta por De Houwer (1998; 2009)

Em função dos objetivos delineados, foram identificados os enunciados que revelam o desenvolvimento da consciência metalinguística por parte da criança em estudo. A apresentação e análise dos enunciados segue-se no próximo capítulo.

---

<sup>27</sup> REDIP - Rede de Difusão Internacional do Português: rádio, televisão e imprensa, projeto que teve como objetivo a criação de um corpus de registos discursivos dos meios de comunicação social portugueses (rádio, televisão e imprensa)

#### 4. Apresentação e Análise dos Dados

O enfoque deste estudo de caso consistiu em averiguar se, e até que ponto, a criança bilingue sob observação é capaz de distinguir os contextos de uso das duas línguas a que é exposta, assim dando evidência do desenvolvimento da sua consciência metalinguística. Pretendeu-se, também, verificar se esta mesma consciência se manifesta por outras vias.

A presente secção encontra-se dividida em três subsecções, sendo que, na primeira (4.1.), faremos a descrição e a análise dos dados linguísticos referentes à escolha do uso das línguas pela criança. Seguidamente, na segunda (4.2.), será feita a descrição e a análise de outras manifestações do desenvolvimento da consciência metalinguística identificadas no *corpus* e que evidenciam a capacidade para distinguir os contextos de uso das duas línguas em aquisição. Na terceira subsecção (4.3), abordaremos o papel do adulto em ajudar a criança a distinguir os contextos de uso, com a respetiva descrição e análise de dados referentes às estratégias de discurso a que recorre.

##### 4.1. A escolha da língua pela criança

Os resultados gerais quanto à escolha da língua por parte da criança, independentemente de se tratar de interações comunicativas em português ou em neerlandês, encontram-se reproduzidos no Quadro 4.1. Sobressai desta tabela o facto de as escolhas da criança corresponderem, na grande maioria dos casos (82%) à língua utilizada pelos interlocutores.

<b>Enunciados produzidos</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
Corresponde à língua falada pelo interlocutor	350	82
Não corresponde à língua falada pelo interlocutor	76	18
<b>Total</b>	<b>426</b>	<b>100</b>

Quadro: 4.1 - Dados gerais da língua escolhida pela criança

Este deve ser considerado o primeiro dado fundamental do presente estudo, na medida em que a escolha apropriada da língua para interagir com os interlocutores traduz a capacidade de distinção entre os contextos de uso do neerlandês e do português, por parte da criança.

Estes dados empíricos, recolhidos no período entre os 2;4.17 e os 3 anos de idade da criança, são consistentes com as investigações em bilinguismo simultâneo desenvolvidas a partir dos anos 90, que têm demonstrado que a criança apresenta evidências de saber escolher apropriadamente entre o uso de uma língua ou de outra em função da língua falada pelo seu interlocutor por volta dos dois anos de idade (De Houwer, 1990; Genesee, Nicoladis e Paradis, 1995; Lanza, 1997; Deuchar e Quay, 2000; Meisel, 2001).

De forma mais específica, também os resultados referentes às escolhas da língua pela criança, em função dos vários contextos, indicam que a língua escolhida pela criança corresponde, na maioria dos casos, à língua falada pelo interlocutor.

	Língua A (NL)		Língua Alpha (PT)		Língua A + Língua Alpha		Língua indeterminada		
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	
Contexto de PT	1	1%	117	97%	3	2%	0	0%	
Contexto de NL	217	74%	63	22%	10	3%	4	1%	
Contexto onde se fala PT e NL	2	14%	8	72%	1	14%	0	0%	
Total enunciados	220		188		14		4		426

Quadro 4.2 - Língua escolhida pela criança, em função do contexto

Como ilustra o Quadro 4.2, para o contexto monolíngue de português, que, no nosso *corpus*, corresponde às interações recolhidas na creche, a escolha da língua pela criança coincide, praticamente em todos os casos (97%), à língua falada pelo interlocutor. Estes resultados vão ao encontro do que defende De Houwer (1990: 90) quando refere que a escolha “inapropriada” da língua efetuada pela criança bilingue para interagir com falantes monolíngues é rara, uma vez que, no geral, ela procura optar pela língua que, à partida, sabe que o seu interlocutor vai entender.

Quanto ao contexto de neerlandês, e tendo verificado através dos resultados obtidos, que a escolha da língua pela criança não corresponde à língua falada pelo interlocutor em alguns casos (25%), procurámos encontrar algumas explicações para justificar a escolha aparentemente “inapropriada” do português, neste contexto linguístico.

Observámos, deste modo, que um dos fatores que poderá influenciar as escolhas linguísticas da criança em estudo, nos contextos de interação em neerlandês, se prende com o próprio perfil linguístico dos interlocutores e com a heterogeneidade das situações de interação. A conjugação destes dois aspetos, por si só complexos, implica que a gestão da escolha da língua pela criança é feita não apenas em função do interlocutor, mas também em função das próprias circunstâncias em que a interação ocorre. A criança terá de aprender a ajustar a escolha da língua de acordo com a interação de comunicação em que se encontra,

adequando, ao mesmo tempo, a sua escolha linguística à língua falada por cada interlocutor. Terá de aprender também que existe uma diferença significativa entre falantes monolíngues e falantes bilíngues, e que mesmo entre estes existem diferenças na proficiência das línguas (cf. De Houwer, 2009: 145).

A transferência interlinguística, também conhecida pela alternância de códigos, é outra das razões que poderá explicar o uso do português nas várias interações em contexto exclusivo de neerlandês. O recurso a este processo tipicamente bilingue, através do qual o falante alterna entre as duas línguas, combinando elementos (fonológicos, lexicais e morfossintáticos) de ambas, no mesmo enunciado ou na mesma interação comunicativa, poderá ser motivado por diversos factores (Radford, Kupisch, Koppe e Azzaro 2007: 254). Um dos motivos pelos quais a criança recorre a uma palavra da outra língua é por não saber ou por não se lembrar de determinada palavra, isto é, quando apresenta uma falha ou desconhecimento lexical na língua-alvo. De acordo com esta hipótese, designada de *Lexical Gap Hypothesis*, inicialmente formulada por Lindholm e Padilla (1978: 332), a criança “mix when they do not know the corresponding word in the other language”. Neste âmbito, considerámos, por exemplo, as produções, em português, de certas sobregeneralizações, como o vocábulo “piu-piu”. A preferência de certas palavras de uma língua em relação ao correspondente da outra língua poderá constituir outra razão pela qual a criança usa o português, nos contextos de interação em neerlandês. Na literatura, a preferência lexical é apontada como uma das motivações para a alternância de códigos, mesmo quando o equivalente existe (Huerta, 1977: 37). Neste contexto, consideramos, entre outras, a “inserção” de alguns vocábulos / expressões associadas às rotinas vividas na creche, para dar conta de vivências / aprendizagens aí ocorridas; processadas precisamente nessa língua, como, por exemplo, os vocábulos associados à rotina de dormir a sesta, como “oó” e “chucha”.

Por fim, verificámos que a escolha de língua pela criança é determinada ainda pelo seu próprio papel nas interações, isto é, conforme se trate da produção de uma iniciativa ou de uma resposta. Da análise aos enunciados, constatamos que P observa melhor a língua de comunicação nas respostas, ou seja, nas situações em que a escolha da língua é feita com base num estímulo linguístico, quer dizer, o enunciado produzido pelo interlocutor. Após termos examinado a escolha espontânea da criança, observámos ainda as suas escolhas da língua em função da atitude do interlocutor, nas situações em que este se manifesta perante a não observação da língua de comunicação. Tendo observado que P nem sempre procede à correção do uso da língua, em resposta a uma reação do interlocutor, consideramos que, à

semelhança do que acontece no processo de aquisição e desenvolvimento monolíngue, também na aquisição bilingue a criança passa por uma fase em que não é necessariamente sensível a correções, pelo que não reage positivamente a estas reações do interlocutor.

Identificou-se ainda, conforme se pode observar no Quadro 4.2, o contexto em que ambas as línguas são faladas, isto é, parte dos interlocutores dirige-se à criança em neerlandês e parte em português. Apesar de para este contexto linguístico em particular, não dispormos de dados estatisticamente relevantes, uma vez que, para a realização do presente estudo, não foi possível recolher, de forma equitativa, registos para todos os contextos de interação, consideramos, ainda assim, que os mesmos são relevantes. Assim, de uma forma geral, os dados recolhidos sugerem que P sabe adequar a língua ao falante, seja ele bilingue de neerlandês e português, caso em que opta pelo neerlandês, seja monolíngue português, caso em que opta pelo português.

#### **4.2. Outras Manifestações da Atividade Metalinguística no *corpus***

Na presente secção, apresentamos e analisamos os dados qualitativos relativos a outras manifestações da atividade metalinguística identificados no nosso *corpus* e da forma de como este fenómeno pode contribuir para distinguir o contexto de uso das duas línguas em aquisição. Assim, foram consideradas como manifestações metalinguísticas as correções, tanto à sua própria produção verbal, como à produção linguística dos outros; a associação entre a língua e o interlocutor, que corresponde à capacidade de decidir qual das línguas deve ser usada com determinado falante; e os comentários explícitos sobre questões de uso das línguas e sobre os respetivos interlocutores, isto é, sobre a adequação pragmática de certos itens lexicais.

Desde muito pequenas, as crianças corrigem a sua própria fala e a fala dos outros de forma espontânea ou quando solicitado por outros. Com o objetivo de transmitir uma mensagem e de se fazerem entender junto do seu interlocutor, as crianças modificam ou ajustam a sua pronúncia, corrigem a escolha lexical e modificam as frases em termos sintáticos (Clark, 1978: 22-24). Este processo implica uma capacidade de reflexão e manipulação sobre o produto verbal.

Conforme refere Martins (2008: 125), as manifestações de autocorreção e heterocorreção são indicativos da presença de um mecanismo de *monitoring*, que é ativado ainda numa fase muito precoce do processo de aquisição bilingue, e que capacita a criança na sua escolha dos recursos verbais.

Uma vez que a autocorreção entre as línguas pode constituir um indicador indireto de dominar, ou não, os contextos de uso para cada uma, procedemos à identificação das mesmas presentes no nosso *corpus*. Para tal, adotamos a definição estabelecida por De Houwer (1990: 310-319). Assumimos como autocorreção qualquer iniciativa em que a criança procede a alterações na sua própria produção linguística, com o objetivo de melhorá-la e adequá-la ao contexto de interação.

Verificámos que estes comportamentos autocorretivos se registam em situações em que a criança emenda o seu discurso quando aparentemente constata que o idioma por si usado não se adequa ao contexto de interação em que se encontra, como podemos observar no exemplo em (1).

(1)

	<b>P</b>		<b>Mãe</b>
		41.	Gaat die ook slapen? <i>(Também vai dormir?)</i>
42.	Ja. <i>(Sim.)</i>		
43.	Oó, <i>caiu.</i>		
		44.	Ja. <i>(Sim.)</i>
45.	Gevallen. <i>(Caiu.)</i>		

(INT9\_NL\_27MAI2018\_VID\_IDADE: 2;6.07)

Neste fragmento, retirado de uma interação em neerlandês, entre a mãe e a criança, que está a brincar com os bonequinhos da *Playmobil*, observamos que esta, logo após ter produzido um enunciado em português (*caiu*), procede à repetição da mesma forma verbal (*gevallen*), mas em neerlandês, revelando assim uma sensibilidade à adequação da língua ao contexto de interação, isto é, à língua falada pelo seu interlocutor.

A associação entre a língua e o interlocutor corresponde à capacidade de decidir qual das línguas presentes no ambiente de *input* deve ser usada com determinado interlocutor. Relativamente a esta manifestação metalinguística, consideramos que ela é verificada, de forma geral, em todas as situações enunciativas em que a escolha de língua por P corresponde à língua falada pelo interlocutor, isto é, em todas as situações em que faz adequadamente a associação entre a língua e o respetivo interlocutor. De forma particular, é verificada nos momentos em que P opta espontaneamente pelo recurso linguístico apropriado, quando está na presença de falantes bilingues e de falantes monolíngues de português, adequando o uso da língua a cada interlocutor. O fragmento (2) é exemplo desta situação:



(2)

	<b>P</b>		<b>Tio</b>
		<b>1.</b>	<b>Não me dá 5?</b>
<b>2.</b>	("dá 5")		
	...		...
<b>3.</b>	<b>Tchau, Tchau! (virando-se para o tio)</b>		
<b>4.</b>	<b>Daag. Daag. T. (virando-se para a prima bilingue português-neerlandês)</b>		

(INT29\_NL&PT\_13OUT2018\_AUD\_IDADE: 2; 10.23)

Este exemplo foi extraído de uma interação comunicativa em que P se despede do tio, falante monolíngue de português, e da prima T, falante bilingue de neerlandês e português, mas com quem tem por hábito falar em neerlandês. Presentes no momento estão também a mãe e a irmã de P, falantes de neerlandês. Para se despedir do tio, P usa o português e, para se despedir da prima, usa o neerlandês.

Os comentários explícitos sobre as propriedades e usos das línguas, designadas de “metalinguistic statements” por de Houwer (1990: 325), são considerados umas das manifestações de referência da atividade metalinguística registrada em idade precoce (Martins, 2008: 138) e correspondem a observações concretas sobre as estruturas ou os usos linguísticos. A maioria das verbalizações metalinguísticas registradas na literatura incide sobre a palavra e têm por alvo a sua adequação pragmática ou a sua estrutura em termos fônicos ou morfológicos, mas podem também incidir sobre outros aspetos da língua. As verbalizações explícitas sobre a linguagem têm sido consideradas as manifestações metalinguísticas por excelência uma vez que testemunham a capacidade de produzir “enunciados que descrevam ou comentem a linguagem enquanto tal, tomando-a como objecto referencial” (Martins, 2008: 138). Neste contexto, salienta-se, como atividade diretamente decorrente da sua condição bilingue, as verbalizações explícitas sobre o uso do advérbio “sim”, em português, e “ja”, em neerlandês, como exemplificado no seguinte fragmento (3):

(3)

	<b>P</b>		<b>Educadora</b>
		<b>24.</b>	<b>Queres ir à rua P?</b>
<b>25.</b>	<b>Sim.</b>		
		<b>26.</b>	<b>Sim. Olha, P, é “ja”?</b>
<b>27.</b>	<b>É sim, sim!</b>		
		<b>28.</b>	<b>Ah, é sim, sim. Está bem.</b>
<b>29.</b>	<b>Mamã é “ja, ja”.</b>		
		<b>30.</b>	<b>Ah, com a mamã é “ja, ja”. Muito bem.</b>

(INT13\_PT\_08JUN2018\_AUD\_IDADE: 2; 06.17)

Este exemplo, produzido com a idade de 2; 06. 17, revela, de forma evidente, a capacidade de P para explicitar o uso do referido item adverbial, em cada um dos contextos linguísticos. Assim, P, após responder à educadora que “sim, sim” é usado no contexto em que se encontra no momento da enunciação, isto é, português, toma a iniciativa e comenta, de forma espontânea, que “ja, ja”, em neerlandês, é utilizado com a mamã.

A atividade metalinguística dos comentários explícitos sobre os usos das línguas evidencia também o exercício de categorização por parte da criança, que traduz a construção de um sistema mental, baseado em características, em função do contexto e/ou da pessoa. Este sistema mental, que lhe permite decidir que língua usar, quando/onde e com quem, assenta na organização, ou seja, na categorização das pessoas em função das línguas que falam, isto é, em função da língua que a criança associa à pessoa, determinada pelo seu perfil linguístico e/ou atitudes linguísticas, que confere sentido ao seu mundo. No diálogo em apreço, P categoriza a mãe, associando a ela o advérbio “ja”, dando, assim, a entender que, aos olhos dela, a interação com a mãe requer o uso do neerlandês.

### **4.3. O papel do interlocutor nas escolhas linguísticas da criança**

Tendo-se verificado que a escolha de uso da língua pela criança em estudo não corresponde à língua falada pelo interlocutor, em 18% dos enunciados produzidos, no geral, e em 25% dos enunciados produzidos em contexto exclusivo de neerlandês, em particular, observámos que o interlocutor manifesta reações diferentes perante o uso “errado” da língua pela criança, adotando diversas estratégias de interação.

Por conseguinte, com base na categorização de estratégias de discurso proposta por Lanza (1997: 262), adaptada por De Houwer (2009: 134, 135), e com as necessárias adaptações às diferentes reações manifestadas pelos interlocutores no nosso estudo, identificamos e contabilizamos as várias estratégias utilizadas pelos interlocutores, quando a criança não respeita a língua de comunicação, conforme plasmadas no Quadro 4.3. Em função das diversas estratégias utilizadas pelo interlocutor, olhámos, ainda, para as escolhas

linguísticas da criança, em resposta a estas reações, tendo feito igualmente o respetivo cômputo, conforme também discriminadas no Quadro 4.3<sup>28</sup>.

Estratégias de discurso monolíngue <-----> Estratégias de discurso bilingue							
correção explícita	compreensão mínima		Suposição expressa	repetição	prosseguir	mudança de língua	
	Pedido explícito de tradução	Pedido de esclarecimento					
4%	6%	8%	12%	34%	36%	0%	
As reações de P perante as Estratégias de Discurso do Interlocutor							
P procede à alteração da escolha da língua	100%	50%	0%	75%	80%	38%	0%
P não procede à alteração da escolha da língua	0%	50%	0%	25%	20%	62%	0%

Quadro 4.3 - Estratégias de Discurso do interlocutor quando P não respeita a língua de comunicação e respetivas reações de P

De acordo com a proposta de Lanza (1997: 262-268), os diferentes tipos de estratégias de discurso utilizadas pelo interlocutor posicionam-se num *continuum*, estando ordenadas do modo mais monolíngue, do lado esquerdo, para o modo mais bilingue, do lado direito. Nesta escala, as estratégias de discurso monolíngue (*Monolingual discourse strategies*) visam negociar um contexto monolíngue e manter as interações em apenas uma língua. Com as estratégias de discurso bilingue (*Bilingual discourse strategies*), por outro lado, as interações podem ser mantidas em duas línguas em simultâneo, ou passar do uso de uma língua para a outra.

Destacaremos, aqui, uma das estratégias manifestada pelos interlocutores quando a criança não respeita a língua de comunicação, que ocorre com mais frequência no *corpus*, nomeadamente a repetição. No total, a repetição é registada em 34% das reações manifestadas pelo interlocutor.

A estratégia da repetição consiste em responder ao enunciado produzido pela criança através da repetição e, por vezes, também da reformulação do mesmo, mas na outra língua, em tom afirmativo. Esta estratégia não requer nenhuma resposta ou clarificação por parte da criança, pelo que o seu uso, conforme refere Lanza (1997: 265), é menos direcionado para a negociação de um contexto monolíngue. A criança pode, contudo, responder através da

<sup>28</sup> A tradução das designações das cinco estratégias de discurso é da nossa autoria.

repetição do enunciado produzido pelo interlocutor, na língua apropriada ao contexto de interação, o que, no caso dos dados por nós recolhidos, se regista em 80% das situações, conforme ilustrado no exemplo (4):

(4)

	<b>P</b>		<b>MÃE</b>
46.	<b>Olha, olha!</b>		
		47.	<b>Oh, kijk!</b> <i>(Oh, olha!)</i>
48.	<b>Oh, kijk, vos!</b> <i>(Oh, olha, a raposa!)</i>		

(INT24\_NL\_10SET2018\_AUD\_IDADE: 2; 9.21)

Perante o enunciado produzido em Língua  $\alpha$ , “Olha, olha,” ao observar uma imagem de uma raposa no livro, a mãe utiliza a estratégia da repetição “Oh, kijk!” (Oh, olha!); devolvendo-lhe o enunciado equivalente em Língua A. P, por sua vez, repete e acrescenta um vocábulo “Oh, kijk, vos!” (Oh, olha, a raposa!). A repetição por parte da criança poderá ser interpretada como um reconhecimento da estratégia utilizada pela mãe, como reparo ao seu enunciado, que providencia informação metalinguística (Schachter, 1986, *apud* Lanza, 1997: 265).

Através da estratégia da repetição, o interlocutor demonstra à criança que compreendeu o enunciado por ela produzido, pelo que é considerada uma estratégia menos produtiva para negociar um contexto monolíngue. Esta estratégia possibilita, contudo, ao interlocutor informar a criança sobre a adequação do uso da língua ao contexto e facultar a tradução / equivalência de um vocábulo ou expressão na outra língua, preenchendo, desta forma, alguma lacuna existente.

Saber distinguir os contextos de uso das duas línguas em aquisição é um processo que envolve também compreender e interiorizar o significado de uma multiplicidade de reações e estratégias do interlocutor, que apoiam e orientam a criança na aquisição desses mesmos usos. Conforme refere De Houwer (2009: 134), é com base nas respostas do adulto – que expressam os seus desejos e as suas expectativas quanto ao uso das línguas, encorajando ou desencorajando o uso de uma língua em particular ou a mistura de ambas – que a criança estabelece os diferentes padrões de uso para cada uma delas. Através das estratégias de comunicação utilizadas, o interlocutor fornece o apoio para a construção do

conhecimento acerca do uso das duas línguas e o *input* metalinguístico necessário que permite distinguir os usos de ambas (cf. Lanza, 1997: 260).

## Conclusão

O presente estudo centrou-se no desenvolvimento da consciência metalinguística na aquisição simultânea de duas línguas, designadamente do par português/neerlandês, tendo como objetivos centrais verificar em que medida a criança bilingue desenvolve uma consciência metalinguística que lhe permite distinguir os contextos de uso das duas línguas a que está exposta e averiguar se esta mesma consciência se manifesta também por outro tipo de atividades metalinguísticas.

Os resultados gerais demonstram que a criança em estudo revela capacidade para distinguir entre os contextos de uso do português e do neerlandês. Fazendo maioritariamente uma escolha linguística apropriada para interagir com o seu interlocutor, isto é, em 82% do total dos enunciados produzidos, parece-nos possível concluir que ela possui uma consciência metalinguística quanto ao uso contextualizado das duas línguas. De forma mais específica, verificamos também que os resultados referentes às escolhas da língua pela criança, em função dos vários contextos, indicam que a língua escolhida pela criança corresponde, na maioria dos casos, à língua falada pelo interlocutor, em 97% dos casos, no contexto monolíngue de português, e em 74%, nos contextos de neerlandês. Do mesmo modo, também as outras manifestações da atividade metalinguística da criança identificadas no *corpus*, como as autocorreções e as heterocorreções, a associação entre a língua e o interlocutor, e os comentários explícitos sobre o uso das línguas e sobre os respetivos interlocutores permitem concluir que a criança detém uma consciência metalinguística relativa ao uso de ambos os idiomas em aquisição.

Por outro lado, observou-se que a escolha aparentemente “inapropriada” da língua em 25% dos casos em NL não poderá ser interpretada apenas como a presença ou ausência de uma consciência metalinguística, porque a mesma é determinada por um conjunto de fatores. Assim, vimos, por exemplo, que o perfil linguístico dos interlocutores pode influenciar as escolhas linguísticas da criança. Esse perfil linguístico, aliado, frequentemente, à própria heterogeneidade das próprias situações de interação, implicam, por parte da criança, uma gestão da escolha da língua não apenas em função do interlocutor, mas também em função das próprias circunstâncias em que a interação ocorre (De Houwer, 2009: 145). Também a alternância de códigos poderá não ser o resultado da incapacidade de

diferenciação das duas línguas (Flores e Almeida, 2017: 288), podendo, conforme tivemos oportunidade de observar, ser motivada por uma lacuna lexical em um dos repertórios linguísticos, ou pela preferência de determinados vocábulos em um dos idiomas. Vimos, também, que a escolha de língua pela criança poderá ser determinada pelo seu próprio papel nas interações, o que significa que a mesma é influenciada conforme se trate da produção de uma iniciativa ou de uma resposta. Por fim, atentámos, ainda, ao papel do interlocutor nas escolhas linguísticas da criança. Verificamos que este falante, através de uma multiplicidade de estratégias, providencia o *input* metalinguístico necessário quanto à adequação, ou não, da alternância dos dois códigos linguísticos no mesmo enunciado ou interação, fornecendo orientação na distinção dos diferentes contextos de uso das duas línguas em aquisição. A grande percentagem de estratégias de discurso bilíngues adotados pelo interlocutor (70%), nas situações em que a criança não respeita a língua de comunicação, evidenciam que este tende a orientar as interações para uma comunicação bilíngue e revelam que o uso das duas línguas ou a mistura de ambas são permitidos.

Para terminar, e decorrente das limitações que fomos identificando ao longo da realização do estudo, e das questões secundárias que foram surgindo, às quais não nos foi possível responder, sobressai desta investigação a necessidade de aprofundar o estudo do desempenho linguístico da mesma criança em situações de presença de falantes bilíngues, por forma a compreender melhor a relação entre a capacidade pragmática de distinção de usos das línguas e outros fenómenos, como a transferência interlinguística.

## Referências


- Barbeiro, L. F. T. (1999). *Os Alunos e a Expressão Escrita. Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Batoréo, H. J. (1989). *A Categoria Linguística Aspecto no Discurso Conversacional de uma Criança Bilingue aos Cinco Anos de Idade* [Dissertação de Mestrado]. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa..
- Batoréo, H. J. (2000). *Expressão do Espaço no Português Europeu. Contributo Psicolinguístico para o Estudo da Linguagem e Cognição*. FCT e Fundação Calouste Gulbenkian.
- Batoréo, H. J. (2009). A(s)minha(s)língua(s): Bilinguismo e o direito à diversidade linguística. In: *Textos do Colóquio Direito, Língua e Cidadania Global* (pp. 141-148). Associação dos Professores de Português & International Academy of Linguistic Law, CD-ROM. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3199373> [Consult. 16 de novembro de 2020].

- Batoréo, H. J. (2011). Aquisição Bilingue: Teorias e Aplicações. In M. H. Mateus et al. *Bilinguismo e Educação Bilingue – Colóquio* (pp. 69-72). ILTEC / APP.
- Batoréo, H. J. (2013). Bilinguismo precoce e aquisição bilingue: O que sabemos da Aquisição Bilingue da Primeira Língua (BFLA)? *Cadernos de Saúde*, 6 (Especial. 2), 21-21.
- Caels, A. M. (2020). *Desenvolvimento da Consciência Metalinguística na Aquisição Bilingue de Português e Neerlandês – Estudo de Caso*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta]. Repositório Aberto da Universidade Aberta. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/10699>
- Clark, E. V. (1978). “Awareness of language: Some evidence from what children say and do”. In: *The Child's Conception of Language* (pp. 17-54). Springer-Verlag.
- Deuchar, M. & Quay, S. Q. (2000). *Bilingual acquisition: Theoretical implications of a case study*. Oxford University Press.
- De Houwer, A. (1990). *The acquisition of two languages from birth: A case study*. Cambridge University Press.
- De Houwer, A. (1995). Bilingual language acquisition. In: P. Fletcher & B. MacWhinney (Eds.), *The handbook of child language* (pp. 219-250). Blackwell.
- De Houwer, A. (1998). By way of introduction: Methods in studies of bilingual first language acquisition. *International Journal of Bilingualism*, 2, 249-263. Disponível em [https://www.researchgate.net/publication/254098709\\_By\\_Way\\_of\\_Introduction\\_Methods\\_in\\_Studies\\_of\\_Bilingual\\_First\\_Language\\_Acquisition](https://www.researchgate.net/publication/254098709_By_Way_of_Introduction_Methods_in_Studies_of_Bilingual_First_Language_Acquisition) [Consult. 29 de março de 2020].
- De Houwer, A. (2009). *An Introduction to Bilingual Development*. Multilingual Matters Tekstbooks.
- Donaldson, M. (1978). *Children's Minds*. Collins.
- Döpke, S. (1992). *One Parent, One Language: An Interactional Approach*. J. Benjamins Publishing Company.
- Flores, C. & Almeida, L. (2017). Bilinguismo. In M. J. Freitas & A. L. Santos (ed.) *Aquisição de Língua Materna e Não Materna. Questões Gerais e Dados do Português* (pp. 275-304). Language Science Press.
- Genesee, F. (1989). Early Bilingual Development: One Language or Two?. *Journal of Child Language*, 16, 161-175.
- Genesee, F.; Nicoladis, E. & Paradis, J. (1995). Language Differentiation in Early Bilingual Development. *Journal of Child Language*, 22, 611-631.
- Gombert, J. É. (1992). *Metalinguistic Development*. Harvester Wheatsheaf.
- Grosjean, F. (1982). *Live with Two Languages*. Harvard UP.

- Huerta, A. (1977). The acquisition of bilingualism: a code-switching approach. *Working papers in Sociolinguistic*, number 39. University of Texas. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED155916.pdf> [Consult. 25 de setembro de 2020].
- Lanza, E. (1997). *Language mixing in infant bilingualism: A sociolinguistic perspective*. Clarendon Press.
- Lindholm, K. & Padilla, A. (1978). Language mixing in bilingual children. *Journal of Child Language*, 327-335.
- Marshall, J. C. & Morton, J. (1978). On the mechanisms of EMMA. In A. Sinclair, R. J. Jarvella, & W. J. M. Levelt (Eds.), *The child's conception of language* (pp. 225-239). Springer-Verlag. Disponível em: [https://pure.mpg.de/rest/items/item\\_61336/component/file\\_468242/content](https://pure.mpg.de/rest/items/item_61336/component/file_468242/content) [Consult. 20 de janeiro de 2020]
- Martins, C. (2008). *Línguas em Contacto. "Saber Sobre" o que as Distingue*. Imprensa da Universidade de Coimbra. [Dissertação de Doutoramento]. Universidade de Coimbra.
- Mclaughlin, B. (1978). *Second-language acquisition in childhood*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Meisel, J. (1989). Early Differentiation of Languages in Bilingual Children. In K. Hyltestam & L. K. Obler (orgs.), *Bilingualism Across the lifespan. Aspects of Acquisition, Maturity and Loss* (pp. 13-40). Cambridge University Press.
- Meisel, J. (2001). The simultaneous acquisition of two first languages: Early differentiation and subsequent development of grammars. In: J. Cenoz & F. Genesee (Eds.), *Trends in bilingual acquisition* (pp. 11-41). John Benjamins.
- Meisel, J. (2007). The Weaker Language in Early Child Bilingualism: Acquiring a First Language as a Second Language?, *Applied Psycholinguistics*, 28, 495-514.
- Mishina-Mori, S. (2004). Development of bilingual awareness in children acquiring two first languages. *Japan Journal of Multilingualism and Multiculturalism*, 10 (1), 1-17.
- Moreno-Zazo, M. (1998). Metalinguistic awareness in family bilinguals. *Studies in Psychology*, 19:60, 35-48.
- Padilla, A. & Lindholm, K. (1984). Child bilingualism: The same old issues revisited. In J. L. Martinez, Jr., & R. H. Mendoza (Eds.), *Chicano Psychology*, Second Edition. New York: Academic Pres. Reprinted in K. P. Monteiro (Ed) 1995. *Ethnicity and psychology: African-, Asian-, Latino-, and Native-American Psychologies* (pp. 194-227). Kendall/Hunt Publishing Company.
- Pinto, M. A. & Figueira, A. P. C. (2018). *Consciência Metalinguística: Teoria, desenvolvimento e instrumentos de avaliação*. Psiclínica.
- Pratt, C., & Grieve, R. (1984). The development of Metalinguistic Awareness: An introduction. In: W. E. Tunmer, et al. (eds.), *Metalinguistic Awareness in Children. Theory Research, and Implications* (pp. 2-11). Springer-Verlag.



- Radford, A.; Kupisch, T.; Köppe, R. & Azzaro, G. (2007). Concord, convergence and accommodation in bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 10, 3, 239-256.  
em: <https://pdfs.semanticscholar.org/3299/6b346f8ae7eba9987f3d6ef028e905494971.pdf> [Consult. 20 de out de 2020].
- Ramilo, M. C. & Freitas, T. (2001). Transcrição ortográfica de textos orais: problemas e perspectivas. In: I. M. Duarte, J. Barbosa, e T. H. Sérgio Matos, *Encontro Comemorativo dos 25 anos do Centro de Linguística da Universidade do Porto* (Vol. 2, pp. 55-67). Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto.
- Sim-Sim, I. (1998), *Desenvolvimento da Linguagem*. Universidade Aberta.
- Slobin, D. I. (1978). A Case Study of Early Language Awareness. In: A. Sinclair; R. J. Jarvella; W. J. M. Levelt (orgs.), *The Child's Conception of Language* (pp. 45-54). Springer-Verlag.
- Taeschner, T. (1983). *The sun is feminine: A study on language acquisition in bilingual children*. Springer
- Titone, R. (1988). A Crucial Psycholinguistic Prerequisite to Reading. Children's Metalinguistic Awareness. *Revista Portuguesa de Educação*. 1(2), 61-72.
- Tunmer, W. & Herriman, M. L. (1984). The Development of Metalinguistic Awareness: A Conceptual Overview. In: W. E. Tunmer, et al. (eds.), *Metalinguistic Awareness in Children. Theory Research, and Implications* (pp. 12-35). Springer-Verlag.
- Valentin, R. (1984). The Development of Metalinguistic Abilities in Children Learning to Read and Write. In Downing, John e Valentin, Renate (Eds.). *Language Awareness and Learning to Read*. Springer-Verlag.
- Van Kleeck, A. (1982). The emergence of linguistic awareness: A cognitive framework. *Merril Palmer Quarterly*, 28, 237-265. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/232596541\\_The\\_emergence\\_of\\_linguistic\\_awareness\\_A\\_cognitive\\_framework/citation/download](https://www.researchgate.net/publication/232596541_The_emergence_of_linguistic_awareness_A_cognitive_framework/citation/download) [Consult. 20 de jan. de 2020].
- Vihman, M. M. (1985). Language Differentiation by the Bilingual Infant. *Journal of Child Language*, 12, 297-324.
- Volterra, V. & Taeschner, T. (1978). The acquisition and development of language by bilingual children. *Journal of Child Language*, 5, 311-326. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/296194110\\_113\\_Volterra\\_V\\_Taeschner\\_T\\_1978\\_The\\_acquisition\\_and\\_development\\_of\\_language\\_by\\_bilingual\\_children\\_Journal\\_of\\_Child\\_Language\\_5\\_pp\\_311326\\_Reprinted\\_2007\\_in\\_In\\_L\\_Wei\\_ed\\_The\\_bilingual\\_reader\\_301\\_-\\_320\\_Ne](https://www.researchgate.net/publication/296194110_113_Volterra_V_Taeschner_T_1978_The_acquisition_and_development_of_language_by_bilingual_children_Journal_of_Child_Language_5_pp_311326_Reprinted_2007_in_In_L_Wei_ed_The_bilingual_reader_301_-_320_Ne) [Consult. 20 de março de 2018].



**FOCO NA ORALIDADE: UMA ESTRATÉGIA  
EFICIENTE PARA O ENSINO ONLINE DE  
PORTUGUÊS COMO LÍNGUA  
ESTRANGEIRA**

**Diocleciano Nhatuve**

# Diocleciano Nhatuve

Universidade do Zimbabwe/Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique

*Foco na oralidade: uma estratégia eficiente para o ensino online de português como língua estrangeira*

*Focus on orality: an efficient strategy for the online teaching of Portuguese as foreign language*

**Resumo:** Na era digital e da *internet*, a modalidade *online* de ensino-aprendizagem apresenta uma série de vantagens se comparada com a modalidade de ensino presencial. No entanto, o ensino-aprendizagem *online* requer uma substituição de práticas educativas tradicionais por outras compatíveis com a aprendizagem em ambientes virtuais *online*. Neste contexto, o objetivo deste estudo é de propor e descrever a estratégia de foco na oralidade no ensino de português como língua estrangeira, com recurso à modalidade *online* de educação, demonstrando as suas vantagens e potencialidades. O estudo, de natureza qualitativa e quantitativa, ancora-se nos princípios de ensino-aprendizagem *online*. A base empírica é constituída por sintagmas nominais e frases de um grupo de aprendentes de português em regime presencial e de um outro cuja aprendizagem se baseou na modalidade *online*. Destes sintagmas e frases analisam-se aspetos de concordância sintática. Para além desta amostra, analisa-se igualmente a performance dos mesmos estudantes em exercícios de oralidade. Os resultados indicam que o foco na oralidade conduz os *e-learners* a melhores resultados, quer na concordância nominal, quer na concordância verbal, quer ainda na expressão oral, do que os aprendentes do português em ambientes físicos.

**Palavras-chave:** Ensino-aprendizagem *online*; Foco na oralidade; Português língua estrangeira Desempenho dos *e-learners*.

**Abstract:** In digital and online era, online teaching and learning is better than traditional modality of education. However, online learning demands replacement of face-to-face strategies by new ones compatible with learning process in virtual and online environment. In this context, this paper aims to recommend and describe the focus on orality as an efficient strategy in the online teaching and learning of the Portuguese as foreign language, highlighting its benefits and potentialities. The study is informed by principles of online teaching and learning, and it adopts qualitative and quantitative methods. Data consists of noun phrases and clauses written by two groups of students who were submitted to the two different modalities of education when learning the Portuguese language. In these noun phrases and sentences, the study focusses on nominal and verbal agreement. Beside this data, quantitative figures regarding students' performance in oral exercises are analysed. Results reveal that the focus on orality leads e-learners to better results in nominal and verbal agreement as well as in oral exercises than learners of the Portuguese language in traditional environment of education.

**Keywords:** Online teaching and learning; Focus on orality; Portuguese as foreign language; E-learners' performance.

## 1. Introdução

A eclosão da pandemia da Covid-19 e a consequente tomada de medidas de confinamento e distanciamento físico impuseram desafios adicionais aos profissionais de ensino. A adoção do ensino exclusivamente *online* implicou a necessidade de substituição das estratégias de ensino-aprendizagem em regime presencial por outras inovadoras e compatíveis com a modalidade *online* de ensino-aprendizagem.

A aprendizagem do Português Língua Estrangeira (PLE), sobretudo em países em desenvolvimento (onde o ensino *online* representou uma estratégia completamente nova), revelou-se um desafio para os profissionais de ensino e impôs a necessidade de mudança e adaptação de práticas letivas, para promover aprendizagens de qualidade, com recurso a ferramentas e materiais disponíveis *online*.

O grande desafio que se colocou foi de garantir que os novos aprendentes de português (primeiro contacto com a língua), com a ajuda do computador e da abundante e abrangente informação *online*, conseguissem desenvolver as competências de escrita, leitura, expressão oral e audição.

Neste contexto, propomos e descrevemos a estratégia de ensino-aprendizagem do PLE que consiste no foco na oralidade, isto é, todas as *e-atividades* feitas pelo estudante são apresentadas na sua versão oral. Para este propósito (descrição da estratégia), identificamos e comparamos as produções escritas de um grupo de estudantes que foi submetido à aprendizagem *online* de PLE (recorrendo à estratégia de foco na oralidade) e as de um outro que aprendeu PLE em regime presencial.

Neste âmbito, elegemos a área da concordância sintática como objeto de estudo por esta área ser sistematicamente reportada como a que impõe maiores dificuldades na aprendizagem de PLE (Ernesto, 2015; Nhatuve, 2019). A análise de textos escritos visa observar até que ponto a estratégia adotada na modalidade *online* (des)favorece o desenvolvimento da escrita.

Comparamos igualmente a performance dos mesmos grupos na expressão oral. Devido à dificuldade de recuperarmos o material de produção oral de aprendentes de PLE em regime presencial, recorreremos à análise do aproveitamento dos dois grupos em exercícios de oralidade, com vista a observar até que ponto o foco na oralidade (des)favorece o desenvolvimento de competências de oralidade.

O estudo ancora-se nas teorias de aprendizagem das línguas e, de forma especial, nos princípios que regulam o ensino-aprendizagem *online*. Destes princípios destacamos os que

concernem aos *e-materiais*, aos papéis do estudante e à avaliação (Anderson, 2008; Ally, 2008; Amante & Oliveira, 2019). A consideração destes aspetos fundamenta-se pelo facto de capitalizarem a atividade prática de um *e-learner*.

Em termos metodológicos, por seu turno, o estudo consiste numa abordagem mista. O estudo quantitativo permite-nos avaliar a performance de dois grupos que aprenderam PLE recorrendo à modalidade de ensino-aprendizagem presencial e à modalidade *online*. Por sua vez, o estudo qualitativo permite-nos observar os diferentes aspetos linguísticos que caracterizam a performance dos dois grupos.

A pesquisa releva do facto de, em primeiro lugar, demonstrar a viabilidade do recurso à modalidade *online* de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento de competências em PLE e em língua não materna em geral. Em segundo, o estudo demonstra as potencialidades do foco na oralidade na aprendizagem das línguas não maternas. Em terceiro lugar, espera-se, portanto, que o estudo inspire os agentes de ensino-aprendizagem a encorajarem e a promoverem a oralidade, como forma de garantir que os alunos usufruam dos seus benefícios (uso da oralidade) no processo de aprendizagem de novas línguas.

## **2. Conspecto teórico**

Os teóricos da aprendizagem *online* advogam que esta modalidade é/deve ser “community-centred, knowledge-centred, learner-centred, and assessment-centred” (Anderson, 2008, p. 46-47). De acordo com Ally (2008, p. 17-18), o ensino-aprendizagem *online* tem benefícios para os professores e alunos na medida em que se caracteriza pela flexibilidade no que tange ao tempo e ao espaço de aprendizagem, isto é, o processo de aprendizagem *online* não conhece barreiras de tempo ou de espaço. Os materiais e as estratégias de aprendizagem *online* permitem sessões síncronas e assíncronas relevantes, recorrendo a livros, artigos, vídeos atuais, diversificados e de alta qualidade. É neste contexto que autores como Means *et al.* (2010) consideram que os alunos submetidos à modalidade *online* de ensino têm melhor performance em relação aos que só são submetidos à modalidade presencial.

Para Vivian Cook (2009), o ensino-aprendizagem das línguas não maternas envolve dois grupos de objetivos: externos e internos. No que tange aos objetivos externos, o ensino-aprendizagem das línguas procura satisfazer as necessidades de mobilidade humana, negócios, educação (leitura de documentos ou assistência a aulas em língua não materna) e de convivência interpessoal. Por seu turno, os objetivos internos têm que ver com o

desenvolvimento mental e o aperfeiçoamento de mundividências e de comportamentos dos aprendentes de uma língua não materna: “[it] changes their lives and minds in all sorts of ways” (Cook, 2009, 10-15).

Neste âmbito, a seleção de estratégias e materiais é de vital importância para uma aprendizagem eficaz, que permita o desenvolvimento da expressão oral, da escrita, da audição e da leitura (Sousa, 2009, p. 26). Para Sousa, o uso das tecnologias de informação e comunicação no ensino do português como língua não materna é de extrema importância, destacando-se mais vantagens do que desvantagens. O uso das tecnologias promove

interações comunicativas, sociais e culturais, que envolvem estímulos visuais, auditivos e cinestésicos, que são atrativos inesgotáveis e espoletam a comunicação espontânea ou dirigida [...] estimulam nos alunos as suas capacidades de pesquisa e aumentam o volume dos seus conhecimentos, de uma forma quase imediata. Fornecem, também, oportunidades para examinar e comparar valores que diferem dos seus, ajudando-os a modelar as ideias, motivando-os e aumentando a sua auto-estima (Sousa, 2009, p. 26; 29).

Na introdução a uma comunicação sobre as *metodologias e materiais para o ensino do português como língua não materna*, Botelho e Rodrigues (2009) colocam questões que só a prática e os estudos contrastivos envolvendo dados referentes à perspetiva tradicional e à modalidade *online* de ensino-aprendizagem do português como língua não materna podem dar respostas.

Botelho e Rodrigues questionam, dentre vários aspetos, “o contributo das TIC para o desenvolvimento das competências linguísticas e comunicativas em português dos alunos de outras [línguas maternas]?” (Botelho & Rodrigues, 2009, p. 66). O corolário dessas questões é a defesa do uso de materiais digitais para assegurar o desenvolvimento de competências linguísticas e comunicativas por aprendentes do português como língua não materna, dadas as vantagens que esta modalidade de ensino-aprendizagem oferece no contexto social, económico e cultural atual.

Efetivamente, o grande desafio dos professores de línguas não maternas e de português em particular, na era da *Internet* e das tecnologias digitais, é sem dúvidas, “desenvolver estratégias de ensino-aprendizagem do português adequadas a crianças e a jovens com outras línguas maternas e outras culturas” (Botelho & Camacho, 2011, p. 49). Neste contexto, em conformidade com os princípios teóricos de ensino-aprendizagem *online*, de modo particular o que se refere ao facto de o ensino *online* ser e dever ser centrado no aluno (Anderson, 2008; Ally, 2008; Bates, 2011, Amante & Oliveira, 2019), sublinha-se a

pertinência da autonomia na aprendizagem do português, bem como de qualquer outra língua não materna.

Para Botelho e Camacho (2011, p. 51), “o estudo autónomo [...] incentiva os alunos a procurar *input* na língua-alvo, fora da aula, nomeadamente em músicas, filmes, revistas e jornais, na televisão, na *Internet*, permitindo-lhes, deste modo, aumentar contactos com a língua e a cultura”. É neste contexto que, os profissionais de ensino-aprendizagem de português como língua não materna são encorajados a desenvolver a autonomia dos alunos, recorrendo à estratégia colaborativa (Anderson, 2008). O desenvolvimento da autonomia na aprendizagem, desta feita, consiste em ajudar o aluno a aprender a aprender, a gerir a aprendizagem, a definir prioridades; usar materiais e estratégias pessoais eficazes. Para este objetivo, a modalidade *online* de ensino-aprendizagem é eficiente (Ally, 2008; Anderson, 2008; Botelho & Camacho, 2011).

Tratando-se da questão de foco na oralidade no ensino-aprendizagem *online* do português, é interessante discutir a relação entre a oralidade e a escrita (assumindo que estas duas, de forma geral, implicam também a audição e a leitura). Aliás, a prática de ensino-aprendizagem das línguas, como um processo formal e sistemático, leva-nos a acreditar que um dos pré-requisitos para a aprendizagem de línguas não maternas é o letramento (uso da escrita) (seja em língua materna, seja em língua segunda ou terceira). Isto parece valorizar o uso da escrita como atividade estratégica para o desenvolvimento de competências em língua não materna. No entanto, esta perspetiva não deve ser vista como possibilidade de sobrepor a escrita à oralidade (uso da fala), pois esta “jamais desaparecerá e sempre será, ao lado da escrita, o grande meio de expressão e da atividade comunicativa [...] prática social [...] inerente ao ser humano e não será substituída por nenhuma outra tecnologia” (Marcuschi, 1997, p. 134).

O mais importante, no âmbito do ensino-aprendizagem das línguas não maternas, é compreender a relação entre a escrita e a oralidade e, sobretudo, a direção que toma o processo de aprendizagem (da escrita para o oral ou do oral para a escrita) e observar o impacto de cada estratégia de ensino-aprendizagem. De um modo geral acredita-se que a fala (oralidade) precede a escrita. Esta é uma generalização menos rigorosa se quisermos equacioná-la com o processo de aprendizagem das línguas não maternas em que diversas estratégias podem ser usadas para garantir o desenvolvimento de competências na língua alvo. Aliás, relativamente às relações entre a fala (oralidade) e a escrita, Marcuschi (1997) alerta que tais relações “não são óbvias nem lineares, pois elas refletem um dinamismo

fundado no continuum que se manifesta entre essas duas modalidades de uso da língua” (p. 133).

Os gêneros orais e o foco na oralidade implicam a mobilização, por parte do aprendente de línguas não maternas, com recurso a convivências interpessoais e a materiais audiopictográficos, de “saberes linguísticos e sociais [e pressupõem] uma atitude colaborativa na interação comunicativa” (Cunha & Jorge, 2011, p. 153). Esta perspectiva, na verdade, capitaliza o papel da oralidade (enquanto atividade sistemática e regular) como exercício estratégico para o desenvolvimento integral de competências linguísticas e comunicativas.

Em conformidade com Dockrell e Connelly (2009), a expressão oral, a audição, a escrita e a leitura devem ser desenvolvidas em sincronia. Entretanto, “increased oral language facility is associated with increased written language proficiency [...] poor oral language skills are associated with difficulties in fluently producing words and clauses in text and are more generally associated with reduced compositional quality” (p. 46-47). No entanto, concordando com Marcuschi (1997) no que concerne ao caráter dinâmico, não linear, nem universal da relação entre a oralidade e a escrita, Dockrell e Connelly (2009) observam que, sendo esta relação contínua, com o desenvolvimento de competências na escrita, esta, por sua vez, influencia a oralidade.

Relativamente à importância da oralidade na sala de aula, Galvão e Azevedo (2015) apoiando-se em Marcuschi (2001; 2005) destacam que o foco na oralidade na sala de língua portuguesa é potencial estratégia para desenvolvimento de competências no que tange ao sotaque, à identificação de variantes, gírias, dialetos, níveis de língua, formas de realização linguística da oralidade e da escrita, entre outros aspetos (Galvão & Azevedo, 2015, p. 254-255). O comprometimento de professores e alunos em desenvolver as habilidades relacionadas com estes aspetos mostra-se muito mais eficiente se comparado com a prática que focaliza a escrita na aprendizagem de uma língua não materna, pois esta última é pouco comprometida com o sotaque, com os dialetos – privilegia sempre a variante padrão – e com a realização do oral (fala e leitura). Aliás, o estudo de Galvão e Azevedo (2015) recomenda que os professores de línguas privilegiem, na sala de aula, aspetos característicos da oralidade para a completude das aprendizagens.

O valor da oralidade na aprendizagem de uma língua não materna é igualmente sublinhado por Chaer e Guimarães (2012), para quem o foco na oralidade permite “desenvolver a capacidade de expressão oral, socializar-se, desenvolver a autonomia, o pensamento, enriquecer o vocabulário, construir o conhecimento, dentre outros” (Chaer & Magalhães, 2012, p. 71; 87). O reconto de histórias, a dramatização, a leitura, entre outras



atividades, são indispensáveis para a construção e o desenvolvimento do conhecimento em língua não materna (cf. Botelho & Camacho, 2011; Sá & Luna, 2016).

Para os propósitos deste estudo, importa igualmente descrever as circunstâncias em que o escrito pode ser passado para o oral. Na ótica de Delgado Martins (2008) e, com relação direta com a estratégia que procuramos demonstrar como eficiente no ensino-aprendizagem de línguas não maternas e de português em particular (a estratégia do foco na oralidade no ensino-aprendizagem *online* de português), “o escrito pode ser apenas um apoio para programar o oral [...] ou pode constituir a totalidade da transposição para o oral como na leitura em voz alta” (p. 16). Na verdade, é esta perspectiva que prevalece na estratégia de foco na oralidade no ensino-aprendizagem *online* de português como língua não materna. É nestes moldes que, partindo da escrita (como estratégia de apoio à oralidade), se procura atingir a melhor performance na oralidade (a meta a atingir). Entretanto, como ilustrado por Marcuschi (1997) e Dockrell e Connelly (2009) o benefício não é só apenas no sentido *escrita – oralidade*, mas também no sentido *oralidade – escrita*.

### **3. Estudo empírico**

Nesta secção do trabalho apresentamos, em primeiro lugar, a descrição de procedimentos metodológicos de seleção de informantes, de recolha de dados e constituição da amostra que usamos como base empírica, bem como de estratégias e abordagens consideradas para a análise de dados. Em segundo plano, apresentamos e discutimos os dados referentes à aprendizagem do português como língua não materna em regime presencial em comparação com os da aprendizagem com recurso à modalidade *online*.

#### **3.1. Metodologia**

O estudo adota uma abordagem mista. A necessidade de identificar os diferentes aspetos linguísticos (concordância nominal (CN) e concordância verbal (CV) salientes no uso da língua pelos nossos informantes e a necessidade da sua análise para determinar a sua conformidade ou inconformidade com o português europeu (PE), tomado como referência pelo fato de ser o que é cultivado no processo de ensino-aprendizagem, justificam o recurso a um estudo de índole qualitativa. Por seu turno, a estratégia comparativa, usada para demonstrar a prevalência de dificuldades linguística no grupo que aprendeu português em

regime presencial, em oposição à performance do grupo cuja aprendizagem foi conduzida com base na modalidade *online* de ensino, fundamenta o uso da metodologia quantitativa.

### **3.1.1. Informantes**

Os nossos informantes são todos estudantes de ensino superior que têm a componente do português como língua estrangeira integrante dos seus programas de estudos. Estes estudantes encontravam-se no primeiro semestre do seu primeiro ano de estudos. São todos falantes de shona e de inglês como língua materna e língua segunda, respetivamente. O recurso a informantes do primeiro ano de ensino superior prende-se com o facto de, nos grupos mais avançados, embora tenham igualmente adotado a aprendizagem *online*, as atividades de ensino-aprendizagem não terem sido conduzidas, específica e deliberadamente, com base na estratégia de foco na oralidade.

Neste contexto, cerca de 60 indivíduos, sendo 30 representantes do grupo que aprendeu PLE em regime presencial e outros 30 integrantes do que foi submetido à aprendizagem *online* com recurso à estratégia de foco na oralidade, foram postos a escrever textos e a fazer exercícios de oralidade (sobre a autoapresentação e rotina diária), para efeitos da constituição da amostra que tomamos como base empírica.

### **3.1.2. Amostra**

A amostra integra duas componentes. A primeira componente é referente à performance dos dois subgrupos na escrita de textos. Nesta componente, embora houvesse outros aspetos (menos salientes), considerámos duas áreas linguísticas, nomeadamente, a CN e a CV. A consideração da CN e da CV justifica-se pelo facto de ser nestas áreas onde maior índice de dificuldades se regista (Ernesto, 2015; Nhatuve, 2019; 2020; Nhatuve & Chipara, 2018; Nhatuve & Bwetenga, 2018).

A segunda componente da amostra, por seu turno, integra dados estatísticos referentes à avaliação quantitativa (sumativa) da performance dos nossos informantes em exercícios de oralidade. O recurso a dados sobre a avaliação sumativa (e não à transcrição do material de oralidade) deve-se à dificuldade de termos os arquivos de produção oral do subgrupo que aprendeu o português em regime presencial.

### 3.1.3. Análise

Os dados que analisamos são apresentados em tabelas que indicam valores estatísticos referentes à performance dos estudantes em exercícios de oralidade (Tabela 4) e às realizações convergentes e divergentes de CN (Tabela 2) e de CV (Tabela 3) em relação ao PE.

Neste âmbito, os índices elevados de realizações desviantes denotam maiores dificuldades e a ineficácia da estratégia usada, enquanto baixos índices de desvios são interpretados como sucesso na aprendizagem e como indicadores da eficácia da estratégia adotada para o ensino. A apresentação de dados é seguida pela discussão das principais linhas de interpretação, com vista a validar ou invalidar a eficácia da estratégia de foco na oralidade no ensino-aprendizagem *online* do português.

### 3.2. Apresentação de dados

Os dados sobre a concordância nominal e verbal que analisamos nesta secção são referentes a 60 textos (escritos por 60 aprendentes de PLE). Deste total, 30 textos são de estudantes que aprenderam o PLE em regime presencial e os outros 30 são de indivíduos que aprenderam português *online*, como ilustrado na tabela 1 abaixo.

**Tabela 1: Total de textos e frases**

<b>Grupo que aprendeu PLE em regime presencial</b>		<b>Grupo que aprendeu PLE online</b>	
<b>Número de textos</b>	<b>Número de frases</b>	<b>Número de textos</b>	<b>Número de frases</b>
30	574	30	513

Em conformidade com a tabela 1, verifica-se uma ligeira diferença entre o número de enunciados dos dois grupos. Dos 30 textos selecionados, o grupo que aprendeu PLE em regime presencial escreveu um total de 574 frases, contra 513 do que aprendeu português na modalidade *online* de ensino. Esta diferença, no entanto, não é suficiente para considerarmos, de forma categórica, que o primeiro grupo tem mais habilidades na escrita de textos do que o segundo.

A performance dos alunos dos dois grupos no estabelecimento de CN na produção escrita é ilustrada na tabela 2 a seguir. Nesta tabela, apresentamos dados estatísticos referentes à concordância nominal em número (CNN) e à concordância nominal em género (CNG)

convergentes e divergentes dos dois grupos. De uma forma geral, confirmando estudos realizados sobre as tendências gerais dos falantes de shona e de inglês na aprendizagem e uso do PLE, os dados da tabela 2 indicam que as realizações convergentes superam, quer num quer noutro grupo, as realizações divergentes em relação ao PE (Nhatuve, 2019).

**Tabela 2: Concordância nominal**

Área da língua: Concordância nominal (1148 ocorrências)	Grupo que aprendeu PLE em regime presencial			Área da língua: Concordância nominal (1264 ocorrências)	Grupo que aprendeu PLE online		
	Realizações convergentes	Realizações divergentes	Tendência do desvio		Realizações convergentes	Realizações divergentes	Tendência do desvio
CN de número (574 (50%) ocorrências)	524 (91%)	50 (9%)	Uso desviante do singular nos especificadores	CN de número (632 (50%) ocorrência)	604 (96%)	28 (4%)	Uso desviante do singular nos especificadores
CN de gênero (574 (50%) ocorrências)	500 (87%)	74 (13%)	Uso desviante do masculino e do feminino nos especificadores e modificadores	CN de gênero (632 (50%) ocorrências)	596 (94%)	36 (6%)	Uso desviante do masculino e do feminino nos especificadores e modificadores
<b>Total (1148 (100%) ocorrências)</b>	1024 (89%)	124 (11%)	Uso desviante do singular, masculino e feminino	<b>Total (1264 (100%) ocorrências)</b>	1200 (95%)	64 (5%)	Uso desviante do singular, masculino e feminino

A tabela 2 revela aspetos pertinentes inerentes ao fenómeno de CN em PLE. Embora sob o ponto de vista da análise qualitativa a tabela revele tendências semelhantes nos dois grupos, nomeadamente, o uso preferencial e desviante do singular e do masculino nos especificadores e modificadores nominais (e também do feminino, sobretudo quando o sintagma nominal (SN) envolve um especificador possessivo) (Nhatuve, 2020; 2019), os dados quantitativos revelam diferenças significativas sobre a performance de estudantes de PLE em regime presencial, se comparados com os que o aprenderam em regime *online*.

De acordo com a mesma tabela, no que tange à CNN, de um total de 574 SN, registam-se, no grupo que aprendeu PLE presencialmente, 9% de realizações à margem do PE. Todavia, dos 632 SN registados no grupo cujo ensino-aprendizagem foi conduzido com recurso à modalidade *online* e à estratégia de foco na oralidade, apenas 4% de ocorrências correspondem a realizações desviantes. Por seu turno, os dados referentes a CNG indicam que, enquanto no primeiro grupo (o que aprendeu PLE em regime presencial) se registam 13% de realizações divergentes, no segundo, apenas 6% de casos correspondem a realizações que não se conformam com o PE.

Claramente, quer na CNN quer na CNG, os desvios do grupo que aprendeu o PLE *online* com recurso à estratégia de foco na oralidade representam menos do que a metade (4%

e 6%) das realizações divergentes (9% e 13%) dos estudantes que aprenderam PLE em ambiente de contacto físico, na escola.

Quanto à CV, os dados são apresentados na tabela 3. Nessa tabela, consideramos as realizações dos alunos no estabelecimento da concordância verbal em pessoa (CVP) e da concordância verbal em número (CVN). Em harmonia com esta tabela, à semelhança da tendência geral observada na CN, as realizações convergentes com o PE superam as realizações divergentes em ambos os grupos. Para além disso, os dados qualitativos (uso preferencial e desviante da forma de terceira pessoa gramatical e do infinitivo impessoal com sujeitos de primeira pessoa, e o uso da forma do singular do verbo com um sujeito plural (Nhatuve & Chipara, 2017)) são similares, enquanto os dados quantitativos indicam diferenças de performance dos alunos que usam as duas modalidades diferentes de ensino (presencial e *online*) (Tabela 3).

**Tabela 3: Concordância verbal**

Área da língua: Concordância Verbal (1148 ocorrências)	Grupo que aprendeu PLE em regime presencial			Área da língua: Concordância Verbal (1026 ocorrências)	Grupo que aprendeu PLE online		
	Realizações convergentes	Realizações divergentes	Tendência do desvio		Realizações convergentes	Realizações divergentes	Tendência do desvio
CV de pessoa (574 (50%) ocorrências)	523 (91%)	53 (9%)	Uso da forma da 3ª pessoa e do infinitivo impessoal com o verbo da primeira pessoa	CV de pessoa (513 (50%) ocorrência)	487 (95%)	26 (5%)	Uso da forma da 3ª pessoa e do infinitivo impessoal com o verbo da primeira pessoa
CV de número (574 (50%) ocorrências)	570 (99%)	4 (1%)	Uso da forma do singular do verbo com sujeito plural	CV de número (513 (50%) ocorrências)	510 (99%)	3 (1%)	Uso da forma do singular do verbo com sujeito plural
<b>Total (1148 (100%) ocorrências)</b>	<b>1093 (95%)</b>	<b>57 (5%)</b>	<b>Uso da forma de 3ª pessoa, do infinitivo e do singular</b>	<b>Total (1026 (100%) ocorrências)</b>	<b>997 (97%)</b>	<b>29 (3%)</b>	<b>Uso da forma de 3ª pessoa, do infinitivo e do singular</b>

Os dados sobre a CV indicam, em primeiro lugar, incidência irrelevante das dificuldades de estabelecer a CVN nos dois grupos. Num universo de cerca de 574 e 513 frases registadas, apenas o correspondente a 1% representa realizações desviantes. Em segundo plano, os dados da tabela 3 indicam que, em harmonia com o exposto sobre a CNN e a CNG, os alunos que aprenderam PLE com recurso a modalidade e estratégias tradicionais de ensino-aprendizagem apresentam baixo aproveitamento escolar em relação aos estudantes cuja aprendizagem foi conduzida com base na modalidade *online* e na estratégia de foco na oralidade. No primeiro grupo, observa-se um valor percentual de realizações desviantes igual a 9% das 574 frases, contra 5% das 513 frases do segundo grupo.

A provar a eficácia da estratégia de foco na oralidade no ensino-aprendizagem *online* de PLE, apresentamos, na tabela 4, dados da avaliação sumativa referentes à performance

dos dois grupos em exercícios de oralidade. O dado indicador da performance dos alunos nessa tabela é a média da turma (que resulta da soma dos pontos conseguidos pelos estudantes, dividida pelo respetivo número de indivíduos (30)).

**Tabela 4: Performance dos alunos em exercícios de oralidade**

<b>Grupo que aprendeu PLE em regime presencial</b>		<b>Grupo que aprendeu PLE online</b>	
<b>Soma de pontos conseguidos pelos alunos</b>	<b>Média da turma</b>	<b>Soma de pontos conseguidos pelos alunos</b>	<b>Média da turma</b>
1783.75	59.45	2225	74.2

Os dados da tabela 4 revelam que, em exercícios de oralidade, à semelhança do que acontece no exercício da escrita (e mais particularmente no que concerne ao estabelecimento da CN e da CV), o recurso à estratégia de foco na oralidade e à modalidade de ensino-aprendizagem *online* permite melhor desempenho dos alunos, se comparado com o uso de estratégias da modalidade tradicional de ensino-aprendizagem. Neste âmbito, os dados referentes ao nosso grupo-alvo revelam a média de 74.2 pontos para *e-learners* cujas atividades priorizaram a oralidade, contra a média de 59.45 pontos referentes à performance dos estudantes submetidos à modalidade de ensino-aprendizagem presencial.

### **3.3. Discussão**

Definimos como objetivo deste estudo demonstrar o foco na oralidade como uma estratégia eficaz para o ensino de PLE *online*, identificando e comparando aspetos de CN e de CV – aspetos já identificados como sendo de aprendizagem lenta por indivíduos com um perfil sociolinguístico idêntico ao do nosso grupo-alvo (Nhatuve, 2019; Nhatuve & Chipara, 2017) - em textos escritos por um grupo de estudantes de português em regime presencial e por um outro cujo ensino-aprendizagem foi conduzido com base na modalidade *online* de ensino, focalizando a oralidade (na medida em que todos os trabalhos feitos e apresentados pelo aluno deviam ser na versão oral). A comparação foi extensiva à performance dos dois grupos em exercícios de oralidade, através da análise das respetivas avaliações sumativas.

Tratando-se de um estudo visando demonstrar a pertinência da priorização de exercícios de oralidade na aprendizagem de uma língua não materna, recorreremos aos princípios teóricos da aprendizagem das línguas e, de forma especial, aos fundamentos

referentes ao ensino-aprendizagem *online*, dos quais destacámos os que dizem respeito aos *e-materiais*, aos papéis do estudante e à avaliação (Anderson, 2008; Ally, 2009; Bates, 2009; Amante & Oliveira, 2019). Os princípios inerentes aos *e-materiais*, ao papel do aluno e à avaliação têm implicações diretas na implementação da estratégia que propomos e demonstramos como eficiente na aprendizagem *online* do PLE.

As *e-atividades* como tarefas de natureza audiopictográfica feitas em ambientes digitais e *online* de ensino-aprendizagem e o papel do *e-learner* como ator principal do processo de *e-learning* relevam do facto de, nas estratégias que apresentamos, ser o aluno que desenvolve de forma autónoma e criativa as diferentes *e-atividades*. Aliás, a autonomia na aprendizagem de PLE é deveras importante, pois ajuda o aluno a aprender a aprender, a gerir a aprendizagem, a definir prioridades e a usar materiais e estratégias pessoais eficazes (Botelho & Camacho, 2011). É nesta linha de pensamento que, para a materialização da estratégia de foco na oralidade, encorajámos a autonomia, a criatividade e a priorização do oral.

Efetivamente, além de atividades/exercícios de oralidades feitos em sessões síncronas, todos os trabalhos feitos em sessões assíncronas e todos os exercícios para avaliação deviam contemplar a versão oral. Nesse contexto, o aluno encontrava-se numa situação em que devia fazer apresentações em PLE. Tratando-se de aprendizagem de uma língua estrangeira, era imprescindível o exercício de audição de áudios ou vídeos enviados pelo professor ou encontrados em plataformas *online*. Nesse exercício, o aluno aperfeiçoava aspetos fonéticos e fonológicos do português e a capacidade de ouvir.

Ademais, validando a ideia de que a leitura e a escrita caracterizam as culturas letradas (Marcuschi, 1997), e sugerindo que o ensino-aprendizagem das línguas não maternas (sobretudo em situação de aprendizagem tardia), como um processo formal e sistemático, é uma prática e uma necessidade de indivíduos e sociedades letrados, o estudante tinha de ler, escrever e rever os seus textos, como preparação da sua oralidade.

Na verdade, no que tange às relações entre a escrita e a oralidade descritas como não sendo óbvias nem lineares, mas dinâmicas e contínuas (Marcuschi, 1997, p. 133), a estratégia de foco na oralidade não negligencia a escrita, nem deve implicar o desincentivo da mesma. Em sincronia com Delgado-Martins (2008), o texto escrito, na aprendizagem do PLE, é colocado ao serviço da oralidade, na medida em que funciona como material de apoio e de programação do oral (p. 16). Portanto, para o aprendente de uma língua estrangeira chegar à apresentação do oral, sobretudo nas fases iniciais e em contexto de ensino-aprendizagem em ambiente virtual e *online*, desenvolve vários exercícios (audição, leitura, escrita e a própria oralidade) que favorecem o desenvolvimento das quatro principais competências linguísticas.

É sabido que a avaliação, sobretudo em contexto de ensino aprendizagem *online*, deve ser feita por diversas entidades, incluindo o próprio estudante, valorizando a capacidade de resolver problemas e criar novas coisas úteis (Amante & Oliveira, 2019). O exercício de realização e apresentação de trabalhos na sua modalidade oral promove eficazmente a atividade de autoavaliação do aluno. Normalmente, este só submete o trabalho ao professor depois de se convencer sobre a sua perfeição, tendo como base referencial os áudios e vídeos em português, enviados pelo professor ou disponíveis *online*.

Entretanto, os dados analisados com base numa abordagem mista revelam aspetos abonatórios à estratégia de foco na oralidade no ensino-aprendizagem *online* do PLE. Em primeiro lugar, em termos qualitativos, a interpretação dos dados indica a semelhança das tendências entre o grupo de estudantes que aprendeu o PLE com recurso à modalidade de ensino-aprendizagem presencial (modalidade tradicional do ensino) e o grupo dos alunos que foram submetidos ao ensino-aprendizagem de PLE com recurso a plataformas virtuais e *online* de ensino. A semelhança consiste na ocorrência de desvios de CN e de CV que se substanciam no uso preferencial e desviante do singular e do masculino nos especificadores e modificadores nominais, da forma de terceira pessoa gramatical e do infinitivo impessoal com sujeitos de primeira pessoa, e do uso da forma do singular do verbo com um sujeito plural.

Em segundo lugar, o estudo quantitativo dos dados sobre a CN e a CV em textos escritos, com exceção da CVN em que se regista um índice irrelevante de 1% da tendência desviante em ambos os grupos, indica melhor desempenho dos alunos que aprenderam PLE *online* com base na estratégia de foco na oralidade. Os dados da CNN (9% > 4%), da CNG (13% > 6%) e da CVP (9% > 5%), correspondentes a realizações desviantes de estudantes submetidos ao modelo de ensino-aprendizagem presencial e daqueles cuja aprendizagem se baseou na modalidade *online* e na estratégia de foco na oralidade revelam que esta última abordagem de ensino-aprendizagem permite a redução das dificuldades em cerca de metade.

O sucesso de *e-learners* em relação aos alunos que aprendem face-a-face na escola é um dado igualmente identificado por Means *et al.* (2010) num estudo comparativo envolvendo as modalidades tradicional e virtual/*online* de ensino-aprendizagem nos EUA. Estes autores concluem que “on average, students in online learning conditions performed modestly better than those receiving face-to-face instruction” (Means *et al.*, 2010, p. 51). Todavia, os nossos dados não revelam uma vantagem marginal do ensino-aprendizagem *online* (embora isso não signifique que seja perfeito), mas uma melhoria significativa das principais dificuldades de aprendentes de PLE.



Com efeito, esta tendência capitaliza as vantagens do ensino-aprendizagem *online* do português como língua estrangeira, sobretudo em contexto do ensino superior. É que, de facto, sendo o aluno o ator chave do processo de aprendizagem, tem a oportunidade de se beneficiar de *e-materiais* audiopictográficos (textos, vídeos, imagens e áudios) e enriquecer a sua aprendizagem (Ally, 2008). Ademais, o aluno desenvolve a autonomia na aprendizagem, aspeto fundamental para o desenvolvimento da competência crítica e do conhecimento metalinguístico (Chaer & Magalhães, 2012; Botelho & Camacho, 2011; Sá & Luna, 2016), o que, geralmente, não é a sorte dos estudantes face-a-face.

O sucesso de estudantes cujas principais atividades consistiram na oralidade reitera as vantagens e a relevância da oralidade na aprendizagem do PLE, tal como avançado por autores como Dockrell e Connelly (2009, p. 46-47), Galvão e Azevedo (2015, p. 254-255) e Sousa (2009, p. 26; 29). Aliás, o foco na oralidade colmata, ainda que parcialmente (na medida em que a competência oral também depende da interação em contextos autênticos de comunicação), um dos grandes problemas do processo de ensino-aprendizagem de línguas não maternas: o desenvolvimento, pela maioria dos indivíduos, de competências da escrita em detrimento das competências da oralidade.

O exposto no parágrafo anterior ilustra-se claramente pelo sucesso dos *e-learners* em exercícios de oralidade, se comparados com os estudantes face-a-face. Neste âmbito, os dados referentes ao nosso grupo-alvo revelam a média de 74.2 pontos para *e-learners* cujas atividades priorizaram a oralidade, contra a média de 59.45 pontos referentes à performance dos estudantes submetidos à modalidade tradicional de ensino (Tabela 4).

Portanto, num contexto em que a relação entre a oralidade e a escrita é dinâmica, não linear, nem universal, este estudo sugere que, no contexto de ensino-aprendizagem do português como língua não materna, com recurso à modalidade *online* de ensino, o foco na oralidade, consistindo em capitalizar *e-atividades* na sua forma de oralidade, favorece o desenvolvimento harmonioso das competências linguísticas, se comparado com outras perspetivas que favorecem a escrita. A tentativa de ter boa performance na oralidade (por aprendentes de línguas não maternas) desencadeia a necessidade de praticar a audição, a leitura e a escrita.

#### **4. Considerações finais**

Neste estudo apresentámos aspetos linguísticos e pedagógicos que favorecem o ensino-aprendizagem *online* de PLE. Neste contexto, a natureza e as vantagens da modalidade

*online* de educação (Anderson, 2008; Ally, 2008), combinadas com as vantagens da priorização de exercícios de oralidade (Dockrell & Connelly; 2009; Sousa, 2009) (foco na oralidade), são os principais aspetos que concorrem para o desenvolvimento harmonioso das competências linguísticas.

O estudo empírico consistiu na descrição dos comportamentos no estabelecimento da concordância sintática em português – um dos aspetos cruciais na aprendizagem de PLE (Nhatuve, 2019; 2020). Neste contexto, o registo de índices elevados de realizações linguísticas à margem do PE (variedade ensinada aos alunos) foi interpretado como insucesso, enquanto a conformidade com esta variedade corresponde ao sucesso na aprendizagem de PLE. Já no que diz respeito aos dados estatísticos sobre a expressão oral, considerámos dados da avaliação sumativa em exercícios de oralidade de cada grupo.

Os resultados do estudo indicam que, quer na escrita, quer na expressão oral, os aprendentes de PLE *online* apresentam melhores resultados se comparados com os que o aprenderam presencialmente, apesar de várias dificuldades enfrentadas pelos primeiros para se adaptarem à modalidade *online* de ensino-aprendizagem.

De facto, o foco na oralidade permite um desenvolvimento íntegro das principais competências linguísticas: nas fases iniciais de aprendizagem, para fazer qualquer apresentação, os estudantes, (1) recorrem amiúde à versão escrita (como recurso de apoio e planificação); (2) normalmente ouvem versões da leitura ou da oralidade de falantes de português antes de gravarem as suas apresentações; (3) leem as suas versões escritas; (4) gravam as suas apresentações orais; 5. preocupam-se com a sua perfeição e escutam os seus áudios antes de os enviarem para o professor. Estes exercícios todos são fundamentais para o desenvolvimento da língua e minimizam o efeito negativo dos materiais e ferramentas *online* na aprendizagem.

## Referências

- Ally, M. (2008). Foundations of educational theory for *online* learning. In Anderson, T. (Ed.), *The theory and practice of online learning* (p. 15-44). Au Press.
- Amante, L. & Oliveira, I. (2019). *Avaliação e feedback. Desafios atuais*. Universidade Aberta.
- Botelho, F. & Camacho, H. (2011). O trabalho autónomo no desenvolvimento de competências comunicativas em PLN. In Teixeira, M., Silva, I. & Santos, L. (Org.), *Novos desafios no Ensino de Português* (p. 49-56). Escola Superior de Educação de Santarém.
- Botelho, F. & Rodrigues, M. R. (2009). Materiais digitais: contributos para o desenvolvimento de competências linguístico-comunicativas em Português Língua Não Materna. In

Mateus, M. H. M. et al. (Org), *Metodologias e Materiais para o ensino do Português como Língua Não Materna* (p. 65-70). ILTEC/APP.

Chaer, M. R. & Guimarães, E. G. A. (2012). A importância da oralidade: educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. *Pergaminho*, 3, 71-88. <https://www.ufjf.br/projetodeoralidade/files/2018/06/PP-A-import%C3%A2ncia-da-oralidade-EI-e-S%C3%A9ries-Iniciais-do-EF-CHAER-Mirella-Ribeiro.1.pdf>.

Cook, V. (2009). The Goals of ELT: Reproducing native-speakers or promoting multicompetence among second language users? In Mateus, M. H. M. et al. (Org), *Metodologias e Materiais para o ensino do Português como Língua Não Materna* (p. 9-22). ILTEC/APP.

Cunha, L. & Jorge, N. (2011). A discussão oral: proposta de sequência didática. In Teixeira, M., Silva, I. & Santos, L. (Org.), *Novos desafios no Ensino de Português* (p. 152-165). Escola Superior de Educação de Santarém.

Delgado Martins, M. R. (2008). Eu falo, tu ouves, ele lê, nós escrevemos. In Delgado Martins, M. R. et al. (Org), *Para a didática do português: seis estudos de linguística* (p. 5-22). Colibri (Coleção Estudos Linguísticos).

Dockrell, J. & Connelly, V. (2009). The impact of oral language skills on the production of written text. *The British Psychological Society: Teaching and Learning Writing*, (p. 45–62). DOI:[10.1348/000709909X421919](https://doi.org/10.1348/000709909X421919)

Ernesto, N. (2015). *Ensino estratégico da gramática na aula de português língua não materna* [Tese de Doutoramento não publicada]. Universidade Nova de Lisboa.

Galvão, M. A. M. & Azevedo, J. A. M. (2015). A oralidade em sala de aula de língua portuguesa: o que dizem os professores do ensino básico. *Filol. Linguíst. Port.*, 17(1), 249-272. <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v17i1p249-272>

Marcuschi, L. A. (1997). Oralidade e escrita. *Signótica*, 9, 119-145. DOI: <https://doi.org/10.5216/sig.v9i1.7396>

Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M. & Jones, K. (2010). *Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies*. Department of Education.

Nhatuve, D. (2019). *Aspetos de concordância nominal em português língua estrangeira por falantes de língua materna bantu (shona) e de inglês língua segunda* [Tese de Doutoramento não publicada]. Universidade de Coimbra.


Nhatuve, D. (2020). Concordância nominal entre o artigo e o nome em português língua estrangeira. *LINGVARVM ARENA: Revista de estudos em didática de línguas da Universidades do Porto*, 1, 13-30.

Nhatuve, D. & Bwetenga, T. R. (2018). Configuração do valor de número gramatical em português língua estrangeira: interlíngua ou problemas intrínsecos da língua portuguesa? *Linguagem & Ensino*, 21(1), 5 - 33.  
DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.15210/RLE.V21I1.15152](https://doi.org/10.15210/RLE.V21I1.15152)

Nhatuve, D. & Chipara, M. (2017). Aspectos de concordância verbal na aprendizagem do português língua estrangeira. *Mandinga – Revista de Estudos Linguísticos*, 1(2), 8-24.  
<https://revistas.unilab.edu.br/index.php/mandinga/article/view/60>

Sá, C. M. & Luna, E. (2016). *Transversalidade V: desenvolvimento da oralidade*. UA Editora.

Sousa, A. M. (2009). Quando o Português não é a Língua Materna, que metodologias e que materiais escolher? In Mateus, M. H. M. et al. (Org), *Metodologias e Materiais para o ensino do Português como Língua Não Materna* (p. 26-30). ILTEC/APP.



**ATOS DE FALA E ESTRATÉGIAS DE  
DELICADEZA NO DESENVOLVIMENTO DA  
COMPETÊNCIA PRAGMÁTICA DE ALUNOS  
DE PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA  
NO CONTEXTO DE ENSINO ALEMÃO**

**Leda Lajewski**

**Carla Aurélia de Almeida**

**Leda Lajewski**

Escola Hamburger Volkshochschule, Hamburgo, Alemanha

**Carla Aurélia de Almeida**

Departamento de Humanidades, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal/Instituto de Sociologia da  
Universidade do Porto

*Atos de Fala e Estratégias de Delicadeza no desenvolvimento da competência pragmática de alunos de  
Português Língua Não Materna no contexto de ensino alemão*

*Speech Acts and Politeness Strategies in the development of pragmatic competence of portuguese as a Non-  
Native Language students in the German teaching context*

**Resumo:** O presente trabalho reflete sobre as realizações de atos de fala e de estratégias de delicadeza a partir de um *corpus* composto por diálogos realizados por alunos de Português Língua Não Materna de níveis A1.2/A1.3 e B1/B2 em Hamburgo, Alemanha. O trabalho tem como objetivo observar o desenvolvimento da competência pragmática a partir da realização de atos de fala e estratégias de delicadeza produzidas pelos alunos de Português Língua Não Materna em interações desenvolvidas em diferentes contextos.

**Palavras-chave:** Atos de Fala, Delicadeza Linguística, Interação, Português Língua Não Materna

**Abstract:** The present paper focuses on the production of speech acts and politeness strategies based on a corpus composed of dialogues performed by Portuguese as a non-native language students of levels A1.2/A1.3 and B1/B2 in Hamburg, Germany. The work aims to observe the development of pragmatic competence from the realization of speech acts and politeness strategies produced by students of Portuguese as a Non-Native Language in interactions developed in different contexts.

**Keywords:** Speech Acts, Politeness, Interaction, Portuguese as a Non-Native Language

## 1. Introdução

O desenvolvimento da competência pragmática (Fraser, 2010) em Língua Não Materna é um dos principais objetivos dos aprendentes no decorrer de um curso de Língua. Deste modo, não só o domínio de estruturas sintático-semânticas e gramaticais é essencial, mas também a compreensão da interface entre estas estruturas e o processo de comunicação constitui um aspeto fundamental, relacionando a produção discursiva com fatores linguísticos e não linguísticos, ou seja, com os contextos discursivos estudados pela Pragmática Linguística.

Considerando que falar uma língua consiste em realizar atos de fala de acordo com determinadas regras para o uso de elementos linguísticos (Searle, 2017 [1969], p. 29), compreende-se a importância da produção e da compreensão dos atos de fala nas aulas de Língua Não Materna (doravante, PLNM) a partir da análise de uma série de situações quotidianas.

Com o objetivo de se estudar o desenvolvimento desta competência pragmática adquirida pelos alunos de Português Língua Não Materna, estudar-se-á a integração em sala de aula de atividades de aprendizagem que, na vertente da produção oral, promovem a interação verbal em diferentes contextos de uso e refletir-se-á de que modo estas atividades educativas na aula de PLNM permitem conscientizar e sensibilizar os alunos para a produção e a interpretação dos atos de fala em contexto e para o uso das estratégias de delicadeza a eles ligadas. Serão assim consideradas não só as estratégias de delicadeza positiva como forma de reforçar a valorização das faces do alocutário, mas também as estratégias de delicadeza negativa, elementos linguístico-discursivos de evitação das ameaças de face (positiva e negativa) do alocutário (Kerbrat-Orecchioni, 2005b). Deste modo, a reflexão, na aula de PLNM, sobre o emprego destas estratégias discursivas permite a consciencialização das ações linguísticas que promovem o "equilíbrio interacional" (Goffman, 2017 [1967]) das faces dos interactantes.

Deste modo, o presente texto tem por base um estudo de caso, pretendendo observar de que modo a realização de atividades educativas específicas promove o desenvolvimento da competência pragmática com base na produção de diálogos orais e também escritos realizados por alunos de PLNM dos níveis A1.2 e A1.3 e de B1 e B2 em Hamburgo, na Alemanha (Lajewski, 2021), estando esta abordagem pedagógico-didática consignada no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001, pp. 156-157). As produções discursivas em análise baseiam-se em atividades de escrita e de oralidade com a apresentação

aos alunos de diferentes cenários que exigem o reconhecimento do contexto e das estratégias de delicadeza. Estas atividades visam analisar e promover o conhecimento linguístico-discursivo que os alunos têm das sequências de atos de discurso adequadas aos contextos de uso, tendo em consideração os níveis de proficiência A1.2/ A1.3 e B1/B2. Como forma de comparação, as atividades aqui em análise também foram realizadas por falantes nativos (Lajewski, 2021, p. 51). No presente artigo, concentrar-nos-emos nas estratégias de aprendizagem que têm por base o desenvolvimento de produções orais ancoradas em contextos de interação apresentados pelo professor na aula de PLNM.

## **2. Enquadramento teórico: o estudo da dimensão acional da linguagem**

### **2.1. Os atos ilocutórios em estudo**

A Pragmática Linguística é a disciplina que trata do uso da língua pelos seus falantes dentro de um determinado contexto social (Sim-Sim, 1998, p.189), essencial para a compreensão das formas de agir e de interagir durante o processo comunicativo. Conhecer as regras e os princípios reguladores de uma língua em situação de uso é o objeto de estudo da Pragmática Linguística (Gouveia, 1996), essencial para a produção e compreensão dos atos de fala.

Os atos de fala são "o uso de um enunciado linguisticamente funcional, para realizar uma acção, como, por exemplo, prometer, avisar, informar, ordenar, etc., considerada apropriada às circunstâncias de uma situação particular" (Gouveia, 2008, p. 2). Visto que a comunicação é a capacidade de interpretar o sentido do que é dito através do reconhecimento da intenção comunicativa que ocorre nas sequências discursivas (Almeida, 2016, pp.19-24), é essencial abordar os atos de fala nas aulas de PLNM.

Os atos ilocutórios tratados neste estudo são os seguintes: i) atos expressivos como expressar votos, exprimir condolências, agradecer; ii) os atos híbridos "diretivos comissivos" de oferta e de convite (Almeida, 1998, p. 165) e iii) os atos diretivos de pedido (Almeida, 1998, p. 169). Os atos expressivos podem ser realizados a partir de expressões performativas, expressões exclamativas com adjetivos apreciadores ou com frases exclamativas com verbos psicológicos e estão ligados aos aspectos culturais e sociais; estes atos relacionam-se com os interesses dos falantes (Searle, 1979, p. 6). Os atos diretivos têm como objetivo ilocutório levar o interlocutor a realizar uma determinada acção; dependendo do tipo de relação social existente entre o locutor e o alocutário, estes atos podem ser realizados de modo mais ou



menos direto. Os atos híbridos de oferta e de convite são diretivos e comissivos: a direção comissiva remete para o conteúdo proposicional presente-futuro do estado de coisas, contendo uma dimensão de avaliação positiva sobre o conteúdo e levando o locutor a assumir um compromisso (Almeida, 1998, p. 165) e a dimensão diretiva reside "na circunstância de aqueles atos envolverem um apelo ao alocutário no sentido de este ratificar a intenção do locutor de os realizar/concretizar" (Almeida, 1998, p. 165), sendo acompanhados de sequências reativas de aceitação e de recusa que coocorrem com estratégias de delicadeza (Almeida, 1998, p. 171).

## 2.2. A Delicadeza Linguística

A delicadeza linguística, conceito associado à noção de *face* (Goffman, 2017), é compreendida, em sentido amplo, como um conjunto de regras sociais e de escolhas linguísticas dos interlocutores para manter o equilíbrio e/ou harmonia nas interações sociais. O objeto de estudo da delicadeza linguística tem por base os comportamentos socioverbais nas produções orais e escritas, ocorridas no decorrer do discurso. A este propósito, Brown & Levinson (1987), nos seus estudos sobre a delicadeza, referem que os interactantes têm dois tipos de face: a face positiva (como os interlocutores desejam ser vistos pelos outros, isto é, o seu narcisismo e a necessidade de o locutor ser bem-visto socialmente) e a face negativa (o território privado do "eu" que deve ser preservado). Há, portanto, certos atos (verbais e não verbais) que podem ameaçar tanto a face positiva quanto a face negativa dos interlocutores durante a interação: estamos perante Atos Ameaçadores de Face (AAF) ou "Face Threatening Acts" (FTA). A delicadeza surge, assim, como forma de regular e preservar as faces dos interlocutores no decorrer da interação e procura atenuar, através da evitação, atenuação e/ou reparação, possíveis riscos advindos da realização de um FTA. Observa-se que, ao realizar um FTA, o locutor tentará ao máximo minimizar ou atenuar efeitos negativos, fazendo uso de estratégias de delicadeza. Isto fará com que o risco de ameaça do FTA seja reduzido, obtendo-se o equilíbrio entre o desejo do locutor atingir um certo objetivo e a vontade de preservar a face do interlocutor. Kerbrat-Orecchioni (2005a) retoma esta tipologia de Brown e Levinson (1987) para salientar que a delicadeza linguística é essencial não só como forma de diminuir a intensidade dos atos ameaçadores, mas também como forma de valorizar a face dos interactantes. Introduce, assim, o termo FFA ("Face Flattering Acts") no modelo teórico de Brown & Levinson, para se referir a estratégias de

valorização da face do interactante, distinguindo as noções de estratégia de delicadeza negativa (que consiste em evitar a produção de um FTA ou a amenizá-lo) e de estratégia de delicadeza positiva (que consiste em realizar um FFA para com as faces do alocutário). Kerbrat-Orecchioni apresenta, ainda, quatro tipos de estratégias discursivas de delicadeza, sendo possível a relação entre eles: delicadeza negativa para com a face negativa; delicadeza negativa para com a face positiva; delicadeza positiva para com a face negativa; delicadeza positiva para com a face positiva. As práticas de delicadeza nas interações podem ser realizadas não só em contextos fixos e consensuais, como também podem ocorrer a partir de outros contextos diversificados, de tom mais polêmico, e resultam sempre da dinâmica da comunicação. Estas práticas discursivas dependem das relações de distanciamento e de poder que existem entre os interlocutores e que são desenvolvidas nas interações, podendo haver constantemente uma negociação de “lugares interacionais” (Kerbrat-Orecchioni, 2004, p. 16). As formas de tratamento (das mais simples às honoríficas) e os registros de língua relacionam-se com os fenômenos e os princípios de delicadeza, pois é através do uso verbal destes fenômenos discursivos que os interactantes revelam o respeito uns pelos outros.

### **2.3. Aquisição/aprendizagem de uma Língua Não Materna**

A aquisição/aprendizagem da Língua Estrangeira "pode ser aprendida em espaços fisicamente muito distantes daqueles em que é falada e, conseqüentemente, com recurso, sobretudo, a ensino formal" (Leiria, 2004, p.4). O ensino da língua sucederá a partir de cursos ministrados por professores e com diversos recursos de apoio. Os processos de aprendizagem e de aquisição interagem e se complementam, pois a aprendizagem decorre de "níveis superiores de conscientização na apreensão do conhecimento" (Sim-Sim, 1998, p.29). O sucesso para uma boa interação está no estado de harmonia alcançado pelos interlocutores por conta do reconhecimento das intenções de comunicação do outro. Sendo assim, a competência pragmática é a chave para um bom desempenho na comunicação verbal. É preciso, ainda, que os interlocutores saibam interpretar as suas intenções, utilizar as formas de tratamento e "aspectos extralinguísticos e prosódicos", como a expressão facial, a postura, os gestos, como também "a entonação, ritmos e pausas no discurso", realizar pedidos, promessas, desejos através dos actos de fala (Sim-Sim, 1998, p. 186)".

Os alunos de uma Língua Não Materna precisam de atingir duas fases no desenvolvimento da competência pragmática: estabelecer representações do conhecimento pragmático e obter o controle sobre o processo da informação pragmática (Ferreira, 2016, p.

26). Este é um desafio dos aprendentes, já que precisam, primeiramente, de adquirir o conhecimento pragmático, o que leva um determinado tempo, e a controlar o uso de expressões específicas num contexto particular. Para o alcance de maior proficiência na Língua Não Materna, como é o caso da compreensão dos enunciados indiretos, os alunos têm que obter tanto "o conhecimento pragmático" quanto "a rapidez do processamento dos aspetos pragmáticos" (Ferreira, 2016, p. 26).

### 3. Metodologia

O presente trabalho foi realizado com dois grupos de alunos de Português do Brasil (PB) de níveis de proficiência A1.2/A1.3 e B1/B2, nos anos de 2019 e 2020, na cidade de Hamburgo, Alemanha, no período noturno em uma escola de línguas<sup>29</sup>. A Ficha Sociolinguística administrada permitiu verificar que a maioria dos participantes é falante nativo da língua alemã, uma aluna tem como língua materna o italiano e um aluno o albanês. Todos já aprenderam uma Língua Não Materna e aprendem a língua portuguesa por gostarem da cultura e da língua e por quererem comunicar com familiares e amigos no Brasil. O tempo de aprendizagem varia entre um ano e dezanove anos. A maioria dos participantes tem contacto com brasileiros(as) no Brasil e na Alemanha, porém nem todos têm a oportunidade de falar Português em contextos fora da sala de aula. O tamanho dos grupos varia entre seis e onze participantes; estes possuem entre 30 e 76 anos. Visto que a realização da pesquisa ocorre sob a condição do anonimato por razões éticas, utilizaremos uma letra para o nome, seguida da indicação do nível de proficiência dos alunos que participam no curso. O procedimento de recolha dos dados teve por base uma autorização prévia dos estudantes e da escola de línguas para a execução e gravação dos diálogos que foram feitos e recolhidos em sala de aula (física e virtual). Para a recolha do *corpus*, utilizámos a transcrição ortográfica (Ramilo & Freitas, 2001; Almeida, 2012) e não fizemos qualquer correção gramatical.

Para analisar o desenvolvimento da competência pragmática dos alunos de Português Língua Não Materna através da realização de atos de fala e de estratégias de delicadeza no discurso oral, selecionamos para o *corpus* deste trabalho diálogos realizados em sala de aula, produzidos pelos próprios alunos. Estes foram informados sobre a finalidade dos diálogos e

---

<sup>29</sup> Os níveis de proficiência A1.2, B1 e B2 referem-se aos Níveis Comuns de Referência apresentados no documento do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL), que determina as capacidades linguísticas (orais, escritas, de compreensão e de produção) dos aprendentes de uma determinada língua estrangeira. O nível A1.3 refere-se a uma subdivisão do nível de proficiência A1 determinado, no entanto, pela Escola de Línguas do presente estudo.

todos os passos para a recolha foram esclarecidos. Os participantes escolheram os seus papéis nos diálogos (quem seria o vendedor e o comprador, por exemplo) e a duração da conversação foi previamente estabelecida. O tempo estipulado para a preparação e a decisão dos papéis que os alunos iriam assumir foi de cinco minutos e, para a conversação, foi de dois a 10 minutos. Não foi permitido o uso de intervenções alheias, de materiais didáticos, de celulares e de dicionários. Os participantes receberam as devidas instruções antes da realização dos diálogos com o objetivo de facilitar a compreensão da atividade pretendida como, por exemplo:

Diálogo a. Imagine que vai com um(a) amigo(a) a um restaurante no Brasil. Faça um pedido juntamente com o/a colega de acordo com os seguintes passos:

- cumprimentar;
- pedir o cardápio;
- fazer o pedido;
- pedir a conta;
- agradecer e despedir-se.

A escolha da produção oral acabou por constituir um desafio para os alunos de PLNМ no que diz respeito ao reconhecimento do contexto e da intenção dos falantes, além de exigir agilidade e espontaneidade ao interagir com o outro, uma vez que os estudantes em apreço estão pouco expostos ao contexto sociolinguístico de uso do Português fora do ambiente escolar (Lajewski, 2021, pp. 50-51).

Os diálogos em PB foram constituídos e adaptados de acordo com o nível de proficiência dos alunos e dando preferência a temas de circunstâncias quotidianas e já tratados em sala de aula: pedido, oferta, convite, parabenizar e dar os pêsames. Para analisar a capacidade dos falantes para diferenciar o contexto e para reconhecer a relação social estabelecida (fatores que exigem formas de tratamento e estratégias de delicadeza específicas), formulamos situações dirigidas a um(a) colega / amigo(a), a um(a) desconhecido(a) ou a um(a) professor(a). O objetivo, num primeiro momento, foi que os alunos reconhecessem a situação contextual e utilizassem atos ilocutórios e estratégias de delicadeza para a aceitação/recusa de convites, fazer um pedido, oferecer, lamentar e expressar um desejo. Num segundo momento, depois da recolha e transcrição ortográfica dos diálogos elaborados em sala de aula pelos alunos, tivemos como objetivo analisar e explicar o uso inadequado de lexemas e fazer uma reflexão conjunta com os estudantes sobre as escolhas que foram feitas

relacionando-as com a adequação ou não às situações específicas. O distanciamento social foi um ponto que mereceu maior esclarecimento e reflexão.

#### **4. Objeto de estudo: análise do *corpus* de atos de discurso em interações verbais na aula de PLNM**

##### **4.1. O ato de pedido**

Segundo Arim, o ato de pedido segue determinadas regras: (i) relação simétrica ou de subalternidade do locutor para com o alocutário; (ii) o pedido pode ser expresso de forma direta e também indireta; (iii) são usadas formas de delicadeza, como "se faz favor", "por favor", o imperfeito de cortesia, diminutivos e verbos modais (Arim, 2008, p. 1). As relações simétricas e assimétricas são decisivas para a escolha da forma de tratamento no PB: se há relações assimétricas, haverá o emprego da forma "senhor" por aquele que ocupa a posição inferior e aquele que se encontra em posição superior recorrerá ao pronome "você" (Silva, 2008, p. 161). No caso das relações simétricas, "haverá o emprego recíproco da forma 'você', sinalizando marcas de intimidade/familiaridade, ou o emprego recíproco da forma 'senhor', configurando relações marcadas pela deferência" (Silva, 2008, p. 161).

No primeiro cenário apresentado, "fazer compras", os participantes deveriam formular pedidos e atentar nas estratégias de delicadeza e no grau de formalidade, uma vez que se trata de uma situação assimétrica entre o comprador e o vendedor.

No caso do grupo A1.2/ A1.3, verificamos alguma dificuldade no uso das formas de tratamento formais em situação comercial: uma aluna (chamada de K, nível A1) que fez de compradora expressou da melhor forma o nível de distanciamento e o grau de formalidade com a forma de tratamento nominal "senhor" durante o diálogo. Nesse diálogo, houve um aluno que, fazendo de vendedor (N, nível A1), tendo optado predominantemente pelo emprego da segunda pessoa do singular com o "você", usou uma única vez a forma de tratamento nominal "senhora" de forma irônica por conta da tentativa de negociação que a colega desenvolveu: "Ah, senhora nós não temos happy hour aqui". Outro grupo A1.2/A1.3 do curso realizou o mesmo diálogo. A aluna G(A1) recorreu, logo no início, à forma de tratamento "senhora", porém a colega S(A1) continuou a conversação utilizando a segunda pessoa do singular como forma de tratamento, tornando-se a forma recorrente durante todo o diálogo. Verificamos que as formas de tratamento são um ponto importante a ser tratado em sala de aula, pois exprimem as relações sociais e são fundamentais para regular a relação interpessoal, já que o emprego inadequado do pronome de tratamento pode levar à ameaça da face do interlocutor. Com efeito, a forma de tratamento deve-se ajustar ao "destinatário e

à finalidade do acto discursivo" (Duarte, 2010, p. 41).

O grupo B2 realizou o diálogo sem fazer qualquer diferenciação de grau de distanciamento e de formalidade com o emprego de "você" nos dois papéis representados. Segundo Duarte (2011), a dificuldade dos alunos em selecionar as formas de tratamento adequadas às escolhas discursivas está relacionada com a competência lexical, ou seja, quanto maior for a exposição dos aprendentes a *inputs* linguísticos diversificados maior será o alargamento e aprofundamento dos conhecimentos do aluno na área lexical. O uso e reconhecimento dos pronomes de tratamento dependem da forma como a sociedade se organiza, sendo que o emprego de certos pronomes funciona como uma maneira de valorizar "as habilidades e realizações de seu interlocutor, empregando marcas de identidade que assinalam a proximidade" (Silva, 2008, p. 185). Desta forma, o uso preferencial do pronome "você" procura desfazer a diferença de estatuto social e salientar a igualdade e reciprocidade do tratamento entre os interlocutores (Duarte, 2011, p. 88). No entanto, é preciso reconhecer a importância da diferenciação simétrica e assimétrica ao empregar os pronomes de tratamento como forma de evitar a ameaça de face do interlocutor e conduzir os aprendentes a aplicá-los em situações que exigem sua adequação na interação.

Segundo Searle (2017 [1969]), as condições de felicidade dos atos de fala servem para realizar indiretamente os atos ilocutórios: o seu emprego consiste em indicar que uma condição essencial é satisfeita por meio de uma asserção ou fazendo uma pergunta relativamente às restantes condições. Assim, os pedidos podem ser realizados de forma indireta a partir de perguntas que estão orientadas para as condições que dizem respeito ao interlocutor. Apresentando uma clara dimensão negocial (Almeida, 1998, p. 168-169) e envolvendo uma dimensão volitiva que diz respeito aos dois participantes da interação verbal (Almeida, 1998, p. 168), no ato de pedido, o locutor demonstra a vontade de que o alocutário realize a ação futura Q e procura saber e/ ou negociar a disponibilidade do alocutário (Almeida, 1998, p. 168).

Assim, estes dois tipos de volição diferentes permitem não só caracterizar este ato de discurso, mas também explicar as suas estruturas gramaticais (Almeida, 1998, pp. 168-169). Deste modo, o locutor, ao formular pedidos indiretos, usa verbos como "gostar", no Condicional, em exemplos como "Gostaria que abrisse a janela" (Almeida, 1998, p. 169), ou no Pretérito Imperfeito, em enunciados como "Gostava que abrisse a janela". Estes usos indiretos com verbos "gostar" ou "querer" no Pretérito Imperfeito e no Condicional constituem estratégias discursivas de delicadeza negativa (de evitação da ameaça) que incidem, neste caso, nas dimensões volitivas do locutor expressas através de asserções, mas que

também podem incidir na interrogação da disponibilidade do alocutário como constatamos em exemplos como "Importavas-te de abrir a janela?".

Nos diálogos realizados pelos grupos A1.2/A1.3 e B2, observamos que os pedidos foram realizados com o uso dos verbos "gostar" e "querer", através de uma asserção que incide nos desejos do locutor, como podemos constatar com os exemplos (1) e (2):

(1) Diálogo (A1.2/ A1.3), participantes C(A1), G(A1): Imagine que está num restaurante no Brasil. Faça um pedido cumprindo com o cenário apresentado.

"C: Para eu pedir **gostaria** ähm ver o cardápio, por favor.

G: Sim.

C: Ähm como prato principal **gostaria** de tomar o peixe assado com batatas cozidas. Você tem hoje?

G: Não.

C: Ah.

G: Hoje não temos"

(2) Diálogo (B2), participantes B(B2), N(B2): Imagine que está no Brasil e quer comprar alguns presentes e algumas roupas para levar para sua família.

"N: Também. Com o que eu posso ajudar?

B: Ah, tá bom. É. Eu **quero** comprar muitos presentes para minha família que mora lá na Alemanha.

N: Tá, Ah, então. Você quer levar presentes pra Alemanha agora?

B: Sim, sim, eu tenho um grande família.

N: Oh, que bom.

B: Mas eu **quero** comprar chocolate, eu acho.

N: Chocolate, tá, tá.

B: Eu **quero** comprar o que você acha? Um vestido muito bonito, muito legal.

N: Tá, tá. Também temos feito aqui em Brasil, ähm, uns vestidos , ähm, estão pra lá. Você quer ver?"

Os diálogos são criados pelos alunos a partir da apresentação de cenários cotidianos e que são encenados em sala de aula. Como exigem maior conhecimento lexical, a maior parte dos diálogos que deveriam formular pedidos mais complexos, porque resultariam de situações mais controversas e de conflito potencial, devendo assim expressar um certo

incômodo dos interlocutores perante as situações criadas, foi realizada apenas pelos grupos B1/B2. Verificou-se um maior uso do pronome "você" como é habitual no PB numa situação de comunicação estabelecida entre interlocutores com uma relação simétrica característica de colegas de curso.

(3) Diálogo (B1), participantes V(B1), D(B1): Imagine que precisa de se concentrar nas leituras durante a aula de Português e seu colega não para de conversar. Peça para falar mais baixo.

V: Oh, D, por favor, eu não posso concentrar porque **você** está conversando com W. Por favor, um pouco mais ähm hum se es possível falar um pouco menos alto, por favor.

D: Desculpe eu não soube que **você** ähm que minha palavra com W stören, stören você. Eu quero [...] eu quero ähm falar um pouco alto.

V: Muito obrigado, querido. Está muito agradável para **você**."

Observamos, no exemplo (3), a formulação dos atos de pedido indiretos com o uso de pré-sequências - "por favor, eu não posso me concentrar". O uso de expressões como "por favor" constitui uma estratégia de delicadeza negativa que suaviza o pedido e minimiza a imposição de um ato ilocutório diretivo (Brown & Levinson, 1987). Nas reações, ocorre o emprego de estratégias de mitigação: o uso de atos de pedido de desculpa através do emprego do verbo performativo em "desculpe" constitui uma estratégia discursiva de delicadeza negativa de evitação da ameaça e uma forma de minimizar o dano causado, numa tentativa de estabelecer o equilíbrio ritual. O ato expressivo de agradecimento, "muito obrigado", como aceitação do pedido de desculpa, demonstra uma estratégia de delicadeza positiva, pois "o ofendido revela ao ofensor que ele considera como efetivamente reparado o dano que acaba de sofrer", aceitando a "reparação" e concedendo o "perdão" (Kerbrat-Orecchioni, 2005a, p. 149). Assim, o equilíbrio ritual na interação pode restabelecer-se.

#### 4.2. Os atos de oferta

Para a realização dos atos de oferta, criamos cenários em que os participantes deveriam oferecer ajuda e oferecer comidas e bebidas. Atentemos na realização de um ato de oferta de ajuda:

(4) Diálogo (B1), participantes V(B1), K(B1): Imagine que trabalha no aeroporto e avista uma pessoa que parece precisar de ajuda. Ofereça ajuda e as devidas informações.



"V: Puxa, o **senhor**, hum. Eu (pausa) o meu nome é V. e eu trabalho aqui (risos) na aeroporto e talvez eu posso / ähm eu possa ähm ajudar **você**?"

K: Sim, **você** pode me acompanhar ähm (pausa) ähm a (pausa) depósito de bagagem?"

Observa-se que houve o emprego do grau de formalidade e distanciamento a partir da forma de tratamento nominal "senhor", que não permaneceu no decorrer do diálogo, ocorrendo também o emprego do pronome "você" em simultâneo com o emprego de "senhor", o que demonstra uma dificuldade dos aprendentes em selecionar a forma de tratamento adequada à relação social estabelecida entre os interactantes. O ato de oferta é realizado a partir de uma frase hipotética com o uso de "talvez" e o Presente do Subjuntivo, que constitui um uso frequente em enunciados interrogativos, ligados a enunciados condicionais (explícitos e implícitos) e remetem para a dimensão volitiva do alocutário: "se assim quiser /se assim desejar" (Almeida, 1998). Os enunciados condicionais denotam maior grau de delicadeza e comportam um sentido convencional (Almeida, 1998), neste caso, a participante V(B1) percebe as dificuldades do seu interlocutor K(B1) e utiliza uma oração condicional implícita para atenuar uma possível ameaça à face negativa do alocutário: "como conheço o aeroporto, posso ajudar (se assim o desejar)?" A oferta é seguida de aceitação imediata: "K: Sim, você pode me acompanhar ähm (pausa) ähm a (pausa) depósito de bagagem?".

Verificamos também que os alunos realizam atos de oferta espontaneamente em situação comercial de atendimento ao público, expressando-os através de enunciados interrogativos que incidem em aspectos relacionados com a percepção por parte do locutor de "dificuldades" ou de "carências" que o alocutário manifesta:

(5) Diálogo (A1.2/ A1.3), participantes G(A1), S(A1): Imagine que está no Brasil e quer comprar alguns presentes e algumas roupas para levar para sua família.

"S: Bom dia, posso ajudar?"

G: Desculpe? (aluna não entende a pergunta)

S: Posso ajudar? Ajuda, ajuda, posso ajudar?"

(6) Diálogo (B2), participantes B(B2), N(B2): Imagine que está no Brasil e quer comprar alguns presentes e algumas roupas para levar para sua família.

"N: Com o que eu posso ajudar?"

B: Ah, tá bom. É. Eu quero comprar muitos presentes para minha família que mora

lá na Alemanha"

Os alunos de PLNM, em situação de compra comercial de um serviço, realizam também atos de pedido com a produção de sequências inseridas que visam a negociação do preço do produto através de atos de oferta/proposta de um preço melhor. Atentemos, então, neste diálogo realizado por alunos do nível A 1.2. e A 1.3.:

(7) Diálogo (A1.2/A1.3), participantes N(A1), K(A1): Imagine que está no Brasil e quer comprar alguns presentes e algumas roupas para levar para sua família.

"K1: Mas quero saber se ähm levo as duas camisetas ähm de reduzir um pouco o preço ähm.

N1: Ähm

K2: Dois ou três camisetas pra precio de duas, de duas camisetas.

N2: Ah, senhora nós não temos happy hour.

K3: Oh (surpresa)!

N3: Mas, mas quando você você compra as duas camisetas e o vestido...

K4: Uhum

N4: Eu vou procurar procurar procura um preço muito bom.

K5: Okay, okay. Quanto custa todas as duas, as duas ähm camisetas e um vestido azul?

N5: Sim, ähm olha, ähm uma camiseta custa ähm 100 reais, ähm, o vestido custa ähm 80 reais. Só duas 80 reais e pra você ähm duzentos e três.

K6: 200? E... duzentos duzentos e ...

N6: Três, sim.

K7: Ah, okay, okay. Vou levar todo"

O participante N realiza sequências inseridas a partir de uma proposta do estudante K (o aluno que faz o papel de comprador) que acaba por aceitar a oferta/proposta: assim, K(A1) só levará as duas camisetas se houver redução do preço, N(A1) hesita, sem dar uma resposta concreta, o que faz com que K(A1) faça uma proposta (três camisetas pelo preço de duas). N(A1) que faz o papel de vendedor reage com uma asserção que ameaça a face positiva do locutário: "Ah, senhora nós não temos happy hour"(N2). Mas este último interveniente retoma a proposta de negociação e expande a oferta com um preço melhor na compra de duas camisetas e um vestido (N4 e N5). K(A1) pergunta pelo preço para se certificar se obteve sucesso na negociação na sua quinta vez de elocução (K5). N(A1) retoma a oferta (em N6) e K(A1) aceita a proposta, alcançando o objetivo da negociação da compra.

O desfecho com a aceitação da proposta só foi possível depois da realização de sequências inseridas que "preparam o desenvolvimento adequado do acto" (Almeida, 1998, p. 194). Este diálogo elaborado pelos estudantes demonstra que estão atentos ao carácter negocial da interação verbal e que são conhecedores de estratégias de persuasão que fazem parte de uma competência pragmática dos interlocutores.

Verifica-se ainda que, quando são solicitados para realizar sequências de oferta-recusa, os alunos demonstram não só conhecer modos de realização indireta de atos de oferta, mas também revelam conhecer as sequências que a recusa abre, expressando atos de agradecimento que suavizam a recusa e produzindo sequências de justificação que "permitem ao alocutário da oferta evitar a perda da face positiva do locutor, constituindo uma delicadeza negativa para com a face positiva deste último" (Almeida, 1998, p. 33).

Observemos o seguinte exemplo:

(8) Diálogo (B1), participantes V(B1), D(B1): Imagine que fez uma festa de aniversário e trouxe um bolo, salgadinhos, doces e bebidas para todos os colegas de trabalho. Ofereça os pratos e bebidas a eles. O colega deve agradecer e aceitar ou recusar as comidas e bebidas.

"V: Foi uma festa muito grande com a família e com os amigos e amigas e com muito coisas para comer e beber. E hoje eu tenho algumas coisas para vocês também. Ähm bolos.

D: **Muito obrigado.** Mas eu não pode comer, ähm, bolo hoje **porque** eu eu sou .... a dieta"

Os exemplos em análise demonstram que os alunos de PLNМ realizam indiretamente atos de oferta através de enunciados interrogativos, condicionais e por meio de atos literais de asserção, demonstrando também conhecer e compreender que os pares de oferta-recusa e de oferta-aceitação abrem outras sequências discursivas que precisam de ser trabalhadas e aprofundadas: o primeiro par permite o aprofundamento dos agradecimentos e das justificações e o segundo par possibilita o treino das sequências inseridas para que o oferta seja reforçada e aceite.

### 4.3. Atos de convite

Em situações informais, o ato de convite, geralmente, é realizado de forma indireta. Em situações formais e em comunicação escrita, o uso do verbo "convidar" como performativo explícito é comum (Almeida, 1998, pp. 208-209). O uso do verbo "convidar"

pode também ocorrer em enunciados assertivos com um conteúdo proposicional que incide nos desejos do locutor do ato de convite (Almeida, 1998, p. 210). Vejamos os exemplos:

(9) Diálogo 5 (A1.2 / A1.3), participantes K(A1), S(A1): Imagine que vai comemorar seu aniversário e quer fazer uma festa. Convide seus amigos e suas amigas do curso de português para participar.

"K: Bom dia S

S: Bom dia K. Tudo bem?

K: Sim, tudo bem. Obrigada. Vou fazer a festa a próxima semana porque é meu aniversário e **quero convidar-te** ähm na minha casa. Tem tempo próxima semana?

S: Você tem aniversário?

K: Sim, sim.

S: Maravilha!

K: Sim e **quero convidar-te** a minha festa.

S: Ah, muito obrigada!

K: Pode vir na minha casa?

S: Sim, sim. Eu tenho tempo.

K: Ah maravilhoso.

S: Próxima semana.

K: Sim, a próxima semana. Estou muito feliz que você pode vir na minha casa. Tchau.

S: Também, muito obrigada. Tchau."

Observa-se nesta sequência que os participantes interagem, utilizando devidamente o distanciamento e o grau de formalidade, já que se trata de uma relação amistosa. O ato de convite é realizado a partir do verbo "convidar" e reforçado com o verbo "querer", apresentando a dimensão volitiva de desejo do locutor do ato de convite. Em seguida, realiza um enunciado interrogativo com valor literal de pergunta como forma de verificar a disponibilidade do alocutário para a aceitação/ratificação do convite. S(A1) reage com um enunciado interrogativo, certificando-se do motivo do convite e, de seguida, utiliza um ato expressivo ("Maravilha!") como estratégia de delicadeza positiva para com a face positiva do locutor. Como não há resposta imediata, o convite é reforçado e é seguido de um agradecimento que, segundo Almeida (1998), mostra apreço por aquele que convida e também pelo objeto do convite (o aniversário). O par convite-aceitação ocorre de forma

implícita a partir do agradecimento. O locutor K(A1) agradece a aceitação do convite com um ato expressivo de elogio ("Ah maravilhoso") e S repete o agradecimento. Há um duplo movimento de agradecimento no ato de convite: "de um lado, o L2 agradece o convite; do outro, o L1 agradece o facto de o seu convite ter sido aceite" (Almeida, 1998, p. 212).

No exemplo seguinte, o aluno deveria convidar a professora para uma festa de aniversário. A realização do convite ocorreu com a tentativa do uso do verbo "convidar" com o pronome oblíquo "lhe", considerando o grau de formalidade e distanciamento. No entanto, a aluna K(A1) (no papel de professora) usa o pronome "você":

(10) Diálogo 6 (A1.2/A1.3), participantes C(A1), K(A1): Imagine que vai comemorar seu aniversário e quer fazer uma festa. Convide sua professora de português para participar.

"C: É meu aniversário semana próxima.

K: Ah, puxa. Que linda, maravilhosa. Em que dia?

C: A terceira feira. E **gostaria** de invitar-lhe ...

K: A **você**.

C: A **você** a festa de aniversário"

O ato de convite é realizado com o verbo "gostar" conjugado no condicional, incidindo na dimensão volitiva e contribuindo para a manutenção da delicadeza. A participante K(A1) reage com surpresa e agradece utilizando dois atos expressivos, manifestando uma estratégia de delicadeza positiva para com a face positiva do alocutário. Em seguida, o alocutário, após receber o ato de convite, reage com uma pergunta que "inicia uma sequência inserida", referindo-se "às circunstâncias de realização desse acto" (Almeida, 1998, p. 214) que devem ser primeiramente definidas para que haja a aceitação do convite. Observemos, então, a continuação do diálogo seis:

(11) Diálogo 6 (A1.2/A1.3), participantes C(A1), K(A1): Imagine que vai comemorar seu aniversário e quer fazer uma festa. Convide sua professora de português para participar.

"C: A festa começa, começa às oito horas

K: Às oito?

C: da noite.

K: Puxa, tenho que trabalhar às 8. É possível de vir um pouco mais tarde?

C: Sim, sim. Não problema"

Vemos aqui uma "dimensão de contrato" (Almeida, 1998, p. 215) com o alocutário, levando locutor e alocutário a um acordo acerca de uma ação futura satisfatória para os membros da interação. A aceitação do convite ocorre após uma justificação e o pedido da convidada para chegar depois do horário determinado. Este é um exemplo de realização de uma sequência inserida que prepara a aceitação do convite.

Atentemos agora na realização de atos de convite por parte do grupo B1:

**(12)** Diálogo (B1), participantes D(B1), T(B1): Está passando um filme brasileiro no cinema alemão. Convide seu amigo com quem pratica TANDEM para ir com você.

"D: Ah (pausa), há um filme hä hä para vita brasileira na cinema Lurup. Você (kommen) você vem? Comigo? É filme, é sobre ähm muitas, sobre pessoas que fazem um compô por (für) por segurança na vida porque vida brasileira é muito perigosa. Muito interessante...o filme"

O locutor concebe o ato de convite realizado através de um enunciado interrogativo que coocorre com asserções avaliativas que procuram convencer o alocutário a acompanhá-lo. O participante T(B1) agradece ao convite como forma de declarar apreço e valorizá-lo:

**(13)** Diálogo (B1), participantes D(B1), T(B1): Está passando um filme brasileiro no cinema alemão. Convide seu amigo com quem pratica TANDEM para ir com você.

"T: Ähm, ähm, obrigado para convida. ähm, ähm o filme é muito interessante para mim porque eu me interesse muito nas pessoas brasileiras.

D: Isso eu sei.

T: E o, a situação política no Brasil me interesse muito.

D: Mas?

T: Eu ähm, eu ähm tenho pouco tempo por ir ähm, ähm, no cinema

D: Às duas horas

T: Eu ähm não tem de ver na minha calendário ähm ähm que eu tenho eu tenho tempo.

D: No filme passa na sexta-feira.

T: sexta-feira?

D: Próxima sexta-feira. Você tem tempo?

T: Ähm, ähm, sim, sim

D: Eu espero.

T: Sim, sim.

D: Sim, sim. Muito bom."

A tentativa de recusa do convite a partir do minimizador "pouco" (Almeida, 1998, p. 212) não é reconhecida. O convite é reforçado de forma indireta através de um enunciado interrogativo, levando a um acordo entre locutor e alocutário e à aceitação. O participante D(B1) agradece a aceitação do convite com o uso de atos expressivos de agradecimento como estratégia de delicadeza positiva para com a face positiva do alocutário. No entanto, o participante D(B1) realiza, mais tarde, um pedido indireto através de um ato literal de asserção que pode ser uma ameaça da face positiva do alocutário: "Mas você paga mesmo, né?". O ato de convite é "um acto em benefício do alocutário" (Almeida, 1998, p. 211). Por isso, este locutor não corresponde às expectativas do alocutário: "quem convida fica no dever de mais tarde responder às expectativas do convidado, respeitando as normas sociais que o levam a assumir o estatuto de 'servidor' daquele que aceita o convite e fica no dever de realizar ofertas em benefício do alocutário" (Almeida, 1998, p. 215).

#### 4.4. Atos expressivos

Para a análise dos atos expressivos, selecionamos as seguintes situações: parabenizar (PB), dar os pêsames, agradecer. Um dos atos expressivos recorrente nos diálogos é o ato de agradecimento. Segundo Kerbrat-Orecchioni, o ato de agradecimento é um "ato pelo qual um locutor acusa recebimento de um 'presente' qualquer, testemunhando seu reconhecimento ao responsável por este presente" (Kerbrat-Orecchioni, 2005a, p. 140). Vejamos um exemplo de interação em que o ato ocorreu:

(14) Diálogo (B1), participantes V(B1), D(B1): Imagine que fez aniversário e trouxe um bolo, salgadinhos, doces e bebidas para todos os colegas de trabalho. Ofereça os pratos e bebidas a eles. O colega deve parabenizar, agradecer, aceitar ou recusar as comidas e bebidas.

"D: Oh, V, parabéns por você!

V: Oh, obrigada querido D"

Como vimos anteriormente, os alunos, regularmente, realizam atos de agradecimento depois da aceitação de ofertas/convites/propostas. Com estes atos de agradecimento, o locutor reconhece a ação benevolente do alocutário e o "presente" que lhe é oferecido. Verificamos também que, em situações de compra e venda, há o uso do ato de agradecimento tanto nos diálogos do curso A1.2/A1.3 quanto B1/B2. O ato de agradecimento ocorre também com a forma reforçada pelo uso do intensificador "muito":

(15) Diálogo (A1.2/1.3), participantes K(A1)/ N(A1): Imagine que está no Brasil e

quer comprar alguns presentes e algumas roupas para levar para sua família.

"K: Ah, okay, okay. Vou levar todo.

N: Tá bom (risos)

K: E muito bem. E muito obrigado, senhor

N: Obrigado você"

**(16)** Diálogo (B2), participantes B(B2), N(B2): Imagine que está no Brasil e quer comprar alguns presentes e algumas roupas para levar para sua família.

"B: Pode pagar com cartão de crédito?

N: Ah, cartão com crédito, ouviu, ouviu. Tá?

B: É legal, mas eu tenho um cartão internacionais

N: Está bem, tá bom

B: Ah, sim. Aqui?

N: Aqui é. Muito obrigada. Então ähm, ähm, um bom viagem.

B: Muito obrigada."

Os atos de agradecimento ocorreram sempre no fechamento da interação em diálogos que envolvem uma "relação comercial" (Kerbrat-Orecchioni, 2005a, p. 156). Este tipo de relação é considerada como "mutuamente devedora", em que ambas as partes são beneficiadas no final da negociação, ainda que o principal beneficiado seja o comerciante. Vemos também que o agradecimento dos alunos que fazem de vendedores são produzidos em retribuição (Kerbrat-Orecchioni, 2005a, p. 156) e constitui um comportamento que está ligado às convenções sociais.

Em todas as interações que envolveram os atos de convite, houve o uso do ato de agradecimento realizado de forma direta e reforçado pelo intensificador "muito":

**(17)** "K: Sim e quero convidar-te a minha festa / S: Ah, muito obrigada!" /"T: Obrigada para convite".

O autor do convite também pode agradecer a aceitação do convite, retribuindo assim com um agradecimento e surgindo um movimento inverso na troca do agradecimento na interação: presente (A)/ aceitação (B)/ agradecimento (A) / agradecimento (B):

**(18)** Diálogo: (A1.2/A1.3), participantes N1(A1), Professora: Convide seu professor para jantar na sua casa com a família.

"N: Muito bom. É. Você quer comer com minha família hoje na tarde?



P: Hoje, ah, olha que legal. Sim, por que não?

N: Ah, obrigada.

P: Muito obrigada pelo convite"

Os agradecimentos foram, ainda, realizados em exemplos que envolvem felicitações e condolências e constituem estratégias discursivas de delicadeza positiva, pois estamos perante um "FFA que reage a um FFA precedente" (Kerbrat-Orecchioni, 2005a, p. 150).

Observemos o seguinte exemplo:

**(19)** Diálogo (A1.2/A1.3), participantes S(A1), K(A1): Seu chefe / sua chefe faz aniversário. Dê-lhe os parabéns.

"S: Feliz aniversário!

K: Muito obrigada.

S: Tudo de bom e muito saúde.

K: Oh, muito obrigada. Preciso muito a saúde (risos)"

**(20)** Diálogo (A1.2/A1.3), participantes N(A1), K(A1): O amigo de um colega de classe faleceu. Ele conta o que ocorreu e diz estar muito triste com a situação. Demonstre os pêsames e tente confortá-lo.

"N: É sim, que pena.

K: Muito obrigado pelos pêsames. E estou feliz que tu sentes comigo e toda família. Muito obrigada.

N: Obrigada você, tchau"

No caso do cenário em que teriam que encenar situações de pesar e usar os atos expressivos, percebemos que há uma certa dificuldade dos participantes, já que são pouco confrontados com tal situação em língua não materna. O ato expressivo de condolências mostra a solidariedade para com alguém que foi vítima de uma situação desagradável e dolorosa (Palrilha, 2009). O falante compartilha com o destinatário a sua dor e tenta, por sua vez, abrandá-la:

**(21)** Diálogo (A1.2/A1.3), participantes N(A1), K(A1): O amigo de um colega de classe faleceu. Ele conta o que ocorreu e diz estar muito triste com a situação. Demonstre os pêsames e tente confortá-lo.

"N: Oi K, tudo bem?

K: Não, não, não estou bem, porque um amigo meu ähm foi morto / fui morto  
(pausa) morreu antes uma semana.

N: Oh"

A resposta com uma asserção com conteúdo axiológico negativo ameaça a face negativa (o território privado) do locutor. Este tipo de resposta é classificada como marcada ou não preferida, em que só ocorrerá se houver razões, como no exemplo, "sendo que a mais frequente dessas razões é o desejo de contar suas mazelas a outrem" (Kerbrat-Orecchioni, 2005a: 131). Observemos agora este outro exemplo:

**(22)** Diálogo (B2), participantes D(B2), N(B2): O amigo de um colega de classe faleceu. Ele conta o que ocorreu e diz estar muito triste com a situação. Demonstre os pêsames e tente confortá-lo.

"N: Oi, tudo bem?

D: Sim.

N: Sim? Mas a sua cara fica um pouco triste.

D: Sim. Você lembra do meu amigo João?

N: João, ah sim.

D: Sim? Lamentavelmente ele faleceu

N: Ai, no"

Observamos que o ato de condolência é expresso, nos dois exemplos, por meio de expressões performativas que buscam confortar o locutor e abrandar sua dor. No fim da interação, a participante do grupo A1.2 /A1.3 agradece ao colega pelos pêsames como estratégia de delicadeza positiva para com a face positiva do locutor: "Muito obrigada pelos pêsames". Verificamos ainda que no grupo B2, os alunos realizam também, nestes casos, atos de oferta e de agradecimento, demonstrando conhecer bem as estratégias de delicadeza positiva para com a face positiva do alocutário.

Nos cenários em que deveriam parabenizar o colega pelo aniversário e por ter uma vaga de emprego, observamos o considerável uso dos atos expressivos. O ato de congratulação "consiste na expressão de satisfação pelo desfecho de uma situação e realiza-se através da felicitação do outro" (Palrilha, 2009, p. 41). Vejamos os exemplos:

**(23)** Diálogo (A1.2/A1.3), participantes K(A1), S(A1): Seu colega de trabalho faz aniversário. Dê-lhe os parabéns.

"S: Olá N, feliz aniversário pra você.

N: Obrigado, obrigado. Tudo bem?"

(24) Diálogo (A1.2/A1.3), participantes K(A1), S(A1): Seu chefe / sua chefe faz aniversário. Dê-lhe os parabéns.

"S: Oi K.

K: Oi S.

S: Feliz aniversário.

K: Muito obrigada.

S: Tudo de bom e muito saúde.

K: Oh, muito obrigada. Preciso muito a saúde (risos)

S: Sim, sim. **Você** tem um plano de celebrar?"

Nos níveis A1.2/A1.3 e B1 o uso do ato expressivo de parabenizar foi realizado com sucesso, além de proferirem votos, convencionalmente expressos em tais ocasiões e tratados em sala de aula. No último exemplo, verificamos, no entanto, a ocorrência do pronome "você", embora os parabéns sejam dirigidos à chefe, demonstrando que os participantes não atentaram no grau de formalidade que a interação exigia. Observamos também que o ato expressivo mais utilizado foi o ato de agradecimento, sendo que os grupos A1.2/A1.3, em geral, utilizaram o maior número de atos expressivos.

## 5. Conclusão

Apesar do presente trabalho dispor de um *corpus* restrito, observamos que os alunos de todos os níveis realizaram atos de fala, principalmente atos expressivos e atos de convite de forma direta e indireta. Os alunos, tanto nos papéis de locutor quanto de alocutário, empregaram estratégias de delicadeza positiva e de delicadeza negativa.

Os participantes dos diferentes níveis não dominam a distinção entre o contexto formal e informal, assim como a identificação do grau de formalidade e distanciamento, embora tenha havido algumas tentativas. Houve o uso constante do pronome "você" nas produções orais, o que mostra a necessidade do alargamento da competência lexical dos alunos no contexto de aprendizagem como forma de adequar apropriadamente as formas de tratamento às diversas situações de comunicação. Assim, terão a oportunidade de reagir a cada situação de acordo com as normas sociais e culturais exigidas no português padrão e informal, pois a função da escola e do professor é "a de assegurar uma educação linguística

da variedade padrão, a mais prestigiada e também designada de culta; entretanto, sem estigmatizar as variedades linguísticas presentes na sociedade" (Osório & Martins, 2019, p. 124).

Em relação ao nível de proficiência, concluímos que predominam as manifestações de estruturas frásicas e gramaticais simples com o uso do verbo no Indicativo nos grupos dos níveis A1.2/A1.3 e B1/B2. Não observamos, no entanto, o aumento de proficiência nos níveis B1/B2 em relação ao uso de estratégias de delicadeza no decorrer dos atos de fala. O trabalho de dramatização de situações quotidianas nas aulas de Português Língua Não Materna é uma considerável oportunidade para observar as expressões de delicadeza e de atos de fala adquiridos, permitindo o trabalho das sequências discursivas e a detecção das dificuldades que os alunos têm em reconhecer e utilizar as formas de tratamento, a expressão da delicadeza e as sequências específicas nos diversos contextos. O discurso sutil e delicado necessita de mais tempo para se estabelecer (Sim-Sim, 1998), principalmente quando a imersão linguística só ocorre poucas vezes em sala de aula. Isto só será possível com o aprimoramento do conhecimento pragmático e o trabalho do professor em sensibilizar e conscientizar os alunos da necessidade do uso das delicadezas linguísticas nas interações em Português Língua Não Materna.

## Referências

- Almeida, C. A. (1998). O acto ilocuto<sup>o</sup>rio de oferta em português. In J. Fonseca (Ed.), *A organização<sup>o</sup> e o funcionamento dos discursos. Estudos sobre o Português* (pp. 157-221). Porto Editora.
- Almeida, C. A. (2012). *A Construção da ordem interaccional na rádio. Contributos para uma análise linguística do discurso em interações verbais*. Afrontamento (Biblioteca das Ciências Sociais/Plural).
- Almeida, C. A. (2016). "Conselho de amigo, aviso do céu": contributos para a análise semântico-pragmática dos actos ilocutórios de conselho e de aviso em confronto com o de ameaça. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, 2, 1-29.
- Arim, E. (2008). Análise de actos ilocuto<sup>o</sup>rios directivos: o pedido e a ordem. In M. H. M. Mateus et. al (Ed.), *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa* (pp. 1-12). Fundação Calouste Gulbenkian. [http://www.iltec.pt/divling/\\_pdfs/cd2\\_actos-ilocutorios\\_analise.pdf](http://www.iltec.pt/divling/_pdfs/cd2_actos-ilocutorios_analise.pdf)
- Brown, P. & Levinson, S. (1987). *Politeness: some universals in language usage*. Cambridge University Press.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu comum de referência para as línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Edições ASA.

- Duarte, I. M. (2010). Formas de tratamento: item gramatical no ensino do Português Língua Materna. In A. M. Brito (Ed.), *Gramática: história, teorias, aplicações* (pp. 133-146). Universidade do Porto, Faculdade de Letras.
- Duarte, I. M. (2011). Formas de tratamento em português: entre léxico e discurso. *Matraga*, 18 (n°28), 84-101.
- Ferreira, S. M. C. (2016). *Português Língua de Herança no contexto plurilingue na Finlândia: aspetos de aquisição/aprendizagem da competência pragmática e expressão de delicadeza*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Aberta. [https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/5596/1/TMPLNM\\_SandraFerreira.pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/5596/1/TMPLNM_SandraFerreira.pdf)
- Fraser, B. (2010). Pragmatic Competence: the case of hedging. In G. Kaltenböck, W. Mihatsch & S. Schneider (eds) *New Approaches to Hedging* (pp. 15-34). Emerald Group Publishing Limited (Coleção: Studies in Pragmatics).
- Goffman, E. (2017) [1967]. *Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation*. Suhrkamp Taschenburg Verlag.
- Gouveia, C. (1996). Pragmática. In I. H. Faria, E. R. Pedro, I. Duarte, & C. Gouveia (Org.), *Introdução à Linguística Geral Portuguesa* (pp. 383-419). Editorial Caminho.
- Gouveia, C. (2008). Actos de Fala. Quadro Geral. In M. H. A. Mateus et al. (Ed.) *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. (pp. 1-12). Fundação Calouste Gulbenkian. [http://www.iltec.pt/divling/\\_pdfs/cd2\\_actos-ilocutorios\\_quadro-geral.pdf](http://www.iltec.pt/divling/_pdfs/cd2_actos-ilocutorios_quadro-geral.pdf)
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2004). Introducing polylogue. *Journal of pragmatics*, 36 (1), 1-24.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005a). *Os atos de Linguagem no Discurso*. Editora da Universidade Federal Fluminense.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005b). *Le discours en interaction*. Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2006). *Análise da conversação. Princípios e métodos*. Parábola.
- Lajewski, L. (2021) *Atos de Fala e Estratégias de Delicadeza no desenvolvimento da competência pragmática de alunos de Português Língua Não Materna no contexto de ensino alemão*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta]. Repositório Aberto da Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/11008>
- Leiria, I. (2004). Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino. *Idiomático*, (3), 1-11. <http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/03/portuguesLSeLE.pdf>.
- Osório, P. & Martins, J. (2019). Sociolinguística e ensino de línguas: teorias e enquadramento epistemológicos. *Confluência*, 56, pp. 115-132.
- Palrilha, S. M. R. (2009). *Contributos para a análise dos actos ilocutivos expressivos em português*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra].

<https://www.uc.pt/uid/celga/recursosonline/dissertacoes/dissertacoesdemestrado/silveriamariaramospalrilha>


Ramilo, M. C. & Freitas, T. (2001). Transcrição ortográfica de textos orais: problemas e perspectivas. In I. M. Duarte, J. Barbosa & S. Matos, *Encontro Comemorativo dos 25 anos do Centro de Linguística da Universidade do Porto* (Vol. 2, pp. 55-67). Centro de Linguística da Universidade do Porto.

Searle, J. R. (1979). *Expression and Meaning. Studies in the Theory of Speech Acts*. Cambridge University Press

Searle, J. R. (2017) [1969]. *Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje* (9 ed.). Cátedra.

Silva, L. A. (2008). Cortesia e formas de tratamento. In D. Preti (Ed.). *Cortesia Verbal* (v. 9, pp. 157-192). Editora Humanitas.

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Universidade Aberta.



**DIZ QUE DISSE. A REPRESENTAÇÃO DO  
DISCURSO  
EM PRODUÇÕES ESCRITAS POR  
APRENDENTES DE PLE**

**Rosa Lília Coimbra**

*Diz que disse. A representação do discurso  
em produções escritas por aprendentes de PLE*

*He said, reportedly. Speech presentation  
in written productions by PFL learners*

**Resumo:** Nesta pesquisa, pretendeu-se estudar a redação do relato de discurso e do pensamento reportado em textos escritos por aprendentes de Português Língua Estrangeira (PLE). Nesse sentido, analisámos um *corpus* de um total de 60 produções escritas por informantes de língua materna chinesa e polaca, sobre experiências de vida, procurando-se a presença de discurso reportado, endofásico e exofásico, e respetivas características. As produções dos falantes de nível elementar foram confrontadas com as dos de nível independente e proficiente quanto ao tipo de discurso reportado, à configuração enunciativa do relato e à variedade de verbos *dicendi*. Os dados apontam para diferenças relacionadas com a língua materna dos aprendentes, mas, sobretudo, com o seu nível de proficiência linguística.

**Palavras-chave:** discurso reportado, PLE, verbos *dicendi*, narrativa.

**Abstract:** In this research, we study speech and thought presentation in texts written by Portuguese as a Foreign Language (PFL) learners. For this purpose, we analysed a corpus of 60 written productions by Chinese and Polish native speakers, about their life experiences, looking for the presence of endophasic and exophasic reported speech and its characteristics. The productions of elementary level speakers were compared with those of independent and proficient speakers regarding the type of reported discourse, the enunciative configuration of the report and the variety of *dicendi* verbs. The data point to differences related to the learners' mother tongue, but mainly to their level of language proficiency.

**Keywords:** speech presentation, PFL, *dicendi* verbs, narrative.



## Introdução

Na comunicação verbal, não raras vezes surge a necessidade de reportar palavras pertencentes aos mais diversos atos de enunciação passados, presentes, futuros ou mesmo hipotéticos. Deste modo, a fala, a escrita ou o pensamento de alguém é evocado e retransmitido, de uma forma mais ou menos fiel, através de um processo pelo qual um discurso citante inclui intertextualmente um discurso citado, de uma forma que pode ser mais ou menos explícita:

A intertextualidade explícita [...] ocorre quando no próprio texto se faz menção à fonte do intertexto e, ainda, quando um texto é citado e atribuído a outro enunciador [...]. É esse tipo de intertextualidade que interessa ao estudo aqui proposto, uma vez que focalizamos uma estratégia linguística que remete à operação do discurso citado. (Corbari & Ramos, 2018, p. 2908)

As duas ocorrências comunicativas, citante e citada, são, na terminologia de Leech & Short (2007, p. 256) designadas respetivamente por situação discursiva primária e situação discursiva secundária. Esta presença de outras vozes no enunciado de um locutor, uma forma de polifonia ou heterogeneidade discursiva, não pode ser ignorada, uma vez que

Todo e qualquer dizer carrega a voz do outro, vozes outras que, consciente ou inconscientemente, constituem o dizer de cada um: não há palavras que não remetam a outras palavras, já pronunciadas, num contexto e num momento diferentes, combinadas a outras ou a parcelas de palavras, formando outras e assim indefinidamente. (Coracini, 2017, p. 1956)

No processo de reportar o discurso, o locutor aciona uma série de complexas operações de descontextualização da mensagem do seu cotexto e contexto originais e “recontextualiza-a” num novo ambiente discursivo (Günthner, 1999, p. 686).

A nova contextualização da mensagem, o recorte que dela é feito, a opinião que o citante tem sobre o citado, bem como a interpretação que o citante faz das palavras ou pensamentos reportados, fazem com que esta retransmissão traga necessariamente a marca do enunciador presente, num processo que configura a sua representação do discurso reportado. O maior ou menor distanciamento em relação ao discurso original pode, deste modo, acarretar, em variados graus, alterações, quer de conteúdo, quer, sobretudo, de forma.

Graciela Reyes (1995, p. 12) defende isto mesmo quando afirma que

todas las citas tienen como rasgo común el hecho de ser representaciones de discurso. Esto quiere decir que entre el texto citado y el texto citador hay siempre alguna relación de semejanza, en todos o en algunos de los rasgos del texto; puede haber, por ejemplo, semejanza en la forma, o en el contenido, o en el tipo de implicaciones producidas. / Un

texto citado es, pues, una imagen de otro: lo representa como si fuera una fotografía, un dibujo, o una grabación. Pero esa imagen, [...] no es nunca completa, y rara vez fiel.

Os aprendentes de uma língua estrangeira são frequentemente confrontados com tarefas de redação de textos sobre experiências próprias, nos quais reportam situações de comunicação por eles experienciadas ou testemunhadas, geralmente utilizando discurso indireto (DI) ou discurso direto (DD). Estas situações de comunicação fazem, pois, intervir na produção linguística uma pluralidade de vozes:

Dans le discours rapporté, il y a toujours imbrication de deux cadres énonciatifs, celui du discours citant et celui du discours cité. Il faut ainsi prendre en compte d'une part la relation entre locuteur citant et locuteur cité et d'autre part entre les interlocuteurs de l'interaction en cours. (Moreno, 2014, p. 1686)

No estudo de que aqui damos conta, sobre redações acerca de vivências pessoais, tipicamente teremos uma situação em que produções escritas selecionam, evocam e integram outras situações de comunicação, geralmente orais e cronologicamente anteriores.

O objetivo da presente pesquisa é o de observar a ocorrência ou não de uma evolução no domínio destas curtas sequências textuais dialógicas inseridas em textos escritos por falantes de Português Língua Estrangeira (PLE) com diversos níveis de proficiência linguística.

## **1. Breves considerações teóricas sobre os parâmetros em análise**

### **1.1. A escrita e a oralidade**

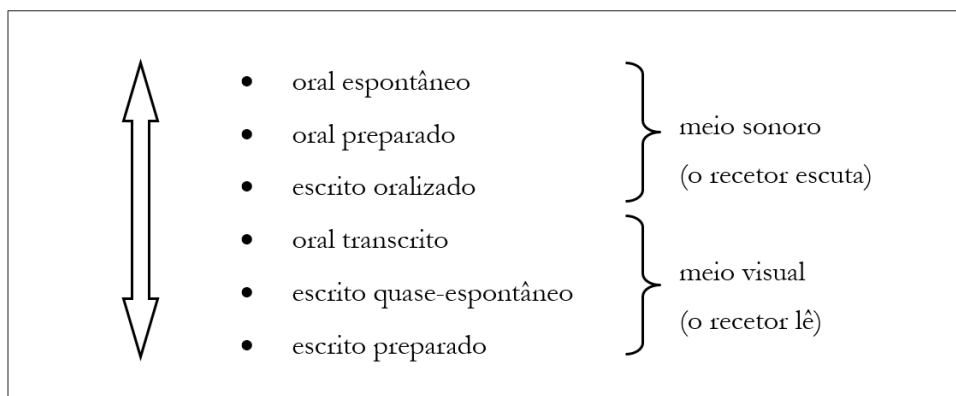
Tradicionalmente, era comum dividirem-se as produções linguísticas numa dicotomia escrito vs. oral e apontarem-se uma série de características distintivas, em que na oralidade, ao contrário da escrita, se verificaria: a copresença dos interlocutores no mesmo contexto, a simultaneidade da emissão-receção da mensagem, a facilidade de alternância de papéis, o discurso volátil, espontâneo e irreversível, uma sintaxe simplificada, frases inacabadas, repetições e outras disfluências, léxico fundamental, recurso a entoação, pausas, etc. (ver, por exemplo Oliveira, 1995, p. 12). Este tipo de caracterização é, obviamente, demasiado simplificado, assumindo apenas as situações de comunicação mais típicas e anteriores ao desenvolvimento das tecnologias da comunicação. Podemos, de facto, encontrar incontáveis exemplos que contradizem cada uma das distinções: há textos orais sem a presença dos intervenientes no mesmo contexto espacial (uma conversa telefónica, p. ex.); há textos escritos sem intervalo temporal entre emissão e receção (as frases que o professor escreve

no quadro durante a aula ou o orador durante a conferência, p. ex.); o discurso oral nem sempre é volátil (pode ser gravado); nem sempre a alternância emissor-recetor é assim tão demorada e complicada na comunicação escrita (pensemos nos grupos de discussão na Internet, p. ex.), etc.

O que, de facto, marca a diferença entre os dois códigos é a espontaneidade do oral face à reflexão permitida na composição da mensagem escrita. A mensagem oral é tipicamente poligerada (Silva, 2012, p. 170) de uma forma dinâmica e imediata, ao contrário do que acontece com a escrita. No entanto, tal espontaneidade nem sempre verifica. De facto, ela não subjaz a enunciados orais previamente preparados, como acontece com os atores que ensaiaram previamente o que estão a representar, nem a transmissões orais de textos previamente escritos, como as que fazem os locutores que leem o teleponto nos jornais televisivos ou radiofónicos. A espontaneidade normalmente é notória, de tal modo que o recetor se apercebe dos momentos em que o locutor improvisa um comentário da sua própria autoria. Não há, no entanto, uma separação nítida entre as várias situações. Marques (1996, p. 252-253) distingue três tipos de oralidade: oral espontâneo; oral preparado; escrito oralizado. Esta tipologia tripartida atende, segundo a autora, essencialmente ao processo de emissão do oral, e não à sua receção. A estas situações de comunicação transmitida através de um meio sonoro, acrescentaríamos nós mais três possibilidades em que ela é transmitida através de um meio gráfico: o oral transcrito, em que uma mensagem concebida oralmente é transcrita para um suporte gráfico e, assim, chega visualmente ao recetor (ex. os textos do género entrevista que lemos em jornais e revistas, fruto da transcrição da gravação dos enunciados orais do entrevistado); o escrito quase-espontâneo ou pelo menos pouco preparado, que apresenta características linguísticas oralizantes (ex. as mensagens SMS dos telemóveis, os *chats* da *Internet*, os bilhetinhos escritos à pressa, etc.) e finalmente o escrito preparado (ex. romances, teses, cartas de reclamação, etc.). Assim, atendendo aos processos de emissão e receção das mensagens, propomos o seguinte esquema, em que encontramos um *continuum* entre escrita e oralidade, e não uma fronteira bem demarcada entre dois códigos opostos<sup>30</sup>:

---

<sup>30</sup> O esquema atende fundamentalmente à transmissão da mensagem verbal. Resta acrescentar que, em mensagens multimodais, diversos tipos de comunicação podem coexistir.



**Figura 1** – O *continuum* oralidade/escrita (fonte: Coimbra, 2009, p. 24)

Em todas as situações de comunicação apresentadas na figura 1 pode ocorrer a representação do discurso e o relato de um determinado enunciado pode percorrer várias etapas (ex. “Eu li numa entrevista que ele disse que tinha escrito um texto em que...”).

No caso da presente pesquisa, interessou-nos analisar redações escritas pelos aprendentes de PLE, pelo que o *corpus* é todo ele escrito preparado. Nestas produções, quando um texto narrativo inclui sequências dialogais, é vulgar o escritor introduzir propositadamente marcas de oralidade, como interjeições e elipses, a fim de conferir mais verosimilhança ao discurso das personagens. No caso de relatos reais, a transmissão mais fiel de um discurso de fonte oral poderá também conter tais marcas.

## 1.2. Os tipos de discurso reportado

Tradicionalmente, trabalhavam-se com os alunos dois tipos de discurso reportado, centrando-se a análise sobretudo nos aspetos relativos às estruturas sintáticas das construções (Carvalho & Nascimento, 2019, p. 254). O destaque era dado ao discurso direto e indireto e à transposição do primeiro para o segundo.

No discurso indireto, o enunciado original é adaptado à nova situação de comunicação, expresso pelo ponto de vista e pelas palavras do sujeito relator. No discurso direto, um simulacro das palavras originais, ou seja, do enunciado secundário, é transmitido, supostamente mantendo os mesmos tempos e modos verbais, bem como todas as orientações déicticas originais. No entanto, considera-se um simulacro, pois nada garante a fiabilidade total da memória do locutor responsável pelo discurso citante:

Embora haja, frequentemente, casos em que o relato reproduz o discurso original, a reprodução em DD é, sobretudo, um processo de *evocação*. O DD como reprodução é mera idealização. Raramente reproduz particularidades fonéticas, especificidades de pronúncia, hesitações, pausas, *lapsus linguae*. Entre o discurso citado por meio de DD e o original, às

vezes só o significado é comum e a recriação é completa, apesar de se aspirar a um máximo de autenticidade. É em função, frequentemente, de estratégias argumentativas dependentes das intenções do relator que o DD adquire contornos mais ou menos miméticos. E isto acontece quer no discurso de personagens incluído na narrativa de ficção, quer na conversa quotidiana e informal, quer no discurso de imprensa. (Duarte, 1999, p. 60)

Para além do discurso direto e indireto, existem mais possibilidades para reportar mensagens. Embora ao longo do tempo tenham sido propostas diversas tipologias<sup>31</sup>, tem-se destacado, por exemplo, a de Leech & Short (2007, primeira edição datada de 1981), em que se apontam cinco tipos de discurso reportado, num *continuum* que vai de um aparente não controlo do narrador (ou enunciador primário) a um controlo total, e que aqui se apresentam resumidamente no quadro 1. Saliente-se que estas são diversas formas alternativas de transmitir um simulacro do discurso relatado, já que “contrariamente aos ensinamentos da tradição escolar, - o DD não reproduz com exactidão o discurso que relata; - DD e DI não são deriváveis um do outro, mas são formas alternativas de relatar palavras” (Duarte, 1999, p. 470).

---

<sup>31</sup> Não nos ocuparemos aqui da questão destas tipologias escalares, algumas, bastante detalhadas. Duarte (1999, pp. 215-216), por exemplo, apresenta a seguinte proposta: -DDL;/ -DD;/ -DIL;/ -DI: (i) citações “repetitivas”; (ii) discurso indirecto encoberto; (iii) DI “pictórico” ou impressionista; (iv) DI canónico;/ - formas mais difusas de citação: (i) discurso disperso na narração; (ii) modalização autonímica; (iii) ironia; (iv) alusão; (v) eco e perguntas-eco; (vi) conflitualidade: negação e morfemas argumentativos; (vii) condicional de alteridade enunciativa.

A representação do discurso no texto narrativo (Leech & Short, 2007)				
Aparente não controle do narrador	Aparente controle parcial do narrador			Aparente controle total do narrador
DDL	DD	DIL	DI	RNAF
<b>Discurso direto livre</b>	<b>Discurso direto</b>	<b>Discurso indireto livre</b>	<b>Discurso indireto</b>	<b>Relato narrativo de ato de fala</b>
“Voltarei aqui amanhã para te visitar”	Ele disse: “Voltarei aqui amanhã para te visitar”.	Ele voltaria lá no dia seguinte para a visitar.	Ele disse que voltaria lá no dia seguinte para a visitar.	Ele prometeu voltar.
– palavras originais;	– palavras originais;	– palavras do narrador;	– palavras do narrador;	– relata apenas que ato de fala foi realizado;
– sem oração introdutória e/ou sem destaque gráfico.	– destaque gráfico e oração introdutória.	– sem oração introdutória.	– oração introdutória.	– útil para resumir partes da conversação.

**Quadro 1** – Os tipos de representação do discurso (quadro elaborado de acordo com a informação presente em Leech & Short, 2007, pp. 255-261, nossa tradução e adaptação)

Os autores salientam que, na oralidade, porém, as formas de discurso (ou pensamento) reportado mais utilizadas são o direto e o indireto. No primeiro caso, usa-se um *verbum dicendi* (verbo introdutor do discurso) e uma frase fragmentada. No segundo, coloca-se, depois do *verbum dicendi*, o conector de subordinação e fazem-se alterações na subordinada em relação à frase original. Estas alterações são complexas e afetam vários elementos da frase. Delas não nos ocuparemos na presente pesquisa, mas apenas de aferir que tipos de discurso reportado surgem preferencialmente nos textos dos nossos informantes. Também não nos debruçaremos sobre as estratégias utilizadas pelos reportadores em situação de comunicação oral<sup>32</sup>, já que o nosso *corpus* é escrito.

As categorias presentes no quadro 1, aplicam-se, de forma similar, à apresentação do pensamento:

The categories available to the writer in presenting the thoughts of his characters are the same as those for the presentation of speech, and are distinguished from one another by similar means. (Leech & Short, 2007, p. 272)

<sup>32</sup> Em comunicação oral, por exemplo, o destaque gráfico (dois pontos e abrir aspas; parágrafo e travessão) é substituído por alterações no tom de voz: “O DDL é também recorrente na oralidade sobretudo quando há vontade expressa de representar um diálogo sob a forma pergunta-resposta. Partilha com outras formas de relato a capacidade de se evidenciar pela alteração de tom” (Ferreira & Silva, 2018, p. 64).

No presente trabalho, consideraremos a totalidade das ocorrências de discurso exofásico (externo, discurso audível) e endofásico (interno, pensamento) que encontrarmos no *corpus* em apreço, pelo que, quando na análise dos dados referirmos o conceito de discurso reportado, o encaramos neste sentido mais global.

### 1.3. As configurações do discurso reportado: proposta de uma tipologia

Sempre que dentro de um discurso se evoca um outro discurso, cria-se uma complexa rede de vozes, em que diversas possibilidades podem ocorrer, já que “o discurso relatado permite a um locutor reproduzir, de diversos modos, outro discurso (de outro locutor ou de si próprio) a um alocutário, que pode coincidir ou não com o locutor original” (Ferreira & Silva, 2018, p.61).

Várias pesquisas estudaram os processos de transposição deíctica entre diversas situações de comunicação no discurso indireto, no que respeita à deíxis pessoal. Reyes (1995, pp. 36-37), por exemplo, define as seguintes quatro regras de transposição: se o falante e o ouvinte não coincidem, os pronomes de primeira e segunda pessoa passam para a terceira pessoa; se o falante e o ouvinte coincidem, os pronomes não se alteram; se o falante passou a ser o ouvinte, a primeira pessoa passa para a segunda; se o ouvinte passou a ser o falante, a segunda pessoa passa para a primeira.

Duarte (1999, pp. 487-488), por sua vez, propõe as seguintes cinco regras ilustradas pelos exemplos que a seguir se transcrevem:

- 1). Se o locutor e o alocutário da primeira enunciação não coincidem com o Locutor e o Alocutário da enunciação citadora, os pronomes pessoais de 1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup> pessoas passam para 3.<sup>a</sup>, na transposição para DI (ex.: *O Pedro disse à Rita: - Vou esperar-te. / O Pedro disse à Rita que a ia esperar.*).
- 2). Se o locutor e o alocutário da enunciação citada coincidem com o Locutor e o Alocutário da enunciação citadora, os pronomes pessoais não mudam (ex.: *Eu bem te disse: - Não cases comigo. / Eu bem te disse que não casasses comigo.*).
- 3). Se o Locutor da enunciação citadora é o alocutário da primeira enunciação, o pronome de 1.<sup>a</sup> pessoa passa para 2.<sup>a</sup> (ex.: *Tu disseste: - Eu não vou. / Tu disseste que não ias.*).
- 4). Se o locutor da primeira enunciação coincide com o Alocutário da enunciação relatora, o pronome de 2.<sup>a</sup> pessoa passa a 1.<sup>a</sup> (ex.: *Tu disseste-me: - És única para mim. / Tu disseste-me que eu era única para ti.*).
- 5). Se o Locutor da enunciação relatora não estiver presente na primeira enunciação, mas for a 3.<sup>a</sup> pessoa acerca da qual o locutor dessa enunciação diz algo ao respetivo alocutário, a 3.<sup>a</sup> pessoa passa a primeira (ex.: *A Rita disse à Teresa: - Ele não está a ouvir nada. / A Rita disse à Teresa que eu não estava a ouvir nada.*).

A autora, no entanto, não deixa de salientar que, como já aqui referido, DD e DI são formatos de citação alternativos, independentes, não deriváveis um do outro.

Na presente pesquisa, interessou-nos observar a situação de comunicação citada em relação à situação de comunicação citante. Não contemplámos a questão dos deícticos espaciais, nem dos deícticos temporais, uma vez que, tratando-se de questões muito complexas, tal implicaria alargar demasiado o âmbito deste artigo. Assim, centrámos o foco da pesquisa na observação das diversas possibilidades de manutenção vs. alteração de papéis por parte dos interlocutores.

Enquanto a situação de comunicação primária apresenta um locutor, que se autorrefere na primeira pessoa (P1) e se dirige a um alocutário na segunda pessoa (P2), a situação de comunicação secundária, reportada, pode apresentar uma pluralidade de possibilidades. De facto, o locutor P1 pode reportar ao alocutário P2 uma comunicação do próprio P1, de P2 ou de uma terceira pessoa (P3), e cada um destes pode ter comunicado consigo próprio ou com qualquer um dos outros. Ao todo, considerando todas as combinatórias de locutores e de direções das trocas linguísticas, chegamos à conclusão de que haverá dez possibilidades diferentes no que toca à configuração dos intervenientes no enunciado secundário tal como encaradas sob o ponto de vista do enunciador primário. Na figura 2, propomos um esquema em que, dentro do retângulo, se encontram as dez possibilidades atrás referidas, relativas à situação secundária, e, no exterior do retângulo, a situação primária. No quadro 2, fornecemos um exemplo para cada uma das referidas dez possibilidades. Trata-se de excertos de obras literárias nos quais encontramos discurso reportado, que seleccionámos do *corpus online* Projeto AC/DC: corpo Colonia (2021)<sup>33</sup>. Para tal, fizemos uma pesquisa na base de dados *online*, com verbos *dicendi*, e escolhemos, para cada categoria, um exemplo que considerámos bem ilustrativo. A pesquisa destas ocorrências textuais em textos narrativos literários é relevante na medida em que os aprendentes de língua estrangeira têm geralmente, na literatura dessa língua, exemplos mentores, muitas vezes incluídos, em forma de excertos, em materiais de aprendizagem.

---

<sup>33</sup> Este *corpus*, desenvolvido na Universidade de Colónia (Köln), contém 52 obras de autores brasileiros e 48 obras de autores portugueses entre os séculos XVI e XX (Zampieri & Becker 2013).



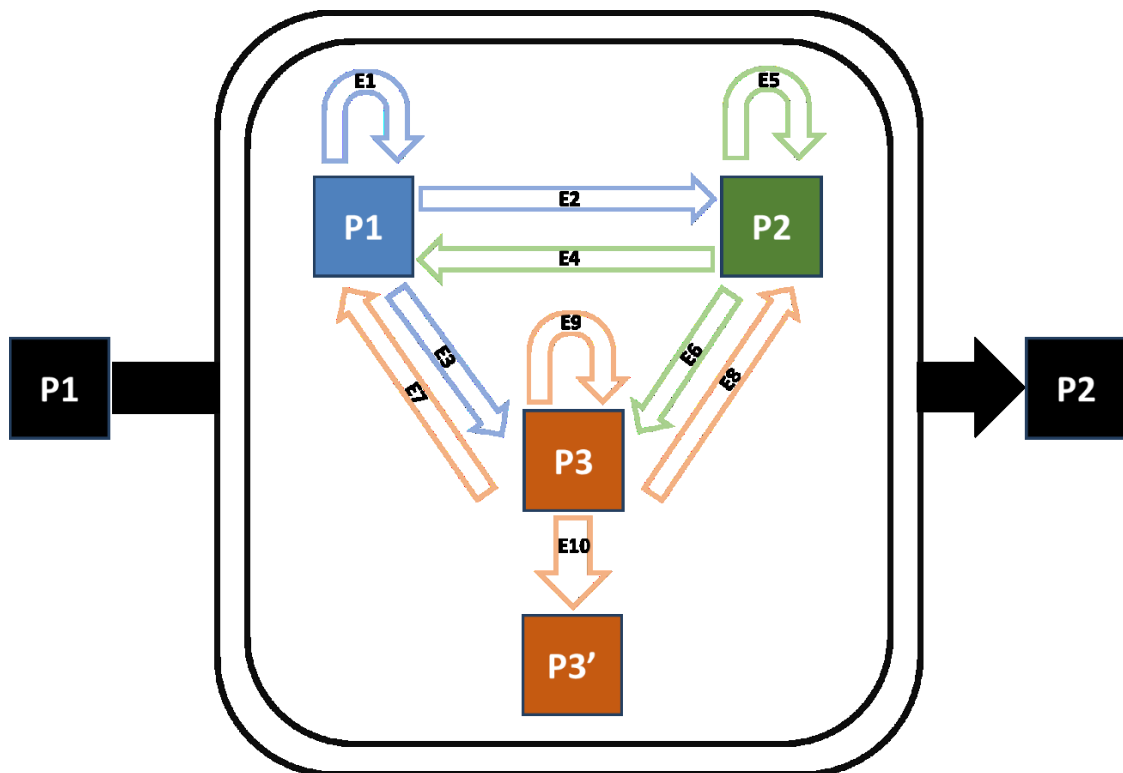


Figura 2 – As diferentes vozes que podem ser evocadas no discurso reportado (fonte: própria)

Enunciado reportado (secundário)	Configuração	Exemplos
E1 (eu⇒eu)	Eu disse para comigo	Agora sim, começará o nosso telégrafo a trabalhar, <b>disse eu comigo mesmo</b> , erguendo-me para tornar-me mais saliente. (Joaquim Manuel de Macedo, <i>A Moreninha</i> )
E2 (eu⇒tu)	Eu disse-te	<b>Eu disse-te</b> logo: “há uma coisa que te quero contar...” (Eça de Queiroz, <i>Os Maias</i> )
E3 (eu⇒ele)	Eu disse-lhe	Eu achei-me ao doente, <b>perguntei-lhe</b> se sentia alguma coisa, se queria tomar um cálice de vinho. (Machado de Assis, <i>Memórias Póstumas de Brás Cubas</i> )
E4 (tu⇒eu)	Tu disseste-me	Vem cá; <b>disseste-me</b> aí uma palavra absurda, e é preciso que me digas outra com que expliques a primeira. (Machado de Assis, <i>Iaiá Garcia</i> )
E5 (tu⇒tu)	Tu disseste para contigo	Se <b>pensas</b> que o almoço foi amargo, enganas-te. (Machado de Assis, <i>Dom Casmurro</i> )
E6 (tu⇒ele)	Tu disseste-lhe	Moleque, vai ali a casa daquele reformado e <b>pergunta-lhe</b> se a filha tem passado melhor. (Machado de Assis, <i>Quincas Borba</i> )

E7 (ele⇒eu)	Ele disse-me	pegou em mim, levou-me ao quarto dela, acendeu vela, e <b>ordenou-me</b> que lhe dissesse tudo.  (Machado de Assis, <i>Dom Casmurro</i> )
E8 (ele⇒tu)	Ele disse-te	pela raiva com que lhe ficou, deduzi que a rapariga deve ser bonita... –A Pedrosa <b>disse-te</b> isso?  (Júlia Lopes de Almeida, <i>A Intrusa</i> )
E9 (ele⇒ele mesmo)	Ele disse para consigo	E <b>pensou lá de si para si</b> : “Os meus setenta mil-réis voltar-me-ão à gaveta.”  (Aluísio Azevedo, <i>O Cortiço</i> )
E10 (ele⇒ele outro)	Ele disse-lhe	E, já sem indícios de gracejo, <b>aconselhou-o</b> a que frequentasse a casa com mais assiduidade  (Aluísio Azevedo, <i>Casa de Pensão</i> )

**Quadro 2** – Nossa proposta de configurações dos enunciados secundários do discurso reportado (cf. figura 1) ilustradas com exemplos do *corpus* Colonia (fonte: própria)

As configurações E1, E2 e E3 dizem respeito a atos de autocitação, nos quais o locutor presente evoca as suas próprias palavras, dirigidas respetivamente a si próprio<sup>34</sup>, ao interlocutor presente ou a uma terceira entidade<sup>35</sup>. As configurações E4, E5 e E6 ocorrem sempre que o locutor presente evoca, respetivamente, o discurso que o seu interlocutor lhe terá dirigido, terá dirigido a si próprio ou a uma terceira entidade. As configurações E7 a E10 correspondem a atos de relato de discurso da responsabilidade de uma terceira entidade dirigidos respetivamente ao locutor presente, ao locutário presente, a si próprio ou a uma outra entidade.

Resta ainda acrescentar que estas configurações podem surgir encaixadas umas nas outras, numa recursividade teoricamente infinita (“Ele disse-me que tu lhe dissesse que ela tinha dito que...”).

Esta tipologia de dez configurações enunciativas (E1 a E10) das sequências textuais de discurso reportado, por nós aqui proposta na figura 2 e quadro 2, constituirá, portanto, o segundo parâmetro com o qual o *corpus* selecionado para a presente pesquisa será analisado e classificado.

<sup>34</sup> A autocitação de tipo E1 acontece, por exemplo, quando o locutor evoca o seu próprio pensamento, as suas meditações, o seu discurso interior. Pode ainda abarcar a noção de autocitação fictiva, “ou seja, a possibilidade de se conceptualizar um cenário em que o falante afirma ter dito algo que sugere apenas pensamento e não necessariamente fala” (Rocha, 2014, p. 64).

<sup>35</sup> Saliente-se que “do ponto de vista interacional, o discurso direto em primeira pessoa mostra-se como um produtivo recurso de manutenção, constituição e consolidação de *face*, nos termos goffmanianos”. [...] reiterar a própria fala só se torna útil quando essa fala pode trazer algum tipo de benefício para a *face* construída” (Rocha, 2003, p. 254).

#### 1.4. Os verbos *dicendi* utilizados no discurso reportado

Os verbos *dicendi*, elocutivos, de comunicação, introdutores de relato ou declarativos<sup>36</sup> designam atividades verbais dos locutores com o objetivo de transmitir uma mensagem. Estes verbos têm sido objeto de diversos estudos e de várias propostas de descrição tipológica. Note-se, contudo, que

nem todos os verbos introdutores de discurso relatado são *verba dicendi*. Também introduzem relato verbos de opinião, de consciência, de sentimento, entre outros. Introduzem igualmente relato verbos que só são considerados de comunicação em contexto de interlocução como: *começar*, *concluir*, *acrescentar*, *interromper* ou alguns verbos usados metaforicamente no discurso literário, como *mugir* ou *rosnar*, que acrescentam valores conotativos ao “dizer”. (Duarte, 2001, p. 128)

Uma das tipologias mais revisitadas continua a ser a de Leech (1983, pp. 212-214), de base essencialmente pragmática, fundamentada na teoria dos atos de fala de Searle, apresentando dois grandes grupos de verbos de relato. No grupo dos verbos de atos de fala, encontram-se: os verbos descritivos do conteúdo, por sua vez divididos em verbos perlocutórios (ex. *persuadir*), ilocutórios – abrangendo os assertivos (ex. *afirmar*), diretivos (ex. *pedir*), comissivos (ex. *prometer*), expressivos (ex. *agradecer*) e rogativos (ex. *perguntar*) – e locutórios (ex. *descrever...como*); os verbos neutros (ex. *dizer*); e os verbos foneticamente descritivos (ex. *murmurar*). O grupo de verbos que não exprimem atos de fala, mas que estão relacionados com os anteriores, abarca: o grupo dos verbos descritivos do conteúdo, que incluem outros verbos causativos (ex. *divertir*), verbos psicológicos – por sua vez divididos em creditivos (ex. *acreditar*), volitivos (ex. *desejar*), atitudinais (ex. *perdoar*) e dubidativos (ex. *interrogar-se*) – e verbos cognitivos (ex. *classificar*); e os verbos de “ruído” (ex. *ladrar*).

Uma outra tipologia também muito citada, e que constitui uma das grandes referências particularmente utilizada em estudos descritivos com base em *corpus* (Freitas, 2016), é a de Levin (1993, pp. 202-212), referente ao que a autora denomina de verbos de comunicação, ou seja, verbos relacionados com comunicação e transferência de ideias. A tipologia contempla inclusivamente uma categoria de verbos de instrumento de comunicação (ex. *telefonar*, *telegrafar*).

---

<sup>36</sup> Entre estas designações podem-se encontrar algumas distinções: “para a maioria dos manuais e gramáticas, os verbos *dicendi* são os verbos de dizer propriamente ditos, isto é, verbos que indicam a elocução e cujo complemento direto é o conteúdo do que se diz. [...] / Em português, a maioria das pesquisas académicas trata dos “verbos de elocução”, cuja definição, para Moura Neves, é “verbos introdutores de discurso [...]”. Os verbos de comunicação correspondem a qualquer verbo relacionado à comunicação ou à fala, independentemente de haver algo sendo relatado.” (Freitas, 2016, p. 15).

Maria Helena de Moura Neves (2000, pp. 47-53), por sua vez, estabelece duas grandes distinções dentro da classe dos verbos de elocução e apresenta interessantes tabelas nas quais caracteriza cada um destes verbos quanto aos tipos de discurso que podem introduzir e a todas as formas de complemento que admitem. A primeira grande categoria é a dos verbos de dizer ou verbos *dicendi*, ou seja, verbos de ação cujo complemento é o conteúdo do que se diz (ex. *afirmar, destacar, responder*). A segunda grande categoria abarca verbos que introduzem discurso, mas não necessariamente indicam atos de fala (ex. *ameaçar, apelar, desiludir*) e divide-se em verbos que instrumentalizam o que se diz (indicam ações realizadas com o uso de um instrumento, que pode consistir em um dizer) e verbos que circunstanciam o que se diz (expressam uma ação ou um processo que pode realizar-se ao mesmo tempo que o dizer).

Uma tipologia posterior, com um total de quinze categorias de verbos *dicendi*, é proposta por Paulina Brunetti (2009, *apud* Nigro & Tonelli, 2013, pp. 41-42) e tem sido utilizada nomeadamente em pesquisas sobre discurso relatado em textos jornalísticos. Inclui quinze categorias de verbos: de opinião (ex. *opinar, considerar*), de valoração positiva (ex. *aplaudir, celebrar*), de valoração negativa (ex. *criticar, censurar*), declarativos (ex. *responder, comunicar*), de maneira de dizer (ex. *gemit, gritar*), de ordem ou mandato (ex. *ordenar, proibir*), de petição ou rogo (ex. *suplicar, solicitar*), declarativos com valor prospectivo (ex. *anunciar, prometer*), que indicam a verdade ou a falsidade do discurso citado (ex. *confirmar, contradizer*), que situam o discurso citado na orientação argumentativa (ex. *concluir, defender*), que inscrevem o discurso citado numa das diversas formas de narrar (ex. *contar, confessar, resumir*), que exprimem sentimento (ex. *lamentar, admirar-se*), que se referem a modos de conversar (ex. *discursar, cumprimentar*), que se referem a processos intelectuais (ex. *recordar, meditar*), que se referem à poesia (ex. *versificar, recitar*).

Os verbos de elocução são na verdade muito numerosos, tendo a pesquisa apresentada em Costa & Freitas (2017) e Freitas (2016) compilado mais de três centenas destes verbos em português. Seja qual for a tipologia adotada para os descrever e agrupar, surgirão certamente situações em que a classificação se tornará difícil, dado que os verbos não são todos prototipicamente centrais numa categoria e que as fronteiras entre elas não são estanques. Afastando-se do centro prototípico, surgirão inevitavelmente dificuldades, como é o caso de verbos como *gritar*, que tanto pode exprimir um ato de fala, quando alguém grita dizendo algo, como pode constituir um ato não ilocutório, quando se grita simplesmente emitindo um som forte agudo não verbal (Faber & Sanchez, 1990 p. 23). E há ainda a dificuldade proveniente da ocorrência de polissemia, que pode levar a que o mesmo verbo,

em contextos diferentes, possa transmitir atos de fala diversos, podendo as diferentes aceções integrarem diferentes categorias classificatórias.

## 2. *Corpus* e metodologia

Na prossecução do nosso objetivo, analisámos um *corpus* de 60 textos escritos por aprendentes de PLE. Todas estas produções foram extraídas do *corpus online* de acesso aberto PEAPL2, *Corpus* de Produções Escritas de Aprendentes de PL2 (Martins *et al.*, 2019)<sup>37</sup>, sendo 32 textos escritos por informantes chineses e 28 por informantes polacos. Escolhemos estas duas línguas maternas por serem ambas distantes do português e pelo facto de, no referido *corpus*, apresentarem um equilíbrio entre o número de textos provenientes de informantes iniciantes e de informantes mais proficientes, já que nos interessa comparar o desempenho conforme o nível linguístico. Na diferenciação do nível de proficiência linguística, os informantes deste *corpus* encontram-se classificados de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL), o qual é bastante consensual:

Na verdade, parece existir um consenso generalizado (ainda que não universal) sobre o número e a natureza dos níveis apropriados à organização da aprendizagem das línguas e a um reconhecimento público dos resultados. Por isso, parece que um Quadro de Referência com seis níveis gerais abrange integralmente o espaço da aprendizagem pertinente para os aprendentes europeus de línguas. (Conselho da Europa, 2002, p. 48)

No quadro 3, apresentam-se estes seis níveis gerais e perfis de utilizadores correspondentes.

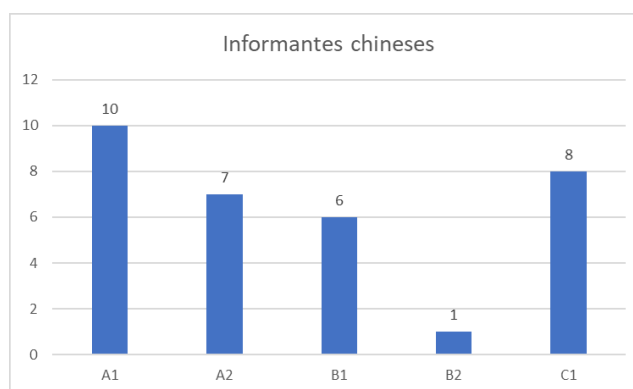
A - Utilizador elementar	A1 - Nível de iniciação
	A2 - Nível elementar
B - Utilizador independente	B1 - Nível limiar
	B2 - Nível vantagem
C - Utilizador proficiente	C1 - Nível de autonomia
	C2 - Nível de mestria

**Quadro 3** – Os níveis do QECRL (fonte: quadro elaborado de acordo com a informação disponível em: Conselho da Europa, 2001, pp. 49-52)

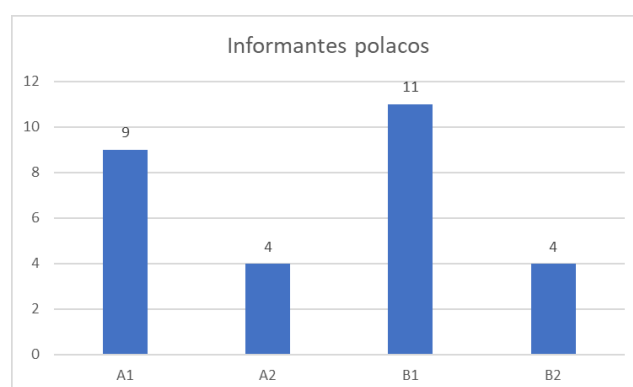
---

<sup>37</sup> Este projeto tem como objetivo principal a recolha de textos produzidos por aprendentes não nativos, os quais podem ser descarregados gratuitamente, a fim de possibilitar o apoio à investigação em aquisição/aprendizagem da língua estrangeira, neste caso o português, bem como a formação de professores e a produção de materiais didáticos (Araújo & Trabulo, 2014, pp. 11-12).

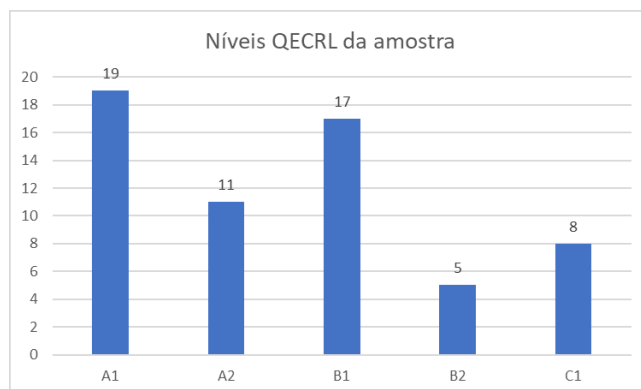
Nos gráficos 1 e 2, apresentam-se os níveis do QECRL nos quais se inserem os textos selecionados para a presente análise, por língua materna, sendo o gráfico 1 referente aos informantes chineses e o gráfico 2 aos informantes polacos. Nos gráficos 3 e 4, apresentam-se os níveis QECRL da totalidade da amostra, apresentando o gráfico 3 todos os níveis presentes na amostra e o gráfico 4 a distribuição da amostra por dois grupos, o dos informantes de nível elementar (A) vs. os informantes dos níveis independente e proficiente (B e C). O objetivo desta distribuição é o de aferir, passando o nível elementar, que melhorias eventualmente se observam no domínio da representação do discurso nos textos destes aprendentes.



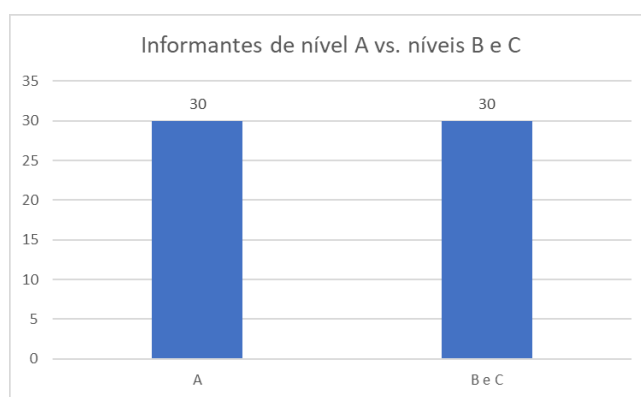
**Gráfico 1** – Níveis do QECRL nos quais se inserem os textos da amostra, por língua materna (frequências absolutas dos textos de informantes chineses)



**Gráfico 2** – Níveis do QECRL nos quais se inserem os textos da amostra, por língua materna (frequências absolutas dos textos de informantes polacos)



**Gráfico 3** – Níveis do QECRL nos quais se inserem os textos da amostra (frequências absolutas de todos os níveis)



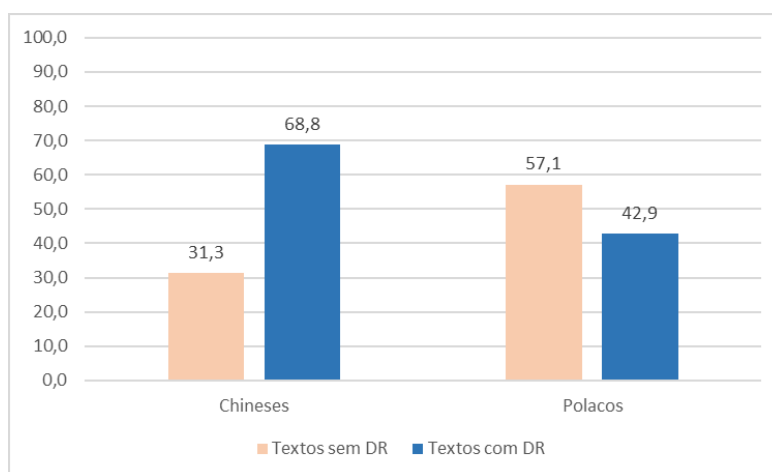
**Gráfico 4** – Níveis do QECRL nos quais se inserem os textos da amostra (frequências absolutas dos níveis A vs. níveis B e C)

Partindo da divisão da amostra de acordo com o gráfico 4, foram observadas as diferenças entre os dois grupos de informantes – informantes de nível elementar vs. informantes de nível independente e proficiente – quanto ao domínio do discurso reportado. Nesse sentido, foram identificados os textos com e sem ocorrência de relato de discurso e, nestes últimos, foram observados três parâmetros caracterizadores destas produções: que tipos de discurso reportado são escolhidos; que configurações enunciativas são utilizadas; que verbos *dicendi* são selecionados. Os resultados são apresentados em gráficos de frequências relativas, para uma melhor comparação entre os dois grupos de proficiência linguística.

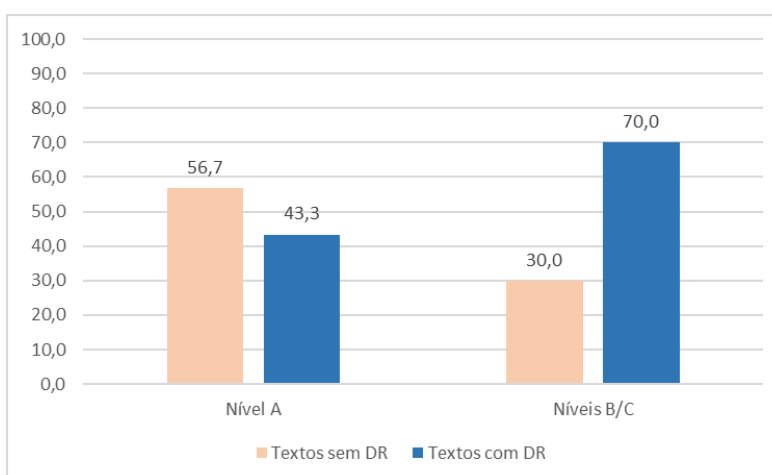
### 3. Análise dos resultados

A primeira tarefa na análise do *corpus* acima referido foi, portanto, a da identificação de todos os exemplos de relato do discurso. Para tal, foram extraídas, de todas as produções,

estas ocorrências textuais. Nesta tarefa, verificou-se que elas não estavam presentes em todos os textos. Apesar de o tema solicitado para as redações apontar sempre, de alguma forma, para um relato de experiências vividas (reais ou eventualmente parcialmente fictícias), os informantes nem sempre incluíam relato de discurso nos seus textos. No gráfico 5, verificamos que os informantes chineses utilizaram mais este recurso do que os polacos e, no gráfico 6, observa-se que a um maior grau de proficiência linguística correspondeu uma maior tendência para a inclusão de relato do discurso nas narrativas.



**Gráfico 5** – Percentagens, em cada grupo, de textos com e sem discurso reportado (resultados por língua materna)



**Gráfico 6** – Percentagens, em cada grupo, de textos com e sem discurso reportado (resultados por níveis de proficiência linguística)

Da observação destes primeiros resultados, salienta-se a grande subida na percentagem de textos com relato de discurso nos níveis de maior proficiência linguística. Uma explicação poderá ser o trabalho que os professores, nesse percurso de ensino-aprendizagem, fazem com os estudantes no domínio deste recurso textual, bem como as



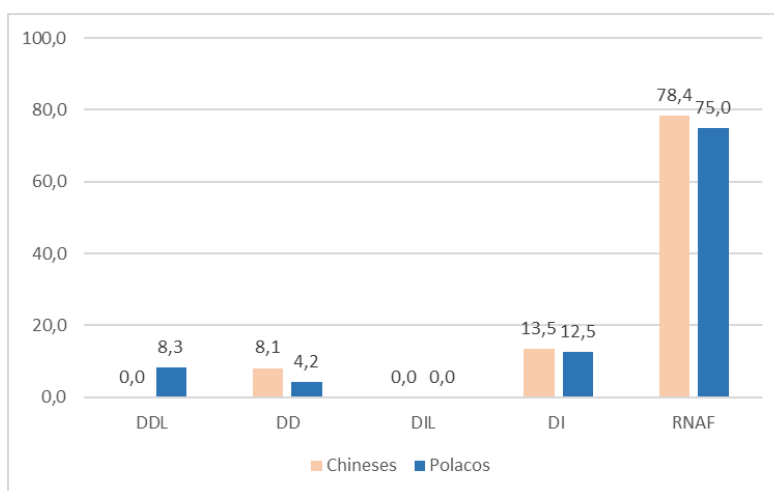
leituras de texto narrativo, nomeadamente pequenas narrativas como contos, que fazem usualmente parte dos materiais do aprendente e que podem, como já referido, funcionar como textos mentores da aprendizagem. Na oralidade, nas aulas de PLE, esta questão também vai sendo progressivamente abordada (ver, por exemplo, Ferreira & Silva, 2018), pelo que os aprendentes iniciantes poderão ainda não demonstrar o suficiente à-vontade na sua produção.

Apresentam-se, em seguida, os resultados da análise dos textos com presença de relato de discurso. Trata-se de um subcorpus com um total de 34 textos, sendo 13 de nível A e 21 de nível B ou C. Por línguas maternas, a amostra divide-se em 22 textos escritos por aprendentes chineses e 12 por polacos. Grande parte dos textos continha mais do que uma ocorrência de discurso relatado, pelo que o total de ocorrências analisadas foi de 74 relatos de discurso, sendo 26 de nível A e 48 de nível B ou C. Por línguas maternas, a amostra divide-se em 46 relatos de discurso produzidos por aprendentes chineses e 28 por polacos.

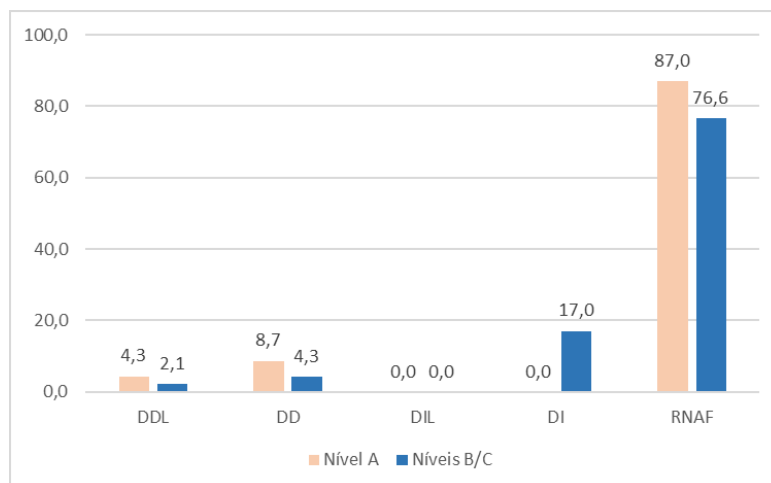
Uma vez que o total de ocorrências, em cada agrupamento de variáveis, não é o mesmo, os resultados apresentados nos gráficos 7 a 10 são calculados em percentagens relativamente a cada grupo analisado.

### 3.1. Os tipos de discurso reportado no *corpus*

Relativamente ao nosso primeiro parâmetro de análise, utilizaremos, como referencial teórico, a tipologia de Leech & Short (2007), acima apresentada no quadro 1. Os resultados globais desta triagem estão patentes nos gráficos 7 e 8.



**Gráfico 7** – Percentagens dos diversos tipos de discurso reportado (resultados por língua materna)



**Gráfico 8** – Percentagens dos diversos tipos de discurso reportado (resultados por níveis de proficiência linguística)

Teceremos, de seguida, algumas considerações sobre os resultados obtidos. Os exemplos que a seguir se apresentam, bem como no ponto seguinte, foram todos retirados do corpus PEAPL2, já referido, mantendo os erros gramaticais e ortográficos dos textos originais, tal como se apresentam na base de dados. Deles não daremos aqui conta, por falta de espaço e por sair do escopo do presente trabalho. No final do presente artigo, identificam-se as fontes de todos os excertos selecionados.

Percorrendo todas as ocorrências da amostra analisada, identificámos a presença, embora muito pouco frequente, de discurso direto livre. Veja-se o seguinte exemplo, em que a palavra citada não é destacada graficamente, nem por aspas, nem por dois pontos ou parágrafo e travessão.

(1) *Ele perguntar me e eu respondi-lhe sim.*

Com mais ocorrências, embora também pouco frequentes, encontramos exemplos de discurso direto, com explicitação do verbo introdutor de discurso e com o destaque gráfico das palavras citadas, como acontece nos seguintes excertos do *corpus*:

(2) *Depois prepararam o jantar e disse-me “Não faz mal”.*

(3) *Mas a senhora da loja disse-me “Este marca é mais caro. Não troca outro?”*

Não foi encontrado nenhum caso de discurso indireto livre no *corpus*. Uma possível explicação é a constatação de que se trata de um fenómeno se não exclusivo, pelo menos predominantemente literário, já que “a sua natureza enunciativa convoca a ficcionalidade, hoje reconhecida como um traço específico do literário” (Duarte, 1999 p. 19).

Com uma frequência maior, com percentagens aproximadas nos dois grupos de estudantes por língua materna, encontramos o discurso indireto. Interessante é a observação de que todas as ocorrências deste tipo de discurso reportado foram produzidas pelos estudantes de maior proficiência linguística, não havendo nenhuma ocorrência nos textos produzidos por informantes de nível C. Esta situação pode ser explicada pelo facto de que o discurso indireto, ao contrário do direto, implica uma complexa transposição de marcadores deícticos e adaptação de todo o sistema flexional à nova situação de comunicação, o que exige um maior domínio de diversos níveis de análise linguística, como atestam os seguintes exemplos do *corpus*:

- (4) *Há quem diga que a vida na cidade é agitada*
- (5) *disseste-me que estavas um pouco mal-disposto,*
- (6) *o senhorio sempre reclamou que o espaço público seja sujo*

No entanto, o tipo mais frequente, por uma larga margem, é sem dúvida o relato de ato de fala. Nesta modalidade de relato, o enunciador não chega a transmitir propriamente as palavras presentes no discurso citado, mas apenas transmite que tipo de ato de fala foi originalmente realizado:

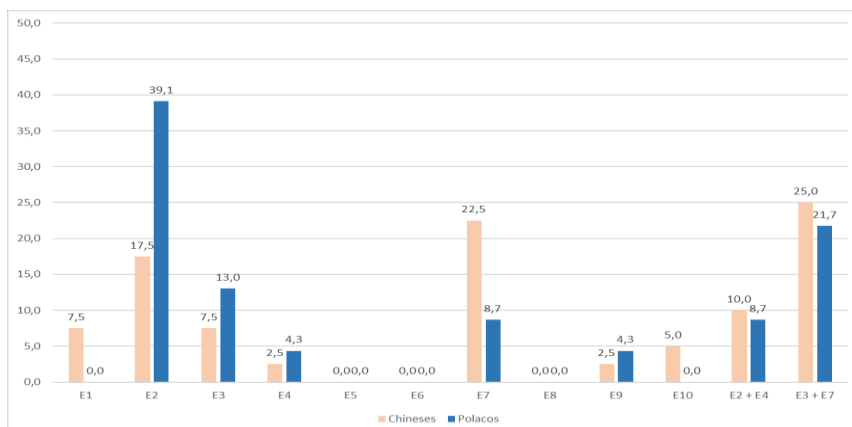
- (7) *Eu falei com eles da minha situação.*
- (8) *conversámos para decidimos onde iamos a seguinte.*
- (9) *Os residentes também criticaram uns com os outros até que perderam a amizade.*

Esta opção pode ser explicada uma vez que, frequentemente na narrativa o importante será a força ilocutória do discurso mais do que o respetivo conteúdo proposicional, ou simplesmente, o importante é mencionar que o ato de fala ocorreu. Ao mesmo tempo, como já referido, o relato de ato de fala funciona como um sumariador ou encapsulador de um ato ilocutório original ou mesmo de toda uma interação dialógica com diversos interlocutores, como é o caso do exemplo (8) acima apresentado. Por todos estes motivos, e também porque se apresenta gramaticalmente pouco complexo, este foi o tipo de relato de discurso mais frequente nos textos dos nossos informantes.

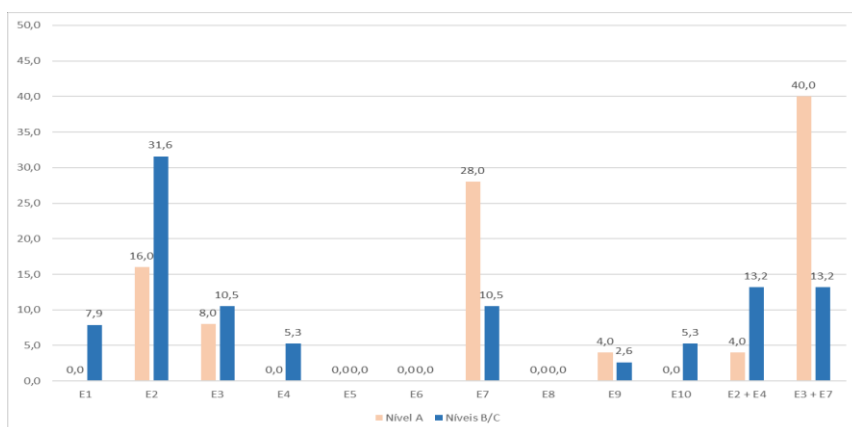
### **3.2. As configurações do discurso reportado no *corpus***

O nosso segundo parâmetro de análise diz respeito à configuração do discurso reportado em termos da transposição, para o discurso presente, dos intervenientes na situação de enunciação do discurso original. Para tal, propusemos acima, no ponto 1.3, uma tipologia de 10 diferentes configurações dos enunciados reportados (que denominámos de E1 a E10, como exposto na figura 2 e quadro 2), conforme a relação locutor-alocutário da

situação dialógica original é vista à luz da situação de enunciação atual. Os resultados globais obtidos estão patentes nos gráficos 9 e 10, respetivamente apresentados relativamente aos agrupamentos por língua materna e por nível de proficiência linguística.



**Gráfico 9** – Percentagens das diversas configurações de relato de discurso (resultados por língua materna)



**Gráfico 10** – Percentagens das diversas configurações de relato de discurso (resultados por níveis de proficiência linguística)

Os resultados mostram-nos uma grande variabilidade, em termos quantitativos, no peso de cada uma das configurações identificadas.

Globalmente, a configuração mais frequente foi a E2 (eu-tu), na qual temos uma situação em que o locutor relata ao seu alocutário um enunciado em que ambos desempenham esses mesmos papéis na enunciação citada. Esta configuração do discurso reportado é muito utilizada quando se pretende reavivar a memória do ouvinte sobre um ato de fala passado que o locutor lhe endereçou ou quando remete para uma futura comunicação que lhe tenciona endereçar. Nesta configuração do discurso reportado, os deícticos pessoais permanecem, naturalmente, inalterados:

- (10) *Quem me dera que estivesses agora ao meu lado para eu te dizer o que me aconteceu nos dois meses passados.*  
 (11) *O tempo passa com presa, no início de Junho, conto-te mais sobre a minha vida cá*  
 (12) *Tantas coisas para te contar que gostaria ficar contigo por dias inteiros a falar, como antigamente.*

Em segundo lugar, no *corpus* estudado, encontra-se uma configuração em que o verbo *dicendi* remete para uma troca dialógica do locutor atual com uma terceira pessoa. Encontramos aqui verbos como “conversar” e “falar com”, que concentram, num único relato, as duas direcionalidades da troca linguística, daí, no gráfico, termos colocado E3+E7 (eu-ele + ele-eu). Quando o verbo vem no plural, a deixis pessoal remete para um nós exclusivo, ou seja, que não inclui o alocutário.

- (13) *posso de conversar com os meus amigos que vivem nos outros países.*  
 (14) *Depois as aulas, eu volto para casa para surf o Internet, e falo com os meus amigos.*  
 (15) *Conversamos para um pouco de tempo e depois, vou dormir.*

Em terceiro lugar, em termos de frequência, vem a configuração E7 (ele-eu), em que o locutor, na presente enunciação, tipicamente relata algo que alguém lhe terá dito:

- (16) *Como disse a XXX, que me visitou naquela altura, comparando a Queima com o festival na nossa cidade, Crácvia parece “um jardim de infância”.*  
 (17) *Alguém disse-me que parecia uma mulher doméstica.*  
 (18) *Era uma vez, a minha mãe mandou-me comprar umas garafas de água.*

Seguidamente e com o mesmo número de ocorrências, encontramos as configurações E3 e E2+E4. Na possibilidade E3 (eu-ele), o locutor primário relata as palavras que ele próprio dirige ou dirigiu a uma terceira pessoa:

- (19) *e eu respondi-lhe sim.*  
 (20) *eu contei-lhe as nossas aventuras na Inglaterra do ano passado.*  
 (21) *posso contactar muitas pessoas diferentes*

Já a combinatória E2+E4 (eu-tu + tu-eu) é semelhante à E3+E7 acima apresentada, com a diferença de que, desta vez, se evocam trocas dialógicas ocorridas com o presente alocutário e, portanto, quando a primeira pessoa do plural ocorre, trata-se agora de um nós inclusivo:

- (22) *Ainda me lembro da noite de Setembro quando [nós] estivemos juntos no restaurante “Le Petit Gourmet”, conversando, rindo, desabafando... tudo.*  
 (23) *[nós] Andámos a conversar até muito tarde porque no dia seguinte, eu iria para Portugal e só voltaria oito meses depois.*  
 (24) *Ontem, conversaste comigo no MSN*

Com baixa frequência, temos exemplos das configurações E1 (eu-eu), em que o locutor tipicamente relata o seu próprio pensamento, as suas meditações, o seu discurso interno, como é o caso do exemplo (25); E4 (tu-eu), em que o locutor remete para uma mensagem que o alocutário lhe dirigiu, como no exemplo (26); E9 (ele-ele mesmo), em que o relato é o do discurso interior de uma terceira pessoa, caso do exemplo (27); e E10 (ele-ele outro), em que o locutor remete para uma enunciação que alguém dirigiu a um outro alguém, como acontece em (28).

(25) *Estou sempre a pensar como é que os portugueses conseguem fazer um estilo tão maravilhoso!*

(26) *disseste-me que estavas um pouco mal-disposto,*

(27) *a minha mãe pensa que não é sandavél.*

(28) *principalmente os professores falam sobre Cultura portuguesa nas aulas*

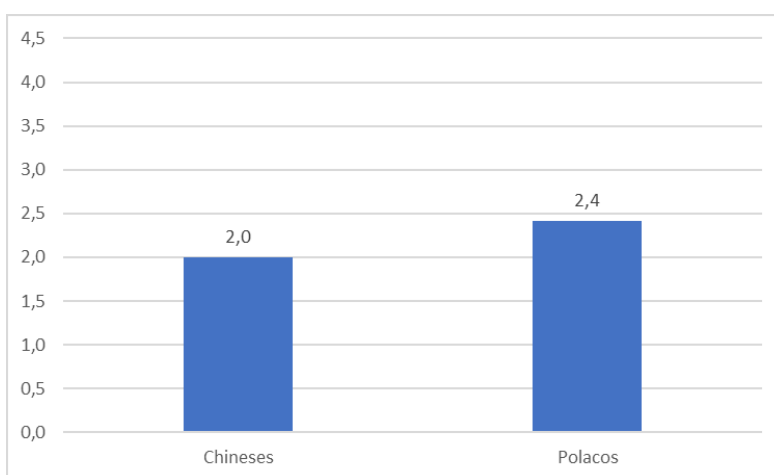
Não encontramos nenhum caso das seguintes configurações: E5, referente ao discurso interno do alocutário; E6, sobre a direção tu-ele; nem E8 a configuração ele-tu. Em comum, todas estas possibilidades têm a presença, como um dos interlocutores do discurso secundário, do alocutário da situação de comunicação atual e a ausência de envolvimento, nessas mesmas situações comunicativas, do locutor atual. A combinatória destas duas características explica que tais configurações obviamente sejam raras.

A observação do gráfico 10 acima apresentado, mostra-nos algumas discrepâncias nos resultados dos informantes iniciantes em relação aos mais proficientes. Os primeiros utilizaram mais as configurações E7 (ele-eu) e E3+E7 (eu-ele + ele-eu), ou seja, tenderam a reportar situações de comunicação em que eles próprios estiveram envolvidos com terceiras pessoas, não correferentes com o alocutário da situação de comunicação primária. Já no grupo dos falantes mais proficientes verifica-se um predomínio de E2 (eu-tu), em que o locutor evoca trocas dialógicas em que o presente alocutário esteve envolvido. Uma possível explicação prende-se com o género de texto solicitado. Uma das possibilidades, no *corpus*, era a redação de uma carta a um amigo sobre momentos passados em conjunto. Pertencem a este género 5 produções de informantes iniciais e 8 produções de informantes mais proficientes.

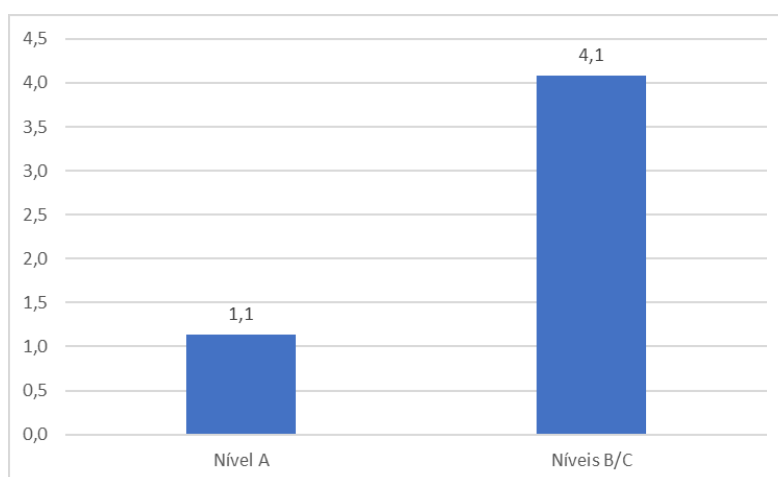
Mais importante do que as diferenças quantitativas dentro de cada categoria, talvez seja a análise da quantidade de categorias diferentes observada em cada um destes grupos. E aqui os resultados apontam para uma maior variedade de configurações diferentes no grupo mais proficiente. De facto, enquanto que os estudantes dos níveis B e C apresentam um total de 9 configurações diferentes nas suas produções escritas, os aprendentes iniciais, do nível A, apenas apresentam 6.

### 3.3. Os verbos *dicendi* utilizados no discurso reportado no *corpus*

Fazendo o levantamento de todos os verbos *dicendi* presentes no *corpus* analisado, podemos também referir interessantes observações. Primeiramente, calculámos a taxa de verbos *dicendi* por texto, dentro de cada agrupamento de informantes. Ou seja, aferiu-se, em média, quantos destes verbos surgem, por texto, no conjunto de produções escritas em que os nossos informantes incluíram relatos de discurso. Os resultados são apresentados nos gráficos 11 e 12.



**Gráfico 11** – Taxa de verbos *dicendi* por texto com relato de discurso (resultados por língua materna)



**Gráfico 12** – Taxa de verbos *dicendi* por texto com relato de discurso (resultados por níveis de proficiência linguística)

Observando os dados, podemos concluir que geralmente os textos que incluem relato de discurso apresentam mais do que um destes verbos, ou seja, tendem a reportar mais do

que uma situação comunicativa, já que todos os resultados são superiores a 1. Interessante é observar que, enquanto que as diferenças destas taxas entre os agrupamentos por língua materna não são muito grandes, elas são, pelo contrário, muito acentuadas quando comparamos o grupo dos informantes iniciantes com o dos proficientes. De facto, o gráfico 12 mostra claramente que os textos dos alunos mais proficientes utilizam muito maior quantidade de verbos *dicendi* por texto. Enquanto os primeiros se ficam por um verbo por texto, os segundos utilizam quatro, ou seja, o quádruplo. Esta enorme discrepância pode ser explicada pelo maior à vontade com que os alunos mais avançados utilizam este recurso textual, mas também pelo facto de conseguirem redigir textos mais extensos e, portanto, com maior quantidade de ocorrências linguísticas. Assim, interessou-nos também determinar a variedade de verbos de relato encontrados. O seu levantamento encontra-se patente nos quadros 4 e 5.

Verbo de relato	Chineses	Polacos	Verbo de relato	Chineses	Polacos
achar	2	0	Dizer	8	5
ameaçar	1	0	Escrever	1	3
comentar	1	0	Falar	8	7
contactar	1	0	Mandar	1	0
contar	2	3	Pensar	4	1
conversar	11	2	perguntar	0	3
criticar	1	0	praticar (língua)	0	2
dar parabéns	1	0	reclamar	1	0
decidir	1	0	responder	0	1
desabafar	1	0	telefonar	1	1
			<b>TOTAL:</b>	<b>46</b>	<b>28</b>

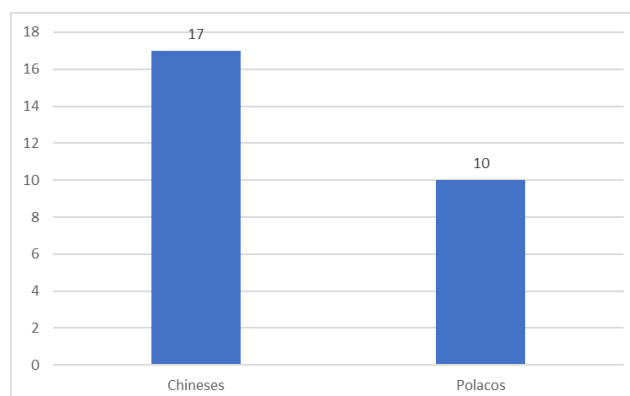
**Quadro 4** – Frequências absolutas dos verbos de relato presentes no *corpus* (resultados por língua materna)



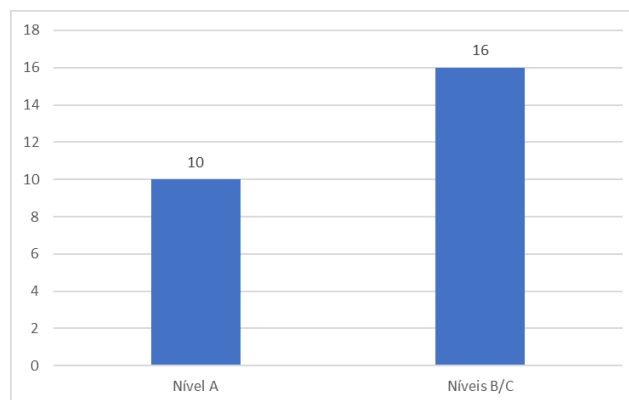
Verbo de relato	Nível A	Níveis B/C	Verbo de relato	Nível A	Níveis B/C
achar	1	1	Dizer	3	10
ameaçar	0	1	Escrever	0	4
comentar	0	1	Falar	8	7
contactar	0	1	Mandar	1	0
contar	0	5	Pensar	1	4
conversar	7	6	Perguntar	1	2
criticar	0	1	praticar (língua)	0	2
dar parabéns	0	1	Reclamar	0	1
decidir	1	0	Responder	1	0
desabafar	0	1	Telefonar	2	0
			<b>TOTAL:</b>	<b>26</b>	<b>48</b>

**Quadro 5** – Frequências absolutas dos verbos de relato presentes no *corpus* (resultados por níveis de proficiência linguística)

Para uma melhor visualização das diferenças obtidas entre a quantidade de diferentes verbos *dicendi* utilizados, elaboraram-se os gráficos 13 e 14, a seguir apresentados.



**Gráfico 13** – O número de diferentes verbos de relato (*types*) (resultados por língua materna)



**Gráficos 14** – O número de diferentes verbos de relato (*types*) (resultados por níveis de proficiência linguística)

Os resultados superiores nos grupos dos informante chineses, no gráfico 13, e dos informantes mais proficientes, no gráfico 14, dever-se-á certamente, pelo menos em parte, ao facto de que são estes os grupos que produziram maior quantidade deste tipo de verbos. No entanto, a maior diversidade vocabular do grupo proficiente também poderá ser explicada pelo maior domínio do vocabulário, dada a maior experiência de aprendizagem de PLE. A diversidade de verbos introdutores de relato de discurso será uma das questões a ser trabalhada nesta aprendizagem. Na realidade, um dos problemas que se coloca à tarefa escolar de escrita de narrativas com falas de personagens é precisamente o da “pobreza lexical dos verbos que introduzem relato de discurso das personagens” (Duarte, 2001, p. 126). O trabalho a este nível produzirá, sem dúvida, textos mais expressivos e variados.

### Notas conclusivas

A abordagem, nas aulas de PLE, de um tema tão complexo como é o do relato do discurso implicará uma análise crítica da forma como este tem vindo a ser trabalhado. Recentes propostas utilizando metodologias comunicativas e conhecimentos linguístico-discursivos atualizados (ver, por exemplo, Silva & Duarte, 2021) constituem excelentes achegas nesse sentido. Não tendo esse sido o objetivo da presente pesquisa, mas tão somente o de comparar grupos de estudantes de PLE em diferentes fases de proficiência, podemos afirmar que se confirma essa necessidade.

Na presente pesquisa, foram apontadas pistas no sentido da caracterização do discurso relatado quanto ao tipo de discurso, configuração enunciativa e variedade de verbos *dicendi*. Todas estas dimensões são passíveis de trabalho em contexto de aprendizagem do PLE.

A proposta de atividades didáticas para trabalhar em sala de aula o discurso relatado é um campo sempre em aberto, embora existam já interessantes propostas na literatura disponível, como é o caso de Romero (1994), Duarte (2001), Monteiro (2014), Ferreira & Silva (2018), Silva & Duarte (2021), entre muitos outros. Todas as achegas que venham ainda, nesse sentido, a ser produzidas serão certamente bem-vindas, quer pelos professores, quer pelos aprendentes de PLE, a quem toda a investigação nesta área é, em última análise, dedicada.

### Fontes dos excertos exemplificativos

Ficheiros do *corpus* PEAPL2 (cf. Martins *et al.*, 2019) fontes dos 28 exemplos apresentados no presente artigo:

- |                               |                               |
|-------------------------------|-------------------------------|
| (1) pol_A_CA.A1.08.6.1B_pea   | (15) chi_A_CF.A2.01.33.1J_pea |
| (2) chi_A_CA.A1.01.77.3T_pea  | (16) pol_B_ER.B2.68.6.1B_pea  |
| (3) chi_A_CA.A1.01.77.3T_pea  | (17) chi_B_CA.B1.07.33.1J_pea |
| (4) chi_C_CA.C1.04.69.3Q_pea  | (18) chi_A_CA.A1.01.77.3T_pea |
| (5) chi_C_CA.C1.17.6.1B_pea   | (19) pol_A_CA.A1.08.6.1B_pea  |
| (6) chi_B_CA.B1.12.77.3T_pea  | (20) pol_B_ER.B1.58.6.1B_pea  |
| (7) chi_A_CA.A1.01.77.3T_pea  | (21) chi_B_CA.B1.05.52.2L_pea |
| (8) chi_A_CA.A2.82.75.3S_pea  | (22) chi_C_CA.C1.17.6.1B_pea  |
| (9) chi_B_CA.B1.12.77.3T_pea  | (23) chi_C_CA.C1.17.6.1B_pea  |
| (10) chi_C_CA.C1.17.6.1B_pea  | (24) chi_C_CA.C1.17.6.1B_pea  |
| (11) chi_C_CA.C1.02.6.1B_pea  | (25) chi_B_CA.B1.06.52.2L_pea |
| (12) chi_C_CA.C1.07.6.1B_pea  | (26) chi_C_CA.C1.17.6.1B_pea  |
| (13) chi_A_CF.A2.01.33.1J_pea | (27) pol_A_ER.A2.40.55.2M_pea |
| (14) chi_A_CF.A2.12.33.1J_pea | (28) chi_B_CA.B1.05.52.2L_pea |

### Referências

- Araújo, S. & Trabulo, P. (2014). Da linguística de *corpus* ao ensino/aprendizagem de línguas: da teoria à prática. *Revista de Letras*, II(13), 7-21.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro comum europeu de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação. Edição portuguesa*. Edições Asa. Disponível em: [http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro\\_Europeu\\_total.pdf](http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf) (acedido em dezembro de 2021).

- Coracini, M. J. (2017). Aspectos linguístico-culturais na relação com o outro: Construção da identidade de sujeitos em situação de rua. In B. Brait, A. S. Magalhães & A. P. P. F. Silva (eds.). *De volta ao futuro da língua portuguesa. Simpósio 49 - Língua, discurso, identidade* (pp. 1947-1959). Università del Salento.
- Corbari, A. T. & Ramos, Q. C. M. (2018). Verbos dicendi na notícia: pontos de um continuum argumentativo na construção da intertextualidade. *Fórum Linguístico*, 15(1), 2903-2023.
- Carvalho, A. G. & Nascimento, E. P. (2019). Discurso relatado à luz da Semântica Argumentativa e da Gramática Normativa. *Entrepalavras*, 9(2), 237-255.
- Coimbra, R. L. (2009). *Apontamentos de Linguística Textual*. Universidade de Aveiro (texto policopiado).
- Costa, B. F. S. & Freitas, C. (2017). Verbos de elocução em português: um estudo descritivo com base em grandes corpora e motivado pela linguística computacional. *Fórum Linguístico*, 14(3), 2266-2285.
- Duarte, I. (1999). *O relato de discurso na ficção narrativa: contributos para a análise da construção polifónica de "Os Maias" de Eça de Queirós* [Tese de Doutoramento. Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Disponível em: [https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub\\_geral.pub\\_view?pi\\_pub\\_base\\_id=11137&pi\\_public\\_id=11137](https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=11137&pi_public_id=11137) (acedido em dezembro de 2021).
- Duarte, I. M. (2001). Do saber ao ensinar: em torno dos verbos introdutórios de discurso relatado. In F. Fonseca, I. Duarte & O. Figueiredo (eds). *A linguística na formação do professor de português* (pp. 125-134). Universidade do Porto.
- Faber Benítez, P. & Sánchez Martínez, J. (1990). Semántica de protótipos: el campo semántico de los verbos que expresan la manera de hablar frente al de los verbos de sonido en inglés y español. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 6, 19-29.
- Ferreira, A. & Silva, F. (2018). O relato de discurso como estratégia de desenvolvimento da competência oral no ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira. *Revista Entre Línguas*, 4(1), pp. 58-80.
- Freitas de Jesus, B. (2016). *O dizer em português: diálogos entre tradução, descrição e linguística computacional* [Dissertação de Mestrado. PUC Rio de Janeiro]. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC\\_RIO-1\\_e3beae3d87ab21083272c7e55b297434](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_RIO-1_e3beae3d87ab21083272c7e55b297434) (acedido em dezembro de 2021).
- Günthner, S. (1999). Polyphony and the “layering of voices” in reported dialogues. An analysis of the use of prosodic devices in everyday reported speech. *Journal of Pragmatics*, 31, 685-708.
- Leech, G. N. (1983). *Principles of pragmatics*. Longman.
- Leech, G. N. & Short, M. H. (2007). Speech and thought presentation. In G. N. Leech & M. H. Short (eds.). *Style in fiction. A linguistic introduction to English fictional prose* (pp. 255-281). Pearson/Longman.

- Levin, B. (1993). *English verb classes and alternations. A preliminary investigation*. The University of Chicago Press.
- Marques, M. E. R. (1996). *Introdução aos Estudos Linguísticos*. Universidade Aberta.
- Martins, C., Ferreira, T., Siteo, M., Abrantes, C., Janssen, M., Fernandes, A., Silva, A., Lopes, I., Pereira, I., & Santos, J. (2019). *Corpus de Produções Escritas de Aprendentes de PL2 (PEAPL2): Subcorpus Português Língua Estrangeira*. CELGA-ILTEC. Disponível em: <http://teitok2.iltec.pt/peapl2-ple/index.php?action=home> (acedido em dezembro de 2021).
- Mateus, M. H. M., Brito, A. M., Duarte, I. & Faria, I. H. (1992). *Gramática da Língua Portuguesa*. Editorial Caminho.
- Monteiro, N. M. C. (2014). *O relato de discurso no ensino do PLE: um caso em estudo* [Dissertação de mestrado, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/80999> (acedido em dezembro de 2021).
- Moreno, A. (2014). Le discours rapporté dans l'interaction : proximité et variabilité. *SHS Web of Conferences*, 8, 1685-1699.
- Neves, M. H. M. (2000). *Gramática de usos do português*. Editora Unesp.
- Nigro, P. & Tonelli, V. (2013). Los verbos de decir y valor argumentativo en noticias de los diarios de distribución gratuita de la ciudad de Buenos Aires. *Ecos de la Comunicación*, 6(6), 37-49. Disponível em <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/6878/1/verbos-decir-valor-argumentativo.pdf> (acedido em dezembro de 2021).
- Oliveira, H. J. C. (1995). *Elementos de Gramática da Comunicação*, vol. 2. FEDRAVE.
- Projeto AC/DC: corpo Colonia (2021). Disponível em: <https://www.linguateca.pt/acesso/corpus.php?corpus=COLONIA> (acedido em dezembro de 2021).
- Reyes, G. (1995). *Los procedimientos de cita: estilo directo y estilo indirecto*. Arco Libros.
- Rocha, L. F. M. (2003). Tendências prosódicas e interacionais do discurso reportado: uma abordagem sociocognitivista. *Veredas - Revista de Estudos Linguísticos*, 7(1/2), 247-262.
- Rocha, L. F. M. (2014). Autocitação fictiva em português europeu e brasileiro. *Alfa*, 58(1), 63-92.
- Romero, M. V. (1994). Estilo directo e indirecto en las funciones comunicativas e informativas. In S. Montesa Peydró & A. Garrido Moraga (coords.), *Actas del Segundo Congreso Nacional de ASELE: español para extranjeros: didáctica e investigación* (pp. 285-292). Centro Virtual Cervantes.
- Silva, P. N. (2012). *Tipologias textuais. Como classificar textos e sequências*. Almedina.

- Silva, M. F. H. & Duarte, I. M. (2021). Revisitação do discurso relatado no ensino-aprendizagem do PLE: proposta de uma abordagem comunicativa. In A. Ciama & A. Teletin (eds). *Tempo, espaço e identidade na cultura portuguesa. 40 anos de Estudos Lusófonos na Roménia: perspectivas e desafios* (pp. 502-517). Editura Universitatii din Bucuresti.
- Zampieri, M. & Becker, M. (2013). Colonia: Corpus of Historical Portuguese. In: M. Zampieri & S. Diwersy (eds.). *ZSM Studien, Special volume on non-standard data sources in corpus-based research*, 5. Shaker. Disponível em:  
<https://mzampieri.com/papers/colonia2013.pdf> (acedido em dezembro de 2021).

