

SIMPÓSIO 38

LINGUÍSTICA COGNITIVA E O PORTUGUÊS COMO LÍNGUA PLURICÊNTRICA

COORDENAÇÃO:

Professora Hanna Batoréo
Universidade Aberta, Lisboa, Portugal
hanna@univ-ab.pt

Professor Augusto Soares da Silva
Universidade Católica Portuguesa de Braga, Braga, Portugal
assilva@braga.ucp.pt

Professora Maria Lúcia Leitão de Almeida
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio do Janeiro, Brasil
marialuciala@yahoo.com.br

ESTUDAR O PORTUGUÊS COMO LÍNGUA PLURICÊNTRICA NO ENQUADRAMENTO DA LINGUÍSTICA COGNITIVA COM FOCO NAS VARIEDADES NACIONAIS DO PE E PB

Hanna Jakubowicz BATORÉO^{1*}

Augusto Soares da SILVA^{2*}

RESUMO: Nos últimos anos, tem-se vindo a observar, no âmbito de Linguística Cognitiva, a emergência do estudo da variação intralinguística, dando origem à especificidade de modelos e métodos da Sociolinguística Cognitiva (Kristinasen & Dirven 2008). Seguindo os pressupostos teóricos deste enquadramento, centramos o nosso estudo sobre o português perspetivado como uma língua pluricêntrica (Clyne 1992, Silva *et al.* 2011) e focando-o no estudo contrastivo de variáveis lexicais e gramaticais observadas no Português Europeu (PE) e no Português do Brasil (PB)). O artigo abrange três partes: (i) o estudo da produtividade lexical no PE e PB (Batoréo & Casadinho 2009a, 2010, Batoréo 2011b); (ii) estudo de convergência e divergência entre o PE e PB com base na análise socioletométrica de *corpus* de Silva (2005, 2006, 2008, 2010, 2011, no prelo); (iii) estudo de percepção e atitudes no que diz respeito à convergência e divergências das variedades nacionais do português, com base no estudo de Silva (no prelo).

PALAVRAS-CHAVE: Linguística Cognitiva; Sociolinguística Cognitiva; Português Europeu (PE); Português do Brasil (PB); variação linguística.

Introdução

A Linguística Cognitiva estuda a linguagem como veículo de conhecimento em conexão com a experiência humana do mundo – um *modelo baseado no uso* –, analisando as unidades e as estruturas da linguagem como manifestações das capacidades cognitivas gerais, da organização concetual e de princípios de categorização, assim como de mecanismos de processamento e de experiência cultural, social e individual (cf. Batoréo 2004; Silva e Batoréo 2010). Por ser um modelo baseado no uso, a Linguística Cognitiva dedica-se ao estudo da variação linguística, utilizando para tal os seguintes instrumentos de análise: prototipicidade, metáfora, metonímia, corporização/corporificação, perspetivação concetual, subjetificação, bem como construção de modelos cognitivos e culturais.

¹ * Universidade Aberta, Departamento de Humanidades, Lisboa, Portugal, hanna@univ-ab.pt

² * Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Filosofia, Braga, Portugal, assilva@braga.ucp.pt

Por conseguinte, e de um modo mais restrito no âmbito da recente Sociolinguística Cognitiva (Kristinassen & Dirven, 2008; Geeraerts, Kristinassen & Peirsman, 2010; Silva, 2009, para uma síntese), nos últimos anos, tem-se vindo a observar a emergência e o estudo da variação intralinguística, incluindo o estudo da variação em línguas pluricêntricas – no sentido institucionalizado por Clyne (1992) de línguas com diferentes variedades nacionais, cada qual com a sua norma própria (cf. Silva *et al.* 2011) –, a partir dos modelos descritivos da Linguística Cognitiva e perspectivando as variedades linguísticas como construções e representações sociocognitivas. Pretende-se, deste modo, verificar se as diferenças linguísticas locais e nacionais refletem diferenças culturais, assim como analisar até que ponto essas diferenças se correlacionam com diferenças cognitivas.

Seguindo a perspetiva atrás traçada, o estudo cognitivo do pluricentrismo linguístico caracteriza-se por explorar as interrelações entre as dimensões socioculturais, conceptuais e estruturais da variação e da mudança em línguas com diferentes variedades nacionais, perspetivadas como construções sociocognitivas.

Na agenda sociocognitiva do estudo das línguas pluricêntricas, destacam-se os seguintes tópicos (ver a introdução de Silva, 2011): (i) correlação entre diferenças linguísticas nacionais e diferenças conceptuais e culturais; (ii) correlação entre variáveis lexicais, gramaticais e fonológicas e entre estas variáveis e as variáveis sociolinguísticas e estilísticas na convergência/divergência e na estratificação de variedades nacionais; (iii) modelos cognitivos e culturais de percepção e avaliação atitudinal das variedades nacionais; (iv) correlação entre distâncias linguísticas nacionais *objetivas* (observadas no comportamento linguístico dos falantes) e distâncias linguísticas *subjetivas* (distâncias percebidas, atitudes linguísticas); (v) atitudes de purismo e independentismo e o seu impacto no desenvolvimento de variedades nacionais; (vi) planeamento e políticas multilaterais de língua; (vii) métodos empíricos e quantitativos avançados, incluindo técnicas letométricas, capazes de dar conta da multidimensionalidade da variação linguística nacional.

O português é uma língua prototipicamente pluricêntrica, com duas normas nacionais bem estabelecidas (PE e PB) e outras normas em desenvolvimento. Sabemos que há diferenças entre o PE e o PB a todos os níveis da estrutura da língua. Contudo, sabemos pouco sobre a relação evolutiva entre PE e PB nos últimos anos: os estudos comparativos mais desenvolvidos (Brandão & Mota 2003, Peres & Kato 2004) não tratam da questão da convergência e divergência. O presente artigo organiza-se em três partes: (i) na seção 1, será abordado o tema da produtividade lexical de um verbo, com base na análise de Batoréo & Casadinho (2009a, 2010) e Batoréo (2011b); (ii) na seção 2, será apresentado o estudo de convergência e divergência entre o PE e PB com base na análise socioletométrica de *corpus* desenvolvida por Silva (2005, 2006, 2008, 2010, 2011, no prelo); (iii) na secção 3, serão

apresentados indicadores perceptivos e atitudinais de convergência e divergência entre PE e PB com base no estudo de Silva (no prelo).

1. Produtividade Lexical em Pe e Pb: Estudo de um Verbo (Batoréo & Casadinho, 2009B E 2010; Batoréo 2011A)

Na presente secção, é nosso objectivo demonstrar, com base no estudo de um item lexical – do verbo *'botar'*, bem como da palavra dele derivada *'botafoço'* –, como funciona a produtividade lexical nas duas variantes nacionais do português dos dois lados do Atlântico, no PE e PB.

Tal como defendido pela Linguística Cognitiva, o estudo das línguas engloba tanto a perspetiva sincrónica como a diacrónica, sendo que a mudança semântica resulta da polissemia e reflete os efeitos de prototipicidade. Assim, por exemplo, a mudança na *intensão* de uma categoria lexical – seja ela, por exemplo, um nome comum ou um nome próprio – não envolve significados individuais e isolados, mas o conjunto de significados sincronicamente agrupados por *semelhanças-de-família*; é este conjunto que sofre alterações quer na forma de desenvolvimento a partir de vários significados coexistentes quer no desaparecimento de valores periféricos quer, ainda, na forma de reorganizações de

protótipos. Por conseguinte, a não-discrição *intensional* determina a natureza *enciclopédica* da mudança semântica, o que significa que a mudança pode envolver qualquer informação associada a um determinado item lexical, podendo surgir um novo significado tanto com base num já existente como com base num sub-conjunto deste, seja ele de carácter referencial, pragmático ou conotativo.

Os mecanismos concetuais mais frequentes utilizados na categorização são a metáfora e a metonímia concetuais, mecanismos e *modelos cognitivos* generalizados, convencionalizados e lexicalizados; além disso, existem também outros processos implicados na categorização, tais como a generalização ou a abstração, isto é, a *esquematisação*. Por conseguinte, categorização por *esquema* e categorização por *protótipo* não se excluem; antes se complementam. Na semântica de um item lexical, há sentidos ou referentes esquemáticos e específicos, prototípicos e periféricos. A sua estrutura tem, por isso, a forma de uma rede, sendo o modelo de representação da estrutura das categorias que combina esquemas e protótipos um *modelo em rede*.

Por conseguinte, na ótica da Linguística Cognitiva, a produtividade lexical de uma língua é determinada pelos (i) padrões de formação lexical nela utilizados, bem como pela sua operatividade e estabilidade, (ii) pelo tipo de processos de categorização (por protótipo e por esquema) e de processos cognitivos – principalmente metáfora e metonímia – disponibilizados a nível da neologia e dos processos da inovação neológica, assim como (iii) pelos graus de utilização e operacionalização lexical em diferentes níveis diatópicos, diastráticos e/ou diafásicos dos itens lexicais em variantes linguísticas da mesma língua. Nestas variantes, os referidos fatores podem tornar-se operacionais de modos e graus diferenciados, com ou até sem paralelismos.

Para exemplificar os processos atrás referenciados (e conforme demonstrámos em Batoréo & Casadinho, 2009b), o verbo *'botar'* foi, ao longo dos séculos, um verbo espacial utilizado com o sentido de *pôr* e *colocar*, conforme atestam os textos de várias épocas, tais como, entre outros, os contos e lendas populares, os textos literários (por exemplo, de Gil Vicente ou de Fernão Mendes Pinto), etc. Este item deu também origem aos verbos utilizados hoje nos crioulos de base lexical portuguesa, tal como se pode observar, ainda, no crioulo de Malaca ou no(s) crioulo(s) são-tomense(s).³ Hoje em dia, no entanto, o uso do verbo *'botar'* é muito diferenciado nas duas variantes nacionais *standard* do português. No PB, o verbo é produtivo e frequente na linguagem do dia-a-dia com o sentido de *colocar*, *deitar*, *pôr*, embora haja tendência para o substituir pelo sinónimo contextual *'colocar'*, quando se pretende que o uso não seja rotulado como popular (hipercorreção). Pelo contrário, no PE padrão, não surgem ocorrências do verbo *'botar'* na linguagem do dia-a-dia no sentido observado no PB, sendo substituídas pelos seus sinónimos contextuais *'deitar'*, *'pôr'* ou *'colocar'*. O verbo *'botar'* surge pontualmente apenas nas lexias com um certo grau de fixidez, em que se observam usos não literais, mas preferencialmente metafóricos. Verificámos, assim, basicamente a ocorrência de três paradigmas em que o verbo pode surgir: (i) no sentido de *falar*, *opinar*, *discursar*: *'botar discurso'*, *'botar faladura'*, *'botar palavra'*, *'botar opinião'*, *'botar sentença'*; (ii) no sentido de *atribuir o nome de X*: *'botar + [nome de X]'* e nas expressões (iii) *'botar para cima'* / *'botar para baixo'*.

As observações atrás apresentadas permitem-nos defender que, do ponto de vista diatópico, existe um grande desnível no emprego do verbo *'botar'* nas duas variantes nacionais *standard* da Língua Portuguesa: este verbo é frequente e corrente no PB, mas raro e específico no PE, estando confinado sobretudo a usos fixos e metafóricos na língua padrão, bem como a regionalismos. No PE dialectal, o *'botar'* mantém ainda certa produtividade, sobretudo nos dialectos setentrionais, por exemplo, na Beira Interior, no sentido corrente de *'clocar'*. Assim, na gíria covilhanense (Covilhã, Beira Interior), o verbo *'botar'* significa *deitar*, *vazar* ou, então, *mandar embora*, como em *"Ela meteu-se lá dentro, mas botaram-na fora"*. Em Trás-os-Montes, o *'botar'* pode surgir na expressão *'botar de baras'*, no sentido de *supor*, *prever*, como em *'Botei de baras que chegarias mais cedo e enganei-me'*. Nos dialectos das ilhas, o *'botar'* surge também com sentidos específicos: na Madeira, refere uma determinada forma do acto de *bordar*, enquanto nos Açores significa *ir em direção a / ir dar a*.

³ Vejam-se os exemplos do Português de Malaca, em que 'botá' quer dizer botar, lançar, aplicar, colocar e 'botado' significa atirado, estendido. No léxico são-tomense, por outro lado, existe o verbo 'buta', no sentido de lançar, pôr, bem como diversas expressões deverbiais de que este verbo faz parte, atribuindo-lhes carácter incoativo ou causativo.

É de destacar que a análise das contagens feitas com base na ocorrência do item em *subcorpora* do PE e do PB consultados no âmbito da *Linguatca* (cf. Batoréo e Casadinho 2010) permite verificar o que se entende pela *frequência de uso*, quando se refere que um item lexical é *mais frequente* do que o outro. No âmbito da *Linguatca*, foram consultados dois *subcorpora*: o *CETEMPublico*, da variante do PE, com mais de 232 milhões de ocorrências e o *NILC/SãoCarlos*, da variante do PB, com mais de 42 milhões de ocorrências. A análise comparativa entre os dois *subcorpora* (tendo inclusive em conta a diferença relativa entre os seus tamanhos) permitiu verificar que o verbo *'botar'* é 141,3 vezes mais frequente nos usos correntes da variante standard brasileira do que na variante padrão europeia, o que explica e consubstancia as intuições e observações que dizem respeito às diferenças entre as duas variantes nacionais

É interessante verificar que os falantes do português – tanto do PE como do PB – pouca ou nenhuma consciência têm das enormes diferenças do uso observadas entre as duas variantes-padrão. Se, em Portugal, o verbo *'botar'* é remetido para a especificidade do emprego dos falantes brasileiros, por um lado, e por outro, para os usos regionais e populares (o que tem o seu eco até a nível lexicográfico), no Brasil parece não existir a consciência da diferença da produtividade deste item lexical nos dois lados do Atlântico. Aliás, no Brasil, além de ser muito produtivo na oralidade, o verbo faz parte de muitas expressões idiomáticas, tais como: *'botar as barbas de molho'*, *'botar as cartas na mesa'*, *'botar (pôr) lenha na fogueira'*, casos nos quais, em Portugal, este verbo é substituído por *'pôr'* ou um sinónimo. Por outro lado, existe, no Brasil, uma certa consciência do carácter popular do verbo, o que pode levar os falantes a assumirem reacções de hipercorreção, substituindo-o por um dos seus sinónimos contextuais como *'colocar'*.

Uma das expressões historicamente documentadas com o verbo *'botar'* é *'botar fogo'*, dando origem a uma nova palavra: o *'bota-fogo'* e, seguidamente, o *'botafogo'* (Batoréo 2011), criando uma rede de sentidos formados sucessivamente sobretudo por metonímia, mas também por metáfora, ao longo dos séculos (cf. Quando 3 e 4 na *op. cit.*). Inicialmente, o item *'bota-fogo'* designava (i) um instrumento militar, uma haste com um pavio, com a qual o artilheiro detonava os canhões, a partir dos quais se formavam as respetivas profissões. Foi esta designação que – por metonímia – deu origem ao nome atribuído a um famoso (ii) galeão conhecido pelo seu poder de fogo, robustez e eficácia. A partir daí, muitos dos fidalgos portugueses passaram a utilizar este nome por metáfora como (iii) título nobre, tal como aconteceu com (iv) um oficial de artilharia que – por metonímia – ganhou o apelido de *'Botafogo'* e incorporou-o ao seu sobrenome. Galardoado com (v) terras situadas na área da baía da Guanabara pelos seus feitos heróicos, passou-lhes – por metonímia – o seu novo nome, batizando, assim, (v-a) uma enseada, (v-b) uma praia e, posteriormente, (v-c) um bairro do Rio de Janeiro. A partir das actividades desportivas desenvolvidas nesta praia teve – por metonímia – a sua origem (vi) o nome do conhecido clube desportivo carioca de *Botafogo de Futebol e Regatas*, sendo os seus associados, jogadores ou adeptos conhecidos por *botafoguenses*.

Os processos acima especificados e envolvidos na estruturação concetual de *'bota(-)fogo'* podem ser representados em forma de uma rede de concetualizações e interpretações que constituem uma estrutura aberta sujeita a possíveis extensões futuras. Basta imaginarmos, por exemplo, que o clube carioca *Botafogo* publique um jornal desportivo – por metonímia – com o mesmo nome ou, por outro lado, se torne ainda mais conhecido por causa de um jogador que queira – também por metonímia – adotar o nome do clube como seu próprio apelido. Tendo em consideração esta possível extensão semântica da rede já existente, consideramo-la como um esquema produtivo e sempre em aberto. A análise da linguagem jornalística do Portugal contemporâneo com base na *Linguatca* permite-nos verificar que o uso dos itens escolhidos *'fogo'* e *'bota(-)fogo'* no PE, bem como a respetiva frequência estão bastante afastados dos sentidos apresentados e analisados com base nas aceções atestadas nos dicionários. Os dados reunidos mostram que o conhecimento ativo dos falantes do PE ilustrado a nível de linguagem jornalística se limita aos usos sincrónicos do nome próprio relativo à designação do clube de futebol ou, em menor grau, à designação toponímica de um bairro carioca. Os usos da palavra comum *'bota-fogo'* estão dele totalmente ausentes. Com base nestes resultados podemos concluir que a riqueza polissémica do item *'bota-fogo'* na qualidade do nome comum está totalmente caído em desuso, tal como, por exemplo, o conhecimento do nome próprio quer no seu sentido histórico da designação do galeão quer no seu sentido antropomórfico, permanecendo vivos apenas os usos relativos à atividade futebolística ou a designações topográficas.

Na sequência dos estudos acima referidos dedicados a redes concetuais na arquitetura da semântica lexical, com base no exemplo da análise dos itens lexicais *'botar'* e *'bota(-)fogo'*, demonstrou-se que estamos perante um sistema de estruturação concetual, que envolve quer as capacidades cognitivas gerais quer os conhecimentos que temos sobre o mundo (integrando, assim, uma semântica enciclopédica, que abrange tanto os nomes comuns como os nomes próprios) quer, ainda, mecanismos do imaginário como metáfora e metonímia concetuais. O significado surge, por conseguinte, não como objeto mental estável, mas resulta da construção de rede(s) de concetualizações e interpretações, efetuada de acordo com critérios precisos e linguisticamente bem definidos no âmbito da Linguística Cognitiva, mas diferenciada em função dos factores específicos de cada uma das culturas nacionais em que se desenvolve, originando, assim, as especificidades no PE e no PB.

O significado estudado com base nos exemplos de uso linguístico demonstra que os usos sincrónicos comprovados pelos *corpora* do PE de hoje na reflectem as redes concetuais histórica e socialmente determinadas. Os empregos da linguagem-em-uso privilegiam certas aceções como mais frequentes, deixando outras fora do uso, com emprego delimitado diatópica e diastraticamente, e/ ou com frequência reduzida. Deste modo, o conhecimento da estruturação das concetualizações dos itens lexicais permite-nos conhecer também a estrutura cognitiva do português que os nossos usos atestados hoje em dia podem, por vezes, nem sempre deixar transparecer.

2. Convergência e divergência entre Pe e Pb: Análise Socioletométrica de Corpus (Silva 2005, 2006, 2008, 2010, 2011, No Prelo).

Desenvolvemos um projeto de investigação centrado na questão diacrónica da convergência e divergência entre o português europeu (PE) e o português brasileiro (PB) nos últimos 60 anos (Silva 2005, 2006, 2008, 2010, 2011, no prelo). O projeto utiliza métodos avançados de análise de corpus, designadamente métodos socioletométricos para medir convergência e divergência entre variedades de uma língua.

O projeto situa-se no domínio de investigação sobre línguas *pluricêntricas*, no sentido institucionalizado por Clyne (1992: 1) de línguas que apresentam diferentes variedades nacionais, cada qual com a sua norma própria (ver, também, Silva *et al.* 2011). No contexto da investigação sobre o pluricentrismo, a especificidade do presente projeto reside em dois aspetos. Primeiro, centramo-nos na variação do significado, pouco estudada em Sociolinguística, e na interrelação entre os aspetos sociais e os aspetos conceptuais da variação pluricêntrica. Deste modo, o projeto inscreve-se no quadro da Sociolinguística Cognitiva (ver *Introdução*). Segundo, utilizamos métodos socioletométricos que permitem medir distâncias linguísticas e correlacioná-las não só com distâncias espaciais mas também com todos os tipos de variáveis sociolinguísticas. Especificamente, aplicamos a socioletometria desenvolvida pela unidade belga de Lexicologia Quantitativa e Linguística Variacional para o neerlandês como língua pluricêntrica (Geeraerts, Grondelaers & Speelman 1999).

O projeto incide na variação *onomasiológica* entre sinónimos denotacionais (lexicais e construcionais), isto é, expressões referencialmente equivalentes e utiliza métodos socioletométricos baseados em *perfis onomasiológicos*, entendidos como conjuntos de termos/construções alternativos juntamente com as suas frequências. A variação onomasiológica que envolve sinónimos denotacionais como, por exemplo, *avançado* e *atacante* para o conceito 'avançado' (o primeiro termo é mais usado no PE, ao passo que o segundo é mais usado no PB) – ou *variação onomasiológica formal*, em contraste com a *variação onomasiológica conceptual*, a qual envolve diferenças conceptuais, como *avançado* e *jogador* (o primeiro termo é mais específico, ao passo que o segundo é o termo taxonomicamente hiperonímico) – é particularmente interessante do ponto de vista sociolinguístico porque a escolha entre sinónimos denotacionais dá pistas sobre as relações entre variedades linguísticas.

São utilizadas duas técnicas socioletométricas: medidas de uniformidade e medidas do impacto de traços linguísticos. A *uniformidade* é a medida da (di)similaridade entre os perfis onomasiológicos nas diferentes variedades linguísticas e

é calculada somando as frequências relativas mais pequenas de cada palavra ou construção alternativa. Convergência e divergência entre duas variedades traduzem-se em aumento ou diminuição da uniformidade, respetivamente. A medida de uniformidade interna calcula a uniformidade dentro de uma variedade linguística: essa uniformidade diminui à medida que mais termos/construções competirem entre si para designar o mesmo conceito/função e/ou à medida que mais termos/construções dominantes existirem dentro de um perfil onomasiológico. As medidas de traços calculam a proporção de termos/construções com determinada característica (por exemplo, endo/exogeneidade ou estrangeirismo) no perfil onomasiológico de um conceito/função. Estes métodos implicam um vasto corpus e milhares de observações do uso linguístico.

A análise baseia-se no *corpus* CONDIVport, atualmente com 4 milhões de palavras do registo formal e 15 milhões do registo informal, disponibilizado pela *Linguateca* (Silva 2008b). O corpus está estruturado na base de três variáveis: (i) geográfica, com textos de Portugal e do Brasil (São Paulo e Rio de Janeiro); (ii) diacrónica, das décadas de 50, 70 e 2000; e (iii) estilística, do registo formal de jornais e revistas e do registo informal de *chats* da internet.

A investigação sociolinguística já realizada (ver, sobretudo, Silva 2010) com base em 43 conceitos nominais – 21 perfis onomasiológicos do campo lexical do futebol e 22 perfis onomasiológicos do campo lexical do vestuário – e em largos milhares de observações do uso destes termos (183 termos de futebol e 264 de vestuário) no corpus CONDIVport (jornais de desporto e revistas de moda, *chats* associados a clubes de futebol e etiquetas de roupas de lojas de vestuário) permite concluir que a hipótese da divergência entre PE e PB se confirma no campo lexical do vestuário, mas não no do futebol. Os termos de vestuário são mais representativos do vocabulário comum e, por isso, os resultados do vestuário estarão mais próximos da realidade sociolinguística; a ligeira convergência no campo do futebol será um efeito da globalização e da padronização do vocabulário do futebol.

As Figuras 1 e 2 sistematizam os resultados da análise sociolinguística. São apresentadas as percentagens de uniformidade no *corpus* de futebol (90.202 observações) e no *corpus* de vestuário (12.451 observações) nos três períodos estudados (1950-1970-2000). O primeiro número de cada par de resultados representa a uniformidade não ponderada (U) e o segundo a uniformidade ponderada (U'), sendo U' mais significativo do que U; os números nas linhas horizontais indicam a percentagem de uniformidade entre PE e PB nos anos 50, 70 e 2000; os números nas linhas verticais e diagonais indicam a percentagem de uniformidade de período para período e entre diferentes períodos; e os números associados a cada variedade e período indicam a percentagem de uniformidade interna.

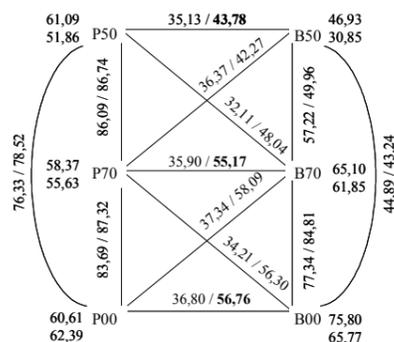


Figura 1. Termos de futebol

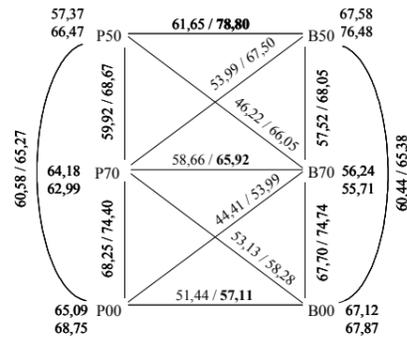


Figura 2. Termos de vestuário

Relativamente aos termos de futebol, as percentagens de U' mostram ligeira convergência de 50 para 70 (U' aumenta 11,39%) e estabilidade a partir de então, mas as de U não indicam qualquer alteração significativa. Ao mesmo tempo, os números sugerem uma grande distância entre as duas variedades nos três períodos. Quanto aos termos de vestuário, as percentagens de U e U' evidenciam divergência ao longo do tempo: U' diminui 12,88% de 1950 para 1970 e 8,81% de 1970 para 2000.

As linhas verticais e diagonais mostram que não há nenhuma orientação específica de uma variedade em relação à outra: PE e PB divergem um do outro no vocabulário do vestuário; as maiores mudanças do PB no vocabulário de futebol não significam uma aproximação ao PE e a influência do PB no PE no vocabulário do futebol é menor do que o que se esperava. Um terceiro resultado, expresso nas percentagens de uniformidade interna, evidencia maiores mudanças no PB em ambos os campos lexicais. Um quarto resultado confirma que a influência estrangeira do inglês e de outras línguas é maior na variedade brasileira: o PB importa um maior número de estrangeirismos e adapta-os e integra-os mais facilmente do que o PE. Como último resultado, os termos de vestuário confirmam a hipótese de uma distância sincrónica maior entre estrato padrão e estrato subpadrão no PB do que no PE: a uniformidade entre os dados das revistas de moda de 2000 e os dados das etiquetas de lojas de vestuário é de 57,94% no PB e de 70,99% no PE. No vocabulário do futebol, não há esta assimetria entre os dados dos jornais de 2000 e os dados dos *chats*: a uniformidade é de 80,93% no PE e 78,76% no PB, o que sugere padronização dos termos de futebol na linguagem da internet.

Como extensão do estudo anterior, pretendemos investigar até que ponto variáveis lexicais e não lexicais se correlacionam como indicadores de convergência/divergência entre PE e PB. Analisaremos 15 variáveis morfológicas e sintáticas. Dividimo-las em três grupos. Primeiro, construções preposicionais como *falar de/em/sobre/acerca de* e *interesse em/por*, situadas a meio caminho entre as variáveis lexicais e as não lexicais. Segundo, variantes morfológicas como *nós vs. a gente* como pronomes de 1.pl, *seu vs. dele* como possessivo de 3.sg, variação de concordância nominal e verbal com *a gente* e alternâncias sufixais, como *-ção vs. -mento* em substantivos deverbais. Terceiro, diversas construções sintáticas: três construções de complemento infinitivo com verbos causativos e percetivos (*A Maria fez/deixou/mandou/viu os miúdos correrem vs. correr vs. correr os miúdos*), alternância entre infinitivo simples e flexionado (*Incentivou os trabalhadores a fazer vs. fazerem greve*), alternância (in)transitiva (*O carro furou o pneu vs. O pneu do carro furou*), construções intransitivas com/sem *se* (*O departamento reuniu-se vs. reuniu*), presença/ausência de preposição em construções relativas preposicionadas e alternância com *onde* (*não há lugar em que/que/onde a polícia não entre*), alternância entre sujeito preenchido e sujeito nulo, variação da ordem de palavras em construções nome-adjetivo (*ideia falsa vs. falsa ideia*) e alternância entre SV e VS.

Num estudo piloto, foram analisadas as seguintes variáveis não lexicais:

- (i) 10 perfis preposicionais (1.730 observações), como *falar de/sobre/acerca de/em*, N_{mental} *acerca de/sobre*, *interesse em/por*; *precisar*, *necessitar de/Æ*, etc.;
- (ii) 3 construções de complemento infinitivo dos verbos causativos *fazer*, *mandar*, *deixar* e percetivos *ver*, *ouvir*, *sentir* (1.385 observações): VSV, VOV e VV;
- (iii) 2 construções adjetivas com *verdadeiro*, *falso*, *bonito*, *lindo*, *recente*: N + A e A + N (763 observações).

Os resultados mostram que as construções preposicionais (1), infinitivas (2) e adjetivas (3) replicam os resultados dos termos de vestuário, confirmando assim a hipótese da divergência:

- (1) U'(P50,B50) 68,74% > U'(P70,B70) 54,39% > U'(P00,B00) 48,64%
- (2) U'(P50,B50) 72,62% > U'(P70, B70) 56,51% > U'(P00,B00) 50,33%
- (3) U'(P50,B50) 95,83% > U'(P70, B70) 94,54% > U'(P00,B00) 83,73%

A leitura de (1)-(3) é igual à das Figuras 1 e 2, apresentadas acima: por exemplo, (1) a uniformidade ponderada (U') entre as variedades portuguesa e brasileira nos anos 50 é maior do que a mesma uniformidade nos anos 70 e esta, por sua vez, é maior do que a mesma uniformidade nos anos 2000.

3. Convergência e Divergência entre Pe e Pb: Percepção e Atitudes (Cf. Silva No Prelo)

Verifiquemos agora se existe uma correlação entre os indicadores *objetivos* extraídos do *corpus* (cf. Seção 2) e os indicadores *subjetivos* expressos nas atitudes dos falantes (para mais desenvolvimento, ver Silva no prelo). Através de

um inquérito dirigido a 120 estudantes portugueses e brasileiros, compreendendo uma componente comportamental e uma componente cognitiva sobre o uso e a origem de termos de vestuário (15 perfis onomasiológicos), podemos verificar que as intenções atitudinais dos informantes vão no mesmo sentido divergente que observámos no corpus de vestuário. A proporção dos termos que os informantes consideram como endógenos, isto é, típicos da sua variedade nacional, e binacionais, usados em ambas as variedades nacionais, isto é, a proporção da *atitude divergente* (93,94% para os informantes do PE e 96,43% para os informantes do PB) é bastante mais elevada do que a proporção dos termos considerados como exógenos (típicos da outra variedade nacional) e binacionais, isto é, a proporção da *atitude convergente* (49,60% para os informantes do PE e 46,52% para os informantes do PB):

- (4) PE: 93,94% (t. endógenos+binacionais) > 49,60% (t. exógenos+binacionais)
- (5) PB: 96,43% (t. endógenos+binacionais) > 46,52% (t. exógenos+binacionais)

Um outro estudo atitudinal tem por objeto a literatura recente portuguesa e brasileira sobre política de língua e questões de padronização linguística (Bagno 2001, Faraco 2001, Coelho 2005, Gama 2007, entre outros). Seguindo a distinção de Geeraerts (2003) entre modelos cognitivos *românticos* e *racionalistas* da variação linguística, podemos identificar quatro atitudes convergentes/divergentes românticas e racionalistas sobre as relações entre PE e PB. As atitudes mais radicalmente convergentes e divergentes são *românticas* e são mais frequentes no Brasil.

A atitude *convergente romântica* exprime-se, no Brasil, num normativismo conservador e dogmático (impondo um padrão decalcado do PE literário), na ideologia da exclusão social e na ideia de que “o PE é puro e inalterado e o PB é emprestado e corrompido”; em Portugal, traduz-se na atitude neocolonialista de que a miscigenação conduz à corrupção e ao empobrecimento de um hipotético português autêntico. Em contrapartida, a atitude *convergente racionalista* manifesta-se na ideia da “unidade na diversidade” e na proclamação, mais frequente em Portugal do que no Brasil, da unidade linguística como meio de afirmação política e económica no contexto transcontinental e global. A atitude *divergente romântica* está presente nos que reclamam a existência de uma *língua brasileira*, (Bagno 2001). como manifestações sociais a legendagem de entrevistas a jovens portugueses no programa de televisão do canal MTV, e a legendagem e tradução de filmes portugueses para PB, como o filme “Capitães de abril” dirigido pela atriz portuguesa Maria de Medeiros. A atitude *divergente racionalista*, mais explícita no Brasil do que em Portugal, é assumida por todos os que veem na valorização, estudo e ensino da(s) norma(s) urbana(s) brasileira(s) um instrumento de participação política e educativa e a base de um nacionalismo cívico e de uma democracia liberal.

Até que ponto estas quatro atitudes poderão influenciar a divergência entre PE e PB? O processo gradual de divergência receberá um forte ímpeto, no Brasil, tanto da atitude romântica de afirmação da língua brasileira como da atitude racionalista de nacionalismo cívico e de democratização do ensino. Esta atitude racionalista poderá ter efeitos convergentes: a diminuição da acentuada diglossia brasileira e o reforço e aceleração do processo de padronização podem incluir mudanças “de baixo para cima” que eliminam características do PB popular. Um terceiro cenário é ainda possível: interrupções ou reversões no esperado desenvolvimento divergente poderão ser desencadeadas pela atitude racionalista de preservação da unidade da língua como forma de afirmação política e económica.

4. Notas Finais

No presente artigo, procurámos dar conta dos estudos desenvolvidos ao longo dos últimos anos sobre o português como língua pluricêntrica, na perspetiva de Linguística Cognitiva.

Assim, na secção 1, dedicada a uma reflexão sobre a produtividade lexical no PE e PB, e elaborada com base nos estudos da análise dos itens lexicais ‘botar’ e ‘bota(-)fogo’, demonstrou-se que (i) o significado estudado com base nos exemplos de uso linguístico pode apontar para empregos sincrónicos muito diferenciados e claramente divergentes no PE e PB a nível das respetivas normas *standard*, não reflectindo aparentemente as redes concetuais construídas, histórica e socialmente determinadas, entretanto caídas parcialmente em desuso. Observámos, assim,

que os empregos da linguagem-em-uso contemporâneas privilegiam certas aceções ou padrões de uso como mais frequentes em detrimento de outros, delimitados diatópica e/ou diastraticamente. Demonstrou-se, igualmente, que (ii) o significado de um item lexical não é objeto mental estável, mas resulta da arquitetura de rede(s) de concetualizações e interpretações projetada em aberto e construída de acordo com critérios precisos e linguisticamente bem definidos no âmbito da Linguística Cognitiva. Esta arquitetura é, porém, diferenciada, em função dos factores específicos de cada uma das culturas nacionais em que se desenvolve, originando, assim, as especificidades a nível do PE e do PB. Demonstrou-se, também, que (iii) este sistema de estruturação concetual envolve quer as capacidades cognitivas gerais quer os mecanismos do imaginário como metáfora e metonímia concetuais, quer ainda conhecimentos que temos sobre o mundo, integrados numa semântica enciclopédica, que abrange, por exemplo, criação tanto de nomes comuns como de novos nomes próprios, tais como antropónimos ou topónimos.

Na secção 2, pudemos verificar, muito sumariamente, que a hipótese de divergência entre PE e PB é socioletometricamente confirmada por indicadores tanto lexicais (termos de vestuário e de futebol) como construcionais (construções preposicionais, completivas e adjetivas), extraídos de um vasto *corpus* de textos dos últimos 60 anos.

Finalmente, na secção 3, apresentámos alguns elementos que mostram que os indicadores atitudinais replicam os indicadores lexicais e construcionais do *corpus* relativamente à tendência divergente entre as duas variedades nacionais e deixámos pistas para a interpretação dos modelos cognitivo-culturais românticos e racionalistas de convergência e divergência entre PE e PB.

Referências Bibliográficas

- Almeida, M.L.L.; R.G. Ferreira; D. Pinheiro; J. de L. Souza e C.A. Gonçalves (org.). 2009. *Linguística Cognitiva em Foco: Morfologia e Semântica*, Rio de Janeiro: Edições Publit.
- Bagno, Marcos. 2001. *Português ou Brasileiro? Um convite à pesquisa*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Batoréo, Hanna Jakubowicz. 2004. *Linguística Portuguesa: Abordagem Cognitiva*. Lisboa: Universidade Aberta. CD-ROM.
- Batoréo, Hanna Jakubowicz. 2011a. As raízes de ‘bota fogo’: construção de sentidos múltiplos em Português Europeu, *Veredas*, Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil, – v. 15, nº 2/ 2011.
- Batoréo, Hanna Jakubowicz. 2011b. What do we know of Portuguese as a pluricentric language? Portuguese language usage in East Timor: The case of the polysemous marker ‘já’ and evidence of language contact in East Timorese written L2 texts. In: Silva *et al.* (org.) (2011) pp. 127-136.
- Batoréo, Hanna Jakubowicz e Margarida Casadinho. 2009a. O Português – uma língua pluricêntrica: O Caso de Timor-Leste. *Revista Portuguesa de Humanidades, Estudos Linguísticos*, 13 – 1, Braga: Universidade Católica Portuguesa, 63-79.
- Batoréo, Hanna Jakubowicz e Margarida Casadinho. 2009b. “«Botar ou não botar ... eis a questão» Estudo contrastivo da produtividade lexical do verbo ‘botar’ no Português Europeu e no Português do Brasil na óptica da Linguística Cognitiva”. In: M.L.L. Almeida; R.G. Ferreira; D. Pinheiro; J. de L. Souza e C.A. Gonçalves (org.) (2009). *Linguística Cognitiva em Foco: Morfologia e Semântica*, Rio de Janeiro: Edições Publit, capítulo 2, 53-66.
- Batoréo, Hanna Jakubowicz e Margarida Casadinho. 2010. “«Botar as mãos na massa?» Estudo Cognitivo da produtividade lexical do verbo ‘botar’ no PE e PB”. In: Marçalo, Maria João *et alii* (coord.) *Língua Portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas*, Évora: Universidade de Évora, 37-55.

Brandão, Sílvia Figueiredo & Mota, Maria Antónia (orgs.). 2003. *Análise Contrastiva de Variedades do Português. Primeiros Estudos*. Rio de Janeiro: In-Fólio.

Clyne, Michael (ed.). 1992. *Pluricentric Languages. Differing Norms in Different Nations*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

Coelho, Eduardo Prado (org.). 2005. *A Língua Portuguesa: Presente e Futuro*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Faraco, Carlos Alberto (org.). 2001. *Estrangeirismos. Guerras em torno da língua*. São Paulo: Parábola Editorial.

Gama, José (org.). 2007. *A Política da Língua Portuguesa*. Braga: Universidade do Minho.

Geeraerts, Dirk. 1997. *Diachronic Prototype Semantics. A Contribution to Historical Lexicology*, Oxford, Oxford University Press.

Geeraerts, Dirk. 2003. Cultural models of linguistic standardization. In R. Dirven, R. Frank & M. Pütz (eds.), *Cognitive Models in Language and Thought*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 25-68.

Geeraerts, Dirk, Grondelaers, Stefan & Speelman, Dirk. 1999. *Convergentie en divergentie in de Nederlandse woordenschat*. Amsterdam: Meertens Instituut.

Geeraerts, Dirk & Cuyckens, Hubert (eds.). 2007. *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford/New York: Oxford University Press.

Geeraerts, Dirk, Kristiansen, Gitte & Peirsman, Yves (eds.). 2010. *Advances in Cognitive Sociolinguistics*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

Kristiansen, Gitte & Dirven, René (eds.). 2008. *Cognitive Sociolinguistics: Language Variation, Cultural Models, Social Systems*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

Linguatca [em linha] disponível a partir de à <http://www.linguatca.pt/ACDC/>

Peres, João Andrade & Kato, Mary Aizawa (orgs.). 2004. Studies in the Comparative Semantics of European and Brazilian Portuguese. Issue of *Journal of Portuguese Linguistics* 3.

Silva, Augusto Soares da. 2005. Para o estudo das relações lexicais entre o Português Europeu e o Português do Brasil: Elementos de sociolinguística cognitiva e quantitativa do Português. In: Inês Duarte & Isabel Leiria (eds.), *Actas do XX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística, 211-226.

Silva, Augusto Soares da. 2006. Convergência e divergência no léxico do Português Europeu e do Português Brasileiro: resultados do estudo sobre termos de futebol e de moda. In Fátima Oliveira e Joaquim Barbosa (orgs.), *Textos Selecionados do XXI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: APL, 633-646.

Silva, Augusto Soares da. 2008a. Integrando a variação social e métodos quantitativos na investigação sobre linguagem e cognição: para uma sociolinguística cognitiva do português europeu e brasileiro. *Revista de Estudos da Linguagem* 16 (1): 49-81.

Silva, Augusto Soares da. 2008b. O corpus CONDIV e o estudo da convergência e divergência entre variedades do português. In: Luís Costa, Diana Santos & Nuno Cardoso (orgs.), *Perspectivas sobre a Linguatca / Actas do Encontro Linguatca: 10 anos*. <http://www.linguatca.pt/LivroL10/>

Silva, Augusto Soares da. 2009. A Sociolinguística Cognitiva: razões e objecto de uma nova área de investigação linguística. *Revista Portuguesa de Humanidades – Estudos Linguísticos* 13 (1): 191-212.

Silva, Augusto Soares da. 2010. Measuring and parameterizing lexical convergence and divergence between European and Brazilian Portuguese. In: Dirk Geeraerts, Gitte Kristiansen & Yves Peirsman (eds.), *Advances in Cognitive Sociolinguistics*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 41-83.

Silva, Augusto Soares da. 2011a. Introdução. Línguas pluricêntricas: variação linguística e dimensões sociocognitivas. In: Augusto Soares da Silva, Amadeu Torres & Miguel Gonçalves (orgs.), *Línguas Pluricêntricas: Variação Linguística e Dimensões Sociocognitivas. Pluricentric Languages: Linguistic Variation and Sociocognitive Dimensions*. Braga: Aletheia, Publicações da Faculdade de Filosofia da Universidade Católica Portuguesa, 13-25.

Silva, Augusto Soares da. 2011b. Para a abordagem socioletométrica do pluricentrismo do português europeu e brasileiro: dos indicadores lexicais aos construcionais e atitudinais. In Augusto Soares da Silva, Amadeu Torres & Miguel Gonçalves (orgs.), *Línguas Pluricêntricas: Variação Linguística e Dimensões Sociocognitivas. Pluricentric Languages: Linguistic Variation and Sociocognitive Dimensions*. Braga: Aletheia, Publicações da Faculdade de Filosofia da Universidade Católica Portuguesa.

Silva, Augusto Soares da e Hanna Jakubowicz Batoréo. 2010. Gramática Cognitiva: estruturação conceptual, arquitectura e aplicações. In: Ana Maria Brito (org.) *Gramática: História, Teorias, Aplicações*, Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 229-251.

Silva, Augusto Soares da (no prelo). Comparing subjective and objective linguistic distances between European and Brazilian Portuguese. In: Martin Pütz, Monika Reif & Justyna Robinson (eds.), *LAUD 2010 Proceedings – Cognitive Sociolinguistics*. Frankfurt: Peter Lang.

ASPECTOS COGNITIVOS E CULTURAIS DA PERCEPÇÃO DA LÍNGUA NÃO MATERNA PELOS APRENDENTES ADULTOS: O PORTUGUÊS DO BRASIL COMO LÍNGUA NÃO MATERNA EM ESPANHA

Milla Paiva DI FERREIRA*

RESUMO: Na presente comunicação, abordaremos o Português do Brasil como língua não materna em Espanha através de aspectos cognitivos, pragmáticos e culturais decorrentes de um estudo realizado com aprendentes hispanofalantes e não hispanofalantes proficientes em espanhol. Trata-se da análise da percepção de alunos adultos no tocante ao processo de aprendizagem da língua não materna e às suas habilidades linguísticas, bem como da sua atitude ante a proximidade entre as línguas, neste caso o português e o espanhol. Pretende-se, em termos gerais, desmistificar a ilusão de competência espontânea que as línguas próximas “suscitam” nos aprendentes, e, neste sentido, o estudo desvela-nos uma percepção “fraudulenta” da língua não materna por parte do aluno, que envolve as seguintes atitudes linguísticas: (i) parcial ou benevolente no que diz respeito à própria produção; (ii) imparcial ou rigorosa com relação à de outro falante. Outrossim, é possível que esta conduta ou “ilusão linguística” decorra de uma relação muito mais complexa do binômio linguagem-cérebro perante uma perspectiva concomitantemente linguística, comportamental e neurológica, tendo em conta que a percepção que o indivíduo tem do seu entorno nem sempre corresponde à realidade que, efetivamente, o rodeia. Sendo assim, as suas produções funcionariam também em consonância com as suas próprias regras linguísticas, mentais e atitudinais, e, a partir desta perspectiva, deveriam ser avaliadas.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino e Aprendizagem de PLN; Português do Brasil; Percepção; Atitude Linguística; Linguística Cognitiva.

1. Problema

Tratando-se o português e o espanhol de línguas genética e tipologicamente próximas, ressalvadas as inúmeras distâncias que as separam, tem-se tornado patente, no decorrer dos últimos anos, entre os falantes e aprendentes de ambas as línguas, a proliferação de estereótipos e visões distorcidas - de cunho simplista, notoriamente ingênuo - de que bastaria adaptar algumas formas do espanhol ao português, e vice-versa, para que as (re)produções da língua não materna (LNM) surgissem de forma “natural” e “quase perfeita”.

0Nesse sentido, pretende-se, com o presente estudo, averiguar o porquê de entre os alunos adultos hispanofalantes existir a ideia generalizada e mitificada de que aprender português é “fácil” e, ao ser assim, por que grande parte desses alunos não consegue superar a fronteira linguística do *portunhol* e, em termos gerais, nem sequer reconhecê-lo, impedindo que a sua aprendizagem seja de veras efetiva. Para tal, partimos, a princípio, dos seguintes questionamentos:

- a) Os aprendentes adultos de Português do Brasil (PB), hispanofalantes e não hispanofalantes proficientes em espanhol, possuem a mesma representação sociocognitiva da língua não materna e do seu processo de aprendizagem?
- b) Os dois grupos de aprendentes (hispanofalantes e não hispanofalantes proficientes em espanhol) perspectivam e avaliam o seu processo de aprendizagem do PB da mesma forma?
- c) Existe alguma relação entre a proximidade entre as línguas, neste caso o português e o espanhol, e a percepção que o aprendente tem desta realidade linguística?

* Universidade Aberta (UAb), Lisboa, Portugal. Autora: Milla Paiva Di Ferreira. Correio eletrónico: milla.portugues@hotmail.com.

2. Fundamentos teóricos.

No que diz respeito às semelhanças existentes entre alguns idiomas, o senso comum preconiza que quanto maior for a sua proximidade, mais fácil será a sua aprendizagem e comunicação entre os seus falantes ou aprendentes. Não obstante, esta premissa popular não se sustenta com rigor científico, porquanto “a grande semelhança entre línguas pode ser mesmo um impedimento a uma boa aquisição, como é o caso da relação entre o Português e o espanhol” (Mateus *et al.*, 2009: 136-137). Logo, esta aparente facilidade poderia enevoar a capacidade do aprendente de se aperceber da sua real complexidade, dificultando ou impossibilitando o seu avanço no processo de aprendizagem da LNM.

Essa postura espontânea, e por vezes inconsciente, induz a um círculo vicioso cada vez mais precoce de fossilização da *interlíngua* (cf. Selinker, 1972; Appel & Muysken, 1987), que passa a adquirir o *status* de língua entre os próprios falantes ou aprendentes. De fato, o próprio vocábulo *portunhol* ou *portuñol* apresenta diversas acepções que variam consoante a visão linguística ou popular que se adota, assim como o âmbito em que se realiza.⁵ Pode ater-se tanto aos moradores de lugares fronteiriços de língua portuguesa e espanhola,⁶ como ser o resultado do processo de ensino e aprendizagem de Português como Língua Estrangeira (PLE) por hispanofalantes e vice-versa. Pode decorrer, igualmente, de uma mistura ocasional de português e espanhol, em função das necessidades comunicativas momentâneas dos seus falantes (García, 2006: 555), bem assim de qualquer tipo de interferência entre ambas as línguas - de caráter fonético, lexical e morfossintático - ou meramente do seu contato. “Não constitui uma modalidade estável e homogênea nem do português nem do espanhol, pois pode ter muitas variedades, dependendo do grau de conhecimento que cada um tem da outra língua” (*id.*). Ressalte-se, ainda, que:

Um ponto de crucial importância (...) é determinar: o grau de proximidade/distância entre as duas línguas (*la justa medida de una cercanía*, nos termos de KULIKOWSKI & GONZÁLEZ, 1999); o efeito que ele tem sobre a representação de língua fácil/difícil, quer seja no senso comum, quer seja entre os estudantes e mesmo os professores; e, em decorrência, o papel da língua materna tanto no processo de aquisição/aprendizagem quanto na didática (Fernández; González, 2006: 138).

Com efeito, uma das grandes dificuldades encontradas pelos docentes de PLN é, justamente, a enorme proximidade tipológica entre as línguas, pois a percepção do hispanofalante acerca do português, em princípio, é “nublada” ou distorcida por esta “vantajosa” semelhança. Logo, é necessário que o professor tenha uma grande habilidade e conhecimento de ambas as línguas, devendo agir com redobrado cuidado para que o aprendente não se torne altamente proficiente em *portunhol*. A título de exemplificação, os tão (re)correntes *falsos amigos* são alguns dos recursos linguísticos mais utilizados pelo hispanofalante para se aproximar da língua-alvo. Deste modo, o que deveria ser considerado um apoio, ou uma facilidade inerente ao aluno hispanofalante, passa a ser visto e tratado como um obstáculo ou uma dificuldade a ser superada para a aprendizagem do português.

3. Metodologia

No presente trabalho, abordar-se-ão somente alguns aspectos, que se consideram pertinentes à problemática em questão, do ensino e aprendizagem do Português do Brasil como Língua Estrangeira por adultos hispanofalantes e não hispanofalantes proficientes em espanhol, em contexto formal, na cidade de Madrid, Espanha.

Recorreu-se a um comercial argentino de um minuto, que tratava o tema *portunhol* de forma lúdica quanto à sua caracterização: a empresa *Telecom Personal* apresentava *más temas que hablar – portuñol* como chamariz para a venda de serviços de telefonia móvel⁷. Aliás, uma das marcas registradas desta empresa é a produção de anúncios

⁵ Sobre o *portunhol* e sua vertente literária na América do Sul, conferir *Portuñol y literatura*, de María Jesús Fernández Gacía (2006) e o “blog” *Portuñol Selvagem*, criado pelo poeta brasileiro Douglas Diegues, disponível em <<http://portuñolselvagem.blogspot.com/>>.

⁶ Conferir os trabalhos de María Victoria Navas Sánchez-Élez (1991) sobre o *barranquenho* como um modelo de línguas em contato.

⁷ Comercial disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=qx1vd4mjm6A>>.

temáticos, parodiando alguma realidade social, sendo que o tema-chave, então, era *¿por qué creemos que sabemos hablar portugués?* Assim, visando saber a opinião dos alunos hispanofalantes de PLNM quanto à forma com que havia sido tratado o tema, elaborou-se um questionário com oito questões e solicitou-se a vários estudantes que o respondessem, como também preenchessem uma ficha com um breve perfil sociolinguístico⁸. Pediu-se-lhes que assistissem ao vídeo em casa e devolvessem o questionário na aula seguinte, já que se pretendia evitar que possíveis comentários ou “burlas” entre os próprios alunos influenciassem as suas respostas. No total, obtiveram-se sessenta e quatro questionários, e a metodologia empregue baseou-se na recolha, transcrição e análise de uma pequena amostra considerada relevante para este trabalho.

3.1. Caracterização dos Alunos Informantes

Torna-se imprescindível identificar o grupo de alunos ao qual foi aplicado o questionário, visto que as suas produções ou percepções da LNM, neste caso o PB, não podem nem devem ser tratadas da mesma forma, isto é, sob o mesmo prisma linguístico e educacional (pedagógico). Pretende evitar-se, assim, as tão frequentes generalizações relativas ao corpo discente, dado que cada grupo ou indivíduo possui uma “história linguística” e aprende e/ou adquire uma segunda língua (L2) conforme o contexto particular em que se insere. A sua contextualização deve apreciar diversos fatores de cariz *linguístico, cognitivo, sociolinguístico e social*, que poderão resultar em particularidades ou variações individuais. Devem ser ponderados, outrossim, fatores de caráter *psicolinguístico, a idade e o nível de proficiência* em relação à L2 e outras línguas, bem como a *relação tipológica* entre a L1 e a L2, o grau de *envolvimento afetivo* e a *motivação* do aprendente.

Todos esses aspectos singulares, inerentes a qualquer falante, contribuirão de forma positiva ou negativa no processo de aquisição/aprendizagem da L2, bem como na sua percepção, incorrendo, provavelmente, numa relatividade linguística, que poderá albergar o risco de “corromper” tanto a L1 como a L2. Acrescente-se, ainda, que as diferenças e as semelhanças interlinguísticas relativas à *clareza, à saliência, à relevância* e ao maior ou menor grau de elaboração do *paradigma* contribuem para o surgimento de um *continuum linguístico* que facilita ou dificulta a sua produção.

Ainda assim, note-se que o *transfer*, recíproco ou não, deve ser tratado, igualmente, como um fator de enriquecimento no caso dos sujeitos bilingues e não, meramente, como um obstáculo a ser superado. Efetivamente, as *interferências* podem ocorrer e ocorrem, todavia, nem sempre são originárias da L1, mas também do contato desta com outra língua ou da reanálise original da gramática da L1 em fase de aquisição. Fatores *linguísticos, sociológicos, tipológicos e universais* podem favorecer ou bloquear as interferências, porém, é o *contexto social* que determina o seu grau, não a estrutura interna das línguas em contato.

A par desses dispositivos particulares, estão também os *mecanismos de aprendizagem* de uma segunda língua que requerem, indubitavelmente, *tempo, esforço e interação linguística* constante e exigente. Portanto, um aprendente/falante de L2 não deve ser tratado como um falante nativo, mesmo que consiga alcançar um nível de bilinguismo avançado; pois um bilingue não se caracteriza pela soma de dois falantes monolingues (Grosjean, 1989), podendo, inclusive, ser proficiente na L2 de especialidade (bilinguismo funcional) e não ser proficiente na L2, corroborando o fato de que há vários tipos de bilinguismo (cf. Weinreich, 1953; Dufour e Kroll, 1995; Harmers e Blanc; 1995; Barker e Prys, 1998; Li Wei, 2000; Mackey, 2000).

Diante do exposto, passamos à caracterização sucinta dos alunos que assistiram ao vídeo e responderam ao questionário, a fim de que se proporcionem dados suficientes para uma breve análise psicolinguística do seu perfil.

3.1.1. Alunos hispanofalantes

a) A maioria dos alunos era de nacionalidade espanhola e língua materna espanhola; não havia bilingues em catalão, basco, galego, valenciano, etc.

⁸ Inicialmente, pretendia-se aplicar o questionário somente aos níveis mais baixos do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (A1, A2), no entanto, no decorrer da pesquisa, decidiu-se aplicá-lo também aos níveis mais altos (B1, B2 e C1) a fim de que houvesse a possibilidade de contrastar as respostas e, assim, obter uma análise mais abrangente dos dados.

- b)** Havia uma aluna espanhola que era bilingue em inglês, e outra aluna, descendente de espanhóis, que tinha nascido e morado no Brasil até aos 8 anos de idade.
- c)** Todos afirmaram saber falar inglês, cujo nível de proficiência oscilava entre B1 e C2 (QECRL), sendo que as outras línguas mais citadas foram o alemão e o francês (B2 e C2); portanto, o português representava uma terceira (L3) ou quarta (L4) língua de aprendizagem.
- d)** A maioria dos hispanofalantes posicionava-se no nível de proficiência A1 em português, embora muitos afirmassem que o seu nível era A2; também havia alguns alunos dos níveis B2 e C1.
- e)** A idade média dos hispanofalantes era de 33 anos, e a faixa etária abrangia alunos de 20 a 60 anos de idade.

3.1.2. Alunos não hispanofalantes

- a)** A minoria dos alunos era de nacionalidade francesa, alemã, belga, italiana ou inglesa, com as suas respectivas línguas maternas ou bilingues em alguma variedade ou dialeto local.
- b)** Todos afirmaram saber falar inglês e espanhol, cujo nível de proficiência oscilava entre B1 e C2 (QECRL). Os que tinham maior proficiência em espanhol residiam há mais de 5 anos em Espanha, sendo que alguns também afirmaram saber falar francês (nível C2); igualmente, o português representava uma terceira (L3) ou quarta (L4) língua de aprendizagem.
- c)** A maioria dos não hispanofalantes posicionava-se no nível de proficiência A2 em português, sendo que alguns superavam os hispanofalantes em alguma competência linguística, nomeadamente na escrita.
- d)** A idade média dos não hispanofalantes era de 30 anos, e a faixa etária abrangia alunos de 20 a 60 anos de idade.

Ressalte-se que todos tinham formação universitária e profissional, ademais de demonstrarem uma grande motivação para a aprendizagem da LNM. A maioria assistia às aulas de português à noite, isto é, após a jornada laboral, e empenhava-se tanto nos estudos como nas tarefas. Esclarece-se, ainda, que a limitada extensão deste trabalho não nos permite uma abordagem minuciosa de cada *reação* ao vídeo, *enunciado* ou *resposta* ao questionário, motivo pelo qual o tratamento realizado corresponde a uma pequena parte do que poderá ser retomado em estudos futuros. Tentar-se-á, no entanto, tocar alguns pontos relevantes e reveladores sobre a percepção do aprendente hispanofalante de PLNM (e não hispanofalante com proficiência em espanhol) no que se refere à *interlínguaportunhol*, mediante a análise dos *corpora*.

3.2. Questionário

No que diz respeito à elaboração do questionário, deu-se ao aluno a opção de responder em *espanhol*, uma vez que a maioria estava nos níveis A1 e A2 de proficiência da LNM e o principal objetivo do estudo não era o de avaliar a sua produção escrita, mas sim a sua compreensão oral e percepção (metalinguística) da *interlíngua*. Contudo, chama a atenção o fato de pouquíssimos alunos o terem realizado em português, para além do fato de o terem feito com “excelência” para o nível de proficiência em que se encontravam (A2). Esclarece-se que as respostas não exigiam grande conhecimento do aluno concernente ao PB, no entanto, dos 64, somente alguns se “atreveram” a fazê-lo na LNM.

Questão 1 – Qual é o tema do comercial?

Pouquíssimos alunos centraram-se no tema *¿por qué creemos que sabemos hablar portugués?*, sendo que a grande maioria mencionou a companhia telefônica ou a reserva de hotel.

Resposta 1

- a) **Una tarifa para móviles** (espanhol, nível A1)
- b) **Pues a mí me parece que trata sobre La ignorância de la gente, que cree que con poner un tonillo o una terminación ya sabe hablar un idioma** (espanhola, nível A1)
- c) **¿Por qué creemos que sabemos hablar portugués?** (francês, nível A1)
- d) **Chamadas pelo telefone ao melhor preço e o portuñol** (argentina, nível A2)
- e) **Ele quer fazer uma reserva numa pousada** (espanhol, nível A2)

Note-se, ainda, a curiosa ausência de respostas condizentes com o verdadeiro tema do comercial - embora o seu objetivo fosse, efetivamente, a venda de serviços telefônicos -, pois se intitulava *más temas para hablar - portuñol - ¿por qué creemos que sabemos hablar portugués?* De fato, o próprio questionário intitulava-se assim, não obstante, quase ninguém o citou.

Questão 2 – O que o rapaz está fazendo?

Não suscitou controvérsias, e somente um aluno se referiu ao fato de que o rapaz também estava tentando falar português.

Resposta 2

- f) **Ele está fazendo uma reserva de hotel** (todos os alunos mencionaram este fato, com a diferença de que alguns acrescentaram *pelo telefone*)
- g) **O rapaz está *intentando* falar português** (somente um espanhol)

Questão 3 – Você entendeu o que ele falou?

Resposta 3

- h) **Entendí** (espanhol, nível A1)
- i) **Eu entendi a maioria** (espanhola, nível A1)
- j) **Difícilmente, mas eu lhe entendi** (espanhola, nível A2)
- k) **Entendi mas não gostei de como falou** (argentina, nível A2)
- l) **Sim, eu entendi o que falou, porque eu morava na Argentina e também vi muitos argentinos falar portunhol em Florianópolis** (alemão, nível B1)
- m) **Entendi perfeitamente porque a maioria das palavras são espanholas.** (espanhola, B2)

Questão 4 – Em que língua ele falou?

Resposta 4

- n) **Em *italoportuñol*** (italiano, nível A1)
- o) **Falou em portunhol. Falou uma mistura entre espanhol e português, mas acho que falou somente em espanhol usando terminações portuguesas** (alemã, nível A2)
- p) **Ele falou em espanhol com *algumas* palavras no que ele “achava” que era portugues** (hispano-brasileira, nível A2)
- q) **Em portunhol. Uma mistura de espanhol, português, e algumas palavras inventadas: metade espanhol, metade português** (espanhol, nível A2)
- r) **Ele falou uma mistura de espanhol, italiano e português com sotaque brasileiro** (espanhola, nível B2)

Questão 5 – Cite alguns trechos em que a fala dele não corresponde ao português.

Quase todos os alunos comentaram que deveriam ter reproduzido o comercial na sua totalidade, ou seja, aparentemente, todos os aprendentes tinham plena consciência dos desvios cometidos pelo rapaz do comercial inerentes à *interlíngua*, sendo que as palavras mais citadas se caracterizavam pelo *diminutivo* (*habitacioncinha, hotelinho*).

Resposta 5

- s) **come estai**
- t) **habitacionciña, hoteliño** (citado por quase todos os alunos)
- u) **playa**
- v) **me gusta muito**
- w) **una ultima perguntao, tiene desayunação incluído?**
- x) **muitas gracinhas**

Questão 6 – Você acha que fala ou já falou como ele?

Resposta 6

- y) **solo um pouquinho mejor** (espanhol, nível A1)
- z) **Nossa, espero que nunca tinha falado assim!** (hispano-brasileira, nível A1)
- aa) **não (*El español no e mi língua materna*)** (francês, nível A1)
- ab) **creo que hablo mucho mejor aunque mi nivel sea básico** (espanhola, nível A1)
- ac) **Eu não falo assim, mais eu acho que não falo bem** (espanhol, nível A1)
- ad) **Eu ainda falo como ele muitas vezes** (espanhola, nível A1)
- ae) **Acho que falo um pouquinho melhor em português (tenho boa professora ;) mas confesso que ainda estou fazendo muitos erros “portunholes”.** (alemã, nível A2)
- af) **Acho que eu falava um pouco portunhol, mas não tão exagerado como ele.** (espanhol, nível A2)
- ag) **Espero que no!! Creo que normalmente no, pero a veces es fácil comenter errores y seguro que alguna vez lo he hecho, sobretudoo cuando las palabras son muy parecidas.** (espanhola, nível A2)
- ah) **A veces hago españoladas que pueden sonar así** (espanhola, nível A2)
- ai) **Acho, sim. Todos os espanhóis falamos assim, quando não sabemos muito português** (espanhol, nível B2)
- aj) **Acho, sim. Sempre que eu visitei o Brasil, antes de começar a estudar português** (espanhola, nível B2)

Questão 7 – Na sua opinião: (questão de múltipla escolha)

Resposta 7

Quase todos os alunos consideraram que - *Teria sido melhor ou se entenderia melhor se ele tivesse falado somente em espanhol.* Somente uma aluna alemã, nível A2, considerou que - *Teria sido melhor ou se entenderia melhor se ele tivesse falado somente em português.* Somente uma aluna espanhola, nível A2, considerou que - *O rapaz se comunicou muito bem, pois dava para entendê-lo perfeitamente.*

Questão 8 – Comente algo que lhe tenha chamado a atenção quanto à fala do rapaz do comercial.

Resposta 8

- ii) **en estos casos sería casi mejor hacer la reserva en inglés para no faltar al respeto a nadie** (espanhol, nível A1)
- iii) *Ele nao tem nenhum tipo de vergonha de como esta falando, acho que porque como a imensa maioria de hispano-falantes, subestima a dificuldade do português* (hispano-brasileira, nível A2)
- iv) *Fala "portunhol" com muita confiança, pois acho que este convencido que a outra pessoa lhe entende perfeitamente. Esta basicamente falando em espanhol, mas usa terminações portuguesas* (alemã, nível A2)
- v) **No me llamo la atencion nada especialmente, he oido a gente hablar asi muchas veces por lo que hay cosas que incluso alguna vez llegue a pensar que estaban bien. Creo que es interesante como a veces pensamos que con darle la entonación o generalizar nos pueden entender mejor** (espanhola, nível A2)
- vi) *As pessoas que falam espanhol acham que para falar português só precisam mudar o final das palavras. Por exemplo hotel – **hotelinho**.* (espanhol – nível B2)
- vii) *Como o rapaz é argentino, a maioria das palavras que ele usa são espanholas ou italianas; ele acha que adicionando as terminações –ão e –inho e falando com sotaque brasileiro, já está falando português* (espanhola, nível B2)

3.3. Algumas considerações

Dos resultados obtidos com o questionário, as reações dos alunos na aula posterior à sua aplicação foram muito contraditórias. A maioria adotou uma postura ambígua, crítica e, por vezes, confusa, no debate sobre o tema do vídeo, isto é, sobre o fato de os hispanofalantes, não somente os argentinos, pensarem que sabem falar português (tema do comercial, que quase ninguém acertou ao responder à Questão 1). Aliás, o melhor aluno de todo o grupo comentou que “na verdade, a língua falada no comercial não era o *portunhol*, mas sim o espanhol, puro e duro, com leves toques de português ou invenções ininteligíveis do rapaz” (espanhol, nível B2).

Comentaram, ainda, que o vídeo lhes tinha parecido engraçadíssimo, porém, que “aquilo” não correspondia à realidade da sala de aula. De fato, enfatizaram, em tom de zombaria, que “aquele tipo de questionário lhes parecia humilhante”, porquanto lhes recordava a sua forma de falar “em alguns momentos” do nível A1, mas não em todos. Assim, perante a suposta indignação dos alunos, propôs-se-lhes - a todos os que tinham respondido, ou não, ao questionário - que identificassem as inadequações mais frequentes no vídeo e as coincidentes com os próprios “erros”. Os alunos trabalharam em pares e, na primeira parte da atividade, agiram com sumo interesse para identificar todos os “erros” possíveis e imagináveis. Contudo, quando se passou à segunda parte, de identificação das “próprias falhas” que coincidiam com as do comercial, a sua atitude foi muito mais complacente, quase negligente. Pediu-se-lhes, então, que tentassem reproduzir por escrito, novamente em pares, o diálogo mais adequado à situação representada no comercial e o apresentassem à sala. Finalmente, os próprios colegas teriam que tentar encontrar algumas “falhas ou distrações” nos diálogos apresentados. Não obstante, qual não foi a surpresa de todos quando se depararam com muitas e novas “distrações” ou “erros” próprios e dos outros colegas.

Efetivamente, resultou admirável o fato de quase todos os alunos estarem no nível A1 ou A2 de proficiência da L2, isto é, em pleno desenvolvimento da *interlíngua*, e praticamente ninguém reconhecer que falava ou já tinha falado como o exposto no vídeo (somente os alunos dos níveis mais altos, B2 e C1, admitiram ter falado *portunhol*). Também é surpreendente a forma como os alunos abordaram o tema, sem se envolverem pessoalmente, como se “aquilo” acontecesse somente com os “outros” hispanofalantes. No entanto, no debate realizado em sala de aula, argumentaram sem clareza nem fundamento algum, até mesmo envergonhados, como se estivessem num constante dilema entre reconhecer que ainda não falavam português e não querer reconhecer que ainda falavam *portunhol*.

Outro aspecto que também se impõe é o fato de os estrangeiros (não hispanofalantes) com proficiência em espanhol,

principalmente os que residiam há muitos anos em Espanha, também terem a sua percepção afetada pela *interlíngua*. Neste caso, parece ser que quanto maior for o seu tempo de residência no país, mais debilitada será a sua percepção do *portunhol*, podendo, inclusive, com o tempo, adotar a mesma atitude linguística que os hispanofalantes.

4. Análise dos dados

O presente estudo indica-nos que a representação que os hispanofalantes e não hispanofalantes proficientes em espanhol têm da língua portuguesa no tocante à proximidade e à distância existente entre ambas as línguas (português e espanhol), e conseqüente “facilidade” na aprendizagem da LNM, oscila, sobretudo, de acordo com os seguintes fatores: a atitude linguística e a percepção que o aprendente tem da LNM, podendo este último estar intrinsecamente condicionado pelo primeiro.

É de se ter em conta, por exemplo, o fato de somente alguns alunos terem mencionado corretamente o tema central do comercial apresentado, que coincidentemente se intitulava *¿por qué creemos que sabemos hablar portugués?* Percebe-se, nesta pequena “distração” por parte do aprendente, uma tentativa de driblar ou descaracterizar a realidade linguística da qual também faz parte, e pretende ignorar, ou simplesmente não a reconhecer como válida na sua condição de aluno.

Ressalte-se, igualmente, o fato de nem todos terem entendido perfeitamente o que o rapaz do comercial tentava dizer em *portunhol*, apesar de esta ser a “língua” que os alunos praticamente usam em sala de aula nos níveis mais baixos, principalmente no nível A1. Todos conseguiram reconhecê-la e caracterizá-la na fala de outrem, no entanto, quase ninguém admitiu que falasse ou já a tivesse falado, mesmo estando em níveis tão baixos como A1 e A2. Sendo assim, se pensavam que não falavam *portunhol*, mas que, por enquanto, também não falavam português, então, que língua falavam? A resposta a esta questão, em sala de aula, sempre aparecia em forma de “gargalhadas”, pois ninguém queria reconhecer a realidade linguística que vivenciava nos primeiros níveis de aprendizagem da LNM.

Não obstante, constatou-se que o nível de proficiência da LNM era um fator de relevância para o “despertar” da percepção e da consciência linguística do aprendente, pois as respostas ao questionário demonstraram o seguinte:

a) Aluno hispanofalante: quanto mais baixo era o nível de proficiência do aluno (níveis A1 e A2) menor era a sua consciência linguística, apresentando uma percepção “enevoada” ou parcial das suas próprias produções, que se reduzia praticamente ao *portunhol*; de outro modo, quanto mais alto era o seu nível de proficiência (nível B2 e C1), maior era a sua consciência linguística, sendo capaz de reconhecer as “vantagens” e as “armadilhas” que a proximidade entre as línguas podia representar, assumindo uma postura mais imparcial, rigorosa e menos indulgente com as próprias produções.

b) Alunos não hispanofalantes proficientes em espanhol: apresentavam uma postura mais cautelosa e objetiva ante a proximidade entre as línguas e não se aproveitavam tanto dos seus conhecimentos em espanhol (arriscavam-se menos) para aprender ou avançar na sua aprendizagem do português, sendo menos benevolentes com as próprias produções; porém, os que tinham maior proficiência em espanhol e residiam há mais tempo em Espanha se aproximavam da conduta dos hispanofalantes e se deixavam levar pelas artimanhas do *portunhol*, demonstrando uma percepção mais frágil da *interlíngua*.

Para além dos resultados supracitados, ressalte-se ainda a relevância de um estudo futuro, mais abrangente e aprofundado, das possíveis variáveis que não foram abordadas no presente trabalho, tais como a LM, o nível de proficiência em PLNM (bem como em outra LNM), os anos de exposição ao PLNM (como também os anos de exposição dos não hispanofalantes à língua espanhola), a idade, o sexo, a profissão, etc. Outrossim, não se descarta uma abordagem minuciosa sobre a hipótese de que os fundamentos neurobiológicos da percepção no homem, e conseqüentemente no

aprendente de uma língua não materna, também possam induzi-lo a construções mentais subjetivas ou a um engano, que não dependem da idade, da plasticidade do cérebro, nem sequer da atitude linguística do aprendente.

Ademais, é provável que a facilidade e a rapidez com que os aprendentes hispanofalantes (e não hispanofalantes proficientes em espanhol) encontram, mentalmente, informações semelhantes sobre praticamente qualquer tema em espanhol, que em grande parte coincidem ou se aproximam do português, esteja condicionando a percepção que têm da LNM, tornando-a mais débil, bem como os induzindo, conscientemente ou não, a uma atitude linguística mais relaxada ou “displicente” no seu processo de aprendizagem. Parece ser que, sob o ponto de vista do aprendente, o esforço e a própria memória têm perdido importância no processo de aprendizagem das línguas próximas para dar lugar a uma conduta de “conforto” ou “despreocupação” linguística, porque sabem que poderão valer-se desta proximidade para se comunicar na LNM. Aliás, os próprios alunos comentam, em tom de brincadeira, que “para quê se esforçar tanto para aprender português se é mais fácil falar em espanhol, e as pessoas nos entendem perfeitamente quando falamos devagar?”

5. Conclusão

Entre a imensa maioria dos adultos hispanofalantes, e não hispanofalantes proficientes em espanhol, existe a ideia generalizada e mitificada de que aprender português é “fácil”, porém, esta “ilusão linguística”, tão amplamente difundida e aceita sem contemplos também entre os alunos, não passa de um ledo engano, que apenas é averiguado pelo falante ou aprendente da LNM em contexto formal ou semi-formal de ensino e aprendizagem. Obviamente, a proximidade entre as línguas torna inegável a ilusão da promessa de facilidade que o português inspira no hispanofalante, porém, também é evidente que as suas expectativas quanto à LNM sejam prematuramente frustradas quando este se confronta com a sensação enganosa de competência espontânea (Fernández; González, 2006: 140), que resulta em muitos casos de abandono ou reprovação nos cursos de língua portuguesa para estrangeiros.

Nesse sentido, sem menosprezar os inúmeros fatores elencados na caracterização dos alunos informantes, que determinam e condicionam a sua história linguística, e centrando-se na análise dos resultados obtidos, pode concluir-se que:

- a) Os aprendentes adultos de Português do Brasil (PB), hispanofalantes e não hispanofalantes proficientes em espanhol, não possuem a mesma representação sociocognitiva da LNM e do seu processo de aprendizagem.
- b) A forma como os aprendentes perspectivam e avaliam o processo de ensino e aprendizagem está condicionada à percepção que têm da LNM e a atitude linguística que assumem ante a proximidade entre as línguas.
- c) Quanto maior for a consciência linguística do aprendente, mais forte será a percepção que tem da LNM e mais construtiva será a sua atitude linguística no processo de ensino e aprendizagem.
- d) Quanto menor for a consciência linguística do aprendente, mais deficiente será a percepção que tem da LNM e mais debilitada será a sua atitude linguística, apresentando maiores dificuldades para superar a fronteira linguística do *portunhol*, como também para reconhecê-lo, impedindo que o seu processo de aprendizagem seja deveras efetivo.

De fato, os dados obtidos desvelam uma visão ou uma percepção parcial e “fraudulenta” da LNM por parte dos aprendentes, como também uma ilusão de competência espontânea baseada unicamente na proximidade entre as línguas e na atitude linguística do aprendente em face desta particularidade.

Acrescente-se que o ensino e a aprendizagem de uma língua segunda não visam apenas a objetivos instrumentais; é necessário que tanto o docente como o discente entendam o papel que a LNM pode desempenhar como instrumento de formação do indivíduo, resultado de um esforço cognitivo e de permanente reflexão sobre a língua, não meramente como ferramenta de comunicação.

Cabe lembrar aqui o papel importante porém relativo do professor, que pode atuar especialmente no estímulo à utilização, por parte do estudante, de uma estratégia consciente (FRANJUL, 2004): a de reflexão, a conscientização de que a língua, esse “objeto tão rodeado”, nas palavras do autor, deve ser aprendida também como resultado de um esforço cognitivo naquilo que tem a ver com as suas formas específicas (Fernández e González, 2006:141).

Por conseguinte, a visão ou noção sociolinguística do professor vai influenciar e conduzir o processo de ensino e aprendizagem da LNM, devendo existir uma preocupação constante sobre o ensino ou a transmissão do seu valor aspectual, ou seja, o que de fato está por detrás da comunicação. Não se trata, pois, de um valor simplista, puramente comunicativo, para atender a necessidades rudimentares ocasionais, via *portunhol*, cabendo ao professor a tarefa de desmistificar a ilusão de competência espontânea que as línguas próximas, neste caso o português e o espanhol, possam “suscitar” no aprendente.

Não se trata, tampouco, de banir a *interlíngua* do processo de ensino e aprendizagem da LNM, uma vez que ela faz parte do seu processo natural de desenvolvimento, mas entender que as produções dos aprendentes funcionam em consonância com as suas próprias regras (mentais, linguísticas e atitudinais) e, a partir desta perspectiva, devem ser avaliadas, e não somente através das normas inerentes à língua-alvo. Deve tentar-se “desenvolver uma forma de ensino em que os erros sejam vistos não como um ‘obstáculo’ para o sucesso dos alunos, mas como um ‘trampolim’ para chegar à proficiência na língua-alvo” (Figueiredo, 2002: 121).

Assim sendo, torna-se extremamente relevante o papel do professor no processo de conscientização do aprendente e no fortalecimento da sua atitude linguística, no sentido de tentar fazer com que o aluno ou falante da LNM se aperceba das singularidades e das “armadilhas” que podem ocorrer na proximidade entre as línguas, não se rendendo perante as dificuldades que se lhe impõem no processo natural da aprendizagem nem se conformando com a fossilização da *interlíngua* como veículo primário de comunicação.

Referências Bibliográficas

- Abarca, Amalia Blanco. 1981. Bilingüismo y Cognición. In *Estudios de Psicología*, nº 8. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Almeida Filho, José Carlos Paes. 1995. Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas. In Almeida Filho, J. C. P. (Org.) *Português para estrangeiros interface com o espanhol*. São Paulo: Editora Pontes. p.13-21.
- Almeida Filho, José Carlos Paes; Lombello, Leonor (Org.) 1997. *O ensino de português para estrangeiros: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais*. Campinas: Pontes.
- _____. 1992. *Identidade e caminhos no ensino de português para estrangeiros*. Campinas: Pontes.
- Batoréo, Hanna J. 2004. *Linguística Portuguesa Abordagem Cognitiva*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bizarro, R.; Braga, F. 2009. Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de Línguas Estrangeiras. In *Acta de Conferência Nacional - Estudos em homenagem ao Professor Doutor António Ferreira de Brito*. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Letras, p. 57- 70. Disponível em <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4373.pdf>>. Acesso em 13 de janeiro de 2010.
- Capilla, María Carolina Calvo. 2007. *Espanhol e português em contato: o atrito da L1 de imigrantes espanhóis no Brasil*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, Brasília. Disponível em

<http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/id/25870201.html>. Acesso em 8 de fevereiro de 2010.

Contreras, Matilde. 1998. *Las trampas que puede ofrecer la proximidad de los idiomas – la interlengua ofrecida como insumo en las clases de lengua española como LE*. Dissertação de Mestrado em Letras, Pelotas.

Cunha, M. J.; Santos P. (Org) 2002. *Tópicos em português língua estrangeira*. Brasília: Ednub.

_____. 1999. *Ensino e pesquisa em português para estrangeiros*. Brasília: Ednub.

Duarte, Inês. 2008. *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*, 1ª ed. Lisboa: Ministério da Educação Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível em <[http://sitio.dgicd.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/800/O_conhecimento_da_lingua_desenv_consciencia_linguistica\[1\].pdf](http://sitio.dgicd.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/800/O_conhecimento_da_lingua_desenv_consciencia_linguistica[1].pdf)>. Acesso em 20 de janeiro de 2010.

Dicionário de Termos Linguísticos. In: *AIT – Associação de Informação Terminológica*. Disponível em <http://www.ait.pt/recursos/dic_term_ling/index2.htm>. Acesso em 15 de agosto de 2011.

Durão, Adja Balbino de Amorim Barbieri. 1999. *Análisis de Errores e Interlengua de Brasileños Aprendices de Español y de Españoles Aprendices de Portugués*. Londrina: UEL.

Fernández, I. G. M.; González, N. T. M. 2006. Conhecimentos de Espanhol. In *Linguagens, códigos e suas tecnologias - Orientações curriculares para o ensino médio*, v. 1. Brasília, Ministério da Educação. p. 127-156. Disponível em <www.lettras.ufmg.br/educonle/Orientações%20Curriculares.pdf>. Acesso em 28 de janeiro de 2010.

García, María Jesús Fernández García. 2006. Portuñol y literatura. In *Revista de estudios extremeños*, v. 62, n. 2, p. 555-576. Disponível em <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2066306>>. Acesso em 29 de janeiro de 2010.

Grosjean, François. 1989. Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. In *Brain and Language*, 36. p 3-15.

Harmers, Josiane F. e Blanc, Michel H. A. 1995. *Bilinguality and Bilingualism*. New York: Cambridge University Press.

Hasson, Deborah J. 2004. Self-Perceptions of Native Language Abilities in Bilingual Hispanic Young Adults. In *American Educational Research Association Conference*. San Diego, CA, USA. Disponível em <<http://www.informaworld.com/smpp/content-db=jour-content=a907030879>>. Acesso em 20 de maio de 2010.

Leiria, Isabel. 1999. *Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino*. Lisboa: Departamento de Linguística Geral e Românica da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Disponível em <<http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/03/portuguesLSEL.pdf>>. Acesso em 5 de fevereiro de 2010.

Mackey, W. 2000. The Description of Bilingualism. In Li Wei (Ed.), *The Bilingualism Reader*. London: Routledge. p. 26-54.

Mateus, M. H. M.; Caels, F.; Carvalho, N. 2009. O ensino do Português multilíngue - O que aprendemos com o Projecto *Diversidade Linguística*. In *Medições - Revista OnLine*, Vol. 1, nº1. p. 126-141.

Mohr, Denise. 2007. Português para hispanofalantes: uma alternativa para o ensino de gêneros escritos. In *Actas do XV EPLE - Encontro de Professores de Línguas Estrangeiras do Paraná - Línguas: culturas, diversidade, integração*. Curitiba, pp. 372-387. Disponível em <www.apliepar.com.br/site/anais_eple2007/artigos/36DeniseMohr.pdf> Acesso em 12 de

janeiro de 2010.

Oliveira, Ana Maria Roza. 2002. Acesso ao léxico e alternância de línguas em bilingues. In *Educação & Comunicação*, 7. p. 86-101. Disponível em <<http://www.esecs.ipleiria.pt/files/f1417.1.pdf>>. Acesso em 15 de abril de 2011.
Ortiz Alvarez, Maria Luisa. 2002. A transferência, a interferência e a interlíngua no ensino de línguas próximas. In: *Congreso Brasileño de Hispanitas*, 2. São Paulo. Disponível em <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000012002000100039&lng=en&nrm=abn>. Acesso em 3 de maio de 2011.

ROJAS, Juan Pedro. 2006. *Processo de fossilização na interlíngua de hispanofalantes aprendizes de português no Brasil: acomodação consentida?*, Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, Brasília. Disponível em <http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/id/16136252.html>. (Acesso em 2 de fevereiro de 2010).

Sim-sim, Inês. 1998.) *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Tilio, Rogério Casanovas. 2008. Reflexões sobre o ensino e aprendizagem de língua estrangeira. In *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, n. 27, v. 7, s.l. p. 118-143.

Sánchez-Élez, María Victoria Navas. 1992. El barranqueño: un modelo de lenguas en contacto. In *Revista de Filología Románica*, nº 9. Madrid: Editorial Complutense, p. 225-246.

Selinker, L. 1972. Interlanguage. In *IRAL*, vol. 10, nº 3. p 209-231. Tradução Liceras Muñoz, J. 1992. La adquisición de las lenguas extranjeras. Barcelona: Medina y Visor.

_____. & Lamendella, J. 1978. Fossilization in Interlanguage Learning. In: *TESOL 78 EFL. Polices, Programs Practices*. p 240-249.

_____. & Lakshaman, U. 1992. Language transfer and fossilization: the multiple effects principle. In: Selinker, L. *Language Transfer in Language Learning*. Revised Edition Philadelphia.

_____. 1994. *Rediscovering Interlanguage*. New York: Longman.

Wei, Li. 2000. Dimensions of bilingualism. In Wei, Li (Ed.) 2000. *The Bilingualism Reader*. London: Routledge. p 3-25.

Weinreich, U. 1953. *Languages in Contact*. New York: Linguistic Circle of New York.