

# MUNDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

OLHARES CRUZADOS (I)

TEMAS DE LINGUÍSTICA  
E DIDÁTICA

VALERIA TOCCO  
FILIPA ARAÚJO  
CARLOS ASCENSO ANDRÉ  
COORD.

*Mundos de língua portuguesa - olhares cruzados* apresenta a síntese do debate científico que vários especialistas ligados à Associação Internacional de Lusitanistas compartilharam na cidade de Roma, em tempo de pandemia. Neste volume são reunidos estudos sobre o português e a didática da língua portuguesa nas suas variedades, que vão da gramática histórica à comunicação publicitária, das traduções económicas às tecnologias para a sala de aula, do ensino-aprendizagem no séc. XVI ao português jurídico de hoje, do infinito pessoal à clivagem, sem esquecer o eixo diacrónico, sociológico e pragmático.



I N V E S T I G A Ç Ã O



**EDIÇÃO**

Imprensa da Universidade de Coimbra  
Email: [imprensa@uc.pt](mailto:imprensa@uc.pt)  
URL: [http://www.uc.pt/imprensa\\_uc](http://www.uc.pt/imprensa_uc)  
Vendas online: <http://livrariadaimprensa.uc.pt>

**COORDENAÇÃO EDITORIAL**

Imprensa da Universidade de Coimbra

**CONCEÇÃO GRÁFICA**

Imprensa da Universidade de Coimbra

**IMAGEM DA CAPA**

Agata-Ciosek — Unsplash

**INFOGRAFIA**

Pedro Matias

**EXECUÇÃO GRÁFICA**

KDP

**ISBN**

978-989-26-2529-4

**ISBN DIGITAL**

978-989-26-2530-0

**DOI**

<https://doi.org/10.14195/978-989-26-2530-0>

# **MUNDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

OLHARES CRUZADOS (I)

TEMAS DE LINGUÍSTICA  
E DIDÁTICA

VALERIA TOCCO  
FILIPA ARAÚJO  
CARLOS ASCENSO ANDRÉ  
COORD.



(Página deixada propositadamente em branco)

## SUMÁRIO

<b>Comércio colonial e ensino das línguas: o fracasso de duas traduções na época de Pombal</b>	
<i>Monica Lupetti, Marco E.L. Guidi</i> .....	19
<b>O Património Linguístico e os Hipónimos do Pão no Arquipélago da Madeira. A Multiplicação dos Hipónimos</b>	
<i>Helena Rebelo</i> .....	47
<b>&lt;Começar por + infinitivo&gt; no Português Europeu</b>	
<i>Henrique Barroso</i> .....	75
<b>Instabilidade diacrónica na expressão do plural dos nomes terminados em -ão</b>	
<i>Rui Pereira</i> .....	105
<b>Proposta de análise textual contrastiva de textos jurídicos: o caso do género «procuração» sob a perspetiva da tradução português-italiano</b>	
<i>Elisa Alberani</i> .....	127
<b>As TIC nas aulas de PLE: uma grande (r)evolução lúdica e de gamificação</b>	
<i>Lilian dos Santos Ribeiro</i> .....	149

<b>«Do mar é que eu falei. Dele é que és filho.» As construções clivadas com é que em tradução: uma comparação entre português europeu e italiano</b>	
<i>Silvia Brambilla</i> .....	177
<b>Crianças e jovens de nacionalidade portuguesa dentro do espaço europeu. Ligação com o país de origem no plano linguístico, cultural e afetivo</b>	
<i>Maria Teresa Nóbrega Duarte Soares</i> .....	201
<b>Tópicos em Educação Antirracista: um projeto educacional na rede de ensino federal brasileira</b>	
<i>Giselle Maria Santos de Araujo</i> .....	219
<b>Considerações sobre o plano de texto em textos de opinião elaborados por alunos hispanofalantes de PLE</b>	
<i>Telma Elisabete de Oliveira Duarte</i> .....	235
<b>Comunicar nas redes sociais em tempo de pandemia – o caso das marcas portuguesas <i>Super Bock</i> e <i>Licor Beirão</i></b>	
<i>Dina Baptista</i> .....	259
<b>Formas lexicais desviantes por aprendentes de Português Língua Não-Materna: estudo de caso</b>	
<i>Alessandra Baldo</i> .....	285
<b>O português como língua veicular na divulgação das culturas «exóticas» no século XVIII: o caso do manuscrito 536 «Noticias do Reyno do Malabár»</b>	
<i>Matteo Migliorelli</i> .....	305

## SAUDAÇÃO

Olho a estante diante de mim e vejo alinhados os sete volumes de *Atas* dos primeiros quatro congressos da Associação Internacional de Lusitanistas, nascidos ao compasso dos anos, a partir de Poitiers, nossa cidade berço, em 1984, Leeds (1987), Coimbra (1990), Hamburgo (1993), Oxford (1996).

São memórias vivas de um percurso trilhado desde há trinta e nove anos, mas são também pedras na construção que viemos fazendo. E são, acima de tudo, marcos de muitas jornadas científicas, onde os estudos de língua portuguesa e das literaturas e culturas que nela se exprimem, entendida a palavra culturas no seu sentido mais amplo, se afirmaram e consolidaram a sua presença no complexo território que é o mundo universitário.

Depois disso os congressos da AIL repetiram-se um pouco por todo o mundo e por quatro dos cinco continentes, ao ritmo de um em cada três anos, como fora desenhado no congresso fundador, em Poitiers.

Algures nesse percurso nasceu a revista *Veredas*, a expressar a vontade de tornar pública com mais intensa frequência a atividade científica a que se dedicavam os “lusitanistas”. Nos volumes de *Atas* e na revista se consubstanciavam também os grandes objetivos que presidiram ao nascimento da AIL.

Também algures nesse percurso, a prática de editar *Atas* de encontros científicos foi esmorecendo e foi perdendo valia a nível internacional. Os nossos congressos, como a esmagadora maioria de

outros encontros científicos, deixaram de dar origem a publicações dessa natureza. Em seu lugar começaram a surgir volumes temáticos, com mais marcada identidade e mais pertinente afirmação no mundo da ciência.

Assim sucedeu com a nossa Associação Internacional de Lusitanistas. Parte substancial das comunicações apresentadas em congressos passou a ser integrada em obras de outra natureza, volumes temáticos organizados segundo as grandes áreas dos estudos a que nos dedicamos. São já dezenas os volumes publicados, sempre em obediência a critérios de rigor e exigência, que são a garantia da qualidade da produção científica: os trabalhos são sujeitos a avaliação por pares anónimos, previamente à sua aceitação para publicação. A AIL é uma associação nascida em meio universitário e orgulha-se de possuir os padrões de exigência que dele são próprios.

Quis o destino que a cadência trienal fosse quebrada em 2020, em resultado da pandemia de que fomos vítimas. O congresso, previsto para Roma nesse ano, teve de ser adiado para 2021 e, mesmo assim, em condições nunca experimentadas: impôs-se realizá-lo em sistema híbrido, ou seja, presencial e à distância. Mas aconteceu e com sucesso, graças ao esforço de uma equipa italiana, liderada por Ettore Finazzi Agró e pelo então Presidente da Associação, Roberto Vecchi.

Do trabalho científico ali realizado saem agora a lume cinco volumes temáticos que reúnem contributos posteriormente elaborados pelos participantes. A organização geral é claramente exposta netas páginas por Valeria Tocco, que coordena a edição, e seria ocioso repeti-la aqui.

Ao atual Presidente da AIL cabe apenas uma palavra de saudação e que exprime o contentamento de todas e todos nós e várias palavras de agradecimento: à Imprensa da Universidade de Coimbra, que quis acolher nas suas coleções estes volumes temáticos e os que se seguirão, em resultado dos próximos congressos; ao Coordenador

do Congresso de Roma, Ettore Finazzi Agró, pelo seu empenho na organização do encontro e a todos e todas os/as que com ele partilharam essa tarefa; a quantas e quantos participaram no processo de avaliação dos trabalhos publicados; à Coordenadora da publicação, Valeria Tocco que, com a infatigável colaboração de Filipa Araújo, Secretária-Geral da AIL, levaram a cabo este empreendimento; sem elas dificilmente teríamos chegado aqui.

A todas e todos o nosso bem hajam.

**Carlos Ascenso André**  
Presidente da AIL (2021-2024)

(Página deixada propositadamente em branco)

## **13° CONGRESSO DA AIL, ROMA 2021: RECONSTRUIR, VERBO RESISTENTE**

Foi sem dúvida o mais ‘extraordinário’ dos Congressos da Associação. A afirmação poderia parecer enfática. Mas não é. Simplesmente descreve o quadro efetivo e fora do comum em que se realizou o 13° Congresso.

Adiado um ano pelas condições da pandemia, a decisão que foi tomada sobre o Congresso, numa época ainda de grande incerteza, foi a sua realização no formato on-line numa parceria que unia Camões, Gulbenkian, Universidade de Roma La Sapienza sob a égide da AIL. Foi uma decisão difícil e sofrida. Uma associação complexa como a AIL encontra nos rituais científicos em cada três anos a sua identidade, as suas redes de relações, o seu rumo.

Ao mesmo tempo a direção da AIL tinha consciência de que era necessário avançar com o evento mesmo que o custo fosse sacrificar a parte provavelmente mais intensa e procurada do encontro, a possibilidade de convívio, de discussão, de partilha de um tempo comum.

Os resultados construídos naquela semana final de Julho de 2021, numa ocasião que felizmente parece pertencer a um passado outro, demonstram que foi uma decisão oportuna.

Nesta iniciativa editorial da AIL, que reúne capítulos reelaborados a partir das primeiras apresentações como comunicação no Congresso, numa tradição que tem vindo sempre a caracterizar a

Associação como uma plataforma antes de tudo científica, de diálogo e de reflexão compartilhada, o que se evidencia é que os produtos se inscrevem sem dúvida no marco da qualidade.

Foi um processo demorado, mas no sentido de uma valorização máxima – científica, editorial, institucional – das emergências científicas do Congresso que agregam paisagens muito diferenciadas do universo das culturas que se expressa em português.

Embora os tempos áspers da epidemia não passem de sombras do nosso passado, capta-se nestas páginas algo que se conecta com aquele tempo mas pelo lado oposto, aquele da resistência, da sobrevivência, de afirmação de gestos de cultura que valem como sinais de vitalidade, de desejo de vida e de futuro. Por isso, reconstruir é um verbo resistente. E foi, em Roma, num momento difícil, que a AIL conseguiu realizar uma reconstrução significativa.

A pandemia faz proliferar planos e ideias de reconstrução, *recovery plans*, programas de retomadas, de reconstrução, de recomeço, de recuperação. É uma reação típica a determinados tempos do fim, quando se viveu uma espécie de fim dos tempos, uma experiência catastrófica ou final que profunda e destrutivamente se abateu sobre um determinado tempo deixando *a posteriori* uma intenção – antes de um gesto – de superação do fim ou de reinício, o virar da página.

A “reconstrução” pressupõe sempre um posicionamento ético em relação ao tempo e deve ser pensada a partir do duplo movimento de desconstrução e reconstrução do objeto que a metáfora da tradução exemplifica. Por isso, o “como” reconstruir é tão importante como “o que” se reconstrói. Só assim a “reconstrução” é uma oportunidade de renovação e mudança, mesmo que implique sempre um risco de perda. Mas é um risco a ser corrido, sob pena de ficarmos condenados à repetição do idêntico, à indiferenciação do passado e do presente, à perda da ideia de desejo e de futuro.

Foi o que a AIL fez. Os debates intensos e animados que ocorreram, pelos quais temos que ficar agradecidos a todos os protagonistas

que levaram ideias e diversidades de pontos de vista dentro de uma associação plural e disseminada como a nossa, foram no signo de uma reconstrução outra e nova que possa dar força a novos projetos. Mostrando sempre que a AIL é continuidade e rutura constantes. Esta é a sua força e a manutenção deste ambiente é a missão dos dirigentes da Associação. Será bom através destes volumes regressar àquela Roma onde gostaríamos de ter estado.

**Roberto Vecchi**

Presidente da AIL até ao XIII Congresso

(Página deixada propositadamente em branco)

## NOTA

Estranha edição a do XIII Congresso AIL, previsto para Roma, na prestigiada Universidade *La Sapienza*, em julho de 2020: a onda pandémica caiu-lhe em cima e fê-lo deslizar para julho do ano a seguir. E, mesmo assim, o perigo do contágio, ainda alto, fez com que conferências e conferencistas se dessem um pouco de corpo presente um pouco no éter, à distância. Mas apesar disso, apesar do medo e das desistências, apesar das dificuldades e dos fusos horários, a participação foi rica e a discussão animada, variada, de alto nível, proporcionando olhares entrecruzados que de Roma, do coração da velha Europa, se estenderam sobre a literatura, a cultura, a linguística relativas ao mundo de língua portuguesa, de leste a oeste, e de norte a sul.

Por este motivo, os volumes que agora se apresentam vão reunidos debaixo do título compreensivo de *Mundos de língua portuguesa – olhares cruzados*. Pois nas intervenções selecionadas para a publicação, submetidas a uma longa e capilar revisão cega, põem-se em foco e em diálogo os mundos em que se fala português nas suas afinidades, nas suas diferenças, nas suas peculiaridades, analisando textos, contextos, figuras da literatura, história, cultura e sociedade. Esse resultado chega ao fim de um labor demorado e atento, garantindo a qualidade dos estudos selecionados, que só foi possível graças aos esforços de todos os revisores que afinadamente trabalharam nas avaliações, de Gonçalo Cordeiro que se

dedicou à gestão informática e à nem sempre fácil comunicação entre as partes em causa, de Filipa Araújo, que desempenhou um papel fundamental, especialmente no delicado momento da finalização desta complexa produção editorial – sem esquecer o constante apoio dos Presidentes AIL: o antigo, Roberto Vecchi, que orquestrou o Congresso naquela difícil conjuntura; o atual, Carlos Ascenso André, que seguiu de perto o aparecimento dos *Mundos de língua portuguesa – olhares cruzados*.

As contribuições foram divididas em cinco volumes tão homogêneos quanto possível do ponto de vista da macroárea temática. O primeiro, *Temas de linguística e de didática*, reúne as intervenções que se dedicaram, dum ponto de vista sincrónico ou diacrónico, ao estudo da língua portuguesa nas suas variedades e a questões de ensino, seja de PLE seja de didática da língua materna. O segundo, *Reflexões interartes sobre cultura e teoria literária*, apresenta aqueles estudos de perspetiva cultural que abordam, transversalmente ao mundo de língua portuguesa, questões de ordem sociológica, antropológica, ecocrítica ou interartística (cinema, teatro, jornalismo, museus, etc.). Neste acervo foram também incluídas as contribuições que tiveram como objeto de estudo a cultura galega. O terceiro volume, *Da literatura em Portugal: ficção, poesia, teatro, crítica*, desenha um rico e complexo percurso diacrónico e metodologicamente variado sobre textos e autores oriundos de Portugal. A figuras, temas, textos de âmbito americano é dedicado, por sua vez, o volume *O Brasil em foco: perspetivações literárias e culturais*, no qual uma especial atenção é destinada a temas sensíveis como ditadura, violência, racismo, injustiça social. Por fim, *Africanidades: antropologia, literatura, cinema, história* recolhe aquelas contribuições que, de uma perspetiva histórica, antropológica, sociológica ou literária, abordam e problematizam aspetos da cultura na África que fala (também) português ou da presença cultural africana no Brasil e em Portugal.

Este “fogo cruzado” de ideias, propostas e leituras testemunha a vivacidade, a originalidade, a riqueza das abordagens hermenêuticas dos estudos sobre língua e cultura dos países que falam português, cujo fomento é, desde sempre, a finalidade primária da nossa Associação Internacional de Lusitanistas.

**Valeria Tocco**

(Página deixada propositadamente em branco)

**COMÉRCIO COLONIAL E ENSINO DAS LÍNGUAS:  
O FRACASSO DE DUAS TRADUÇÕES  
NA ÉPOCA DE POMBAL**

**COLONIAL TRADE AND LANGUAGE TEACHING:  
THE FAILURE OF TWO TRANSLATIONS  
AT THE TIME OF POMBAL**

**Monica Lupetti**

Università di Pisa,  
Dipartimento di Filologia, Letteratura e Linguistica  
<https://orcid.org/0000-0003-1933-0512>

**Marco E.L. Guidi**

Università di Pisa,  
Dipartimento di Economia e Management  
<https://orcid.org/0000-0002-6214-3723>

**RESUMO:** Entre 1755 e 1759, publicou-se em Paris o periódico *L'Observateur hollandais*, cujo autor era Jacob Nicolas Moreau (1717-1804). Moreau atacou o governo britânico por violar os tratados de paz e visar estabelecer o monopólio do comércio colonial. Entre 1757 e 1758, António José de Miranda e Silveira publicou a tradução dos primeiros quatro números deste periódico. Trata-se da primeira tradução de matéria económica publicada em Portugal e de uma das poucas autorizadas pela censura de Pombal, provavelmente porque serviu como peça de apoio à sua tentativa de emancipação da Grã-Bretanha, no início da Guerra dos Sete Anos. A publicação foi descontinuada, a partir do momento em que se tornou evi-

dente a necessidade que Portugal tinha do apoio da Grã-Bretanha contra a aliança franco-espanhola. O primeiro objetivo deste estudo é reconstruir os antecedentes da tradução de Silveira e refletir sobre o significado que ela tinha no quadro das estratégias coloniais e comerciais de Pombal. Em segundo lugar, visa-se comparar a história desta tradução com aquela de outra redigida por Silveira alguns anos depois (1766), a de *La Mécanique des Langues et l'Art de les enseigner*, de Noël-Antoine Pluche (1751). A tradução da *Mécanique* permaneceu inédita, presumivelmente porque as propostas de Pluche iriam introduzir em Portugal uma discussão aberta acerca dos métodos didáticos e do ensino da gramática, algo que Pombal certamente queria evitar. O fracasso de ambos os empreendimentos editoriais é um caso interessante que revela a lógica das reformas na época do despotismo esclarecido, lançando uma luz inédita sobre a ligação histórica entre a linguística e a economia política.

**Palavras-chave:** tradução, século XVIII, ensino da gramática, economia política, censura pombalina.

**ABSTRACT:** Between 1755 and 1759, the periodical *L'Observateur* hollandais was published in Paris, whose author was Jacob Nicolas Moreau (1717-1804). Moreau attacked the British government for violating peace treaties and aiming to establish a monopoly in colonial trade. Between 1757 and 1758, António José de Miranda e Silveira published the translation of the first four issues of this periodical. It was the first translation of economic matters published in Portugal and one of the few authorised by Pombal's censorship, probably because it served as a support for his attempt to emancipate Portugal from Britain at the beginning of the Seven Years War. The publication was discontinued as soon as it became clear that Portugal needed Britain's support against the Franco-Spanish alliance. The first objective of this study is to reconstruct the background of Silveira's translation and reflect on the significance it had in the framework of Pombal's colonial and commercial strategies.

Secondly, we aim to compare the history of this translation with that of another one authored by Silveira a few years later (1766), that of *La Mécanique des langues et l'Art de les enseigner* by Noël-Antoine Pluche (1751). The translation of *Mécanique* remained unpublished,

presumably because Pluche's proposals would introduce in Portugal an open discussion about didactic methods and the teaching of grammar, something Pombal certainly wanted to avoid.

The failure of both publishing ventures is an interesting case that reveals the logic of reforms in the age of enlightened despotism, shedding unprecedented light on the historical link between linguistics and political economy.

**Keywords:** translation, 18<sup>th</sup> century, grammar teaching, political economy, Pombal's censorship.

## Comércio colonial e ensino das línguas: o fracasso de duas traduções na época de Pombal<sup>1</sup>

### 1. Introdução

O objetivo deste trabalho é tratar um caso relevante dentro da história da tradução para português de obras científicas e didáticas, de acordo com uma abordagem que combina a análise filológica do texto com o do contexto institucional e intelectual.

A primeira das duas traduções que vamos examinar é um conjunto de quatro opúsculos intitulados *O Observador Hollandez ou Primeira [Segunda, ... etc] Carta de Mons. Van \*\*\* a Mons. H. \*\*\* de Haya sobre o Estado Presente des Negocios da Europa*, publicados entre 1757 e 1758. A segunda é a tradução de *La Mécanique des Langues, et l'Art de les enseigner*, de Noël-Antoine Pluche, cujo original foi

---

<sup>1</sup> Endereços para correspondência: monica.lupetti@unipi.it; marco.guidi@unipi.it. O presente trabalho é o resultado de uma investigação conjunta. Na redação do texto, contudo, Marco Guidi editou os parágrafos 2 e 3 e Monica Lupetti os parágrafos 4 e 5. A introdução e as conclusões são comuns. Os autores desejam agradecer a Telmo Verdelho pelos seus valiosos conselhos.

publicado em 1751. Esta tradução, que data de 1766, permaneceu manuscrita, não sendo provavelmente autorizada a sua publicação.

Ambas são transpostas do francês pelo mesmo tradutor, uma personagem bastante misteriosa chamada António José (Joseph) de Miranda e Silveira, *bacharel* em Leis da Universidade de Coimbra. As duas traduções partilham mais características: ambas são dedicadas ao Marquês de Pombal e a história de ambas é a história de um fracasso, diferente nos dois casos (apenas os primeiros quatro números do periódico do Moreau foram traduzidos, enquanto que o texto do Pluche provavelmente nunca foi publicado), mas que pode ser reconduzido à mesma fonte: a censura Pombalina, por sua vez ligada às estratégias políticas do Ministro de Estado: económica e política num caso, cultural e pedagógica no outro.

O estudo das razões deste duplo fracasso permite, por um lado, uma melhor compreensão do contexto cultural dentro do qual as traduções foram redigidas; por outro lado, e em última análise, do significado destes mesmos textos, se for verdade que a hermenêutica de uma obra reside na sua receção (Jauss, 1982).

O nosso estudo visa atingir outro objetivo: o autor das duas traduções que aqui analisamos pertence a um denso grupo de estudiosos literários, funcionários públicos e publicistas, que, desde meados do século XVIII até ao final do século XIX, combinaram o estudo da gramática e lexicografia portuguesas com uma intensa atividade de tradução literária e científica, com uma incidência marcante nos clássicos da economia política europeia. Tirando algumas exceções, eles não foram verdadeiros economistas, mas divulgadores da ciência económica através da tradução, adaptação, recensão, sendo, portanto, o elo perdido entre o trabalho teórico e a esfera pública. As razões deste duplo interesse parecem variar de caso para caso, mas um elemento unificador pode ser identificado numa ideologia liberal, reformista, modernizadora e, ao mesmo tempo, patriótica, que identificou a educação e o comércio como as duas alavancas

fundamentais para sacudir Portugal dos grilhões do Antigo Regime e do seu atraso, ligando-o ao desenvolvimento que tinha como propagandistas os principais países europeus. Ao mesmo tempo, o estudo e exaltação da língua portuguesa foi o principal instrumento para defender a tradição e identidade cultural lusitana e cimentar o orgulho nacional em torno do objetivo de promover a redenção do país. A gramática e a economia política eram, portanto, parafraseando Giuseppe Pecchio ([1929] 1852, p.248), «scienze dell'amor pátrio». O presente estudo de caso pode lançar uma nova luz sobre a interpretação deste fenómeno.<sup>2</sup>

## **2. O *Observateur hollandais***

*L'Observateur hollandais* é uma publicação periódica irregular que circulou na França entre 1755 e 1759, contando 46 números mais alguns apêndices.

O autor desta publicação é Jacques (ou Jacob) Nicolas Moreau (1717-1804). Moreau, filho de um jansenista inveterado e educado como um jansenista (Baker, 1990, p.59; Orain, 2014, p.471), começou a sua carreira como advogado e conselheiro na *Cour des Aides* da Provença. A partir dos anos 1750, porém, pronunciou-se em favor da autoridade real e contra as controvérsias religiosas que a ameaçavam (Baker, 1990, p.60). Muito cedo atraiu a atenção do governo, e desde 1755, tornou-se propagandista contratado pelo Ministério dos Negócios Estrangeiros, encarregado de defender o caso da França contra a Inglaterra na Guerra dos Sete Anos (Ibid.; Alimento & Stapelbroek, 2017, pp.31-32). Nestes mesmos anos foi publicado o seu panfleto contra as ideias do Iluminismo dos *Encyclopédistes*, acusados de fomentarem ideias políticas sediciosas:

---

<sup>2</sup> Um terceiro objetivo deste ensaio é lançar as bases para uma edição crítica da tradução da *Mécanique des Langues*, na qual estamos atualmente a trabalhar.

o *Nouveau Memoire pour servir à l'histoire des Cacouacs* (1757). O projeto faraônico de recolher num único arquivo todas as leis e normas relacionadas com a história da França, que lhe foi confiado em 1759 pelo *Contrôleur général* Étienne de Silouhette, para proteger as prerrogativas da monarquia absoluta contra as interpretações arbitrárias dos parlamentos (Baker, 1990, pp.65-75), fez de Moreau o historiador oficial da coroa francesa. Em 1774, com a ascensão ao trono de Luís XVI, de quem tinha sido nomeado preceptor em 1768 (Hours, 2011), foi nomeado historiador real (Baker, 1990, p.84) e bibliotecário da Rainha Maria Antonieta.<sup>3</sup>

Voltando ao *Observateur hollandais*, esta obra pertence a um género textual muito popular no século XVIII: o das séries periódicas de cartas políticas fictícias enviadas por um autor imaginário a um correspondente igualmente imaginário, vivendo ambos num «país terceiro».

O *Dictionnaire des ouvrages anonymes et pseudonymes*, de Antoine-Alexandre Barbier (1806) menciona, embora imprecisamente, quatro deles: por ordem cronológica,

1. *L'Observateur hollandais, par une Société de gens de lettres* (1845), atribuído a Joseph du Fresne de Francheville (1704-1781) (Gilot, 2021), mas que evidentemente não tinha na mão e do qual se perderam todos os vestígios, embora pareça ter sido obra do Marquês d'Argens (Anon., 2021<sup>1</sup>). Provavelmente confunde-o parcialmente com *L'Observateur hollandois. Où l'on traite de divers sujets qui ont rapport aux sciences, et particulièrement à la morale* (Leeuwaerde, chez Abraham Ferwerda, 1749-1751), um periódico literário e enciclopédico, do qual 100 fascículos foram publicados (van Strien, 2021);

---

<sup>3</sup> Cfr. também Gembicki, 1979; Barret-Kriegel, 1988.

2. *L'Observateur hollandais*, de Jacques-Nicolas Moreau (Haia, 1755-1759);
3. *L'Observateur français à Londres, ou Lettres sur l'État présent de l'Angleterre, relativement à ses forces, à son commerce et à ses moeurs, avec des notes et des remarques historiques, critiques et politiques* (Paris, 1769-1773), redigido por Augustin-Pierre Damiens de Gomicourt (1723-1790) (Moureau, 2021), 28 volumes, com aproximadamente 24 fascículos por ano (Fabre, 2021<sup>1</sup>);
4. finalmente, *L'Observateur anglois, ou Correspondance secreete entre Milord All'Eye et Milord All'Ear* (Londra e Amsterdam, 1777-1784), por Mathieu-François Pidansat de Mairobert (1707-1779) (Mekki-Berradar & Tate, 2021), 10 volumes, de 1783 sob o título *L'Espion anglais* (Sgard, 2021<sup>1</sup>).

O *Dictionnaire des journaux* enumera dezoito publicações francesas com a palavra «Observateur» no título, doze das quais são, pelo menos em parte, de natureza político-económica. Reflete o período da Guerra dos Sete Anos e o rescaldo da Paz de Paris, bem como o *Observateur hollandais* (1755-1759), do Moreau e o *Observateur français à Londres* (1769-1773) pelo fisiocrático Damiens de Gomicourt, *L'Observateur observé. Ou Lettre d'un Hollandais à un de ses amis dans laquelle on redresse l'Observateur hollandais sur ce qu'il a avancé touchant le commencement des hostilités présentes entre les Français et les Anglais* (1756), um volume único de um autor anónimo, que se apresenta como um panfleto de contrainformação, opondo-se às teses pró-governamentais do Moreau. As cartas do Moreau provocam várias reações contrárias, tais como a *Lettre d'un anglois à son ami à La Haye: contenant une relation authentique de ce qui s'est passé entre les cours de Londres et de Versailles, au commencement des troubles présents: tirée des pièces originales* (à la Haye, chez Pierre de Hondt, 1756), que defende o ponto de vista

britânico sobre o início dos conflitos. Igualmente pró-britânico é *Le Véritable observateur ou lettre d'un Anglois à un Patriote Hollandois* (Londres, Hooper et Merley, s.d. [1756]), cuja autoria tem sido atribuída por alguns à Emer de Vattel (1714-1766). Finalmente, a *Lettre de M. Van B\*\* négociant hollandois, au chevalier R\*\*\* négociant a Londres son associé* (A La Haye, chez Pierre Neaulme, 1756), é composta por três cartas de Van B\*\*\* e três cartas em resposta, nas quais o protagonista se opõe às alegações do Moreau sobre uma questão de pormenor, a do comércio de quadros (Sgard, 2021<sup>2</sup>).

Ainda fazem parte das reacções ao texto do Moreau: as *Lettres d'un François à un Hollandois, au sujet des Différends survenus entre la France & la Grande-Bretagne, Touchant leurs Possessions respectives dans l'Amérique septentrionale*, ([S.l.]: [s.n.], 1755); o *Examen de la conduite de la Grande-Bretagne a l'égard de la Hollande, Depuis la naissance de la République jusqu'à présent; Écrit en forme de Lettres, et adressé à un Seigneur de la Régence*, par un Hollandois bien intentionné [i.e. Louis-Joseph Plumard de Dangeul (1722-1777)] (A Paris [i.e. La Haye]: [s.n.], 1756); as *Considérations sur les différends des couronnes de la Grande-Bretagne et de France touchant l'Acadie et autres parties de l'Amérique Septentrionale. Le tout fondé sur les mémoires des commissaires des deux puissances, publiés tout nouvellement et rédigé en quatre lettres, écrites par un François à un Hollandois* (A Francfort & La Haye, [s.n.], 1756).

Fora da controvérsia suscitada pelo Moreau, vale a pena mencionar *L'Observateur hollandais à Paris* de Pidansat de Mairobert, que não passou da fase de prospeto, publicado como uma seleção de seis cartas em 1773 e provavelmente bloqueado pela vontade governamental (Anon., 2021<sup>2</sup>); *L'Observateur suisse dans l'Allemagne et dans le Nord* (1774), que também permaneceu na fase de prospeto (Sgard, 2021<sup>3</sup>); e *L'Observateur vigilant* (1781), em 5 fascículos, que se insere nos conflitos políticos então em curso na República de Genebra.

Para além do referido *Observateur anglois* (1777-1784), periódico que reflete o ponto de vista governamental encarnado por Mairobert como Comissário da Marinha, o *Observateur français à Amsterdam ou Lettres sur l'état présent de la République des Provinces Unies relativement à sa constitution, à ses forces, à son commerce et à ses mœurs*, um único volume de 1779, também escrito por Damiens de Gomicourt, foi publicado no contexto do conflito anglo-francês na altura da Revolução Americana (Fabre, 2021<sup>2</sup>).

Periódicos como *L'Observateur hollandais*, *L'Observateur français à Londres* e *L'Observateur anglais* são instrumentos de luta política na esfera pública nascente, caraterísticos da França do século XVIII, quando o país tinha um papel central nos grandes conflitos entre as potências coloniais. O expediente literário de utilizar pessoas que vivem como estrangeiros num país de acolhimento permite atribuir retoricamente às suas observações um carácter de neutralidade ou imparcialidade que não poderia ser reconhecido nas partes diretamente envolvidas. Ao mesmo tempo, a credibilidade destes «espetadores imparciais» é corroborada em termos de uma ética aristotélica da virtude, que as suas palavras revelam constantemente: uma ética que faz da amizade e do patriotismo os seus valores fundadores. Os dois correspondentes do *Observateur hollandais*, por exemplo, amam o seu país e observam a política internacional com vista a prever quais poderiam ser as consequências para a sua pátria.

O conteúdo das cartas é principalmente de natureza descritiva, precisamente para sublinhar o carácter objetivo das análises e o carácter utilitário da informação fornecida. O autor reconstrói os factos que considera relevantes com uma abundância de documentação científica: citando tratados, relatórios oficiais, testemunhos orais, mapas e utilizando imagens que relatam episódios cruciais. No entanto, o seu objetivo não é puramente informativo, mas performativo. Podemos caracterizar estas publicações como verda-

deiros dispositivos de informação, que atuam na esfera pública a fim de mobilizar os seus leitores, que no nosso caso são ficticiamente holandeses, mas na realidade franceses ou pró-franceses.

O núcleo da argumentação do *Observateur hollandais* pode ser resumido da seguinte forma: desde 1753-1754 a Grã-Bretanha tem violado repetida e deliberadamente o Tratado de Aix-la-Chapelle e a Lei das Nações, visando destruir o comércio colonial entre a Nova França (Canadá) e a mãe-pátria, a França. Na lógica da argumentação, a Grã-Bretanha é o agressor, a França a vítima que sabiamente só procura a paz e a justiça. Esta assimetria repete-se durante os primeiros anos da Guerra dos Sete Anos (1756-1763).

O objetivo da Grã-Bretanha é tornar-se monopólio e hegemonizar a Europa. Implicitamente, as cartas do observador holandês enviam uma mensagem aos próprios aliados da Grã-Bretanha: *de te fabula narratur*, vocês serão as próximas vítimas!

O discurso que se desdobra através dos vários textos desta publicação periódica é o definido por David Hume como a «Jealousy of Trade» – o «Ciúme do Comércio» (Hont, 2010), a proteção dos interesses económicos das potências coloniais através de instrumentos que vão das guerras aos tratados de paz, e do protecionismo comercial aos tratados comerciais, constantemente renovados e sistematicamente violados, num jogo de soma zero.

### **3. A tradução portuguesa: o *Observador Hollandez***

A tradução portuguesa do *Observateur hollandais*, que sai publicada entre 1757 e 1758, é relevante porque é, na realidade, a primeira, e uma das raras, traduções de obras económicas e políticas que passaram pelo teste da severa censura portuguesa sob Pombal. Também parece ser a única tradução do periódico do Moreau fora de França, se excluirmos a recensão de Adam Gottfried Uhlich (1756; 1759) na Alemanha.

Do ponto de vista cronológico, a tradução realiza-se nos primeiros anos do período pombalino (1750-1777) e, no contexto europeu, coincide com o início da Guerra dos Sete Anos (1756-1763). Em 1757 e 1758, Portugal ainda é neutral e o futuro Marquês procura lucrar com o conflito.

A informação que conseguimos recolher até aqui sobre o tradutor, António José de Miranda e Silveira, é bastante escassa. As fontes biográficas e bibliográficas portuguesas mais conhecidas – como o *Diccionario Bibliographico Portuguez* de Inocêncio da Silva – não foram de grande ajuda neste caso. Só sabemos, graças à primeira página da tradução de Pluche, que Miranda e Silveira se licenciou em Direito na Universidade de Coimbra e que viveu em Lisboa. O *Livro de Matrículas* da Universidade de Coimbra regista-o pela primeira vez como «natural de Torres Vedras» e como aluno de Canones, a 31 de Outubro de 1748 e, pela última vez, a 12 de Outubro de 1752, o que significa que se licenciou no ano académico 1752-1753. Nessa altura, deveria estar nos seus vinte e poucos anos de idade. Aparentemente, Silveira nunca publicou obras de sua autoria.

Uma reflexão é imprescindível sobre a dedicatória a Pombal que aparece no segundo número do *Observador Hollandez*. Para além dos tons eulogísticos convencionais em relação ao Marquês, a dedicatória revela as razões pelas quais um jovem bacharel em direito poderia ter tentado a sua mão nesta tradução. O objetivo é mostrar maturidade de julgamento em assuntos políticos e económicos, apresentar-se como um perito que espera ganhar a estima do Monarca e do Ministro do Reino e assim entrar «algum dia no seu Real serviço» (*Observador Hollandez*, 2, p.[2]).

Deste ponto de vista, o perfil de Silveira é semelhante ao de outros tradutores de obras económicas no período pombalino (Lupetti & Guidi 2014; 2016; 2023).

A pergunta que precisamos de colocar para interpretar o significado e o conteúdo desta tradução é a seguinte: porquê traduzir

uma obra tão impiedosamente antibritânica, que, como já vimos anteriormente, representava o ponto de vista oficial do governo francês? E porquê, do lado do Marquês, autorizar ou endossar esta tradução?

A política estrangeira e comercial de Pombal antes da Guerra dos Sete Anos baseava-se numa estratégia de prudente independência da Grã-Bretanha e de estabelecimento de Companhias majestáticas (privilegiadas) para o comércio brasileiro, como a Companhia Geral do Grão-Pará e Maranhão e a Companhia de Comércio de Pernambuco e Paraíba. A tentação de Pombal no início da Guerra dos Sete Anos foi a de lucrar com a guerra para tomar uma posição pró-francesa, isto é, antibritânica, e justificar a independência comercial de Portugal na opinião pública portuguesa.

A tradução do *Observateur hollandais* pode ser explicada por este contexto. A mensagem transmitida por esta revista poderia servir de apelo a uma classe burguesa emergente, crescida graças ao comércio colonial, através de um tipo de argumentação que poderia ser apreciada por esta audiência: uma crónica ou uma «história contemporânea» rica em dados concretos e «técnicos» familiares para quem praticava negócios, transmitia, não tão sub-repticiamente, palavras de ordem inflamadas contra o domínio britânico e apelava ao orgulho patriótico da nação portuguesa, ansiosa por dar maior independência e solidez ao seu império colonial e aos seus interesses comerciais. Ao mesmo tempo, a tradução de um texto francês semioficial deixava claro que os parceiros estratégicos de Portugal nesta batalha só poderiam ser a França e os seus aliados.

A nossa segunda pergunta é por que razão foram publicados apenas os primeiros quatro números do *Observateur hollandais* em vez dos 46 originais? No prefácio da primeira carta, Silveira anuncia a tradução de todas as 15 cartas até então publicadas, mas, então, porque é que a tradução foi descontinuada?

A resposta reside na mudança de estratégia de Pombal durante a guerra. Pombal compreende que a oposição à Grã-Bretanha leva à submissão à Espanha e ao «Pacto de Família» entre a França e a Espanha. Em 1762 o exército espanhol invade Portugal: é o início da «Guerra fantástica», que termina graças ao exército britânico, que salva Portugal do domínio do Bourbon.

No final da guerra, em 1763, o destino de Portugal tornou-se inextricavelmente ligado ao da Grã-Bretanha, com a consequente renúncia ao comércio colonial independente. Isto provoca uma mudança na política comercial de Pombal: a criação da Companhia Geral da Agricultura das Vinhas do Alto Douro tem como objetivo estimular uma agricultura especializada orientada para a exportação. A fundação de várias fábricas nacionais segundo o modelo de Colbert visa estimular a substituição de importações. O comércio colonial, em último lugar, deixa-se à concorrência de frotas estrangeiras, principalmente a frota britânica, de acordo com o princípio de «liberté et concurrence» teorizado por Vincent de Gournay e o seu grupo (Alimento, 2013).

#### **4. Outra tradução, outro tipo de fracasso: a *Mecânica das Línguas***

O caso da descontinuação do *Observador Holandês* conecta-se com outra história de fracasso que curiosamente envolve o mesmo tradutor, António José de Miranda e Silveira. Trata-se da tradução de *La Mécanique des Langues, et l'Art de les enseigner*, de Noël-Antoine Pluche cujo original foi publicado em 1751.

Esta tradução, também dedicada a Pombal, permaneceu manuscrita, não sendo provavelmente autorizada para publicação. O único exemplar conhecido até hoje é possuído pela biblioteca do Centro de Linguística da Universidade de Lisboa (CLUL) [R/425].

O autor da obra original, Noël-Antoine Pluche, nasceu em Reims, em 1688, e morreu em Paris, em 1761. Pluche tem uma caracterís-

tica em comum com Moreau, mas com uma diferença importante: Pluche simpatizou com as ideias Jansenistas e recusou ao longo da sua vida aderir à bula pontifícia *Unigenitus* (1813) (De Baere, 2001). O bispo de Laon nomeou-o então diretor do colégio da cidade, cargo que aceitou para evitar procedimentos legais por causa das suas crenças religiosas, mas uma *lettre de cachet* contra ele forçou-o a se demitir. Refugiou-se em Rouen, onde se tornou tutor do filho do Intendente da Normandia, M. de Gasville. Após uma descoberta casual de informações úteis à Coroa, o Cardeal Fleury ofereceu-lhe um lucrativo priorado, que Pluche não aceitou, devido à sua persistente recusa em assinar a *Unigenitus*. O cardeal deu-lhe, então, uma quantia de dinheiro que lhe permitiu de se instalar em Paris antes de se retirar, em 1749, em La Varenne-Saint-Maur, onde morreu em 1761.

Entre 1732 e 1750 Pluche compôs a sua obra mais importante, *Le Spectacle de la nature*, em oito volumes, que rapidamente se tornou um *best-seller*, traduzido em várias línguas<sup>4</sup>. Esta foi uma das obras de popularização científica publicadas na época da *Encyclopédie*. Dirigida aos jovens, tinha um objectivo pedagógico explícito. Contudo, as doutrinas expostas nesta obra baseavam-se essencialmente em citações das Sagradas Escrituras e opunham-se aos cânones da revolução científica do século XVII. A oposição de Pluche à cosmologia de Galileu e Newton foi também evidente noutra obra publicada em 1739, a *Histoire du Ciel*.

Em 1751 Pluche publicou *La Mécanique des langues, et l'art de les enseigner*, juntamente com uma versão latina do mesmo texto intitulada *De linguarum artificio et doctrina*. Esta obra teve menos sucesso em termos tradutivos, exceto pelo eco parcial que teve, na Península Ibérica, por um lado como apêndice a um manual para o ensino de literatura e línguas clássicas pelo jesuíta espanhol

---

<sup>4</sup> Em inglês, em 1733; em alemão, em 1746-1753; em holandês, em 1737-1784.

Francisco Xavier de Idiaquez (1758) e, por outro lado, como tradução portuguesa por António José de Miranda e Silveira.

O significado do título da obra de Pluche merece ser tratado mais pormenorizadamente, uma vez que este significado também envolve a tradução portuguesa. A palavra «*Mécanique*» não implica nem uma aplicação do método newtoniano, nem uma antecipação da análise estruturalista. É simplesmente um termo metafórico que se refere ao estudo da sequência material de palavras e partes do discurso que são comuns, segundo o próprio Pluche, a todas as línguas. O objetivo didático do trabalho de Pluche implica que os estudantes tomem gradualmente consciência das construções e sequências típicas que pertencem à língua que estão a aprender, como se estivessem a aprender como funciona uma máquina.

Se existe uma inspiração para esta metáfora, esta provém da popularidade da tecnologia mecânica entre os contemporâneos de Pluche. Se a revolução industrial ainda estava para vir, máquinas complexas estavam a ser inventadas e experimentadas nas décadas centrais do século XVIII, como testemunham as placas da *Encyclopédie* de Diderot e d'Alembert, que começou a ser publicada exatamente em 1751. E as grandes instalações mecânicas como a «Máquina de Marly», transportando água do Sena para Versalhes, causaram a mais forte impressão nos intelectuais daquela época. No entanto, a ideia central é que cada língua é uma combinação natural de elementos que se deve aprender a combinar e a manipular. A familiaridade desta metáfora também era forte em Portugal, e, neste sentido, o tempo estava maduro para a publicação da tradução da *Mécanique des langues*, de Pluche, como testemunha outro livro que viu a luz em 1787, intitulado *Mechanica das Palavras, à Ordem do Discurso Eloquente*, de autoria de António das Neves Pereira.

O corpo principal da *Mécanique* é composto por dois livros bastante desequilibrados. Os temas mais controversos sobre os quais Pluche se centra são os seguintes: 1. A prática precoce da tradução

a partir da língua materna; 2. O emprego do latim moderno; 3. A multiplicidade de regras, muitas vezes contraditórias, que aparecem frequentemente nas gramáticas das línguas vulgares. Pluche partilha a maioria dos pressupostos fundamentais da teoria de Chompré, por exemplo a defesa do uso *versus* a regra (Pluche, 1751, pp.40-45), a importância de aprender as construções clássicas latinas tais como são, sem tentar reconstruções sintáticas duvidosas que assimilam o latim às estruturas das línguas modernas (Ibid., pp.60-61; 73-74). Quanto à tradução a partir da língua materna, o próprio Chompré tinha defendido o emprego do latim como ponto de partida, condenando as justaposições e a interlinearidade. Pluche adota estes princípios e também partilha com o Chompré a referência a *auctoritates* como Lancelot, Sánchez de las Brozas, Schopp, etc.

No livro dois, Pluche (1751, p.39) trata das formas de aprendizagem de línguas. Os métodos são, na sua opinião, apenas dois: 1) as línguas são aprendidas com a prática, e depois analisadas através de um estudo «refletido» ou, pelo contrário, 2) primeiro através do estudo e meditação das suas regras, e depois através da prática. Obviamente, Pluche prefere a primeira estratégia.

O trabalho de Pluche não é inovador de um ponto de vista teórico, mas concentra-se na pedagogia das línguas, descrevendo oito passos na aprendizagem de línguas (Pluche, 1851, pp.153-159). As três primeiras etapas são a tarefa do professor, enquanto as cinco etapas restantes dependem dos alunos:

1. é importante assegurar que os estudantes saibam o que estão a aprender, quando lhes ensinam palavras em latim ou grego;
2. o segundo exercício consiste em ler e traduzir fielmente para a língua moderna as passagens em latim ou grego cujo conteúdo tenha sido enunciado pelo professor;

3. o professor deve ler consecutivamente a passagem em latim ou grego, atribuindo ao discurso a entoação que seria dada numa conversa real;
4. os alunos devem repetir a tradução sem modificar a ordem das palavras em latim ou grego;
5. os alunos têm de explicar em francês (ou, em espanhol ou em português) o que foi traduzido;
6. devem-se relacionar as partes da frase em latim ou grego com as respectivas definições e regras, sendo esta a fase da análise gramatical, que vem apenas em sexto lugar, o que significa que a teoria só é legítima depois da prática;
7. depois de passar cinco ou seis meses a traduzir e repetir traduções, os estudantes podem proceder à tradução de cada frase para o latim, tentando aproximar-se o mais possível do original. Podemos notar que a tradução a partir da língua materna só é permitida numa fase madura do processo de aprendizagem;
8. o oitavo e último exercício consiste em redigir de vez em quando uma composição escrita, utilizando os materiais que tinham acumulado através da tradução.

Outro tema examinado no livro dois é a questão da ordem das palavras, a «mecânica das línguas» anunciada pelo título da obra. As nossas línguas não gozam da liberdade que as línguas clássicas tinham relativamente à posição das palavras numa frase, como mostra o exemplo que segue:

Puer perculit Allophylum.

Allophylum perculit puer (Pluche, 1851, p.120).

Nestas frases latinas, graças aos casos, as mesmas palavras utilizadas em duas posições diferentes têm exatamente o mesmo significado. As línguas modernas não gozam da mesma liberdade:

Le jeune Hébreu tua le Philistin.

Le Philistin tua le jeune Hébreu (ibid.).

Neste exemplo as palavras e os artigos são os mesmos, e o significado da frase muda apenas graças à posição das palavras (ou seja, o agente vem antes do verbo, o paciente depois dele).

O problema nas línguas modernas consiste, segundo Pluche, na escassa variedade de terminações e no uso errado que fazemos dos artigos (ibid., pp.121-123). Tal «vício», introduzido de uma forma muito radical, dominando primeiro nas línguas do Norte, mudou-se mais tarde para o Sul da Europa. Isto significa que, em qualquer parte do continente, não só os oradores, mas também os ouvintes centraram toda a sua atenção na ordem das palavras, e não na ordem das coisas.

## 5. Análise do manuscrito

O manuscrito da *Mecânica das línguas e Arte de as ensinar* é constituído por 417 páginas, em formato *in octavo*; a letra é clara, com apenas algumas passagens pouco inteligíveis. É bastante certo que é obra de um ou mais copistas. Aparecem aqui e ali algumas pequenas supressões e substituições de outra autoria, sendo a letra diferente e a tinta mais escura, o que prova que o manuscrito foi revisto pelo autor ou por outra pessoa. Algumas revisões são simples correções de *erratas*, enquanto outras intervenções aparecem como melhorias de última hora do autor (ou de uma terceira pessoa) sobre a versão existente, antes do envio para o destinatário. Como normalmente acontece numa tradução, as melhorias são geralmente de natureza estilística e não substanciais.

No entanto, há alguns casos de revisão propriamente dita destinada a adaptar a tradução ao contexto alvo. O autor, ou redator, substituiu sistematicamente «Francez/a» por «Portuguez/a» quando este atributo se refere à língua materna do respetivo leitor. É interessante notar que na p. 442 do manuscrito «Francez» é substituído por «Portuguez», e depois restaurado como «Francez», porque neste caso o termo não se destinava a indicar a língua materna do utilizador, mas aparecia numa lista de línguas. Num caso (p. 227), o sinónimo perifrástico «a lingua de Paris» é substituído por «a lingua de Lisboa».

Uma comparação da *Mecanica das linguas* com o texto original francês revela que se trata de uma tradução integral, à qual Miranda e Silveira acrescentou sete elementos paratextuais. Estes elementos são cruciais para compreender a natureza do manuscrito. A ausência das três licenças tradicionais pela Inquisição (Santo Ofício), pela Sé Episcopal (Ordinário), e pela autoridade governamental (Desembargo do Paço) prova que o exemplar ainda não tinha sido redigido para ser enviado à imprensa. Por outro lado, a presença de uma Declaração do Tradutor (Protestação do Tradutor), no final do manuscrito, informa o leitor que o autor pretende submeter, ou acaba de submeter, o manuscrito às autoridades de censura, nomeadamente à Santa Sé Apostólica. O manuscrito é, portanto, ou um dos exemplares enviados às autoridades de censura para aprovação, ou, mais provavelmente, um exemplar destinado a outra pessoa a fim de apoiar dita aprovação. A inserção de uma dedicatória a Pombal demonstra que Silveira adotou a estratégia mais óbvia para obter a aprovação da censura, isto é obtê-la das mãos do todo-poderoso Secretário de Estado, que em 1766 já tinha assumido o controlo total da Inquisição (Marcocci & Paiva, 2013, pp.333-357) e das outras instituições da censura (Payan Martins, 2005, pp.53-57),<sup>5</sup> e tinha introduzido reformas importantes na educação.

---

<sup>5</sup> É preciso recordar que a Real Mesa Censória, em substituição das três autoridades tradicionais, foi criada em 1768.

Os restantes elementos paratextuais incluem três elogios dirigidos a Silveira, um sob a forma de uma elegia, e duas cartas. São bastante numerosos para a época, e provam que Silveira estava consciente das dificuldades de ser aprovado pela censura, e por isso apelou a uma rede de apoiantes influentes e eruditos, incluindo um advogado do Tribunal de Lisboa e o cantor da Catedral em Portalegre. Infelizmente, a informação sobre estes indivíduos é tão limitada como a relativa ao tradutor.

Finalmente, há um *Discurso preliminar* de autoria do próprio tradutor, e um *Suplemento* composto por Pluche, e que Silveira decidiu anexar ao texto principal. Ambos os elementos provam que Silveira se comprometeu numa tentativa séria e sistemática de adaptar a tradução ao contexto intelectual e educacional português.

Silveira aproveita o *Discurso preliminar* para obter o favor de Pombal, elogiando indiretamente a sua luta contra o monopólio obscurantista que a Companhia de Jesus tinha estabelecido nas ciências (pp.2-3 do manuscrito). A pedagogia jesuíta foi responsável pelo atraso de Portugal. Pelo contrário, defende Silveira, com a ascensão de D. José I ao trono (1750), e graças ao seu Secretário, os cidadãos tinham recebido as mais esclarecidas instruções para adotarem da Europa o melhor das artes e ciências e promoverem a felicidade e a reputação do seu país de origem (Ibid., pp.3-4).

Quanto ao ensino do latim, o Prefácio apresenta a abordagem do tradutor (Ibid., pp.5-8): confiando em Pluche, Silveira também se refere às suas fontes, como Gaspar Schopp e a Escola de Port Royal, rejeitando o velho método normativo, definido confuso e inconsistente para o estudo do latim, que tornava os alunos incapazes de compreender os clássicos mesmo após muitos anos de aplicação.

O *Supplément à la mécanique des langues* (na tradução: *Suplemento à Mecânica das linguas*) tinha sido publicado separadamente pelo Pluche em 1753. Silveira decidiu traduzi-lo como um apêndice da *Mecânica*. Embora não fosse um texto original,

Silveira modificou-o de modo a harmonizá-lo com o conteúdo do seu *Discurso Preliminar*. Especialmente o estudo e tratamento das línguas modernas, examinado na secção 5 do *Discurso Preliminar*, é objeto de uma série de observações sobre a oposição entre o uso e a norma na aprendizagem de línguas, tendo tanto Pluche como Silveira defendido o primeiro método.

A questão que colocamos no final desta análise relaciona-se com a falta de uma edição impressa deste manuscrito: porque é que esta tradução permaneceu inédita?

Não foi possível até o momento estudar devidamente os arquivos da Censura, e por esta razão não sabemos se a publicação da *Mecanica* foi proibida, ou simplesmente desencorajada, ou se o próprio autor resolveu não dar seguimento à publicação por outra razão. O que é seguro é que uma das matérias do Alvará de 28 de Junho de 1759, com que o Marquês de Pombal reformou o ensino, era nomeadamente a instrução gramatical. A atitude de Pombal foi bastante autoritária neste âmbito. Proibiu explicitamente qualquer discussão ou diversidade de opiniões entre professores sobre o método de ensino, e obrigou todos os professores a adotar os mesmos manuais escolares, o do Padre António José de Figueredo (1752) e o de António Félix Mendes (1741). As *Instruções* de Pombal informaram os professores de que tinham de explicar a gramática latina em vernáculo, e que as regras deveriam ser ensinadas antes de introduzir os alunos à leitura dos clássicos da literatura. Embora estes regulamentos tenham adotado a maioria das ideias pedagógicas modernas propostas alguns anos antes por Luís António Verney no seu *Verdadeiro Methodo de Estudar* (1746), contrastavam com a defesa por parte de Pluche do uso *versus* a regra, e possivelmente com outros aspetos cruciais das suas ideias linguísticas.

Para além disto, o livro fomentava controvérsias e discussões neste campo: era exatamente isto que Pombal pretendia evitar. Não constitui, portanto, nenhuma surpresa o facto de a publicação

desta tradução ter sido explicitamente proibida ou informalmente desencorajada. A política ganhou com a tentativa honesta e fiel de António José de Miranda e Silveira de introduzir em Portugal ideias inovadoras e críticas sobre gramática e pedagogia.

## **6. Conclusão**

Um balanço significativo dos efeitos do controlo apertado do Marquês de Pombal sobre o debate público, nas décadas em que ele esteve no poder, está ainda por fazer, especialmente no que diz respeito a domínios específicos do conhecimento como a economia e a linguística (Denipoti, 2021).

Neste ensaio, examinámos o difícil caminho de um tradutor que num primeiro momento se dedicou à edição portuguesa de uma revista francesa de propaganda política e económica semioficial, até quando a operação foi coerente com as estratégias da política exterior e comercial do Marquês, abandonando o empreendimento na altura em que tais estratégias viraram de 180 graus em favor de uma aliança com a Inglaterra. Numa fase posterior, decidiu traduzir um tratado sobre ensino das línguas que julgava em prol das reformas da educação promovidas pelo próprio Pombal. Todavia, percebeu novamente que os elementos dialéticos que o trabalho introduziria no debate público português estavam em contradição com as diretivas impostas pelo Ministro do Reino.

A reconstrução deste duplo fracasso revela-se, portanto, fundamental pelo menos a dois níveis: por um lado, confirma a importância que desempenhavam conjuntamente as reflexões sobre a economia e sobre a língua no contexto político e intelectual português do século XVIII; por outro, contribui a explicar o baixo número de traduções de textos estrangeiros no período pombalino. Evidentemente, alguém tentou enriquecer o debate interno ao País com ideias importadas do coração da Europa culta, mas a tarefa foi longe de ser fácil.

## Referências bibliográficas

- Alimento, A. (2013). La concurrence comme politique moderne. La contribution de l'école de Gournay à la naissance d'une sphère publique dans la France des années 1750-1760. In J. Astigarraga & J. Usoz (eds.), *L'économie politique et la sphère publique dans le débat des Lumières* (pp. 213-228). Casa de Velázquez.
- Alimento, A. & Stapelbroek, K. (2017). Trade and Treaties: Balancing the Interstate System. In A. Alimento & K. Stapelbroek (eds.), *The Politics of Commercial Treaties in the Eighteenth Century. Balance of Power, Balance of Trade* (pp. 1-75). Palgrave Macmillan.
- Anon. [s/d]. Observateur Hollandais 1. In *Dictionnaire des journaux (1600-1789)* [Em linha]. <https://dictionnaire-journaux.gazettes18e.fr/journal/1077-lobservateur-hollandais-1>. [Consult. 10 Nov. 2021<sup>1</sup>].
- . [s/d]. Observateur hollandais à Paris. In *Dictionnaire des journaux (1600-1789)* [Em linha] <https://dictionnaire-journaux.gazettes18e.fr/journal/1079-lobservateur-hollandais-paris>>]. [Consult. 14 Nov. 2021<sup>2</sup>].
- Baker, K. M. (1990). *Inventing the French Revolution. Essays on French political culture in the eighteenth century*. Cambridge University Press.
- Barbier, A.-A. (1806). *Dictionnaire des ouvrages anonymes et pseudonymes, composés, traduits ou publiés en français*. T. II. Imprimerie bibliographique.
- Barret-Kriegel, B. (1988). Jacob-Nicolas Moreau (1717-1803). In *Jean Mabillon* (pp. 211-267). Puf.
- De Baere, B. (2001). *Trois introductions à l'Abbé Pluche: sa vie, son monde, ses livres*. Droz.
- Denipoti, C. (2021). A censura e o vernáculo português no século XVIII: O 'y', o artigo e as ortografias. In A. C. Pereira Lage (org.), *Instituições educativas. Cultura, escrita e administração na América Portuguesa* (pp. 229-253). Estúdio Texto.
- Fabre, M. [s/d]. Observateur Français à Londres. In *Dictionnaire des journaux (1600-1789)* [Em linha]. <https://dictionnaire-journaux.gazettes18e.fr/journal/1076-1-observateur-francais-londres>. [Consult. 10 Nov. 2021<sup>1</sup>].
- . [s/d]. Observateur Français à Amsterdam,. In *Dictionnaire des journaux (1600-1789)* [Em linha]. <https://dictionnaire-journaux.gazettes18e.fr/journal/1075-1-observateur-francais-amsterdam>. [Consult. 14 Nov. 2021<sup>2</sup>].
- Figueiredo, Pe. A. P. de (1752). *Novo methodo da grammatica latina, para uso das escholas da Congregação do Oratorio, ordenado e composto pela mesma congregação* (1ª ed.). Officina de Miguel Rodrigues.
- Gembicki, D. (1979). *Histoire et politique à la fin de l'Ancien Régime: Jacob-Nicolas Moreau (1717-1803)*. Nizet.
- Gilot, M. [s/d]. Dufresne de Francheville. In *Dictionnaire des journalistes (1600-1789)* [Em linha]. <https://dictionnaire-journalistes.gazettes18e.fr/journaliste/264-joseph-dufresne-de-francheville>. [Consult. 10 Nov. 2021].
- Hont, I. (2010). *Jealousy of Trade. International Competition and the Nation-State in Historical Perspective*. Belknap Press.

- Idiaquez, F. X. de. (1758). *Prácticas e industrias para promover las Letras Humanas, con un apéndice, donde se examina el método del Sr. Pluche para enseñar y aprender la lengua Latina y Griega*. En la Imprenta del Seminario.
- Jauss, H. R. (1982). *Aesthetic Experience and Literary Hermeneutics*. University of Minnesota Press.
- Lupetti, M. & Guidi, M. E. L. (2014). Translation as Import Substitution: the Portuguese Version of Véron de Forbonnais's *Elémens du Commerce*. *History of European Ideas*, 40, pp. 1151-1188.
- . (2016). Tradução, patriotismo e a economia política de Portugal Imperial na época Pombalina: as traduções de *Les Aventures de Télémaque* e dos *Éléments du commerce*. *Revista de História Regional* [Em linha], 21(2), pp. 667-720. <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/download/9496/5539>.
- . (2023). Translation as the convergence of politico-economic and linguistic matters. The Portuguese version of Adam Smith's *Considerations Concerning the First Formation of Languages* (1816). *Adam Smith Review*, 13, pp. 185-238.
- Marcocci, G. & Paiva, J. P. (2013). *História da inquisição Portuguesa, 1536-1821*. A Esfera dos Livros.
- Mekki-Berradar, T. & Tate, R. Jr. [s/d]. Pidansat de Mairobert. In *Dictionnaire des journalistes (1600-1789)*. [Em linha]. <https://dictionnaire-journalistes.gazettes18e.fr/journaliste/639-mathieu-pidansat-de-mairobert>. [Consult. 10 Nov. 2021].
- Mendes, A. F. (1741). *Grammatica portugueza da lingua latina para uso dos cavalheros, e nobres, que tem mestre em suas casas*. Nova Officina Almeydiana.
- Moureau, F. [s/d]. Damiens de Gomicourt. In *Dictionnaire des journalistes (1600-1789)* [Em linha]. <https://dictionnaire-journalistes.gazettes18e.fr/journaliste/210-augustin-damiens-de-gomicourt>. Consult. 14 Nov. 2021]
- Orain, A. (2014). The Second Jansenism and the Rise of French Eighteenth-Century Political Economy. *History of Political Economy*, 46(3), pp. 463-490.
- Payan Martins, M. T. E. (2005). *A censura literária em Portugal nos séculos XVII e XVIII*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pecchio, G. (1829 [1852]). *Storia dell'economia pubblica in Italia*. Presso G. Ruggia e Comp., 1829; nova ed., Tipografia economica.
- Pluche, N.-A. (1732-1750). *Le Spectacle de la nature, ou Entretiens sur les particularités de l'histoire naturelle qui ont paru les plus propres à rendre les jeunes gens curieux et à leur former l'esprit*. Vve Estienne. [8 tomes en 9 vol.].
- . (1733). *Spectacle de la Nature; or, Nature display'd. Being discourses on such particulars of natural history as were thought most proper to excite the curiosity, and form the minds of youth*. Printed for J. Pemberton in Fleet-Street, N. Prevost in the Strand, R. Franklin in Covent-Garden, and C. Davis in Pater-Noster Row.
- . (1746-1753). *Schau-Platz Der Natur, Oder: Gespräche von der Beschaffenheit und den Absichten der Natürllichen Dinge : wodurch die Jugend zu weitem Nachforschen aufgemuntert, und auf richtige Begriffe von der Allmacht und Weißheit Gottes geführt wird*. Wien und Nürnberg, bey Peter Conrad Monath. [vol. 1, 1746 – vol. 8, 1753].
- . (1737-1784). *Schouwtooneel der natuur, of Samenspraaken over de byzonderheden der natuurlyke histori*. [traducido por P. Le Clercq]. vol. 1, 'sGravenhaage: J. Neaulme, 1737 – vol. 16, Dordrecht: A. Blussé, 1784.

- . (1739). *Histoire du ciel considéré selon les idées des poètes, des philosophes et de Moïse...* Vve Estienne.
- . (1751). *La Mécanique des langues, et l'art de les enseigner*. Vve Estienne.
- . (1751). *De Linguarum artificio et doctrina*. Apud viduam Estienne et filios.
- . (1753). *Supplément à la Mécanique des langues*. chez les frères Estienne.
- Uhlich, A. G. (1756). *Historische, politische u. d. g. neueste Briefe welche die ausführlichen Vertheidigungs-Schriften, Declarationen, Manifesten (usw.) beydes von Englischer und Französischer, Österreichischer und Preußischer Seite, enthalten*. Frankfurt und Leipzig: bey den Gebrüderer van Düren.
- . (1759). *Neueste historisch-politische Briefe, einem Herrn von Adel zugeschrieben; worinnen die gründlichen Betrachtungen des Observateur Hollandois über den heurigen Krieg, den deutschen Lesern mitgetheilet werden*. Frankfurt und Leipzig: bey den Gebrüderer van Düren.
- Sgard, J. [s/d]. Observateur Anglais. In *Dictionnaire des journaux (1600-1789)* [Em linha]. <https://dictionnaire-journaux.gazettes18e.fr/journal/1072-observateur-anglais>. [Consult. 10 Nov. 2021<sup>1</sup>]
- . [s/d]. Observateur Observé. In *Dictionnaire des journaux (1600-1789)*. [Em linha]. <https://dictionnaire-journaux.gazettes18e.fr/journal/1082a-l-observateur-observe>. [Consult. 10 Nov. 2021<sup>2</sup>].
- . [s/d]. Observateur suisse dans l'Allemagne et dans le Nord. In *Dictionnaire des journaux (1600-1789)*. [Em linha]. <https://dictionnaire-journaux.gazettes18e.fr/journal/1084-observateur-suisse-dans-lallemagne-et-dans-le-nord>. [Consult. 14 Nov. 2021<sup>3</sup>].
- Strien, K. van. [s/d]. Observateur Hollandais. In *Dictionnaire des journaux (1600-1789)* [Em linha]. <https://dictionnaire-journaux.gazettes18e.fr/journal/1077a-l-observateur-hollandais>. [Consult. 10 Nov. 2021].
- Verney, L. A. (1746). *Verdadeiro Método de Estudar, para ser útil à República e à Igreja: proporcionado ao estilo, e necessidade de Portugal*. Oficina de Antonio Balle [Gennaro e Vincenzo Muzio].

(Página deixada propositadamente em branco)

**Apêndice. Comparação entre a edição original da *Mécanique des langues* e o manuscrito da tradução portuguesa.**

<i>La Mécanique des langues</i> (1751)	<i>Mecanica das linguas</i> (1766)
[Frontispício]	[Frontispício]
	[Dedicatória a Pombal] [3 pp., não numeradas]
	In Laudem Domini Doctoris Antonii Josephi in Miranda, et Silveira hunc Librum peregrinum in Lucem emittentis Elegiuncula [...] Amicissime offerit Joannes Pereira Barretto [2 pp. não numeradas]
	Carta, que escreveu o D.r Joaõ Pereira Barretto Advogado nesta Corte de Lx.a ao mesmo Autor [9 pp., não numeradas]
	Carta que escreveu o D.or Antonio Jozé Teixeira ao M.to R.do Policarpo dos Santos Maya Chantre na Sé de Portalegre, e amigo do Auctor [6 pp., não numeradas]
	Discurso preliminar do Traductor sobre as Artes, et Sciencias, pp. 1-64
Préface Où l'on compare notre méthode d'apprendre les Langues savantes Avec la manière dont les Romains apprennoient la langue d'Athènes, pp. i-xxiv	Prologo do Autor. Aonde se compara o nosso methodo de aprender as Lingas Scientificas, Com o modo com que os Romanos aprendião a Lingua de Athenas, pp. 1-18
Livre premier La mécanique de toutes les langues, pp. 1-38	Mecanica de Todas as Linguas Livro primeiro, pp. 1-44
Livre second. L'Art d'enseigner les langues et de les apprendre par soi-même à tout âge, pp. 39-340	Segundo Livro Arte De ensinar as Linguas, e De aprender por si mesmo, e em qualquer idade, pp. 45-454

I <i>Ce qu'il ne faut pas faire, pp. 45-95</i>	I <i>Trataremos agora do que se não deve, nem he necessario fazer, pp. 52-122</i>
II <i>Examen de ce qui est de nécessité dans l'étude des anciennes langues, pp. 95-106</i>	II <i>Exame do que he indispensavelmente necessario no estudo das linguas antigas, pp. 122-137</i>
<i>La grammaire élémentaire, &amp; la première étude des langues, pp. 106-189</i>	<i>Grammatica elemental, e o primeiro estudo das linguas, pp. 137-246</i>
<i>La propriété de la langue, pp. 189-230</i>	<i>Propriedade da lingua, pp. 246-304</i>
<i>Les principes de la Critique ou du goût Littéraire, pp. 230-340</i>	<i>Principios da Critica, ou do gosto literario, pp. 304-454</i>
	Suplemento A' mecanica Das Linguas, pp. 1-58 [no entanto, as páginas são 68 no total, por um erro de numeração]
	Protestação do traductor [1 p., não numerada]
Approbation [signé Vatry] [1 p., não numerada]	
Privilège du Roy [signé Sainson et Le Gras, syndic [4 pp., não numeradas]	
Fautes à corriger [1 p., não numerada]	

**O PATRIMÓNIO LINGUÍSTICO E OS HIPÓNIMOS  
DO PÃO NO ARQUIPÉLAGO DA MADEIRA  
A MULTIPLICAÇÃO DOS HIPÓNIMOS**

**THE LINGUISTIC PATRIMONY AND THE HYPONYMS  
OF BREAD IN THE MADEIRA ARCHIPELAGO**

**Helena Rebelo**

Universidade da Madeira,

Centro de Investigação em Estudos Regionais e Locais

<https://orcid.org/0000-0002-8345-9436>

**RESUMO:** O Património Linguístico permite abordar uma multiplicidade de temas e o pão, enquanto produto ancestral, é uma das temáticas a estudar. O nome genérico «pão» constitui um hiperónimo cuja lista de hipónimos é aberta, estando, constantemente, a surgir «novas» designações, que, linguisticamente, marcam as formas, os feitos, os ingredientes, entre outros pormenores. Devido à variedade de nomes listados, verifica-se que o estudo dos nomes que o pão vai tendo numa região como a do Arquipélago da Madeira é a manifestação cultural de um património linguístico em constante evolução. As migrações (emigração e imigração), pelas movimentações humanas que permitem, levam à confluência cultural e isso está bem patente nos nomes do pão. Que nomes pode ter o «pão»? Por que razão numa área circunscrita como o arquipélago madeirense a lista dos nomes do «pão» é aberta, recebendo novas designações? Como se estruturam e compõem os nomes que o «pão» recebe no Arquipélago da Madeira? Em três partes sequenciais: introdução à temática, sistematização e análise dos dados, considerações finais, pretende-se continuar a pesquisar sobre o Património Linguístico e os nomes que o pão recebe num território

bem delimitado como é o da ilha da Madeira. Esta pesquisa, fundada em trabalhos realizados, radica numa recolha linguística de dados *in loco*.

**Palavras-chave:** património linguístico, variação linguística, arquipélago da Madeira, nomes do «pão», hipónimos.

**ABSTRACT:** The Linguistic Patrimony allows to approach a multiplicity of themes and bread, as an ancestral product, is one of them to be studied. The generic name «bread» is a hypernym whose list of hyponyms is open, and «new» names are constantly emerging, which, linguistically, mark shapes, ingredients, among other details. Due to the variety of names listed, it turns out that the study of the names that bread has in a region such as the Madeira Archipelago is the cultural manifestation of a heritage in constant evolution. The migrations (emigration and immigration), by the human movements that they allow, lead to the cultural confluence and this is well evident in the names of the bread. What names can «bread» have? How are the names that «bread» receives in the Madeira Archipelago structured and composed? In three parts: introduction to the theme, systematization and analysis of data, final considerations, it is intended to continue researching on the Linguistic Patrimony and the names that bread receives in a well-defined territory such as the island of Madeira. This research, based on work carried out, is based on a linguistic collection of data *in loco*.

**Keywords:** linguistic patrimony, linguistic variation, Madeira archipelago, names of «bread», hyponyms.

## **O Património Linguístico e os Hipónimos do Pão no Arquipélago da Madeira**

### **A Multiplicação dos Hipónimos**

#### **1. Introdução à temática**

Em investigações desenvolvidas na área do Património Linguístico, associam-se Cultura e Linguística, numa interligação entre Estudos Linguísticos e Estudos Culturais, o que de algum

modo a Etnolinguística, a Linguística Antropológica e, de certo modo também, a Antropologia Linguística pretendem. Conjugando conhecimentos, aborda-se uma diversidade de temas. Há costumes, hábitos culturais, que não mudam, mas outros vão-se alterando com as modificações sociais. A sociedade passa por transformações e alteram-se vivências. Isso verifica-se, nomeadamente, na Alimentação, em que certos hábitos do passado são substituídos por outros, sobretudo nos ambientes citadinos, em que influências estrangeiras se normalizam, como as pizzas, pela propagação de pizzarias. Quanto à Gastronomia (Rebelo, 2014 e 2016) em si – que nunca esteve tão na moda, devido a programas televisivos mundiais, foi-se pesquisando sobre os nomes dados a receitas regionais madeirenses, e não só, para comidas e bebidas. Logo, importa relacionar vivência cultural e representação linguística. Uma designação como «broa de milho» pode ser considerada redundante, por, em princípio, a «broa» ser de «milho», mas regista-se por ser um uso regional comum. Surgirá para a diferenciar de «pão de milho»? Faltam respostas cabais. A ocorrência «canja de galinha» suscitará estranheza a quem sempre preparou «canja» com «galinha», mas, no arquipélago madeirense, prepara-se «canja com outras aves». Por conseguinte, a formulação não é pleonástica. O mesmo acontece com «picado de carne de vaca» (Rebelo, 2014) que seria pleonástico, se não houvesse «picado de polvo» ou «picado de frango». Observem-se questões como a que «sopa de peixe» levanta. Linguisticamente, é apenas um nome de receita. Porém, na prática, numa experiência cultural portuguesa, assume-se com múltiplos referentes. Não há duas «sopas de peixe» iguais: os ingredientes mudam sistematicamente. Processa-se como nos nomes próprios, uma vez que quem é apelidado de «Helena» não é sempre a mesma pessoa. As «Helenas» são homónimas e as «sopas de peixe» também o parecem ser. O mesmo não se dirá de «pastel de nata», por, decerto, ter marca registada, embora permita

modificações, tendo-se nesses casos: um mesmo nome para vários referentes. Com o «pão», parece ser distinto porque, a referentes ligeiramente distintos, são atribuídos nomes diferentes. Existem muitas variedades de pão em Portugal e no mundo inteiro. Pode haver «pão» de diversos cereais: milho, trigo ou centeio serão os mais comuns. É muito conhecido o «papo-seco» (unidade arredondada) e, ao pesquisar, verifica-se que, embora parecido, se distingue da «carcaça» (em formato de losango) ou do «bico» (com duas pontas salientes, em Coimbra). Embora haja quem use um dos nomes para qualquer um dos exemplares, não se confundem porque, às alterações de formato, são dados nomes distintos. Poderiam «papo-seco» (cf. Fotografia 1), «carcaça» (cf. Fotografia 2) e «bico» (cf. Fotografia 3) ser consideradas variantes sinonímicas – usadas uma pelas outras – porque variantes geográficas? Questões como esta implicam uma investigação aprofundada.



**Fotografia 1.** Exemplares de «papo-seco», HR, Funchal-2019



**Fotografia 2.** Exemplar de «carcaça», HR, Funchal-2021



**Fotografia 3.** Exemplos de «bicos», HR, Coimbra-2020

Nos domínios da Alimentação e da Gastronomia, a temática do «pão» tem suscitado interesse (Rebello, 2021), inclusive para compreender vivências regionais, o que explica a publicação de «Pão Madeirense (Hipónimos): Pão da ou na Madeira? Questões Regionais de Cultura e de Património Linguístico». Nas relações semânticas e lexicais de hiperónimos e hipónimos, o hiperónimo «pão» é um caso de estudo por contemplar uma elevada quantidade de hipónimos, ultrapassando, nesta fase da pesquisa, os 200 nomes, num *corpus* com levantamento regional madeirense. Afigura-se ser uma lista aberta, surgindo designações constantes. Neste momento, importa demonstrar que um processo de formação de hipónimos é o da composição a partir de um núcleo comum: palavra(s) fixa(s). As designações são inovadoras porque quem nomeia o pão não cessa de ser criativo, mas os consumidores parecem não ter a dimensão dessa amplitude. As migrações também fazem aumentar a criatividade linguística. Nesta pesquisa, os materiais usados incluem uma recolha concretizada com e por estudantes universitários. Os resultados parciais da investigação em curso, e de que se dá conta de uma parte, vêm na sequência de outras publicações/comunicações. Aqui, continuando a pesquisar sobre o Património Linguístico, importam os nomes que o «pão» recebe num território delimitado, o da Região Autónoma da Madeira. Almeja-se prosseguir a pesquisa, fundada em trabalhos de campo realizados. É original e radica numa recolha linguística de dados *in loco*. É pioneira porque se desconhece outro levantamento dedicado ao território madeirense, tendo o propósito da salvaguarda do património cultural e linguístico da comunidade.

A UNESCO tem sido uma entidade internacional com legislação e documentação sobre o Património (ver os documentos produzidos até 2003). Salienta-se a *Convenção para a Salvaguarda do Património Cultural Imaterial* porque expressa os domínios em que se evidencia o património cultural imaterial, por vezes difíceis de separar: a) tradições e expressões orais, incluindo a língua como «vector do património

cultural imaterial»; b) artes do espectáculo; c) práticas sociais, rituais e eventos festivos; d) conhecimentos e usos relacionados com a natureza e o universo e, por último, e) técnicas artesanais tradicionais. O caso do «pão» no arquipélago, sendo um exemplo paradigmático para uma investigação em Património Linguístico, implica as vertentes a), c), d) e e). O pão é um alimento ancestral, com diversidade de formas e feitios, parecendo existir nos quatro cantos do mundo. Terão sido os portugueses, aquando das Descobertas, a levar pão fermentado para o Oriente. Ainda hoje, os nomes dados ao «pão» em diversas línguas orientais têm sonoridade portuguesa («pan»), mesmo remetendo para a origem latina. A sua ligação ao Cristianismo, sobretudo ao Catolicismo, evidencia uma vertente cultural com repercussões linguísticas: «o pão descido dos céus», o alimento do jejum quaresmal («a pão e água»), a hóstia consagrada (o «pão da vida»), a tradição do «pão por Deus», ainda festejada em localidades portuguesas, o «pão do Espírito Santo» incluído no bodo dado, antigamente, aos pobres. Aliás, foi o estudo do vocábulo «saloia» muito em uso, a nível religioso, no arquipélago madeirense, que levou a procurar informações sobre o «pão» («o pão do Espírito Santo»). Nas festividades dedicadas ao Espírito Santo, é comum aparecer o «pão» que vai assumindo diversas formas e feitios, embora o nome se mantenha. A proposta de estudar os nomes do «pão» revela ser uma matéria sobretudo do ramo da Morfologia, mas também da Semântica e da Lexicologia, tocando, igualmente, outras disciplinas, como a Etnolinguística. É um assunto desafiador para os Estudos Linguísticos e os Estudos Culturais.

## **2. Sistematização e Análise dos dados**

Em casa, onde foi e continua a ser produzido manualmente, parece haver apenas um nome «pão», em expressões como «cozer pão», «pôr o pão na mesa» ou «passa-me o pão, por favor». Para consumo próprio, há sensivelmente 50 anos, as mulheres tinham a tarefa de «cozer o pão», havendo localidades com forno comunitário. Era um

trabalho feminino, assumindo-se como uma herança legada pela mãe às filhas (Rebelo, 2021: «matermónio»). Hoje, essa realidade mudou e compra-se mais o pão na padaria ou num comércio do que se produz em casa, embora a moda esteja sujeita a adaptações.

Na indústria da panificação, o cenário é diverso do caseiro porque vários são os nomes que são atribuídos a esse alimento, que, linguisticamente, precisa de ser especificado, usando-se, sobretudo, «pão de...» ou um outro nome que não «pão» («papo-seco», «carcaça», «bico», etc.). Por isso, quem, ao comprar, pede: «Pão, por favor!» Terá como resposta ao pedido uma pergunta: Qual? Que nome tem o pão que se deseja? Os nomes podem assumir vertente regional («bolo do caco»), nacional («saloio») ou internacional («pão de/para hambúrgueres». Algum é criação recente, sendo difícil atribuir-lhe uma localização precisa («pão tigre»). Na Região Autónoma da Madeira, nas duas ilhas habitadas, Madeira e Porto Santo, o pão não é o mesmo do continente português ou dos Açores, salvo nos supermercados com dimensão nacional.

Para a investigação, foi necessário estabelecer uma metodologia, a fim de recolher os nomes em todo o arquipélago. Lançou-se o desafio da investigação que se tem em curso a estudantes universitários, no sentido de eles próprios se darem conta dos usos da língua no quotidiano. Os Estudos Linguísticos estão ligados às vivências diárias, sociais e culturais, na comunidade de falantes. Organizando os dados recolhidos, constituiu-se um *corpus*, a fim de o passar por um tratamento, tanto qualitativo, como quantitativo. A análise linguística resulta da observação do material linguístico coligido, num ponto de vista interdisciplinar, numa interligação Cultura-Linguística. Uma das finalidades é o estabelecimento de elementos linguísticos patrimoniais: regionais, nacionais e internacionais. No trabalho de campo,<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Para o trabalho de campo, cabe agradecer a estudantes de várias unidades curriculares, sobretudo da licenciatura em Estudos de Cultura. Outros estudantes – que não recolheram dados – foram submetidos a um inquérito. Pretende-se estudar a nomenclatura que o hiperónimo «pão» recebe a nível regional, segundo a camada

solicitaram-se listas em padarias, em supermercados e noutras superfícies comerciais que vendessem pão. Questionaram-se informantes, especialmente idosos, para apontamentos e registos com fotografias das variedades de «pão», conseguindo-se, por vezes, vídeos, além de gravações áudio, exemplificando o fabrico. De momento, a contabilização da recolha empreendida ultrapassa as duas centenas de nomes para o hiperónimo «pão». Tem havido um processo de uniformização dos nomes recolhidos para a listagem final que constitui o *corpus* de trabalho linguístico. Culturalmente, tem sido desafiante, como para perceber as fronteiras entre «pão» e «bolo». Linguisticamente divergentes, nos nomes do «pão» vão surgindo «bolos» porque, social e culturalmente, assumem as funções do «pão» (Rebelo, 2021). Portanto, os nomes compilados colocam diversas questões metodológicas e uma das principais é perceber se as designações são iguais ou diferentes. Se se considerarem diferentes, vão corresponder a duas unidades, embora se possam linguisticamente (con)fundir (ex.: «pão de leite» e «bolo de leite»). Se se tiverem por iguais, registam-se as diferenças de nome que remetem para um mesmo referente (ex.: «pão integral em forma» e «pão de forma integral»). O primeiro passo consiste no registo simples que explica como se organizou o *corpus* que, precisando ainda de revisão, atinge 257 nomes, hipónimos de «pão», incluindo, curiosamente, o próprio nome «pão» (sendo hiperónimo em alguns usos assume-se como hipónimo ou parte de um como em «baguete de pão»).

Fica uma demonstração da transcrição seguindo o original (Fotografia 4). Numa padaria do centro do Funchal com fabrico e venda, recolheram-se 35 designações. Fica exemplificado que o levantamento coloca questões que implicam uma uniformização,

---

jovem da população e o conhecimento que tem do assunto. Inicialmente, era intenção dar conta dos resultados desse inquérito, aqui, mas a situação de pandemia Covid-19 invalidou a finalização completa do processo.

quando se integram os nomes no *corpus* final, com a totalidade dos nomes recolhida para «pão». Designações como «Especialidades Kg» e «Pão ao Kg»<sup>2</sup> constituem problemas a diversos níveis. Se a segunda se poderá incluir no paradigma dos nomes atribuídos ao pão, a primeira, demasiado generalista é, por agora, excluída da classe, até que se compreenda o que designa concretamente «Especialidades Kg». Embora conste do painel informativo com a lista do pão que é produzido e vendido na padaria, o padeiro (vendedor) não tem uma explicação consistente para «Especialidades Kg».



**Fotografia 4.** Preçário para demonstração de transcrição, HR, Funchal-2019

<sup>2</sup> O próprio hiperónimo torna-se hipónimo ao designar uma modalidade de venda. Esta consiste em juntar todo o tipo de pão do dia anterior, por exemplo, e vendê-lo como se fosse apenas de um tipo. O facto de ser retardado ou de já não ser fresco torna-o igual.

PADARIA -> Transcrição de 35 designações

Papo Seco

Pão Normal 200 gr.

Pão 400 grs

Pão Caseiro Grande

Pão de Centeio grande

Papo Caseiro

Papo de Água

Papo de Centeio

Padeirinhas

Baguetes

Pão de Água 200 grs

Pão C/Passas

Pão de Linhaça

Pão da Avó

Pão de Mistura

Pão Padejado

Pão Multicereais

Pão de Centeio Escuro

Pão Tipo Alentejano

Pão Rústico

Pão de Milho

Pão de Milho C/Bacon

Pão de Milho C/Chouriço

Joana Integral

Papo Integral

Forma Pequena

Forma Grande

Pão de Leite

Bolo do Caco Pequeno

Bolo do Caco Grande

Pão Torrado Kg

Pão Ralado Kg  
Especialidades Kg  
Pão ao Kg  
Pão Multicereais 750 gr./outros

Com esta amostra, a demonstração do modo de procedimento para a constituição do *corpus* está parcialmente feita. Comprova-se que a um hiperónimo correspondem *n* hipónimos. A observação para a análise linguística gera diversas questões. Uma essencial é: Como reagrupar os nomes do pão?

O fenómeno que se pode designar por «multiplicação dos nomes» funciona nesse sentido. No *corpus* em estudo, tem-se observado haver muita criatividade linguística nos nomes atribuídos ao pão. A maioria constrói-se com «pão...» e «pão de...». Nas formações lexicais recolhidas, verifica-se que estão constantemente a surgir nomes com base noutros (o fenómeno de multiplicação), havendo uma «nomeação por extensão», ou seja, a partir de um núcleo fixo, adicionam-se elementos que vêm especificar e determinar o pão que se está a referir. Portanto, na base, há um nome de um pão e, depois, vão surgindo outros, a partir desse. Num enquadramento teórico de uma aplicação prática, apresentam-se padrões morfológicos de formação de compostos devido a alterações de referente. Os nomes multiplicam-se no sentido de dar conta de alterações no pão enquanto coisa, ou seja, referente. Assim, o exercício de observação do *corpus* constituído revela que há nomes únicos e nomes que funcionam como múltiplos, como «subtipos». Os hipónimos de «pão» vão aceitando o que se poderia designar por «sub-hipónimos» ou múltiplos, num fenómeno de formação lexical contínuo e constante. A descrição dos nomes evidencia haver uma clara variação na determinação do nome-base (com adjectivos, extensões com preposições, etc.) a acompanhar, linguisticamente, a mudança que se introduz no referente-base. Portanto, a intervenção humana no referente traduz-

-se na «criação» de nome, mas mantendo um núcleo central. Este comporta em si uma potencialidade criativa, levando à constituição de outros nomes, hipónimos de hipónimos, isto é, «sub-hipónimos».

Os casos em estudo levantam diversas questões linguísticas que também são referenciais porque incidem sobre os referentes. Por exemplo, «pão de nozes com passas»/«pão de passas e noz»/«pão de passas e nozes» são três designações registadas e colocam o problema de saber se são três variantes linguísticas – os significantes apresentam diferenças – ou se, apesar disso, são apenas uma unidade linguística, reportando-se a um mesmo pão. Há aqui um pão ou vários? É a pergunta fulcral. As diferenças gramaticais evidenciadas pela preposição «com» em vez da conjunção «e» é reveladora de manifesta diferença no referente? O plural de «nozes» e o singular «noz» trazem algo que leve a interpretar os nomes como diversos? Pela observação tanto linguística como cultural, verifica-se que «pão de nozes com passas»/«pão de passas e noz»/«pão de passas e nozes» se reportam, no geral, a um referente idêntico, ou seja, «pão ao qual são adicionadas passas e nozes».<sup>3</sup>

Este exemplo não é propriamente o que se traz à análise, já que não é o caso do(s) múltiplo(s) que se pretende abordar. Veja-se, por exemplo, o que sucede com: «pão de Santana»/«pão Santana (Madeira)»/«pão Santana» → «pão Santana de fatias». Esta sequência comporta «pão de Santana»/«pão Santana (Madeira)»/«pão Santana», que, como para o «PÃO+PASSAS+NOZES», revela ser o mesmo (salvo

---

<sup>3</sup> Tem-se observado um caso paradigmático relativamente à relação «nome» – «referente» no que diz respeito à «sopa de peixe», já referida. Ao percorrer diversas localidades portuguesas, muitos são os restaurantes que oferecem esta iguaria gastronómica e vai-se verificando que não há duas «sopas de peixe» iguais. Parece que o facto de ter «peixe» é o que torna as sopas «sopa de peixe», isto é, faz com que sejam «iguais», mesmo se algumas levam «tomate» e outras não, algumas «levam arroz» e outras «batata» ou «massa», etc. O nome, que não sofre alterações, não acompanha as mudanças do referente, o que não sucede com o «pão» – no caso dos múltiplos –, embora possa haver nomes gramaticalmente diferentes para um referente no geral muito semelhante como em «pão de nozes com passas»/«pão de passas e noz»/«pão de passas e nozes».

as distinções explicitadas para «sopa de peixe» as únicas diferenças situam-se nas opções gráficas: com preposição («pão de Santana»), sem preposição («Pão Santana») e este último com a adição parentética da precisão quanto à origem geográfica para indicar a localização de Santana na Madeira. Nas três possibilidades, reconhece-se apenas um referente «pão de Santana (Madeira)», sendo o conteúdo dos parêntesis um pormenor redundante que se poderia excluir: «pão de Santana» porque se sabe que este topónimo remete para a Costa Norte da ilha da Madeira. Não são estas formações, com variantes ortográficas, que importam por agora, nem são as que se entendem como «sub-hipónimos». Para estes interessam casos como «pão Santana de fatias». O facto de se acrescentar a extensão «de fatias» remete para um referente distinto do de «pão Santana», porque um vem fatiado e o outro não. Se a informação vem no nome, ela especifica-o e constitui um outro nome para um outro referente.

São estes nomes que se vão analisar, observando alguns deles para identificar construções morfológicas. A mais comum parece ser a do núcleo (o nome do pão-base) com outro elemento de composição, ou seja, X + ADJECTIVO. Pode suceder que haja apenas o próprio nome do pão e um outro com um núcleo mais um adjectivo. É o que se observa com «padeirinha» seguindo o padrão: X (VARIANTE) + ADJECTIVO com unicamente um múltiplo:

«padeirinha»/«padeirinhas»/«pandeirinha».

«padeirinha escura»/«pandeirinha escura».

Considera-se que a «padeirinha [com a variante «pandeirinha»] escura» se distingue da «padeirinha» (com variantes) sem qualquer extensão. Este é o nome que dá origem ao anterior. Veja-se o caso de «joana»<sup>4</sup> => múltiplos:

---

<sup>4</sup> Seria interessante procurar a história ou a sua origem para explicar o nome «joana» atribuído a um pão. Apresenta-se como um nome próprio feminino, mas a

«joana»  
«joana grande»  
«joana integral»  
«joana pequeno».

O pão identificado como «joana» tem formatos distintos e ou se quer um (o masculino advirá da identificação de «pão») «joana grande» ou um «joana pequeno», não correspondendo um ao outro. De modo que o adjetivo, como parte integrante do nome, permite reconhecer dois pães diferentes. Dizer «joana integral» implica um pão específico que se diferenciará de apenas «joana». Pressupõe-se que este não tem massa integral, enquanto o que tem o adjetivo no nome a tem. Assim, «joana» apresenta três sub-hipónimos identificados no *corpus*.

Pode suceder que o núcleo (X) já seja composto e integre um qualificativo é o caso de «pão alemão». A partir dele constroem-se os múltiplos por dois procedimentos distintos ou com preposição e um sintagma dela dependente (X + SPREP) ou com um nome adicionado (X + N), ao qual foi, por regra, omitida a preposição. Para exemplificar, facultam-se «pão alemão» e os seus múltiplos:

«pão alemão com requeijão e frutos secos»  
«pão alemão com sementes»  
«pão alemão passas»  
«pão alemão sem sementes».

Pela observação destes hipónimos, compreende-se que as extensões prepositivas são identificadoras e especificam o pão, distinguindo-o dos restantes porque «pão alemão com sementes» se opõe a «pão alemão sem sementes». As preposições «com» e «sem» são determinantes e uma ou a outra fazem a diferença, sendo os referentes também eles distintos. O hipónimo «pão alemão com

---

história do nome, que se saiba, está por fazer.

requeijão e frutos secos» permite concluir que os ingredientes adicionados fazem parte integrante do nome, indicando tratar-se de um outro pão. Aqui, os ingredientes adicionados à massa são dois (um deles plural): «requeijão» por um lado e por outro «frutos secos», o que pressupõe que esta possibilidade se pode multiplicar, originando mais nomes em função da adição/variação dos ingredientes. Quanto ao hipónimo «pão alemão passas», deixa claro que, à massa-base, foram inseridas apenas «passas», tratando-se de «pão alemão com passas». Assim, os múltiplos ocorrerão em função do fruto seco que o criador do pão, que pode não ser o padeiro, mas quem encomenda o pão, decidir inserir na massa, o que pressupõe que os múltiplos, potencialmente, são vários, já que os «frutos secos» são em número considerável.

As possibilidades para hipónimos são inúmeras (X + VÁRIAS POSSIBILIDADES). Repare-se no exemplo de «baguete»/«baguetes» e dos seus múltiplos:

- «baguete 200G (trigo)»
- «baguete 200G N (trigo + malte)»
- «baguete alho (congelado)»
- «baguete com sementes»
- «baguete de cereal»
- «baguete de pão»
- «baguete de passas e nozes»
- «baguete de sementes»
- «baguete rústica»
- «baguete tostada»
- «baguetes com multicereais»
- «pão baguete».

Contabilizam-se, por agora, no *corpus*, doze nomes que derivaram de «baguete» (com a variante nuclear no plural: «baguetes»).

Além do núcleo com qualificativo («baguete rústica», «baguete tostada»), registam-se os nomes com núcleo e um sintagma preposicional iniciado por «com» («baguete com sementes», «baguetes com multicereais»). Ocorre o uso da preposição «de» («baguete de cereal», «baguete de pão»<sup>5</sup>, «baguete de passas e nozes», «baguete de sementes»). Verifica-se, ainda, a omissão de preposição («baguete alho (congelado)»). A informação parentética («congelado») é considerada como parte compositiva do próprio nome porque se distinguirá o pão que a tem daquele que não a comporta («baguete alho»), já que este não passará pela congelação. Os parênteses vão aparecendo em vários nomes de «pão», a fim de facultar precisões importantes e a considerar: é o caso de «baguete 200G (trigo)» e «baguete 200G N (trigo + malte)» ao incluir os cereais que estão na base da massa da «baguete», ou um «trigo» ou, aqui, dois «(trigo + malte)». As possibilidades compositivas são tantas que se fica já com a clara sensação de que mais nomes poderão advir destes, multiplicando-se os hipónimos. Chama a atenção a indicação das quantidades em duzentos gramas («200G»). Vem ainda a especificação da farinha ser «normal» («N»). A indicação numérica das quantidades é parte integrante do nome porque o especifica e pode ir variando. Observe-se o caso dos múltiplos de «bolo do caco»<sup>6</sup>:

---

<sup>5</sup> São curiosas as designações «baguete de pão» e «pão baguete». A primeira implicará a referência a «pão» como sinónimo de «trigo», já que é um uso popular comum que surge, por exemplo, em determinadas regiões em «ceifar o pão», ou seja, «ceifar o trigo». A segunda poderá estar relacionada com o formato («baguete») que o «pão» assume e que se expressa apenas em «baguete».

<sup>6</sup> Para «bolo» e «pão», enquanto nomes distintos para referentes comuns, veja-se, por exemplo, Rebelo, 2021. O «bolo do caco» é um pão da Região Autónoma da Madeira com larga tradição. Começa a ter «exportação», sendo, porventura, por isso, que alguns nomes de «pão» vão acompanhados da origem entre parênteses («Madeira»). O nome «bolo» vai servir para nomear uma diversidade considerável de «pães», surgindo, por vezes, a dúvida se são «pão» ou «bolo». A questão previamente colocada ao longo da investigação realizada leva a crer que as diferenças de «sal» e «açúcar» é que ditarão as preferências ora por um ora pelo outro como em «bolo de leite» → «pão de leite» ou «pão de Deus» (um bolo?). As dúvidas vão surgindo

- «bolo do caco 250G (Madeira)»
- «bolo do caco 500G (Madeira)»
- «bolo do caco c/ manteiga de alho»
- «bolo do caco grande»
- «bolo do caco pequeno»
- «bolo do caco regional».

O «bolo do caco» assume quantidades distintas que podem vir referidas de um modo geral com os adjetivos («bolo do caco grande», «bolo do caco pequeno») ou com a quantidade precisa («bolo do caco 500G (Madeira)», «bolo do caco 250G (Madeira)»). Até que ponto se poderão considerar como sinónimos porque correspondentes («bolo do caco grande» – bolo do caco 500G (Madeira)», «bolo do caco pequeno» – «bolo do caco 250G (Madeira)»)? Não se discute, de momento, esta questão que tem, no entanto, interesse considerável para o estudo dos hipónimos de «pão». A sinonímia é uma temática que implicará, e muito, a vivência sócio-cultural para a abordagem linguística. Isso leva a tentar compreender os usos correntes que os falantes fazem da língua. Por exemplo, «pão de forma» e «forma» são equivalentes, não se tratando de um caso de sinonímia. O que acontece é que, em «pão de forma», alguns falantes suprimem «pão de» ficando unicamente «forma», havendo uma redução por apagamento por se considerar desnecessária o centro nuclear (diferente de núcleo). Passa a ser uma parte, aquela que possibilita a distinção com os restantes elementos: não o fazem «pão de», fazem-no «forma». Então, acontece que pode haver um núcleo com supressão de elemento não central, sendo o que se observa com os múltiplos «forma grande» e «forma pequena», no conjunto dos derivados (ou múltiplos) de «pão de forma»:

---

relativamente a casos como «bolo da noiva» e «bolo da serra». Serão realmente «pão», embora certos falantes o digam ser?

- «(Mad) pão forma alfarroba Cong»
- «pão de forma de cereais»
- «pão de forma de alfarroba inteiro»
- «pão de forma de fermentação natural»
- «pão de forma grande»
- «pão de forma integral»/«pão integral de forma»
- «pão de forma integral de cereais»
- «pão de forma pequeno»

Nestes oito nomes, todos derivados de «pão de forma», em que surge, de novo, o tamanho do pão a marcar a diferença («pão de forma grande», «pão de forma pequeno»), as formações variam, havendo derivados dos próprios derivados («pão de forma integral» – «pão de forma integral de cereais»), constituindo-se aquele como núcleo dos que dele se estabelecem. Anotaram-se compostos sem que ocorra o núcleo no *corpus*. Assim, «pão de forma de alfarroba inteiro» e «(Mad) pão forma alfarroba Cong» – sem preposições – fazem pressupor que exista o «pão de forma de alfarroba». Ambos se formaram a partir dele. Nos subtipos, o referente é distinto porque um indica «congelado» («Cong») e da Madeira («Mad»), enquanto o outro especifica que é «inteiro». Há uma clara diferença entre «pão de forma integral de cereais» e «pão de forma de cereais». O facto de aquele ter «integral» no nome comprova que não sejam o mesmo, já que «pão de forma de cereais» não terá farinha integral. Isso implica que o nome, e o pão que designa, seja uma unidade (linguística e cultural) que vale no seu todo, diferenciando-se dos restantes nomes formados a partir do mesmo núcleo ou centro nuclear. Neste conjunto de oito nomes, destaca-se «pão de forma de fermentação natural» pela especificação ao modo de fabrico («fermentação natural»), que não se esperaria encontrar no próprio nome. Contudo, numa sociedade ocidental do século XX, havendo uma preocu-

pação crescente quanto à necessidade do «bio» e do «natural», culturalmente, não se estranha que tal informação, que não é parentética, venha explicitada no próprio nome do pão, o que faz a diferença. Pressupõe-se que o mais comum seja o pão sem fermentação natural. O facto de dar essa indicação no nome faz com que seja um pão específico e diferente dos outros.

Um nome como «pão de água» implica que a «água» seja determinante para a sua feitura, levando, obviamente, quantidades superiores aos outros pães e ficando-lhe essa característica no próprio nome. Além de «pão de água», pode vir indicado sem a preposição («pão água»). No *corpus* em estudo, registaram-se os seguintes múltiplos:

- «pão de água 200 grs»
- «pão de água grande»
- «pão de água pequeno».

Por um lado, o peso/a quantidade («200 grs»), notando-se divergência quanto ao modo de registar gramas («grs» e «G»), e, por outro, o tamanho que deveria ir no mesmo sentido com os qualificativos «grande» *versus* «pequeno». Assim, um não é o outro. O facto de haver apenas uma indicação para «200 grs» deixa intuir que existirão outros, mas, de momento, não se listaram. Portanto, torna-se fundamental realçar que o estudo que se realiza tem a ver com a recolha conseguida. Esta é, evidentemente, uma parte porque se deduz que a listagem será bem maior, por, claramente, considerações como esta, já que se espera encontrar um «pão de água 500 grs» ou um «pão de água 100 grs», entre outras possibilidades.

Parecem ser comuns as variantes sem preposição como em «pão de batata» e «pão batata». Aliás, numa análise detalhada, verifica-se que as supressões são constantes. Regista-se, por exemplo, em elementos como «doce» em «batata-doce». Por conseguinte, à partida, se se pensasse em duas unidades linguísticas diferentes

porque «batata» e «bata-doce» não são, referencialmente, o mesmo, neste caso, são-no. Há aqui uma particularidade linguística regional. No português falado na Região Autónoma da Madeira, a distinção não se faz entre «batata-doce» e «batata», mas entre «batata» (= «batata-doce») e «semilha» (= «batata»). Para quem fabrica e compra pão, a nível regional, dizer «pão de batata» é interpretado como «pão de batata-doce». Este tubérculo é mesmo um ingrediente essencial que vai substituir o cereal de base da farinha, ou, então, combinar-se com ele. É famosíssimo o «pão de batata» (ou «pão de batata-doce») e os seus múltiplos registam ou não «doce» no nome, constituído por justaposição («batata-doce»). São três os múltiplos identificados *no corpus*:

«pão de batata grande»

«pão de batata pequeno»/«pão de batata-doce pequeno»

«pão de batata-doce grande em fatias».

Destes, tendo em conta o que se acabou de explicar, «pão de batata pequeno» e «pão de batata-doce pequeno» constituem variantes porque não vão, em princípio, remeter para coisas (os referentes) distintas. Contudo, como se observou, «pão de batata grande» e «pão de batata-doce grande em fatias» não têm o mesmo referente. O facto de um vir «em fatias» faz com que seja distinto do outro que é vendido sem ser fatiado. Julga-se que estes exemplos são largamente suficientes para dar conta do fenómeno de multiplicação de hipónimos que parece estar em franca expansão. Os nomes do pão vão apresentando novidades constantes e acompanhá-las implica prosseguir com a recolha, inclusive social e cultural (cf. Fotografias 5-10. Exemplares do «pão do Espírito Santo»).



**Fotografia 5.**



**Fotografia 6.**



**Fotografia 7.**



**Fotografia 8.**



Fotografia 9.



Fotografia 10.

### 3. Considerações finais

O património é a herança que as gerações anteriores foram legando às seguintes. Defende-se, no entanto, que estudar o património, incluindo o linguístico, não consiste apenas num olhar para trás. Implica observar o presente porque o património se reconstrói e reformula em função do uso que fazem dele os herdeiros. Por conseguinte, tem duplo movimento: por um lado, implica dar conta dos bens do passado herdados e, por outro, requer saber como é tratado e usado no presente para perceber o que será legado. Por exemplo, no passado, a designação «pão» parecia suficiente para designar o bem de consumo diário essencial à subsistência humana. Foi sendo necessário atribuir-lhe a determinação de «caseiro» (vai ganhando sentidos diferentes), no sentido de o diferenciar daquele que não o seria, por não ser produzido no seio familiar. Hoje, uma designação como «pão de Santana», na ilha da Madeira, implica que se saiba que vem na sequência de «pão caseiro». Portanto, é primordial registar as novidades constantes nos nomes que parecem ir até onde for a criatividade humana. O acto de nomear acompanha o acto de criar, numa interligação permanente entre Cultura e Linguística. O Património Linguístico afere dessa relação.

O *corpus* oferece várias possibilidades de análise. Por exemplo, «pão de...» indica, por regra, um ingrediente fundamental, isto é, que sobressai no fabrico e «pão com...» especifica, em princípio, um ingrediente (ou mais) que vai (vão) caracterizar o pão. A multiplicação dos nomes revela que certo nome de pão não tem o mesmo referente, criando-se o que se considerou ser um «sub-hipónimo». As preposições, enquanto elementos gramaticais de ligação entre unidades distintas, fazem toda a diferença para especificar o que se pretende dizer. Embora no *corpus* elas ocorram, por vezes, apagadas, isso será, decerto, para agilizar a formulação ou facilitar o processo de escrever o nome. A Morfologia auxilia na análise

linguística, evidenciando se nomes com ou sem preposições, assim como singulares ou plurais, além de outras particularidades gramaticais, constituem variantes ou outros nomes. Horizontalmente, lado a lado, com separação por barra (/), colocam-se as variantes e, verticalmente (a constituir o paradigma, a classe de palavras), as unidades linguísticas, ou seja, os nomes – diferentes – do pão. Apenas estas indicam outros nomes, incluindo hipónimos e sub-hipónimos.

Seria importante que estes dados, num certo momento do estudo, dessem conta dos usos destes nomes do «pão» pela comunidade linguística em análise e não apenas das designações criadas pelos estabelecimentos comerciais, onde também há falantes, sendo quem, em princípio, fixa os nomes. Neste sentido, apresenta-se já uma componente de um inquérito a estudantes universitários. Confrontando, por um lado, uma primeira parte (com as respostas à solicitação «Se consome pão, indique o nome do pão que costuma comer.» e àquela que complementa esta: «Indique outros nomes de pães que conheça.») em que as respostas apontam para um número bem menor, quando comparado com o que é requerido, por outro lado, numa segunda parte do questionário (lista com 128 nomes), pedindo-se para sublinhar os que cada um conhece. Explorar o questionário será tema para outra ocasião, mas regista-se, preliminarmente, que os nomes em uso são, por princípio, menos do que os existentes e do que aqueles que se conhecem: os falantes vão tendo contacto com eles em padarias ou outras superfícies comerciais.

Assim, é possível concluir que a um hiperónimo correspondem muitos hipónimos, havendo uma lista (um paradigma) em aberto. É, ainda, possível chegar à conclusão de que, a um hipónimo, corresponderão muitos «sub-hipónimos», continuando a manter-se a classe de palavras aberta. Os nomes fazem a diferença. Porque dizer apenas «pão» não especifica, mas generaliza, como acontece com «água» ou «café», além de outros a merecer estudo, comprova-se que

a determinação leva à criação de outros nomes. Há características adicionadas que são facultativas («pão de batata-doce saboroso» ou «bolo do caco quente»), enquanto outras são obrigatórias porque identificadoras de um núcleo comum («pão de batata grande» e «pão de batata-doce grande em fatias») e diferenciadoras («pão de batata-doce pequeno» ou «bolo do caco grande»).

Os nomes do pão apresentam muitas informações, que são parte integrante, ou seja, constitutiva, do próprio nome. Linguisticamente, revelam ingredientes, tamanhos, quantidades, formatos, origens, nacionalidades, funções, tradições, etc. Há nomes que, para serem interpretados, necessitam de conhecimentos culturais porque alguns são nomes regionais («bolo do caco», «escarpiada»), outros remetem para uma geografia identitária nacional («papo-seco», «broa») e, numa comunidade regional como é a do arquipélago em estudo, encontram-se também nomes internacionais («pão de jámon», «baguete»). Estes podem constituir uma «ameaça» ao património linguístico, mas as suas dinâmicas evidenciam contactos linguísticos profícuos.

Nos dados recolhidos para o tema linguístico do pão, seria útil diferenciar formações lexicais (que designam o «pão») de acordo com a sua integração, tanto temporal, como de usos, no património da língua. Esta proposta (entre outras) constitui um desafio para prosseguir com a investigação. O estudo dos nomes do pão, no arquipélago madeirense, enquanto comunidade que fala português, vai prosseguir. Posteriormente, os dados serão confrontados com os de outras comunidades da mesma língua. A abordagem, além de linguística, terá, igualmente, o contributo da vivência cultural. As questões que se têm colocado continuam a ser as mesmas e sintetizam-se nas seguintes: Que nomes pode ter o «pão»? Por que razão numa área circunscrita como o arquipélago madeirense a lista dos nomes do «pão» é aberta, recebendo, constantemente, novas designações? Como se estruturam e compõem os nomes que o «pão» recebe na Região Autónoma da Madeira?

## Referências bibliográficas

- Rebello, H. (2021) Pão Madeirense (Hipónimos): Pão da ou na Madeira? Questões Regionais de Cultura e de Património Linguístico. In D. N. Chaves (coord.), *Viagens à volta da mesa nas ilhas da Macaronésia: Itinerários Turísticos do Património Gastronómico e Vínicola* (pp. 185-200). Letras Lavadas Edições.
- . (2016) Os Nomes das Receitas: um Património Linguístico Regional, Nacional ou Internacional? Uma Análise Lexical. In J. Pinheiro & C. Soares (eds. Lit.), *Patrimónios Alimentares de Aquém e Além-Mar* (pp. 283-312). Imprensa da Universidade de Coimbra; Annablume, <http://hdl.handle.net/10316.2/39609>.
- . (2014) Património Linguístico Madeirense: alguns Aspectos Lexicais, Fonéticos, Morfológicos e Sintácticos. In M. Á. Dios /ed.), *Língua Portuguesa, Estudos Lingüísticos vol. II* (pp. 627-647), Ediciones Universidad de Salamanca.
- UNESCO. (1972). *Convenção para a Protecção do Património Mundial, Cultural e Natural*.
- . (1989). *Recomendação para a Salvaguarda da Cultura Tradicional e do Folclore*.
- . (1999). *Distinção internacional intitulada Proclamação das Obras-Primas do Património Oral e Imaterial da Humanidade*.
- . (2003). *Convenção para a Salvaguarda do Património Cultural Imaterial*.

**<COMEÇAR POR + INFINITIVO>  
NO PORTUGUÊS EUROPEU**

**<COMEÇAR POR + INFINITIVE> IN EUROPEAN PORTUGUESE**

**Henrique Barroso**

Universidade do Minho,  
Centro de Estudos Humanísticos,  
Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas  
<https://orcid.org/0000-0003-4765-7643>

**Resumo:** No presente artigo/capítulo, faz-se o reconhecimento, caracterização e descrição da estrutura <começar por + infinitivo> no Português Europeu da atualidade, seguindo esta metodologia: num primeiro momento, procede-se à identificação do seu significado que, em sentido lato, se pode considerar de «inceptivo», mas sem exclusividade (é que existe, ao seu lado, um número considerável de outras construções com o mesmo significado portadoras, todavia, de propriedades idiossincráticas, que as distinguem, tais como – alguns exemplos apenas – *princípios a, começar a, desatar a, deitar a, largar a, romper a, meter-se a, pôr-se a, recomençar a, ficar a*), não tanto por focalizar o «limite inicial» de uma situação (seja ela dinâmica ou estativa), mas simplesmente por marcar o «início de uma situação colocada em 1.º lugar numa série» ou, sob outro ponto de vista, uma construção discursiva, estruturadora da informação, na ocorrência, no início; a seguir, indaga-se da sua delimitação estrutural, isto é: recorrendo a testes quase exclusivamente de natureza sintática, verifica-se que *começar por* se pode considerar um verbo semiauxiliar e a sequência

«*começar por* + infinitivo», uma construção perifrástica (ou perífrase) verbal; por fim, procede-se à descrição sintático-semântica (tipos de sujeito, configurações sintáticas, classes aspetuais de predicacões), no sentido de averiguar as suas compatibilidades e restrições de seleção. Fica-se a saber, por exemplo, que *começar por* se combina com todo o tipo de eventos dinâmicos (processos, processos culminados, culminações) e ainda com os estativos, mas só com os faseáveis, não com os não faseáveis.

**Palavras-chave:** <*começar por* + infinitivo>, verbo semiauxiliar, perífrase discursiva – «estruturador da informação», construção «inceptiva», Português Europeu.

**Abstract:** In this article/chapter, the recognition, characterization and description of the structure <*começar por* + infinitive> in contemporary European Portuguese is carried out, following this methodology: firstly, its meaning is identified, which, in a broad sense, can be considered «inceptive», but without exclusivity (it is because there is, alongside it, a considerable number of other constructions with the same meaning, which nevertheless bear idiosyncratic properties that distinguish them, such as – just a few examples – *princípiar a, começar a, desatar a, deitar a, largar a, romper a, meter-se a, pôr-se a, recomçar a, ficar a*), not so much because it focuses on the «initial limit» of a situation (be it dynamic or stative), but simply because it marks the «beginning of a situation placed in 1<sup>st</sup> place in a series» or, from another point of view, a discursive construction, structuring information, in the occurrence, in the beginning; next, its structural delimitation is investigated, that is, using tests almost exclusively of a syntactic nature, it is verified that *começar por* can be considered a semi-auxiliary verb and the sequence «*começar por* + infinitive», a verbal periphrastic construction (or periphrasis); finally, a syntactic-semantic description (types of subject, syntactic configurations, aspectual classes of predications) is carried out, in order to ascertain their compatibility and selection restrictions. It is known, for example, that *começar por* is combined with all types of dynamic events (processes, culminated processes, culminations) and also with stative ones, but only with phased ones, not with non-phased ones.

**Keywords:** <começar por + Infinitive>, semi-auxiliary verb, discursive periphrasis – «information structuring», «inceptive» construction, European Portuguese.

## <Começar por + infinitivo> no Português Europeu

### Introdução

<Começar por + infinitivo> é uma construção verbal que aparentemente (é disso que se trata) partilha o mesmo significado, o prototípico, com estas vinte e uma outras (que discriminei em nove grupos, por cada conjunto exibir um significado peculiar, especial, como se vai poder já ver, por exemplo, para a construção em análise): (i) <começar a + infinitivo> e <principiar a + infinitivo>; (ii) <desatar a + infinitivo>, <deitar a + infinitivo>, <largar a + infinitivo>, <romper a + infinitivo>, <deitar-se a + infinitivo>, <botar-se a + infinitivo> e <desandar a + infinitivo>; (iii) <entrar a + infinitivo> e <entrar + gerúndio>; (iv) <pegar a + infinitivo>; (v) <meter-se a + infinitivo>; (vi) <pôr-se a + infinitivo>, <ficar a + infinitivo>, <ficar + gerúndio> e <quedar-se a + infinitivo>; (vii) <recomeçar a + infinitivo>; (viii) <passar a + infinitivo>; (ix) <começar por + infinitivo>, <começar + gerúndio> e <principiar por + infinitivo>.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Como orientação, eis as etiquetas que atribuí, já lá vão vários anos (carece, por isso, de uma revis(ita)ção), em documento privado não publicado, a estes agrupamentos verbais: as duas do grupo (i) marcam o «início» de uma situação simplesmente, isto é, sem quaisquer nuances; as sete do (ii), o «início repentino»; as duas do (iii), o «início mais ou menos repentino»; a única do (iv), o «início + intensidade»; a única do (v), o «início + hábito + afincio, determinação»; as quatro do (vi), o «início + duração/continuidade»; a única do (vii), «novo início, depois de pausa»; a única do (viii), o «início, resultante da transição de uma situação para outra»; e, por fim, as três do (ix), «início de uma situação colocada em primeiro lugar numa série» ou, mais precisa e rigorosamente (escrevo agora), «colocação de uma situação em primeiro lugar numa série».

Em relação ao conjunto de construções que acabo de explicitar, e com base num *corpus* próprio<sup>2</sup> (recolha, predominante, em textos literários e na imprensa escrita<sup>3</sup> ao longo da última década do século XX e dos primeiros anos do século XXI), deve chamar-se a atenção para a seguinte propriedade: há algumas que estão amplamente documentadas (à cabeça, <começar a + infinitivo>), outras consideravelmente (por exemplo, <desatar a + infinitivo>, bem como a construção sob escopo, <começar por + infinitivo>), outras pouco (é o caso de <meter-se a + infinitivo>) e outras, ainda, muito pouco (como <romper a + infinitivo>).

E agora, porque o objetivo é (ficar a) conhecer a sua gramática, passemos à descrição de <começar por + infinitivo>, explicitando o seu significado (específico), a sua definição estrutural (ou do seu maior ou menor grau de «perifrásticidade»), a sua descrição sintático-semântica e/ou das possíveis restrições de seleção, ressaltando, por fim, na conclusão, o que resultou deveras distintivo da análise que aqui se empreendeu.<sup>4</sup>

---

<sup>2</sup> Deste *corpus*, por assim dizer, maior estão disponíveis, porque publicados, os *corpora* relativos às construções <ficar a + infinitivo>, <princípios a + infinitivo>, <meter-se a + infinitivo>, <começar a + infinitivo>, <passar a + infinitivo> e <pôr-se a + infinitivo> (cf. Barroso, 2021, 2020a, 2019b, 2019a, 2017 e 2016, respetivamente), já estudadas.

<sup>3</sup> De todos os enunciados recolhidos são indicadas as fontes, e deste modo: no *corpus*, por meio de uma sigla (ou, esporadicamente, de uma forma reduzida), seguida(s) da(s) página(s), se se tratar de um texto literário; da data, se se estiver na presença de um periódico; ou de ambas as indicações, se for uma revista. Há ainda alguns (muito poucos) que têm outras origens, a saber: os que não exibem qualquer indicação são produções do autor, na sua qualidade de falante nativo; dos restantes, indica-se a fonte em nota de rodapé.

<sup>4</sup> Metodologia inspirada em grande parte em García Fernández (2006), que tenho vindo a adotar em trabalhos da mesma natureza (cf. Barroso, 2016, para <pôr-se a + infinitivo>; 2017, para <passar a + infinitivo>; 2019a e 2019b, respetivamente, para <começar a + infinitivo> e <meter-se a + infinitivo>; 2020a e 2020b, para <princípios a + infinitivo>; 2021, para <ficar a + infinitivo>; e, ainda, em publicação, <desatar a + infinitivo> e <romper a + infinitivo>).

## 1. Do significado ... específico

Quando abordei pela primeira vez esta matéria, mais precisamente, que me ocupei de perífrases verbais inceptivas, e de modo concreto da construção sob análise, escrevi o seguinte (Barroso, 1994, pp. 137-138):

### 2.3. A categoria aspectual da **colocação**

Esta categoria aspectual, ao contrário das duas anteriores (que nos informam acerca do desenvolvimento da acção verbal), assinala a relação de uma acção com outra (ou outras) acção(ões) do contexto. Este, como W. Dietrich (autor que acrescentou esta categoria aspectual ao modelo coseriano) refere, «se introduce implícitamente y a menudo sólo en general, es decir, no en relación a determinadas acciones, sino sólo en relación con ciertas acciones posibles, y constituye un segundo plano con respecto al cual se considera o ‘coloca’ la acción explícita». Assim sendo, os termos da oposição correspondem ao ‘plano da acção considerada’ e ao ‘plano da acção (ou acções) não considerada(s)’, ou, simplesmente, **considerada/ não considerada(s)**.

A **colocação** compreende três subcategorias e todas representadas perifrasticamente na norma linguística portuguesa contemporânea, a saber: 1. **alinhamento** (ou **ordem**), 2. **disposição resultante** e 3. **demarcação**.

#### 2.3.1. A subcategoria aspectual **alinhamento** (ou **ordem**)

Significa esta subcategoria a ‘ordem’ de ocorrência da acção verbal ‘considerada’. De acordo com este princípio, uma acção pode alinhar-se no seu começo, no meio, ou no seu termo. Em português, porém, só o ‘alinhamento’ da acção verbal no seu começo (cf. fig. 4) e no seu termo (cf. fig. 5) se encontra realizado perifrasticamente.

Os significantes (= perífrases) que expressam este(s) valor(es) aspectual(ais) na norma linguística portuguesa são **começar + por + infinitivo** (ou **começar + gerúndio**), para o começo; **acabar + por + infinitivo** (ou **acabar + gerúndio**) e **terminar + por + infinitivo** (ou **terminar + gerúndio**), para o fim.

1. começa por

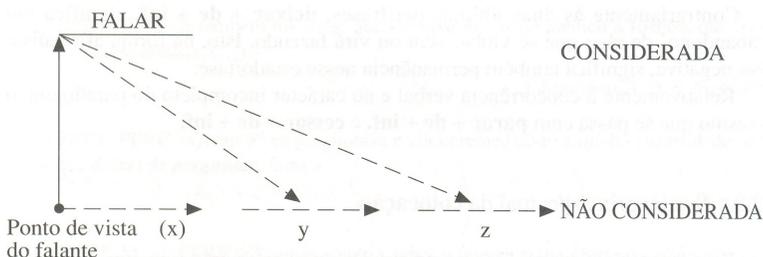


Fig. 4

e ainda (Barroso, 1994, pp. 139 e 140):

Antes de estudarmos os seus paradigmas, convém referir que **começar + por + infinitivo** e **começar + ger.**, por um lado, e **acabar + por + inf.** e **acabar + ger.**, por outro, representam variantes da **norma**, para o alinhamento da acção verbal no seu começo e no seu término, respectivamente; e que **terminar + por + inf.** e **terminar + ger.** constituem variantes de **acabar + por + inf.** e **acabar + ger.**, também respectivamente.

A desproporcionalidade dos paradigmas apenas nos informa da sua vitalidade na norma (**começar + por + inf.** é muito mais frequente que **começar + ger.**) e não do seu carácter funcional: ambas as construções são perfeitamente normais, porquanto se efectivam na respectiva norma, tal como os exemplos o demonstram (muito embora faltem exemplos contextualizados para todas as morfotaxes).

E no que à coocorrência/combinacão verbal diz respeito, documentamos, quer o uso de verbos plenos ('durativos' e 'momentâneos'), quer o uso de verbos cópula.

O que acaba de se afirmar continua no essencial válido. De qualquer modo, uma outra perspectiva sobre o mesmo objeto constitui sempre uma atualização relevante, precisamente por contribuir para aprofundar o seu conhecimento – o que aqui se está a tentar fazer.

Porque, aparentemente (na realidade, recordo, não o faz), <começar por + infinitivo> focaliza o «começo» da situação denotada pelo predicado cujo núcleo é a forma verbal de infinitivo, está-se, também aparentemente, diante de uma construção «inceptiva», e a razão de ser assim tem muito provavelmente a ver com o facto de o semiauxiliar ser o mesmo para as duas perífrases – para a aspectual (começar a) e para a discursiva (começar por) – e, sobretudo, por haver uma relação semântica entre focalizar o início de um evento e situar um evento no início de uma série (García Fernández, 2006, p.55). Porém, o «verdadeiro» (e, aqui, específico) significado da construção sob análise é ser um «estruturador (discursivo) da informação», mais propriamente, um «marcador» ou «ordenador de abertura», equivalendo mais ou menos a «em primeiro lugar», «primeiro», «primeiramente» e afins<sup>5</sup>, como os enunciados (1) a (20), constituintes do *corpus*<sup>6</sup> aqui

---

<sup>5</sup> Sobre marcadores discursivos e, em particular, sobre os que têm a função de estruturar a informação, cf. Lopes & Carrilho (2020, pp.2693-2696) e, muito especialmente, Martín Zorraquino & Portolés Lázaro (1999, pp.4083-4093)

<sup>6</sup> Que disponibilizo num Anexo, logo a seguir à Bibliografia.

A propósito do *corpus* e respetiva organização, atente-se neste esclarecimento: os enunciados que aparecem no corpo do texto, numerados de (1) a (44), são na sua grande maioria imediatamente seguidos de uma outra indicação numérica constituída por um algarismo **em negrito**, o da esquerda, seguido de outro «em não negrito», o da direita. O primeiro, que teoricamente vai de 1 a 24 (cf. Barroso, 2007, pp. 133-151), indica/significa o «tempo verbal» (simples ou composto) em que a construção aparece; o da direita, o número de ocorrências efetivamente coligidas desta construção em cada tempo verbal, com a finalidade de documentar, sempre que possível, incluindo a «pessoa-número», sobretudo propriedades de natureza sintático-semântico-lexical, a informação que de facto é relevante para a descrição da construção.

No presente *corpus*, temos ocorrências da construção <começar por + infinitivo> nos seguintes tempos verbais: **1.** «presente» do «indicativo», **2.** «pretérito» «perfeito» do «indicativo», **3.** «futuro» (do «presente») do «indicativo», **4.** «pretérito» «imperfeito» do «indicativo», **5.** «pretérito» «mais-que-perfeito» do «indicativo», **6.** «condicional»

tido em consideração, documentam e as respetivas paráfrases<sup>7</sup> inequivocamente demonstram.

(1) 1.2. «Este levantamento geracional – que depois irá entroncar no maoísmo e na extrema-esquerda – **começa por ser** [*primeiramente é*] uma revolta cultural por inteiro.»

(2) 2.1. «Esta primazia da oralidade tem várias raízes: uma, de ordem prática (é mais fácil, mais imediato falar do que escrever); outra, da história evolutiva de cada um de nós (aprendemos primeiro a falar do que a escrever); outra ainda, da história dos povos (as línguas **começaram por ser** [*primeiro foram*] apenas meios de comunicação oral e só pouco a pouco se foi inventando e aperfeiçoando a escrita).»

(3) 3.1. «A Mobil e a BP estão a fazer uma joint venture, uma associação em Portugal e em toda a Europa.

Vamos começar juntos a partir de Janeiro.

**Começaremos por mudar** [*Primeiro mudaremos*] todos os Postos Mobil para as cores da BP. O que nos dará uma rede superior a 250 Postos de Abastecimento, só em Portugal.»

(4) 4.2. «O cão guardava sempre o melhor para o fim, **começava por despachar** [*primeiro despachava*] as fatias de pão e só depois é que se entregava aos prazeres da carne, mastigando sem pressa, conscientemente, saboreando os sucos.»

---

(ou «futuro» do «pretérito» do «indicativo»), 7. «presente» do «conjuntivo», 8. «pretérito» «imperfeito» do «conjuntivo», 9. «futuro» do «conjuntivo», 10. «imperativo», 11. «infinitivo» «não pessoal», 12. «infinitivo» «pessoal», 13. «gerúndio», 16. «futuro» (do «presente») composto do «indicativo», 17. «pretérito» «mais-que-perfeito» composto do «indicativo» 18. «condicional» (ou «futuro» do «pretérito») composto do «indicativo», 20. «pretérito» «mais-que-perfeito» composto do «conjuntivo», 22. «infinitivo» «não pessoal» composto, 23. «infinitivo» «pessoal» composto e 24. «gerúndio» composto.

<sup>7</sup> Estas (as paráfrases), que coloco entre colchetes, estão assinaladas em *itálico*. O sublinhado, por seu turno, destaca as expressões linguísticas introdutoras das situações que se encontram não em primeiro lugar, mas em estreita correlação com aquelas, contribuindo, assim, para uma mais nítida explicitação do seu significado: serem «estruturadores (discursivos) da informação».

(5) 5.2. «O grupo **começara por se reunir** [*primeiro reunira-se*] na Capela das Franciscanas Missionárias de Maria, passando depois para o Seminário da Luz.»

(6) 6.1. «R. – A diferença não é antagónica.

**P. – Porquê?**

R. – **Começaria por dizer** [*Primeiro diria*] uma coisa que vai certamente provocar estranheza em leitores bem mais comportados do que eu. Nunca me senti um secretário quando me sentei no gabinete. Eu sempre me senti um militante contra as opressões do mundo. [...].»

(7) 7.2. «Por isso, embora os viciados **comecem por drogar-se** [*por um lado se droguem*] para se sentirem «altos», acabam a fazê-lo [*por outro* fazem-no] para não se sentirem «baixos».»

(8) 8.2. «[...], seria preferível que **começássemos por servir-nos** [*primeiro nos servíssemos*] de métodos discretos, menos ostensivos, mas acaso mais eficazes que mandar o exército ocupar as ruas, fechar o aeroporto e instalar barreiras nas saídas da cidade.»

(9) 9.1. «Prevenimos, porém, desde já, que não será possível chegar a uma conclusão, ainda que provisória, como o são todas, se não **começarmos por admitir** [*primeiro não admitirmos ou admitirmos primeiro*] uma premissa inicial certamente chocante para as almas rectas e bem formadas, [...].»

(10) 10.1. «E nós, de que crime ou de falta somos culpados ou acusados, Não tenha pressa, senhor doutor, **comecemos por acomodar-nos** [*primeiro acomodemo-nos*], conversaremos melhor. O médico e a mulher sentaram-se num sofá e esperaram.»

(11) 11.2. «Temendo defrontar-me com os fantasmas da minha infância, de forma demasiado abrupta, decidi **começar por visitar** [*primeiro visitar*] as igrejas do meu actual bairro.»

(12) 12.1. «Para ultrapassar o mal português era preciso **começar por remover** [*primeiro remover*] o Salazar.»

(13) 13.1. «Foi precisamente Jorge Cruz que abriu a sessão, **começando por recordar** [*recordando (em) primeiro (lugar)*] Manuel da Fonseca, escritor falecido na passada quinta-feira, salientando que «perdemos um homem mas ganhamos a sua obra.»

(14) 16.1. «Cavaco Silva recusou um convite da SIC para participar no dia 29 no programa «Esta Semana», coordenado por Margarida Marante. O ex-primeiro-ministro **terá começado por ponderar** [*terá primeiro ponderado*] a aceitação do convite mas acabou por recusar, adiando para outra ocasião o regresso aos ecrãs da TV.»

(15) 17.3. «A exemplo do padre, **haviam começado por incendiar** [*haviam primeiro incendiado*] as casas dos pestíferos – e entre elas a minha – mas o fogo, o calor, os gritos, o terror, deram num desregramento destrutivo que nada poupou.»

(16) 18.1. «A professora de Inglês tinha o rosto sério. Anda pelos sessenta anos, é mãe e avó, e, ao contrário do que **teria começado por parecer** [*teria primeiramente parecido*], não é dessas pessoas que se dedicam a passear pela vida distribuindo sorrisos de mofa à esquerda e à direita.»

(17) 20.1. «[...] E escusa de vir queixar-se que ninguém ligou ao seu programa. Tivesse ele feito as coisas de outra maneira, **tivesse ele começado por apresentar** [*tivesse ele primeiramente apresentado*] os 38 mil e tal caracteres de ideias, e ninguém o criticaria como criticou.»

(18) 22.2. «Acho que a verdadeira razão por que andamos aqui é o desemprego. Pode **ter começado por ser** [*ter sido primeiro*] a droga, mas agora é o desemprego.»

(19) 23.1. «V- 4 – Reintroduzir no Estatuto matérias que, depois de nele **terem começado por ser contempladas** [*terem primeiro sido contempladas*], estão hoje reguladas em diplomas avulsos, conforme, nomeadamente, é o caso de: [...]»

(20) 24.1. «Que queres dizer com isso, Que **tendo começado por mandar** [*tendo primeiro mandado*] as mulheres e comido à custa delas como pequenos chulos de bairro, é agora altura de mandar os homens, se ainda os temos aqui, [...]»

A construção <*começar por* + infinitivo> ocorre com todos os tipos de sujeito: animados e humanos, como em (21); animados e não humanos, como em (22); inanimados, como em (23), e nulos expletivos, como em (24).

(21) 5.1. «Três décadas antes, o tio, educado no Minho e no Porto, **começara por se sentir** «abafado» com o calor excessivo do vale, antes de se «apaixonar por aquela força telúrica» feita de xisto, videiras e socalcos.»

(22) 4.2. «O cão guardava sempre o melhor para o fim, **começava por despachar** as fatias de pão e só depois é que se entregava aos prazeres da carne, mastigando sem pressa, conscientemente, saboreando os sucos.»

(23) 1.1. «As árvores crescem sós. E a sós florescem.

**Começam por ser** nada. Pouco a pouco se levantam do chão, se alteiam palmo a palmo.»

(24) ø **Começou por chover** muito. Depois, foi o que se viu...

## 2. Da definição estrutural: perífrase e verbo semiauxiliar

Porque a construção que se está a descrever é praticamente sempre tratada como perífrase verbal, faz todo o sentido convocarmos os critérios habitualmente usados para, perante uma sequência no mínimo de duas formas verbais, se poder aquilatar se se está na presença de uma perífrase ou de um grupo verbal, trate-se este de

uma expressão feita ou de uma combinação sintática de dois ou mais verbos pertencentes a orações distintas.

Tais critérios são exclusivamente (ou quase) de natureza sintático-semântica. É nesta base que operam, para o português, por exemplo, Gonçalves & Costa (2002) e, ainda, Raposo (2013). Com efeito, e tendo em consideração estes nove critérios,

(i) impossibilidade de coocorrência com orações completivas finitas,

(ii) impossibilidade de substituição do domínio encaixado por uma forma pronominal demonstrativa,

(iii) impossibilidade de coocorrência de duas posições de Sujeito,

(iv) passivas encaixadas sem alteração do significado básico da ativa correspondente,

(v) impossibilidade de ocorrência do operador de negação frásica no domínio não finito,

(vi) ocorrência dos complementos pronominalizados (cliticizados) em adjacência ao verbo auxiliar,

(vii) não seleção do Sujeito,

(viii) coocorrência com qualquer classe aspetual de predicados verbais e

(ix) impossibilidade de ocorrência de modificadores temporais que afetem apenas a interpretação do domínio não finito,

Gonçalves & Costa (2002) concluem que <*ter* e *haver* + particípio passado> são os únicos verbos auxiliares do português ou, usando uma expressão sua (Gonçalves & Costa, 2002, p.97), «os auxiliares puros do Português», porque cumprem todos os requisitos usados para a sua determinação, e que a auxiliaridade «é um fenómeno gradual, no sentido em que, entre os verbos tipicamente auxiliares e os não auxiliares (ou principais), existe um conjunto de verbos

cujo comportamento oscila entre o dos primeiros e o dos segundos.» (Gonçalves & Costa, 2002, p.49). Os demais (de passiva, temporais, modais, aspetuais), tradicionalmente auxiliares, são considerados pelas autoras como «semiauxiliares», exatamente por não cumprirem o pleno dos critérios cujo elenco acabei de apresentar.

Por sua vez, Raposo (2013, p.1231) faz esta outra apresentação das propriedades dos verbos auxiliares, colocando à cabeça as de índole semântica, básicas para o autor, no sentido de que estão na origem das demais (duas, assinaladas com as primeiras letras do alfabeto em maiúscula: A e B), seguindo-se-lhes as de natureza sintática (seis, e procedendo do mesmo modo: C, D, E, F, G e H), discriminadamente:

(A): Os verbos auxiliares não selecionam argumentos

(B): Os verbos auxiliares podem ocorrer com verbos impessoais em orações simples

(C): Os verbos auxiliares não selecionam orações subordinadas finitas introduzidas pelo complementador *que*

(D): Os verbos auxiliares não se combinam com um verbo no infinitivo flexionado

(E): Quando o complemento do verbo pleno de uma perífrase verbal é um pronome clítico, este pode ligar-se ao verbo auxiliar

(F): Uma frase ativa transitiva contendo uma perífrase verbal tem o mesmo significado básico da sua contraparte passiva

(G): As frases com perífrases verbais admitem a construção passiva pronominal, concordando o verbo auxiliar com o complemento direto da frase ativa correspondente

(H): A negação frásica incide (apenas) sobre toda a perífrase verbal

Depois de as descrever, exemplificando sempre, apresenta, em jeito de síntese, a sua lista de verbos auxiliares do português

(Raposo, 2013, pp.1254-1255), os que exibem, conjuntamente, as propriedades (A), (B) e (H): *ter* + pp (o auxiliar perfeito), *ser* + pp (o auxiliar passivo), *estar* (a) (o auxiliar progressivo), *ficar* (a) e *ir* + infinitivo, considerando os demais como verbos semiauxiliares, por exemplo (todos semiauxiliares aspetuais): *andar* (a), *chegar* (a), *começar* (a), *continuar* (a), *passar* (a), *tornar* (a) e *voltar* (a).

Agora, com base no que acabou de se expor, proceda-se à aplicação dos seguintes testes, cuja função é averiguar e/ou documentar o grau de manifestação simultaneamente dos caracteres «semiauxiliar» de *começar por* e «perifrástico» de <*começar por* + infinitivo>:

**Teste 1:** a forma verbal não finita (o infinitivo) não pode ser substituída(o) por uma «oração finita», como o confronto de (26) com (25) documenta.

(25) 8.1. «Recuaram prudentemente e em silêncio para a entrada da sua ala, podia ser que os cegos *começassem por ocupar-se* dos mortos, que assim mandavam a caridade e o respeito, ou, quando não, que deixassem ficar, por não a terem visto, alguma das caixas, pequena que fosse,»

(26) \*«Recuaram prudentemente e em silêncio para a entrada da sua ala, podia ser que os cegos *começassem por que se ocupassem* dos mortos, que assim mandavam a caridade e o respeito, ou, quando não, que deixassem ficar, por não a terem visto, alguma das caixas, pequena que fosse,»

**Teste 2:** a «forma verbal não finita» (ou infinitivo) «seleciona o Sujeito», bem como «outros complementos», caso existam: cf. (28) com (27).

(27) 5.2. «O grupo começara por se reunir na Capela das Franciscanas Missionárias de Maria, passando depois para o Seminário da Luz.»

(28) \*«As árvores **começaram por se reunir** na Capela das Franciscanas Missionárias de Maria, passando depois para o Seminário da Luz.»

**Teste 3:** a construção em causa pode ser submetida à prova da passivização: cf. (30) com (29), que documenta a transformação ativa do original na passiva – o que vem a dar no mesmo.

(29) 2.5. «Paradoxalmente, a livre interpretação dos textos bíblicos – que **começou por ser reivindicada** pelos protestantes – acabaria por ter efeitos perversos para os seguidores da Reforma de Lutero: [...].»

(30) «Paradoxalmente, a livre interpretação dos textos bíblicos – que **começaram por reivindicar** os protestantes – acabaria por ter efeitos perversos para os seguidores da Reforma de Lutero: [...].»

**Teste 4:** os (pronomes) clíticos podem ocorrer em adjacência ao verbo semiauxiliar (mais precisamente: depois da preposição que liga o auxiliar ao auxiliado, como em (31), e a preceder o auxiliar, como em (32), uma variante do enunciado (33)) ou (mais frequente) pospor-se ao infinitivo, como em (33) e (34).

(31) 5.1. «Três décadas antes, o tio, educado no Minho e no Porto, **começara por se sentir** «abafado» com o calor excessivo do vale, antes de se «apaixonar por aquela força telúrica» feita de xisto, videiras e socalcos.»

(32) «Estava aboletado numa pensão da Baixa de Coimbra, onde lhe **tinham começado por dar** um quarto nas traseiras; reclamou e mudou-se para a frente, podendo vir à varanda olhar o rio.»

(33) 17.1. «Estava aboletado numa pensão da Baixa de Coimbra, onde *tinham começado por dar-lhe* um quarto nas traseiras; reclamou e mudou-se para a frente, podendo vir à varanda olhar o rio.»

(34) 10.1. «E nós, de que crime ou de falta somos culpados ou acusados, Não tenha pressa, senhor doutor, *começemos por acomodar-nos*, conversaremos melhor. O médico e a mulher sentaram-se num sofá e esperaram.»

### 3. Descrição sintático-semântica

Nesta secção, investigam-se as possíveis restrições que afetam a construção, quer as que respeitam o verbo semiauxiliar (ser defetivo, nesta qualidade, em determinados tempos, modos, ...) quer, de modo particular, as relativas ao auxiliado (frequentemente, o semiauxiliar restringe o tipo de verbos com que se pode combinar para construir perífrases, sobretudo por razões que se prendem com a classe aspetual<sup>8</sup> deste último, o verbo principal).

Para começar, deve registar-se que não há restrições no que às suas morfotaxes diz respeito, tendo inclusive em consideração a estrutura argumental e papéis temáticos (Duarte & Brito, 2003) dos verbos principais com que se combina;<sup>9</sup> que os contextos sintáticos de passivização, de que já se falou, estão documentados (cf. 2.5, 11.4 e 23.1, no *corpus*); e que os de negação e interrogação também estão, mas só de modo residual: uma ocorrência de cada (cf., respetivamente, 9.1 e 24.1, no *corpus*) – e nenhum tem implicações no seu significado.

---

<sup>8</sup> Sobre classes aspetuais de predicções (distintas tipologias), com que em parte se opera aqui, cf. Vendler (1967) e sobretudo Moens (1987), mas também Cunha (1998 e 2007), Oliveira (2003) e, ainda, De Miguel (1999).

<sup>9</sup> Cf. nota 6.

De seguida, verificamos que o semiauxiliar da construção perifrástica <começar por + infinitivo> se conjuga em (i) tempos com o significado aspetual de aoristo, como o pretérito perfeito simples em (35); (ii) em tempos verbais com conteúdo aspetual de imperfectivo, como o presente e o pretérito imperfeito em (36) e (37), de leitura habitual ou contínua, tanto do indicativo como do conjuntivo, sobretudo, mas ainda em vários outros tempos verbais, simples e compostos.<sup>10</sup>

(35) 2.2. «Então foi brincar para as rochas. **Começou por seguir** um fio de água muito claro entre dois grandes rochedos escuros, cobertos de búzios.»

(36) 1.3. «Isto é, era nítido que o PSD iria assumir a posição de partido hegemónico que pertencera ao PS. E a aproximação a tudo isto – que **começo** essencialmente **por fazer** através dos artigos de opinião no «Semanário» – leva-me a conhecer Cavaco Silva, com quem falei várias vezes.»

(37) 4.2. «O cão guardava sempre o melhor para o fim, **começava por despachar** as fatias de pão e só depois é que se entregava aos prazeres da carne, mastigando sem pressa, conscientemente, saboreando os sucos.»

Depois, e quanto às propriedades sintático-semânticas de <começar por + infinitivo>, o *corpus* documenta a sua combinação com todas as classes aspetuais de predicados, tanto com os que denotam situações dinâmicas (*atividades*, *accomplishments* e *achievements*, na terminologia de Vendler (1967), ou, na de Moens (1987), e respetivamente, *processos*, *processos culminados* e *culminações*) como com aqueles que descrevem situações não dinâmicas (*estados*, na

---

<sup>10</sup> Cf. *corpus* (em anexo), onde só faltam enunciados com formas das morfotaxes «presente» composto do «indicativo», «presente» composto do «conjuntivo» e «futuro» composto do «conjuntivo», e tão-somente por não se terem encontrado ocorrências.

terminologia de ambos). Estas quatro tipologias de classes aspetuais encontram-se ilustradas nos enunciados 38 (atividade), 39 (*accomplishment*), 40 (*achievement*) e 41 (estado).

(38) 8.1. «Recuaram prudentemente e em silêncio para a entrada da sua ala, podia ser que os cegos **começassem por ocupar-se** dos mortos, que assim mandavam a caridade e o respeito, ou, quando não, que deixassem ficar, por não a terem visto, alguma das caixas, pequena que fosse,»

(39) 13.2. «[...], e em estabelecer duas barragens em lugar de uma, **começando** o grupo tático **por cortar** rapidamente a estrada depois da passagem de um camião suficientemente separado dos outros, [...].»

(40) 11.3. «Devo **começar por reconhecer** que foi um sentimento inferior o que me fez ir aos arquivos da produtora, um grãozinho de vaidade, [...].»

(41) 2.6. «Falando agora de Eanes? **Começou por estar** perto dele, afastou-se...»

Isto não quer dizer, no entanto, que a construção sob escopo ocorra com todo o tipo de predicados ou, em termos mais simples mas não tão rigorosos, se combine com infinitivos que denotam qualquer tipo de situação. De facto, há a registar um tipo de restrições, a saber: a combinação da construção em análise com predicados de estado estável (ou permanente) denotadores de propriedades inalienáveis do sujeito produz estruturas agramaticais, como se comprova em (42).

(42) \*«O Pedro **começou por ser** de Trás-os-Montes, para depois ser da Beira Alta» [dito de alguém que nasceu algures em Trás-os-Montes]

Reparemos ainda, e por fim, nos dois enunciados que se seguem, com igual predicado (*ter (os) olhos azuis*):

(43) «Muitos bebês **começam por ter** (os) olhos azuis.»

(44) \*«Muitos idosos **começam por ter** (os) olhos azuis.»

Apesar de o predicado ser o mesmo, só (43) é gramatical. A agramaticalidade de (44) explica-se pela seguinte razão: *ter os olhos azuis*, dito de um bebê, é um traço que se adquire ([+dinâmico], portanto); dito de um adulto, é um traço que se tem ([logo, -dinâmico]) – eis, pois, a subtileza semântica que explica a gramaticalidade de (43) e a agramaticalidade de (44).

#### 4. Conclusão

O estudo aqui e assim conduzido mostrou/revelou que <*começar por* + infinitivo> é uma construção que se caracteriza por situar o evento denotado pelo infinitivo como o primeiro de uma série – um estruturador (discursivo) da informação/ordenador de abertura, portanto.

Por outro lado (uma segunda propriedade/ segundo resultado), mostrou o largo espectro combinatório de <*começar por* + infinitivo>, revelando não poder coocorrer com predicções estativas que denotem propriedades inalienáveis da entidade para que o Sujeito aponta, e a razão desta incompatibilidade explica-se porque as propriedades inalienáveis, rigorosamente, não têm início nem termo: é o tempo de existência que caracteriza a entidade.

#### Referências bibliográficas

- Barroso, H. (2021). <*Ficar a* + infinitivo> no português europeu. *Confluência*, 60, pp. 9-35.
- . (2020b). (<*Principiar a* + infinitivo> no Português Europeu: significado, definição estrutural, descrição sintático-semântica. *Studia Romanica et Anglica Zagrabienisia*, 65, pp. 223-230.
- . (2020a). Da gramática de <*principiar a* + infinitivo> no Português Europeu. *Древняя и новая Романия*, 26, pp. 32-48. [*Antiga e Nova Romania*, 26, pp.32-48].

- . (2019b). <Meter-se a + infinitivo> no Português Europeu. *Studia Iberystyczne*, 18, pp. 349-363.
- . (2019a). <Começar a + infinitivo> no Português Europeu. In C. P. Alonso, V. Russo, R. Vecchi, & C. A. André (eds.), *De Oriente a Ocidente: Estudos da Associação Internacional de Lusitanistas* (pp. 145-186), (vol. V – Estudos da AIL sobre Ciências da Linguagem [Língua, Linguística, Didática]). Angelus Novus.
- . (2017). <Passar a + infinitivo> no Português Europeu: construção com valor discursivo ou operador aspetual?. In A. M. Ferreira, C. M. Morais, M. F. Brasete, & L. R. Coimbra (eds.), *Pelos mares da língua portuguesa* Vol. 3. (pp. 279-301). UA Editora.
- . (2016). <Pôr-se a + infinitivo> no Português Europeu. In B. Hlibowicka-Węglarz, J. Wiśniewska, & E. Jabłonka (Orgs.), *Língua Portuguesa. Unidade na Diversidade* Vol. I, (pp. 109-124). Wydawnictwo Uniwersytetu Marie Curie-Skłodowskiej.
- . (2007). *Para uma gramática do aspecto no verbo português*. [Dissertação de Doutoramento]. Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/7987>.
- . (1994). *O aspecto verbal perifrástico em português contemporâneo: visão funcional/sincrónica*. Porto Editora.
- Cunha, L. F. A. S. L. da. (1998). *As construções com progressivo no Português: uma abordagem semântica*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade do Porto.
- . (2007). *Semântica das predicções estativas. Para uma caracterização aspetual dos estados*. Lincom Europa.
- De Miguel, E. (1999). El aspecto léxico. In I. Bosque, & V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*. (3vols.). Vol. 2. (pp. 2977-3060). Editorial Espasa Calpe. [Real Academia Española – Colección Nebrija y Bello]
- Duarte, I. & Brito, A. M. (2003). Estrutura argumental e papéis temáticos; Tipos de situações e tipologia aspectual dos verbos; Natureza aspectual do verbo e respectiva estrutura argumental. In M. H. M. Mateus, [et al.]. *Gramática da língua portuguesa* (5.ª ed.), (pp. 183-197). Editorial Caminho.
- García Fernández, L. (Dir.) (2006). *Diccionario de perífrasis verbales*. Editorial Gredos.
- Gonçalves, A. & Costa, T. da, (2002). *(Auxiliar a) Compreender os verbos auxiliares. Descrição e implicações para o ensino do Português como Língua Materna*. Edições Colibri e Associação de Professores de Português.
- Lopes, A. C. M. & Carrilho, E. (2020). Discurso e marcadores discursivos. In E. B. P. Raposo [et al.]. *Gramática do Português* Vol. III. (pp. 2667-2698 em particular, pp. 2693-2696). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Martín Zorraquino, M. A. & Portolés Lázaro, J. (1999). Los marcadores del discurso: Estructuradores de la información. In I. Bosque & V. Demonte (eds.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. (3 vols.), Vol. 3. (pp. 4083-4093). Editorial Espasa Calpe. [Real Academia Española – Colección Nebrija y Bello]
- Moens, M. (1987). *Tense, Aspect and Temporal Reference*. [Dissertação de Doutoramento]. Edinburg.
- Oilveira, F. (2003). Tempo e aspecto. In M. H. M. Mateus [et al.]. *Gramática da língua portuguesa* (5.ª ed.) (pp. 127-178). Editorial Caminho.
- Raposo, E. P. (2013). Verbos auxiliares. In E. B. P. Raposo [et al.]. *Gramática do Português* (Vol. II. pp. 1219-1281). Fundação Calouste Gulbenkian.

## Anexo | *Corpus*

1.1. «As árvores crescem sós. E a sós florescem.

**Começam por ser** nada. Pouco a pouco  
se levantam do chão, se alteiam palmo a palmo.»

[NPP, p. 9.]

1.2. «Este levantamento geracional – que depois irá entroncar no maoísmo e na extrema-esquerda – **começa por ser** uma revolta cultural por inteiro.»

[P, 1994/02/06]

1.3. «Isto é, era nítido que o PSD iria assumir a posição de partido hegemónico que pertencera ao PS. E a aproximação a tudo isto – que **começo** essencialmente **por fazer** através dos artigos de opinião no «Semanário» – leva-me a conhecer Cavaco Silva, com quem falei várias vezes.»

[P, 1994/02/06]

2.1. «Esta primazia da oralidade tem várias raízes: uma, de ordem prática (é mais fácil, mais imediato falar do que escrever); outra, da história evolutiva de cada um de nós (aprendemos primeiro a falar do que a escrever); outra ainda, da história dos povos (as línguas **começaram por ser** apenas meios de comunicação oral e só pouco a pouco se foi inventando e aperfeiçoando a escrita).»

[P, 1994/01/23]

2.2. «Então foi brincar para as rochas. **Começou por seguir** um fio de água muito claro entre dois grandes rochedos escuros, cobertos de búzios.»

[MM, p. 9]

2.3. «É preciso que nós dois reconhecamos, ela e eu, que o nosso amor vai a ponto de darmos as mãos para nos despedirmos como amigos até à morte. Dois verdadeiros amigos que se enganaram e **começaram** erradamente **por serem** amantes...»

[NG, p. 116]

2.4. «**Comecei por ir** para o Porto, montar o Movimento. Vivi lá dois, três meses, a montar estruturas, a criar delegações... sempre numa semi-clandestinidade...»

[P, 1994/01/16]

2.5. «Paradoxalmente, a livre interpretação dos textos bíblicos – que **começou por ser reivindicada** pelos protestantes – acabaria por ter efeitos perversos para os seguidores da Reforma de Lutero: [...]»

[P, 1993/11/23]

2.6. «Falando agora de Eanes? **Começou por estar** perto dele, afastou-se...»

[P, 1994/01/23]

2.7. «Quando a velha saiu, o pai explicou:

– É a costureira. Imagina tu! Também **começou por ser** corista...  
Quando eu a conheci, ainda fazia bastante furor.»

[QE, p. 26]

3.1. «A Mobil e a BP estão a fazer uma joint venture, uma associação em Portugal e em toda a Europa.

Vamos começar juntos a partir de Janeiro.

**Começaremos por mudar** todos os Postos Mobil para as cores da BP.

O que nos dará uma rede superior a 250 Postos de Abastecimento, só em Portugal.»

[P, 1997/01/05]<sup>11</sup>

3.2. «[...], eles próprios **começarão por escolher** dois ou três bonecos para sondar a curiosidade e ponderar a possível resposta dos clientes,»

[C, p. 76]

4.1. «A estrada, que nos trazia do porto adriático de Split, **começava por vencer** as escarpas litorais antes de entrar nos planaltos frios dos Alpes dináricos.»

[P, 1996/01/14]

---

<sup>11</sup> Em rigor, esta ocorrência foi colhida num cartaz publicitário distribuído por este diário.

4.2. «O cão guardava sempre o melhor para o fim, **começava por despachar** as fatias de pão e só depois é que se entregava aos prazeres da carne, mastigando sem pressa, conscientemente, saboreando os sucos.»  
[IM, p. 183]

5.1. «Três décadas antes, o tio, educado no Minho e no Porto, **começara por se sentir** «abafado» com o calor excessivo do vale, antes de se «apaixonar por aquela força telúrica» feita de xisto, videiras e socalcos.»  
[P, 1994/09/18]

5.2. «O grupo **começara por se reunir** na Capela das Franciscanas Missionárias de Maria, passando depois para o Seminário da Luz.»  
[Pa 3 (1996/06/09), p. 58]

5.3. «E assim, o caso de Sabine, que **começara por aparecer** apenas nas páginas de «fait-divers» da imprensa sedenta de sangue, transformou-se em poucos dias numa tempestade política, recebida de braços abertos pelos partidos que precisam de temas quentes para a curta campanha eleitoral em curso – já só falta um mês para as eleições nacionais.»  
[Ex, 2005/08/13 (Única, p. 41)]

6.1. «R. – A diferença não é antagónica.

**P. – Porquê?**

R. – **Começaria por dizer** uma coisa que vai certamente provocar estranheza em leitores bem mais comportados do que eu. Nunca me senti um secretário quando me sentei no gabinete. Eu sempre me senti um militante contra as opressões do mundo. [...].»

[P, 1997/05/04]

7.1. «Na estrada que leva de Reguengos a Monsaraz, junto a S. Pedro do Corval, **comecemos por referir** a famosa Pedra dos Namorados, melhor dito a Pedra do Casar, monólito de tradição casamenteira ligado à previsão do prazo em que se realizarão as bodas das moças que, para tanto, tentam colocar pedras na sua face superior e plana.»

[Ex, 1994/09/18]

7.2. «Por isso, embora os viciados **comecem por drogar-se** para se sentirem «altos», acabam a fazê-lo para não se sentirem «baixos.»»

[V 216 (1997/05/08 a 14), pp. 68-69]

8.1. «Recuaram prudentemente e em silêncio para a entrada da sua ala, podia ser que os cegos **começassem por ocupar-se** dos mortos, que assim mandavam a caridade e o respeito, ou, quando não, que deixassem ficar, por não a terem visto, alguma das caixas, pequena que fosse,»

[EC, p. 91]

8.2. «[...] seria preferível que **começássemos por servir-nos** de métodos discretos, menos ostensivos, mas acaso mais eficazes que mandar o exército ocupar as ruas, fechar o aeroporto e instalar barreiras nas saídas da cidade,»

[EL, p. 41]

9.1. «Prevenimos, porém, desde já, que não será possível chegar a uma conclusão, ainda que provisória, como o são todas, se não **começarmos por admitir** uma premissa inicial certamente chocante para as almas rectas e bem formadas, [...]»

[C, p. 285]

10.1. «E nós, de que crime ou de falta somos culpados ou acusados, Não tenha pressa, senhor doutor, **comecemos por acomodar-nos**, conversaremos melhor. O médico e a mulher sentaram-se num sofá e esperaram.»

[EL, p. 231]

11.1. «Gastaram algum tempo a debater, como já se estava a tornar costume, o antes e o depois, isto é, se se devia comer primeiro e investigar a seguir, ou o contrário, tendo prevalecido a opinião de que o mais conveniente, havidas em conta as muitas horas que já levavam de jejum forçado, seria **começar por confortar** o estômago e proceder depois às averiguações,»

[EC, pp. 107-108]

11.2. «Temendo defrontar-me com os fantasmas da minha infância, de forma demasiado abrupta, decidi **começar por visitar** as igrejas do meu actual bairro.»

[VP, pp. 155-156]

11.3. «Devo **começar por reconhecer** que foi um sentimento inferior o que me fez ir aos arquivos da produtora, um grãozinho de vaidade, [...]»

[HD, p. 277]

11.4. «Para que um valor dure e se propague tem de **começar por ser** intimamente **vivido e cultivado.**»

[*Ex*, 2003/03/29 (Única, p. 12)]

12.1. «Para ultrapassar o mal português era preciso **começar por remover** o Salazar.»

[*POP*, p. 170]

13.1. «Foi precisamente Jorge Cruz que abriu a sessão, **começando por recordar** Manuel da Fonseca, escritor falecido na passada quinta-feira, salientando que «perdemos um homem mas ganhamos a sua obra.»

[*CM*, 1993/03/14]

13.2. «[...] e em estabelecer duas barragens em lugar de uma, **começando** o grupo tático **por cortar** rapidamente a estrada depois da passagem de um camião suficientemente separado dos outros, [...].»

[*C*, p. 15]

16.1. «Cavaco Silva recusou um convite da SIC para participar no dia 29 no programa «Esta Semana», coordenado por Margarida Marante. O ex-primeiro-ministro **terá começado por ponderar** a aceitação do convite mas acabou por recusar, adiando para outra ocasião o regresso aos ecrãs da TV.»

[*Ex*, 1996/10/12]

16.2. «Afinal, de acordo com o que a Polícia Judiciária (PJ) apurou, não chegava – Queirós é um dos sete homens detidos pelas autoridades e recai sobre ele a acusação de autor moral do massacre. Ou de mandante daquilo que **terá começado por ser** uma tentativa de intimidação aos sócios do Meia Culpa, através da eventual destruição do local, e que, por descontrolo dos três autores materiais, acabou por transformar-se numa chacina.»

[*V* 215 (1997/05/01 a 07), p. 78]

16.3. «Na altura de tocar a santos, nos cumprimentos da missa, levantou serenamente a campainha e agitou-a. Foi o mesmo que acenar com uma pena de galinha. Os fiéis **terão começado por julgar** que ali se instalara uma surdez geral, alguns, pelo hábito do gesto, curvaram-se, outros ficaram a olhar desconfiados, enquanto Domingos Mau-Tempo, em completo,

dramático silêncio, continuava a remexer a campainha, mostrando um rosto inocente.»

[LC, p. 31]

17.1. «Estava aboletado numa pensão da Baixa de Coimbra, onde **tinham começado por dar**-lhe um quarto nas traseiras; reclamou e mudou-se para a frente, podendo vir à varanda olhar o rio.»

[TPBP, p. 236]

17.2. «Os primeiros a reagir foram os contagiados. **Tinham começado por fugir** quando se desatou a fuzilaria, mas depois o silêncio animou-os a voltar, e outra vez se aproximaram da porta que dava acesso ao átrio.»

[EC, p. 90]

17.3. «A exemplo do padre, **havia começado por incendiar** as casas dos pestíferos – e entre elas a minha – mas o fogo, o calor, os gritos, o terror, deram num desregramento destrutivo que nada poupou.»

[IGAGC, pp. 85-86]

17.4. «Terminada a meia hora de espera, Tertuliano Máximo Afonso ainda não via com claridade os termos em que conviria debitar a mensagem, **havia começado por pensar** que estaria bem um recado simples, em estilo simpático e natural, mas [...],»

[HD, p. 70]

17.5. «António Claro, cuja agudeza de engenho está provado nada ficar a dever à de Tertuliano Máximo Afonso, percebe que os papéis que ambos até agora haviam estado desempenhando foram trocados, que a contar de agora é ele quem terá de disfarçar-se, e que aquilo que **havia começado por parecer** uma gratuita e tardia provocação do professor de História, enviar-lhe, como uma bofetada, a barba postiça, tivera afinal uma intenção, nascera de uma presciência, anunciava um sentido.»

[HD, p. 247]

18.1. «A professora de Inglês tinha o rosto sério. Anda pelos sessenta anos, é mãe e avó, e, ao contrário do que **teria começado por parecer**, não é dessas pessoas que se dedicam a passear pela vida distribuindo sorrisos de mofa à esquerda e à direita.»

[HD, p. 86]

20.1. «[...] E escusa de vir queixar-se que ninguém ligou ao seu programa. Tivesse ele feito as coisas de outra maneira, **tivesse** ele **começado por apresentar** os 38 mil e tal caracteres de ideias, e ninguém o criticaria como criticou.»

[Ex, 2005/06/29]

22.1. «O mais certo será **ter começado por carpir** a falta daquela bonita mala faraónica toda pregos e chapas doiradas, com um sistema inexpugnável de correias e fechaduras que o Padrinho, divertido com a minha impaciência, ia abrindo com vagares e pirraças que eu aguentava na esperança de ver saltar a tampa e surgir de lá um rebuçado (um cândi, dizia ele), uma noz ou figo ou laranja, qualquer fabuloso nada que era a minha felicidade.»

[PG, p. 7]

22.2. «Acho que a verdadeira razão por que andamos aqui é o desemprego. Pode **ter começado por ser** a droga, mas agora é o desemprego.»

[V 221 (1997/06/12 a 18), p. 35]

23.1. «V- 4 – Reintroduzir no Estatuto matérias que, depois de nele **terem começado por ser contempladas**, estão hoje reguladas em diplomas avulsos, conforme, nomeadamente, é o caso de: [...]»

[...]12

24.1. «Que queres dizer com isso, Que **tendo começado por mandar** as mulheres e comido à custa delas como pequenos chulos de bairro, é agora altura de mandar os homens, se ainda os temos aqui, [...]»

[EC, p. 192]

24.2. «**Tendo começado por ser** um condado vassalo dos reis de Leão e de Castela – situação que retomou de alguma forma em 1580/1640 – foi tendo ao longo destes 1128 anos diversos graus de autonomia, desenvolvimento, soberania, liberdade, centralização e riqueza.»

---

<sup>12</sup> Ocorrência colhida em Proposta dos tópicos para a revisão dos estatutos das carreiras docentes do ensino superior/ Ministério da Educação (1996/06/26).

[DM, 1996/03/08]

24.3. «Como já se terá percebido, a bem lembrada utilização da bandeira nacional iria ter uma dupla finalidade e uma dupla vantagem. **Havendo começado por servir** de guia aos médicos, iria ser agora farol para os empacotadores do defunto.»

[IM, p. 115-116]

## Fontes do *corpus*

### *Textos literários*

Andresen, Sophia de Mello Breyner

(<sup>26</sup>1995) *A menina do mar*. Porto: Livraria Figueirinhas [<sup>1</sup>1958].

Carvalho, Mário de

(<sup>11</sup>1999) *A Inaudita Guerra da Avenida Gago Coutinho e Outras Histórias*. Lisboa: Difel [<sup>1</sup>1986].

Castilho, Paulo

(2000) *Por Outras Palavras*. Lisboa: Contexto.

Cruz, Bento da

(1992) *Planalto de Gostofrio*. Lisboa: Editorial Notícias [<sup>1</sup>1982].

Gedeão, António

(1992) *Novos Poemas Póstumos*. Lisboa: Editorial Notícias [<sup>1</sup>1982].

Mónica, Maria Filomena

(1993) *Visitas ao Poder*. Lisboa: Quetzal Editores.

Mourão-Ferreira, David

(1993) *As Quatro Estações*. Lisboa: Quetzal Editores.

Negreiros, José de Almada

(1993) *Nome de Guerra*. Lisboa: Quetzal Editores.

Pacheco, Fernando Assis

(<sup>9</sup>1993) *Trabalhos e Paixões de Benito Prada*. Mem Martins: Publicações Europa-América, Lda. [<sup>1</sup>1982].

Saramago, José

(2005) *As Intermittências da Morte*. Lisboa: Editorial Caminho, SA.

(2004) *Ensaio sobre a Lucidez*. Lisboa: Editorial Caminho, SA.

(2002) *O Homem Duplicado*. Lisboa: Editorial Caminho, SA.

- (2000) *A Caverna*. Lisboa: Editorial Caminho, SA.  
(<sup>12</sup>1998) *Levantado do Chão*. Lisboa: Editorial Caminho, SA [<sup>1</sup>1980].  
(1995) *Ensaio sobre a Cegueira*. Lisboa: Editorial Caminho, SA.

### ***Imprensa escrita***

- Correio do Minho* (diário), Braga  
*Diário do Minho* (diário), Braga  
*Expresso* (semanário), Lisboa  
*Pública* (revista dominical do *Público*), edição Porto  
*Público* (diário), edição Porto  
*Visão* (revista semanal), Lisboa

### ***Siglas (das fontes do corpus)***

- C A Caverna*, José Saramago  
*CM Correio do Minho*  
*DM Diário do Minho*  
*EC Ensaio sobre a Cegueira*, José Saramago  
*EL Ensaio sobre a Lucidez*, José Saramago  
*Ex Expresso*  
*HD O Homem Duplicado*, José Saramago  
*IGAGC A Inaudita Guerra da Avenida Gago Coutinho e Outras Histórias*, Mário de Carvalho  
*IM As Intermittências da Morte*, José Saramago  
*LC Levantado do Chão*, José Saramago  
*MM A menina do mar*, Sophia de Mello Breyner Andresen  
*NG Nome de Guerra*, José de Almada Negreiros  
*NPP Novos Poemas Póstumos*, António Gedeão  
*P Público*  
*Pa Pública*  
*PG Planalto de Gostofrio*, Bento da Cruz  
*POP Por Outras Palavras*, Paulo Castilho  
*QE As Quatro Estações*, David Mourão-Ferreira

*TPBP Trabalhos e Paixões de Benito Prada*, Fernando Assis Pacheco

*V Visão*

*VP Visitas ao Poder*, Maria Filomena Mónica

# INSTABILIDADE DIACRÓNICA NA EXPRESSÃO DO PLURAL DOS NOMES TERMINADOS EM -ÃO

## DIACHRONIC INSTABILITY IN THE PLURAL EXPRESSION OF NOUNS ENDING IN -ÃO

**Rui Pereira**

Universidade de Coimbra,  
Centro de Estudos de Linguística Geral e Aplicada,  
Faculdade de Letras  
<https://orcid.org/0000-0003-3058-0205>

**RESUMO:** A morfologia não se resume a uma coleção de padrões regulares de construção de palavras. Ao analisarmos a constituição interna das palavras e a formação destas, deparamo-nos com construções muito diversas que manifestam diferentes graus de adesão e/ou desvio a esses padrões. Por exemplo, no âmbito da flexão dos nomes em «número» (singular vs. plural), que é prototipicamente marcada, entre outras características, pela previsibilidade, coesão de paradigmas e estabilidade de contrastes, também existem alguns casos em que não se verifica a sistematicidade da relação um-para-um entre as formas de singular e de plural. Um dos mais referidos nas gramáticas de português é o que diz respeito à(s) forma(s) de plural dos nomes terminados em *-ão*. Por apresentarem, na mesma sincronia, não uma, mas duas ou três formas opcionais de plural (e.g. *corrimão*: pl. *corrimãos* ou *corrimões*; *vilão*: pl. *vilãos* ou *vilões*; *aldeão*: pl. *aldeãos*, *aldeões*, *aldeães*), alguns nomes não se conformam ao conceito prototípico de flexão. Neste trabalho, analisa-se o percurso diacrónico dos nomes terminados em *-ão* de modo a perceber as

causas da existência de realizações opcionais na expressão do plural e a descrever as relações de força que entre elas se estabelecem na sincronia atual. Para tal, tomaremos como objeto de estudo as descrições gramaticais e lexicográficas efetuadas desde o século XVI.

**Palavras-chave:** morfologia, flexão, categoria de número, nomes em *-ão*, diacronia.

**ABSTRACT:** Morphology is not only a collection of regular patterns of word construction. When we analyze the internal constitution of words and their formation, we come across very diverse constructions that manifest different degrees of adherence and/or deviation from these patterns. For example, in the context of nominal inflection for number (singular vs. plural), which is prototypically marked by, among other features, predictability, cohesion of paradigms, and stability of contrasts, there are also some cases where the systematicity of the one-to-one relationship between singular and plural forms is not present. One of the most referred to in Portuguese grammars concerns the plural form(s) of nouns ending in *-ão*. Since they present, in the same synchrony, not one, but two or three optional plural forms (e.g. *corrimão*: pl. *corrimãos* or *corrimões*; *vilão*: pl. *vilãos* or *vilões*; *aldeão*: pl. *aldeãos*, *aldeões*, *aldeães*), some nouns do not conform to the prototypical concept of inflection. In this paper, we will analyze the diachronic path of nouns ending in *-ão* in order to understand the causes of the existence of optional plural forms and to describe the relationships established between them in present days. To do so, the object of our study will be the grammatical and lexicographical descriptions carried out since the 16<sup>th</sup> century.

**Keywords:** morphology, inflection, number, nouns ending in *-ão*, diachrony.

## Introdução

Em português, os nomes apresentam tipicamente duas formas morfossintáticas diferentes quanto ao número, uma forma para o

singular e outra para o plural, sendo esta última marcada morfologicamente pela ocorrência do sufixo *-s* (cf. MESA: *mesa, mesas*; LIVRO: *livro, livros*; PONTE: *alegre, alegres*; MAR: *mar, mares*). Há, no entanto, alguns casos excepcionais. Em primeiro lugar, nem todos os nomes apresentam contrastes de número, nomeadamente os nomes próprios (e.g. *Ana, Bernardo*), os massivos (e.g. *sangue, água, madeira*) e os *pluralia tanta* (e.g. *exéquias, núpcias, pêsames*). Noutros casos, o contraste singular vs. plural permite opor unidades lexicais diferentes (e.g. *a costa vs. as costas; a fêria vs. as férias; o óculo vs. os óculos*).<sup>1</sup> Há ainda algumas unidades lexicais que alternam entre o singular e o plural sem que isso expresse necessariamente uma alteração na quantidade de referentes designados (e.g. *a calça ~ as calças; a cueca ~ as cuecas*).

Afastam-se igualmente do conceito prototípico de flexão os nomes que apresentam, na mesma sincronia, não uma, mas duas ou três formas de plural (e.g. *corrimão*: pl. *corrimãos* ou *corrimões*; *vilão*: pl. *vilãos* ou *vilões*; *ancião*: pl. *anciãos, anciães, anciões*), por neles não se manifestar a sistematicidade da relação um-para-um entre singular e plural. Esta situação, bem documentada nas gramáticas normativas de um e do outro lado do Atlântico (Cunha & Cintra, 1994, pp.181-183; Bechara, 1999, p.121), afeta um pequeno conjunto de nomes terminados em *-ão*. Se a causa primeira desta instabilidade é conhecida, radicando na uniformização ou sobrerregularização em *-ão* das terminações de singular *-ão, -ã/-an/-am e -õ/-on/-om*, que se verificou na passagem do português antigo para o português moderno, estando já consolidada no início do século XVI (Cardeira, 2005; Castro, 2006; Maia, 1986, 1995; Martins, 1995; Mattos e Silva, 2002), não o são tanto as causas da opcionalidade de diferentes formas de plural na flexão de um lexema.

---

<sup>1</sup> Zanotto (1989, p.61) observa que o *-s* de plural pode exercer «a função de verdadeiro morfema derivativo» pois, por vezes, «cria-se, no plural, um novo vocábulo».

## 1. O plural dos nomes terminados em *-ão*

A formação do plural dos nomes em *-ão* é descrita, desde os primeiros gramáticos, ora como um processo de adição de *-s* à forma de singular (Argote, 1725), ora como um processo de alteração formal da terminação de singular (Lobato, 1770), ora envolvendo estes dois processos (Oliveira, 1536; Dias, 1894). De facto, na primeira gramática do português, Fernão de Oliveira nota que, muitas vezes, o acrescentamento de *-s* é acompanhado de alterações vocálicas.

Os nomes [...] quando tem ditôgo antes de til muitas vezes acreçentão /s/ não mays como mãi mãis mão mãos rabão rabãos ruim ruís mas outras muitas vezes os nomes acabados em ão cõ ditôgo y til mudão alghũa das vogaes desse ditongo ou âbas como tabalião.tabeliães. cordão cordões. (Oliveira, 1536, p.Lij)

As análises mais recentes sustentam que a forma de plural não se constrói a partir da forma de singular, mas de uma forma subjacente ou teórica do lexema. Nas palavras em análise, a adjunção do *-s* de plural envolve geralmente alterações na *forma teórica* da palavra (designação usada em Veloso (2005, p.326)), sendo um domínio de clara interação entre a morfologia e a fonologia.

Alguns autores, na linha da reflexão empreendida em Mateus e Andrade (2000), descrevem a formação do plural dos nomes por meio de uma única regra morfológica – anexação do sufixo *-s* à margem direita do lexema – e de várias regras fonológicas ordenadas, divergindo apenas quanto à configuração da forma teórica das palavras envolvidas (Mateus, 2003; Gonçalves, 2019). Por exemplo, Mateus (2003, p.1020), advoga que as palavras *irmãos*, *alemães* e *ladrões* têm as seguintes formas subjacentes:

(1) a. irmãos                      < /irma [+ nasal]+o/ +s

- b. alemães < /alema [+nasal]/ + s  
 c. ladrões < /ladro [+nasal]/ + s

Segundo esta autora, a palavra *irmãos* resulta da junção do sufixo de plural ao tema do singular: /irma [+ nasal]+o/ +s. Nas palavras *alemães* e *ladrões*, a vogal final do radical assimila o traço [+ nasal]; com a junção do sufixo -s de plural, dá-se a inserção de /j/ e conseqüente ditongação.

Mattoso Câmara Jr. (1992), Mota (2020) e Veloso (2005), por sua vez, defendem que a diversidade das formas de plural advém do facto de o sufixo de plural se anexar a temas com formas teóricas diferentes quanto à última vogal do radical e/ou à vogal temática. Por exemplo, Veloso (2005, p.330) descreve as formas teóricas subjacentes dos plurais em causa da seguinte forma (sendo RN = radical do nome, VT = vogal temática, MPL = morfema de plural):

- (2) a. /aN<sub>RN</sub> + O<sub>VT</sub> + S<sub>MPL</sub>/ ex. *irmãos*  
 b. /aN<sub>RN</sub> + E<sub>VT</sub> + S<sub>MPL</sub>/ ex. *alemães*  
 c. /oN<sub>RN</sub> + E<sub>VT</sub> + S<sub>MPL</sub>/ ex. *ladrões*

Não obstante o seu poder descritivo, estas propostas deparam-se sempre com o problema de explicar a existência de uma forma comum no singular, uma vez que se trata, como vimos, do resultado sincrónico de uma alteração diacrónica. Uma forma de ultrapassar esse problema passa por admitir que os nomes em *-ão* têm diferentes formas alomórficas de radical. Por exemplo, Villalva (2008, p.161) defende que as palavras em *-ão* formam o plural por adjunção do sufixo -s a radicais atemáticos que dispõem de dois ou mais alomorfes (cf. *mão*, *man-*: pl. *mãos*; *cão*, *can-*, *cãe-*: pl. *cães*; *leão*, *leon-*, *leõe-*: pl. *leões*).

A opção por uma das terminações de plural atestadas (*-ãos*, *-ães* ou *-ões*) pode ainda ser condicionada por informações de natureza

prosódica ou morfológica. Por exemplo, fazem regularmente o plural em *-ãos* os nomes em *-ão* com acento grave ou paroxítono (e.g. *acórdão* ≈ *acórdãos*; *bênção* ≈ *bênções*; *órfão* ≈ *órfãos*; *órgão* ≈ *órgãos*; *sótão* ≈ *sótãos*)<sup>2</sup> (Cunha & Cintra, 1994, p.182; Bechara, 1999, p.118). Por sua vez, apresentam sistematicamente formas de plural em *-ões* os nomes em cujos radicais figuram alguns sufixos derivacionais, nomeadamente os nomes sufixados com *-ão*, seja com valor aumentativo (*carrão* ≈ *carrões*; *garrafão* ≈ *garrafões*), de agente ou de instrumento (*chorão* ≈ *chorões*; *esfregão* ≈ *esfregões*) ou de continente/contentor (*papelão* ≈ *papelões*; *vidrão* ≈ *vidrões*), e os nomes de evento deverbais sufixados com *-ção* (*arrumação* ≈ *arrumações*; *demonstração* ≈ *demonstrações*).

Se o papel da estrutura morfológica destas palavras é incontornável, a informação que a ela está associada é, todavia, insuficiente quando se trata de explicar que (i) nomes como *verão* e *vulcão*, por exemplo, tenham plurais não etimológicos em *-ões* (cf. *verão* ≈ *verões*, mas *veranear*, *veranil*; *vulcão* ≈ *vulcões*, mas *vulcânico*, *vulcanismo*), ou que (ii) o mesmo lexema possa ser realizado no plural de duas ou três formas distintas (cf. *vilão* ≈ *vilãos*, *vilões*; *aldeão* ≈ *aldeãos*, *aldeães*, *aldeões*).<sup>3</sup> Na base dessa situação estão mudanças que algumas palavras sofreram ao longo do tempo, como se verá na secção 3.

## 2. O que dizem as gramáticas?

Tanto as gramáticas como os dicionários foram reportando em cada época a diversidade de esquemas formativos e a opcionalidade atestada em algumas palavras terminadas em *-ão*. Na primeira

---

<sup>2</sup> O símbolo ≈ representa a bidirecionalidade da correlação entre as formas contrastantes.

<sup>3</sup> Sobre este assunto, veja-se Pereira (2021).

gramática do português, Fernão de Oliveira (1536), para além de estabelecer um cânone de formas de plural para os nomes em *-ão* que, com ligeiras alterações, se encontra nas gramáticas recentes, nota que as diferenças que se atestam no seu tempo entre singular e plural não eram tão acentuadas em épocas anteriores, uma vez que cada uma das formas de plural estava relacionada com uma forma específica de singular, diferente das demais; ou seja, nota que, em fases pretéritas da língua, o processamento das formas de plural era mais simples, porque havia uma relação unívoca entre cada uma das terminações de singular (*-ō/-on /-om; -ã/-an/-am; -ão*) e as respetivas formas de plural.

[...] estes nomes [lição:lições; podão:podões; melão:melões] posto q[ue] pareçẽ mudar mais q[ue] nenhũs dessoutros q[ue] ja dissemos todavia se olharemos ao singular antigo q[ue] ja tiverão não mudão tanto como agora nos parece porq[ue] estes nomes todos os q[ue] se acabão em .ão.ditongo acabavãose em .om. como liçõ, podom, melõ y acreçẽtando .e. y .s. formavão o plural lições, podões, y melões: como ainda agora fazẽ; y outro tanto podemos afirmar dos q[ue] fazẽ o plural em .ães. como pães, cães, dos q[ua]les antigamẽte era o seu singular pã, cã, cujo testemunho ainda agora da antredouraminho. Os outros nomes q[ue] fazem o plural em ãos como cidadãos, cortesãos assi tiverão semp[re] o seu singular acabado ẽ ão. como agora tẽ çidadão, cortesão; estes guardão sua antiguidade em tudo e aq[ue]lloutros so no plural [...]. (Oliveira, 1536, cap. XLV)

Este é o primeiro registo gramatical da alteração ocorrida na flexão dos nomes em *-ão*. A um sistema estável de três formas de singular para outras tantas formas de plural sucedeu um sistema de processamento mais complexo e instável por se ter rompido essa univocidade. O quadro que se segue representa essa alteração diacrónica.

**Quadro 1.** Evolução dos esquemas de formação do plural

Português Antigo		Português Moderno	
singular	plural	singular	plural
-on, -õ, -om <i>coraçõn, liçõ, razõm</i>	-ões <i>corações, lições, razões</i>	-ão <i>coraçãõ, liçãõ, razãõ</i> <i>cãõ, pãõ, capitãõ</i> <i>cristãõ, irmãõ, mãõ</i>	-ões <i>corações, lições, razões</i>
-an, -ã, -am <i>can, pã, capitam</i>	-ães <i>cães, pães, capitães</i>		-ães <i>cães, pães, capitães</i>
-ão <i>cristãõ, irmãõ, mãõ</i>	-ãos <i>cristãos, irmãos, mãõs</i>		-ãos <i>cristãos, irmãos, mãõs</i>

**Fonte:** Elaboração própria

Em virtude desta alteração morfológica, perde-se a estabilidade de contrastes entre as formas de singular e de plural, e na ausência dela gera-se a confusão e a dúvida entre os falantes no momento de cunhar o plural dos nomes em *-ão*.

Os nomes Portuguezes, que no plural causãõ mais duvida na sua orthografia, saõ os que no singular acabaõ em am, porque huns fazem o plural em ães, outros em ãõs, e outros em ões, como Capitãõ Capitães: Cidadam Cidadãõs: Esquadram Esquadrões. (Feijó, 1734, p. 117)

Perante esta situação de não univocidade entre as formas de singular e de plural, vários gramáticos tentam estabelecer regras que orientem o uso dos falantes. Por exemplo, Oliveira (1536) invoca algumas regras de formação do plural com base no semantismo das palavras. Para este autor, ainda que com algumas exceções, os nomes que indicam ofícios formam o plural em *-ães* (e.g. *tabaliãõ* ≈ *tabaliães*; *escrivão* ≈ *escrivães*; *capitãõ* ≈ *capitães*; *capelãõ* ≈ *capelães*), enquanto os gentílicos («nomes de nações») fariam o plural em *-ãos* (e.g. *africãõ* ≈ *africãos*; *indiãõ* ≈ *indiãos*). Outros sugerem regras de formação de natureza translinguística, seja através do

paralelismo com o castelhano (e.g. Feijó, 1734; Barbosa, 1822), seja a partir da etimologia latina (Said Ali, 1931; Cuesta & Luz, 1971; Figueiredo & Ferreira, s.d.).

Desde cedo, porém, os gramáticos notam que algumas palavras têm duas ou mais formas de plural atestadas. Madureira Feijó (1734), por exemplo, refere que as pessoas da sua época tanto escreviam *agriaens*, *botaens*, *liçaens*, *maldiçaens*, *melaens*, *occasiaens*, *razaens*, *tostaens* em vez de *agriuens*, *botoens*, *liçoens*, *maldiçoens*, *meloens*, *occasioens*, *razoens*, *tostoens*, como, outras vezes, usavam *capelloens* e *capitoens* por *capellaens* e *capitaens*. Com o passar do tempo, algumas dessas variantes formais institucionalizam-se. Barbosa (1822, p.135) aponta três palavras que admitem duas formas de plural: os nomes *benção* (pl. *benções* e *bençoes*), *cidadão* (pl. *cidadãos* e *cidadões*) e *vilão* (pl. *villãos* e *villões*). Gonçalves Viana (1914) assinala igualmente a dupla possibilidade que alguns nomes têm na expressão do plural, nomeadamente *aldeão* (pl. *aldeãos*, mas em geral *aldeões*), *verão* (pl. *verãos*, *verões*) e *vilão* (pl. *vilãos*, *vilões*). Cuesta e Luz (1971, pp.374-375) referem que alguns nomes não possuem uma forma de plural fixada na norma (e.g. *aldeão*: pl. *aldeãos*, *aldeões*, *aldeães*; *guardião*: pl. *guardiões* ou *guardiães*). Refira-se ainda que observações semelhantes podem ser encontradas nos dicionários que foram sendo publicados ao longo dos séculos, como poderemos ver na secção seguinte.

A instabilidade da flexão dos nomes em *-ão* reflete-se nas análises gramaticais que são feitas na medida em que não são uniformes, nem do ponto de vista diacrónico nem sincrónico, as observações dos gramáticos sobre quais são as formas padronizadas que devem ser reproduzidas pelos falantes do português. Comparem-se, por exemplo, os quadros de nomes relativamente aos quais não há, segundo Cunha e Cintra (1994) e Bechara (1999), uma forma de plural definitivamente fixada na norma.

**Quadro 2.** Nomes com duas ou três formas de plural diferentes.

<b>alão</b>	alãos	alões	alães
<b>alazão</b>	-	alazões	alazães
<b>aldeão</b>	aldeãos	aldeões	aldeães
<b>anão</b>	anãos	anões	-
<b>ancião</b>	anciãos	anciões	anciães
<b>castelão</b>	castelãos	castelões	-
<b>corrimão</b>	corrimãos	corrimões	-
<b>deão</b>	-	deões	deães
<b>ermitão</b>	ermitãos	ermitões	ermitães
<b>hortelão</b>	hortelãos	hortelões	-
<b>refrão</b>	refrãos	-	refrães
<b>rufião</b>	-	rufiões	rufiães
<b>sultão</b>	sultãos	sultões	sultães
<b>truão</b>	-	truões	truães
<b>verão</b>	verãos	verões	-
<b>vilão</b>	vilãos	vilões	-

Fonte: Cunha & Cintra (1994, p. 183)

**Quadro 3.** Nomes com duas ou três formas de plural diferentes.

<b>aldeão</b>	aldeãos	aldeões	aldeães
<b>ancião</b>	anciãos	anciões	anciães
<b>charlatão</b>	-	charlatões	charlatães
<b>corrimão</b>	corrimãos	corrimões	-
<b>cortesão</b>	cortesãos	cortesões	-
<b>deão</b>	deãos	deões	deães
<b>ermitão</b>	ermitãos	ermitões	ermitães
<b>fuão</b>	fuãos	fuões	-
<b>guardião</b>	-	guardiões	guardiães
<b>refrão</b>	refrãos	-	refrães
<b>sacristão</b>	sacristãos	-	sacristães
<b>truão</b>	-	truões	truães
<b>vilão</b>	vilãos	vilões	vilães
<b>vulcão</b>	vulcãos	vulcões	-

Fonte: Bechara (1999, p. 121)

Como se pode verificar, os dados apresentados em Bechara (1999) apenas em parte são coincidentes com os de Cunha e Cintra (1994). A primeira diferença entre as duas descrições gramaticais diz respeito às palavras que admitem ou não variação na flexão de plural. Cunha e Cintra inserem no grupo dos que apresentam variação os nomes *alão, alazão, anão, castelão, hortelão, rufião, sultão, verão*, não sendo seguidos nesta observação por Bechara. Inversamente, Bechara, mas não Cunha e Cintra, faz constar desse grupo *charlatão, fuão, guardião, sacristão, vulcão*. Notam-se ainda discordâncias parciais em relação a algumas palavras. Por exemplo, Bechara admite três formas de plural para as palavras *deão* e *vilão*, enquanto Cunha e Cintra apenas preveem duas (*deão*: pl. *deães e deões*; *vilão*: pl. *vilãos e vilões*).

### 3. Fatores que estão na origem da variação flexional

É costume assumir-se que a mudança linguística é normal e inevitável, mas, enquanto as alterações no domínio do léxico e da formação de palavras são notórias, inclusive para os não especialistas, as mudanças que ocorrem no domínio da morfologia flexional tendem a ser menos frequentes, dado o carácter mais fechado e mais estável das categorias flexionais e dos constituintes que as realizam (Lüdke, 1996).

A principal causa da instabilidade criada na flexão dos nomes em *-ão* foi, como já indicámos, a perda de distinção entre as terminações de singular (*-õ/on/om, -ã/an/am, -ão*), ocorrida na passagem do português antigo para o português moderno. Como nota Said Ali, as terminações de singular destas palavras começaram

cedo a confundir-se na pronuncia, e d'ahi o embaraço não sómente para o plural de vocabulos de filiação latina, cuja etymologia era obscura ou esquecida, mas ainda para os termos que novamente se cunharam ou importaram do estrangeiro. (1931, p. 53)

Este facto linguístico fez com que a relação entre as formas de singular e de plural deixasse de ser unívoca (um-para-um) e os falantes começassem a sentir dúvidas na hora de construir as formas de plural adequadas para cada unidade lexical. Said Ali (1931, p.53) assinala que já nos escritores dos séculos XV e XVI se atestam muitas oscilações e desvios dos padrões devidos: *cidadães* (Sá de Miranda), *cidadões*, *anãos*, *cirurgiães* (Bernardim Ribeiro), *gaviães* (Diogo de Couto), *ermitãos* (Fr. Amador Arrais) e *ermitães* (P. António Vieira), *pãaos* «pavãos» («Livro de Esopo»), *peães* (autores quinhentistas). Esta instabilidade teve consequências diretas na flexão de algumas palavras: em alguns casos, levou à alteração da forma de plural padronizada; noutros, potenciou a acumulação, nos paradigmas flexionais, de diferentes formas de plural aceites pela comunidade linguística.

Analisemos com mais detalhe alguns dos fatores implicados nas mudanças na flexão dos nomes em *-ão*.

#### a) Mudanças semânticas

Mudanças no significado atribuído ao nome, em resultado ou não de confluências homonímicas, parecem ser um dos motivos das alterações na flexão de nomes como *artesão* e *vilão*.

Raphael Bluteau (1712, p.575), ao referir-se à palavra ARTESAM, dá conta do uso da forma plural *Artesoens* com o significado de «tectos com fundos, ou a pintura deles» com que se ornamentam os palácios e capelas. No final do século XVIII, contudo, o dicionário de Moraes (Silva, 1789, p.125) congrega na palavra ARTEZÃO dois distintos semantismos: (i) «lavor, que se fazia nos tectos de templos, que imita os vasos de amassar pão», que tem o plural *artezoens*; e (ii) «Official de qualquer officio». Curiosamente, quase na mesma época, o Dicionário da Academia (1793, p.446) apenas define ARTESÃO como um «artifice ou official de algum officio mecânico», sendo sinónimo de

ARTESANO (pl. *artesanos*)<sup>4</sup>. Em suma, a junção na mesma palavra de semantismos de proveniências diferentes não foi acompanhada de uma uniformização flexional, tendo as formas de plural *artesãos* e *artesões* continuado a circular na comunidade linguística.

No caso de *vilão*, a forma de plural *vilãos*, escrita de diversas formas, está atestada no período medieval, designando «homens do campo, de vila» (CIPM – Corpus Informatizado de Textos Portugueses Medievais). No século XVIII, porém, o plural em *-ãos* («Hua junta de villãos»; «Cavalleyros villãos») convive com o plural em *-ões*, atestado no adágio «A cabo de cem annos, os Reys são villoens, & a cabo de cento & dez, os villoens são Reys» (Bluteau, 1721, pp.492-493). Alguns adágios inscritos no *Vocabulario portuguez e latino* de Bluteau (1721) – mais tarde também em Domingos Vieira (1874) – revelam que o termo *vilão* ganhou com o tempo uma conotação pejorativa: para além de «homem da vila», passa a designar também «pessoa sem caráter, malfeitor»

Naõ he villaõ o da Villa, senaõ o que faz villania.

Obra he de villaõ, tirar pedra, esconder a maõ.

Naõ dar o dedo ao villão, porque te tomará a mão.

Quando o villaõ he rico, naõ tem parente, nem amigo. (Bluteau, 1721, pp. 492-493)

A expansão do significado da palavra é acompanhada de uma multiplicação de formas de plural. O dicionário de Moraes (Silva, 1789), por exemplo, atesta as formas *villãos* e *villães*. Já Domingos Vieira (1874) apresenta como plurais as formas *villãos* e *villões*. Veja-se, por exemplo, a diferente solução flexional usada na definição do termo *vilanagem*.

VILLANAGEM, s.f. Multidão de villães (Silva, 1789, p. 526)

VILLANAGEM, s. f. Grupo de villãos (Vieira, 1874, p. 949)

---

<sup>4</sup> Não se exclui a influência do castelhano na emergência da forma *artesãos*.

No início do século XX, Cândido de Figueiredo (1913, p.2087) registra os vocábulos *vilãos* e *vilões*, mas considera que, embora etimologicamente a forma correta de plural seja *vilãos*, os falantes usam habitualmente a forma *vilões*.

## **b) Mudanças prosódicas**

Como vimos na secção 1, os nomes em *-ão* paroxítonos têm regularmente plurais em *-ãos* (*órgão* ≈ *órgãos*; *sótão* ≈ *sótãos*), pelo que a alteração de padrão acentual (oxítono para paroxítono, ou vice-versa) implica uma mudança na flexão. Por exemplo, para designar várias plantas da família das ninféceas usam-se em português as palavras *golfão* ou *gólfão*. Usado como oxítono, o lexema tem o plural *golfões*, mas se paroxítono, toma no plural a forma *gólfãos* (Houaiss & Villar, 2002, p.1899).

Diacronicamente, também estão atestadas alterações deste tipo. Por exemplo, a palavra *bênção* era originalmente oxítônica (*benção*), fazendo o plural *benções* (forma usada pelo Padre António Vieira), mas, a partir do momento em que passou a ser acentuada de forma paroxítona (*bênção*), viu a forma de plural alterada para *bênções*. Em sentido contrário, o nome *zângão*, ao tornar-se oxítono (*zangão*), viu alterada a forma de plural de *zângãos* para *zangões* (Said Ali, 1931, p.53).

## **c) Perda de transparência morfossemântica**

Um terceiro fator com implicações na flexão da palavra é a perda de motivação morfológica. É esta a explicação dada por Cunha e Cintra (1994, p.183) para o facto de *corrimão* ter duas formas de plural: «*Corrimão*, como composto de *mão*, devia apresentar apenas o plural *corrimãos*; a par desse, existe também *corrimões*, por esquecimento da formação original da palavra.»

O desconhecimento da informação etimológica e/ou da forma teórica da palavra também parecem ter estado na origem do abandono gradual dos plurais *verãos* e *vulcãos* em favor das correspondentes formas em *-ões*, respetivamente *verões* e *vulcões*, que seguem um padrão formativo mais frequente, como veremos a seguir. Por exemplo, a diversidade de formas de plural da palavra *vulcão* está atestada desde há muito tempo. Bluteau (1721) regista as expressões «*volcaens* de fogo» e «*vulcãos* de agoa». Moraes Silva (1789) usa a forma *volcãos*, nas entradas de LAVA e de POMES, mas *volcões*, na entrada de VOMITAR. Já Domingos Vieira (1873), embora considere que a palavra *Volcão/Vulcão* esteja etimologicamente relacionada com *Vulcano*, apenas regista o plural *volcões*.

#### **d) Competição entre esquemas formativos**

O esquema [x-ão] ≈ [x-ões] é, entre os três esquemas formativos do plural dos nomes em *-ão*, o mais representado e mais frequente (*type frequency*) e o único disponível quando surgem novos lexemas, nomeadamente nomes derivados em *-ção* e em *-ão* (e.g. *digitalização* ≈ *digitalizações*; *vidrão*<sup>5</sup> ≈ *vidrões*), ou quando se pluralizam palavras de categorias não flexionáveis, como o advérbio *então*.

A moda que trago hoje à consideração de todos permanece confinada a uma classe profissional, mas talvez tenha potencial para contagiar uma fatia mais larga da população. Falo da multiplicação de entões (confesso que não sei se o plural de então é entões ou entãos. Optei por entões, mas sem grande firmeza. Ocorre-me agora, além disso, que não cheguei sequer a ponderar um possível entães.). (Pereira, 2017)

---

<sup>5</sup> Termo criado para designar um «contentor destinado ao depósito ou à recolha de vidro» para posterior reciclagem.

Por via disso, os falantes, em situações de dúvida, tendem a utilizar o plural em *-ões*, passando essas palavras morfossintáticas a circular na comunidade a par das formas de plural morfolexicalmente determinadas. Esta é uma das hipóteses aventadas para a diversidade de formas de plural de nomes em *-ão*, como *aldeão*, *ancião*, *charlatão*, *corrimão*, *verão* ou *vulcão*. Por exemplo, tendo em conta as respectivas formas teóricas, as formas de plural dos nomes *verão* e *vulcão* deveriam ser, respetivamente, *verãos* e *vulcãos*, formas atestadas diacronicamente. Sendo a última vogal do radical de ambas as palavras um /a/, nasal ou seguido de consoante nasal (cf. *verão*: *veranear*, *veranil*; *vulcão*: *vulcânico*, *vulcanismo*), donde advêm então as formas *verões* e *vulcões*? Ora, consideramos que o menor conhecimento da estrutura morfofonológica dos lexemas em causa, por um lado, e a pressão paradigmática exercida pelo esquema flexional [x]ão ≈ [x]ões, por outro, levam os falantes a construir as formas *verões* e *vulcões*, que se instituíram como formas padronizadas de plural, relegando para segundo plano ou sobrepondo-se completamente às formas etimologicamente motivadas. Como observa Bechara (1999, p.120), por ser o grupo de palavras mais numeroso, o plural em *-ões* «tende, no uso espontâneo, a assimilar outras formas de plural que a língua exemplar não adota», facto que foi recentemente confirmado no Português Europeu (Pereira, 2021).

Não obstante circularem no seio da comunidade linguística diversas formas de plural, institui-se em cada época uma forma preferencial por força de fatores diversos, nomeadamente a atestação em autores conceituados e, como tal, dignos de ser imitados, a tradição gramatical e suas prescrições, a maior representatividade e/ou maior frequência de uso (Rácz, Papp & Hay, 2016). Os dicionários oferecem observações valiosas sobre a relação de forças que, em cada época, se estabelece entre as formas competidoras e a eventual padronização de uma delas. Observem-se os seguintes exemplos:

O plural d'este nome [ancião] acha-se diversamente formado: **Anciães**, e **anciões** estão hoje fóra do uso. = O mais empregado e conforme com a formação do plural, é **Anciãos**. (Vieira, 1871, p. 406)

Os auctores discordam no modo de formar o plural desta palavra; uns põem *charlatões*, outros *charlatães*, ou *charlatãos*: a forma atualmente mais seguida é *Charlatães*. (Vieira, 1873, p. 197)

*Aldeão*. pl. *aldeãos* (cast. *aldeanos*), mas em geral *aldeões*. (Viana, 1914, pp. 62-63)

Há também evidências de que a relação de forças entre as variantes em competição se pode alterar com o tempo. Por exemplo, a propósito do nome *aldeão*, Domingos Vieira (1871, p.286) dá conta da atestação de duas formas do plural, *aldeões* e *aldeães*, em textos de vários autores, mas conclui dizendo «A última é a preferível». Todavia, no início do século XX, Cândido de Figueiredo (1913) tem outra percepção, registando apenas *aldeãos* e *aldeões* como formas de plural disponíveis. Recentemente, através de um inquérito aplicado a falantes do Português Europeu, observámos que 86,1% dos indivíduos optam pela forma *aldeões* (Pereira, 2021).

#### 4. Tendência para a estabilidade

No período medieval, os nomes em *-ão* tinham um sistema estável de flexão em número que previa três formas de plural para três formas de singular. Havia, pois, três esquemas diferentes de flexão:

- (3) a. [x]ão ≈ [x]ãos
- b. [x]ã/an/am ≈ [x]ães
- c. [x]ô/on/om ≈ [x]ões.

A partir do século XVI, fruto uniformização em *-ão* das diversas terminações de singular, emerge um sistema de uma única forma de singular para três diferentes formas de plural e, como tal, um sistema instável e gerador de confusão. Todavia, com o passar do tempo, os falantes começaram a tender para o uso mais abrangente de um dos esquemas de formação de plural (geralmente, [x]ão ≈ [x]ões) invadindo, pela sua força competitiva, o domínio dos outros esquemas alternativos.

De facto, no português contemporâneo, a tendência é para o uso (quase) generalizado da terminação *-ões* no plural (Bechara, 1999; Cunha & Cintra, 1994; Duarte, 2000; Rio-Torto, 2002; Said Ali, 1931; Villalva, 2008). Isso é visível seja nos erros cometidos por algumas crianças (*\*irmões*, *\*capitões*) seja nas produções de alguns adultos escolarizados (*\*cidadões*, *\*catalões*). Também no uso da maioria dos nomes com duas ou três formas de plural gramaticalmente aceites – com exceção de *artesão* – há a tendência para o falante seleccionar o esquema [x]ão ≈ [x]ões quando necessita de formar o plural (Pereira, 2021). Esta tendência apoia-se ainda no facto de, como vimos, [x]ões ser a solução formal mais representada e a única disponível quando surgem novos lexemas terminados em *-ão* (e.g. *eletrão* ≈ *eletrões*; *pillão* ≈ *pillões*; *oleão* ≈ *oleões*).<sup>6</sup>

Escapam a esta generalização dois subconjuntos fechados de nomes em *-ão* que têm uma flexão lexicalmente circunscrita: (i) nomes com terminação *-ães* no plural (e.g. *pão*, *cão*, *capitão*); (ii) nomes que fazem o plural em *-ãos* (e.g. *mão*, *cidadão*, *cristão*), onde se incluem os paroxítonos (e.g. *órgão*, *sótão*). Dado o seu carácter marcado, estas formas de plural geralmente necessitam de ser memorizadas (Rodrigues, 2015; Pereira, 2021), acabando isso por acontecer em alguns casos por força do seu uso recorrente. Não se

---

<sup>6</sup> Termos criados para designar contentores destinados ao depósito ou à recolha de aparelhos elétricos, pilhas e óleo alimentar de uso doméstico, respetivamente.

exclui, no entanto, que estes dois subconjuntos venham a perder gradualmente alguns representantes por força de algum processo de necrologização ou da transferência para o paradigma flexional dominante (cf. *escrivão, guardião, tabelião, desvão, gólfão*).

## Conclusão

A não existência de uma relação unívoca entre a forma de singular e a forma de plural dos nomes em *-ão* em português é um fator de instabilidade, tanto a nível sincrónico, uma vez que é geradora de dúvidas e confusões no momento da realização do plural de muitas palavras, como a nível diacrónico, comprovada pelas mudanças que algumas palavras têm tido na forma de plural e pelo diferente grau de aceitabilidade dessas formas ao longo do tempo.

A consciência de que se trata de um conjunto de palavras com uma flexão com algum grau de variação, e por isso instável, não é recente. Gramáticos e lexicógrafos atestam este facto em fases pretéritas da língua portuguesa. A partir do momento em que se quebra a univocidade entre formas de singular e de plural, pela uniformização em *-ão* das terminações *-ão*, *-ã/an/am* e *-õ/on/om* de singular, surge a dúvida no ato de cunhar o plural deste conjunto específico de nomes, dando azo à produção de formas de plural não etimológicas. Com o passar do tempo, alguns nomes passam a apresentar, ao nível da norma, duas ou mais formas de plural. Para tal, contribuiu o facto de, no decorrer da história da língua portuguesa, algumas palavras terem sofrido mudanças semânticas (e.g. *artesão, vilão*) ou prosódicas (e.g. *bênção*) com reflexos na alteração do esquema flexional. Noutros casos, é a perda da motivação morfológica (e.g. *corrimão*) associada à maior representatividade ou frequência do esquema flexional [x]ão ≈ [x]ões que potencia a ocorrência de diferentes formas de plural de um mesmo lexema.

Nota-se, todavia, que a língua tende para a estabilidade. Assim, por constituir o esquema flexional com maior representatividade entre os nomes em *-ão*, o plural em *-ões* tende a servir de padrão no uso espontâneo, sendo aquele que é ativado em situações de menor atenção e/ou quando o falante tem dúvidas na construção da palavra morfossintática adequada.

## Referências bibliográficas

- Academia Real Das Sciencias De Lisboa. (1973). *Diccionario da lingua portugueza* (Tomo primeiro A). Oficina da mesma Academia.
- Argote, J. C. de. (1725). *Regras da lingua portugueza* [...], 2.<sup>a</sup> imp. muyto accrecentada, e correcta. Oficina da Musica.
- Barbosa, J. S. S. (1822). *Grammatica philosophica da lingua portugueza ou Principios de grammatica geral applicados à nossa linguagem*. Typographia da Academia das Sciencias, 1822. [4 nov. 2020]. Disponível em WWW: <purl.pt/128>.
- Bechara, E. (1999). *Moderna gramática portuguesa* (37.<sup>a</sup> ed.) revista e ampliada. Nova Fronteira.
- Bluteau, R. (1712-1728). *Vocabulario portuguez e latino* [...]. Collegio das Artes da Companhia de Jesu.
- Cardeira, E. (2005). *Entre o português antigo e o português clássico*. INCM.
- Castro, I. de. (2006). *Introdução à história do português* (2.<sup>a</sup> ed.) revista e muito ampliada. Edições Colibri.
- Centro De Linguística Da Universidade Nova De Lisboa (ed.). (2021). *CIPM – Corpus Informatizado de Textos Portugueses Medievais*. Disponível em WWW: <https://cipm.fcsh.unl.pt/corpus/search.jsp>.
- Cuesta, P. V. & Luz, M. A. M. da. (1971). *Gramática da língua portuguesa*. Edições 70.
- Cunha, C. & Cintra, L. F. L. (1994). *Nova gramática do português contemporâneo* (10<sup>a</sup> ed.). João Sá da Costa.
- Dias, A. E. da S. (1894). *Grammatica portugueza elementar* (9<sup>a</sup> ed.) revista. A. Ferreira Machado.
- Duarte, I. (2000). *Língua portuguesa. Instrumentos de análise*. Universidade Aberta.
- Feijó, J. de M. M. (1734). *Orthographia, ou arte de escrever, e pronunciar com acerto a lingua portugueza* [...]. Oficina de Miguel Rodrigues.
- Figueiredo, C. de. (1913). *Novo dicionário da língua portuguesa*. Nova edição essencialmente refundida, corrigida e copiosamente ampliada. Livraria Clássica Ed. de A.M. Teixeira.
- Figueiredo, J. N. & Ferreira, A. G. (s.d.). *Compêndio de gramática portuguesa*. Porto Editora.
- Gonçalves, C. A. (2019). *Morfologia*. Parábola.

- Houaiss, A. & Villar, M. de S. (2002). *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Círculo de Leitores.
- Lobato, A. J. dos R. (1770). *Arte da grammatica da lingua portugueza* [...]. Regia Officina Typografica.
- Lüdke, J. (1996). La diacronía en la semântica de la formación de palabras. In M.<sup>a</sup> C. Henríquez, A. Rifón (eds.), *Estudios de morfología* (pp. 77-90). Departamento de Filología Española, Universidade de Vigo.
- Maia, C. de A. (1986). *História do galego-português. Estudo linguístico da Galiza e do Noroeste de Portugal desde o século XIII ao século XVI*. INIC.
- . (1995). Sociolinguística histórica e periodização linguística. Algumas reflexões sobre a diferença entre português arcaico e português moderno. *Diacrítica*, 10, pp. 3-30.
- Martins, A. M. (1995). A evolução das vogais nasais finais «-ã», «-õ», «-ê» no português. In C. C. Pereira & P. R. D. Pereira (eds.), *Miscelânea de estudos lingüísticos, filológicos e literários in memoriam Celso Cunha* (pp. 617-646). Editora Nova Fronteira.
- Mateus, M. H. & Andrade, E. d'. (2000). *The phonology of portuguese*. Oxford University Press.
- Mateus, M. H. M. (2003). Fonologia. In M. H. M. Mateus, I. Duarte & I. H. Faria, *Gramática da língua portuguesa* (5.<sup>a</sup> ed.) revista e aumentada (pp. 987-1033). Caminho.
- Mattos e Silva, R. V. (2002). Reconfigurações socioculturais e linguísticas no Portugal de quinhentos em comparação com o período arcaico. In R. V. Mattos e Silva, A. V. Machado Filho (orgs.), *O Português Quinhentista. Estudos linguísticos* (pp. 27-41). EDUFBA, UEFS.
- Mattoso Câmara Jr., J. (1992). *Estrutura da língua portuguesa* (21.<sup>a</sup> ed.). Vozes.
- Mota, M. A. (2020). Morfologia do nome e do adjetivo. In E. B. P. Raposo, M. F. B. do Nascimento, M. A. C. da Mota, L. Segura & A. Mendes (orgs.), *Gramática do português* (pp. 2835-2930). Fundação Calouste Gulbenkian, vol. III.
- Oliveira, F. de (1536). *Grammatica da lingoagem portuguesa*. Germão Galharde.
- Pereira, R. A. (16/03/2017 [7 nov. 2019]). Então mas o que é isto? *Visão*, 1255. WWW:<<http://visao.sapo.pt/opinio/ricardo-araujo-pereira/2017-03-30-Entao-mas-que-e-isto->>.
- Pereira, R. (2021). Construção de formas flexionais: o plural dos nomes terminados em *-ão*. *Diadorim*, 23(2), pp. 227-248.
- Ráczy, P., Papp, V. & Hay, J. (2016). Frequency and Corpora. In A. Hippisley & G. Stump (eds.), *The Cambridge handbook of morphology* (pp. 685-709). Cambridge University Press.
- Rio-Torto, G. (2002). Flexão e derivação: simetrias e assimetrias. *Revista portuguesa de filologia*, XXIV, pp. 253-289.
- Rodrigues, A. S. (2015). *A gramática do léxico. Morfologia derivacional e o léxico mental*. Lincom Europa.
- Said Ali, M. (1931). *Grammatica historica da lingua portugueza*. Edições Melhoramentos.
- Silva, A. de M. (1789). *Diccionario da lingua portugueza* [...].Of. de Simão Thaddeo Ferreira.

- Veloso, J. (2005). Estrutura interna e flexão de número dos nomes terminados em «-ão»: onde reside a «irregularidade»? In G. Rio-Torto, M. O. Figueiredo, & F. Silva (orgs.), *Estudos em homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela* (pp. 325-338). Universidade do Porto, Faculdade de Letras.
- Viana, A. R. G. (1914). *Vocabulário ortográfico e remissivo da língua portuguesa* [...] (3.<sup>a</sup> ed.) melhorada e aumentada. Aillaud / Bertrand.
- Vieira, F. D. (1871-1874). *Grande dicionario portuguez / Thesouro da lingua portugueza*. Em Casa dos Editores Ernesto Chardron e Bartholomeu H. de Moraes.
- Villalva, A. (2008). *Morfologia do português*. Universidade Aberta.
- Zanotto, N. (1989). *Estruturas mórficas do português*. EDUCS.

**PROPOSTA DE ANÁLISE TEXTUAL CONTRASTIVA  
DE TEXTOS JURÍDICOS: O CASO DO GÊNERO  
«PROCURAÇÃO» SOB A PERSPETIVA  
DA TRADUÇÃO PORTUGUÊS-ITALIANO**

**PROPOSAL FOR CONTRASTIVE TEXTUAL ANALYSIS OF  
LEGAL TEXTS: THE CASE OF THE «POWER OF ATTORNEY»  
GENRE FROM THE PERSPECTIVE  
OF THE PORTUGUESE-ITALIAN TRANSLATION**

**Elisa Alberani**

Università degli Studi di Milano,

Facoltà di Lettere e Filosofia,

Dipartimento di Lingue, Letterature, Culture e Mediazioni

<https://orcid.org/0000-0001-7846-5631>

**RESUMO:** O presente artigo visa mostrar os resultados de um estudo, ainda parcial, sobre a análise textual contrastiva de textos jurídicos pertencentes ao gênero textual procuração em língua portuguesa e italiana. Trata-se de um estudo permeado pela perspectiva da tradução na combinação linguística português-italiano e apoiado pelos pressupostos da Retórica Intercultural, da análise do discurso de especialidade baseada em corpora e das teorias dos gêneros textuais na visão de Bhatia (1993), Miller (1994) e Adam (2017). O *corpus* (bilingue, comparável, de pequenas dimensões) é composto por 40 textos em português e 40 em italiano, datáveis entre 2008 e 2020, e foi estudado através da análise multiníveis (Elena, 2008; Holl, 2011), examinando os níveis funcional, situa-

cional, temático e formal-gramatical de cada texto selecionado. Foi identificada a frequência de uso de expressões e unidades «próprias» do gênero selecionado, comparando as ocorrências dessas unidades em italiano e português, para tentar realizar uma observação intralinguística e interlinguística dos textos, destacando as características prototípicas estruturais, funcionais, linguísticas e gramaticais de cada *corpus*.

**Palavras-chave:** análise contrastiva, tradução português-italiano, gênero procuração, Retórica Intercultural, análise do discurso.

**ABSTRACT:** This article aims to show the results of a study, still partial, on the contrastive textual analysis of legal texts belonging to the textual genre *power of attorney* in Portuguese and Italian. This is a study permeated by the perspective of translation in the Portuguese-Italian linguistic combination and supported by the assumptions of Intercultural Rhetoric, analysis of specialized discourse based on corpora and theories of textual genres in the view of Bhatia (1993), Miller (1994) and Adam (2017). The *corpus* (bilingual, comparable, of small dimensions) is composed of 40 texts in Portuguese and 40 in Italian, datable between 2008 and 2020, and was studied through multilevel analysis (Elena, 2008; Holl, 2011), examining the functional, situational, thematic, and formal-grammatical aspects of each selected text. The frequency of use of «proper» expressions and units of the selected genre was identified, comparing the occurrences of these units in Italian and Portuguese, to try to carry out an intralinguistic and interlinguistic observation of the texts, highlighting the structural, functional, linguistic, and grammatical prototypical characteristics of each *corpus*.

**Keywords:** contrastive analysis, Portuguese-Italian translation, power of attorney, Intercultural Rhetoric, discourse analysis.

## **Proposta de análise textual contrastiva de textos jurídicos: o caso do gênero «procuração» sob a perspectiva da tradução português-italiano**

O objetivo deste artigo é proporcionar uma reflexão sobre a análise textual contrastiva de textos jurídicos pertencentes ao gênero textual procuração em língua portuguesa e italiana. Trata-se de um estudo permeado pela perspectiva da tradução na combinação linguística português-italiano e apoiado pelos pressupostos da Retórica Intercultural (Connor, 2004), da análise do discurso de especialidade baseada em corpora – cf. Sinclair (2004) e Tognini-Bonelli (2001) – e das teorias dos gêneros textuais na visão de Bhatia (1993), Miller (1994) e Adam (2017): três linhas de pesquisa que se influenciam reciprocamente e instauram um diálogo incessante.

### **1. Introdução metodológica**

Metodologicamente, o ponto de partida da nossa análise foram alguns elementos da Retórica Intercultural, como teorizados por Ulla Connor: falamos de Retórica Intercultural e não só contrastiva porque na visão desta autora, sobretudo a partir do seu artigo *Intercultural rhetoric research: beyond texts* de 2004, esta definição inclui também a Retórica Contrastiva, que estuda a variação de gêneros discursivos em diferentes culturas, apresentando como objetivo principal a análise de textos produzidos por falantes de diferentes línguas, com diferentes finalidades. O que nos interessa é a análise da existência de estilos, de construções discursivas, de elementos pragmáticos, específicos em cada comunidade linguística, e a verbalização em cada cultura de diferentes gêneros e tipologias textuais. Ulla Connor fala de Retórica Intercultural para apresentar uma metodologia mais abrangente, mas ao mesmo tempo peculiar, de análise textual, ou seja, uma negociação entre autor e leitor em

contextos reais e atuais. Portanto, o foco do nosso estudo são textos escritos equivalentes (comparação do mesmo gênero nas culturas envolvidas) e, evidentemente, produzidos em diferentes contextos linguísticos e culturais. Trata-se de uma análise comparativa e contrastiva, que, através da visão Intercultural da Retórica indaga as ligações entre as culturas e estimula a examinar a comunicação em ação.

Connor (2004, p.292) chama a atenção para a conexão da Retórica Intercultural com outras abordagens: a análise textual, seguindo os pressupostos da linguística textual, a análise de gênero e análise de *corpus*, com base na visão metodológica da Linguística de Corpus. A autora insiste em superar as barreiras impostas pelo texto para estudar os contextos em que a escrita e o uso da linguagem na interação social ocorrem, retomando também os estudos funcionalistas, sobretudo a evolução destes nas teorias de Christiane Nord (1991) que se focalizam nomeadamente no contexto, no gênero e em todos os elementos extra e intratextuais – no caso em apreço, de todos os textos em língua portuguesa e italiana pertencentes ao *corpus* comparável.

A Retórica Intercultural, portanto, vai ser útil na análise do gênero *procuração*, para examinar os movimentos retóricos e pragmáticos. Com estes pressupostos, refletimos sobre a questão do gênero textual e procedemos à criação de um *corpus* comparável. Tomando como ponto de partida os estudos de Bhatia (1993), analisámos as peculiaridades do gênero textual escolhido. O autor, retomando e desenvolvendo o pensamento de Swales (1990)<sup>1</sup>, define o gênero «a recognizable communicative event characterized by a set of communicative purpose(s) identified and mutually understood by

---

<sup>1</sup> Swales (1990, p.58) define o gênero como um ato comunicativo que persegue uma finalidade concreta e que possui uma dimensão social reconhecível por uma dada comunidade linguística que compartilha os mesmos propósitos comunicativos.

the members of the professional or academic community in which it regularly occurs» (Bhatia, 1993, p.13). O ponto chave é o facto de que existe a possibilidade de que um mesmo género tenha mais de uma intenção e que os aspetos cognitivos e sociológicos são fundamentais para a sua construção, portanto, mais uma vez, sublinhando o seu forte dinamismo. É por essa razão que o mesmo género pode mudar de cultura para cultura e também na mesma cultura ao longo do tempo. Isso é claramente observado em grande parte dos estudos de Retórica Intercultural que abordam o género.

Uma outra estudiosa, Carolyn Miller,<sup>2</sup> fala do género como ação social, ou seja, uma concretização que acontece numa situação retórica em que indivíduos concebem os textos para responder a exigências sociais. Os membros da mesma comunidade devem ser capazes de responder apropriadamente a qualquer situação e ter sucesso nesta tarefa através do que Miller chama de *stock of knowledge* (1994, p.157), no qual o «novo» se torna familiar e acessível, através do reconhecimento de algumas similaridades e é precisamente através do «process of typification that we create recurrence, analogies, similarities. [...] The typified situation, including typifications of participants, underlies typification in rhetoric» (Ibid). Portanto, para que uma comunicação seja bem-sucedida, os participantes devem compartilhar *common types* e isso é possível precisamente porque esses tipos são criados socialmente.

Por falar em géneros textuais, o rótulo «tipos textuais» também é muito utilizado, considerando-se as duas denominações sinónimas. Na realidade, mesmo que ambas estruturam as formas do texto em relação às intenções, propósitos e convenções compartilhadas pela comunidade discursiva, existem diferenças conceituais bastante

---

<sup>2</sup> «a rhetorical sound definition of genre must be centered not on the substance or the form of discourse but on the action it is used to accomplish» (Miller, 1994, p. 151).

marcantes. Paolo Balboni (2000) define um tipo textual como um conceito universal que delinea a estrutura profunda do texto e que se realiza por meio de estruturas de superfície que são em parte universais, em parte estão ligadas a cada língua e cultura individualmente e em parte são funções do contexto. Essas várias modalidades reais de tipos de texto são chamadas de gêneros (2000, p.41)<sup>3</sup>. Os gêneros textuais podem ser definidos como categorias menos abstratas do que as tipologias textuais, já que a uma tipologia pode corresponder mais de um gênero, mas, por sua vez, um gênero pode fazer parte de várias tipologias, ao mesmo tempo<sup>4</sup> (Gualdo & Telve, 2011, p.38)<sup>5</sup>.

O linguista francês Jean-Michel Adam, nos seus numerosos estudos sobre o tema, também diferencia os tipos textuais dos gêneros, enfatizando que os primeiros têm a ver com a textualidade e os segundos com a discursividade. Embora seja correto buscar uma certa regularidade, é igualmente correto aceitar o que Adam define *flou catégoriel*, uma imprecisão categórica, e considerar os gêneros como convenções em equilíbrio entre dois princípios complementares: um princípio de identidade (definido centrípeto), voltado para o passado e a repetição e governado por regras (núcleo regulatório);

---

<sup>3</sup> «[...] per mezzo di strutture di superficie che in parte sono universali (in ogni cultura e lingua una lettera non può non avere un destinatario, un mittente ed un corpo centrale che racchiude le informazioni), in parte sono legate alle singole lingue e culture (una lettera italiana è diversa da una cinese o inglese, e una lettera inglese britannica è diversa da una inglese americana), in parte infine sono funzioni del contesto (una lettera può essere ufficiale, formale, informale, intima, ecc., e in ciascuna di queste varietà deve seguire regole ben definite). Queste diverse forme di realizzazione effettiva dei tipi di testo sono dette generi» (Balboni, 2000, p.41).

<sup>4</sup> Por exemplo, os contos de fadas podem ser considerados textos narrativos, mas, em certa medida, também textos argumentativos, por isso é um gênero pertencente simultaneamente a várias tipologias textuais. Ao mesmo tempo, à tipologia textual expositiva, nomeadamente, podem corresponder gêneros diferentes, como conferências acadêmicas, guias turísticos, verbetes dos dicionários...

<sup>5</sup> «a una tipologia possono corrispondere più generi testuali, ma a sua volta un genere può rientrare allo stesso tempo in più tipologie, e si può definire in base a quella che di volta in volta vi prevale (dominanza)» (Gualdo & Telve, 2011, p.38).

um princípio de diferença (centrífugo), voltado para o futuro, para a inovação e que muda as regras (variação) (Adam, 2001, p.16). Os gêneros são práticas sócio discursivas que vinculam – tanto no movimento de produção como no movimento de interpretação – um texto a uma formação sócio discursiva. De uma perspectiva interlinguística e intercultural, é essencial pensar os gêneros como estruturas articuladas e multidimensionais que se constituem pela combinação de elementos recorrentes.

Identificar e analisar o gênero significa, justamente, compreender em profundidade a situação comunicativa e discursiva em que o texto está inserido: trata-se de levar em consideração aquela dimensão vertical de que fala Michele Cortelazzo (1991), uma dimensão que se centra na variação diafásica, tendo, portanto, a ver com o aspeto sócio pragmático, no nosso caso de um texto escrito. Tanto as intenções comunicativas como a situação comunicativa irão assumir um papel de protagonista nesta dimensão de análise, superando a análise puramente linguística para identificar as funções e finalidades/intenções de um texto.

Um último elemento metodológico a referir diz respeito à questão da consulta ou criação de corpora que, como já referido, é fundamental e extremamente útil para uma análise contrastiva e comparativa, e representa um recurso essencial para um tradutor de especialidade. Para a criação do *corpus*, foram utilizadas as diretrizes de Sinclair (2004) e Tognini-Bonelli (2001) em relação à noção de *corpus de especialidade*, ou seja, uma amostra representativa de dados linguísticos que refletem o uso real da linguagem no contexto específico do discurso especializado. O *corpus* criado é monodisciplinar, apresenta textos com o mesmo nível de especialidade e o mesmo gênero textual. São todos textos escritos e do mesmo intervalo de tempo. Sendo um *corpus* comparável – e não paralelo – é composto por textos autênticos em italiano e português, não havendo correspondência direta entre os textos, pois os textos italianos não são traduções dos textos em português brasileiro (PB).

O *corpus* é composto por 40 procurações em PB e 40 procurações em italiano e apresenta textos datáveis entre 2008 e 2020. Quanto aos textos em português, foram entregues a uma agência de tradução italiana para serem traduzidos, enquanto os textos em italiano foram coletados por alguns escritórios de advocacia (obviamente após o cancelamento de todos os dados sensíveis). É um *corpus* bilingue comparável de pequenas dimensões, mas aberto e dinâmico, uma vez que existe a possibilidade de adicionar outros textos com as mesmas características. Todos os textos presentes no *corpus* são completos, na sua forma integral, da mesma época e escritos por especialistas. Na maioria dos casos, os textos já se encontravam em formato digital e bastava convertê-los para o formato *txt*; em outros casos, porém, os textos só existiam em papel e foi necessário transcrever e posteriormente convertê-los para o formato adequado para sua integração no *software* de interrogação (*AntConc*<sup>6</sup>).

## 2. Análise do *corpus*

Procedemos à investigação de cada texto pertencente ao *corpus* através de uma análise multinível (Elena, 2008, 2011; Holl, 2011), o que significa examinar os níveis funcional, situacional, temático e formal-gramatical de cada texto selecionado, com especial atenção à identificação da frequência de uso de expressões e unidades «próprias» do gênero selecionado, comparando as ocorrências dessas unidades em italiano e português e observando padrões de uso, frequência e colocação.

Em geral, refletindo também do ponto de vista da tradução, é necessário introduzir uma premissa, a saber, o facto de que o direito é uma construção cultural que reflete o sistema de valores

---

<sup>6</sup> Foi utilizado o software *AntConc* (Anthony, 2004, 2012), que pode ser baixado gratuitamente no *site* <https://www.laurenceanthony.net/software/antconc/> (10/05/2021).

de uma comunidade e isso significa que os princípios jurídicos e sua aplicação mudam de um país para outro (Bordonaba Zabalza, 2009, p.147). Portanto, o português jurídico não é uniforme e varia de acordo com os sistemas jurídicos (brasileiro, português, moçambicano, etc.). Isso não impede que em diversos ramos da jurisprudência os textos em português e em italiano apresentem uma correspondência temática que permite explorar uma perspectiva comparativo-contrastiva.

## 2.1. Análise multinível<sup>7</sup> macro e microestrutural<sup>8</sup>

O género «procuração»<sup>9</sup> é um género normativo, muito vinculativo, que enquanto ação social apresenta regularidades, contudo, realizando-se em situações de interação, pode apresentar contrastes (García Izquierdo, 2000).

O «atto di procura» é *l'atto unilaterale con cui un soggetto conferisce ad un altro il potere di rappresentarlo: il rappresentante, quindi, agirà in nome e per conto del rappresentato, impegnandolo direttamente nei confronti dei terzi* (art.º 317 del c.p.c., art.º 2957 del c.c.). No ordenamento jurídico italiano, existe, portanto, a possibilidade de uma pessoa efetivamente praticar atos em nome e por conta de outrem. A mesma possibilidade é prevista no ordenamento

---

<sup>7</sup> Funcional, situacional, de conteúdo semântico e formal-gramatical (cf. Elena, 2008 e Holl, 2011).

<sup>8</sup> Cf. Nord, 1991.

<sup>9</sup> «Do latim procuratio, de procurare (cuidar, tratar de negócio alheio, administrar coisa de outrem, ser procurador de alguém), na linguagem técnica do Direito, designa propriamente o instrumento de mandato, ou seja, o escrito ou o documento em que se outorga o mandato escrito, no qual se expressam os poderes conferidos. A procuração, pois, é a escritura do mandato, embora por extensão, sirva para designar o próprio mandato que, por ela, se confere. Na terminologia jurídica, a procuração recebe qualificações próprias, seja para distingui-la, conforme a soma dos poderes conferidos, seja para indicar o meio, em que vai ser utilizada, seja para esclarecer o modo por que foi outorgada» (Silva, 2007, p.347).

jurídico brasileiro, para o qual *a procuração, em seu uso comum, é o instrumento do mandato escrito, isto é, quando alguém recebe de outrem poderes, para em seu nome praticar atos ou administrar interesses* (Novo CPC – Lei n.º 13.105/15).

A procuração pode ser classificada como um «texto vinculativo cujos autores [...] atuam juridicamente no sentido de que os seus textos produzem os efeitos jurídicos previstos na lei como instituição»<sup>10</sup> (Wiesmann, 2011), com função performativa. É um texto

- a) inter-relacionado com outros textos jurídicos pertencentes, pelo menos principalmente, àquele ordenamento jurídico nacional,
- b) caracterizado por uma considerável complexidade linguística, que se manifesta a nível sintático e semântico, e c) caracterizado pelo recurso aos meios linguísticos típicos da linguagem jurídica<sup>11</sup> (Ibid.),

com um registo linguístico marcadamente formal.

A função textual é prescritiva, mas em alguns lugares a função informativa também está presente: características que podem ser encontradas tanto nas procurações brasileiras como nas italianas. Os interlocutores são o tabelião e as partes interessadas – geralmente o(os) procurador(es) e o(os) outorgante(s). Como já dissemos, embora a situação comunicativa envolva leigos, além de especialistas, o grau de especialidade dos textos em apreço é alto.

Analisando a macroestrutura dos textos do *corpus*, constatamos que o género «procuração» dificilmente muda, frequentemente apre-

---

<sup>10</sup> «testo vincolante i cui autori [...] agiscono giuridicamente nel senso che i loro testi producono gli effetti giuridici previsti dal diritto quale istituzione» (Wiesmann, 2011).

<sup>11</sup> «a) interrelato con altri testi giuridici appartenenti, almeno in prevalenza, a quell'ordinamento giuridico nazionale, b) contraddistinto da una notevole complessità linguistica, la quale si manifesta a livello sintattico e semantico, e c) caratterizzato dal ricorso ai mezzi linguistici tipici del linguaggio giuridico» (Ibid.).

senta um esquema fixo no qual a sucessão de informações respeita uma sequência de blocos textuais bem definidos. É possível encontrar essa rigidez quer nos modelos de procuração italiana quer brasileira, mas a sucessão em que as informações são fornecidas e, muitas vezes, também a quantidade de detalhes fornecidos são diferentes.

Na procuração brasileira é comum encontrar a seguinte sequência de informações:

1) tipo de procuração, frequentemente seguido pelo número do protocolo (*Procuração Pública; livro n° e folbas*);

2) identificação geográfica e temporal, seguida da identificação das pessoas envolvidas (*Saibam quantos este público instrumento de procuração bastante virem, que aos, [...], nesta cidade de [...], capital do Estado do [...], perante mim, Tabeliã(o), compareceu como outorgante: [...]*);

3) objeto da procuração (*E, na minha presença, pelo outorgante me foi dito que por este público instrumento, nomeia e constitui sua bastante procuradora [...]*);

4) lista de poderes conferidos pelo representante (*[...] a quem concede amplos poderes para administrar e representar na frente de pública administração, bancos, autoridades públicas e particulares [...]. Representar na Justiça e dar encargo a proçessionais e advogados para representá-lo onde for necessário, e, enfim, praticar todos os atos que se fizerem necessários para o cabal e fiel desempenho deste mandato.*);

5) declarações de certificação por parte do tabelião (*Certifico que a qualificação da outorgada, dados e os elementos relativos ao objeto do presente instrumento, foram devidamente declarados e conferidos pelo outorgante, sendo deste toda responsabilidade, reservando-se, este ofício, no direito de não corrigir erros daí advindos.*);

6) local, data, assinatura, apostila e confirmação de autenticidade pelo tabelião (*Assim disse de que dou fé e me pediu este instrumento que lhe sendo lido em voz alta, acabou conforme e assina abaixo, dispensando testemunhas ao ato, ex-vi do que dispõe XXX [...]. Eu, XXX, Tabelião(o), mandei digitar a presente nos termos do Provimento [...], publicado no Diário Oficial deste Estado, edição do dia XXX, subscrevo, dato e assino em público e raso com o sinal que uso: dou fé. [...] Válido somente com selo de autenticidade e fiscalização. [...] Em testemunho da verdade.*).

Embora as principais informações fornecidas pela procuração italiana sejam as mesmas, a estrutura é muito mais esquemática e menos complexa; a procuração brasileira é um texto mais rico e articulado (por exemplo, costuma ter um número muito maior de subordinadas). Também a procuração italiana se abre com:

1) o tipo de procuração, mas muitas vezes é seguido apenas pela referência ao artigo da lei a que se refere (*Procura Speciale (ai sensi dell'art. 1392 c.c.)*), enquanto na procuração brasileira as referências normativas costumam estar no próprio texto, na última parte do mesmo. Seguem-se:

2) a identificação do futuro representado, esquematicamente;

3) o objeto da procuração (*con il presente atto conferisce procura speciale e, per quanto infra generale, a [...]*);

4) identificação do procurador;

5) a lista de poderes conferidos pelo mandante (*A tal uopo viene conferita al nominato procuratore ogni più ampia e necessaria facoltà, comprese quelle di convenire [...], rinunciare [...], trasferire [...], identificare [...], consentire [...], sottoscrivere dichiarazioni e verbali, pagare [...], in genere fare tutto ciò che si renderà necessario ed utile, per il buon fine di questo mandato, anche se qui*

*non specificato, in modo che non possa esserle eccepito mancanza o imprecisione di poteri).*

6) *declarações do mandante (Il sottoscritto mandante, inoltre, dichiara di avere per rato e valido l'operato del suo procuratore fin da ora e senza bisogno di ulteriore ratifica o conferma. Il tutto con promessa di rato e valido e sotto gli obblighi di legge).*

7) *autenticação de assinatura – que geralmente inclui o número do repertório, data e local – pelo Tabelião (Io dott.... Notaio in..., iscritto nel Ruolo del Distretto Notarile di..., Certifico, che i Signori..., della cui identità personale io Notaio sono certo, hanno firmato in mia presenza l'atto che precede in calce al medesimo. In... nel mio studio alla via, addì...).*

Os exemplos apresentados, tanto em relação às procurações brasileiras como às italianas, pertencem ao subgênero textual de *procuração* em que o tabelião autentica a escritura. No entanto, é interessante notar uma diferença substancial que atinge toda a estrutura formal: na procuração brasileira quase sempre é o tabelião que é, desde o início, o principal sujeito da escritura, enquanto na procuração italiana é normalmente o outorgante/representado que declara em primeira pessoa e somente no final o Tabelião autentica o que é relatado. Trata-se de uma diferença bastante importante que leva ao uso de diferentes meios linguísticos e formais no processo de tradução para italiano.

É interessante observar outros três elementos: 1. no Brasil, é comum que conste, nas procurações, um elevado número de dados pessoais, ainda que algumas dessas informações não sejam diretamente relevantes para os propósitos do instrumento em questão; 2. em todas as procurações brasileiras do *corpus* os poderes são descritos de forma específica e detalhada, representando uma enumeração muito longa que normalmente não está presente nas procurações italianas; 3. as procurações brasileiras abrem-se sem-

pre com a tipologia de procuração, por exemplo através da frase *Procuração Pública na forma abaixo*, porque no Brasil existem dois tipos de procuração, a pública e a particular, sendo a primeira lavrada em cartório e a segunda lavrada e assinada pelo delegante (a assinatura fica então vinculada ao cartório). Em Itália não existem estes dois tipos, ou melhor, quando se trata de procuração pública é óbvio que esta é lavrada e visada pelo tabelião e que se trata de uma escritura pública, pelo que essa informação não é explicitada, enquanto a diferença entre a procuração com poderes gerais e a procuração com poderes especiais é a mesma nos dois sistemas jurídicos.

Foram observados também os elementos pragmático-discursivos, que consistem no grau de fixação temática que é demonstrada, nas procurações nas duas línguas, em estruturas como *pela presente nomeio e constituo/con il presente atto conferisce procura speciale e, per quanto infra generale* que conferem um valor específico, o que, segundo Bevilacqua (2004), dá à unidade um caráter estável. Com essa comparação, foi possível reconhecer algumas estruturas fixas, como, por exemplo, *o referido é verdade e dou fé; Em testemunho da verdade ou con promessa di rato e valido e sotto gli obblighi di legge, hanno firmato in mia presenza...*

Na análise microestrutural são examinados os aspetos grafémicos-ortográficos (por exemplo o uso de siglas e acrónimos), os aspetos léxico-semânticos (por exemplo arcaísmos, estrangeirismos, neologismos), os aspetos morfossintáticos (estilo, uso da forma passiva, fórmulas estereotipadas, subordinação múltipla...).

Portanto, através da análise microestrutural, como pode ser visto pelos exemplos acima, constatamos que as procurações brasileiras e italianas abundam em termos específicos, grupos nominais e frases no infinitivo, mas se nos textos brasileiros o uso abundante de hipotaxes, participios e formas passivas, pode levar a dificuldades de coesão, nos textos italianos o uso predominante de parataxe e

tempos simples leva a uma decodificação mais rápida, mesmo para não especialistas.

Apesar de o objetivo crucial deste género ser a transferência de informação, no Brasil este apresenta-se formado por frases longas e complexas, devido, a nível de sintaxe, às orações subordinadas (sobretudo relativas e explicativas).

Se o estilo nas procurações brasileiras é marcado pela impessoalidade, sendo muito formal, erudito e técnico, nos textos italianos encontramos um estilo impessoal e formal, mas com elevado sentido prático, com uso de frases relativamente curtas. São características que podemos encontrar também nos sintagmas nominais e nas numerosas fórmulas estereotipadas: por exemplo, a frase *Em testemunho da verdade* encontra o seu equivalente em outra fórmula muito mais sintética, *In fede*. Da mesma forma, termos como *portador* ou *inscrito* (*portador do Passaporte n° XX e inscrito no CPF/MF sob. XXX*), não encontram equivalentes nos textos italianos onde é mais fácil constar um simples *passaporto n°*. Outros exemplos dizem respeito ao uso de preposições, adjetivos ou pronomes, mais recorrentes nos textos brasileiros, portanto nestes encontram-se expressões como *a mim exibidas; seu bastante procurador; tudo será dado por bem feito, firme e valioso* que «correspondem» em italiano a frases mais sintéticas, simples e curtas como *esibiti; procuratore speciale; tutto con promessa di rato e valido*.

A pontuação é um elemento muito importante neste género textual (assim como o uso de palavras destacadas em negrito e sublinhado): o uso constante da vírgula e ponto e vírgula conduz à figura da enumeração, sobretudo nos textos brasileiros. Além disso, por razões formais e estilísticas, as proposições muitas vezes não aparecem linearmente e há dificuldade em identificar o predicado, porque os vários elementos da frase estão separados e distantes uns dos outros. Por outras palavras, trata-se de frases sem uma sequência linear, mas que apresentam elementos destacados, o que

pode dificultar o reconhecimento do predicado, nomeadamente nos casos em que o predicado é formado por mais de um termo.

A voz passiva é muito frequente em todas as procurações, nas duas línguas: por exemplo, é muito recorrente encontrar verbos como *foi-me dito; foram fornecidos e conferidos; ser exigida; essere stato informato; mi sono stati resi noti; deve essere sottoscritto...*

Analisando os aspetos léxico-semânticos, há termos específicos que é possível encontrar praticamente só nos textos brasileiros como *protocolo, folha, ordem e livro* – dados que não são fornecidos nas procurações italianas e que representam um desafio importante para o tradutor. De qualquer maneira, há muitos tecnicismos específicos quer nos textos brasileiros quer nos textos italianos: *outorgantes, procuração, instrumento, bastante procurador, testemunhas instrumentárias, substabelecer, comarca, contraenti, mandato, procura speciale, atto, Registro delle Imprese, quietanza...* mas encontrar sempre um termo equivalente nas duas línguas não é tarefa fácil pois há elementos culturais que não existem na outra cultura.

Permanecendo ainda no campo terminológico, para concluir, há, tanto nos textos brasileiros como nos italianos, vários arcaísmos (*ove, all'uopo; suso, de per si*) e latinismos (*ex-vi, de iure*) que nem sempre coincidem nas duas línguas; além desses, sobretudo nas últimas décadas, é frequente o uso de anglicismos, mas neste caso não é difícil encontrar uma correspondência nas duas línguas ou um uso análogo das expressões em questão.

No entanto, siglas e abreviaturas apresentam maiores dificuldades. Um exemplo particularmente recorrente diz respeito à sigla brasileira CPF/MF que ocorre em todos os textos: de um ponto de vista de tradução, se pela sigla CPF, que significa *cadastro de pessoas físicas*, é possível encontrar um equivalente cultural no *codice fiscale* italiano, mesmo não tendo exatamente as mesmas funções nos dois países, muito mais problemática é a abreviatura, a saber, MF (Ministério da Fazenda), na prática o órgão governamental (em

funcionamento até 1º de janeiro de 2019)<sup>12</sup> que podia emitir o CPF, assim como para a sigla DAJ (Direção de Assuntos Jurídicos) e a abreviatura *Bel<sup>a</sup>*, que significa *Bacharela*.

### 3. Propostas de apoio à tradução e competências do tradutor jurídico

Aplicando a análise do *corpus* apresentado ao campo de ação da tradução, o tradutor de âmbito jurídico pode seguir alguns passos, algumas etapas do processo de tradução, sempre partindo de uma tomada de consciência dos contrastes e das conformidades entre as duas línguas e culturas. Seguindo os passos propostos por Bhatia (1993) e Prieto Ramos (2009, 2011), que representam um apoio fundamental para o tradutor, o processo de tradução torna-se mais monitorado. Por exemplo, Bhatia, subdivide do seguinte modo o processo de análise: (1) *Situar o gênero do texto num contexto situacional*, (2) *Investigar a literatura existente*, (3) *Refinar a análise situacional/contextual*, (4) *Selecionar um corpus*, (5) *Estudar o contexto institucional*, (6) *Níveis de análise linguística e (7) Informação de especialistas para a análise de gênero* (1993, pp.22-36)<sup>13</sup>.

Fernando Prieto Ramos (2011), por seu lado, na esteira das teorias de Christiane Nord (1991), propõe o seguinte processo:

---

<sup>12</sup> Apesar do desejo frequentemente presente de neutralizar para tornar o texto altamente utilizável para o especialista italiano, talvez seja necessário insistir na praticabilidade dessa abordagem: já que o número que segue esta sigla faz sentido única e exclusivamente se em relação à sigla original, mantê-la no metatexto, utilizando assim um empréstimo (se necessário seguido de uma breve explicação), torna-se a solução mais adequada para o *Skopos* de uma tradução deste gênero textual.

<sup>13</sup> «(1) Placing the Given Genre-Text in a Situational Context, (2) Surveying Existing Literature, (3) Refining the Situational/Contextual Analysis, (4) Selecting Corpus, (5) Studying the Institutional Context, (6) Levels of Linguistic Analysis and (7) Specialist Information in Genre Analysis» (Bhatia, 1993, pp.22-36).

This comprises the analysis of the translation brief, including the type of translation, and the communicative situation and purpose of both source and target texts, as well as their contextualization according to three parameters, from more general to more specific (see Prieto Ramos, 2009):

- legal system (i.e. linguistic and geographical coordinates of jurisdictions) [...];

- branch of law (i.e. thematic and statutory coordinates) [...];

- legal text typology according to the discursive situation (legislative, judicial, administrative, etc.), and more specifically, the legal genre (as textual realization of a specific legal function following established conventions in a particular socio-cultural context); this parameter will help identify the procedural *raison d'être*, legal effects and formal discursive conventions of particular genres, before identifying conventions in parallel texts fulfilling the same functions. (Prieto Ramos, 2011, pp. 14-15)

Trata-se de uma espécie de guia que tem a vantagem de focar em particular dois aspetos, que na verdade representam um todo indivisível, isto é, a questão do género textual e, consequentemente, a situação comunicativa e discursiva em que o texto está inserido.

Esses são só dois exemplos de possíveis processos analíticos que preveem a análise macro e microestrutural de textos pertencentes a corpora, sempre a partir do estudo do género textual. Portanto, seguindo esses processos, um último elemento fundamental vem a ser a escolha dos métodos e das técnicas de tradução: trata-se de escolhas profundamente afetadas pelos fatores textuais e pragmáticos que apresentámos na análise do *corpus*, nomeadamente, o escopo da tradução, os ordenamentos jurídicos envolvidos, os destinatários do metatexto, o direito aplicável, o estatuto jurídico da tradução (Wiesmann, 2004, p.83).

Como vimos, a peculiaridade das línguas de especialidade diz respeito principalmente às características do discurso. O tradutor de especialidade, neste caso jurídico, deve ser capaz de compreender, analisar o prototexto, tanto a partir de um contexto linguístico-contrastivo como jurídico-comparativo (Pommer, 2006, pp.153-157), mas também deve saber como usar os recursos disponíveis. Em conclusão, propomos a reflexão de Fernando Prieto Ramos (2011, pp.12-13) que resume as competências que deveria possuir o tradutor jurídico para alcançar o seu objetivo principal: a realização de traduções, meta-textos, «adequados» à situação sócio comunicativa da cultura meta. O autor fala de cinco categorias de competências: 1. Metodológica (que observa a aplicação das outras competências e compreende a análise do encargo de tradução, a macrocontextualização e planificação geral do trabalho, a identificação de problemas, a autoavaliação e o controle da qualidade); 2. Comunicativa e textual (que compreende o conhecimento linguístico, sociolinguístico e pragmático); 3. Temática e cultural (isto é, o conhecimento dos sistemas jurídicos, dos principais conceitos jurídicos e das diferenças entre sistemas e culturas jurídicas); 4. Instrumental (que inclui o conhecimento de fontes especializadas, a gestão terminológica, o uso de textos paralelos e ferramentas informáticas); 5. Interpessoal e de gestão profissional (que se refere ao trabalho em equipa, a interação com clientes e/ou outros profissionais, o conhecimento dos aspetos deontológicos, etc.).

#### **4. Conclusões**

Como referido, este estudo adota a perspetiva do processo de tradução como princípio orientador, portanto a principal finalidade é fazer um confronto entre modos de realização de tais géneros textuais nas duas línguas em questão, o português (em particular PB) e o italiano, que se possa constituir como um apoio ao trabalho do tradutor. Este propósito não está livre de armadilhas e obstáculos,

pois as linguagens de especialidade apresentam sempre peculiaridades e preceitos, e a linguagem jurídica não é exceção dado o seu caráter técnico e específico, mas, ao mesmo tempo, fortemente cultural. Essa complexidade, que parte de uma reflexão sobre os gêneros textuais, faz-nos compreender quão fundamentais são as características do discurso numa linguagem de especialidade e é justamente a análise dessas características que se torna imprescindível para a tradução. Os desafios do tradutor de textos jurídicos são, sem dúvida, numerosos, mas a maior complexidade deve-se à necessidade de compreender e analisar o prototexto tanto a partir de uma perspectiva linguístico-contrastiva como jurídico-comparativa.

A necessidade de refletir sobre a tradução jurídica e as questões de ordem comparativa/contrastiva decorre de dois fatores interligados: por um lado, a constatação de que se registra uma escassez de investigação sobre este aspeto na combinação linguística específica do português-italiano, e, por outro, a consciência de que existem diferentes níveis de anisomorfismo cultural, linguístico e jurídico que podem gerar problemas de tradução, que, por sua vez, podem ser melhor afrontados com o contributo de estudos como este que aqui se apresenta.

## Referências bibliográficas

- Adam, J.M. (2017). *Les textes: types et prototypes*. Colin.
- Anthony, L. (2004). *AntConc: a Learner and Classroom Friendly, Multi-Platform Corpus Analysis Toolkit*. IWLeL 2004: An Interactive Workshop on Language e-Learning, pp. 7-13.
- . (2012). *AntConc (Version 3.3.5) [Computer Software]*. Waseda University, 2012. <http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/>. Consultado a 10/05/2021.
- Balboni, P. (2000). *Le microlingue scientifico professionali*. Utet.
- Bevilacqua, C. R. (2004). *Unidades Fraseológicas Especializadas Eventivas: descripción y reglas de formación en el ámbito de la energía solar*. Instituto Universitario de Lingüística Aplicada (IULA), Universidade Pompeu de Fabra.
- Bhatia, V. K. (1993). *Analysing genre: language use in professional settings*. Longman.

- Bordonaba Zabalza, M. C. (2009). El lenguaje jurídico. In M. V. Calvi, M. C. Bordonaba Zabalza, G. Mapelli & J. Santos López, *Las lenguas de especialidad en español* (pp. 147-170). Carocci.
- Connor, U. (2004). Intercultural rhetoric research: beyond texts. *Journal of English for Academic Purposes*, 3(4), pp. 291-304.
- Cortelazzo, M. (1990). *Lingue speciali. La dimensione verticale*. Unipress.
- Elena, P. (2008). La organización textual aplicada a la didáctica de la traducción. *Quaderns. Rev. trad.* 15, pp. 153-167.
- . (2011). Bases para la comprensión organizativa del texto. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 6, pp. 125-137.
- García Izquierdo, I. (2000). *Análisis textual aplicado a la traducción*. Tirant Lo Blanc.
- Gualdo, R. & Telve, S. (2011). *Linguaggi specialistici dell'italiano*. Carocci.
- Holl, I. (2011). *Textología contrastiva, derecho comparado y traducción jurídica: las sentencias de divorcio alemanas y españolas*. Frank und Timme.
- Miller, C. (1984/1994). Genre as social action. In A. Freedman & P. Medway (eds.), *Genre and the new rhetoric* (pp. 23-42). Taylor & Francis.
- Nord, C. (1991). *Text Analysis in Translation: theory, methodology, and didactic application of a model for translation-oriented text analysis*. Rodopi.
- Prieto Ramos, F. (2009). Interdisciplinariedad y ubicación macrotextual en traducción jurídica. *Translation Journal*, 13(4), pp. 1-9.
- . (2011). Developing legal translation competence: An integrative processoriented approach. *Comparative Legilinguistics-International Journal for Legal Communication*, 5, pp. 7-21.
- Pommer, S. (2006). *Rechtsübersetzung und Rechtsvergleichung translatologische Fragen zur Interdisziplinarität*. P. Lang.
- Silva, De Plácido e. (2007). *Vocabulário Jurídico*, (22ª ed.). Forense.
- Sinclair, J. M. (2004). Corpus and Text-Basic Principles. In M. Wynne (ed.), *Developing Linguistic Corpora: a guide to good practice* (pp. 3-22). Oxbow Books.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis*. Cambridge University Press.
- Tognini-Bonelli, E. (2001). *Corpus linguistics at work*. John Benjamins.
- Wiesmann, E. (2004). *Rechtsübersetzung und Hilfsmittel zur Translation. Wissenschaftliche Grundlagen und computergestützte Umsetzung eines lexikographischen Konzepts*. Narr.
- . (2011). La traduzione giuridica tra teoria e pratica. In D. Maldussi & E. Wiesmann (eds.), *TRAlinea Special Issue: Specialised Translation*. Vol. II.

(Página deixada propositadamente em branco)

# AS TIC NAS AULAS DE PLE: UMA GRANDE (R)EVOLUÇÃO LÚDICA E DE GAMIFICAÇÃO

## ICT IN PLE CLASSES: A GREAT LUDIC AND GAMIFICATION (R)EVOLUTION

**Lilian dos Santos Ribeiro**

Universidad de Sevilla

<https://orcid.org/0000-0002-1204-2211>

**RESUMO:** Em pleno século XXI, a tecnologia avançou tanto que é difícil ou impensável viver sem usá-la tanto para fins profissionais quanto para o lazer. Paralelamente ao uso constante das novas tecnologias apareceu a necessidade constante de usar o método comunicativo no ensino de línguas estrangeiras durante as últimas décadas e principalmente na atualidade, o que nos facilitou o desenvolvimento e aparecimento de um vasto elenco de ferramentas TICE (Tecnologias de Informação, Comunicação e Expressão) atrativas e motivadoras para serem aplicadas facilmente na aula de Português como língua estrangeira. Por este motivo, este artigo pretende mostrar e propor metodologias dirigidas ao enfoque comunicativo e centradas no alunado, através do uso de ferramentas TICE para o/no ensino de Português como Língua Estrangeira. Para isso, partimos da premissa que as TIC evoluem constantemente e têm uma importância cada vez maior no ensino-aprendizagem de idiomas na sociedade atual, além de que podem estimular uma aprendizagem mais lúdica, flexível autônoma (Zinan & Sai, 2017). Também vemos constantemente o interesse por parte dos professores de levar à sala de aula

propostas didáticas que aumentem a motivação, não só extrínseca senão também intrínseca dos seus alunos. Por outro lado, o uso das TICES não supõe só ser uma ferramenta útil para o ensino e aprendizagem que nos proporciona um grande número de vantagens, mas também nos permite alfabetizar digitalmente os nossos estudantes para se desenvolverem no mundo digital atual. Também nos ajuda a individualizar o ensino e colocar o aluno no centro da aprendizagem, sendo ele o protagonista do mesmo. A metodologia utilizada neste trabalho foi quantitativa: o primeiro passo foi fazer a coleta e revisão bibliográfica pertinente. O seguinte passo foi criar, selecionar e aplicar dinâmicas usando as TIC para analisar a incidência que o uso destas ferramentas teve/têm na aula de PLE a partir de uma experiência real na aula da disciplina «Iniciação à Língua e Cultura Portuguesas» nos cursos de Letras da Universidade de Sevilha-Espanha, tendo em conta a realidade multicultural dos alunos provenientes de diferentes países e continentes. Por último, mostrar e demonstrar que as tecnologias de informação e comunicação contribuem para alcançar um ensino-aprendizagem, afetivo-efetivo, lúdico, atrativo e motivador no ensino de Português como Língua Estrangeira e do componente cultural, além de que o seu uso é fundamental como apoio na aula e promove uma forma de aprender inovadora.

**Palavras-chave:** TIC, PLE, metodologia, ensino-aprendizagem, lúdico.

**ABSTRACT:** In the middle of the 21<sup>st</sup> century, technology has advanced so much that it is difficult or unthinkable to live without using it both for professional purposes and for leisure. At the same time to the constant use of new technologies, there has been a constant need to use the communicative method in teaching foreign languages during the last decades and especially today, which has facilitated the development and emergence of a vast array of ECIT tools (Expression, Communication, and Information Technologies) attractive and motivating to be easily applied in Portuguese as a foreign language class. For this reason, this article intends to show and propose methodologies aimed at the communicative approach and centered on the student body through the use of ECIT tools for teaching Portuguese as a foreign language. For that, we start from the premise that ICT constantly evolve and have an increasing

importance in the teaching and learning of languages in today's society, in addition to the fact that they can stimulate a more playful, flexible and autonomous learning (Zinan & Sai, 2017). We also see constant interest on the part of teachers to bring to the classroom didactic proposals that increase motivation, not only extrinsic but also intrinsic, of their students. On the other hand, the use of ECITs is not only a useful tool for teaching and learning that provides us with a large number of advantages, but also allows us to digitally literate our students to develop in today's digital world. It also helps us to individualize teaching and place the student at the center of learning, with the student being the protagonist of it. The methodology used in this work was quantitative: the first step was to collect and review the relevant literature. The next step was to create, select and apply dynamics using ICT to analyze the impact that the use of these tools had/have in the PLE class based on a real experience in the class of the discipline «Initiation to the Portuguese Language and Culture» in the courses of Letters from the University of Seville-Spain, taking into account the multicultural reality of students from different countries and continents. Finally, to show and demonstrate that information and communication technologies contribute to achieving a teaching-learning, affective-effective, playful, attractive and motivating in teaching Portuguese as a Foreign Language and the cultural component, in addition to the fact that its use is fundamental as support in the classroom and promotes an innovative way of learning.

**Keywords:** ICT, PLE, methodology, teaching-learning, playful.

## **As TIC nas aulas de PLE: uma grande (r)evolução lúdica e de gamificação**

### **1. Introdução**

Dentro da revolução da era digital, em um mundo que muda a passos gigantescos, encontramos-nos com a constante irrupção de

novas estratégias e técnicas de aprendizagem e com a conseqüente aparição de numerosas propostas didáticas que definem o uso das ferramentas digitais na sala de aula com um enfoque lúdico (Gee, 2007; Edmonds, 2011; Kapp, 2012 & Miller, 2013). Segundo a Associação EDUCAUSE (2012), no futuro o jogo será adoptado nas diversas correntes de aprendizagem. Numerosos estudos demonstram o potencial motivador da aprendizagem baseada em elementos lúdicos (Sitzmann, 2011, Perrotta, Featherstone, Aston & Houghton, 2013). Larson (2000), mostra que a aprendizagem enfocada em tais elementos aumenta a taxa de êxito da aprendizagem.

Atualmente, cada vez mais os próprios docentes promovem uma mudança da aula tradicional a uma aprendizagem mais onipresente ou mais informal, tirando partido das redes sociais e de todos os recursos que nos oferecem as TICE (Tecnologia de Informação, Comunicação e Expressão) dentro do campo de ensino de línguas estrangeiras, neste caso em concreto de português como língua estrangeira. Também sabemos que paralelamente ao uso constante das novas tecnologias apareceu a necessidade de usar o método comunicativo no ensino de línguas estrangeiras durante as últimas décadas e principalmente na atualidade, o que nos facilitou o desenvolvimento e aparecimento de um vasto elenco de ferramentas TICs atrativas e motivadoras para serem aplicadas facilmente na aula de Português como língua estrangeira. Para isso partimos da premissa que as Tecnologias da Informação e Comunicação evoluem constantemente e têm uma importância cada vez maior no ensino-aprendizagem de idiomas na sociedade atual, além de que podem estimular uma aprendizagem mais lúdica, flexível e autónoma (Zinan & Sai, 2017).

As TICE promoveram o uso de aplicativos móveis e de *videogames* como instrumentos educativos num entorno de gamificação. A gamificação ajuda os estudantes de línguas estrangeiras de todas as idades e níveis a experimentar uma aprendizagem que fomenta

a sua participação e responsabilidade como agentes da sua própria aprendizagem. Simons (2012, p.3) chega inclusive a considerá-la como uma rama científica. É multidisciplinar, pois recebe influência de disciplinas como a linguística, a informática, a psicologia e a didática.

Com toda essa revolução de métodos, enfoques e meios técnicos, o ensino tradicional passou a ser percebido por muitos discentes como algo monótono e em ocasiões pouco eficaz e muitos docentes que antes tinham algum tipo de preconceito ou relutavam contra o uso das TICE em sala de aula, ao dia de hoje tiveram que se adaptar a toda esta inovação, concluindo que o único que fizeram foi adaptar o método ao meio (Dos Santos, 2022), buscando sempre a interação. Mas embora muitos docentes procurem continuamente novos métodos de ensino, em grande parte, as universidades enfrentam um importante desafio para motivar os estudantes e fazer com que eles assumam um compromisso com as disciplinas ministradas.

Não é em vão que no seu artigo «Digital Natives, Digital Immigrants», Prensky explica uma série de diferenças entre nativos digitais e imigrantes digitais:

Lest this perspective appear radical, rather than just descriptive, let me highlight some of the issues. Digital Natives are used to receiving information really fast. They like to parallel process and multi-task. They prefer their graphics before their text rather than the opposite. They prefer random access (like hypertext). They function best when networked. They thrive on instant gratification and frequent rewards. They prefer game to «serious» work. (Does any of this sound familiar?). (Prensky, 2001, p. 2)

Marc Prensky (2001), defendia que os docentes devem converter-se em imigrantes digitais, devido a que os alunos que nasceram, cresceram e vivem em uma sociedade informatizada com as novas

tecnologias (os nativos digitais) e que trabalham de maneira diferente. Por isso, os docentes deveriam mudar a metodologia tradicional para se adaptarem ao ritmo e as necessidades dos educandos digitais.

De igual modo, os papéis do professor e do aluno mudaram na nossa sociedade. O enfoque comunicativo dos anos oitenta do século passado supôs uma mudança drástica nas funções didáticas de ambos participantes, pois o professor passava a ser um guia, um mero facilitador e o aluno se convertia no centro do processo da aprendizagem (Richards & Rodgers, 2001). O professor se tornando em guia da aprendizagem conseguirá um processo educativo aberto e flexível; poderá usar diversas metodologias inovadoras, motivadoras, cooperativas e interativas, potencializando desta maneira uma aprendizagem dialógica com o seu alunado.

Os processos de ensino-aprendizagem que são executados através das NTICE (Novas Tecnologias da Informação, Comunicação e Expressão, caracterizados pela separação física entre o professorado e os estudantes, com uma comunicação síncrona ou assíncrona, sempre terão que ter uma interação didática contínua. O discente passa a ser o centro da formação, ao ter que autogerenciar a sua própria aprendizagem, com a ajuda do docente e dos colegas. Por isso, é vital ensinar aos discentes todas as destrezas e habilidades necessárias para estar ao dia com as novidades digitais. Esta capacidade desenvolverá no alunado a capacidade de aprender a aprender e de se adaptar à sociedade atual: sociedade da informação e do conhecimento.

Bosco (2005), destaca acima de tudo o acesso a grande quantidade de informação a receber, a aquisição da autonomia do aluno e o desenvolvimento da competência TIC. García (2017), destaca a aprendizagem autônoma, o aluno como protagonista da sua aprendizagem e a diminuição da passividade. Por último, Area, Sanabria e González (2008), destacam como vantagens muitas das anteriores mencionadas pelos outros autores, acrescentando além disso, a eliminação de barreiras espaço-temporais.

Este artigo pretende mostrar os recursos TICE e de gamificação que foram utilizados para ministrar as aulas *online* e híbridas das disciplinas de língua e cultura portuguesas da Faculdade de Letras da Universidade de Sevilha, ditos recursos também poderão ser utilizados no contexto presencial ou híbrido durante o próximo curso letivo.

Por este motivo, este estudo tem como objetivo mostrar metodologias dirigidas ao enfoque comunicativo e centrado no alunado através do uso de ferramentas TICE (Tecnologias de Informação, Comunicação e Expressão) para o ensino de Português como Língua Estrangeira. Pretende mostrar quais e como usar algumas ferramentas para facilitar, dinamizar e gamificar o ensino de PLE/PLNM. Por último, fazer uma reflexão sobre o importante papel que as novas tecnologias da informação e da comunicação têm na aprendizagem de português como língua estrangeira.

## **2. Ferramentas TICE para dinamizar e gamificar o ensino de PLE/PLNM**

### **2.1. Tecnologias da Informação, Comunicação e Expressão**

Entendemos por Tecnologias da Informação e Comunicação «o conjunto de todas aquelas tecnologias que se relacionam com a comunicação, o armazenamento, o processamento e a transmissão de informação e que proporcionam novos conhecimentos para melhorar o desenvolvimento profissional, pessoal e educativo» (Adell, 1997, p.7).

As siglas TIC, amplamente usadas no século XXI, referem-se ao termo Tecnologias da Informação e Comunicação. Dentre as muitas definições existentes, usaremos a que nos oferece um especialista na sua integração e uso como ferramentas didáticas, Pere Marqués:

Conjunto de avanços tecnológicos que nos proporcionam a informática, as telecomunicações e as tecnologias audiovisuais, e que estão relacionados com os computadores, internet, a telefonia, os meios de comunicação de massas, as aplicações multimídia e a realidade virtual. Estas tecnologias basicamente nos proporcionam informação, ferramentas para o seu processo e canais de comunicação.(2000)<sup>1</sup>

Hoje, conhecidas também como Tecnologias da Informação, Comunicação e Expressão, as TICE têm um papel fundamental enquanto a inovação pedagógica e isto se deve a diversos motivos. Elas põem em prática as premissas dos enfoques comunicativos e, mais concretamente, do ensino mediante tarefas; pois promove o trabalho colaborativo entre os alunos e proporcionam um contexto real e autêntico para as atividades nas que os alunos usam ferramentas em linha como o *chat*, o *e-mail*, o foro e o *blog* para trabalhar a leitura e escrita em língua portuguesa. Estas plataformas se apresentam como ferramentas promissoras para aproximar o fazer pedagógico dos professores às necessidades letradas da sociedade telemática.

Desta maneira os estudantes adquirem ou aprendem a língua portuguesa de forma comunicativa, significativa (existe uma necessidade de comunicação real) e construtiva (resolvem tarefas para a qual adotam um papel ativo). Portanto, o uso generalizado das novas tecnologias da informação e comunicação contribuiu para o surgimento da chamada sociedade da informação (Giner de la Fuente, 2004). De fato, uma das maiores fontes de recursos informáticos para a aprendizagem de línguas estrangeiras em geral é a *Internet*, pois melhora a educação em todos os níveis. Ao usar

---

<sup>1</sup> Ver Pere Marquès (2000/ 2008, 23 de março). Las TIC y sus aportaciones a la sociedad. Peres Marques Net. <https://peremarques.net/tic.htm>

estes recursos, os docentes pretendem incrementar a exposição dos alunos a materiais autênticos, além de motivá-los a participar em entornos comunicativos significativos e atividades colaborativas (Román-Mendoza, 2002).

É inegável a revolução que supôs as TIC tanto na nossa vida diária como na nossa atividade profissional e, são muitos os trabalhos sobre o impacto das mesmas na educação (Salinas, 1998, 1997 e 1995; e Adell, 1997).

## **2.2. Gamificação na aula de PLE**

O jogo sempre esteve presente no ensino de línguas estrangeiras por ser considerado um elemento motivador que pode propiciar a aprendizagem (Lorente & Pizarro, 2012). Pode afirmar-se que, independentemente do enfoque didático que se siga, a sua presença se justifica por estabelecer um clima relacional, afetivo e emocional baseado na confiança, na segurança e na aceitação no que tem cabida a curiosidade, a capacidade de surpresa, o interesse pelo conhecimento e a interação com os demais participantes (Labrador & Morote, 2000, p.73).

Ao uso do jogo no ensino de línguas estrangeiras veio somar-se a gamificação, entendida esta como uma técnica que se serve do uso de mecânicas, dinâmicas e estéticas do jogo para contextos que não são lúdicos (Hunicke, LeBlanc & Zubeck, 2004). A gamificação segue, em linhas gerais, a tradição do uso do jogo na aula de línguas, embora às vezes possa chegar a se confundir a relação entre gamificação e jogo na aula (Herrera, 2017). É por isso que é necessário deter-se nos elementos que configuram a gamificação para poder estabelecer os limites entre esta e o jogo.

Para responder a estas questões temos a Foncubierta (2014), que sustenta que o jogo é algo acabado, que se pode reconhecer como algo concreto. A gamificação parte de um conteúdo didático

e é o que ele define como «uma atividade criada com elementos ou pensamentos do jogo», ou seja, com o espírito do jogo».

A diferença entre gamificação e jogo é que a primeira usa elementos de desenho do jogo em contexto não lúdico (Deterding, Dixon, Khaled & Nacke, 2011, p.10), assim no contexto didático o que se espera é que esses elementos aumentem a implicação, a motivação à ação, que se promova e ajude a resolução de problemas (Kapp, 2012, p.19).

Hamari e Koivisto (2013), também expõem algumas destas diferenças, como que a gamificação tem a finalidade de influir no comportamento dos participantes, independentemente de outros objetivos subjacentes como o disfrute. A gamificação também permite a criação de experiências e proporciona ao alunado um sentimento de controle e autonomia, mudando o seu comportamento, enquanto o principal objetivo das experiências criadas pelo videogame é a diversão. Foncubierta (2014, p.3), nos explica que, quando um professor faz uso de um jogo, tenta que os alunos entrem de cheio em um mundo de fantasia, um espaço mágico de diversão e entretenimento.

Não nos cabe dúvida que o jogo é uma atividade significativa e comum em todas as culturas (Huizinga, 1999). Como defende Mora (2013), a atividade lúdica ajuda a despertar a curiosidade, assim como dirigir a atenção a um ponto determinado e fortalecer a memória, o qual, aplicado a um processo de aprendizagem, por exemplo, de uma língua, facilita a assimilação e processamento de léxico e estruturas sintáticas e morfológicas.

Na aula de Português como Língua Estrangeira a atividade gamificada é uma ferramenta muito socorrista. Como afirma Foncubierta (2014), os jogos acrescentam diversão, melhoram a atenção, ajudam a modular estados anímicos, a lutar contra o tédio nas aulas e são descanso quando se detecta esgotamento na aprendizagem.

Harmer e Lee (2011), também afirmam que a gamificação pode ser utilizada como método de intervenção cognitiva, emocional e social, o qual, aplicado ao processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, supõe o uso de técnicas do jogo que fazem possível que a experiência educativa seja mais motivadora para o alunado, em outras palavras, os jogos motivam porque impactam diretamente nas áreas cognitivas, emocionais e sociais dos jogadores. A gamificação proporciona um sistema de regras, que junto a uma série de tarefas, guia os jogadores através de um processo que os ajudará a dominar essas regras e impactará na sua área cognitiva. É por isso que uma experiência gamificada no seu primeiro ponto, sugere estabelecer tarefas com uma finalidade clara e determinada.

As áreas cognitiva, emocional e social, parecem ser a base para gerar a motivação. Quando vários jogadores interatuam através do jogo, as interações têm um impacto na área social dos jogadores.

A conexão da gamificação com o componente emocional é ampla, de fato, tudo o que atinge os sentidos ou implica tem uma relação direta com uma experiência de aprendizagem como algo sentido, vivencial e emocionalmente ativo. O que carece de emoção não chama a nossa atenção. (Foncubierta, 2014, p. 4)

Por outro lado, existem ferramentas de gestão específicas com fins didáticos, como são as denominadas «ferramentas de autor» ou «authoringsystems». Estas são ferramentas informáticas didáticas que facilitam a criação, publicação e gestão de materiais educativos em formato digital para utilizar na educação virtual e presencial mediada pelas TICE.

### 3. Práticas de PLE inovadoras no ensino superior

#### — Sequência didática 1: Tudo sobre ti!

Nesta atividade a plataforma utilizada foi *Flipgrid*, por ser uma ferramenta interativa e intuitiva. As respostas são dadas em formato de vídeos personalizados e curtos (a extensão foi limitada entre 1 a 5 minutos). Além disso, há vários efeitos que podem ser postos para torná-los visualmente mais atrativos e interativos. A própria plataforma lê as perguntas feitas aos alunos.

Ao gravar um vídeo direto na ferramenta *Flipgrid*, o usuário pode editá-lo, pôr filtros, efeitos, cores, fotos, fundos de tela, *post-it*, caixas de texto, molduras e *emojis*. Outra opção é subir arquivos prontos. Pode ser um vídeo, uma foto, um áudio, um texto ou uma apresentação no *PowerPoint*. As atividades podem ser separadas por tópicos, temas ou turmas, deixando o trabalho organizado e facilitando o acesso (Nogueira, 2020).

- Depois de trabalharmos as duas primeiras unidades referentes aos cumprimentos, apresentações e despedidas em português, criamos um *blog* para a nossa comunidade do curso de Português – Idioma Moderno I. O *blog* chama-se «Portuguesinho» e foi criado no espaço de ensino virtual da disciplina na Universidade de Sevilha.

- Cada estudante criou o seu perfil. Gravaram um vídeo de apresentação no *Flipgrid* depois o subiram na plataforma virtual usada pela universidade.

- Conteúdos trabalhados/estimulados: a apresentação, cumprimentos e despedidas formais e informais. Assim com os verbos regulares no presente do indicativo, verbos ser, estar e ter. Também os artigos definidos e indefinidos e por último a fonética.

- Esta atividade também teve como objetivo aproximar os estudantes de português e fazer com que eles se conheçam melhor.

### — Sequência didática 2: As receitas lá de casa.

Para esta atividade usamos qualquer recurso para gravar vídeo, editá-lo e *youtube*.

- Depois de estudar a unidade referente aos alimentos, à comida e à gastronomia lusófona. Criamos um canal gastronômico no *youtube* para ensinar aos telespectadores a origem, a história e como cozinhar um prato típico de qualquer país lusófono.

- Conteúdos trabalhados/estimulados: o léxico e a gramática relacionados com o tema das refeições e comidas. O uso do imperativo e das perífrases verbais de obrigação e necessidade «ter + de + infinitivo e ter + que + infinitivo».

- Conversamos sobre a interculturalidade, comparando os pratos típicos que escolheram com os dos seus países de origem.

### — Sequência didática 3: Criação de História em Quadrinhos ou Tirinhas.

- Formação de duplas para execução da atividade.
- Escolha de uma dentre as quatro ferramentas sugeridas: *MakeBeliefsComix*, *Pixton*, *Storyboard* e *Canva*.
- Contar uma história sendo o contexto da nossa sala de aula de português.
- Conteúdos trabalhados/estimulados: a língua, a cultura e a pragmática; verbos regulares no presente, ser, estar, ter; artigos e contrações. Também foram incluídos: linguagem formal e informal; estrutura textual (início, meio e fim de um texto), além de os/as discentes exercitarem cumprimentos, apresentações e despedida,

conheceram alguns personagens nacionais dos gibis e tiveram contato com textos reais.

#### — Sequência didática 4: Tertúlia Literária.

Ainda utilizando a plataforma *Flipgrid*, sequenciamos a quarta atividade da seguinte forma:

- Leitura e interpretação do poema «Novas Manhãs» do livro *Água da Cabaça*, da escritora Elizandra Sousa.
- Escrever um poema, como base o poema «Novas Manhãs», contando o que gostam de fazer nos seus tempos livres.
- Declamar e gravar o próprio poema.
- Conteúdos trabalhados/estimulados: trabalhamos o léxico de tempos livres; presente do indicativo dos verbos gostar, adorar, preferir, detestar e odiar.
- Atividades de linguagem: comentários sobre lazer, gostos, preferências e desgostos.

#### — Sequência didática 5: Viajando sem sair de casa pelo *Google Tour* ou *Google Maps*.

Para desenvolver esta atividade, usamos no seu primeiro momento o *Google Tour*, depois foi eliminado por *Google* e passamos a usar o *Google Maps*. Cada um dos alunos e alunas escolheram uma cidade de algum dos países lusófonos e criaram um *city tour* por esta cidade, descrevendo os principais monumentos, locais para comer, os preços de cada serviço, dicas mais relevantes sobre essa cidade, etc. Tudo o que precisamos saber sobre a cidade que vamos visitar. Depois apresentaram para toda a turma como seminário. Esta atividade «substituiu» a nossa tão famosa viagem de imersão linguística e cultural a Portugal. É como dizemos: «*Se Maomé não vai à montanha, a montanha vai a Maomé*».

- Conteúdos trabalhados/estimulados: léxico de viagem e de tempos livres. Verbos de gostos, preferências e desagradados.

Outra atividade que desenvolvemos com este recurso foi para trabalhar o tema sobre a casa. Através de fotos ou vídeos teriam que apresentar e descrever as suas residências.

#### — Sequência didática 6: Seções de supermercado.

Para esta atividade usamos materiais autênticos como as páginas de supermercados lusófonos e a plataforma interativa e colaborativa *Padlet*.

- O primeiro passo foi trabalhar o léxico de alimentação, supermercado, estabelecimentos comerciais; verbos relacionados com alimentação e compra de produtos, assim como preço de diferentes produtos. Usamos na sala de aula materiais autênticos, as próprias páginas *webs* dos supermercados.

- Depois disso, o segundo passo, foi que em duplas ou em trios tinham que organizar os produtos nas suas devidas seções estruturadas e organizadas em um muro criado no *Padlet* para esta tarefa.

***Padlet***: é um mural ou póster interativo que permite publicar, armazenar e compartilhar recursos multimédia e informações de diferentes fontes, de maneira individual ou colaborativa com um grupo de pessoas, também é considerado uma ferramenta que favorece a aprendizagem colaborativa (Kanniah; Krish, 2010). Ou seja, aquela em que os estudantes, trocando ideias e compartilhando conhecimento, se veem envolvidos de forma ativa no processo de aprendizagem, estimulando perguntas, explicações e participação, estimulando a conversação e o conflito criativo por meio de argu-

mentações, explicações e justificações. Também é muito útil para o *feedback*, entre os/as discentes assim como a retroalimentação docente.

#### — Sequência didática 7: Agência de eventos.

Para esta atividade usamos *Canva* e *Genially*.

- Depois de trabalharmos os temas relacionados para convidar alguém para uma atividade de lazer e de falarmos sobre festas e eventos culturais, realizamos esta atividade. A professora dividiu os discentes em duplas e sorteou que tipo de festa e o local onde teriam que planejá-la. Por exemplo: Festa de aniversário de 50 anos – Lisboa, Festa de casamento– Madeira, Aniversário de 25 anos de casamento– Guimarães, Despedida de solteiro– Porto, Comunhão – Alentejo...

- Em duplas, teriam que organizar uma festa como se fossem uma agência de eventos.

- Conteúdos trabalhados/estimulados: vocabulário de festas, interculturalidade comparando os países de LM e LE, verbos de cortesia e condicional, pretérito imperfeito do indicativo. Também aprenderam a organizar uma festa.

- Por último, apresentaram como seminário e tiveram que nos convencer de contratá-los.

#### — Sequência didática 8: Autobiografia: a história da minha vida.

Com esta atividade os alunos e alunas escreveram os seus próprios livros autobiográficos, contando um pouco sobre a sua infância, momentos marcantes na sua vida, rotina, família, gostos e tempos livres, uma viagem inesquecível, planos para o futuro... puderam escolher qualquer plataforma para escrever o seu livro e

por último, apresentaram para toda a turma. Devo confessar que foi uma maneira de incentivar que escrevessem, porque alguns entregavam as redações sobre esses temas e outros não.

- Conteúdos trabalhados/estimulados: atividade de revisão de todos os temas que trabalhamos durante o ano letivo. Só que ao usarem fotos, vídeos e recursos TIC fez com que eles ficassem mais motivados em realizar a tarefa.

### — Sequência didática 9: Visitantes.

Para esta atividade usamos as plataformas *Zoom*, *Skype*, *Blackboard Collaborate Ultra*, *Google Meet* e *Microsoft Teams*.

- Recebemos a visita de vários nativos do mundo lusófono: professores, pesquisadores, pintores, artistas, cantores, escritores... que falaram um pouco sobre suas cidades, países, trabalhos, livros... «O Natal lusófono», «O Dia Internacional da Mulher», «O dia Mundial da Língua Portuguesa», entre outros.

- Conteúdos aprendidos/ estimulados: interculturalidade, cultura, fonética de diferentes variantes lusófonas, livros que tinham lido de algum escritor ou escritora.

- Através destas plataformas os alunos e alunas puderam estar «próximos» de pessoas que estavam do outro lado do continente e conhecer suas realidades de vida. Como foi o caso do professor de Timor-Leste, dos estudantes de Cabo Verde e Brasil.

A comunicação mediada pelo computador pode ser síncrona e assíncrona. Quando a comunicação mediada pelo computador é síncrona, se aproxima à conversação oral cara a cara, diferentes estudos (Jepson, 2005 e Tudini, 2003) já demonstraram que se produz a negociação do significado.

O *Messenger* do *Facebook*: os alunos usaram o *chat* da página da nossa disciplina no *Facebook* para conversarem entre eles e com nativos. Há que criar um grupo de *Facebook*, no que recebam notificações e possam compartilhar arquivos de diferente extensão. Este recurso fomenta a motivação e a criatividade dos estudantes, e, em consequência, uma aprendizagem mais espontânea e divertida (Fernández Ulloa, 2012).

Por outro lado, existem sistemas de videoconferência e videochamada que permitem a comunicação oral. Estes às vezes são usados para a prática das destrezas da expressão e interação oral, os estudantes podem comunicar-se oralmente não só com os colegas ou com o professor, senão com falantes nativos e com estudantes de qualquer parte do mundo. A videoconferência pode ser usada como ferramenta para a prática da expressão oral (Wang, 2004).

No processo de ensino, os docentes podem visualizar o progresso individual dos seus alunos com o intuito de fornecer um *feedback* para o seu trabalho e os caminhos para que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados (Vargas, 2020; Skoyles & Bloxsidge, 2017). Estas ferramentas são muito úteis para fornecer o *feedback* tanto por parte do professor quanto por parte dos colegas de curso.

#### **4. As plataformas de gamificação**

A última parte está enfocada às plataformas de gamificação. Todos sabemos que o jogo sempre esteve presente no ensino de línguas estrangeiras por se considerar um elemento motivador que pode propiciar a aprendizagem. Podemos afirmar que, independentemente do enfoque didático que se siga, a sua presença se justifica por estabelecer um clima relacional, afetivo e emocional baseado na confiança, a segurança, a curiosidade, a surpresa, o interesse pelo conhecimento e a interação com os demais (Labrador & Morote, 2000, p.73).

O **Kaboot** é a plataforma mais conhecida de gamificação e está de moda. É perfeita para levar o jogo à sala de aula. Podemos criar um questionário gamificado e lúdico com perguntas e respostas em formato de jogo. Podemos acrescentar outros recursos digitais como fotos, *gif* e vídeos. As atividades podem ser utilizadas para fixar a teoria, como atividade de revisão, *feedbacks* e até mesmo como exame final. Podemos vinculá-la ao *classroom* e outros aplicativos. Os alunos vão respondendo as perguntas e vão subindo de posto, ao final haverá um vencedor que recebe um prêmio, sobe ao pódio de *kaboot* e há confetes. Também podemos usar o material de outros professores, assim como editá-los. Visualmente é muito, há música e muitas cores.

No meu perfil há mais de 27 jogos em forma de questionário para trabalhar diferentes temáticas, todos estão abertos ao público. Qualquer pessoa pode olhar e usar os meus jogos. Neste quadrimestre utilizei jogos de pronomes possessivos, léxico de família e profissão, descrição física e psíquica, também as cores e os verbos no presente do indicativo.

**Socrative** é outra ferramenta igual ao *Kaboot*, mas há mais tipos e formatos de questionários, mas não é tão atrativa visualmente como o *Kaboot*. Sempre uso a opção corrida espacial, na verdade é um questionário gamificado que os alunos têm que responder, mas não vão fazer de forma individual, vão formar grupos e o formato é como uma corrida, eles escolhem o veículo e a cor do transporte com a qual vão competir. Os grupos vão respondendo, vão avançando, aquele que responder mais perguntas corretamente e cruzar primeiro a linha de chegada é o vencedor.

**Quizizz** tem o mesmo formato dos anteriores, mas é mais visual. Também são questionários. Há mais recursos e opções. É como um *videogame* que vamos passando de fase. Usei questionários desta plataforma para trabalhar artigos definidos e indefinidos, verbos no presente do indicativo e algumas perífrases verbais.

**Genially** é outra plataforma muito interessante. O formato é mais amplo, não são apenas questionários, são jogos que podemos adaptar para as nossas aulas de PLE. Há outras opções como criar apresentações, listas, currículos, etc. Mas me centrarei na gamificação. Desta plataforma adaptei jogos como:

**1. O Jogo da memória:** Os alunos viam e memorizavam a posição da foto de algumas pessoas, depois tinham que dizer a posição onde estava aquela imagem escolhida e por último tinham que descrevê-la.

**2. Adivinha a canção:** Os alunos escutavam o fragmento de uma canção, depois tinham que dizer quem cantava ou em outra pergunta tinham que responder o nome da canção. Também havia a opção de escutar a música, escutavam parte de uma canção e tinham que continuar cantando a letra. Com esta atividade, trabalhei fonética, verbos, cultura e léxico.

**3. O Jogo do Ganso:** o desenho é o mesmo do jogo tradicional, mas as perguntas são de gramática, léxico e fonética.

**4. Roda viva- Trivial interativo:** O formato é de uma roda da fortuna, mais ou menos. Cada cor corresponde a um tema: Cultura, História, Arte e Literatura, Datas e Festas, Geografia e Gastronomia. Eles escolhem uma cor e respondem a pergunta que está relacionada a esta cor.

**5. Advinha quem é?** Usei este jogo para trabalhar os conteúdos da primeira unidade. Trabalhar apresentação, verbos ser e estar, profissões, nacionalidade, etc. Ao lado de uma imagem em branco, vão aparecendo dicas até descobrirem quem é o famoso, por exemplo: O dia do seu aniversário é..., mora em..., é espanhol, nasceu em Málaga, é ator... ao final aparece a foto da pessoa da descrição, neste caso é Antonio Banderas.

**6. Questionários:** «Agora caio»; «Se a canoa não virar, eu chego lá»; «Natação»; «Cuidado com a bomba»; «Roleta da sorte»; «Os

marcianos», entre outros. São questionários gamificados sobre verbos, sobre artigos, sobre pronomes... se erram as respostas podem cair dentro de um buraco, a canoa e o nadador afundam, a bomba explode e perdem o jogo da roleta.

**7. Detetive:** Usei este jogo para trabalhar os conteúdos da primeira unidade. Trabalhar apresentação, verbos ser e estar, profissões, nacionalidade, etc. Vão aparecendo dicas até descobrirem o enigma. A personagem pode ser uma pessoa famosa ou algum/a aluno/a da turma. Ao final aparece a foto da pessoa da descrição.

**8. Escape Room:** «Musical», «Museus» e «Casa». Nos jogos musicais e de museus, os estudantes devem descobrir a música ou o museu. Devem solucionar enigmas e quebra-cabeças de todo tipo, para irem descobrindo onde estão, uma história ou música, e conseguir escapar antes de que termine o tempo disponível. No caso do *escape room* da casa, os jogadores terão que decorar uma casa com os móveis adequados de cada habitação.

**Educaplayé** é uma plataforma para criação de atividades educativas. Permite criar sopa de letras, palavras cruzadas, completar textos, diálogos, ditados, relacionar, etc. Já tem um repositório de atividades realizadas por outras pessoas e podemos colocar no *blog* e enviar o *link*. Criei os seguintes jogos:

**1. Lar, doce lar:** É uma atividade com vídeo. Eles escutam e veem o videoclipe oficial da canção «Oração», da Banda mais bonita da cidade. Neste videoclipe, o vocalista da banda ao cantar vai passando por vários compartimentos de uma casa, e ao passar aparecem vários objetos de uma casa, então o jogo consiste em que, eles terão que descrever cada compartimento desta casa, ou seja, a primeira cena é em um quarto, então o vocalista passa e aparecem os objetos: janela, cama, guarda-roupa, porta... quando ele sai do quarto, o vídeo para e os alunos terão que responder,

quais objetos virão nesta habitação e assim sucessivamente até terminar o videoclipe.

**2. Passa a palavra:** O jogo consiste em adivinhar palavras, que podem ser substantivos, verbos, pronomes, artigos... de qualquer classe gramatical. É uma roleta com letras de A a Z. Os participantes vão recebendo dicas sobre as palavras e no final têm que descobrir qual é.

***LearningApps.*** É uma plataforma gamificada e interativa que permite a possibilidade de criar os mais variados tipos de jogos para fins educativos:

**1. Jogo da memória:** Para trabalhar vocabulário (imagem + léxico)

**2. Palavras cruzadas:** Encontrar no cruzigrama as palavras.

**3. Preencher espaços em branco:** Frases, músicas ou textos.

**4. Ordenar uma história ou diálogos:** Fragmentos de textos desordenados que devem ordenar.

**5. Jogo da força:** Descobrir as palavras e não morrer na força (trabalhar vocabulário e fonética).

**6. Atividades com vídeos:** Responder perguntas sobre uma história ou música.

## 5. Conclusão

Conclui-se que a inovação docente é fundamental dentro da universidade. Com este trabalho, puderam-se lançar novos olhares, para a questão da importância da inovação de práticas pedagógicas e de ações que potencializem o engajamento estudantil.

Somos professores de línguas estrangeiras e precisamos continuar aprendendo e inovando até que consigamos fazer das

TICE ferramentas mais valiosas para ministrar as aulas das nossas disciplinas. Portanto, é necessário melhorar a formação do professorado para que se preparem para esta revolução na que já estamos imersos, para que sejamos capazes de trabalhar em equipes multidisciplinares e tenham acesso ao uso e à distribuição do material em multiplataformas: texto, imagem, áudio e vídeo, o que fornece aos docentes um leque de sugestões e materiais. A evolução da educação será o contexto híbrido, o que possibilita aos educandos utilizarem o tempo real de sala de aula para as atividades práticas, uma vez que a teoria pode ser ministrada através de recursos e plataformas, pois o acesso à informação e o entorno de aprendizagem estão além da sala de aula. O que nos ajuda a diminuir as barreiras de espaço e tempo.

Como pudemos perceber ao longo deste trabalho, além do efeito motivador e atrativo, as TICs têm um papel importantíssimo no processo de aprendizagem, baseado em metodologias ativas e por descobrimento, ou seja, a aprendizagem sempre será significativa. É importante destacar que as novas tecnologias dão acesso a uma grande quantidade de informação, mas o aluno deve saber utilizá-las para construir os seus próprios conhecimentos. As Tecnologias da Informação, Comunicação e Expressão convertem aos alunos em aprendizes ativos, transformam-se em protagonistas da sua própria aprendizagem, ajudam que aprofundem o conhecimento; além de desenvolver neles habilidades de pesquisa, análise e síntese da informação. Portanto, favorece a auto-aprendizagem e a aprendizagem colaborativa.

O resultado da ação foi instantâneo. Ao terem acesso a conteúdos novos e exclusivos, eles se inspiraram a praticar e, mais do que isso, entenderam a importância de toda a base teórica para que eles pudessem desenvolver a prática com sucesso e competência. Com as aulas mais dinâmicas a partir deste conteúdo extra e autoral, os discentes se sentiram mais motivados. Porque a partir do momento

que o alunado foi colocado como responsável por resolver determinados problemas, o desafio se tornou motivador à aquisição de novos conhecimentos.

Neste sentido, ampliando papéis, tornando a professora uma mediadora do conhecimento e os estudantes os verdadeiros protagonistas da sua jornada acadêmica. Bonás (2019) destaca que a aprendizagem colaborativa está entre as dez tendências inovadoras da educação.

Por tanto, podemos afirmar que urge adotar metodologias de ensino orientadas para novos modelos de aprendizagem de acordo com os atuais perfis dos estudantes, promovendo-lhes maior protagonismo e autonomia. Várias pesquisas sugerem que os docentes do ensino superior se apropriem de metodologias ativas no sentido de melhorar os níveis de motivação, concentração e qualidade das aprendizagens (Lima, 2019; Dos Santos, 2022).

## Referências bibliográficas (artigo atual CIDICO)

- Adell, J. (1997). *Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información* (7ª ed.). EDUTEC. Disponível em: [https://nti.uji.es/docs/nti/Jordi\\_Adell\\_EDUTEC.html](https://nti.uji.es/docs/nti/Jordi_Adell_EDUTEC.html). Acesso em 01 dez. 2019.
- Aliaga, F. & Bartolomé, A. El impacto de las nuevas tecnologías en educación. In: T. Escudero Elorza & A. D. Correa Piñero (coords.), *Investigación e innovación educativa: algunos ámbitos relevantes* (pp. 55-88). La Muralla.
- Araújo Portugal, J.C. (2013). Principales avances en el ámbito de la enseñanza asistida por ordenador (ELAO). *Revista de Didáctica*, (11), pp. 1-92.
- Area, M.; Sanabria, A. & González, M. (2008). Análisis de una experiencia de docencia universitaria semipresencial desde la perspectiva del alumnado. *RIED. Revista Iberoamericana de educación a distancia*, 11(1), pp. 231-254.
- Bonás, S. (2019). As dez tendências inovadoras da educação. *Revista Educação*. <https://revistaeducacao.com.br/2019/01/17/tendencias-inovadoras-educacao/>. Acesso em 01 dez. 2019.
- Bosco, A. (2002). Nuevas tecnologías y enseñanza: un estudio basado en el enfoque socio-cultural. *Revista Fuentes*, (4), pp. 84-100.
- Deterding, S.; Dixon, D.; Khaled, R. & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining «Gamification». In *MindTrek'11 Proceedings of the 15th*

- International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments* (pp. 9-15). ACM New York.
- Dos Santos Ribeiro, L. (2022). O uso de ferramentas TIC para dinamizar e gamificar o ensino de PLE durante a quarentena do Covid-19: Relatos de Experiência. In: A. Postigo, E. Alcalde & T. Portnova (Coords.), *La docencia tiene TIC: un guiño al nuevo discente* (pp. 159-176). Tirant Humanidades.
- Edmonds, S. (2011). Gamification of Learning. *Training and Development in Australia*, 38(6), pp. 20-22.
- Educause (Asociación); New Media Consortium. (2012). *The NMC Horizon report*. New Media Consortium.
- Fernández Ulloa, T. (2012). Facebook y Twitter en la enseñanza del español como lengua extranjera. In: *XVII Congreso Internacional de Tecnologías para la Educación y el Conocimiento*. Departamento de Didáctica, Facultad de Educación, UNED.
- Foncubierta, J. M. (2014). *Gamificación y aprendizaje de segundas lenguas*. Edinumen.
- García, F. (2017). *El uso de la gamificación para la mejora de la escritura y aprendizaje de lengua extranjera en educación primaria* [Tese de doutoramento]. Universidad Camilo José Cela de Madrid. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=132891>. Acesso em 15 set. 2019.
- Gee, J. P. (2007). *What video games have to teach us about learning and literacy*. Palgrave Macmillan.
- Giner De La Fuente, F. (2004). *Los sistemas de información en la sociedad del conocimiento*. Esic.
- Hamari, J.; Koivisto, J. & Sarsa, H. (2014). Does Gamification Work? A Literature Review of Empirical Studies on Gamification. *47th Hawaii International Conference on System Sciences*. <https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377>. Acesso em 15 set. 2019.
- Herrera, F. (2017). Gamificar el aula de español. *Revista de Lde Lengua*, 2. <http://formacioneale.com/almacen/ebook02-formacioneale-gamificacion.pdf>. Acesso em 15 set. 2019.
- Huizinga, J. (1999). *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo.
- Hunicke, R.; Leblanc, M.; Zubek, R. (2004). MDA: A formal approach to game design and game research. *Proceedings of the AAAI Workshop on Challenges in Game AI*, 4(1).
- Jepson, K. (2005). Conversations and Negotiated Interaction. *Texts and Voice Chat Rooms. Language Learning and Technology*, 9(3), pp. 79-98. <http://llt.msu.edu/vol9num3/jepson/>. Acesso em 15 set. 2019.
- Kannah, A., e Krish, P. (2010). Collaborative learning Skills Used in Weblog. *CALL-EJ Online*, 11(2). [http://callej.org/journal/11-2/kannah\\_krish2010.pdf](http://callej.org/journal/11-2/kannah_krish2010.pdf). Acesso em 01 dez. 2019.
- Kapp, K. M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. Pfeiffer.
- Larson, R. (2000). Towards a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55(1), pp. 170-183.
- Labrador, M. J. & Morote, P. (2008). El juego en la enseñanza de ELE. *Glosas Didácticas*, (17). [www.um.es/glosasdidacticas/numeros/GD17/07.pdf](http://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/GD17/07.pdf). Acesso em 01 dez. 2019.

- Lorente, P. & Pizarro, M. (2012). El juego en la enseñanza de español como lengua extranjera. Nueva perspectiva. *Tonos Digital*, 23. [http://www.um.es/tonosdigital/znum23/secciones/estudios-14\\_el\\_juego.htm](http://www.um.es/tonosdigital/znum23/secciones/estudios-14_el_juego.htm). Acesso em 01 dez. 2019.
- Marqués, P. (2000). *Las Tic y sus aportaciones a la sociedad*. <https://peremarques.net/tic.htm>. Acesso em 15 set. 2018.
- Miller, C. (2013). The gamification of education. *Developments in Business Simulation and Experiential Learning*, (40), pp. 196-200.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial.
- Moran, J. M. (2000). Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. In J.M. Moran, M.T. Masetto, & M. A. Behrens (Coords.), *Novas tecnologias e mediação pedagógica* (pp. 7-78). Papirus.
- Nogueira, F. (2020) Educadores e alunos podem produzir vídeos e debater conteúdo em plataforma gratuita. *PORVIR: Inovações em Educação*. <https://porvir.org/educadores-e-alunos-podem-produzir-videos-e-debater-conteudo-em-plataforma-gratuita/>. Acesso em 15 set. 2021.
- Perrotta, C.; Featherstone, G.; Aston, H. & Houghton, E. (2013). *Game-based Learning: Latest Evidence and Future Directions (NFER Research Programme: Innovation in Education)*. NFER.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), pp. 1-6. <https://tinyurl.com/ypgvf>. Acesso em 15 set. 2019.
- Richards, J. & Rodgers, T. (2001). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Edinumen.
- Salinas Ibañez, J. (2008) *Innovación educativa y uso de las TIC*. Universidad Internacional de Andalucía.
- . (1995). *Cambios en la comunicación*. [www.uib.es/depart/gte/cambios.html](http://www.uib.es/depart/gte/cambios.html). Acesso em 15 set. 2019.
- . (1997). *Nuevos ambientes de aprendizaje para una sociedad de la comunicación*. <http://www.uib.es/depart/gte/ambientes.html>. Acesso em 01 dez. 2019.
- . (1998). *Redes y educación. Tendencias en educación flexible y a distancia*. <http://www.uib.es/depart/gte/tendencias.html>. Acesso em 01 dez. 2019.
- Simons, M. (2010). Perspectiva didáctica sobre el uso de las TIC en clase de ELE. Marco ELE. *Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera*, (11), pp. 1-21. <http://marcoele.com/descargas/11/simons-tic.pdf>. Acesso em 01 dez. 2019.
- Sitzmann, T. (2011). A Meta-Analytic Examination of the Instructional Effectiveness of Computer-Based Simulation Games. *Personnel Psychology*, 64(2), pp. 489-528.
- Skoyles, A. & Bloxside, E. (2017). «Have you Voted? Teaching OSCOLA with Mentimeter». *Legal Information Management*, 17(2), pp. 232-238.
- Tudini, V. (2003). Using Native Speakers in Chat. *Language Learning & Technology*, 7(3), pp. 141-159. <http://llt.msu.edu/vol7num3/tudini/>. Acesso em 15 set. 2019.
- Vargas, R. A. (2020). *Aplicación de la gamificación a través de la herramienta «Mentimeter» con el fin de promover la participación de los estudiantes de niveles básicos de inglés en un instituto privado de Lima*. [Tese de mestrado]. <http://tesis.uib.es/>

pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/17920/HONORIO\_VARGAS\_ROSA\_AMELIA%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 04 Jun.2021.

Wang, Y. (2004). Supporting synchronous distance language learning with desktop videoconferencing. *Language Learning & Technology*, 8(3), pp. 90-121. <http://llt.msu.edu/vol8num3/wang/>. Acesso em 15 set. 2019.

Zinan, W. & Sai, G. T. B. (2017). Students' Perceptions of Their ICT-Based College English Course in China: A Case Study. *Teaching English with Technology*, 17(3), pp. 53-76.

(Página deixada propositadamente em branco)

«DO MAR É QUE EU FALEI. DELE É QUE  
ÉS FILHO.» AS CONSTRUÇÕES CLIVADAS COM  
É QUE EM TRADUÇÃO: UMA COMPARAÇÃO EN-  
TRE PORTUGUÊS EUROPEU E ITALIANO

«DO MAR É QUE EU FALEI. DELE É QUE ÉS FILHO.»  
É QUE CLEFTS IN EUROPEAN PORTUGUESE  
IN TRANSLATION: A COMPARISON BETWEEN EUROPEAN  
PORTUGUESE AND ITALIAN

**Silvia Brambilla**

Università degli Studi Roma Tre  
<https://orcid.org/0000-0002-3070-5875>

**RESUMO:** Nesta contribuição tencionamos propor uma reflexão lingüística em diálogo com o âmbito da tradução que tem como objeto principal as chamadas *construções clivadas com é que* do português europeu (PE, doravante). Estas construções, que são também atestadas em todas as outras variedades do português, não têm um equivalente formal nas outras línguas românicas e, em particular, no italiano (ITA, doravante). Portanto, este trabalho visa analisar as construções clivadas com *é que* do PE para individuar os seus correspondentes pragmático-funcionais em italiano num *corpus* de romances portugueses contemporâneos e nas suas traduções para italiano. Para este propósito, conduzimos a análise em duas fases: na primeira, comparámos uma amostra das construções clivadas com *é que* retirada do *Corpus de Referência do Português Contemporâneo* com outra retirada dos romances acima mencionados; na segunda,

analisámos os correspondentes pragmático-funcionais encontrados no *corpus* das traduções dos romances em apreço. Os resultados têm mostrado que as construções clivadas com *é que*, que focalizam geralmente um elemento já dado no contexto, apresentam um comportamento sintático-funcional parecido nos dois corpora de PE e, por conseguinte, não há diferenças ou limitações significativas no que concerne o uso na prosa literária. Relativamente aos correspondentes do ITA, a análise quanti-qualitativa evidenciou que existem pelo menos três tipologias de construções, mas que não há parâmetros linguístico-textuais relevantes na sua seleção. Portanto, a escolha de um equivalente à custa do outro parece pertencer exclusivamente a cada tradutor.

**Palavras-chave:** construções clivadas com *é que*, linguística para a tradução, equivalentes pragmático-funcionais, português europeu, italiano.

**ABSTRACT:** This paper aims to reflect on the so-called *é que clefts* (*construções clivadas com é que*) of European Portuguese (PE, henceforth) at the interface of linguistics and translations. These constructions, which are also found in all other varieties of Portuguese, have no formal equivalent in other Romance languages, specifically Italian (ITA, henceforth). Therefore, this paper aims to analyse the *é que* clefts in order to pinpoint their pragmatic-functional equivalents in ITA in a *corpus* of PE contemporary novels. For this purpose, a two-stage analysis was carried out: in the first part, we compared a sample of *é que* clefts taken from the *Corpus de Referência do Português Contemporâneo* with another taken from the *corpus* of novels; in the second, we analysed the pragmatic-functional equivalent found in the *corpus of the translations of such novels*. *The results show that é que* clefts generally focus on constituents that convey given information and their syntactic-functional behaviour is similar in the two corpora of EP. Therefore, there are no significant differences or limitations concerning their use in literary prose. Concerning the ITA equivalents, from the quanti-qualitative analysis, it emerges that there are at least three typologies of constructions that play the same functions, but that there are no relevant linguistic-textual parameters in their selection. As a consequence, the choice of one equivalent or the other seems to belong exclusively to the translator.

**Keywords:** *é que* clefts, linguistics for translation, pragmatic-functional equivalents, European Portuguese, Italian.

## «Do mar é que eu falei. Dele é que és filho.» As construções clivadas com *é que* em tradução: uma comparação entre português europeu e italiano

### 1. Introdução

No conjunto das construções de clivagem, diversamente das outras línguas românicas<sup>1</sup>, o português<sup>2</sup> dispõe também da chamada *construção clivada com é que* (também *é-que-cleft*), exemplificada na frase em negrito em (1)<sup>3</sup>:

(1) Quando os teus pais morreram disseram que **a fé é que nos salva**. E que fé é que me salva da tua morte?

Esta construção de focalização, de foco inicial, é caracterizada pelo facto de o constituinte clivador *é que* funcionar «como uma expressão cristalizada» (Lobo, 2006, p.464), em que a cópula *ser* é invariável em pessoa e número (2a), tempo e modo (2b), não podendo aceitar inserção de material linguístico entre *é* e *que* (2c):

---

<sup>1</sup> Apesar de ser atestada nalgumas variedades regionais da Itália do Sul, neste caso, consideram-se apenas as variedades padrões das línguas românicas.

<sup>2</sup> Veja-se, por exemplo, Casteleiro (1979), Abreu (2001), Costa & Duarte (2001), Lobo (2006), Brito e Duarte (2006); Vercauteren (2016) para o português europeu. Para o português brasileiro, cfr. Braga (1991), Longhin (1999), Aleixo (2015). Para ambas as variedades, cfr. Reichmann (2005, 2007).

<sup>3</sup> Nesta contribuição, todos os exemplos são retirados dos *corpora* em análise e apresentados conforme à grafia encontrada.

- (1) a. Nós *é*/\*somos que mudamos sobre a pressão das manifestações de rua [...].
- b. A fé *é*/\*foi/\*seria que nos salva.
- c. \*A fé *é* realmente que nos salva.

Dada a ausência de um correspondente formal nas outras línguas românicas, em particular no italiano, este trabalho visa analisar a *é-que-cleft* do português europeu (PE, doravante) para individualizar os seus correspondentes pragmático-funcionais em italiano. Portanto, conduzimos a análise em duas fases: na primeira, comparamos uma amostra de *é-que-cleft* retirada do *Corpus de Referência do Português Contemporâneo* com outra retirada de um *corpus* de romances contemporâneos (§3.1); na segunda, analisamos os correspondentes pragmático-funcionais encontrados no *corpus* das traduções dos romances em apreço.

Neste trabalho tencionamos propor uma reflexão linguística em diálogo com o âmbito da tradução. Os estudos linguísticos baseados nos *corpora* e visando a análise contrastiva podem oferecer aos tradutores amostras úteis de específicas construções da língua, facilitando-lhes a escolha dos equivalentes informativamente mais adequados na língua da tradução. Mesmo assim, este tipo de estudos apresenta não só potencialidades, mas também limites. O fulcro da nossa análise baseia-se nos dados retirados de um *corpus* paralelo de romances e traduções. Isto implica que um parâmetro não negligenciável é representado pelo tradutor, embora idealmente procure a sua invisibilidade (Venuti, 2003[1995]). Cada escolha linguística do tradutor faz parte de um projeto tradutivo mais amplo, visado a salvaguardar a «dominante» do texto, isto é, «a característica essencial da obra em torno da qual se constitui o texto como sistema integrado» (Osimo, 2004, p.149, a tradução é nossa). Portanto, não há critérios que garantam ao linguista que a estrutura analisada seja preservada na tradução. Além disso, como mostrado noutros

estudos (Ondelli e Viale, 2011; Brianti, 2014)<sup>4</sup>, o tradutor escolhe os correspondentes dentro de um conjunto de alternativas e as suas preferências (que nem sempre são as opções contextualmente mais aceitáveis) podem ser constantes ao longo da tradução. Segundo Toury (1995), o tradutor seleciona a estrutura formalmente equivalente sempre que possível, independentemente do contexto. Do ponto de vista do linguista, pois, os *corpora* de tradução são definidos também pela variabilidade interindividual do tradutor, por um lado, e pela interferência do sistema linguístico dos originais na língua de tradução, por outro. Contudo, esta interferência é considerada mínima nos casos em que o correspondente formal não é presente na língua da tradução, como o caso em apreço. Além disso, os vários correspondentes pragmático-funcionais na língua de tradução permitem refletir e bem compreender o papel informativo multifacetado das *é-que-clefts* dentro da linguagem literária do século XXI (§3.1).

## **2. A clivagem e a estrutura informativa: algumas definições operativas**

O presente trabalho insere-se na vertente funcionalista e construcionista dos estudos sobre a clivagem. A função primária destas construções é assinalar, de uma forma sintaticamente explícita e não ambígua, um elemento como foco da frase. Geralmente, elas são definidas como estruturas sintaticamente complexas (bi-oracionais), mas semanticamente simples, pois partilham com a correspondente frase não marcada as mesmas condições de verdade e força ilocutória geral (Roggia, 2009, pp.14-15; Dufter, 2009, p.83). Do ponto de vista semântico, então, a frase clivada em (3a) equivale à frase não-marcada em (3b):

---

<sup>4</sup> Veja-se Brianti (2014) para uma explicação breve, mas exaustiva, sobre o assunto.

(1) a. Sr. Presidente, é com muito gosto que tentarei responder a algumas das dúvidas que V. Ex.<sup>a</sup> agora formulou.

b. Sr. Presidente, com muito gosto tentarei responder a algumas das dúvidas que V. Ex.<sup>a</sup> agora formulou.

Todavia, esta definição não inclui algumas construções menos prototípicas, como as *é-que-clefts*, que são consideradas mono-oracionais (e.g., Costa e Duarte, 2001; Lobo, 2006; Soares-Jesel, 2006; Vercauteren, 2016). Neste trabalho, adotamos a definição proposta por Longhin, porque é mais ampla e não considera a bi-oracionalidade uma característica definitória:

A clivagem (*cleft*, no inglês), como o próprio nome sugere, é a segmentação da oração em duas partes, uma não focal e outra focal. Esta segmentação é feita pelo acréscimo do verbo *ser* e/ou *que(m)*, e constitui [...] um meio de separar explicitamente elementos oracionais de diferentes níveis de informação. (1999, p. 11)

Nesta definição falta, todavia, um elemento definitório que é preciso integrar: a *parte focal* tem de ser obrigatoriamente um foco estreito (Lombardi Vallauri, 1998), isto é, o elemento clivado tem de ser um único constituinte da frase, seja este um sintagma ou uma subordinada.

Se considerarmos sinónimos os termos *não focal* e *tópico*, então a clivagem implica necessariamente uma configuração estável de tópico e foco. Este é o caso da perspetiva que adotamos, em que foco e tópico são categorias linguísticas que interagem com os níveis cognitivos da estrutura informativa. Citando Lombardi Vallauri (2009, p.100), tópico e foco servem «[p]er descrivere i gradi di importanza informativa che l'emittente attribuisce (e il ricevente riconosce) alle diverse porzioni di un enunciato». O foco é a parte da oração que realiza a finalidade informativa e veicula a força ilocutória, ao passo que o tópico é o resto da oração, cuja função é fornecer

informação acessória que facilita a compreensão do foco (Lombardi Vallauri, 2009, p.88)<sup>5</sup>. O tópico, nesta visão, não coincide com a definição textual de *topic*, ligada ao conceito de *aboutness* («a coisa de que se fala», Lambrecht, 1994) e mais usada em literatura. Nesta perspectiva, pelo contrário, o tópico textual é ligado ao grau de novidade da informação, cuja natureza é psicológica (*Givenness*, Chafe 1976, 1992). A novidade de informação é um *continuum*, cujos polos são o Dado e o Novo. Na escrita, é Dado o que já foi explicitamente mencionado no contexto anterior e o Novo é o seu oposto. O foco, portanto, pode introduzir uma informação contextualmente nova (4a) ou dada (4b) – repare-se que (4a) e (4b) são usadas para marcar partes distintas da mesma frase:

(1) A mãe tremeu e pôs a mão na testa, sentindo uma doença misturada com aquilo que tinha para dizer:

- a. «Do mar é que falei.
- b. Dele é que és filho.»

Em (4a), o foco *do mar* é novo, porque o seu conteúdo referencial não foi explicitamente dado no contexto. Pelo contrário, a frase em (4b) tem um foco dado, porque *dele* remete anaforicamente para o contexto imediatamente anterior, isto é, para *o mar* em (4a). No *continuum* Dado-Novo, o ponto médio é representado pela informação inferível (INF): trata-se de informação ainda não dada explicitamente, mas já introduzida implicitamente. Pode tanto fazer parte de um dos *frames* ativos no contexto (5a), como ser informação nova

---

<sup>5</sup> Lombardi Vallauri (2009) usa os termos *tema* e *rema* para indicar respetivamente o tópico e o foco. Estas diferentes terminologias são consideradas sinonímicas pelo autor e, portanto, adotámos aqui a nomenclatura geralmente usada nos estudos sobre a clivagem.

agarrada ao contexto anterior, através de um elemento deítico ou anafórico (5b)<sup>6</sup>:

(1) a. O maior protagonismo das latinas deve-se à maior capacidade de intervenção no destino dos seus países. Scott Martin explica que isso se deve ao tipo de sistema político que é presidencialista. «Ter um sistema político presidencialista e não parlamentarista onde **a figura do presidente, o seu poder e carisma é que são importantes**, abre espaço ao maior papel público das primeiras-damas». Mas mesmo tendo cada vez mais poder, elas continuam a ocupar apenas o lugar de primeira-dama.

b. «Estava a sonhar com janelas sem casas, só com campo» diz Antónia. «Foi quando me deu a sede. **O teu avô é que havia de gostar disto**, deste campo todo que eu tinha dentro do meu sonho. [...]»

Em (5a) o foco *a figura do Presidente, o seu poder e carisma* não é explicitamente mencionado no contexto, mas é inferível, dado que é ativo o *frame* do sistema político presidencial. Em (5b) o foco *o teu avô* não faz parte dos *frames* ativos, mas é ancorado ao contexto anterior através do adjetivo possessivo.

Na família da clivagem, definida aqui pela articulação estável de tópico e foco, o estatuto informativo do constituinte focalizado representa um parâmetro de análise importante, porque permite indagar a especialização de cada construção. Para o português, e em particular o português brasileiro (PB, doravante), Longhin<sup>7</sup> demonstrou que as construções de clivagem de foco inicial do PB são geralmente associadas a um foco

---

<sup>6</sup> Roggia (2009, pp.139-143) propõe expandir a categorização do *continuum* Dado-Novo em cinco classes e define a informação veiculada pelo foco em (5b) *nuovo ancorato* («novo ancorado»). Aqui adotamos a proposta em três classes por razões de comparabilidade (Longhin 1999; Aleixo 2015). Portanto, consideramos casos de foco novo só os que não apresentam «ancoragem» ao contexto anterior.

<sup>7</sup> Cito a tese de Longhin como exemplo porque é a base para a definição de clivagem adotada neste trabalho. Esta tese, no entanto, insere-se numa linha de es-

dado ou ancorado ao contexto discursivo («evocado», Longhin, 1999, p.127), ao passo que as clivadas de foco final tendencialmente focalizam informação nova. Em §3.2. e §4 discutiremos o facto de as *é-que-clefts* do PE veicularem tendencialmente informação dada ou inferível.

### 3. Materiais

Este trabalho baseia-se em dois *corpora*: (i) O *subcorpus Portugal* do *Corpus de Referência do Português Contemporâneo* (CRPC); (ii) um *corpus* paralelo unidirecional (OrPE-TradITA) constituído por romances portugueses contemporâneos (o *subcorpus* OrPE) e as suas traduções (o *subcorpus* TradITA), criado pela autora<sup>8</sup>.

O *subcorpus* Portugal do CRPC (doravante usamos CRPC para indicar o único *subcorpus* em análise) é constituído por textos escritos na variedade europeia entre o século XIX e 2006 (a maioria dos textos é datada entre 1975 e 2006), pertencendo a várias tipologias linguísticas (e.g., prosa jornalística, literária, técnica)<sup>9</sup>. O *subcorpus* é disponibilizado para a consulta *online* e é constituído por volta de 289 milhões de palavras.

O *subcorpus* OrPE é constituído por 10 romances publicados em Portugal entre 2002 e 2014, por um total de 689.268 palavras. Para minimizar o parâmetro da subjetividade do tradutor, os romances em OrPE foram selecionados de modo que as traduções em TradITA fossem realizadas por dez tradutores diferentes. Na tabela 1 abaixo são resumidos os metadados principais de OrPE:

---

tudo inaugurada por Braga (1989 em Longhin 1999) e produtiva pelo que concerne o PB (Aleixo 2015).

<sup>8</sup> O *corpus* OrPE-TradITA é um *subcorpus* do *corpus* LitPE, que foi criado pela autora para o desenvolvimento do seu projeto de tese de doutoramento. A anotação e disponibilização do *corpus* são planeados como desenvolvimentos futuros. Para mais informações sobre a recolha do *corpus*, veja-se Brambilla (2023).

<sup>9</sup> Veja-se <http://www.clul.ulisboa.pt/recurso/corpus-de-referencia-do-portugues-contemporaneo> para maiores informações.

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Ano de publicação</b>	<b>Casa editora</b>	<b>Sigla</b>
Inês Pedrosa	Fazes-me falta	2002	Dom Quixote	IP
Hélia Correia	Bastardia	2005	Relógio D'Água	HC
Domingos Amaral	Enquanto Salazar dormia...	2006	Casa das Letras	DA
Gonçalo M. Tavares	Jerusalém	2006	Caminho	GMT
Jose Luís Peixoto	Cemitério de Pianos	2006	Quetzal	JLP
Dulce Maria Cardoso	O Retorno	2011	Tinta da China	DMC
Afonso Cruz	Jesus Cristo Bebia Cerveja	2012	Alfaguara	AC
Teolinda Gersão	Passagens	2014	Sextante	TG
João Tordo	Biografia involuntária dos amantes	2014	Alfaguara	JT
Lídia Jorge	Os Memoráveis	2014	Dom Quixote	LJ

**Tabela 1** – Metadados dos textos que constituem o subcorpus OrPE.

Na tabela 2 são presentes os metadados principais de TradITA:

<b>Autor</b>	<b>Tradutor</b>	<b>Título italiano</b>	<b>Ano de publicação</b>	<b>Casa editora</b>	<b>Sigla</b>
Inês Pedrosa	Silvia Cavalieri	Senza di te	2009	Elliot	T_IP
Hélia Correia	Vincenzo Barca e Serena Magi	Bastardia	2011	Caravan	T_HC
Domingos Amaral	Rosaria De Marco	Mentre Salazar dormiva: Memorie di una spia a Lisbona	2013	Cavallo di ferro	T_DA
Gonçalo M. Tavares	Roberto Mulinacci	Gerusalemme	2006	Guanda	T_GMT
Jose Luís Peixoto	Guia Boni	Il cimitero di pianoforti	2010	Einaudi	T_JLP
Dulce Maria Cardoso	Daniele Petruccioli	Il ritorno	2013	Feltrinelli	T_DMC
Afonso Cruz	Marta Silveti	Gesù beveva birra	2014	La nuova frontiera	T_AC
Teolinda Gersão	Daniela Stegagno	Passaggi	2020	Riccardo Condò Editore	T_TG
João Tordo	Romana Petri	Biografia involontaria degli amanti	2018	Neri Pozza	T_JT
Lídia Jorge	Marco Bucaioni	I memorabili	2018	Edizioni dell'Urogallo	T_LJ

**Tabela 2** – Metadados dos textos que constituem o subcorpus OrPE.

Relativamente à escolha dos romances, é preciso destacar que, do ponto de vista estilístico-literário, o atual panorama português é muito variado e uma sua descrição não cumpre os objetivos deste trabalho. No entanto, na construção do corpus tentámos dar conta das diferentes vertentes de romances que, segundo Real (2012), emergiram desde os anos oitenta e têm vindo a impor-se como estilos dominantes (Real, 2012, p.122 e ss.). No que concerne a linguagem, geralmente esta caracteriza-se por um uso pragmático e jornalístico da língua (Real, 2012). Por isso, é possível encontrar desvios da norma padrão escrita, bem como tentativas de reproduzir a fala na voz do narrador homodiegético e/ou intradiégético (Genette, 2006[1976]). Voltaremos ao assunto nas próximas seções.

#### 4. Metodologia

Na introdução delimitámos o âmbito de análise à construção com *é que*, que pode ser esquematizada como em (6):

(1) X é que Y

onde X é o constituinte clivado, *é que* é o elemento clivador e Y é a frase que contém o verbo principal (*cleft clause*).

Na recolha de dados, realizada de modo semi-manual, coletámos 300 ocorrências das *é-que-clefts* no *corpus* CRPC e 108 no *corpus* OrPE, a partir das características mostradas em §1. Dado que os *corpora* diferem por dimensão, para comparar a frequência de ocorrência nos dois *corpora* normalizámo-la ao milhão de palavras. Os dados são resumidos na tabela 3:

<i>Corpus</i>	Ocorrências analisadas	Ocorrências no corpus	Frequência/milhão (de palavras)	Palavras no corpus
OrPE	108	108	156,7	689.268
CRPC	300	29138	100,5	289.840.619

**Tabela 3** – Ocorrências analisadas por corpus e frequência de ocorrência por milhão de palavras.

A frequência é parecida nos dois *corpora*, que foram construídos com uma diferente composição interna. No CRPC a frequência não dá conta da distribuição das clivadas nas várias tipologias textuais. Por isso, achamos mais cauteloso não tirar conclusões estatísticas sobre a distribuição da *é-que-cleft* nas diferentes macro-tipologias textuais. Adotamos a terminologia *macro-tipologia textual* para indicar o tipo de linguagem em que a construção ocorre (ex. linguagem política, literária, jornalística), usando as etiquetas fornecidas pelo CRPC. Dado que há muita heterogeneidade nas macro-tipologias, adotamos o termo *micro-tipologia textual* para indicar os tipos de texto em que as *é-que-clefts* ocorrem (ex. diálogo no romance, entrevista relatada, corpo do texto científico, relatório de sessões parlamentares). Com base nisso, fomos verificar estatisticamente como varia a frequência em relação às micro-tipologias, incluindo na análise o parâmetro da variabilidade intertextual. Embora o assunto seja complexo e articulado e uma discussão aprofundada não caiba nesta contribuição, é necessário assinalar que estas etiquetas são uma proposta para remeter de forma neutra para os conceitos debatidos em literatura de diafasia, género, registo, linguagem, *text type*, escrito-falado, escrito-escrito, estilo, etc., sendo esses em parcial, mas não completa, sobreposição concetual<sup>10</sup>. Embora estejamos conscientes de que se trate de uma simplificação, neste trabalho reunimos as micro-tipologias em dois grupos: por um lado, a escrita que reproduz fenómenos da fala (Karszenberg, 2018, p.96), como por exemplo os diálogos dos romances e as entrevistas nos jornais, conjunto que chamamos *fala relatada*; por outro, a escrita que não reproduz a fala e adere mais à norma escrita, como por exemplo os ensaios científicos e as descrições dos narradores extradiegéticos, que etiquetamos *escrita*. Esta divisão binária permite

---

<sup>10</sup> Para uma panorâmica das diferentes terminologias veja-se por exemplo Nencioni (1983), Berruto (1993a, 1993b), Bazzanella (2008). Biber e Conrad (2019). Sobre a variabilidade intertextual da clivagem veja-se por exemplo Reichmann (2004, 2007), Roggia (2009), Karszenberg (2018).

verificar se nos *corpora* em análise as *é-que-clefts* ocorrem mais na fala relatada, tal como é sugerido pela literatura (e.g., Braga, 1989 *apud* Longhin, 1999; Vercauteren, 2016, p.6).

Sucessivamente à recolha dos dados do PE (o *dataset*, doravante), foram extraídos os correspondentes pragmático-funcionais italianos. O *dataset* foi anotado de acordo com estes parâmetros linguísticos e extralinguísticos: (a) *corpus*; (b) estatuto informativo do constituinte clivado (DADO, NOVO, INF); (c) natureza sintática do constituinte clivado: sintagma (SN, SP, SAdv, SAdj), oração (finita, infinitiva pessoal ou impessoal) e pronome (pessoal, demonstrativo); (d) função do constituinte clivado (sujeito, argumento ou circunstancial); (e) macro-tipologia textual e micro-tipologia textual (fala relatada ou escrita); (f) presença do advérbio «só» e sinónimos no constituinte clivado; (g) tempo, modo, pessoa do verbo principal; (h) posição da clivada no enunciado (principal ou encaixada na subordinada); (i) posição do pronome clítico (se presente). Relativamente ao *corpus* OrPE com referência a TradITA, foram considerados dois parâmetros adicionais: (j) tipo de equivalente pragmático-funcional; (k) tradutor.

Finalmente, foi conduzida uma análise quanti-qualitativa a partir do *dataset* anotado com o ambiente estatístico R (R Core Team, 2021).

## 5. Análise e discussão

Nesta seção mostramos os resultados da comparação entre o CRPC e o *subcorpus* OrPE com vista a evidenciar as características principais das *é-que-clefts* (§5.1) e refletir sobre os correspondentes pragmático-funcionais italianos (§5.2).

### 5.1. As *é-que-clefts* no PE

Como mostrado na seção 4, o *dataset* português é constituído por uma amostra de 408 ocorrências, 300 do CRPC, 108 do *subcorpus* OrPE

(Tabela 3). Os dados não são agregados, mas consideramos as amostras independentes entre si. Por questões de espaço, aqui concentramos só em dois parâmetros relevantes a nível quanti-qualitativo: o estatuto informativo do constituinte clivado e a variabilidade intertextual da construção. De facto, a análise mostra que não há vínculos sintático-semânticos à focalização de um constituinte<sup>11</sup>: podem ser focalizados tanto sintagmas como subordinadas, que desempenham qualquer função dentro da frase (sujeito, objeto, circunstancial<sup>12</sup>). No entanto, os nossos dados confirmam a ligação entre foco das *é-que-clefts* no PE e informação dada, tal como sugerido também por Vercauteren (2016, p.187), quando afirma que «[t]he cleft constituent of *é que-clefts* is a topic», onde *topic* aqui é o tópico textual, como definido em §2.

No gráfico 1 são indicadas as frequências percentuais de focos dados, inferíveis e novos por *corpus*. Podemos notar que as tendências são parecidas tanto no CRPC (cor-de-laranja) como no OrPE (azul): o foco veicula informação ligada ao contexto anterior em 96,0% (CRPC) e em 97,2% (OrPE) dos casos. Em particular, os focos dados constituem respetivamente 77,7% e 66,4% das ocorrências totais. A figura mostra que, por conseguinte, só 4,0% e 2,6% dos casos veicula informação, de certa forma, inesperada.

Este dado é suportado pelo teste do qui-quadrado para a bondade do ajuste (*chi-square goodness-of-fit test*): a distribuição dos constituintes clivados segundo o tipo de informação veiculada não é aleatória, mas desvia de maneira altamente significativa do esperado ( $\chi^2_{\text{CRPC}} = 208,64$ ,  $df = 2$ ,  $p\text{-value} < 2.2e-16$ ,  $V$  de Cramer<sub>CRPC</sub> = 0,81;  $\chi^2_{\text{OrPE}} = 65,12$ ,  $df = 2$ ,  $p\text{-value} = 7,23e-15$ ,  $V$  de Cramer<sub>OrPE</sub> = 0,45). Esta correlação corrobora a hipótese pela qual a função

---

<sup>11</sup> No nosso *dataset* encontramos casos de focalização de sintagmas verbais em função de sujeito (ex. *Continuar como tudo está é que não pode ser*), mesmo sendo julgados agramaticais na literatura (cf. Martins & Lobo 2020, p.2644).

<sup>12</sup> Adotamos a terminologia usada por Longhin (1999) e Aleixo (2015) por razões de comparabilidade.

primária das construções de clivagem, e sobretudo as de foco inicial, é assegurar a continuidade textual (Lombardi Vallauri, no prelo). Pondo em posição de foco um elemento já introduzido no contexto implícita ou explicitamente, a construção permite salientar novamente a informação como relevante na comunicação em ato.

O outro parâmetro a considerar é a variabilidade intertextual e, em particular, a distribuição de ocorrências das construções entre textos «escritos» e textos de «fala relatada» (§4). Na figura 2 são mostradas as distribuições percentuais das *é-que-clefts* em relação às micro-tipologias textuais no CRPC e no OrPE:

Em ambos os *corpora*, há uma correlação altamente significativa entre contextos de fala relatada e ocorrência das *é-que-clefts*, suportada pelo teste do qui-quadrado ( $\chi^2_{\text{CRPC}} = 176,33$ ,  $df = 1$ ,  $p\text{-value} < 2,2e-16$ ,  $V$  de Cramer $_{\text{CRPC}} = 0,54$ ;  $\chi^2_{\text{OrPE}} = 85,33$ ,  $df = 1$ ,  $p\text{-value} < 2,2e-16$ ,  $V$  de Cramer $_{\text{OrPE}} = 0,63$ ): no *corpus* OrPE, por exemplo, 102 de 108 constructos encontram-se na fala relatada, enquanto só 6 na escrita. Finalmente, os resultados da nossa análise são coerentes com o que foi evidenciado em literatura funcionalista para o PB (e.g., Longhin, 1999; Aleixo, 2015) e generativista para o PE (e.g., Martins & Lobo, 2020).

## 5.2. Os corresetivos pragmático-funcionais no italiano

Os corresetivos italianos identificados pertencem a quatro categorias: frase não-marcada (§5.2.1), construção de clivagem (§5.2.2), marcador de foco (§5.2.3), *outro*<sup>13</sup>. Três categorias alternativas são o sintoma da complexidade funcional-informativa destas construções.

---

<sup>13</sup> A categoria *outro* (3/108 exemplos) não será aprofundada nesta contribuição porque se trata de frases que foram excluídas da tradução pelo tradutor ou modificadas relativamente ao original.

Na tabela 4 são mostrados o número de ocorrência por categoria e a relativa percentagem em relação ao total:

correspetivo	ocorrência	percentagem
frase não-marcada (ex. 7)	53	49,1%
construção clivada (ex. 8-11)	40	37,0%
marcador de foco (ex. 12-14)	9	8,3%
outro	6	5,5%
<b>total</b>	<b>108</b>	<b>100%</b>

**Tabela 4** – As quatro categorias dos correspetivos pragmático-funcionais das *é-que-clefts*

Como se nota, quase a metade das *é-que-clefts* é traduzida pela correspondente frase não-marcada (49,1% do total) e pouco mais de um terço por outra clivada (37,0%). Em percentagem menor há os marcadores de focos (8,3%) e as estratégias que não são categorizáveis univocamente (5,5%).

Conduzimos, pois, testes estatísticos para compreender se a escolha de um correspetivo à custa doutro fosse afetada pelos fatores linguísticos, textuais ou idioletais descritos em §4. O teste do modelo de árvore de inferência condicional (*conditional inference tree model*, Levshina, 2015, pp.291-300) mostrou que não há nenhum parâmetro relevante na seleção dos correspetivos pragmático-funcionais, mas trata-se sempre de uma escolha do tradutor. Embora a análise estatística não tenha levado a resultados significativos, analisamos os dados qualitativamente para que funcionem como base para estudos futuros.

O primeiro dado interessante a destacar é que só um tradutor (T\_GMT) optou por usar sempre uma estratégia em italiano, como se vê na tabela 5:

sigla do tradutor	frase não-marcada	construção clivada	marcador de foco	outro	total
T_AC	10	5	NA	NA	15

T_DA	16	2	0	2	20
T_DMC	5	NA	1	1	6
T_GMT	NA	6	NA	NA	6
T_HC	1	5	NA	NA	6
T_IP	2	6	NA	NA	8
T_JLP	3	2	2	NA	7
T_JT	4	1	1	1	7
T_LJ	8	9	3	2	22
T_TG	4	4	2	NA	10
<b>total</b>	<b>53</b>	<b>40</b>	<b>9</b>	<b>6</b>	

**Tabela 5** – Correspctivos italianos por tradutor

Isto implica que globalmente os tradutores individuaram diferentes contextos informativos para as *é-que-clefts* que precisam de recursos linguísticos diferentes no próprio italiano.

### 5.2.1. As frases não-marcadas

As frases não-marcadas são os recursos mais frequentes usados pelos tradutores italianos (tabelas 4 e 5) e são a tradução para italiano da frase não-marcada no PE correspondente à frase de clivagem, como visível no exemplo (7):

(1) a. [PE, original] **Eu, que entreguei a minha sexualidade ao Divino e me casei com os Céus, é que lhe vou explicar.**

b. [PE, frase não-marcada] Eu, que entreguei a minha sexualidade ao Divino e me casei com os Céus, vou-lhe explicar.

c. [ITA] Io, che ho consegnato la mia sessualità al Divino e sono sposato con il Signore, ora le spiego.

Em 50/52 casos (96,2%), trata-se de *é-que-clefts* de foco «evocado» em textos de fala relatada. Dado que o nosso *dataset* é constituído por textos escritos, seria metodologicamente errado explicar estas

escolhas incluindo uma análise prosódica. No entanto, não podemos excluir *a priori* que, num contexto oral, as estruturas italianas sejam pronunciadas com entornos entoativos marcados. De facto, no italiano a entoação marca a focalidade e a topicalidade de um enunciado, bem como os graus de novidade da informação veiculada (e.g., Mereu & Trecci, 2004; Grice & Bauman, 2007). Um desenvolvimento futuro da análise incidirá sobre a tradução das *é-que-clefts* num *corpus* de traduções simultâneas, em que os dados são orais e o nível de planeamento é inferior ao da tradução escrita.

### 5.2.2. As construções de clivagem

As *é-que-clefts* são traduzidas como outras clivadas em 37,4% dos casos. Trata-se primariamente de clivadas prototípicas (8) e infinitivas (9), mas há também uma pseudoclivada (10) e uma clivada-Q (11):

(1) [PE] «Busbeck, você não é só um cientista, é também um crente. E **por isso é que as suas teses ganham tal importância** [...]»

[ITA] «Busbeck, lei non è solo uno scienziato, è anche un credente. Ed è per questo che le sue tesi acquistano tale importanza [...]»

(2) [PE] Quando fazíamos amor, não era o tempo que parava. **Nós é que já estávamos mortos**, infinitamente mortos [...]

[ITA] Quando facevamo l'amore, non era il tempo che si fermava. **Eravamo noi a essere già morti**, infinitamente morti [...]

(3) [PE] Bem, Dona Ana, agora vou. Mas não fico de consciência descansada se não lhe disser que tenho muita pena que isto seja assim tão sem jeito: **A bênção dos fiéis defuntos é que a senhoria havia de levar**, o padre da minha terra, se aqui estivesse, é que lha deitava, e bem reforçada, [...].

[ITA] Bene, signora Ana, adesso vado. Ma non vado via con la coscienza tranquilla se non le dico che mi dispiace molto che questo commiato avvenga così, senza modo né maniera: **quello che avrebbe dovuto avere era la benedizione dei defunti**, il parroco della mia terra, se fosse qui, gliela avrebbe data, e ben rafforzata, [...].

(4) [PE] «Filho, mas como há outras explicações, tu tens de explicar que **a tua versão é que corresponde à verdade.**»

[ITA] «Figlio mio, visto che ci sono anche altre spiegazioni, tu devi spiegare che **la tua versione è quella che corrisponde al vero.**»

Estas construções clivadas, exceto (10), tendem a focalizar informação dada ou inferível. Contrariamente, a pseudoclivada geralmente focaliza informação nova e, de facto, a informação veiculada pelo foco em (10) é só latamente inferível pelo contexto. No entanto, os poucos dados analisáveis não permitem compreender até que ponto estas construções italianas ocorrem em contextos naturais para o italiano ou se se trata de casos de interferência entre PE e italiano. Ulteriores estudos a partir de *corpora* paralelos maiores poderão responder a esta pergunta, que deixamos aberta.

### 5.2.3. Os marcadores de foco e *outro*

Em 9/108 casos o tradutor escolheu um marcador de foco. Esta opção encaixa bem na descrição do clivador *é que* por Casteleiro (1979), segundo a qual *é que* funciona de maneira parecida aos advérbios focalizadores, como *bem*, *mal*, *mesmo* e *sim*. A tradução dos últimos dois (*proprio* e *sì*) foi escolhida 8/9 vezes e, em particular, a estrutura *sì che* («sim que») foi selecionada 2/9 vezes (12)-(13). O uso do *che* («que») focalizador isolado foi selecionado

uma vez e aparece no sintagma *col cazzo che* (literalmente, «com o caralho que», 14):

(1) [PE] A minha mulher aproxima-se. A Maria, com as mãos sobre as pernas, com o olhar triste sobre as mãos, tem a voz fraca: «**Desta vez é que acabou.** Desta vez é que não volto mais.»

[ITA] Mia moglie si avvicina. Maria, con le mani sulle gambe e lo sguardo triste sulle mani, ha la voce fioca: «**Questa volta è proprio finita.** Questa volta non torno più.»

(2) [PE] [...] devemos é ser sepultados como Cristo, enfim, cala-te boca mas é tudo muito mal feito, esta família não tem religião nem mandou vir o padre, **lá na minha terra é que sabem fazer estas coisas**, as orações dos fiéis defuntos, o ofício da agonia, a encomendação das almas e tudo como vem lá nos livros.

[ITA] [...] dobbiamo essere sepolti come Cristo, comunque, taci boccaccia mia è tutto fatto male, questa famiglia non ha religione, non ha chiamato neppure il parroco, **là nella mia terra sì che sanno fare queste cose**, le preghiere dei morti, l'offizio dell'agonia, la raccomandazione delle anime e tutto come si legge là nei libri.

(3) [PE] «Espere», disse eu, alarmado. «O tempo ainda não acabou.» «**O caralho é que não acabou.**»

[ITA] «Aspetti» ho detto, allarmato. «Il tempo non è ancora finito.» «**Col cazzo che non è finito.**»

As construções *sì che* e *col X che* («com o X que»), em que X é geralmente um impropério mais ou menos edulcorado (e.g., *cavolo* «couve» para «raio!», *cazzo* «caralho») são típicas da fala e não parecem ter sido ainda estudadas de forma extensa. Encontrámos uma única menção de *sì che* em Bernini (1995, p.184), quando afirma que «è possibile che un costituente tematico della frase venga dislocato a sinistra» e que *sì* pode ser substituído por *certo*.

Segundo D’Achille (2020), as construções *certo che sì/no* («certo que sim/não»), parecidas a *sì che* poderiam ter surgido a partir de clivadas do tipo *è certo che è sì/no* («é certo que é sim/não») em que há elisão das cópulas. Também neste caso, todavia, são necessários estudos mais aprofundados sobre estas estruturas para identificar mais claramente as similaridades e diferenças com as *é-que-clefts*.

## 6. Considerações finais

Neste trabalho mostramos os primeiros resultados de uma análise *corpus-based* das *é-que-clefts* nos romances contemporâneos, visando individualizar os correspondentes informativos em italiano. Em particular, a análise quanti-qualitativa evidenciou que existem pelo menos três tipologias de construções correspondentes, mas que não há parâmetros linguístico-textuais relevantes na sua seleção. Portanto, a escolha de um equivalente à custa do outro pertence exclusivamente a cada tradutor. Todavia, é necessário aprofundar mais as similaridades destes equivalentes com as *é-que-clefts*. Por isso, tencionamos conduzir futuros estudos sobre a construção *sì che* e *col X che*, bem como uma análise das traduções simultâneas, que permitirá incluir o nível prosódico. Finalmente, um estudo de traduções para português de romances italianos poderia ajudar a compreender em que contextos o correspondente pragmático-funcional português de uma construção italiana seria a própria *é-que-cleft*.

## Referências bibliográficas

Aleixo, F. (2015). *Estrutura informacional e clivagem: análise da veiculação de informação em construções clivadas do português brasileiro contemporâneo escrito*.

- [Dissertação de Mestrado]. Universidade Estadual Paulista «Júlio De Mesquita Filho».
- Bazzanella, C. (2008). *Linguistica e pragmatica del linguaggio: un'introduzione*. Laterza.
- Bernini, G. (2001). Le profrasi. Em L. Renzi, G. Salvi & A. Cardinaletti (Eds.), *Grande grammatica italiana di consultazione* (pp. 175-222). Il Mulino.
- Berruto, G. (1993a). Le varietà del repertorio. Em A. Sobrero (Ed.), *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi* (pp. 3-36). Laterza.
- . (1993b). Varietà diamesiche, diastratiche, diafasiche. Em A. Sobrero (Ed.), *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi* (pp. 37-92). Laterza.
- Biber, D. & Conrad, S. (2019). *Register, genre, and style* (2ª ed.). Cambridge University Press.
- Braga, M. L. (1991). As sentenças clivadas no português falado do Rio de Janeiro. *Organon*. 5(18), pp. 109-125.
- Brambilla, S. (2023). *Cleft Constructions in European Portuguese: A Constructionist Account*. [Dissertação de Doutorado]. Università degli Studi Roma Tre – Sapienza Università di Roma.
- Brianti, G. (2014). Cleft sentences. A translation perspective on Italian and French. Em A.-M. De Cesare (Ed.), *Frequency, forms and functions of cleft constructions in Romance and Germanic: contrastive, corpus-based studies*. [Edição Ebook]. De Gruyter.
- Brito, A. M. & Duarte, I. (2006). Orações relativas e construções aparentadas. Em M. H. M. Mateus, I. Duarte & I. H. Faria, (Eds.), *Gramática da língua portuguesa* (pp. 653-694), (7ª ed.). Caminho.
- Centro de Linguística da Universidade de Lisboa – CLUL. (2012). *Corpus de Referência do Português Contemporâneo* (CRPC). Versão 3.0. Acesso online através da plataforma CQPWeb no período 04-07/2020.
- Chafe, W. (1976). Givenness, contrastiveness, definiteness, subjects, topics, and point of view. Em C. Li (Ed.), *Subject and topic* (pp. 457-489). Academic Press.
- . (1992). Information flow in speaking and writing. Em P. Downing, S. D. Lima & M. Noonan (Eds.), *The linguistics of literacy* (pp. 17-29). John Benjamins.
- Costa, J. & Duarte, I. (2001). Minimizando a estrutura: uma análise unificada das construções de clivagem em português. Em *Actas do XVI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 627-638). Associação Portuguesa de Linguística.
- D'achille, P. (2020). «Certo che sì!» «Solo che...». *Italiano digitale*, 15(4), pp. 52-55.
- Dufter, A. (2009). Clefting and discourse organization. Comparing Germanic and Romance. Em A. Dufter & D. Jacob (Eds.), *Focus and background in Romance languages* (pp. 83-121). John Benjamins.
- Genette, G. (2006). *Figure III: discorso del racconto*. Einaudi.
- Grice, M. & Bauman, S. (2007). An introduction to intonation – functions and models. Em J. Trouvain & U. Gut (Eds.), *Non-native prosody: phonetic description and teaching practice* (pp. 25-51). De Gruyter.

- Karsenberg, L. (2018). *Non-prototypical Clefts in French: A Corpus Analysis of «il y a» Clefts*. De Gruyter.
- Lambrecht, K. (1994). *Information structure and sentence form: topic, focus, and the mental representations of discourse referents*. Cambridge University Press.
- Levshina, N. (2015). *How to do linguistics with R: data exploration and statistical analysis*. John Benjamins.
- Lobo, M. (2006). Assimetrias em construções de clivagem do português: movimento vs. geração na base. Em *XXI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística. Textos Seleccionados*. APL/Colibri.
- Lombardi Vallauri, E. (1998). Focus esteso, ristretto e contrastivo. *Lingua e stile*, 33(2), pp. 197-216.
- . (2009). *La struttura informativa: forma e funzione negli enunciati linguistici*. Carocci.
- . (1999). Distinguishing psychological Given/New from linguistic Topic/Focus makes things clearer. Em D. Garassino & D. Jacob (Eds.), *When Data Challenges Theory. Unexpected and Paradoxical Evidence in Information Structure*. John Benjamins, no prelo.
- Longhin, S. R. (1999). *As construções clivadas: uma abordagem diacrônica*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Estadual de Campinas, 1999.
- Malaca Casteleiro, J. (1979). Sintaxe e Semântica das construções enfáticas com é que. *Boletim de Filologia Lisboa*, 25(1-4), pp. 97-166.
- Martins, A. M., & Lobo, M. (2020). Estratégias de marcação de foco: ordem dos constituintes frásicos e estruturas clivadas. Em E. B. P. Raposo, M. F. B. do Nascimento, M. A. C. da Mota, L. Segura & A. Mendes (Eds.), *Gramática do português. Vol. 3* (pp. 2617-2666). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Melo e Abreu, L. (2001). *Contributo para o estudo das construções com clivagem na língua portuguesa*. Academia Scientiarum Fennica.
- Mereu, L. & Trecci, A. (2004). Focus sul topic. Em F. Albano Leoni (Eds.), *Atti del Convegno Nazionale Il Parlato Italiano Napoli, 13-15 febbraio 2003* [CD-Rom]. D'Auria Editore.
- Nencioni, G. (1983). Parlato-parlato, parlato-scritto, parlato-recitado. Em G. Nencioni (Ed.), *Di scritto e parlato, Discorsi linguistici* (pp. 126-179). Zanichelli.
- Oondelli, S. & Viale, M. (2010). L'assetto dell'italiano delle traduzioni in un corpus giornalistico. Aspetti qualitativi e quantitativi. *Rivista internazionale di tecnica della traduzione*, 12, pp. 1-62.
- Osimo, B. (2004). *Traduzione e qualità: la valutazione in ambito accademico e professionale*. Hoepli.
- R CORE TEAM. (2020). *R: A Language and Environment for Statistical Computing*. R Foundation for Statistical Computing.
- Real, M. (2012). *O romance português contemporâneo 1950-2010*. [Edição Kindle]. Caminho.
- Reichmann, T. (2004). *Satzspaltung und Informationsstruktur im Portugiesischen und im Deutschen: ein Beitrag zur kontrastiven Linguistik und Übersetzungswissenschaft*. [Dissertação de Doutoramento]. Universität des Saarlandes.

- . (2007). A clivagem no português. Critérios de classificação e métodos de tradução. Em Y. Gambier, M. Shlesinger & R. Stolze (Eds.), *Doubts and Directions in Translation Studies: Selected Contributions from the EST Congress, Lisbon 2004* (pp. 253-265). John Benjamins.
- Roggia, C. E. (2009). *Le frasi scisse in italiano: struttura informativa e funzioni discorsive*. Slatkine.
- Soares-Jesel, C. (2006). *La syntaxe de la périphérie gauche en portugais européen et son acquisition*. [Dissertação de Doutoramento]. Paris 8.
- Toury, G. (1995). *Descriptive translation studies and beyond*. John Benjamins.
- Venuti, L. (1995). *The translator's invisibility: a history of translation*. Routledge.
- Vercauteren, A. M. W. (2016). *A conspiracy theory for clefts: The syntax and interpretation of cleft constructions*. [Dissertação de Doutoramento]. Universidade Nova de Lisboa, Universiteit Gent.

**CRIANÇAS E JOVENS DE NACIONALIDADE  
PORTUGUESA DENTRO DO ESPAÇO EUROPEU  
LIGAÇÃO COM O PAÍS DE ORIGEM NO PLANO  
LINGUÍSTICO, CULTURAL E AFETIVO**

**PORTUGUESE TEACHING AS NATIVE LANGUAGE FOR  
EMIGRANT CHILDREN IN EUROPEAN COUNTRIES**

**Maria Teresa Nóbrega Duarte Soares**

Camões, Instituto da Cooperação e da Língua

<https://orcid.org/0009-0007-9556-1650>

**RESUMO:** O que sentem as crianças e jovens de origem portuguesa, muitos deles já nascidos no estrangeiro e por vezes filhos de casais mistos, pela língua e cultura de um país onde não vivem nem estudam, mas que conhecem através dos pais, avós e visitas ao mesmo, que tanto podem ser raras como frequentes? Qual a ligação afetiva destas crianças e jovens a um meio que não é o seu meio diário? O que sentem e pensam relativamente a Portugal, à língua e cultura portuguesas? Por meio de um inquérito feito a cerca de 700 alunos entre os 7 e 16 anos, que frequentam os cursos de Língua e Cultura Portuguesas na Alemanha, Suíça e Luxemburgo, intitulado «O Português para mim é...» será avaliada essa ligação, que em muitos casos é ainda profunda, pois não basta proporcionar cursos de Língua e Cultura Portuguesas, é também necessário saber aquilo que os alunos desejam aprender e têm interesse em aprender, para que possa ser ministrado um ensino útil e de qualidade às crianças e jovens portugueses e lusodescendentes nos vários países da Europa.

**Palavras-chave:** ensino, Português, Europa, crianças lusodescendentes.

**ABSTRACT:** The portuguese emigration movement has spread through several european countries, like Germany, Switzwerland, Spain, France, Luxemburg and the Netherlands. About 1980 the portuguese Ministry of Culture and Education decided to create in the countries with larger emigration communities courses of Portuguese Language and Culture with the aim of keeping alive the portuguese language and traditions whitin the community. It was also considered that those courses would be helpful for the children of the families that would go back after a few years. However, many have stayed, so nowadays it has become difficult to define if portuguese children and teen- agers should learn portuguese as native or foreign language and whether they are still interested in their home language and culture. In a survey that has taken place among the students of portuguese courses between the ages of 7 and 16, in Germany, Switzerland and Luxemburg, the purpose is to find out about the interest, empathy and afectivity that portuguese children of the second and third generation feel about their portuguese origins.

**Keywords:** teaching, Portuguese, Europe, portuguese children.

## **Crianças e jovens de nacionalidade portuguesa dentro do espaço europeu**

### **Ligação com o país de origem nos planos linguístico, cultural e afetivo**

Desde a primeira aparição do tema «Didática» na obra de Comenius (Jan Amos Komensky), Didática Magana em 1657, que o mesmo tem sido alvo de várias modificações na sua definição, em parte devido a flutuações nos modelos teóricos de ensino-aprendizagem, mas também por causa da persistente dificuldade em distinguir entre os conceitos de didática, pedagogia e metodologia.

Assim, a designação a dar às diferentes vertentes da língua portuguesa dominadas e utilizadas pelas crianças e jovens lusodescendentes que vivem nos países em que existem comunidades portuguesas e que frequentam os sistemas escolares dos mesmos tem sido, desde há vários anos, objeto de discussões e diversas interpretações sobre qual deverá ser a terminologia mais adequada a adotar, assim como o tipo de ensino de língua e cultura de origem a ministrar.

Segundo o constante no documento legal que rege o Ensino do Português no Estrangeiro (EPE), Decreto-Lei nº 65-A/2016, cuja primeira versão data de 1998, Artigo 4º, Responsabilidade do Estado, cabe ao Estado, alínea a ), «A promoção e divulgação do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa como língua materna e não materna, como língua segunda e como língua estrangeira.»

A alínea b) do mesmo Artigo preconiza a promoção e divulgação do estudo da história, da geografia e da cultura portuguesas.

Embora a designação inicial dos cursos, que começaram a funcionar nos anos 60, altura das grandes ondas de emigração, nomeadamente na Alemanha, França e Suíça, das diferentes línguas de origem, como o Italiano , Grego, Espanhol, Português ,Turco, etc., oferecidos pelas entidades escolares locais, no caso da Alemanha, ou com o apoio das Associações fosse a de língua materna, termo que continua a ser usado pelas entidades escolares alemãs (Muttersprachliche Unterricht) , assim como pelas suíças, (Heimatsprache/Herkunftssprache und Kultur),têm, com o passar dos tempos, surgido dúvidas sobre a definição mais adequada.

Cumpré porém dizer que tais dúvidas têm surgido com maior frequência nos cursos a cargo da entidade portuguesa, apesar de a mesma só ter começado a ocupar-se diretamente do ensino do Português para as crianças e jovens portugueses ou lusodescendentes no início dos anos 80, quando o Ministério da Educação, cumprindo o princípio constante na Constituição da República Portuguesa ,

Artigo 74º alínea i), que decreta o dever do Estado na defesa e promoção da língua e cultura portuguesas no estrangeiro assim como em assegurar aos filhos dos portugueses residentes no estrangeiro o acesso a cursos da sua língua e cultura de origem, iniciou a criação de uma rede de cursos que hoje abrange a Espanha, Bélgica, Países Baixos, Suíça, Alemanha, Andorra, Luxemburgo, França, Reino Unido e Ilhas do Canal, África do Sul, Namíbia e Suazilândia.

Logicamente, não é possível encontrar um termo base exato que possa ser aplicado a todos os jovens falantes do português nos vários países onde existem comunidades portuguesas, visto que o domínio do Português pelos lusodescendentes varia fortemente de país para país, dependendo muito de factores como a época em que se iniciou a emigração e a aceitação dos emigrantes pelos países de acolhimento.

Apenas como pequena nota, é importante saber que ainda nos anos 80 e 90 na Alemanha, em França e na Suíça, os professores locais muitas vezes desaconselhavam a frequência das aulas de Língua e Cultura Portuguesas aos alunos dessa nacionalidade, alegando que isso poderia prejudicar o aproveitamento na escola local.

Atualmente, na Suíça só é permitido às crianças lusodescendentes frequentar os cursos de língua e cultura de origem a partir do 2º ano de escolaridade, baseando-se as entidades locais no facto de não ser recomendável um processo de alfabetização simultâneo, existindo também no Luxemburgo uma diretriz semelhante, que impede às crianças de origem portuguesa a aprendizagem da escrita do Português no 1º ano de escolaridade.

Além disso, é importante levar em conta que muitas escolas em países do espaço europeu funcionaram na linha duma assimilação total e completa do jovem emigrante ao modelo sócio-cultural do país, não tendo deixado qualquer margem para a conservação ou sobrevivência das marcas culturais originárias, portanto uma estratégia de integração unicultural.

Outras escolas praticaram uma estratégia de culturas paralelas, defendendo o modelo de uma educação separada nas duas culturas, de modo independente, mas sem estabelecer qualquer tipo de articulação.

Atualmente vigora mais a estratégia da chamada integração intercultural, que tem como objetivo estabelecer uma ponte entre o que se vive no espaço familiar e o que se vive no espaço circundante, permitindo ao jovem emigrante duas possibilidades, seja a integração no país de acolhimento, sem rejeitar a cultura de origem, seja uma reintegração no país de origem (O Ensino do Português na Bélgica- Instituto da Língua e Cultura Portuguesa, 1983).

Esta possibilidade de viver em equilíbrio com duas línguas e culturas diferentes, aceitando e compreendendo ambas, sem dúvida uma mais-valia, foi sempre a razão base que levou à criação de cursos de Língua e Cultura Portuguesas, de carácter identitário, visando estabelecer a acima citada «ponte».

Aos factores de carácter sócio-político, como o aceite e reconhecimento da comunidade estrangeira em que os portugueses se encontram inseridos, dado que a um maior respeito e tolerância pela língua «de emigração», neste caso o português, corresponde diretamente uma melhor conservação e manutenção dos padrões linguísticos, junta-se o factor de «número». Uma comunidade numerosa tem maiores e melhores possibilidades de manter os seus padrões linguísticos que uma comunidade pequena e isolada.

Porém, o exposto acima não ajuda, por enquanto, a definir qual é o «PORTUGUÊS DE HOJE» nas comunidades. Será língua materna, língua de origem, língua segunda, língua estrangeira ou é necessário aceitar a coexistência de todas essas vertentes?

### **Língua materna ou língua primeira?**

É bastante difícil distinguir entre as duas vertentes. Segundo o linguista Alan Davies na obra *The Native Speaker, Myth and Reality*,

a primeira língua pode coincidir com a língua materna, mas também pode ser diferente.

First Language refers to the language which was learned first. Again this seems straightforward Your first language is the language (tongue) you learned from your mother, biological or not. This, however, is straightforward for only a small group of people [..... ] Many people live in multilingual societies [..... ] The mother tongue and the first language may be different because, first, the mother tongue is influenced by peers as well as by parents, it may be more than one language and then it is not easy to decide which one is first.<sup>1</sup> (2003, pág 17/18)).

A resposta mais provável é que o Português falado pelas crianças e jovens nas Comunidades seja um misto de todas estas definições. É necessário ter o maior cuidado com a designação de «língua estrangeira», vertente obrigatória do Português lecionada atualmente às crianças e jovens lusodescendentes, pois a entidade responsável pelos cursos de LCP a partir de 2010, Camões, Instituto da Cooperação e da Língua, defende que aos filhos dos trabalhadores portugueses no estrangeiro a sua língua identitária só pode ser lecionada como língua estrangeira, com manuais obrigatórios dessa vertente, movida pela ilusão de que se for dado ao Português o estatuto de língua estrangeira mais rapidamente as entidades escolares locais integrarão o citado como disciplina

---

<sup>1</sup> Tradução\*Primeira língua refere-se à primeira língua aprendida. Isto pode parecer muito simples. A primeira língua é aquela que se aprende com a mãe, seja ela biológica ou não. Porém tal só é verdade para um pequeno número de pessoas. Muitas pessoas vivem em sociedades multilíngue. A língua materna e a primeira língua podem ser diferentes, porque a língua materna pode ser influenciada por outras pessoas na mesma sociedade que não os pais, podendo existir simultaneamente mais que uma língua, sendo assim difícil determinar qual é a primeira.

nos currículos escolares dos diferentes países, evitando assim ao estado português a atual despesa feita com as remunerações dos 312 professores que lecionam na Europa e África do Sul, número muito reduzido se tivermos em conta que durante os 32 anos de tutela do Ministério da Educação, de 1979 a 2011, o total de professores superava os 614.

É, porém, de notar que nem na Constituição nem no diploma legal que regula o EPE foi efetuada qualquer alteração relativamente à vertente ou vertentes da língua portuguesa a ensinar. No caso em apreço trata-se unicamente da interpretação de uma entidade que até 2010 detinha unicamente a tutela dos leitorados de Língua Portuguesa, portanto o Português como língua estrangeira, e que, tendo obtido também a tutela dos cursos de Ensino Básico e Secundário, Português Língua Materna ou Identitária, optou por bloquear as outras vertentes da língua previstas, concentrando-se unicamente no Português como língua estrangeira (PLE).

## **Bilinguismo**

A possibilidade de os alunos serem bilingues tem sido totalmente excluída, embora segundo Alan Davies em *The Native Speaker Myth and Reality*, o bilinguismo seja uma vertente que não deve ser ignorada. Realmente existe um número muito significativo de alunos que dominam tanto o Português como a língua do país de acolhimento.

I have accepted the possibility of a learner becoming a native speaker when reared outside an environment where the language is spoken and where the only input is that of the parents; and so it does seem acceptable to claim that a child can become a native speaker of two or more languages, and therefore that the

bilingual native speaker is possible in terms of linguistic competence.<sup>2</sup> (2003, pág 72)

Ainda segundo o antigo diretor do Centro IRFED em Paris, Mr Colin,

o saber tocar o duplo teclado cultural tende a melhor fazer compreender a estrutura e o conteúdo de um e de outro, os seus pontos de articulação fáceis, difíceis e impossíveis, a fim de construir, dominando esta situação de contradições, um modo de vida possível situado na interseção dos dois. (O ensino do Português na Bélgica, Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, 1983, pág 19.)

### **Da teoria à prática**

Não sendo objetivo desta exposição classificar o intuito de lecionar o Português no estrangeiro apenas na vertente PLE como louvável ou censurável, e tentando, na medida do possível, desvendar o mistério da melhor ou mais correta designação, surgiu a ideia de procurar uma resposta junto de uma camada que sobre este ponto nunca foi sondada, e que é afinal a principal, porque sem ela não existem cursos.

Quem melhor que os alunos que frequentam os cursos de LCP, aos quais nunca foi perguntado como sentem e o que pensam sobre o português que falam e as aulas de Língua e Cultura Portuguesa a que assistem poderá ajudar a definir o Português que deve realmente ser lecionado? O inquérito sobre esse tema, cujos resultados são apresentados a seguir, foi dirigido a cerca de 700 alunos dos

---

<sup>2</sup> «Aceitei a possibilidade de um aprendente se tornar falante nativo quando criado fora de um meio onde a língua é falada e onde a única comunicação dessa língua é feita através dos pais; e assim parece aceitável declarar que uma criança se possa tornar falante nativo de duas ou mais línguas, razão pela qual é possível existir o falante nativo bilingue em termos de competência linguística.»

7 aos 16 anos de idade, na Alemanha, Suíça e Luxemburgo, sendo o seu objetivo principal descobrir qual a relação dos mesmos com o Português, qual o grau de afetividade que os liga a essa língua e o que pensam e o que sentem por ela.

Talvez os alunos dos cursos de LCP consigam, com as suas respostas, ajudar a resolver o quebra-cabeças que especialistas do assunto ainda não conseguiram decifrar, pois na verdade «o aprendente é mais importante do que a matéria que se ensina» (Reis & Adragão, 1989, p.15)

## **O português para mim é...**

### **Inquérito aos alunos**

O questionário apresentado a seguir foi preenchido por mais de 500 alunos, dos 7 aos 16 anos de idade, de origem portuguesa e brasileira, que frequentam os cursos de LCP na Alemanha, Suíça e Luxemburgo.

Teve caráter anónimo e foi preenchido em casa pelos alunos, após consentimento dos pais. Os alunos em questão, exceto três, são já todos nascidos no estrangeiro, tendo dois deles, um de nacionalidade portuguesa e o outro brasileira, frequentado os dois primeiros anos de escolaridade nos países de origem. Todos os outros frequentaram unicamente a escola dos países de acolhimento. Muitos dos alunos que responderam ao inquérito, principalmente os residentes na Alemanha, pertencem já à terceira geração.

### **Objetivo do inquérito**

Avaliar a relação dos alunos com a língua portuguesa, tanto no plano afetivo como no utilitário, saber o que pensam sobre o ensino do Português e de que modo o mesmo poderia ser otimizado e mais dirigido às reais necessidades dos aprendentes.

Este inquérito foi enviado nos anos de 2018 e 2019 a professores dos países citados que os distribuíram pelos alunos a seu cargo, tendo a devolução dos impressos preenchidos tido lugar entre 2019 e 2020.

Razão dos países escolhidos – A Suíça é e continua a ser um dos países com a maior população escolar do EPE, atualmente com cerca de 8 mil alunos. Além disso, é o país de emigração portuguesa mais recente, fim dos anos 70, e onde a língua portuguesa tem um aceitamento muito positivo por parte das entidades escolares locais.

A Alemanha, atualmente com cerca de 2.200 alunos é um dos países mais antigos no referente a emigração portuguesa, que se iniciou nos anos 60, existindo já a terceira geração.

O Luxemburgo, porque além de ser um dos países também com forte população escolar portuguesa, cerca de 2.200 alunos no total, tem um ensino bastante *sui-generis*, é o único país onde até ao fim do 1º ciclo, neste caso o 6º ano de escolaridade, os alunos portugueses nas aulas de Português não aprendem propriamente Língua e Cultura Portuguesas, sendo na verdade lecionados, com preparação em português, os conteúdos da escola luxemburguesa previstos para as próximas aulas, que tanto podem ser a circulação do sangue como episódios da História do país.

Este procedimento resulta de um acordo entre Portugal e o Luxemburgo com o objetivo de evitar insucesso escolar local dos alunos portugueses.

A França e a Espanha, não foram consideradas elegíveis para este inquérito, dado serem países onde o Português está a ser exclusivamente lecionado como PLE, sendo a maioria dos alunos de nacionalidade francesa ou espanhola, apesar de os professores serem colocados e remunerados pelo Estado Português.

O número de inquéritos recebidos do Reino Unido foi muito reduzido, pelo que o contributo não foi considerado significativo.

Interessante, porém, notar que a ligação dos alunos portugueses à sua língua e cultura de origem não regista diferenças notáveis,



Eu gosto de ler em Português, mas...  tenho dificuldades  
 entendo pouco  
 não conheço as palavras todas  
 leio mais em alemão/outras línguas

Como te sentias, com família portuguesa e indo a Portugal nas férias, se não falasses Português?

Bem   
Mal   
Indiferente

# Marca o que representa para ti o Português:

A minha língua   
A língua da minha família   
A língua de casa   
A língua do coração   
Mais uma língua que falo

Quando sonhas e pensas, em que língua acontece mais?

Alemão   
Português   
As duas línguas

Outra. Qual? .....

O que achas que podia ser melhor nas tuas aulas de Português?

Mais tempo   
Mais jogos   
Mais tempo para falar com os colegas   
Mais tempo para falar com o professor/a

Achas que saber bem Português pode ser importante para o teu futuro?

Sim   
Não   
Talvez   
É possível

Completa agora a frase à tua vontade:

O Português para mim é

## Resultados do inquérito

Nível falado do português	Gosto em falar português	Importância de falar português	Gosto em melhorar português	Ler em Português
7/11 anos – Mto bom /Bom 50%	30% gostam muito 48% mais ou menos	60% por ser língua da família 50 % acham importante falar várias línguas	90% gostariam de falar melhor	50% por vezes livros
12/15 anos – Mto bom /Bom 90%	85 % gostam muito	95% p.ser língua família 50 % importante falar várias línguas	85 % gostariam de falar melhor	85% mtas vezes jornais/revistas
16+ – Mto bom /Bom 98 5	90% gostam muito	50% p.ser língua família 60% importante falar várias línguas	52 % gostariam de falar melhor (restantes acham mt bons conhecimentos)	48% mtas vezes jornais revistas

Uma média de 40% prefere ler na língua do país de acolhimento.

Dificuldades vocabulário	Sentia-me mal se não falasse português	Português língua família/ língua coração	Sonhar e pensar em português	Melhorar nas aulas de português
7/11 anos 85%	50%	50%	48%	60% mais jogos 50 % mais tempo falar colegas/ professor
12/15 anos 92%	95%	95%	52%	80 % + tempo p falar c colegas/ professor 60% classes homogéneas
16 + 46 %	95%	60%	58%	45% +tempo para fala colegas/ professor 25% + Hist/ Geografia 58 % classes homogéneas

<b>Importância português p futuro</b>				
6/11 anos 60% sim				
12/15 anos 95 % sim				
16+ 95 % sim				

## Respostas selecionadas

### O PORTUGUÊS PARA MIM É

#### Idade – 7/11 anos

É o meu futuro.

É a língua do país que eu adoro.

É a língua da minha família e do coração.

As minhas férias, muito sol e praia e a família está completa!

É a língua do meu coração e da minha vida!

O Português é uma língua fixe!

O Português para mim é sabor a morangos

---

#### Idade – 12/15 anos

Uma língua linda, e tenho muito orgulho em ser português e em saber ler, escrever e falar a minha língua.

A língua que eu falo e adoro.

A minha língua do coração.

A minha vida.

Só saber falar alemão não é fixe!

---

#### Idade – 16 e seguintes

Uma entrada para outras línguas derivadas do latim. Mas é também a língua das minhas raízes e do meu coração.

Uma parte de mim.

A minha identidade, a minha cultura e as minhas raízes.

Uma parte da minha vida.

A língua mais bonita do mundo!

## Apreciação final dos resultados do inquérito

Com base nos comentários e respostas dos alunos, não restam dúvidas que, independentemente do grau dos conhecimentos e das capacidades, o português para as crianças e jovens lusodescenden-

tes não é de modo algum uma língua estrangeira e muito menos deverá ser lecionada apenas como tal.

É sim a sua língua de raiz, a língua identitária, a língua com a qual têm uma fortíssima relação afetiva e que consideram indispensável para o seu futuro. No respeitante às aulas de LCP está também bem patente o desejo de ter mais tempo para comunicar com os colegas e a professora. Tal comentário justifica-se plenamente devido ao curtíssimo tempo de aulas a que os alunos têm direito, apenas 60 ou 90 minutos por semana, mas na maior parte dos casos em grupos fortemente heterogéneos, que muitas vezes comportam até cinco anos de escolaridade e vários níveis etários diferentes, facto que pedagogicamente deixa muito a desejar.

A predominância destes grupos letivos mistos deve-se não só ao número mínimo de 12 alunos, exigido para formar um grupo, como também ao facto de muitas vezes não existir realmente outra opção, devido ao número reduzido de alunos, principalmente em comunidades pequenas e isoladas.

### **Meios didáticos utilizados**

Como já dito anteriormente, nos atuais cursos de LCP é obrigatório o uso de manuais da vertente PLE, de autoria de indivíduos ligados ao Camões, Instituto da Cooperação e da Língua, que muitas vezes se revelam impróprios para os alunos em início de escolaridade ainda em alfabetização, assim como também são muitas vezes desmotivantes para os alunos fluentes no Português, especialmente aqueles dos últimos anos de escolaridade, devido ao seu carácter predominantemente básico, tanto a nível de estudo da língua como da gramática.

De ressaltar que nos manuais de PLE os conteúdos de História, Geografia e Cultura Portuguesa em geral se encontram ausentes, facto que não contribui para a ligação com o país de origem.

## **Soluções possíveis**

Devido a tudo o que já foi exposto, pode concluir-se que dar às aulas de LCP o estatuto de língua estrangeira dificilmente trará melhorias à qualidade de ensino ou vantagens aos alunos, assim como o uso obrigatório de manuais para o ensino do Português como língua estrangeira também não é a solução mais indicada.

O ensino do Português como língua curricular nas escolas dos países de acolhimento também não se afigura ser uma solução, pois além do facto de poder geralmente apenas ser lecionado a partir do 7º ano de escolaridade, como 3ª língua curricular opcional, visto os dois primeiros lugares se encontrarem já ocupados pelo inglês, francês, espanhol ou latim conforme os países, agirá como desmotivante no relativo a alunos portugueses com 12 e 13 anos de idade que já dominam a sua língua de origem, tanto por terem frequentado desde o 1º ciclo os cursos existentes, tanto por terem adquirido o domínio linguístico no grupo familiar, que não estarão certamente interessados em ir «reaprender» o Português a nível básico e como PLE.

É essencial distinguir entre a decisão das escolas dos países de acolhimento em adotar o Português como língua estrangeira curricular, que também se reveste de carácter político, e o dever constitucional do Estado Português em proporcionar aos filhos dos trabalhadores portugueses no estrangeiro o acesso a cursos da sua língua e cultura de origem.

Uma solução prática possível seria a da elaboração de materiais didáticos graduados, que contemplassem as várias situações e as necessidades dos alunos, incluindo temas de História e Geografia de Portugal, apropriados para utilização em grupos heterogéneos, com alunos de diferentes idades e diferentes níveis de conhecimentos da língua portuguesa.

## Referências bibliográficas

- Constituição da República Portuguesa. (1976). Decreto de Aprovação da Constituição. Diário da República n.º 86/1976, Série 1, Artigo 75º  
[www.parlamento.pt/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx](http://www.parlamento.pt/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx)
- Davies, A. (2003). *The Native Speaker, Myth and Reality* (pp. 17,18 e 38). Multilingual Matters.
- Instituto de Cultura Portuguesa – Ministério da Educação. (1983). *O Ensino do Português na Bélgica* (pp.13 e 47). Oficinas Gráficas da Minerva do Comércio, Lisboa- [open/library/org/books/OL\\_2975424M/O\\_Ensino\\_do\\_portugues\\_na\\_belgica](http://open.library.org/books/OL_2975424M/O_Ensino_do_portugues_na_belgica)
- IRFED -International Institute for Research and Training, Education and Development  
Fundado por Louis Josef Lebret em 1958 (atualmente International Center Lebret-Irfed)
- Centre International Lebret-IRFED UIA Yearbook Profile  
[uiaorg/s/or/en/1100044660](http://uiaorg/s/or/en/1100044660)
- Ministério dos Negócios Estrangeiros. (2016). Decreto-Lei n.º 65-A/2016 de 25 de outubro.
- Pereira, L. C. (s.d.). *Didática*. Infoescola – Navegando e Aprendendo. <http://www.infoescola.com/pedagogia/didatica>.
- Reis, C & Adragão, J. V. (1990). *Didáctica do Português: apresentação*. Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/8859>.
- Direção-Geral da Educação – Metas do Português Língua Materna  
[www.dge.mec.pt/Metas/Portugues/lingua\\_:materna\\_simsim.pdf](http://www.dge.mec.pt/Metas/Portugues/lingua_:materna_simsim.pdf)

(Página deixada propositadamente em branco)

**TÓPICOS EM EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA:  
UM PROJETO EDUCACIONAL NA REDE  
DE ENSINO FEDERAL BRASILEIRA<sup>1</sup>**

**TOPICS IN ANTIRRACIST EDUCATION:  
AN EDUCATIONAL PROJECT IN THE BRAZILIAN  
FEDERAL EDUCATION NETWORK**

**Giselle Maria Santos de Araujo**

Instituto Federal do Rio Grande do Sul

<https://orcid.org/0000-0003-4977-937X>

**RESUMO:** O projeto educacional apresenta-se como ação de extensão com o objetivo de dar formação a profissionais de educação para a prática de uma educação antirracista. Ancorados na Lei 10.639, discutimos temas e questões relativas ao racismo e à educação antirracista, tendo como ponto de partida textos de literatura brasileira de escritoras negras. O projeto foi realizado em dez encontros *online* semanais de duas horas de duração, mediados pelos aplicativos *Google Classroom* e *Google Meet*. Os tópicos abordados foram diáspora negra no Atlântico Sul, racismo estrutural, racismo institucional, racismo aversivo, racismo recreativo, colorismo, apropriação cultural, amor afrocentrado, empoderamento negro, intolerância religiosa, feminismo negro e interseccionalidade. O projeto contou com 82 participantes assíduos, sendo 71,3% professores das redes

---

<sup>1</sup> Projeto de Extensão com fomento do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS).

municipal e estadual de ensino, alcançando assim seu público alvo. Em relação às regiões abarcadas pelo projeto, 36% dos participantes foram das regiões de Porto Alegre e Grande Porto Alegre (Alvorada, Viamão, Canoas, Guaíba, Gravataí e Cachoeirinha). Mas tivemos também participantes do Rio de Janeiro, São Paulo, Mato Grosso, Paraíba, Bahia e Pernambuco, e também uma participante internacional, da Cidade do México. Os participantes se envolveram ativamente na construção do diálogo para a compreensão tanto das questões relativas ao racismo e às questões étnico-raciais quanto das práticas educativas antirracistas que foram geradas a partir dos debates alicerçados em textos teóricos e literários. Os participantes relataram mudanças em práticas didáticas e pessoais a partir do conhecimento obtido no projeto. Dessa forma, o projeto contribuiu para uma prática educativa antirracista.

**Palavras-chave:** racismo, antirracismo, literatura brasileira, literatura feminina negra, ensino.

**ABSTRACT:** This educational project presents itself as an extension action with the goal of training education professionals to practice an anti-racist education. Anchored in Brazilian law 10.639, we discuss themes and issues related to racism and anti-racist education, having as a starting point texts written by black Brazilian women. The project was carried out in ten weekly two-hour online meetings, mediated by the Google Classroom and Google Meet applications. Topics addressed were black diaspora in the South Atlantic, structural racism, institutional racism, aversive racism, recreational racism, colorism, cultural appropriation, Afrocentric love, black empowerment, religious intolerance, black feminism, and intersectionality. The project had 82 regular participants, 71.3% of which were teachers from the municipal and state education networks, thus reaching its target audience. Regarding the regions covered by the project, 36% of the participants were from the regions of Porto Alegre and Greater Porto Alegre (Alvorada, Viamão, Canoas, Guaíba, Gravataí and Cachoeirinha). But we also had participants from Rio de Janeiro, São Paulo, Mato Grosso, Paraíba, Bahia and Pernambuco, and also an international participant from Mexico City. Participants were actively involved in building a dialogue to understand both issues

related to racism and ethnic-racial issues and anti-racist educational practices that were generated from debates based on theoretical and literary texts. Participants reported changes in teaching and personal practices based on the knowledge obtained in the project. In this way, the project contributed to an anti-racist educational practice.

**Keywords:** racism, antiracism, brazilian literature, black women's literature, teaching.

## **Tópicos em Educação Antirracista: um Projeto de Extensão na rede federal brasileira**

### **1. Introdução**

Em agosto de 2020, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) divulgaram o Atlas da Violência 2020. Feita com base no Sistema de Informação sobre Mortalidade, do Ministério da Saúde, a pesquisa avaliou a violência no Brasil no ano de 2008 a 2018. Segundo o Atlas, os casos de homicídio de pessoas negras (pretas e pardas) aumentaram 11,5% em uma década, enquanto a taxa entre não negros (brancos, amarelos e indígenas) apresentou queda de 12,9%. Os dados divulgados demonstraram que 75,7% das vítimas de homicídio no país eram negras. A cidade de Alvorada possui a segunda maior taxa em homicídios de jovens negros do Rio Grande do Sul.

Para a diretora executiva do FBSP e coordenadora da pesquisa, Samira Bueno, em entrevista à Agência Brasil,

um elemento central para a gente entender a violência letal no Brasil é a desigualdade racial. Se alguém tem alguma dúvida sobre o racismo no país, é só olhar os números da violência porque traduzem muito bem o racismo nosso de cada dia. (Bueno, 2020)

Conforme definição do jurista Adílson Moreira (2019), racismo é um tipo de dominação social que procura manter o poder nas mãos do grupo racial dominante. No mesmo sentido, define a teórica social Lélia Gonzalez (1979), ao afirmar que o racismo é uma articulação ideológica que toma corpo e se realiza através de um conjunto de práticas. Já para a cientista social María Dolores Pombo (2002), racismo é uma ideologia que mantém mecanismos de categorização e de exclusão para exercer poder sobre setores subalternos. E para o também jurista e filósofo Silvio Almeida (2019), o racismo é um fator estrutural, que organiza as relações políticas e econômicas de um país. Em resumo, racismo é uma relação de poder, é uma articulação ideológica que se realiza através de um conjunto de práticas, é uma ideologia de dominação social cujos mecanismos de atuação variam ao longo do tempo e em cada sociedade.

Dessa forma, a violência que atinge a população negra muitas vezes começa na escola, quando a mesma expressa em seus espaços esse racismo presente na realidade de nosso país. O racismo afeta diretamente os jovens, não só pela violência em si, mas também por suas consequências: baixa autoestima, baixo rendimento escolar, segregação, sentimento de não-pertencimento, evasão.

Uma educação antirracista é aquela que permite que todos tenham sua identidade e história respeitadas e acolhidas no espaço escolar. Para isso acontecer é necessário que gestores, funcionários, alunos e principalmente professores pensem e dialoguem em conjunto com as famílias, a comunidade, a sociedade civil, os estudantes e todos os profissionais de educação para compreender como o racismo se manifesta e para criar coletivamente um plano de ação para superá-lo.

Sendo assim, defendemos que o racismo na escola deve ser combatido através de práticas educativas antirracistas. Por isso, em 2020, desenvolvemos o Projeto de Extensão Tópicos em Educação

Antirracista. Ancorados na Lei 10.639 e tendo como campo disciplinar os Estudos afro-latino-americanos (Andrews, 2007; Gelado & Secreto, 2016 e De La Fuente, 2018), discutiu-se temas e questões relativas ao racismo e à educação antirracista, tendo como ponto de partida textos de literatura brasileira de escritoras negras.

## **2. Campo disciplinar e metodologia do projeto**

Os Estudos Afro-latino-americanos se desenvolvem em resposta e em paralelo a uma onda de movimentos políticos, culturais e sociais racialmente definidos que se deu nos anos 60 do século XX, principalmente os diversos Movimentos Negros que surgiram na região da América Latina e que problematizaram pontos que confluíam em toda a região: escravidão, relações raciais pós-escravidão, desigualdades raciais e a organização política dos afrodescendentes. Sendo assim, os Estudos afro-latino-americanos partem do histórico e do teórico, pois remapeiam as histórias, estratégias e lutas dos chamados negros da região desde o tráfico de escravos do Atlântico Sul até os movimentos identitários atuais, mas tendo a raça como variável chave no processo de formação das nações latino-americanas. Nesse sentido, a agência dos afro-latino-americanos se constitui como perspectiva de análise também no campo das Artes, ainda que seja este um campo em construção, que inclui também o âmbito da Literatura e da Educação, bases na qual se situa o nosso projeto.

Além de se assentar no campo dos Estudos Afro-latino-americanos, há um conjunto de conceitos no qual este projeto se ancora. Com os estudos de De La Fuente (2018), Andrews (2007) e Gelado e Secreto (2016) definimos a categoria Afro-latino-américa como as nações da América Latina que possuem uma sociedade multirracial fundamentada na experiência histórica da escravidão negra e cuja região possui o maior componente da diáspora africana sul atlântica. Com Alencastro (2000),

Pombo (2002), Martínez-Echazábal (1996) e Moreira (2019), definimos raça como uma construção social e racismo como uma articulação ideológica dos processos de dominação social. O conceito de negritude foi examinado a partir dos estudos de Césaire (1934), Fanon (2008) e Munanga (2009), sendo definido como uma forma de identidade historicamente produzida, fazendo referência às narrativas dos sujeitos afrodescendentes que em suas migrações se enraizaram nas diversas regiões do mundo, contribuindo para a formação das identidades nacionais, seja nos âmbitos culturais, econômicas, geográficas e/ou sociais. Por fim, os estudos de Gilroy (2001) e Hall (2003) balizaram o conceito de Atlântico Negro como uma dinâmica transatlântica de intercâmbios culturais negros que deve ser assumido como unidade de análise para produzir uma perspectiva explicitamente transnacional e intercultural. Todos esses conceitos foram utilizados e aprofundados no projeto a fim de se compreender a dinâmica do racismo e a importância de uma educação antirracista em nossas escolas.

Os contos, poemas e trechos de romances das escritoras negras brasileiras Maria Firmina dos Reis, Carolina Maria de Jesus, Ruth Guimarães, Conceição Evaristo, Eliana Alves Cruz, Miriam Alves, Ana Maria Gonçalves, Adriana Ortega, Cidinha da Silva, Lia Vieira, Giselle Maria e Débora Garcia foram selecionados conforme o tópico a ser estudado. As obras ilustravam os tópicos em debate, hora iniciando os encontros, como ocorreu no encontro sobre a diáspora negra no Atlântico Sul, em que trechos do romance *Um defeito de cor*, de Ana Maria Gonçalves, iniciou nossa reflexão sobre a escravização africana, hora intemediando a discussão, como a leitura do conto «Rose Dusreis», de Conceição Evaristo, com o qual ilustramos o racismo na escola.

Além disso, apresentamos essas autoras, suas biografias e obras, para os profissionais de educação participantes. Muitos afirmaram desconhecer as escritoras, mesmo atuando em bibliotecas escolares.

Trabalhamos os seguintes tópicos no projeto de extensão: diáspora negra, racismo estrutural, racismo institucional, racismo aversivo, racismo recreativo, apropriação cultural, colorismo, amor afrocentrado, empoderamento negro, intolerância religiosa, feminismo negro e interseccionalidade, conforme podemos ver no *card* de apresentação do projeto.

**Figura 1:** Card de apresentação do projeto.



**Fonte:** Natália Ceconelo Rodrigues.

Os citados tópicos foram abordados e debatidos em dez encontros *online*, de duas horas de duração, totalizando 20 horas de projeto, mediados por tecnologias de rede, como os aplicativos *Google Classroom* e *Google Meet*, e teve como objetivo instrumentalizar profissionais da educação e alunos para uma prática pessoal e coletiva de respeito à negritude e combate ao racismo. O projeto teve como eixo metodológico a leitura, análise e dis-

cussão de textos literários escolhidos de autoras negras brasileiras e de textos teóricos de cientistas e pesquisadores, em sua maioria negros e latino-americanos, buscando, assim, apresentar aos participantes uma epistemologia não eurocêntrica. Os participantes se envolveram ativamente na construção do diálogo para a compreensão tanto das questões relativas ao racismo e às questões étnico-raciais quanto de práticas educativas antirracistas. O projeto se assentou no tripé Ensino-Pesquisa-Extensão, já que se voltou ao público externo à instituição, tendo sua base no ensino de Literatura e é resultado de pesquisa acadêmica de membros da equipe executora.

O projeto contou com a colaboração das professoras Mônica de Souza Chissini (IFRS/Farroupilha) e Nina Magalhães Loguercio (IFRS/Alvorada) e contou também com a participação efetiva de três bolsistas de extensão, alunas do Ensino Médio Técnico do IFRS Câmpus Alvorada. Concomitantemente à organização dos encontros, do vasto material disponibilizado aos participantes e da ordenação do debate e elaboração das respostas às dúvidas dos participantes, as bolsistas Stephanie Machado Paré, Victória Costa Alves Mariano e Natália Ceconelo Rodrigues desenvolveram pesquisas a partir de temas tratados diretamente no projeto ou relacionados a eles.

O projeto de extensão foi organizado da seguinte forma:

a. Abrimos uma sala de aula no aplicativo *Google Classroom*. Semanalmente disponibilizávamos os materiais que seriam utilizados nos encontros *online* para prévia apreciação dos participantes (textos literários e teóricos, artigos, ensaios, vídeos e imagens). A leitura prévia, no entanto, não era obrigatória.

b. Abrimos um período de inscrição *online* de dez dias, disponibilizando inicialmente 50 vagas. As mesmas se esgotaram nas primeiras seis horas de inscrição. Diante da grande procura, o que demonstrava o interesse de nosso público alvo

– profissionais de educação – pela temática, optamos por aumentar para 100 participantes. Em 24 horas todas as 100 vagas foram preenchidas.

c. Três dias antes do primeiro encontro, que ocorreu no dia 24 de setembro de 2020, os participantes inscritos receberam o *link* de acesso ao *Classroom*. Na sala de aula virtual, além dos materiais disponibilizados, os alunos obtinham informações sobre a instituição e sobre as organizadoras do projeto, sobre os conteúdos a serem trabalhados em cada encontro e tinham disponível um espaço para comentários e interações com outros participantes e com a equipe executora. Nesse mesmo dia, os participantes receberam também o *link* do aplicativo *Google Meet* para participarem do encontro em modalidade síncrona.

d. Os encontros virtuais foram realizados uma vez por semana (quartas ou quintas-feiras, intercaladas). O trabalho se organizava da seguinte forma: os alunos mantinham câmeras e microfones desligados no primeiro momento, que durava uma hora e meia, no qual eram apresentados os textos literários e teóricos a serem trabalhados pela coordenadora do projeto e por professoras pesquisadoras convidadas, com o apoio de *slides* explicativos. Durante este primeiro momento, os participantes preenchiam o formulário de presença e interagem por meio do *chat*, conforme podemos ver na Figura 2. Nos trinta minutos finais, abria-se para debate e eram respondidas as dúvidas dos participantes. A organização dessa dinâmica era executada pelas bolsistas que assumiam três tarefas: abertura da sala e permissão de entrada; apresentação dos *slides*; e organização do *chat* e do momento de debate. As bolsistas também tinham como tarefa anotarem as perguntas que, por falta de tempo, não foram respondidas no encontro *online* e pesquisarem as respostas. Após revisão da coordenadora, as respostas das bolsistas eram publicadas no *Classroom*.

**Figura 2:** Momento de interação entre os participantes e os palestrantes pelo *chat* do aplicativo *Google Meet* durante os encontros *online*.

00:55:56.491,00:55:59.491

Rute Barros Esteves: As pessoas costumam chamar as religiões de matriz africana com um termo, mas tratando de forma pejorativa que é macumba, isso não seria considerado uma injúria racial?

00:57:41.734,00:57:44.734

Rute Barros Esteves: Mas uma pergunta só... Rrsrs

00:57:55.750,00:57:58.750

Giselle Maria Santos De Araujo: Pode fazer, Rute, à vontade

00:59:49.696,00:59:52.696

sergio martins: Que aula fantástica! 🙌🙌🙌

00:59:57.878,01:00:00.878

Stephanie Machado Paré: Como responder os intolerantes que usam como desculpa as questões ambientais? Por exemplo "ah, mas sou contra as religiões de matriz africana porque elas poluem as nossas ruas com as oferendas." Sendo que são eles, geralmente, que poluem muito mais com indústrias e afins.

01:00:01.410,01:00:04.410

Giselle Maria Santos De Araujo: Link da presença:

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdHGH5D\\_ztivS41onZtzNVxNITAWAs5iLQb7LV8U2szYepNw/viewform?usp=pp\\_url](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdHGH5D_ztivS41onZtzNVxNITAWAs5iLQb7LV8U2szYepNw/viewform?usp=pp_url)

01:00:35.879,01:00:38.879

Clarissa Souza: Olha, posso falar da minha experiência como evangélica: observo que infelizmente é mais comum o preconceito ter origem em vertentes neopentecostais, mas há exceções. Tenho inclusive uma amiga cristã evangélica que fez doutorado em antropologia e estudou a festa de Santa Bárbara e lansã. Seu estudo relata a "integração" da celebração da igreja de Santa Bárbara juntamente com o candomblé. Por favor não generalizem os cristãos evangélicos.

**Fonte:** própria autora.

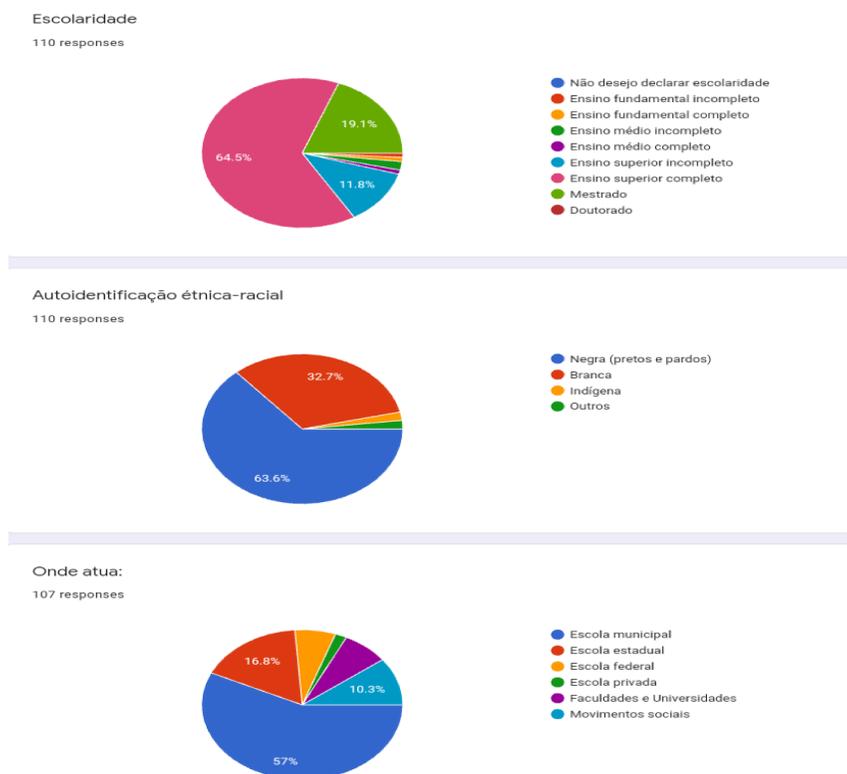
O projeto de extensão Tópicos em Educação Antirracista foi totalmente gratuito aos participantes.

### 3. Participação

O Projeto Tópicos em Educação Antirracista contou com 82 participantes assíduos, sendo 63,6% formado por pessoas negras, 64,5% tinham nível superior graduação e 73,8% eram professores das redes municipal e estadual, conforme podemos observar na Figura 3. Em relação ao gênero e idade dos participantes, 85,6% eram mulheres e 51,4% tinham entre 41 e 65 anos, como podemos

ver na Figura 4. Em relação à região abarcada pelo projeto, 36% dos participantes foram das regiões de Alvorada, Porto Alegre e Grande Porto Alegre. Mas tivemos também participantes dos estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Mato Grosso, Paraíba, Bahia e Pernambuco, e também um participante internacional, da Cidade do México.

**Figura 3:** Porcentagem da etnia, formação e área de atuação dos participantes.

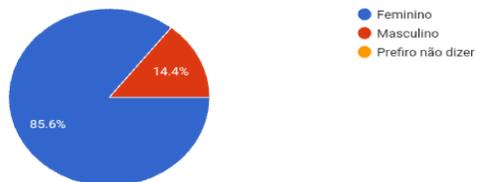


**Fonte:** própria autora.

**Figura 4:** Porcentagem de gênero e idade dos participantes e regiões abarcadas pelo projeto.

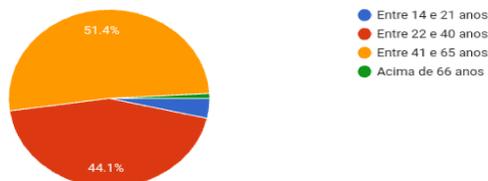
Gênero

111 responses



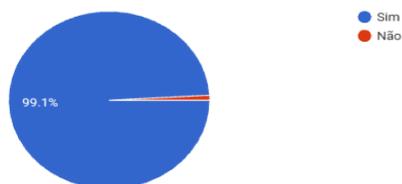
Idade

111 responses



Brasileirx

110 responses



**Fonte:** própria autora.

#### 4. Dificuldades encontradas

A maior dificuldade encontrada foi a conexão com a *internet*. Além de momentos de quedas de conexão, todas revertidas rapidamente, foi inevitável momentos de poluição sonora, já que todos, equipe

executora e participantes, estávamos em nossas casas e não em um ambiente escolar ou profissional. Outra dificuldade encontrada foi o controle total da participação dos inscritos, já que para receber o certificado de participação era necessária a presença em pelo menos 60% dos encontros *online*. Alguns participantes assinavam a lista de presença, mesmo não tendo participado dos encontros. Para confirmar a real participação, tivemos que recorrer às gravações do aplicativo *Meet*.

## 5. Resultados

Levamos conhecimento teórico aprofundado aos participantes a partir de leituras, análises e debates de conceitos como negritude, culturas do Atlântico Negro, miscigenação, democracia racial, raça, racismo e educação antirracista. Apresentamos a literatura de escritoras negras brasileiras a partir de textos de Maria Firmina dos Reis, Carolina Maria de Jesus, Ruth Guimarães, Conceição Evaristo, Eliana Alves Cruz, Miriam Alves, Ana Maria Gonçalves, Adriana Ortega, Cidinha da Silva, Lia Vieira, Giselle Maria e Débora Garcia. Muitas destas autoras eram desconhecidas dos participantes, e após a leitura e análise de suas obras, participantes relataram que passaram a inclui-las na listagem da biblioteca de suas respectivas escolas e em seus planos de trabalho docente. Trabalhamos com o público alvo do projeto, professores e profissionais da Educação que atuam desde a educação infantil (incluindo toda a equipe docente de uma escola pública de educação infantil da região de Campinas – SP) até o ensino superior, com prevalência da rede pública. Alcançamos as regiões sul, sudeste, nordeste e centro-oeste do país. Tivemos a participação como palestrantes de professoras que, além de pesquisadoras, atuam em sala de aula, e levaram aos encontros relatos de experiência reais de uma prática didático-pedagógica antirracista.

Os participantes se envolveram ativamente na construção do diálogo para a compreensão tanto das questões relativas ao racismo e às questões étnico-raciais quanto das práticas educativas antirracistas que foram geradas a partir dos debates. Vários profissionais relataram mudanças em práticas educativas a partir do conhecimento obtido no projeto, como podemos ver nas figuras 5 e 6.

**Figura 5:** Relato de uma participante do projeto enviado por e-mail.

**Tópicos em Educação**  
**Antirracista** Externo 

Caixa de entrada

 **Rita Moraes** 18 de mai.  
para mim ▾  

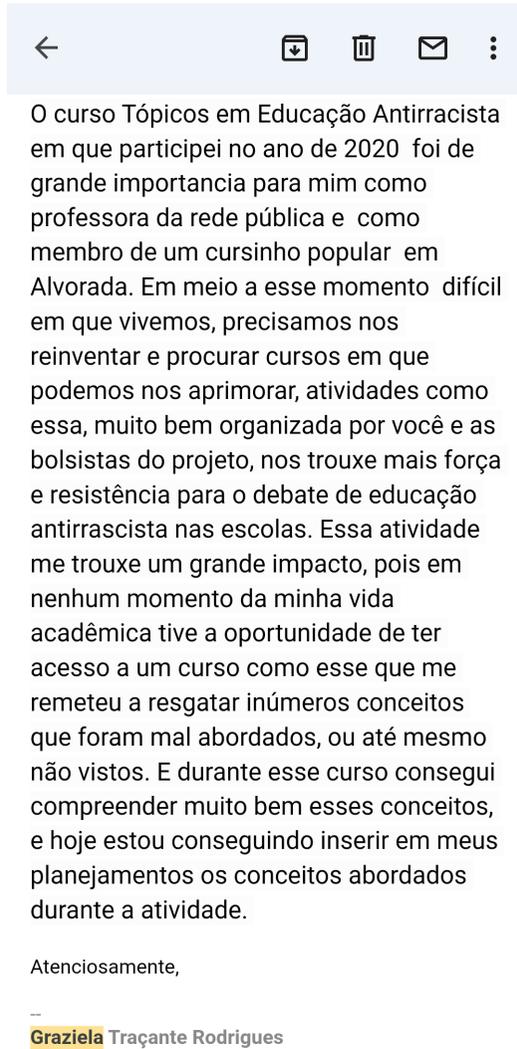
O curso Tópicos em Educação Antirracista, promovido pelo IFRS Alvorada e ministrado pela professora Giselle Maria, foi de extrema importância para a comunidade Alvoradense. Infelizmente, ainda são tímidos os espaços abertos ao debate de qualidade na cidade, realidade que é modificada a partir das ações do campus Alvorada. Desta forma, o curso preencheu uma lacuna de formação dos educadores educação básica, na qual me incluo. Em tempos pandêmicos, em que a educação precisou se reinventar da noite para o dia, o modelo proposto com a participação de monitoras e de convidados qualificou ainda mais o debate. A temática, que insiste em ser silenciada na sociedade, foi abordada de forma teórica e humanizada. Diante disso, aguardamos ansiosos pela continuidade do curso em uma nova edição.

Atenciosamente,

**Rita Moraes**

**Fonte:** própria autora.

**Figura 6:** Relato de uma participante do projeto enviado por e-mail.



**Fonte:** própria autora.

## 6. Conclusão

O Projeto de extensão Tópicos em Educação Antirracista propôs e efetivou o compartilhamento de conceitos e análises, a partir da leitura e pesquisa de textos teóricos e literários, mas também a partir de experiências do «chão da escola», do convívio diário com alunos e colegas de profissão, na tentativa da construção de uma sociedade antirracista, isto é, uma sociedade em que a justiça racial seja uma realidade.

## Referências bibliográficas

- Alencastro, L. F. de. (2000). *O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul*. Companhia das Letras.
- Almeida, S. (2019). *Racismo Estrutural*. Editora Jandaíra.
- Andrews, G. R. (2007). *América Afro-Latina: 1800-2000*. [Trad. Magda Lopes]. EdUFSCar.
- Bueno, S. (2020). Atlas da Violência: assassinatos de negro crescem 11,5% em 10 anos. *AgênciaBrasil*. <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-08/atlas-da-violencia-assassinatos-de-negros-crescem-115-em-10-anos>. Acesso em: 18 de jan. de 2020.
- Césaire, A. *Cuaderno de un retorno al país natal*. 2 Ed. V.4. Colección Poesía de Largo Aliento. Portugal, Fafe: Labirinto, 2010.
- De La Fuente, A. & Andrews, G. R. (2018). *Estudios afro-latino-americanos: una introducción* (1ª ed.). CLACSO.
- Fanon, F. (2016): *Pele negra, máscaras brancas*. [Trad. Renato da Silveira]. EDUFBA.
- Gelado, V. & Secreto, M. V. (2016). *Afrolatinoamérica: estudos comparados* (1ª ed.). Mauad.
- Gonzalez, L. (1979). *Cultura, etnicidade e trabalho: efeitos linguísticos e políticos da exploração da mulher*. PUC/RJ.
- Hall, S. (2003). *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. [Trad. Adelaide la Guradia Resende]. Editora UFMG; [Representação da UNESCO no Brasil].
- Martínez-Echazábal, L. (1996). O culturalismo dos anos 30 no Brasil e na América Latina: deslocamento retórico ou mudança conceitual?. In M.C. Maio & R. V. Santos (orgs), *Raça, ciência e sociedade* (pp. 107-124). Editora FIOCRUZ; CCBB.
- Moreira, A. (2019). *Racismo recreativo*. Pólen Livros.
- Munanga, K. (2009). *Negritude, usos e sentidos*. Ática.
- Pombo, M. D. (2002). Estudios sobre el racismo en América Latina. *Revista Política y Cultura*. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, pp. 289-310.

**CONSIDERAÇÕES SOBRE O PLANO DE TEXTO  
EM TEXTOS DE OPINIÃO ELABORADOS  
POR ALUNOS HISPANOFALANTES DE PLE**

**CONSIDERATIONS ON THE TEXT PLAN IN OPINION TEXTS  
WRITTEN BY SPANISH SPEAKER LEARNERS OF PLE**

**Telma Elisabete de Oliveira Duarte**

Universidade de Porto,

Faculdade de Letras

<https://orcid.org/0000-0003-3099-4934>

**RESUMO:** O texto de opinião constitui, pela sua complexidade estrutural (Coutinho & Jorge, 2019), um género que apresenta bastantes dificuldades para aprendentes de línguas estrangeiras (LE), sendo ainda escassos os estudos que analisam as dificuldades manifestadas na sua elaboração por parte destes aprendentes. Desta forma, o presente trabalho analisa o plano de texto de 19 textos de opinião elaborados por alunos hispanofalantes de Português como Língua Estrangeira (PLE) de nível B2, um parâmetro de análise que nos parece de enorme pertinência e produtividade, porquanto é determinante tanto a nível da forma como do conteúdo de um texto (Adam, 2002). A análise parte da definição de um plano de texto prototípico de texto de opinião composto por três fases, o qual é definido, maioritariamente, com base nas propostas de Adam (1992) e de Bronckart (1996) para a organização da sequência argumentativa. Para, posteriormente, verificarmos até que ponto este plano de texto prototípico se (re)atualizava nos textos do *corpus* estudado, optámos por uma metodologia qualitativa, tendo

criado uma grelha de observação, na qual valorámos o (in)cumprimento do plano de texto definido. Os resultados obtidos permitem apreciar que estes alunos de PLE têm, de forma geral, problemas em estruturar os seus textos de opinião. Evidenciam, especificamente, dificuldades em tomar uma posição claramente definida, em apresentar contra-argumentos, em conceber o seu texto como dialógico e em formular uma conclusão adequada, o que indica, portanto, a necessidade, por parte dos professores de LE, de delinear uma estratégia didática para trabalhar o género texto de opinião.

**Palavras-chave:** plano de texto, textos de opinião, género textual, português como língua estrangeira, aprendentes hispanofalantes.

**ABSTRACT:** In spite of being, due to its structural complexity (Coutinho & Jorge, 2019), a genre which presents a lot of difficulties for foreign language (FL) learners, there are still few studies that analyse the difficulties manifested in the elaboration of opinion texts by these learners. Thus, the present work analyses the text plan of 19 opinion texts written by Spanish-speaking students of Portuguese as a Foreign Language (PLE) at level B2, an analysis parameter we believe to be of enormous relevance and productivity, as it is decisive both in terms of form and content of a text (Adam, 2002). The analysis starts from the definition of a prototypical text plan of an opinion text composed of three phases, which is defined, mainly, based on the proposals of Adam (1992) and Bronckart (1996) for the organization of the argumentative sequence. In order to later verify to what extent this prototypical text plan was (re)updated in the texts of the studied *corpus*, we opted for a qualitative methodology, having created an observation grid, in which we valued the (non) compliance with the defined text plan. The results obtained indicate that these PLE students have, in general, problems in structuring their opinion texts. They specifically show difficulties in taking a clearly defined position, in presenting counterarguments, in conceiving their text as dialogic and in formulating an adequate conclusion, which therefore indicates the need, on the part of FL teachers, to delineate a didactic strategy to work with the opinion text genre.

**Keywords:** text plan, opinion texts, textual genre, Portuguese as a foreign language, Spanish speaker learners.

## **Considerações sobre o plano de texto em textos de opinião elaborados por alunos hispanofalantes de ple**

### **1. Introdução**

Sendo os gêneros textuais centrais para a comunicação humana, estes não podem deixar de ser alvo de atenção privilegiada na escola (Coutinho, 2013; Graça, 2010; Jorge, Coutinho, Fidalgo & Rosa, 2019 e Machado & Cristovão, 2006), espaço de preparação para o exercício de uma cidadania ativa e consciente. O conhecimento e domínio de textos diversificados, que se traduz na realização empírica dos gêneros, é, na verdade, uma condição decisiva não só para o sucesso escolar, como também para a inclusão social (Coutinho, 2013; Dolz, 1995; Graça, 2010 e Pereira & Graça, 2015).

Dentre os gêneros textuais existentes, o gênero texto de opinião constitui, pela sua complexidade estrutural (Coutinho & Jorge, 2019 e Cunha, 2012), um gênero que patenteia bastantes dificuldades para os alunos, inclusive alunos do ensino superior (Costa, Cerqueira & Carreto, 2017; Marques, 2019; Martins, 2014; Pinho, 2008 e Rodrigues, 2015), nomeadamente, na exemplificação de argumentos, na apresentação de contra-argumentos, na estruturação de uma conclusão adequada e, inclusivamente, na explicitação da tese defendida. Assim, pensamos, o texto de opinião deve ser alvo de atenção especial, tanto mais se tivermos em conta a sua frequente presença em momentos de avaliação informal e formal. Pese embora as dificuldades referidas, constatadas em investigações realizadas sobretudo no contexto do ensino da língua materna (LM), e apesar de existir evidência de que a competência argumentativa aumenta quando é alvo de aprendizagem formal (Alves & Zavam, 2021; Dolz, 1995 e Marques, 2019), esta continua, de modo geral, a ser pouco trabalhada nas escolas (Pereira & Graça, 2015; Rodrigues, 2015 e Travaglia, 2018). Faltam, pois, estudos que permitam desenvol-

ver esta competência e, igualmente, mais estudos no contexto de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) de modo a aferir as dificuldades manifestadas, por estes alunos, na elaboração deste género textual. A nossa experiência profissional indica que as dificuldades evidenciadas na LM a nível da escrita argumentativa serão observáveis também nas aulas de LE se não forem trabalhadas explicitamente em sala de aula, pelo que será necessário, caso os alunos não evidenciem dominá-las, que as mesmas sejam alvo de instrução formal também no ensino de LE. Como defendem de De Pietro & Schneuwly (2003), as intervenções pedagógicas que incidem no estudo dos géneros de texto (e, pensamos, qualquer intervenção pedagógica em geral), devem partir das necessidades reais demonstradas pelos alunos, a base de qualquer intervenção.

Assim, o presente trabalho, de carácter exploratório, analisa o plano de texto (Adam, 2002, 2008) evidenciado em 19 textos de opinião elaborados por alunos hispanofalantes de Português como Língua Estrangeira (PLE) de nível B2. Este parâmetro de análise parece-nos de enorme pertinência e produtividade no ensino dos géneros textuais, porquanto é determinante tanto a nível da forma como do conteúdo de um texto (Adam, 2002), para além de constituir uma das áreas críticas no estudo e ensino dos géneros textuais (Silva, Santos & Siteo, 2019b). Para a concretização deste objetivo de estudo, definimos, com base, principalmente, nas propostas de Adam (2008) e de Bronckart (1996) relativas à organização da sequência argumentativa e de Boff, Köche & Marinello (2009) e Martins (2019) para o artigo e texto de opinião, um plano de texto prototípico de texto de opinião composto por três partes e apurámos até que ponto o mesmo se (re)atualizava nos textos do *corpus* estudado. Para o tratamento dos dados, optámos por uma metodologia essencialmente qualitativa, tendo criado uma grelha de observação, na qual valorámos o (in)cumprimento do plano de texto prototípico por nós definido.

Começamos, assim, neste artigo, por refletir acerca do conceito de plano de texto e da sua utilidade didática para o ensino de uma LE. Passamos, posteriormente, a apresentar o género texto de opinião, refletindo acerca da existência de um plano de texto fixo deste género textual e propondo um plano de texto operatório de texto de opinião que nos permita atestar, nos textos do *corpus*, o (in)cumprimento desse plano. Apresentamos, em seguida, o *corpus* e a metodologia utilizada, discutimos os resultados obtidos, sem ignorar as limitações que condicionaram este trabalho e, concomitantemente, os seus resultados, e tecemos, por fim, algumas considerações finais acerca do trabalho desenvolvido.

## **2. O plano de texto e a sua utilidade didática nas aulas de LE**

É bem conhecida e documentada a complexidade que a escrita comporta para alunos de vários níveis de ensino (Dolz, 1995; Marques, 2014 e Pinho, 2008). Por este motivo, os pesquisadores da denominada Escola de Genebra, advogando a necessidade do ensino dos géneros textuais nas escolas, propõem que este se oriente por um mecanismo denominado modelo didático de género. Este modelo, criado, como o nome indica, com fins pedagógicos, reúne as dimensões do género de texto passíveis de ser ensinadas<sup>1</sup> (e aprendidas), sendo uma delas o plano de texto.

O conceito de plano de texto tem vindo a ser amplamente estudado e teorizado por Jean-Michel Adam. Este autor entende o texto como uma sequência ordenada e hierarquizada de enunciados, desempenhando o plano de texto um papel crucial como «principal fator unificador da sua estrutura composicional» (Adam, 2008, p.256). Identificando-o como equivalente à *dispositio* do modelo retórico,

---

<sup>1</sup> Todas as dimensões ensináveis previstas no modelo didático de género podem consultar-se, a título de exemplo, em Dolz & Gagnon (2008).

isto é, «a parte da arte de escrever e da arte oratória que regravava a ordenação dos argumentos tirados da invenção» (ibid., p.255), o plano de texto permite, refere Adam, «construir (na produção) e reconstruir (na leitura ou na escuta) a organização global de um texto, prescrita por um gênero» (ibid., p.256). Os planos de texto determinam, assim, tanto a forma como o conteúdo do texto, constituindo uma propriedade que permite definir e delimitar um gênero de texto relativamente a outro gênero (Silva, 2016 e Silva & Rosa, 2019a).

Na sua reflexão acerca do plano de texto, Adam (2002) estabelece ainda uma pertinente distinção entre planos de texto fixos, previsíveis, e planos de texto ocasionais, imprevisíveis. Como mencionam Gonçalves & Jorge (2019), o elevado grau de previsibilidade que o plano de texto fixo acarreta possui também vantagens educativas, sobretudo no que diz respeito à compreensão do texto. Assim, a nível da compreensão, permitirá aos seus leitores reconhecer o gênero textual em causa, assim como criar expectativas quanto aos temas e marcas estruturais e linguísticas que exhibe e, a nível da produção, guiará o autor na construção do seu texto.

O conhecimento (e domínio) do plano de texto associado a um gênero textual oferece, pois, um modelo que orienta a produção (e a compreensão, como acabamos de ver, embora não seja este o âmbito da investigação que aqui propomos) dos alunos e que pode, portanto, reduzir a ansiedade que estes sentem quando têm de empreender a complexa tarefa de escrever um texto; complexidade e ansiedade estas que aumentam quando se trata de escrever numa LE.

A utilidade pedagógica do plano de texto está, aliás, reconhecida no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL), documento basilar elaborado em 2001 pelo Conselho da Europa, que oferece linhas orientadoras para o ensino e aprendizagem de LE e a partir do qual, portanto, qualquer proposta de intervenção pedagógico-didática referente a uma LE deve ter o seu início. O

QECRL preconiza o desenvolvimento da competência comunicativa como o objetivo primordial do ensino da LE. Ora, esta competência, defende o QECRL, pode ser subdividida em três subcompetências: a competência linguística, a competência sociolinguística e a competência pragmática, sendo que esta última competência engloba, entre outras, a competência discursiva, isto é, «a capacidade que o utilizador possui para organizar frases em sequência, de modo a produzir discursos coerentes» (Conselho da Europa, 2001, p.174). Dentro da competência discursiva, o QECRL recomenda, particularmente, que se aprenda a arquitetura do texto, a qual define como «o conhecimento das convenções de organização de um texto numa dada comunidade» (ibid., p.175).

### **3. O género texto de opinião**

O texto de opinião é um género textual com uma sequência textual dominante argumentativa<sup>2</sup> (Adam, 1992), no qual, em traços gerais, o autor adota uma opinião relativamente a um tema atual e polémico, formula a sua tese e, recorrendo a argumentos e contra-argumentos, defende as suas ideias com o intuito de convencer o leitor. Para exercer a sua influência sobre o leitor, o autor deste género de texto tem que «realizar diferentes manobras, tais como argumentar, comentar, reformular, contra-argumentar, manobras que ocorrem tanto no nível macrodiscursivo quanto no nível microdiscursivo» (Cunha, 2012, p.94), estratégias complexas de difícil apreensão (Rodrigues, 2015). Por este motivo, estudos

---

<sup>2</sup> Adam (1992) concebe o texto como uma estrutura hierarquizada complexa que se compõe por sequências da mesma natureza (menos recorrente) ou de natureza diferente (o mais frequente), podendo, propõe, existir cinco tipos de sequências textuais: narrativa, descritiva, explicativa, dialógica e argumentativa. A sequência dominante presente num texto será a que permitirá classificá-lo como pertencente a um determinado tipo.

efetuados no âmbito da LM demonstram que os alunos investigados evidenciam, de forma geral, dificuldades tanto na receção como na produção destes textos. Deste modo, demonstram, ao nível da receção, dificuldades em identificar a tese, argumentos e contra-argumentos, e, ao nível da produção, em formular contra-argumentos, em conceber o seu texto como dialógico, isto é, em idealizar um interlocutor a quem o texto se dirige e com o qual, embora este não esteja presente fisicamente, se dialoga (Camps, 1995) e, finalmente, em estruturar uma conclusão adequada (Costa, Cerqueira & Carreto, 2017).

Para além das características gerais dos textos de opinião que acabamos de mencionar, tais como o tratamento de temas polémicos e atuais que suscitam discussão, o uso de argumentos que apoiam a tese ou ponto de vista, a dialogicidade<sup>3</sup> que se deve desenvolver entre locutor e alocutário e a polifonia que qualquer discurso evidencia (Boff, Köche & Marinello, 2009; Coutinho & Jorge, 2019 e Cunha, 2012), os textos de opinião exibem igualmente marcas linguísticas características que servem à argumentação e asseguram a sua organização textual.

Expostas as principais características do texto de opinião, cabe esclarecer que entendemos, neste trabalho, texto de opinião como um género textual associado à esfera escolar e não ao domínio jornalístico, para o qual reservamos a designação de artigo de opinião, eludindo aqui, pela falta de espaço, uma discussão sobre a ambiguidade terminológica que se verifica tanto em trabalhos sobre o(s) género(s) como em documentos oficiais<sup>4</sup>. Diremos apenas que, apesar de semelhantes, o contexto de produção dos dois é

---

<sup>3</sup> Camps (1995, p.51) defende que o discurso argumentativo escrito «tiene intrínsecamente un carácter dialógico», característica que é mais que evidente na contra-argumentação. De igual modo, Cunha (2012, p.73) aponta que o género artigo de opinião supõe um diálogo constante com o interlocutor.

<sup>4</sup> Veja-se, por exemplo, Jorge (2019).

naturalmente distinto, pelo que não podemos esperar que um aluno utilize os recursos discursivos e linguísticos de que dispõe com a mesma mestria que um articulista.

### **3.1. O plano de texto do género texto de opinião**

Os aspetos a considerar no plano de texto de cada género textual variam de acordo com diferentes propostas teóricas<sup>5</sup>. Conscientes de que os textos de opinião não exibem um plano fixo (Coutinho & Jorge, 2019), consideramos, porém, que a didatização dos géneros textuais carece, sobretudo ao nível do ensino de uma LE, de um plano de texto prototípico que oriente os alunos na sua produção e compreensão. Entendemos que a apresentação de uma estrutura orientativa poderá resultar numa simplificação da complexidade estrutural exibida pelo género, mas acreditamos que dita simplificação é pertinente no que diz respeito à didatização dos géneros, uma vez que facilita a sua apreensão por parte dos alunos.

Assim, partindo do pressuposto de que os textos de opinião, como mencionado, apresentam, tendencialmente, uma estrutura argumentativa (Boff, Köche & Marinello 2009 e Coutinho & Jorge, 2019), teremos em consideração, para a elaboração da nossa proposta de plano de texto prototípico do texto de opinião, as propostas de Adam (2008) e Bronckart (1996) no que diz respeito à organização da sequência argumentativa e as propostas apresentadas por Boff, Köche & Marinello (2009) e Martins (2019) de plano de texto para o artigo e texto de opinião respetivamente.

Adam (2008) propõe uma sequência argumentativa que assenta em cinco proposições argumentativas. A primeira, a tese anterior (P.arg.0) é uma conclusão inicial que será depois refutada. Os dados (P.arg.1) apresentam informação pertinente e apoiados por

---

<sup>5</sup> Veja-se, a propósito, o artigo de Silva (2016).

princípios base (P.arg.2), inferências feitas com base no conhecimento do mundo, levarão à formulação de uma conclusão ou nova tese (P.arg.3). Estes dados podem ainda estar sujeitos a restrições (P.arg.4), possíveis e desejáveis. O esquema, acautela Adam, não ocorre necessariamente numa disposição linear, podendo a nova tese ser formulada no início e ser retomada, ou não, no final. Já a tese anterior e os dados podem estar subentendidos. A presença da P.arg.O e da P.arg.4 dá lugar a um nível dialógico ou contra-argumentativo e a sua ausência determina um nível justificativo que não tem muito em conta o alocutário.

Por sua vez, Bronckart (1996) propõe a seguinte sequência:

- apresentação das premissas ou dados: produção da tese inicial;
- exposição de argumentos: elementos que orientam para uma conclusão provável, podendo ser apoiados por exemplos, lugares-comuns, etc.;
- exposição de contra-argumentos: que colocam uma restrição em relação à orientação argumentativa, podendo estes também ser apoiados ou refutados por exemplos, lugares-comuns, etc.;
- conclusão ou nova tese: que resume e integra os efeitos dos argumentos e contra-argumentos.

Tanto a sequência proposta por Adam como a sequência proposta por Bronckart são flexíveis, sendo que nem todas as fases são obrigatórias. Pelos motivos de didatização previamente referidos, essa flexibilidade não será, contudo, tida em conta no âmbito deste trabalho.

Boff, Köche & Marinello (2009), no seu artigo de reflexão sobre o artigo de opinião e sobre o seu papel na sociedade e nas aulas de Língua Portuguesa, defendem que este género textual apresenta a seguinte estrutura tripartida (alertando para o facto, não obstante, de a mesma não ser rígida):

- situação-problema: exposição e contextualização do tema a ser desenvolvido;
- discussão: exposição fundamentada dos argumentos;
- solução-avaliação: resposta à questão apresentada, podendo, defendem as autoras, elaborar-se uma reafirmação da posição adotada ou uma avaliação do assunto.

Martins (2019), por sua vez, no seu relatório de mestrado, no qual narra a sua experiência de ensino do texto de opinião no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário do sistema de ensino português, propõe a seguinte estrutura igualmente tripartida:

- introdução: apresentação do tema e tomada de posição;
- desenvolvimento: exposição de argumento(s) e respetivo(s) exemplo(s);
- conclusão: síntese e reforço da opinião.

Considerando todas estas propostas, sugerimos, neste trabalho, um plano de texto prototípico operatório de texto de opinião composto por uma sequência de três partes, o qual teremos em conta na análise dos textos do nosso *corpus*:

- introdução: apresentação da questão a ser tratada e tomada de posição, de forma clara e objetiva, face à mesma;
- desenvolvimento: apresentação de argumentos que sustentem a posição assumida e de contra-argumentos que a possam refutar, contribuindo a apresentação destes últimos para lhes retirar força argumentativa;
- conclusão: retomada da posição assumida e resumo, claro e coerente, de algumas das principais ideias desenvolvidas na discussão.

Apesar de poder parecer, à primeira vista, uma sequência simplista, acreditamos que esta proposta conforma uma estrutura operacional passível de ser trabalhada no contexto de ensino de uma LE. Para além disso, tendo o aluno dominado este plano de texto, podemos, em níveis de proficiência mais elevados, levá-lo a conhecer a variação possível e a tê-la em conta nas suas produções mais avançadas. Trata-se, portanto, de uma simplificação que, tendo em conta o nível de proficiência dos alunos que contemplamos neste artigo, consideramos didaticamente produtiva.

#### **4. *Corpus* e metodologia**

Expostas as reflexões teóricas que orientaram esta investigação, passamos, em seguida, à apresentação do trabalho de análise do *corpus* levado a cabo. O mesmo procurou responder à seguinte pergunta de investigação: Como estruturam os alunos hispanofalantes aprendentes de PLE o seu texto de opinião?

O *corpus* utilizado é composto por 19 textos de opinião escritos pertencentes ao COPLE2, Corpus de Português Língua Estrangeira/ Língua Segunda, o qual reúne textos produzidos por alunos de PLE/ PL2 que frequentaram o Instituto de Cultura e Língua Portuguesa da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (ICLP-FLUL) e por candidatos ao exame do Centro de Avaliação e Certificação de PLE da mesma faculdade (CAPLE-FLUL). Todos os alunos são aprendentes hispanofalantes de PLE, a maioria deles em contexto de imersão (13 alunos), isto é, alunos que frequentavam um curso do ICLP-FLUL, e todos eles se encontravam, no momento da elaboração dos textos, no nível de proficiência B2 de acordo com os níveis de referência definidos pelo QECRL pois, segundo este documento, o desenvolvimento da competência discursiva vai assumindo uma importância crescente no ensino de uma LE em níveis de proficiência mais altos. Assim sendo, é no nível B2 que o QECRL considera que se enfatiza

a eficácia da argumentação, estabelecendo que, no grau elementar deste nível, o aprendente:

apresenta as suas opiniões e defende-as no decurso de uma discussão, utilizando explicações, argumentos e comentários relevantes; explica um ponto de vista sobre um assunto, equacionando vantagens e desvantagens de várias hipóteses; constrói uma cadeia lógica de argumentos; desenvolve uma argumentação, dando razões a favor de um ponto de vista ou contra ele; explica um problema e torna claro que a outra parte, numa negociação, deve fazer concessões; especula sobre causas, consequências, situações hipotéticas; toma parte ativa em discussões informais em contextos familiares; faz comentários, esclarece pontos de vista, avalia propostas alternativas, põe hipóteses e responde a essas hipóteses (Conselho da Europa, 2001, p. 63)

A cada texto foi atribuído um código composto pela abreviatura de texto de opinião, TO, e um número.

Quanto ao conteúdo temático dos textos, o qual, segundo Fernández (1997), pode influenciar determinadamente a produção dos alunos (que escreverão mais e com maior domínio de léxico e estruturas morfossintáticas quando dominam o tema), verificamos que, embora alguns partilhem tema, nem todos os textos tratam os mesmos assuntos. A entreatajuda, as novas formas de comunicação e o impacto negativo do turismo constituem algumas das temáticas tratadas.

A média de idades dos informantes hispanofalantes é de 29 anos e o número de palavras que compõem os textos do *corpus* oscila entre as 125 e as 390 palavras, o que perfaz uma média de 235 palavras por texto. Não temos acesso ao número pedido de palavras, embora um aluno nos dê algumas pistas, ao mencionar, no seu texto, que alberga a esperança de «ter escrito pelo menos 250 palavras» (TO1).

Para o tratamento dos dados recorreremos a uma metodologia qualitativa, tendo sido criada uma grelha de observação para anotar os resultados referentes à pergunta de investigação, na qual registámos, valorando positiva (com o símbolo +), negativa (com o símbolo -) ou parcialmente (com o símbolo +/-) a prestação dos alunos no que diz respeito ao cumprimento do plano de texto prototípico de texto de opinião por nós definido.

Texto	Introdução		Desenvolvimento		Conclusão	
	Apresentação do tema	Posicionamento	Argumentos	Contra-argumentos	Retomada	Resumo

**Tabela 1:** Grelha construída para a observação do *corpus*.

## 5. Discussão dos resultados

Os resultados obtidos permitem-nos concluir que, de modo geral, estes estudantes de PLE apresentam dificuldades na estruturação dos seus textos de opinião. Verifica-se ainda que os estudantes de PLE revelam as mesmas dificuldades constatadas em estudos desenvolvidos previamente em contexto do ensino do português como LM, o que aponta, portanto, para a necessidade, também por parte dos professores de LE, de delinear uma estratégia didática para trabalhar o género texto de opinião. Comprovamos, em concreto, que estes alunos de PLE evidenciam dificuldades em tomar uma posição claramente definida, em formular contra-argumentos, em conceber o seu texto como dialógico e em formular uma conclusão adequada,

Em primeiro lugar, cabe referir que os alunos manifestam, a nível macroestrutural, dificuldades em estruturar os textos em três partes claramente definidas e que, além disso, parecem ignorar os conteúdos que devem incluir em cada uma das partes. Um dos alunos, por exemplo, conclui o seu texto da seguinte forma:

Finalmente depois de ter escritas todas estas líneas com um discurso totalmente inconexo, sem coherencia nenhuma, e tendo falado só de «eu», acho qe é um bom momento para deixar de escrever com a esperança de ter escrito pelo menos 250 palavras (TO1),

revelando um claro desconhecimento do que se pretende que realize na conclusão de um texto de opinião.

Além disso, verifica-se igualmente que não existe correspondência entre a organização dos textos dos alunos em parágrafos e a organização em parágrafos expectável num texto. Embora os alunos reconheçam a necessidade de estruturar os textos em parágrafos, as observações realizadas parecem indicar que, não obstante, não dominam quando é oportuno criar um novo parágrafo, já que produzem, muitas vezes, parágrafos que não apresentam uma clara progressão textual. Um dos alunos, por exemplo, organiza todo o seu texto num único parágrafo (TO5), enquanto outro parece identificar a noção de parágrafo com a noção de frase, recorrendo ao parágrafo para marcar cada frase que escreve (TO19), o que nos parece bastante surpreendente tratando-se de alunos de nível B2.

Quanto à introdução, a primeira parte que propusemos no nosso plano de texto prototípico, verificamos que esta quase nunca é adequada (encontramos apenas cinco adequadas). Considerámos, neste trabalho, que a introdução seria adequada se contivesse tanto a identificação do tema a ser tratado como o posicionamento do autor.

Assim, muitos alunos não identificam, na introdução, o tema a ser tratado (10 dos 19 alunos, um pouco mais da metade, portanto), e alguns alunos (quatro), apesar de identificarem a questão que está na origem do texto, fazem-no de forma incompleta. Há, por exemplo, um aluno que, embora o tema do texto seja «the more the means for communicating, the less we have to say to each other», refere apenas «Há diversos meios de comunicação como: as cartas,

o Fax, os telemóveis, a Internet, basicamente» (TO3), numa clara referência apenas à existência de muitos meios de comunicação, ignorando, assim, a segunda parte da temática, ou seja, a falta de assuntos a retratar. Estes alunos parecem encarar os seus textos como meras respostas a uma pergunta e partir do princípio que o(s) interlocutor(es) conhece(m) a temática a ser tratada no texto. Atente-se, a título exemplificativo, na introdução do TO17: «Isto é muito interessante porque eu estava a pensar sobre isto no outro dia». A maioria dos alunos aparenta, assim, ignorar a necessidade e a importância de, na sua introdução, identificar, de forma explícita, o tema e de contextualizar o texto<sup>6</sup>.

Há, por outro lado, estudantes que não explicitam a posição que assumem (11 alunos não o fazem e dois fazem-no de forma pouco clara). Ora, como refere Camps (1995), «comprender un texto argumentativo implica comprender en primer lugar la tesis que defiende el escritor» (p.59) e, portanto, se os alunos não tomam uma posição face ao tema proposto, o texto argumentativo não produzirá o objetivo pretendido. Além disso, como apontam Alves & Zavam (2021), o posicionamento do autor do texto é determinante para a produção do discurso argumentativo, levando a inexistência de um posicionamento claro a uma argumentação confusa e inclusive ineficiente.

No que diz respeito ao desenvolvimento, embora quase todos os alunos apresentem algum argumento que procura fundamentar a sua opinião (17 dos 19 alunos), observamos que a esmagadora maioria dos argumentos é fruto da opinião própria e baseada no senso comum (há apenas um aluno que inclui um provérbio para exemplificar a sua opinião). A ausência, nos textos, de argumentos

---

<sup>6</sup> Marques (2019), por exemplo, reflete acerca da importância da introdução para a motivação para um texto oral formal de opinião, assim como acerca da sua função como veículo para que o(s) alocutário(s) compreenda(m) e possa(m) acompanhar a discussão e, embora as suas considerações digam respeito ao texto oral, parece-nos que são igualmente pertinentes quando se trata de um texto de opinião escrito.

consistentes que sustentem a tese defendida e contribuam para a conquista da adesão dos interlocutores indicia uma estratégia argumentativa débil.

A quase total ausência de contra-argumentos verificada no *corpus* (apenas um aluno apresenta um contra-argumento) permite-nos comprovar, em linha com o exposto na secção deste trabalho dedicada à apresentação do género texto de opinião, que a contra-argumentação é, também para os alunos de LE, um dos aspetos que mais dificuldades gera. Dita ausência, juntamente com a já aludida escassez de argumentos consistentes, contribui para reduzir a força argumentativa dos textos. Os alunos, tal como também se verifica em trabalhos realizados no âmbito da LM (Marques, 2019), parecem, pois, entender o texto de opinião como um texto que serve apenas para expor a sua opinião pessoal e não como um texto cuja finalidade última é exercer influência sobre o alocutário. A inexistência de contra-argumentação impossibilita, além disso, que se fomente o debate desejável num texto de opinião que aborda uma temática polémica, uma vez que, como aponta Dolz (1995), é impossível influenciar o alocutário sem ter em conta a sua posição.

Das três partes que compõem o plano de texto prototípico por nós estabelecido, a conclusão é a mais deficitária: encontramos dez textos sem qualquer tipo de conclusão e, dos nove textos que a apresentam, esta é considerada adequada apenas em quatro deles. Tal como sucedeu para a introdução, entendemos, neste trabalho, por conclusão adequada uma conclusão que retomasse a posição defendida e que resumisse, de forma lógica e coerente (tendo em conta, obviamente, o nível de proficiência dos alunos), as principais ideias desenvolvidas ao longo da discussão. De acordo com estes parâmetros, considerámos, por exemplo, a seguinte conclusão como parcialmente adequada: «Então, o quê e que os lisboetas ganham com um cruzeiro? Nada.» (TO13).

Os resultados obtidos parecem, assim, indicar que existe, efetivamente, uma escassez de ensino formal do gênero texto de opinião em sala de aula. Tal ausência parece evidenciar-se tanto nas aulas de LE como nas aulas de LM, pois, caso os alunos dominassem este conhecimento na sua LM, mais facilmente o transporiam para a sua aprendizagem da LE. Este facto leva-nos a acreditar que não devemos partir para o ensino de uma LE com a ideia de que há determinadas competências que os alunos já possuem na sua LM e que, portanto, carecem de ser trabalhadas nas aulas de LE. É, desta forma, aconselhável realizar investigações, do tipo da que propomos neste trabalho, que permitam planificar o trabalho das aulas de PLE com base nos conhecimentos efetivamente revelados pelos nossos alunos.

## **6. Considerações finais**

Procurámos, ao longo deste trabalho, fundamentar a necessidade de trabalhar, em sala de aula de PLE, com gêneros textuais, baseando a nossa investigação num gênero textual concreto, o texto de opinião, que, pela sua complexidade estrutural, acarreta diversas dificuldades para os alunos em geral e para os alunos de LE em particular.

O trabalho efetuado permite constatar que as dificuldades evidenciadas pelos alunos de PLE na construção dos seus textos de opinião se manifestam a vários níveis da composição estrutural. Assim, os informantes revelam problemas na explicitação da temática do texto, na tomada de posição, na apresentação de argumentos que não provenham da sua própria experiência pessoal e, sobretudo, na exposição de contra-argumentos que promovam o debate desejável nos seus textos, assim como dificuldades na elaboração de uma conclusão lógica e coerente. A necessidade do ensino formal do gênero texto de opinião nas aulas de PLE é, assim, uma necessidade que não pode ser descurada.

Os resultados obtidos estão, no entanto, condicionados por algumas limitações que se prendem, essencialmente, com o *corpus*, e cuja superação seria significativa. Assim sendo, desconhecemos dados acerca do *corpus* e acerca do contexto de produção dos textos que seriam relevantes para poder extrair dos textos observações mais consistentes.

Desconhecemos, por exemplo, se o plano de texto do texto de opinião foi trabalhado nas aulas dos cursos do ICLP-FLUL (apesar dos resultados parecerem indicar que não), sendo que, como considera Coutinho (2013), um trabalho prévio em torno às características organizacionais do género a ser estudado facilitará a planificação e revisão do texto.

Desconhecemos, de igual modo, a totalidade das instruções dadas aos alunos para a elaboração dos seus textos, o que dificulta avaliar se as suas produções se adequam às instruções dadas e se essas instruções seriam suficientemente claras<sup>7</sup>. Como lembra Camps (1995) a este propósito, o primeiro aspeto a ter em conta na construção do discurso argumentativo escrito é a tomada de consciência dos parâmetros da situação discursiva em que o texto se enquadrará, sendo que estes parâmetros terão consequências tanto nos conteúdos a inserir no texto como na sua estrutura textual. De igual modo, também Cruz (2012, p.116) alerta para a importância de «precisar la situación de comunicación del texto a escribir, la estructura y el propósito de éste». Tendo em conta que estudos realizados no âmbito da LM apontam para uma melhoria das produções escritas quando as instruções especificam, entre outros, a situação de comunicação, o objetivo e o(s) destinatário(s), consideramos, pois, que a indicação de instruções claras poderia ter auxiliado os alunos na execução da sua tarefa.

---

<sup>7</sup> Pinho (2008), a título exemplificativo, alerta para a existência, por vezes, de diretrizes insuficientes quanto à situação de comunicação.

Por último, há ainda a ter em conta o facto de estes textos terem sido elaborados em contexto de avaliação, um momento em que os alunos poderão sentir maior ansiedade, e com as consequentes limitações de tempo que daí poderão advir, especialmente se, como habitualmente acontece, a expressão escrita corresponder ao último exercício de avaliação.

Apesar de ditas limitações, consideramos que este trabalho pode constituir um contributo inicial para a obtenção de dados que permitam desenhar uma proposta pedagógico-didática que tenha como alvo o desenvolvimento da competência textual dos alunos de PLE no que diz respeito ao texto de opinião. De modo a alargar o escopo desta investigação, seria agora interessante observar o cumprimento do plano de texto de textos de opinião após a exposição dos alunos a modelos deste género textual<sup>8</sup> e após o ensino formal do género em sala de aula, cumprindo com as etapas de produção definidas por Flower & Hayes (1981): planificação, redação, revisão e edição, respeitando, assim, o carácter processual da escrita.

Acreditamos ser importante efetuar investigações com este pendor de diagnóstico, uma vez que os resultados observados deverão constituir o ponto de partida para uma intervenção pedagógico-didática eficaz que incida nas dificuldades reais do grupo de aprendentes em questão. O desenvolvimento da competência textual dos alunos e, concomitantemente, da sua competência comunicativa, possibilitar-lhes-á não só um melhor desempenho na aprendizagem da LE, como também uma maior participação na sociedade (de origem e meta) enquanto autores eficazes e, simultaneamente, leitores críticos e informados.

---

<sup>8</sup> Camps, por exemplo, recomenda «proporcionar textos de referencia que pongan al alcance de los aprendices los modelos sociales de argumentación escrita y les permitan constatar los recursos lingüísticos adecuados en cada caso» (1995, p.55).

## Referências bibliográficas

- Adam, J.-M. (2008). *A lingüística textual. Introdução à análise textual dos discursos*. Cortez.
- . (2002). Plan de texte. In P. Charaudeau, P. & D. Mainguendeau, *Dictionnaire d'analyse du discours* (pp. 433-434). Seuil.
- . (1992). *Les textes: types et prototypes: récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Éditions Nathan.
- Alves, M. & Zavam, A. (2021). O uso de estratégias argumentativas na produção textual no gênero artigo de opinião. In M. Soares & M. Cavalcante (orgs.), *Pesquisa e(em) ensino da língua portuguesa* (pp. 204-234). Imprensa Universitária.
- Boff, O.; Köche, V. & Marinello, A. (2009). O gênero textual artigo de opinião: um meio de interação. *ReVEL* [Em linha], 7(13), pp. 1-12. [http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel\\_13\\_o\\_genero\\_textual\\_artigo\\_de\\_opiniao.pdf](http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_13_o_genero_textual_artigo_de_opiniao.pdf).
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours*. Delachaux et Niestlé.
- Camps, A. (1995). Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita. *Comunicación, Lengua y Educación*, 25, pp. 51-63.
- Conselho Da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas – aprendizagem, ensino, avaliação*. Edições Asa.
- Costa, A.; Cerqueira, S. & Carreto, V. (2017). E essa é a minha opinião: para o estudo da emergência da escrita argumentativa. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, 3, pp. 51-73.
- Coutinho, A. (2013). O desenvolvimento da escrita na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo. In L. Pereira & I. Cardoso (coords.), *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes gêneros de textos* (pp. 17-31). UA Editora – Universidade de Aveiro.
- Coutinho, A. & Jorge, N. (2019). Texto de opinião. In A. Coutinho & N. Jorge (coords.), *Ensinar gêneros de texto: conteúdos, estratégias e materiais* (pp. 17-20). [Em linha]. [https://pt.calameo.com/read/005606479fa448551ceba?fbclid=IwAR2qjpK2gmph0uB\\_5LlhwVliHqmy2m-EFrZaTPRC\\_II8OI821Uvg\\_deR8t8](https://pt.calameo.com/read/005606479fa448551ceba?fbclid=IwAR2qjpK2gmph0uB_5LlhwVliHqmy2m-EFrZaTPRC_II8OI821Uvg_deR8t8).
- Cruz, M. (2012). Análisis del uso de los marcadores discursivos en argumentaciones escritas por estudiantes universitarios. *Perfiles Educativos* [Em linha], 34(136), pp. 98-117. [http://perfileseducativos.unam.mx/iisue\\_pe/index.php/perfiles/article/view/31766/29342](http://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/31766/29342).
- Cunha, G. (2012). A articulação discursiva do gênero artigo de opinião à luz de um modelo modular de análise do discurso. *Filologia e Linguística portuguesa* [Em linha], 14(1), pp. 73-97. <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59903/63012>.
- De Pietro, J.-F. & Schneuwly, B. (2003). Le modèle didactique du genre : un concept de l'ingénierie didactique. *Les cahiers Théodile*, 3, pp. 27-52.
- Dolz, J. (1995). Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión. *Comunicación, Lengua y Educación*, 25, pp. 65-77.
- Dolz, J. & Gagnon, R. (2008). Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Pratiques* [Em linha], 137-138, pp. 179-198. <https://journals.openedition.org/pratiques/1159#text>.

- Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Edelsa.
- Flower, L. & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), pp. 365-387.
- Gonçalves, M. & Jorge, N. (2019). Plano de texto e ensino da leitura. In A. Leal, F. Oliveira, F. Silva, I. M. Duarte, J. Veloso, P. Silvano & S. V. Rodrigues (orgs.), *A linguística na formação do professor: das teorias às práticas* (pp. 121-137). [Em linha]. FLUP. [https://catalogo.up.pt/exlibris/aleph/a23\\_1/apache\\_media/S3SCAM4B5H59BKBF6NHPAYS9NPU8H7.pdf](https://catalogo.up.pt/exlibris/aleph/a23_1/apache_media/S3SCAM4B5H59BKBF6NHPAYS9NPU8H7.pdf).
- Graça, L. (2010). *O papel das ferramentas didáticas nas práticas docentes de escrita: a análise do objecto ensinado numa sequência didáctica do texto de opinião no ensino básico*. [Tese de doutoramento]. Universidade de Aveiro.
- Jorge, N. (2019). Géneros de texto nos programas curriculares atuais: ponto da situação. In F. Caels, L. Barbeiro & J. Santos (orgs.), *Discurso académico: uma área disciplinar em construção* (pp. 325-329). CELGA-ILTEC – Universidade de Coimbra e ESECS – Politécnico de Leiria.
- Jorge, N., Coutinho, A., Fidalgo, M. & Rosa, R. (2019). Práticas Textuais 17|18: Um exemplo de apropriação de géneros textuais no Ensino Superior. In F. Caels, L. Barbeiro & J. Santos (orgs.), *Discurso académico: uma área disciplinar em construção* (pp. 182-199). CELGA-ILTEC – Universidade de Coimbra e ESECS – Politécnico de Leiria.
- Machado, A. & Cristovão, V. (2006). A Construção de modelos didáticos de géneros: apontamentos para o ensino dos géneros. *Linguagem em (Dis)curso*, 6(3), pp. 547-573.
- Marques, C. (2019). O texto oral de opinião: um ponto da situação. In F. Caels, L. Barbeiro & J. Santos (orgs.), *Discurso académico: uma área disciplinar em construção* (pp. 92-107). CELGA-ILTEC – Universidade de Coimbra e ESECS – Politécnico de Leiria, 2019.
- Martins, A. (2019). *Texto de opinião: a escrita enquanto processo na aula de Português*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Nova de Lisboa.
- Martins, J. (2014). *Prática de Língua: uma proposta de ensino-aprendizagem baseada em géneros textuais*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade do Porto.
- Mendes, A. (2016). The COPLE2 Corpus: A Learner Corpus for Portuguese. In N. Calzolari, K. Choukri, T. Declerck, S. Goggi, M. Grobelnik, B. Maegaard, J. Mariani, H. Mazo, A. Moreno, J. Odijk & S. Piperidis, *Proceedings of the Tenth Language Resources and Evaluation Conference* (pp. 3207-3214). Portoroz, Slovenia.
- Pereira, L. & Graça, L. (2015). Contributos para a aprendizagem da escrita: dos princípios de ação à sequência de ensino como eixo da aprendizagem da produção de textos. *Exedra* [Em linha], 1, pp. 196-208. [https://clunl.fcsh.unl.pt/wp-content/uploads/sites/12/2018/02/397\\_411.pdf](https://clunl.fcsh.unl.pt/wp-content/uploads/sites/12/2018/02/397_411.pdf).
- Pinho, A. (2008). *Organização do texto argumentativo escrito em ambiente de b-learning*. [Tese de Doutoramento]. Universidade de Aveiro.
- Rodrigues, S. (2015). A escrita argumentativa à saída do ensino secundário: análise de produções textuais. *Estudos Linguísticos/Linguistic Studies* [Em linha], 10, pp. 295-321. [https://clunl.fcsh.unl.pt/wp-content/uploads/sites/12/2018/02/397\\_411.pdf](https://clunl.fcsh.unl.pt/wp-content/uploads/sites/12/2018/02/397_411.pdf).

- Silva, P. (2016). Género, conteúdos e segmentação: em busca do plano de texto. *Diacrítica*, 30(1), pp. 181-221.
- Silva, P. & Rosa, R. (2019a). O plano de texto do artigo científico: caracterização e perspectivas didáticas. *DELTA* [Em linha], 35(4), pp. 1-38. <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/47122/31467>.
- Silva, P., Santos, J. & Siteo, M. (2019b). Itinerários da escrita académica no ensino superior: um projeto de investigação aplicada sobre textos e géneros. In F. Caels, L. Barbeiro & J. Santos (orgs.), *Discurso académico: uma área disciplinar em construção*. CELGA-ILTEC – Universidade de Coimbra e ESECS – Politécnico de Leiria.
- Travaglia, L. C. (2018). Tipologia textual e ensino de língua. *Domínios de Linguagem* [Em linha], 12(3), pp. 1336-1400. <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/41612/23986>.

(Página deixada propositadamente em branco)

**COMUNICAR NAS REDES SOCIAIS EM TEMPO DE  
PANDEMIA – O CASO DAS MARCAS PORTUGUESAS  
*SUPER BOCK E LICOR BEIRÃO***

**COMMUNICATING ON SOCIAL NETWORKS IN A TIME  
OF PANDEMIC – THE CASE OF THE PORTUGUESE BRANDS  
*SUPER BOCK AND LICOR BEIRÃO***

**Dina Baptista**

Universidade de Aveiro,  
Centro de Línguas, Literaturas e Culturas  
<https://orcid.org/0000-0002-7556-6557>

**RESUMO:** O contexto pandémico vivido em Portugal impulsionou mudanças na comunicação das marcas. Um diálogo mais emotivo e centrado nas relações humanas, que, por vezes, chega mesmo a ter uma abordagem didática, tende a sobrepor-se a estratégias de comunicação focadas no produto. E mesmo quando o produto parecer ser o elemento principal da comunicação, na verdade, o que se pretende realçar é a autenticidade da marca e a sua capacidade de responder às necessidades dos consumidores e de partilhar com estes as suas dores. Este trabalho identifica e analisa os conteúdos partilhados no *Facebook*, por duas marcas portuguesas, a *Super Bock* e a *Licor Beirão*, e toma como referência as conclusões de um estudo realizado no Barómetro das Marcas, pelo Omnicom Media Group (OMG) em Portugal, em 2020. O objetivo central do trabalho é compreender como é que os conteúdos estabelecem um diálogo emotivo e de proximidade com os consumidores, durante os

períodos mais críticos da pandemia em Portugal, que determinaram o Estado de Emergência e o confinamento obrigatório. Assente na metodologia de revisão de literatura e de análise de conteúdo, o presente estudo tem em consideração as publicações das marcas, no *Facebook*, nos períodos compreendidos entre 22 de março e 2 de maio de 2020 e entre 15 de janeiro e 15 de março de 2021, que correspondem a períodos decretados como Estados de Emergência e de confinamento com maiores restrições, incluindo, entre outras, o encerramento de estabelecimentos comerciais e de restauração.

**Palavras-chave:** comunicação, redes sociais, língua portuguesa, pandemia, marcas.

**ABSTRACT:** The pandemic context experienced in Portugal has driven changes in brand communication. A more emotional dialogue focused on human relations, which sometimes even takes a didactic approach, tends to overlap with communication strategies focused on the product. And even when the product seems to be the main element of communication, what is to be highlighted is the authenticity of the brand and its ability to respond to consumers' needs and share their pains with them. This paper identifies and analyses the content shared on Facebook by two Portuguese brands, *Super Bock* and *Licor Beirão*, and takes as a reference the conclusions of a study conducted on the Brand Barometer, by Omnicom Media Group (OMG) in Portugal, in 2020. The central objective of the work is to understand how the contents establish an emotional and proximity dialogue with consumers, during the most critical periods of the pandemic in Portugal, which determined the State of Emergency and compulsory confinement. Based on the methodology of literature review and content analysis, this study takes into account the publications of brands on Facebook in the periods between 22 March and 2 May 2020 and between 15 January and 15 March 2021, which correspond to periods decreed as States of Emergency and confinement with greater restrictions, including, among others, the closure of shops and restaurants.

**Keywords:** communication, social networks, Portuguese language, pandemic, brands.

## Comunicar nas redes sociais em tempo de pandemia – o caso das marcas portuguesas *super bock* e *licor beirão*

### 1. Introdução

Um estudo realizado em Portugal, em 2020, junto de profissionais da área do *marketing*, sobre as mudanças na comunicação das marcas na resposta à pandemia da COVID 19, concluiu que, para 81% dos inquiridos, a comunicação deve estar ancorada no conceito de proximidade e que, para 70%, o discurso tem de se reajustar, dando lugar a um diálogo mais emotivo e centrado nas relações humanas. O «novo normal» passará a ser mais digital, haverá menos ativações de marca e as mensagens das marcas deverão ter um cariz mais otimista e estar mais focadas no tema da solidariedade (Jorge, 2020). Também na *III Sessão do ciclo de eventos híbridos: «Marketing, negócios e vendas – desafios pós covid-19»*, Daniel Rodrigues, diretor de marketing da *Unilever Foods e Gallo Portugal*, reiterara que «a pandemia veio evidenciar como as marcas têm um papel social importante» (Marketing, Negócios e Vendas, 2020). Apesar de estes dados tomarem como referência o contexto específico da crise sanitária, na verdade, estas opiniões apenas reforçam a tendência do *marketing* relacional e o valor que as marcas devem criar através do conteúdo (Heinze, Fletcher, Rashid, & Cruz, 2016). O ser humano é por natureza dotado de emoções. Por isso, o *marketing* deve saber alcançar as pessoas através das emoções, para que o consumo assuma uma relação natural com a satisfação das suas necessidades (Heinze, Fletcher, Rashid & Cruz, 2016) e consiga proporcionar um certo prazer emocional (Godé, 2010).

Duas marcas portuguesas reconhecidas por estabelecerem uma relação consistente com o consumidor são a *Super Bock* e a *Licor Beirão*. Trata-se de marcas de bebidas alcoólicas que se distinguem nas redes sociais pelo número de seguidores, pelo dinamismo e pela criação de conteúdos apelativos e criativos e que, por isso,

conseguem motivar os utilizadores a conversarem com a marca (Méndez Jiménez, 2014), promovendo a proximidade e a interação. Além de serem duas das marcas que adaptaram a sua estratégia comunicativa ao contexto pandémico, criando conteúdos específicos, a escolha comparativa destas duas marcas justifica-se também pelo facto de, em 2017, terem protagonizado uma «guerra publicitária» que impulsionou ainda mais o seu crescimento. O mote terá sido dado pelo *slogan* «O Beirão é Super», criado pela marca *Super Bock*, numa campanha direcionada para os clientes da região portuguesa das Beiras. De imediato o conteúdo foi aproveitado pela marca *Licor Beirão*, que não só o partilhou no seu *Facebook*, como acrescentou a mensagem: «Não somos nós que o dizemos... Obrigado, Super Bock!» A resposta não se fez esperar por parte da marca de cervejas *Super Bock* que de imediato convidou «oficialmente» o *Licor Beirão* para o seu 90.º aniversário. O *Licor Beirão* responde: «Lá estaremos! Levamos o digestivo, OK?». Este episódio é revelador da estratégia comunicativa das marcas, assente no humor, no otimismo, na criatividade e originalidade, mas sobretudo na capacidade de aproveitar oportunidades para criar valor para a marca.

O presente trabalho exploratório pretende analisar os conteúdos partilhados pelas duas marcas portuguesas na rede social *Facebook*, em dois períodos temporais de maiores restrições em Portugal, resultantes dos Estados de Emergência decretados, respetivamente de 22 de março a 2 de maio de 2020 e de 15 de janeiro a 15 de março de 2021, por Decretos do Presidente da República Portuguesa. Os períodos em análise reportam-se a momentos que incluem, entre outros, o encerramento de escolas, cafés, e estabelecimentos de restauração, assim como a limitação de circulação.

A escolha do *Facebook* para recolha dos conteúdos teve em consideração o *Reuters Digital News Report 2021* que considera que, em Portugal, o *Facebook* é a rede social com mais utilizadores (73,2%) e a eleita pelas marcas pela sua capacidade para garantir a

proximidade com os seguidores e fomentar a interação (Newman, Fletcher, Schulz, Andı, Robertson & Nielsen, 2021).

Neste trabalho, foi analisado um total de 99 conteúdos com particular enfoque sobre a materialidade linguística e a construção dialógica do discurso com o seguidor. Pretendeu compreender-se de que forma é que as marcas estabeleceram com este uma relação de proximidade e de emotividade, durante o contexto pandémico da COVID 19.

### **1.1. *Super Bock*: convívio e amizade**

A marca *Super Bock* nasce em 1927, embora o grupo *Super Bock* tenha já nascido a 7 de março de 1890 resultante da fusão de sete fábricas de cervejas. Desde 2017, o grupo optou pelo nome *Super Bock Group* e assumiu um logótipo com personalidade portuguesa: o vermelho e o dourado, cores originais da marca *Super Bock*, e o símbolo dos Descobrimentos, como representação de Portugal e do desejo de internacionalização da marca. A estratégia de comunicação da *Super Bock* foca-se no convívio e na música, na constante criatividade com vista a surpreender o consumidor, mas sobretudo na amizade. A amizade tem sido sempre uma constante na sua estratégia publicitária e assim se compreende que, aquando da comemoração do seu 90.º aniversário, a campanha «90 anos a fazer amigos», que pretendia reforçar os laços de amizade entre os Portugueses, sensibilizando-os para que fossem capazes de dizer aos amigos o quanto gostavam deles, tivesse atingido no *Facebook* um milhão de visualizações e tivesse sido objeto de um estudo feito pela própria rede social *Facebook* (Pinto, 2019, p.21).

### **1.2. *Licor Beirão*: interação e humor**

A empresa produtora do *Licor Beirão* nasceu em 1940, embora a história deste Licor, também denominado de Licor de Portugal,

seja anterior, dado que a bebida já se produzia um século antes. A história do *Licor Beirão* esteve desde cedo ligada à publicidade e a formas criativas e originais de comunicar o seu produto. Reconhecida pelo icónico anúncio da TV de 2006, que coloca todos os Portugueses a responderem à pergunta «O que é que se bebe aqui?»: «Licor Beirão!», a marca *Licor Beirão* ficou sempre associada a campanhas de *marketing* irreverentes, que ficaram na memória dos Portugueses. Posteriormente, em 2014, a marca passa a trabalhar a estratégia comunicativa digital com o objetivo de envolver a comunidade de fãs que é fiel, assente na ideia de que o *marketing* deve ser capaz de criar fortes relações com os consumidores (Mckenna, 1991). Para este envolvimento muito têm contribuído os conteúdos que promovem a interação com os seguidores, através de desafios, mas sobretudo os conteúdos humorísticos (Barbas, 2018).

## 2. Objetivos e Metodologia

O objetivo geral deste estudo é identificar e analisar os conteúdos produzidos e partilhados na rede social *Facebook*, pelas marcas *Super Bock* e *Licor Beirão*, no sentido de compreender de que forma é que os conteúdos estabelecem um diálogo emotivo e de proximidade com os consumidores, especificamente durante os períodos mais críticos da pandemia em Portugal, que determinaram o Estado de Emergência, e que estabeleceram o dever do confinamento obrigatório.

Trata-se de um estudo exploratório, assente na metodologia de estudo de caso múltiplo (2 marcas de bebidas alcoólicas), com recurso a uma metodologia mista, quantitativa e qualitativa, focado na observação não participante, uma vez que a recolha será feita na plataforma digital e social *Facebook*, sem interferência nos dados recolhidos (Mills, Durepos, & Wiebe, 2010) e através de um obser-

vação estruturada, que tomou como referência quatro categorias macro de conteúdos propostas por Baptista & Costa (2021):

- conteúdos promocionais, que incentivam (in)diretamente a venda do produto.
- conteúdos afetivos, que tocam emocionalmente nos problemas das pessoas;
- conteúdos que incentivam a participação e a interação, e promovem simultaneamente a divulgação dos valores da marca;
- conteúdos que evocam notícias atuais, tendências ou simples efemérides e períodos comemorativos, como o Natal ou a Páscoa.

No sentido de se poder obter dados que permitissem a prossecução do objetivo definido, tomou-se como referência aquilo que, segundo Sampieri, Collado e Lucio (2013), é o enfoque quantitativo e qualitativo da pesquisa: a abordagem quantitativa assentará na medição numérica, na contagem para identificar com exatidão a predominância de categorias em cada marca e identificar a taxa de *engagement*, validada pela fórmula que passa por: somar o número de reações/gostos, comentários e partilhas, dividir esse número pelo número de seguidores da página no dia da publicação e posteriormente multiplicar esse valor por 100.

A categorização dos conteúdos seguiu o processo proposto por Silva e Fossá (2015) que organizam a análise de conteúdo em sete fases: codificação dos conteúdos para criação de categorias de análise; identificação do material linguístico com o mesmo conteúdo semântico (termos que remetem para os amigos e a amizade, para a solidariedade ou para a sensibilização para as regras sanitárias, para efemeridades...); criação de diferentes categorias; identificação de categorias comuns, agrupamento dos conteúdos em subcategorias e inferência e interpretação dos conteúdos. Resultante deste processo, os conteúdos foram organizados em quatro categorias macro, valida-

das pela categorização proposta por Baptista e Costa (2021), e agrupados em oito subcategorias específicas, conforme apresentado na tabela 1:

**Tabela 1:** Categorização dos conteúdos.

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
<b>Conteúdos promocionais</b>	Promoção comercial do produto
	Ref. <sup>a</sup> (in)direta à marca
	Ref. <sup>a</sup> (in)direta ao produto
<b>Conteúdos afetivos</b>	Amizade/Amigos
	Responsabilidade/Compromisso social (iniciativas/movimentos)
	Empatia (apelos/solidariedade/homenagens)
<b>Conteúdos que incentivam à participação</b>	Interação (concursos/desafios)
<b>Conteúdos que evocam a atualidade</b>	<i>Real-time/efemeridades</i>

A abordagem qualitativa, através da análise de conteúdo, permitirá aprimorar as questões de pesquisa, através do recurso à descrição, conferindo profundidade à análise interpretativa dos dados e permitindo compreender a estratégia comunicativa das marcas, durante os períodos analisados. No trabalho que se apresenta, a análise restringe-se quase exclusivamente ao conteúdo textual (*post*) que acompanha a imagem, fazendo-se referência ao conteúdo visual apenas quando necessário. Por isso, quando se indica que o conteúdo não faz referência direta à marca ou ao produto, exclui-se desta análise o conteúdo visual, dado que, nas duas marcas em análise, a identidade visual da marca, representada pelo próprio produto, está sempre presente no conteúdo visual.

### 3. Resultados

Durante o período de análise, que inclui os dois momentos de confinamento, num total de 104 dias, foram recolhidas 99 publicações na rede social *Facebook*.

Com a finalidade de conhecer a amostra em estudo, começou por se realizar uma análise descritiva da mesma, com base no n.º médio de seguidores por período, nas médias de *posts* por dia, de *likes* por *post*, de partilha por *post* e de comentários por *post*. Na tabela 2 apresentam-se os dados referentes à recolha feita, em cada período. Os dados apresentados na tabela 2 foram recolhidos a 18 de março de 2021.

**Tabela 2:** Dados métricos comparativos

	1.º confinamento: 20 de março a 2 de maio de 2020 (44 dias)		2.º confinamento: 15 de janeiro a 15 de março de 2021 (60 dias)	
	Super Bock	Licor Beirão	Super Bock	Licor Beirão
N. médio de seguidores	820 242	941 987	820 242	941 987
N. de publicações	20	28	24	27
N. médio de publicações por dia	0,45	0,63	0,4	0,45
N. de gostos	92 837	147 475	25 149	120 846
N. de comentários	5 199	6 703	2 550	4 052
N.º de partilhas	16 604	21 584	2 066	7 684
Taxa de <i>engagement</i> (soma total)	13,87%	17,94%	3,31%	13,6%

Da análise comparativa das marcas, constata-se que o *Licor Beirão* reúne maior número de seguidores, o que se traduz numa maior interação e reação por parte dos utilizadores (gostos, comentários e partilhas), e, por conseguinte, numa maior taxa de *engagement*. Relativamente à publicação de conteúdos, durante os períodos analisados, verifica-se, no entanto, um número similar de produção de conteúdos por parte das marcas, assim como uma redução do n.º

médio de publicações por dia do 1.º para o 2.º confinamento em ambos os casos. Durante o 1.º confinamento, as marcas publicavam dia sim dia não, havendo alguns dias que publicavam 2 *posts*; no 2.º confinamento, essa publicação foi feita com intervalos maiores, sobretudo no caso da *Super Bock* com intervalos de 3 a 7 dias.

Quando analisada a tipologia de conteúdos partilhados pela marca, conforme a metodologia adotada, verifica-se o predomínio de conteúdos de natureza afetiva, no 1.º confinamento, nas duas marcas, incidindo a *Super Bock* sobre conteúdos promotores da amizade e do compromisso social, através do apoio dado a iniciativas e movimentos cívicos. A estratégia de produção de conteúdos da marca *Licor Beirão* incide sobre conteúdos empáticos, de solidariedade relativamente a todos os que estão em casa e de apoio a todos os que garantem a saúde e o bem-estar dos Portugueses, mas também de sensibilização para o cumprimento das regras sanitárias numa perspetiva quase pedagógica. Ressalve-se, no entanto, o facto de o agrupamento dos conteúdos por categorias estar sujeito a sobreposições, o que acontece muito frequentemente sobretudo na análise da marca *Licor Beirão*, sendo, por isso, possível um conteúdo apresentar marcas linguísticas e semânticas passíveis de serem integradas em diferentes subcategorias (Tabela 3):

**Tabela 3**

		1.º confinamento: 20 de março a 2 de maio de 2020 (44 dias)		2.º confinamento: 15 de janeiro a 15 de março de 2021 (60 dias)	
		Super Bock	Licor Beirão	Super Bock	Licor Beirão
<b>Categorias</b> (Baptista & Costa, 2021)	<b>Subcategorias/N. Publicação</b>	20	28	24	27

<b>Conteúdos promocionais</b>	Promoção comercial ao produto	0	1	8	0
	Ref. <sup>a</sup> (in)direta à marca	6	3	4	13
	Ref. <sup>a</sup> (in)direta ao produto	2	2	8	7
<b>Conteúdos afetivos</b>	Amizade/Amigos	10	13	7	3
	Responsabilidade/compromisso	11	4	0	0
	Empatia	8	15	7	8
<b>Conteúdos que incentivam à participação</b>	Interação	2	20	0	0
<b>Conteúdos que evocam a atualidade</b>	<i>Real-time</i> /efemeridades	2	5	5	14

Relativamente à categoria dos conteúdos que incentivam à participação dos seguidores, considera-se que, particularmente, no contexto da marca *Licor Beirão*, estes conteúdos atuam simultaneamente como uma estratégia comunicativa ao serviço da promoção da amizade e da empatia. Os desafios lançados pretendem ligar virtualmente os amigos para que, juntos, possam mais facilmente ultrapassar o período de confinamento, que não lhes permite estar presencialmente unidos.

No sentido de melhor se poder estabelecer uma relação comparativa entre as marcas e compreender a evolução da estratégia entre os períodos temporais analisados, a análise e discussão dos resultados será feita primeiro individualmente por período e posteriormente numa perspetiva comparativa. Face ao número de conteúdos analisados, neste trabalho, serão abordados apenas os pontos mais relevantes da estratégia das marcas diretamente relacionados com o contexto da COVID 19.

### 3.1. 1.º Confinamento: Amizade e Solidariedade

Em abril de 2020, durante o período do 1.º confinamento, face ao encerramento dos restaurantes e cafés, a *Super Bock Group* cria a iniciativa «Bock in Business», em parceria com a plataforma *Preserve.pt*, desenvolvida no âmbito do movimento *Tech4Covid19*. Esta iniciativa, que permitia aos consumidores comprarem *vouchers* de consumo para usufruírem no futuro, quando os pontos de venda reabrissem, assumiu-se como uma estratégia de solidariedade para com os estabelecimentos de restauração que tiveram de encerrar. Dos 20 conteúdos partilhados nos 44 dias referentes ao 1.º confinamento, a marca assenta a sua estratégia comunicativa na tríade relação responsabilidade/compromisso social – amizade – solidariedade, sendo que a amizade é o elo de toda a estratégia. Quanto aos conteúdos textuais, focados na marca e no produto (excetua-se desta análise o conteúdo visual, composto pela identidade corporativa da marca), é possível identificar apenas oito referências diretas à marca *Super Bock* ou ao produto, embora nunca com uma intenção marcadamente comercial. Na estratégia comunicativa da marca, a cerveja *Super Bock* é a personificação do amigo que, mesmo ausente e confinado, está sempre presente, a ajudar, a dar força, a incentivar e a fazer companhia.

Mesmo quando o produto parece ser o centro da comunicação, na verdade, é o diálogo entre a marca e o consumidor que assume o foco e a mensagem de solidariedade ou de responsabilidade social que se pretende transmitir. Estes conteúdos integram-se na estratégia de comunicação da marca que tinha precisamente como objetivo dar voz a iniciativas, movimentos e projetos dos próprios consumidores de combate à COVID 19 sob o mote: #UmAmigoQueTemUmAmigo. Esta campanha nasce da multiplicidade de pedidos de auxílio, especialmente dirigidos a profissionais de saúde que estão na linha da frente do combate ao COVID-19. E como há sempre

#UmAmigoQueTemUmAmigo que conhece alguém que pode ajudar quem precisa, a *Super Bock* disponibilizou as suas redes sociais para divulgar iniciativas de apoio, ajudando-as a chegarem o mais longe possível. Simbolicamente representados na imagem através da *Super Bock* e do abre-latas, o melhor aliado para poder abrir a garrafa, durante 2 semanas a marca assumiu o compromisso de ajudar na divulgação destas iniciativas e movimentos, criando *posts* (conteúdos textuais e visuais) alusivos aos pedidos selecionados para que conseguissem chegar o mais longe possível. Para cumprir o seu objetivo fez um apelo aos próprios seguidores, estabelecendo-se, desta forma, entre a marca e os seus seguidores um compromisso social mútuo (Figura 1).

**Figura 1:** Conteúdo de apelo aos seguidores Super Bock.



**Fonte:** <https://tinyurl.com/ytxuwbfe> (acedido a 18 de fevereiro de 2021).

Foram partilhados conteúdos de apelo à partilha de iniciativas e de divulgação dos movimentos de apoio (Movimento SOSvizinho; Projeto 3DMaskPortugal; Movimento Tech4COVID19 e Movimento Alojamento para profissionais). Contudo, é importante realçar que, dada a importância que a amizade tem na estratégia comunicativa da

marca, dos 11 conteúdos passíveis de se integrarem na subcategoria da responsabilidade/compromisso social, nove apresentam simultaneamente marcas linguísticas e referências semânticas à amizade. Do mapeamento das palavras presentes nos 20 conteúdos partilhados em 44 dias pela *Super Bock*, constata-se que a palavra «amigo(s)» ou «amizade» é referida em 50% dos conteúdos textuais. Este dado está de acordo com a identidade e a estratégia comunicativa da marca, assente na associação entre a marca e os laços de amizade, que desde 2015 tem centrado a sua estratégia de comunicação e campanhas publicitárias na celebração da amizade.

Ressalve-se, no entanto, que, em nove destes conteúdos, as palavras «amigo(s)» ou «amizade» estão associadas a outras, nomeadamente: «ajudar», «movimento», «voluntários», «heróis», «homenagem» e «parceria». Nestes conteúdos, a amizade serve de pretexto para sensibilizar «os amigos» (entre os quais se inclui a própria *Super Bock*) para a necessidade de serem solidários e responsáveis, no sentido de se associarem a movimentos de apoio aos profissionais de saúde e a todos os que precisam de ajuda, face ao contexto pandémico vivido.

Dos 10 conteúdos integrados na categoria da amizade, em oito, as palavras «amigos» e «amizade» têm também em comum palavras que remetem para a necessidade de permanecer em casa, manifestando empatia por aqueles que têm de comemorar o Dia do Trabalhador em teletrabalho, pelos motoristas que estão ao serviço dos que não podem sair de casa, ou por aqueles que foram prejudicados nos seus negócios, por causa do recolhimento obrigatório.

Durante o primeiro confinamento, o conteúdo partilhado no 21 de março de 2020, véspera do confinamento, foi o conteúdo com maior interação, tendo 44 mil gostos, 2,2 mil comentários e 9,4 mil partilhas. Embora anteceda o período em análise, este conteúdo é importante para se compreender a estratégia comunicativa da marca assente no compromisso social (Figura 2).

**Figura 2:** Conteúdo de compromisso social Super Bock [Página de Facebook].



Fonte: <https://tinyurl.com/24wmzev8> (acedido a 18 de fevereiro de 2021).

Relativamente à marca **Licor Beirão**, também se constata a possibilidade de um mesmo conteúdo evidenciar elementos semânticos passíveis de serem integrados em diferentes categorias. Neste sentido, durante o primeiro confinamento, dos 28 conteúdos partilhados pela marca, constata-se que há um predomínio de conteúdos integrados na subcategoria da empatia, podendo um mesmo conteúdo incluir apelos diretos aos utilizadores para permanecerem em casa, sensibilizando-os para a necessidade de respeitarem as regras sanitárias impostas pelo estado de emergência, e motivando-os a manterem-se virtualmente ligados aos amigos e à marca. Para isso, a marca lança desafios e convites para os utilizadores nomearem os amigos nos comentários, partilhando fotos ou contando histórias comuns. Tomando como foco a empatia para com todos os que estão confinados e privados de poderem conviver presencialmente e partilhar um licor beirão, o apelo à amizade, à solidariedade e à interação entre os seguidores e a marca e entre os próprios seguidores atua como estratégia para conseguir um diálogo mais emotivo e de maior

proximidade com os utilizadores. E é a própria marca que, num dos primeiros *posts* partilhados durante o primeiro confinamento, a 26 de março de 2020, explica a sua estratégia (Figura 3).

**Figura 3:** Conteúdo promotor da interação Licor Beirão [Página de Facebook].



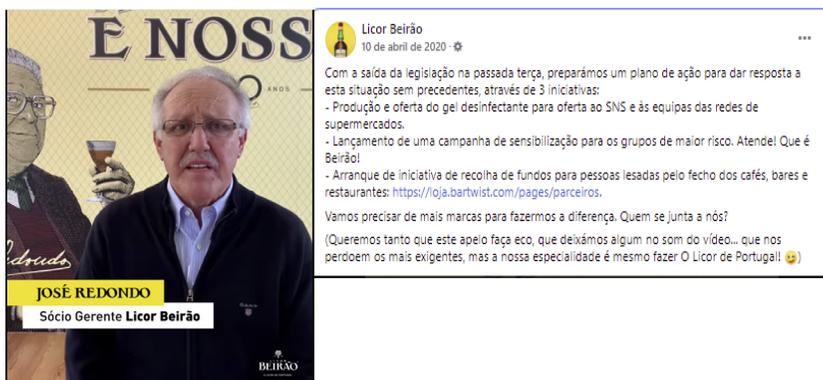
Fonte: <https://tinyurl.com/urz4fbhj> (acedido a 18 de fevereiro de 2021).

A criação do *slogan* «A melhor desculpa para juntar Amigos», e das *hashtags* #horabeirao #ficaemcasa marcam o início de uma estratégia que evidencia a sensibilidade da marca para se manter ao lado de todos os Portugueses, num momento de receio e de confinamento total, que encerrou escolas, serviços públicos e estabelecimentos comerciais (excetuando farmácias e supermercados), e que impôs o teletrabalho como obrigatório e limitou a circulação.

Dos 28 conteúdos partilhados durante 44 dias, é possível identificar 10 conteúdos que combinam as temáticas da amizade e da empatia, oito deles recorrendo a uma estratégia comum para combinar as temáticas: o convite à interação e à participação dos seguidores para que partilhem conteúdos que aproximem virtualmente as pessoas. Quando analisados os conteúdos da marca *Licor*

*Beirão*, o convite à interação e ao diálogo com o utilizador atuam como uma estratégia comunicativa presente em 20 conteúdos, cinco deles com elementos semânticos comuns às categorias da amizade, da empatia e da sensibilização para a necessidade de os Portugueses respeitarem as medidas de segurança impostas pelo contexto pandémico. A empatia para com o comércio e restauração que teve de encerrar, a necessidade de material desinfetante, a sensibilização e os constantes apelos para que os Portugueses permaneçam em casa constituem efetivamente o foco da comunicação da marca *Licor Beirão* durante todo o período do 1.º confinamento. Neste sentido, no dia 10 de abril de 2020, a marca publica um conteúdo, em vídeo, no qual o sócio-gerente e fundador da marca *Licor Beirão* José Redondo e o Diretor-Geral, Daniel Redondo, explicam o plano de ação que a marca preparou para dar resposta à situação de crise sanitária e de confinamento geral provocada pelo contexto pandémico. Assente em três medidas, a marca faz um apelo para que outras marcas se juntem, para que juntos possam fazer a diferença (Figura 4).

**Figura 4:** *Conteúdo de compromisso social Licor Beirão*  
[Página de Facebook].



**Fonte:** <https://tinyurl.com/ns9ekzcr> (acedido a 18 de fevereiro de 2021).

A humanização do conteúdo, identificada na pessoa do Sócio-Gerente e do Diretor-Geral da marca, e no pormenor de aparente humildade, que ressalva a qualidade do vídeo, conferem a este conteúdo uma emotividade e uma empatia que não deixam o seguidor indiferente. O conteúdo destaca-se pela capacidade de compreender os sentimentos de receio dos Portugueses, revela sentimentos de compaixão e preocupa-se com o seu bem-estar, e as medidas de apoio tomadas revelam o profundo entendimento daquilo que se está a passar em Portugal, e que supera qualquer preocupação comercial. É evidente que o remate final da frase «a nossa especialidade é fazer o Licor de Portugal» consegue ter um duplo efeito na perceção do leitor: somos o Licor de Portugal, porque estamos com o país nos momentos difíceis e somos o Licor de Portugal, porque nos distinguimos pela qualidade do nosso produto, que tão bem sabemos fazer.

Depois de lançar o *slogan* «Licor Beirão dá uma ajuda!», a marca lança a campanha «Atende que é Beirão», com o objetivo de sensibilizar as pessoas mais idosas, a ficarem em casa. No dia 13 de abril, a marca lança o alerta, através de um conteúdo, em vídeo, com a frase «Situações extremas requerem medidas extremas». O vídeo, legendado, começa por mostrar pessoas idosas a passear nas ruas desertas e acaba com a campanha «Atende que é Beirão», num franco apelo para que permaneçam em casa. A marca apela aos familiares e amigos de pessoas acima dos 65 que continuam a sair de casa, para irem ao site do *Licor Beirão* e introduzirem o nome e número de telefone fixo dessas pessoas. Nesse momento estas poderão receber uma chamada telefónica e, caso estejam em casa e atendam o telefone, ganham uma garrafa de Licor Beirão. Tratou-se do conteúdo com maior interação durante todo o período de confinamento, com 33 mil gostos, 2000 comentários e 6,6 mil partilhas.

Numa análise comparativa entre as duas marcas, é possível concluir que, durante o 1.º confinamento, a *Super Bock* focou a

sua comunicação na responsabilidade social, através da divulgação e apoio dado a iniciativas e movimentos civis e empresariais que procuraram apoiar os profissionais de saúde e todos os que garantiram o normal funcionamento do país durante a severa crise sanitária. A estratégia para manter um diálogo de proximidade com os seguidores foi apelar à amizade e aos amigos para que ajudassem, voluntariando-se ou procurando voluntários que ajudassem. Relativamente à marca *Licor Beirão*, o foco foi a empatia, traduzido num constante sentimento de compaixão, preocupação e apelo, para que as medidas de segurança fossem respeitadas, o que conferiu também à sua comunicação um caráter pedagógico. A estratégia adotada para garantir o diálogo com o seguidor passou sobretudo por lançar desafios e convites que incentivavam a partilha de fotos, comentários, identificações de amigos, histórias ou respostas que garantissem a proximidade virtual e ajudassem os Portugueses a superar a estratégia de emergência de saúde pública, que impôs restrições e medidas duras de confinamento e de distanciamento social.

### **3.2. 2.º confinamento: Atualidade e Humor**

Depois de um período de abrandamento das medidas restritivas, a 15 de janeiro de 2021, face ao agravamento do contexto pandémico, volta a ser decretado o Estado de Emergência e, segundo o Comunicado do Conselho de Ministros de 13 de janeiro de 2021, as medidas determinam o recolhimento domiciliário e o encerramento de várias atividades, incluindo o comércio e a restauração.

Face às novas medidas impostas, a *Super Bock*, a 22 de fevereiro de 2021, reforça o compromisso da marca com a amizade e volta a brindar os amigos que olham uns pelos outros com a campanha de comunicação «Tudo fino?». Esta campanha retoma o compromisso na defesa da amizade e dos amigos que, apesar de não poderem estar

juntos fisicamente, podem continuar a reunir-se *online*, brindando virtualmente. A campanha cria um movimento em que os amigos devem olhar uns pelos outros, mesmo à distância, incentivando-os a darem um «toque». Para isso, a marca recriou cenários de videochamadas, nas quais se destaca a pergunta «Tudo Fino», como forma de mostrar preocupação e interesse pelos amigos. As cinco fotografias mais criativas a cada semana ganham cerveja e copos equivalentes ao número de amigos na videochamada, promete a *Super Bock*. Na língua portuguesa a palavra «fino» tem diferentes sentidos. Pode significar: «de pouca grossura» (adj. sentido conotativo); recuperado de doença ou de indisposição (sentido informal e denotativo, exemplo: «já estou fino e pronto para outra»); «de boa qualidade» (informal) ou cerveja de pressão servida em copo alto e fino = imperial (regionalismo e nome). Trata-se de uma palavra culturalmente muito rica e presente em diferentes aforismos (fazer-se fino = atrevido); fiar fino/fininho = falar baixo). O facto de o termo «fino» poder ser usado simultaneamente como adjetivo (= recuperado) justifica a sua utilização na campanha publicitária no sentido de permitir a alusão à preocupação que os amigos têm uns com os outros.

Na estratégia comunicativa da marca *Super Bock*, a amizade e a empatia com aqueles que se mantêm confinados continua presente: 14 dos 24 conteúdos mantêm o foco nestas duas temáticas, com sete referências diretas à amizade e sete à necessidade de permanência em casa e de respeitar o confinamento. Contudo, o facto de as regras de confinamento terem bastante penalizadores para os estabelecimentos comerciais e da restauração terá certamente condicionado a mudança de estratégia da marca, agora mais atenta aos problemas que o comércio sofre.

Em março de 2021, a comunicação da *Super Bock* lança a campanha «Quando o normal não chega, pede *Super Bock Stout*». Desta forma, a marca de cerveja preta do *Super Bock Group* apresenta-se

no centro da comunicação, num claro incentivo ao consumo, como forma de retoma da economia, embora motivada pela necessidade de garantir as medidas de segurança impostas pelo contexto pandémico. O apoio dado à restauração parece também ter justificado o aumento de conteúdos integrados nos conteúdos promocionais. Contrariamente ao 1.º confinamento, em que apenas oito conteúdos integravam a categoria dos conteúdos promocionais (embora nenhum fizesse referência direta à venda), neste 2.º confinamento, das 24 publicações da *Super Bock*, 20 fazem referência ao produto, oito das quais numa abordagem comercial; quatro incluem o nome da marca e oito fazem referência ao produto de forma direta (com o uso do termo «cerveja»), ou indireta (com palavras que remetem para o campo lexical da bebida, como «servir», «brindar», «celebrar», «sede», «fino(s)», «imperiais», «golos»). A linguagem tornou-se mais descontraída e assente em trocadilhos («A cerveja no topo do bolo»; «Copo antecipado?»; «Há golos que ficam para a história») e quase sempre alusiva a acontecimentos quotidianos como o futebol ou as eleições presidenciais.

Relativamente à marca *Licor Beirão*, verificou-se também uma mudança de estratégia comunicativa com um maior enfoque no produto, embora continue a não haver referências comerciais diretas. Dos 27 conteúdos partilhados no período de 60 dias, 13 fazem referência à marca «Beirão», e sete fazem referência (in)direta ao produto através das palavras «licor», «beber», «copo», «frio» e «bota» (trocadilho alusivo às eleições presidenciais e ao ato de beber, num registo popular «bota a baixo»). O licor é o centro do conteúdo textual, desta vez marcado pelo registo humorístico e pelo *real-time marketing*, a que a marca sempre habituou os seus seguidores. Trata-se da capacidade de reagir de forma rápida e criativa aos acontecimentos e notícias do momento, que rapidamente geram uma ligação emocional com o público, que se identifica com os conteúdos e os partilha, contribuindo desta forma para o aumento do alcance e visibilidade da

marca. Além do registo textual marcado pelo contexto pandémico, outros assuntos têm destaque: o frio que se faz sentir («Destas frentes frias ninguém se queixa»; «A culpa é do gelo, não é do Beirão»); as eleições presidenciais («A isto ninguém se abstém»; «Eleito por todos como o Licor de Portugal»), o fim de semana que se aproxima («A empurrar Beirão todos ajudam, não é?»), ou o acontecimento protagonizado pelo treinador de futebol Jorge Jesus, cuja expressão «Teikirize» virou meme nas redes sociais e um momento viral («Aí está o mote para o fim de semana e para o resto dos dias também-Teikirize and Bebe um Beirão»). Há também conteúdos centrados nas efemeridades, como o Carnaval, o Dia de São Valentim ou Dia do Pai, este último aproveitado pela marca para lançar um desafio original – uma condecoração ao «Melhor Pai do Mundo». Segundo a marca, a condecoração pode ser fictícia, mas o gesto é bem real e pretende estreitar os laços entre pai e filho, mas evidentemente também (e sobretudo) entre a marca e os seus clientes.

Com um discurso e uma estratégia comunicativa mais descontraídas e atentas a outros acontecimentos que não apenas a pandemia, o *Licor Beirão* continua, no entanto, atento àqueles que continuam a ter de enfrentar o confinamento e a crise sanitária, e, neste contexto, o seu tom de voz mantém-se empático e o seu discurso próximo do seguidor.

#### **4. Conclusão**

Segundo Aaker (2007), um dos maiores desafios das marcas é conseguir fazer com que aquilo que as distingue das restantes seja verdadeiramente relevante para os consumidores. Será esse fator diferencial que criará valor à marca e que conseguirá, por conseguinte, torná-la forte (porque memorável) e única (rapidamente identificável) ao longo do tempo face ao mercado concorrencial (Keller, 2008). Para a criação de valor (*Brand equity*) e de uma

imagem forte, segundo Keller (1993), contribuem três fatores: atributos, benefícios e atitudes. Não tendo sido objeto de análise os dois primeiros fatores, considera-se que a *Super Bock* e o *Licor Beirão* revelaram uma atitude durante o contexto de crise sanitária vivida em Portugal que não só lhes conferiu valor e permitiu aumentar a notoriedade e o *engagement*, mas sobretudo as humanizou junto dos seus seguidores. O compromisso assumido pela *Super Bock* para partilhar iniciativas e movimentos de ajuda, apelando à colaboração dos seus «amigos» ou a empatia demonstrada pelo *Licor Beirão*, através da sensibilização para o cumprimento das regras de segurança e pela estratégia de interação, para manter positivamente ocupados os Portugueses durante o confinamento, revelaram a inteligência das marcas que conseguiram «dotar o seu produto com os valores sociais que os consumidores pretendiam» (Travis, 2000, pp.16-17), ou melhor, precisavam, para enfrentar esta crise.

O contexto pandémico vivido teve inegavelmente impactos dramáticos na vida quotidiana e na saúde das populações. O significativo aumento do número de infetados e de mortos diários tornou-se uma ameaça invisível, e as restrições e medidas de confinamento e de distanciamento social, resultantes de uma estratégia de emergência de saúde pública, acentuaram na população portuguesa um sentimento de vulnerabilidade, medo e incerteza, que rapidamente alimentou uma cultura de ansiedade e de insegurança existencial (Gouveia, Silva, Almeida & Wall, 2021). Neste contexto, as marcas em análise conseguiram ter um papel social importante, porque se colocaram ao lado dos Portugueses, porque se adaptaram e responderam às novas necessidades dos consumidores e sobretudo porque a sua comunicação conseguiu gerar empatia, embora sem terem perdido a sua identidade e os seus propósitos e sem terem perdido os fatores diferenciadores da sua estratégia comunicativa: o convívio e a amizade, no caso da *Super Bock*, e o humor, a irreverência e o sentimento de pertença a Portugal, no caso do *Licor Beirão*.

## Referências bibliográficas

- Aaker, D. (2007). *Construindo marcas fortes* (1ª ed.). Bookman.
- Associação Portuguesa De Profissionais De Marketing. (s.d.). *Barómetro Impacto COVID 19 no Marketing – Estudo regular do impacto COVID 19 sentido pelos profissionais de marketing*. [Em linha]. Lisboa: APPM [Consult. 25 Mar. 2021]. <https://tinyurl.com/f7bdh48j>.
- Baptista, D. & Costa, P. (2021). *Marketing Digital – Conteúdos vencedores* (1ª ed.). Lidel – Edições técnicas, Lda.
- Barbas, A. (2018). *O humor enquadrado valor acrescentado na publicidade: casos de estudo da Licor Beirão e Sagres*. [Em linha]. [Dissertação de Mestrado] Universidade Católica Portuguesa. [Consult. 20 Mar. 2020]. <https://tinyurl.com/9bn8jsju>.
- Gouveia, R., Silva, S. S. da., Almeida, A. N. de. & Wall, K. (2021). *Os Impactos Sociais da Pandemia: o Segundo Confinamento*. [Em linha]. [Consult. 25 Mar. 2021]. <https://tinyurl.com/5ah7dz27>.
- Heinze, A., Fletcher, G. & Cruz, A. (2016). *Digital and Social Media Marketing: A Results-Driven Approach* (1ª ed.). Routledge.
- Jorge, V. ( 2020) O “novo normal”: mais digital, comunicação repensada e menos ativações de marca. *Distribuição Hoje*. [Em linha]. [Consult. 25 Mar. 2021]. <https://tinyurl.com/4x5zd8je>
- Keller, K. L. (1993). Conceptualizing, Measuring, and Managing Customer-Based Brand Equity. *Journal of Marketing* [Em linha] 57, pp.1-22. [Consult. 25 Mar. 2021]. <https://tinyurl.com/d9hy8kyz>.
- . (2008). *Strategic Brand Management, building, measuring and managing brand equity* (3ª ed.). Pearson Prentice Hall.
- Marketest Consulting. (s.d.). *Os Portugueses e as redes sociais 2020*. [Em linha] Marketest [Consult. 22 Mar. 2021]. <https://tinyurl.com/unectd88>.
- Marketing, Negócios e Vendas. (2020). *III Sessão do Ciclo de eventos híbridos: «Marketing, negócios e vendas – desafios pós-covid-19»* [Registo vídeo]. Youtube. [Consult. 29 Out. 2020]. <https://tinyurl.com/35tcbuz8>.
- Mckenna, R. (1991). Marketing is Everything. [Em linha] *Harvard Business Review – Technology and analytics*. [Consult. 19 Mar 2021]. <https://tinyurl.com/26vnc899>.
- Méndez Jiménez, A. (2014). *Gestión de la comunicación en las redes sociales: el Community Manager*. [Em linha]. Universidad de Valladolid. Facultad de Ciencias Sociales: Repositório Documental – UVA. [Consult. 20 Marc. 2021]. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/5526>.
- Mills, A., Durepos, G. & Wiebe, E. (Orgs.). (2009). *Encyclopedia of case study research* (1ª ed.). Sage.
- Newman, N., Fletcher, R., Schulz, A., Andl, S., Robertson, C. T. & Nielsen, R. K. (2021) *Reuters Institute Digital News Report* (10.ª ed.). [Em linha] Reuters Institute for the Study of Journalism. [Consult. 25 Mar. 2021]. <https://tinyurl.com/mp9t8hu8>.
- Pinto, C. M. (2019). *A influência do branding e da comunicação no brand attachment e comportamento do consumidor: um caso de estudo Super Bock*. [Em linha].

- [Dissertação de Mestrado]. Universidade de Minho: repositorium. [Consult. 25 Mar 2021]. D <https://tinyurl.com/87kz9wju>.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F. & Lucio, M. del P. B. (2013). *Metodologia de Pesquisa* (5ª ed.). Penso.
- Silva, A. H., Fossá, M. I. T. (2015). Análise de Conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. [Em linha]. *Qualit@s Revista Eletrônica*, 16(2), pp. 01-14. [Consult. 19 Marc 2021]. <https://tinyurl.com/33nffrc5> <https://tinyurl.com/2eh42wm5>.
- Travis, D. (2000). *Emotional Branding: How Successful Brands Gain the Irrational Edge* (1ª ed.). Prima Venture.

(Página deixada propositadamente em branco)

**FORMAS LEXICAIS DESVIANTES  
POR APRENDENTES DE PORTUGUÊS  
LÍNGUA NÃO-MATERNA: ESTUDO DE CASO**

**LEXICAL DEVIANT FORMS BY LEARNERS OF PORTUGUESE  
AS AN ADDITIONAL LANGUAGE: A CASE STUDY**

**Alessandra Baldo**

Universidade de Coimbra,

Faculdade de Letras

<https://orcid.org/0000-0002-8186-3179>

**RESUMO:** Este artigo descreve um estudo que analisou formas lexicais desviantes de falantes de italiano aprendentes de português como L2 em um contexto de imersão, as quais foram restritas às categorias de empréstimo e de neologismo por empréstimo, cf. adaptação da proposta de Leiria (2001). O objetivo principal foi verificar se haveria uma relação entre o nível de proficiência dos aprendentes e a tipologia dos desvios encontrados, e as hipóteses iniciais eram: (i) os aprendentes de nível básico, por possuírem um léxico menos desenvolvido, cometeriam mais desvios por empréstimo; (ii) os aprendentes do grupo B1/B2, pela situação inversa, apresentariam mais desvios por neologismo. Como *corpus*, foram selecionadas 23 produções textuais de aprendentes divididos em dois grupos: 12 textos de aprendentes de níveis A1/A2, e 11 textos de aprendentes de níveis B1/B2. Nenhuma das hipóteses foi ratificada, e esse resultado, juntamente com a análise das formas lexicais desviantes, nos levou a uma reflexão sobre a relação entre tipologia, frequência e

compreensibilidade dos desvios, à medida que, ao compararmos os neologismos de ambos os grupos de aprendentes, verificamos que os criados pelo grupo menos proficiente exigiam um esforço cognitivo maior para serem compreendidos do que os criados pelo grupo mais proficiente. Tal achado nos levou a considerar que, à medida que a interlíngua do aprendente se aproxima do sistema linguístico da língua-alvo, a diferença mais significativa no que diz respeito aos desvios causados por um léxico deficiente estaria não na frequência da tipologia do desvio, mas sim no seu padrão de inteligibilidade.

**Palavras-chave:** desvios lexicais, empréstimos, neologismos, interlíngua, Português como Língua Não-Materna.

**ABSTRACT:** This article presents the results of a study in which two lexical deviant forms of Italian learners of Portuguese in an immersion context were analyzed: borrowings and neologisms resulted from borrowing, as suggested by Leiria (2001). The aim was to verify whether the students' s proficiency level would play a role in the typology of the lexical deviant forms. The initial hypotheses were: (i) the less proficient the learners, the more the number of deviant forms due to borrowing, considering their less developed Portuguese lexicon; conversely, (ii) the more proficient the learners, the more deviant forms due to neologisms, as a natural consequence of their richer vocabulary in the target-language. Twelve texts of A1/A2 students and eleven texts of B1/B2 students made up the corpus of the study. None of the analysis was ratified, and such result seems to suggest a relationship among typology, frequency, and understandability of the lexical deviant forms of the corpus, as further analysis of the neologisms showed that the ones created by the less proficient students demanded a superior cognitive effort to be understood than the ones created by the more proficient ones. Such finding led us to hypothesize that, as the learners' interlanguage approaches the target-language system, the most significant difference regarding lexical deviant forms does not lie in the typology of the forms, but in their intelligibility pattern.

**Keywords:** lexical deviant forms, borrowing, neologism, interlanguage, Portuguese as an Additional Language.

# Formas lexicais desviantes por aprendentes de Português Língua Não-Materna: estudo de caso

## 1. Introdução

Este artigo apresenta um estudo que teve como tema as formas lexicais desviantes de falantes de italiano que aprendiam português como L2 em um contexto de imersão.<sup>1</sup> De modo mais específico, foram avaliados dois tipos principais de desvios, pertencentes à categoria «vocabulário indisponível» proposta por Leiria (2001). O primeiro tipo de desvio constitui-se de desvios por empréstimo; e o segundo, de desvios por neologismos criados com base na L1 ou em uma língua estrangeira adicional (LEa) diversa da língua-alvo. O *corpus* do estudo foram produções escritas de dois grupos de aprendentes, divididos por nível de proficiência linguística. O objetivo principal foi verificar se haveria uma relação entre o nível de proficiência dos aprendentes e a tipologia dos desvios encontrados. Buscava-se, com base nos dados, validar as duas hipóteses levantadas pelo estudo: (i) os aprendentes menos proficientes cometeriam mais desvios por empréstimo, dado seu conhecimento linguístico mais limitado da L2, (ii) os aprendentes mais proficientes produziriam mais formas lexicais desviantes por criação de neologismos, uma vez que possuíam um maior conhecimento da língua-alvo.

O texto está organizado em quatro seções. Na primeira, realiza-se uma breve revisão teórica dos conceitos de interlíngua, desvios lexicais em L2, neologismo e morfologia derivacional, essenciais para a interpretação dos dados. Na segunda, a metodologia é exposta, e,

---

<sup>1</sup> O estudo foi desenvolvido sob a orientação do Prof. Doutor Rui Abel Pereira, da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, como parte integrante do Mestrado em Ensino de Português como Língua Estrangeira e como Língua Segunda.

na terceira, os desvios lexicais são analisados. A última seção tece considerações gerais relativas aos resultados encontrados e apresenta sugestões de novos estudos no âmbito do tema aqui abordado.

## 2. Definindo Conceitos

### *Interlândia*

Qualquer tentativa de compreensão de fenômenos relacionados à aquisição de uma língua estrangeira (L2) passa, necessariamente, pelo conceito de interlândia (IL) cunhado por Selinker em 1972. Por se tratar de um sistema linguístico construído pelo aprendiz a partir da organização linguística da sua L1 e do *input* que recebe de sua língua-alvo, a IL caracteriza-se por uma modificação e uma atualização constantes.

Tal modificação corre sempre que um novo *input* possibilita ao aprendiz levantar novas hipóteses sobre o sistema da língua-alvo. O aspecto interessante é que, conforme assinalam Gass e Selinker (2008, p.14), muitas dessas hipóteses vão além do *input* que o aprendiz recebe, fato que não somente evidencia o aspecto criativo da IL, mas representa «a essência empírica da interlândia».

Considerados o caráter sistemático e criativo da IL, uma das questões que tem suscitado um debate importante nos estudos de aquisição de L2 (AL2) é, no escopo da área de estudos denominada análise de erros, a escolha dos termos mais apropriados para fazer referência às formas linguísticas produzidas na IL. Corder (1981, p.10), por exemplo, faz distinção entre o que denomina de «erros de performance» – assistemáticos, aleatórios e facilmente percebíveis por quem os comete – e «erros de competência» – sistemáticos e

reveladores do conhecimento subjacente da língua-alvo –, esclarecendo que somente os últimos são de interesse para a AL2.

### ***Desvios Lexicais***

Uma vez aceita a premissa de que a análise de erros constitui uma janela para a compreensão de processos de aquisição de L2, o desafio que se tem colocado para os estudos em aquisição de L2 é encontrar o melhor modo de classificá-los e interpretá-los. Isso posto, e a fim de proceder à análise dos desvios lexicais assinalados neste estudo, adotaremos a tipologia empregada por Leiria (2001, p.201) para categorizar o léxico deficitário de aprendentes de L2. Utilizaremos apenas a descrição dos desvios relativos à categoria «vocabulário indisponível», uma vez que as demais – desvios formais, desvios na seleção do léxico e desvios sintáticos, morfossintáticos e outros – fogem ao escopo deste trabalho.

De acordo com Leiria (2001, p.201), quando o aprendente necessita de uma palavra da L2 da qual ainda não dispõe em seu léxico mental, ele pode incorrer em quatro tipos de desvios : (i) empréstimo, (ii) neologismo a partir de empréstimos, (iii) neologismos formais e (iv) desvios em combinatórias. Tais desvios também possuem o *status* de estratégias na medida em que são ações que o aprendente faz a fim de atingir um objetivo – nesse caso, a comunicação em L2.

A estratégia de empréstimo consiste simplesmente na substituição do vocábulo da L2 por um vocábulo da L1, ou mesmo de outra língua estrangeira (LE), do aprendente. Há uma tendência natural para um maior uso dessa estratégia quando a língua materna e a língua-alvo do aprendente são próximas. Quando essas são mais distantes, pode ocorrer o empréstimo de itens lexicais de uma língua estrangeira considerada pelos aprendentes como mais próxima da língua-alvo. (Estrela & Antunes, 2017, p.908).

Diferentemente do empréstimo, a criação de neologismos é um processo mais complexo: enquanto os neologismos por empréstimo envolvem a criação de um novo vocábulo a partir do léxico da L1 ou de outra LE e da forma da L2, os neologismos formais são detectados a partir da combinação entre o léxico da L2 e a forma da L2. Dito de outra forma, nos neologismos formais o falante processa a informação a partir da língua-alvo, com base em um padrão de regularização formado pelo léxico da L2 e com regras da L2.

Por fim, os desvios em combinatórias referem-se ao desconhecimento de expressões na L2, o que obriga o aprendente a recorrer a processos aditivos e a usar palavras da L2 para produzir combinatórias aproximadas (Leiria, 2001, p.198).

### ***Neologismos e Morfologia Derivacional***

Dos quatro tipos de desvios supracitados, os desvios que resultam em neologismos são objetos de análise da morfologia derivacional, visto que são os processos derivacionais – em contrapartida aos flexionais – que criam unidades lexicais a partir de temas, radicais e palavras. O acréscimo de um afixo derivacional a um vocábulo, assim, traz uma modificação na sua estrutura léxico-conceitual, a qual pode ser «de localização, oposição, reversão, atividade, ação, eventividade, agentividade, causatividade/causalidade, avaliação, posse, origem, etc.» (Rio-Torto, 2002, p.254).

Como ilustração, podem-se observar os sufixos «dor» nas palavras «corredor» e «investigador» e «ês» nas palavras «holandês» e «chinês»: enquanto o primeiro acrescenta a ideia de agentividade, o segundo incorpora, ao vocábulo original, a origem. Esses mesmos exemplos podem ser usados para sublinhar outra característica dos morfemas derivacionais, ou seja, a possibilidade de alterar ou não a classe sintática da base da palavra a qual se unem. Tais alterações podem se dar com base em diferentes combinações: de verbo para adjetivo

e para verbo, de nome para adjetivo e para verbo, de adjetivo para nome e para verbo, e, finalmente, de adjetivo para advérbio.<sup>2</sup> (Rio-Torto, 2002, p.268). Assim, no caso dos exemplos «corredor» e «investigador», ocorre uma modificação da classe sintática verbo (correr e investigar) para nome, enquanto no caso de «holandês» e «chinês» há uma modificação dos nomes (Holanda, China) para adjetivos.

Uma das teorias recentes que tem buscado compreender os processos de formação de palavras é a Morfologia Construcional de Booij (2010), que consiste na aplicação de preceitos-chave da Gramática Construcional (Goldberg,1995) a fenômenos morfológicos. O principal desses preceitos é a compreensão de uma construção linguística como um pareamento sistemático de forma e significado, seja para fenômenos sintáticos, seja para fenômenos morfológicos. (Booij, 2016, p.3)

A fim de explicar as relações sistemáticas de forma e significado entre as palavras, a Morfologia Construcional (MC) se vale de esquemas. Booij (20015, p.4) os ilustra a partir dos pares de palavras «*art/arty; bitch/bitchy; girl/girly; rust/rusty*»<sup>3</sup>, esclarecendo que o significado dos adjetivos pode ser parafraseado como «possuindo propriedades características de N, onde N denota o significado do nome correspondente». Na MC, tal relação pode ser esquematizada de dois modos:

i) forma: < [[x]<sub>Ni</sub> y]A<sub>j</sub>>

significado: < [possui propriedades características de SEM<sub>i</sub>]  
SEM<sub>j</sub>>

ii) < [[x]<sub>Ni</sub> y ]A<sub>j</sub> ↔ [possui propriedades características de SEM<sub>i</sub>]  
SEM<sub>j</sub>>

---

<sup>2</sup> Rio-Torto et al (2013, p.108) classificam os tipos de produtos gerados por sufixos em nominalização, adjetivalização e verbalização. A nominalização é classificada em quatro subtipos: deverbais (avaliar – avaliação), deadjetival (triste – tristeza), denominal (crystal – cristaleira) e avaliativa (bicho – bichinho); a adjetivalização, em deverbais, denominal e avaliativa; a verbalização, em deadjetival, denominal e avaliativa.

<sup>3</sup> Arte/artístico; cadela (figurado)/vadia, perversa; menina/afeminado; ferrugem/enferrujado.

Booij descreve o segundo esquema da seguinte forma: a flecha dupla mostra a correspondência forma-significado, a variável X indica a forma fonológica do nome, e a abreviação «SEM» representa o significado (semântica) do nome e, conseqüentemente, do adjetivo correspondente. O autor assinala que esse esquema tem uma dupla função: além de mostrar que a construção dos adjetivos em *-y* na língua inglesa não é completamente arbitrária, indica também como novas palavras podem ser formadas. (Booij, 2016, p.4)

Nesse contexto, Neto (2017) assinala a polissemia nas construções morfológicas avaliadas pela MC, dado que, além de esquemas, são previstos subesquemas sempre que houver subespecificações semânticas. O autor exemplifica esse conceito através das seguintes palavras pertencentes ao esquema *X-dor*: *cobrador*, *tatuador*, *varredor*, *agitador*, *fraudador*, *destruidor*, *ventilador*, *liquidificador*, *secador*, *pregador*, *cortador*, *borrifador*, *provador*, *corredor*. A possibilidade de categorizar tal esquema em subesquemas menores – como por exemplo o de agente (*cobrador*, *tatuador*, *varredor*, *destruidor*), objeto (*ventilador*, *secador*, *pregador*, *borrifador*) e local (*provador*, *corredor*) – é sistematizada na MC através de esquemas e de estruturas arbóreas que «preveem como esse conjunto pode ser expandido por meio de uma rede de relações hierárquicas» (Neto, 2017, p.417). Assim, as instanciações do esquema *X-dor* ilustrado acima seriam representadas do seguinte modo:

- Esquema geral: <[[x]<sub>vi</sub> -dor]S<sub>j</sub> ↔ [X envolvido em SEMV<sub>i</sub>] S<sub>j</sub>>
- Subesquema de agente: <[[x]<sub>vi</sub> -dor]S<sub>j</sub> ↔ [AGENTE envolvido em SEMV<sub>i</sub>] S<sub>j</sub>>
- Subesquema de objeto: <[[x]<sub>vi</sub> -dor]S<sub>j</sub> ↔ [OBJETO envolvido em SEMV<sub>i</sub>] S<sub>j</sub>>
- Subesquema de local: <[[x]<sub>vi</sub> -dor]S<sub>j</sub> ↔ [LOCAL envolvido em SEMV<sub>i</sub>] S<sub>j</sub>>

O subesquema da palavra «tatuador», por exemplo, teria a forma de <[[tatu]v -dor]> tatuador, e o significado de < [agente envolvido em tatuar] tatuador>, e a flecha de direção dupla estaria evidenciando a relação indissociável entre ambos.

Um estudo de particular interesse aos propósitos dos dados a serem aqui descritos é o de Machungo (2015), que investigou os processos de criação de novas palavras no português moçambicano (PM), derivado da junção do léxico do bantu, a língua materna de Moçambique, e do português europeu, a única língua oficial do país. Considerando que os padrões de formação de palavras possuem regras diversas no bantu e no português<sup>4</sup>, a autora levantou a hipótese de que uma das formas de enriquecimento da língua bantu seria o empréstimo das formas lexicais do PE.

Os dados de sua análise corroboraram a explicação colocada pela MC (Booij, 2010) para o processo de criação de novas palavras: ao adquirir uma língua, o falante inicialmente faz a representação de casos concretos de formação de palavras (ou seja, relação entre uma unidade lexical e um esquema) para, gradualmente, iniciar a fazer «generalizações a partir de formas linguísticas com propriedades idênticas, formando assim um sistema abstrato subjacente a esses constructos linguísticos» (Machungo, 2015, p.108). Assim, o fator determinante para a construção de subgeneralizações é sempre o conhecimento lexical do falante.

Com o suporte dos conceitos teóricos, passa-se à descrição da metodologia e à apresentação dos dados coletados a partir da análise das produções textuais selecionadas para este estudo.

---

<sup>4</sup> Enquanto no bantu o uso do prefixo que insere o radical numa determinada classe e o acréscimo da vogal temática ao final da palavra são obrigatórias, em português a base sob a qual se podem formar novas palavras pode ser um morfema, uma palavra, ou radicais e palavras. (Machungo, 2015, p.108).

### 3. Metodologia

O *corpus* do trabalho envolveu a totalidade das produções escritas de falantes de italiano aprendizes de português como L2 de níveis de proficiência A1, A2, B1 e B2 disponíveis no *corpus* do CELGA-ILTEC (Centro de Estudos de Linguística Geral e Aplicada e Instituto de Linguística Teórica e Computacional) da Universidade de Coimbra. Desse total, algumas produções foram desconsideradas por apresentarem somente desvios lexicais de natureza diversa do escopo deste estudo, o que resultou em um *corpus* composto por 23 produções textuais, doze pertencentes ao grupo A1/A2, e onze, ao grupo B1/B2.

Os textos versavam sobre temas gerais, como «descrição da cidade natal» e «comidas favoritas», com uma extensão média de 7 a 10 linhas. O número de desvios lexicais originados pela indisponibilidade, no léxico mental do aprendente, dos vocábulos na língua-alvo foi modesto: 28 desvios no total, 14 nos níveis A1/A2 e 14 nos níveis B1/B2.

Conforme anteriormente descrito, a classificação dos desvios por aprendentes de L2 de Leiria (2001) serviu de base para a análise realizada no estudo. Selecionou-se somente a categoria «vocabulário indisponível», e duas de suas subcategorias, conforme apresentado na Tabela 1.

<i>Desvios lexicais analisados</i>	
1 Empréstimos	2 Neologismos
1a Empréstimos por L1	2a Neologismos por L1
1b Empréstimos por outra LE	2b Neologismos por outra LE

**Tabela 1:** Tipologia de desvios lexicais (Leiria, 2001).

### 4. Apresentação e Análise de Dados

Nas Tabelas 2 e 3, os desvios lexicais verificados nas produções textuais, inseridos em seu contexto imediato, estão classificados de

acordo com a taxonomia apresentada na metodologia. A Tabela 4, por fim, apresenta uma comparação dos tipos desvios observados em cada um dos grupos de aprendentes, a qual servirá de base para responder às hipóteses colocadas por este estudo, e, assim, buscar contemplar os objetivos propostos.

Níveis A1/A2 – Desvios lexicais em contexto			
Texto	<i>Palavras em contexto imediato</i>		<i>Tipologia do desvio</i>
1	O <i>barrio</i> onde moro... ...o que <i>genera</i> muitos conflitos...		Barrio: 1b, empr. Lea Genera: 1a, empr. L1
2	Pode-se visitar a torre [...] e o <i>battistero</i> .		Battistero: 1a, empr. L1
3	...tenho de <i>changear</i> a comida.		Changear:2b, neologismo por empr. Lea
4	Moro...com uma pequena <i>irmana</i> .		Irmana: 1b, empr. Lea
5	...outras são viajadores como <i>mi</i> . ...estar no aeroporto <i>dues</i> horas antes.		Mi: 1a, empr. L1 Dues: 1a, empr. L1
6	Foi muito <i>divertito</i> .		Divertito: 1a, empr. L1
7	...na minha <i>ciudade</i> ...		Ciudade: 1b, empr. Lea
8	Tenho <i>ochos</i> azul.		Ochos: 1a, empr. L1
9	...tenho cabelo castanho, ondulado, olhos verdes; <i>carnação</i> clara.		Carnação: 2a, neologismo empr. L1
10	Depois vou a <i>bailar</i> com outros amigos...		Bailar: 1b, empr. Lea
11	As casas são antigas e não têm <i>reenquecimento</i> .		Reenquecimento: 3, neologismo empr. L1
12	Como muito <i>legéro</i> .		Legéro: 1a, empr. L1
<i>Total</i>	14 desvios	Empréstimos L1 = 7 LEa = 4	Neologismos por empr. L1 =2 empr. LEa =1

**Tabela 2:** Desvios lexicais do grupo A1/A2.

De acordo com a Tabela 2, os catorze desvios lexicais do grupo iniciante subdividiram-se em 11 empréstimos e em três neologismos por empréstimo. Entre os empréstimos, sete deles tiveram origem na L1, e quatro, em uma LEa.

Entre os três neologismos por empréstimo verificados nas produções textuais dos aprendentes de níveis A1 e A2 de proficiência, dois

necessitavam do conhecimento das palavras na língua estrangeira para a sua compreensão, dada a distância entre elas e as formas das palavras com o mesmo significado na língua portuguesa. O primeiro deles é «changear» (texto 3), criado com base no verbo inglês *change* e na desinência de verbo no infinitivo *-ar*, e o significado que o aprendente desejava veicular era «mudar/variá». O segundo neologismo foi empregado para fazer referência a tez de uma pessoa, e foi elaborado pela combinação da palavra italiana *carnagione* (tez, em português) e o sufixo *-ção*, tendo como resultado «carnação». Já «reenquecimento», no texto 12, é relativamente mais acessível, sendo formado a partir do verbo (ou melhor, da forma verbal desviante) «reenquecer», e do sufixo *-mento*. A palavra que o aprendente necessitava para veicular o significado pretendido, mas que ainda não estava disponível em sua interlíngua, era «aquecimento».

A seguir apresentamos duas possibilidades de esquemas elaborados a partir dos preceitos da Gramática Construcional, o primeiro com a forma desviante, e o segundo com a forma correspondente na língua-alvo – ou seja, aquecimento.

< [[Reenqueci]<sub>vi</sub> -mento]<sub>Nj</sub> ↔ [AGENTE / OBJETO envolvido em SEM<sub>i</sub>]<sub>j</sub>>

< [[Aqueci]<sub>vi</sub> -mento]<sub>Nj</sub> ↔ [AGENTE / OBJETO envolvido em SEM<sub>i</sub>]<sub>j</sub>>

Em italiano, *-mento* e *-zione* estão entre os sufixos mais produtivos para a formação de nomes de ação (Lo Duca, 2020, p.54). A autora exemplifica essa situação com as palavras *imbottigliamento* (engarrafamento) – ato de engarrafar e *trasforma-zione* (transformação) – ato de transformar. Essa categoria possui a extensão semântica de nomes de ação do tipo instrumental, e uma das palavras selecionadas para ilustrá-la é justamente *riscaldamento*, ou seja, aquecimento.

Lo Duca esclarece ainda que esses nomes permitem o fenômeno sintático da nominalização – ou seja, a frase «esse maquinário aquece a casa» pode ser nominalizada por «o aquecimento da casa». Na língua portuguesa, o sufixo em questão é também muito produtivo, fato que auxilia a compreender o neologismo criado pelo aprendente.

Antes de passar à descrição dos desvios lexicais dos aprendentes de níveis B1 e B2 e visando a uma comparação entre os dois grupos, retoma-se o número dos desvios cometidos pelo grupo de aprendentes de níveis A1/A2 por categorias: de um total de 14 desvios, onze são desvios por empréstimo – sete por empréstimo da LEa e quatro por empréstimo da L1 – e três são neologismos – dois deles criados a partir da L1, e um, a partir de uma LEa.

Níveis B1/B2 – Desvios lexicais em contexto			
Texto	Palavras em contexto imediato	Tipologia do desvio	
1	É uma <i>cidade sopportável</i> ...	<i>Ciudade</i> : 1b, empr. Lea <i>Sopportável</i> : 2a, neologismo empr. L1	
2	...há muitos restos e <i>testimoniâncias</i> dos romanos...	Testimoniâncias: 2a, neologismo por empr. L1	
3	... <i>solitamente</i> canto no Karaokê.	<i>Solitamente</i> : 1a, empr. L1	
4	Felizmente havia o <i>custode</i> do prédio...	<i>Custode</i> : 1a, empr. L1	
5	Não só os <i>presentadores</i> <i>conocem</i> carros, mas...	<i>Presentadores</i> : 1b, empr. Lea <i>Conocem</i> : 1b, empr. Lea	
6	...um quarto bastante <i>amplio</i> ... A <i>privacy</i> não é muita.	<i>Amplio</i> : 1b, empr. Lea <i>Privacy</i> : 1a, empr. L1	
7	Meus pais gostam de ter contato com a <i>natura</i> .	<i>Natura</i> : 1a, empr. L1	
8	... <i>evaluar</i> cada proposta...	<i>Evaluar</i> : 1b, empr. Lea	
9	... o barulho da cidade, os <i>musicantes</i> da rua, ...	<i>Musicante</i> : 2a, neologismo empr. L1	
10	Há muitas casas abandonadas, que são também <i>fascinosas</i> ...	<i>Fascinosas</i> : 2a, neologismo empr. L1	
11	...ao menos do <i>aire</i> limpo e da...	<i>Aire</i> : 1b, empr. Lea	
<i>Total</i>	14 desvios	Empréstimos L1 = 4 LEa = 6	Neologismos por Empr. L1 = 4

**Tabela 3:** Desvios lexicais do grupo B1/B2.

Conforme exibido na Tabela 3, os desvios lexicais dos aprendentes do grupo B1/B2 são subdivididos em dez empréstimos – quatro tendo origem na L1, e seis, em uma LEa – e em quatro neologismos por empréstimo, todos provenientes da L1.

Os empréstimos decorrentes da L1 são *solitamente* (frequentemente), no texto 3, *custode* (zelador), no texto 4, *privacy*, no texto 6, e *natura*, no texto 7. O conhecimento do léxico espanhol, por sua vez, é empregado como uma estratégia lexical nos textos 1, 5, 6, 8 e 11, através do emprego das seguintes palavras: *ciudad*, *presentadores*, *conocen*, *amplio*, *evaluar* e *aire*.<sup>5</sup>

Com relação aos neologismos, todos foram criados com base no léxico da L1: «sopportável», «testimoniâncias», «fascinosa» e «musicante». O primeiro é constituído pelo vocábulo italiano «*sopportare*» e o uso do sufixo *-vel* como formador de adjetivo em português. O segundo, que significa «depoimento» em português, tem como partes constituintes a palavra «*testimonianza*» e dois aspectos formais da língua portuguesa, o marcador de número e o acento circunflexo de marcação da tonicidade, enquanto a forma lexical «fascinosa» é criada pela combinação do adjetivo «*fascinoso*» e pelos marcadores de gênero e número da língua portuguesa.

Por fim, cabe comentar sobre o desvio «musicante»: tem-se o vocábulo «*musica*» associado ao sufixo «*-nte*», ambos pertencentes ao sistema da língua italiana. Empregando os esquemas propostos por Booij (2010), ter-se-ia o seguinte formato para representar o desvio:

< [[*musica*]<sub>vi</sub> -*nte*]<sub>Nj</sub> ↔ [AGENTE envolvido em SEM<sub>i</sub>] <sub>j</sub> >

---

<sup>5</sup> Nesse contexto, os dados encontram respaldo nos resultados de pesquisas com a de Leiria (2001, p. 255), que, após analisar desvios lexicais em português como L2 de falantes de diferentes L1s, conclui que «quanto mais uma língua é próxima da L2, mais ela é a fonte preferida para empréstimos», e a de Estrela e Antunes (2017), que encontraram desvios lexicais cometidos por falantes de italiano devido ao uso do espanhol.

Tendo-se em consideração a criatividade paradigmática da morfologia derivacional (Booij, 2016)<sup>6</sup>, parece plausível pensar tanto em uma interferência da L1 do aprendente, como recém visto, mas também em uma interferência da L2, já que ambas as estruturas fazem parte, igualmente, da língua portuguesa.<sup>7</sup>

De posse do resultado da análise das produções textuais, na parte final desta seção o confrontaremos com as hipóteses levantadas por este estudo, com o auxílio da síntese apresentada na tabela a seguir.

<i>Desvios lexicais por grupo de aprendentes</i>		
<i>Desvio lexical</i>	<i>Grupo A1/A2</i>	<i>Grupo B1/B2</i>
Empréstimo L1	7	4
Empréstimo LEa	4	6
Neologismos por L1	2	4
Neologismos por LEa	1	0
<i>Total desvios empréstimo</i>	<i>11</i>	<i>10</i>
<i>Total desvios neologismos</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
<i>Total de desvios lexicais</i>	<i>14</i>	<i>14</i>

**Tabela 4:** Desvios lexicais por níveis de proficiência.

O objetivo primeiro do estudo foi o de verificar se haveria uma relação entre nível de proficiência na L2 e tipologia dos desvios lexicais. Se prestarmos atenção aos dados da Tabela 4, não perceberemos uma relação significativa nesse sentido, considerando que a

<sup>6</sup> Booij explica que as «relações paradigmáticas são a fonte paradigmática de formação de palavras, nas quais uma palavra é formada pela substituição de um de seus constituintes. Como ilustração, o autor utiliza a família de palavras *impress*, *impression* e *impressive*: um falante pode concluir que o adjetivo *-ive* foi criado pela substituição de *-ion* a *-ive*, e a partir disso associar, por exemplo, *aggressive* a *aggression*.» (Booij, 2016, p.11).

<sup>7</sup> Visando à simplificação, optou-se por classificar por neologismo por L1, uma vez que a L1 costuma ser sempre a mais acessível nos processos de formação de palavras de uma L2. Além disso, o fato de a forma lexical correspondente a «cantor» em italiano ser «cantante» foi interpretada como outra evidência da influência da L1 na construção da palavra pelo aprendiz.

diferença do número de desvios por empréstimos entre os grupos foi de apenas um – ou seja, onze desvios nos aprendentes de A1/A2, e dez desvios de B1/B2. Situação análoga foi verificada com relação à diferença do número de desvios por neologismo – três neologismos nos aprendizes iniciantes e quatro neologismos nos aprendizes de níveis B1/B2.

Como consequência desse resultado, a primeira das duas hipóteses de trabalho deste estudo, que previa um maior número de desvios lexicais por empréstimo no grupo de níveis A1/A2 em comparação ao grupo mais proficiente devido ao menor conhecimento da língua-alvo, não pôde ser comprovada. O mesmo ocorreu com a segunda hipótese, que sustentava um maior número de neologismos pelos aprendentes de níveis B1/B2 devido a uma maior proficiência linguística.<sup>8</sup>

Frente a esse quadro, o primeiro aspecto que deve ser levado em conta é o tamanho do *corpus* utilizado neste estudo. Como se trata de um estudo de natureza qualitativa, existe a possibilidade que o resultado seja diverso em um tratamento quantitativo dos dados.

Um segundo aspecto, de natureza diversa, diz respeito à compreensibilidade dos neologismos criados pelos dois grupos de aprendentes: «*changeare, carnação e reenquecimento*», pelos aprendentes A1/B1, e «*sopportável, testimoniâncias, musicante e fascinosas*», pelos aprendentes A2/B2.

Comparando os neologismos, parece sensato afirmar que os criados pelo grupo menos proficiente exigem um esforço cognitivo maior para serem compreendidos por um falante nativo do que os criados pelo grupo mais proficiente. Tal aspecto poderia apontar para uma tendência dos desvios cometidos pelos aprendentes de uma L2 que, se bem compreendida, poderia ser de auxílio no pro-

---

<sup>8</sup> Considerando que a diferença encontrada, de um desvio – tanto por empréstimo como por neologismo –, não é significativa.

cesso de ensino-aprendizagem de uma L2 – i.e., à medida que a interlíngua do aprendente avança em direção ao sistema linguístico da língua-alvo, a diferença mais significativa no que diz respeito aos desvios originados por léxico deficiente não reside na frequência da tipologia do desvio, e sim no padrão de inteligibilidade dos desvios observados em cada categoria. Naturalmente, a existência ou não de tal tendência deve ser investigada com base em dados mais robustos, mas parece relevante o suficiente para ser mencionada aqui.

## 5. Considerações Finais

Este trabalho apresentou uma análise de desvios lexicais cometidos por aprendizes de português como L2 que possuíam como língua materna o italiano. As formas lexicais desviantes avaliadas foram restritas às derivadas pela ausência do vocábulo na língua-alvo, subdivididas nas categorias de empréstimo e neologismo por empréstimo. Como *corpus*, foram selecionadas 23 produções textuais de aprendentes divididos em dois grupos: 12 textos de aprendentes de níveis A1/A2, e 11 textos de aprendentes de níveis B1/B2.

As hipóteses iniciais de trabalho eram duas: (i) os aprendentes de nível A1/A2, porque de nível de proficiência mais básico, cometeriam mais desvios por empréstimo; (ii) os aprendentes do grupo B1/B2, por outro lado, apresentariam mais desvios por neologismo. Ambas foram refutadas, e tal resultado, juntamente com a análise das formas lexicais desviantes, levou a uma reflexão sobre a relação entre tipologia, frequência e compreensibilidade dos desvios.

Dada a natureza qualitativa do *corpus*, os resultados e reflexões aqui apresentados podem, no máximo, indicar uma tendência que necessita de estudos adicionais para poder ser validada. Além disso, deve-se levar em conta a ausência de dados provenientes de aprendentes de níveis mais avançados, o que também pode ter influenciado no resultado. Devido a isso, estudos sobre o mesmo tópico, mas

realizados com o suporte de uma base de dados estatisticamente significativa, bem como estudos que contemplem aprendentes de níveis avançados de proficiência, certamente trariam contribuições para a compreensão dos desvios lexicais em L2.

Apesar dessas limitações, espera-se que a análise apresentada aqui possa servir como motivação para futuras pesquisas sobre desvios lexicais em aquisição de língua, e em especial em desvios lexicais originados por derivação morfológica, uma área de estudos tão fascinante, porque impulsionada pela criatividade, e tão instigante, porque em constante mutação.

## Referências bibliográficas

- Booij, G. (2016). Construction Morphology. In A. Hippisley & G. Stump (eds.), *The Cambridge Handbook of Morphology* (pp. 424-448). Cambridge University Press.
- . (2010). *Construction Morphology*. Oxford University Press.
- Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford University Press.
- Eestrela, A. & Antunes, S. (2017). A sufixação num corpus de aquisição de PLE/L2. *Pelos Mares da Língua Portuguesa*, 3, pp. 905-924.
- Gass, S. M. & Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisition – an introductory course* (3ª ed.). Routledge.
- Goldberg, A. E. (1995) *Constructions – a construction grammar approach to argument structure*. The University of Chicago Press.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. University of Michigan Press: Ann Arbor.
- Laufer, B. (1997). What is in a word that makes it hard or easy: interlexical factor affecting the difficulty of vocabulary acquisition. In N. Schmitt & M. McCarty (eds.), *Vocabulary, research, acquisition and pedagogy* (pp. 140-155). Cambridge University Press.
- Leiria, I. (2001). *Léxico – aquisição e ensino do Português Europeu língua não materna*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa.
- Lo Luca, M. G. (2020). *Italiano: la formazione delle parole*. Carocci editore.
- Rio-Torto, G., Rodrigues, A. S., Pereira, I., Pereira, R. & Ribeiro, S. (2013). *Gramática Derivacional do Português*. Universidade de Coimbra.
- Rio-Torto, G. (2002). Flexão e derivação: simetrias e assimetrias. *Revista Portuguesa de Filologia*, XXIV, pp. 253-289.

- Machungo, I. (2015). Estratégias de criação lexical no português de Moçambique: aspectos da derivação sufixal. *Revista Científica Universidade Eduardo Mondlane*, 1(1), pp. 104-117.
- Meara, P. (1997). Towards a new approach to modelling vocabulary acquisition. In N. Schmitt & M. McCarty (eds.), *Vocabulary, research, acquisition, and pedagogy* (pp. 109-121). Cambridge University Press.
- Neto, N. A. S. (2017). Morfologia Construcional e alguns desafios para a análise de dados histórico da língua portuguesa. *Domínios da Linguagem*, 11(3), pp. 468-501.
- Schmitt, N. (2010). *Researching Vocabulary – A Vocabulary Research Manual*. Palgrave Macmillan.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, pp. 209-231.

(Página deixada propositadamente em branco)

**O PORTUGUÊS COMO LÍNGUA VEICULAR  
NA DIVULGAÇÃO DAS CULTURAS «EXÓTICAS»  
NO SÉCULO XVIII: O CASO DO MANUSCRITO  
536 «NOTÍCIAS DO REYNO DO MALABÁR»**

**PORTUGUESE AS A VEHICLE LANGUAGE  
FOR THE DISSEMINATION OF «EXOTIC» CULTURES  
IN THE 18TH CENTURY: THE CASE OF MANUSCRIPT 536  
«NOTÍCIAS DO REYNO DO MALABÁR»**

**Matteo Migliorelli**

Università di Pisa,  
Dipartimento di Economia e Management  
<https://orcid.org/0000-0002-5627-1358>

**RESUMO:** Dentro da atividade intercultural que a Coroa Portuguesa desenvolveu nos séculos XVI-XVIII, os relatos sobre os Novos Mundos ocupavam um espaço importante, suportados por uma relevante produção manuscrita em português, em latim e nas línguas ‘exóticas’ (Zwartjes, 2011, p.1). Contribuíram para a circulação destes saberes também figuras não nativas que consideravam o vernáculo lusitano um meio linguístico abrangente, influente e respeitado no cruzamento dos impérios coloniais. Neste estudo, trataremos do manuscrito 536, «Noticias do Reyno do Malabár», não autógrafo, sem data e conservado na Biblioteca Nacional de Lisboa: colocá-lo-emos em diálogo com outras fontes de arquivo, analisando o seu conteúdo à luz do panorama sócio-cultural e linguístico em que foi provavelmente redigido. Refletiremos, ainda, sobre as posições explícitas e implícitas adotadas

pelo autor – um padre indígena do Malabar (Índia), estudante do Collegio Urbano de Propaganda Fide em Roma – com respeito às informações transmitidas na obra, e ressaltaremos, enfim, o papel da língua portuguesa na altura do declínio do seu prestígio na rede colonial. De facto, o que o testemunho de nosso interesse oferece, quer pelos dados em si, quer pela forma como eles são recolhidos e apresentados, é uma clara adesão a uma política cultural, religiosa e linguística centrada na construção de uma copiosa coleção de textos, de distintas tipologias; textos que concernem o conhecimento das terras e dos povos extra-europeus – se bem às vezes filtrado pelo olhar eurocêntrico – que constituem os alicerces para a ação da evangelização e a manutenção das posses.

**Palavras-chave:** filologia, manuscritos, português língua veicular, Kariattil, Malabar.

**ABSTRACT:** Within the intercultural activity that the Portuguese Crown developed in the 16<sup>th</sup>-18<sup>th</sup> centuries, the reports on the New Worlds occupied an important space, supported by a relevant manuscript production in Portuguese, Latin and ‘exotic’ languages (Zwartjes, 2011, p.1). Non-native figures also contributed to the circulation of this knowledge; they considered the Lusitan vernacular a comprehensive, influential and respected linguistic environment at the crossroads of colonial empires. In this study, we will deal with manuscript 536, «Noticias do Reyno do Malabár», without signature and date, and preserved in the National Library of Lisbon: we will put it in dialogue with other archive sources, by analyzing its contents in the light of the socio-cultural and linguistic panorama in which it was probably written. We will also reflect on the explicit and implicit positions adopted by the author – an indigenous priest from Malabar (India), a student of the Collegio Urbano de Propaganda Fide in Rome – concerning the information conveyed in the work, and we will finally highlight the role of the Portuguese language at the time of the decline of its prestige in the colonial network. That the testimony of our interest offers, both for the data itself and for the way they are collected and presented, is a clear adherence to a cultural, religious and linguistic policy focused on the construction of a copious collection of texts, of different typologies; texts concerning

the knowledge of non-European lands and peoples – although filtered by the Eurocentric perspective – which constitute the foundations for the action of evangelization and the maintenance of the possessions

**Keywords:** philology, manuscripts, Portuguese as vehicular language, Kariattil, Malabar.

## **O português como língua veicular na divulgação das culturas ‘exóticas’ no século xviii: o caso do manuscrito 536 «Noticias do Reyno do Malabár»**

### **1. Introdução**

O século dos Descobrimentos coincidiu, em parte, com o florescer das monarquias absolutas europeias e com o estabelecimento das próprias línguas nacionais. De facto, a partir de meados do século XVI, a consolidação política dos reinos, juntamente com a Reforma Protestante, a corrida colonial e a invenção da impressão, promoveram a solidificação e a emancipação dos vernáculos,<sup>1</sup> através dos processos de gramatização e de dicionarização, reivindicando um prestígio linguístico derivado da herança latina.<sup>2</sup> No contexto lusófono, a expansão geopolítica da Coroa levou inevitavelmente o português a confrontar-se com o panorama linguístico, social, religioso e cultural dos povos não-europeus, atingindo uma difusão mundial. Neste quadro, resultante de uma intensa atividade intercultural (Buescu, 1983), a promoção das línguas e costumes indígenas revelou-se um conceito constante nas ideias político-religiosas do

---

<sup>1</sup> Ver o quadro cronológico da gramatização dos vernáculos europeus feito por Auroux (1992, pp.14-15).

<sup>2</sup> «Usando dos termos da Grãmatica latina cuios filhos nós somos» (Barros, 1540, p.2r).

Reino; alguns dos seus valores são preservados e apresentados na produção manuscrita e impressa em língua portuguesa, como também na latina e nas línguas exóticas.<sup>3</sup>

Sob o impulso de Dom Manuel, a «*aventure de la communication transbabélique* (Buescu, 1988, p.276)» levou gradualmente ao desenvolvimento de ferramentas pedagógicas, principalmente gramáticas («artes»), dicionários, alfabetos, catecismos, cartilhas e vocabulários, destinadas a estabelecer o uso de línguas não europeias e a difundir a língua portuguesa. Esta produção linguística surgiu como resultado das bulas pontifícias *Æterni Regis* (1481), *Inter Cætera* (1493) e do Tratado de Tordesilhas (1494), que reforçaram a política expansionista de Portugal e deram-lhe os mesmos poderes e funções que o Reino de Castela em termos de difusão da fé cristã. Como resultado, o português assumiu o papel de *lengua compañera del Imperio*, como Nebrija escreveu no prólogo da sua gramática, e as implicações da assimilação colonial e da missão evangélica foram incorporadas no seu significado político e nacional: de facto, as primeiras gramáticas portuguesas (a de Oliveira e a de Barros), marcadas por uma forte componente teórico-especulativa, refletem o papel supremacista e universal da língua e, por extensão, aquele evangélico, manifestado nas práticas religiosas doutrinárias para os indígenas.

O axioma antigo, e frequentemente repetido, de Nebrija – «que siempre la lengua fue compañera al imperio» – subsiste com aquele desconforto atenuado das coisas que julgamos inevitáveis. A história da morte das línguas e do imperialismo linguístico parece indissociável do mistério biológico da morte e ressurreição. (Verdelho, 2008, p. 11)

---

<sup>3</sup> Como Zwartjes (2011, p.1) argumenta, o uso do adjectivo exótico é meramente uma convenção linguística que se dissocia de qualquer juízo de valor eurocêntrico.

O português foi concebido, então, para servir à alfabetização e à comunhão religiosa dos povos conquistados, como parte de uma política educacional apoiada por autoridades civis e eclesiásticas, baseada no estudo do «diferente», através de um olhar comparativo que remetia ao binómio «Eu-Outro» (Todorov, 2014).

A partir da primeira metade do século XVI a emigração devida às rotas comerciais fez com que Lisboa se transformasse numa forja sociolinguística de pessoas provenientes dos quatro cantos do mundo.<sup>4</sup> Esse plurilinguismo que a capital portuguesa viveu durante o Império Ultramarino, permitiu à Coroa juntar ao longo dos séculos uma vasta coleção de obras, manuscritas e impressas, relativas à realidade das colónias: essa literatura construída também por figuras não nativas lusófonas, funcionava como ferramenta para o convívio multicultural dentro dos territórios da Coroa.

## 2. O português língua veicular

Os vários processos de controlo territorial, religioso e comercial levados a cabo pela política expansionista portuguesa iam configurando um *modus operandi* de práticas comunicativas que foram reiteradas ao longo de todo o período colonial. Entre muitas, as que interessam para este estudo são a produção e a recolha de dados relativos à alteridade (paisagística, linguística, cultural, religiosa e social), que deviam circular diretamente ou indiretamente nos ambientes da elite europeia, e o desenvolvimento de técnicas e estratégias comunicativas e tradutivas entre os sistemas linguístico-culturais. Tais elementos serviam de corolários para a propagação da fé e a ação civilizadora do Império português e permitiam a veiculação dos discursos sobre o «Outro»; nas palavras de Bernard Cohn eles

---

<sup>4</sup> O próprio João de Barros testemunhou no seu «Diálogo» da educação literária e cristã dispensada aos jovens congolezes e malabáricos em trânsito na capital.

constituem «os saberes coloniais linguísticos» (1996, p.5, *apud* Costa Pinheiro, 2008, p.49), ou seja, um conjunto de conhecimentos ato, por um lado, à categorização das características dos idiomas ultramarinos e, pelo outro, ao controlo social dos seus falantes.

Entre os séculos XVI e XVIII, com o objetivo de satisfazer a necessidade de intercompreensão entre os colonizadores e os colonizados, a difusão do português, promovida por militares e clericais, permitiu o surgir de escolas, colégios e centros de treinamento linguístico que formavam figuras habilitadas na interpretação e na tradução (chamados *lingoa* ou *topaz*), que trabalhavam pela Coroa ao lado dos mestiços, indivíduos aparentemente bilingues. Não obstante, a formação em português desses intérpretes resultava carecida: de facto, o que era ensinado era um português simplificado, retirado da sua variante oral, muitas vezes pidginizado com as línguas locais (Costa Pinheiro, 2008, p.41), que não ia além da mera compreensão e repetição de palavras e frases recorrentes e de uma fluência verbal bastante reduzida. Desse jeito, este português cristalizou-se, por meio de processos de mestiçagem, como língua de uso cotidiano e instalou-se na base da comunicação entre Lisboa e as suas posses, assumindo assim o papel de língua franca, de conquista e de civilização; de facto, o conhecimento desta língua foi durante séculos um requisito essencial no comércio e nas relações políticas, especialmente na Índia, como evidenciado pelos crioulos portugueses, alguns dos quais desaparecidos hoje em dia (Muru, 2018, p.9). Era também língua setorial do comércio e da diplomacia marítima e língua de herança em territórios onde a influência lusitana já estava aniquilada,<sup>5</sup> mas o português se mantinha associado à cultura e à religião cristã («*Portuguese cultural orientation*» (Baxter, 1996, p.

---

<sup>5</sup> Tal português, divergente do vernáculo europeu, através das várias migrações foi também exportado para certas áreas onde o eco da expansão portuguesa era mínimo ou quase inexistente, acrescentando os nós da própria rede comunicativa.

300 em Cardoso, 2016, p.70»). A língua portuguesa foi assim veículo de conceitos culturais, linguísticos e religiosos e «instrumento mediático e de conversão no Oriente» (Costa Pinheiro, 2008, p.42). O prestígio do português<sup>6</sup> no cruzamento linguístico dos impérios coloniais sofreu um declínio no século XVIII, devido à redução maciça do Estado da Índia e à expulsão dos jesuítas das colónias; porém, permaneceu como língua de doutrinação religioso, de subjugação cultural, de contato e de práticas hegemônicas.

O português veicular era uma língua ampla, diversificada, fértil e criativa, mas sobretudo defensora do convívio interlinguístico, cultural e científico: o pensamento humanista, que levou os homens a novas descobertas, tanto concretas como conceituais, determinou o sucesso e o prestígio do português e da sua promoção como o canal preferido para a composição do património cultural mundial, constituindo-se como língua pluricêntrica (Soares da Silva, 2014 *apud* Banza & Gonçalves, 2018, p.37). De facto, o português tinha (e continua a ter) essa característica, isto é, na teorização de Clyne (1992, p.1), de língua nacional de vários territórios onde se desenvolveu uma específica variedade que diferia das outras e que tinha vários centros autónomos de elaboração, codificação e irradiação de uma norma.

### **3. O encontro do português com as culturas «exóticas»: o caso do manuscrito 536**

#### **3.1. Reconstrução histórico-bibliográfica e biografia do autor**

Como foi tratado na introdução desse artigo, a produção manuscrita e impressa relativa aos sistemas linguístico-culturais exóticos

---

<sup>6</sup> Neste caso o termo português remete às diferentes formas linguísticas que com o português partilhavam várias características e que serviam de línguas veiculares.

revelou-se um objetivo marcante da política hegemónica da Coroa; de facto, contribuíram para o desenvolvimento dessa literatura também os indígenas, que consideravam o português um meio de divulgação global, poderoso e eficiente. É nesse panorama que se insere o *corpus* da nossa análise, um estudo acerca do manuscrito 536 conservado no Fundo dos Manuscritos Reservados da Biblioteca Nacional de Portugal (BNP) em Lisboa. Este material anónimo, de papel, etiquetado «Noticias do Reyno do Malabár», tem uma escrita coeva e da mesma mão; constitui-se por 29 fólios e data do século XVIII.

Raramente o ms. 536 tornou-se objeto de investigações; contudo, os poucos trabalhos que encontramos oferecem interessantes referências bibliográficas que o colocam em diálogo com outros textos. Lopes na nota de rodapé cita três manuscritos do século XVIII conservados na BNP «de muito pouca importância» (1898, p. LXVIII) e relativos à história dos cristãos de S. Tomé:

I. A-2-36, 11 fólios: «Noticias do reino do Malabar e breve e verdadeira relação da christandade de S. Thomé, Apostolo no Malabar». II. A-2-33, 32 fólios: «Historia verdadeira da christandade de S, Thomé no Malabar», III. B-8-49, 29 fólios: «Noticias do reyno do Malabar; Breve relação da christandade de S. Thomé Apostolo no Malabar». Estes três manuscriptos são uma mesma obra; os dois últimos são os mais completos. Contem uma descrição do Malabar, geographia, usos e costumes; e uma parte histórica que vae até ao tempo de D. Maria I. A primeira parte só existe nos manuscriptos I e III; o I tem a parte histórica muito reduzida; o melhor é o III. (Lopes, 1898, p. LXVII)

As catalogações pertencem ao antigo sistema da BNP; o confronto com o «Inventário» de Moniz permitiu verificar que o ms. A-2-36 é o atual 36, o A-2-33 é o 33 e o B-8-49 é o 536 (Moniz, 1896, pp.12 e

142.). Muru (2010, p.24) numa nota de rodapé descreve brevemente o ms. 36 e seleciona alguns seus trechos (Ibid., pp.4-6): seja a descrição seja os excertos coincidem com os do ms. 536, que a autora insere na bibliografia com o título<sup>7</sup> e a catalogação do *microfilm*<sup>8</sup> diferente da atual (Muru, 2010, p.223). Sucessivamente, confrontámos o texto do ms. 536 e a transcrição do ms. 33 feita por Rego (1958, pp.851-875)<sup>9</sup> e averiguámos uma semelhança quase total<sup>10</sup>, embora o ms. 33 careça da seção inicial da geografia do Malabar, como afirma Lopes (1898, p.LXVII). Assim como Lopes atesta uma relação entre os três manuscritos como componentes da mesma obra, também Appasserry (2006, p.19) evidencia algumas correspondências: o ms. 536 e o ms. 33 são duas cópias que pertencem a J. Cariatti, Arcebispo de Cranganor, e que o ms. 33 e o ms. 336<sup>11</sup> são idênticos, menos pela parte geográfica ausente no 33.<sup>12</sup>

Também segundo a ficha técnica da BNP, o ms. 536 seria provavelmente da autoria de José Cariati, como Appasserry (2006) e fontes disponíveis em rede comprovam.<sup>13</sup> Com respeito à datação, os mesmos sites propõem como ano 1780, enquanto Appasserry (2006, p.4), citando erroneamente Rego (1958, p.851), opta por 1782; de facto, o autor português não trata o ms. 536 mas o 33, sem fornecer dados alguns sobre a autoria e a data.

---

<sup>7</sup> «Malabar Christão, noticias do reino do Malabar».

<sup>8</sup> (F2356). Agora é (F6418).

<sup>9</sup> O autor não explicita o processo filológico utilizado para a transcrição.

<sup>10</sup> Por exemplo, na transcrição de Rego (1958, p.852) está presente no corpo do texto uma indicação bibliográfica ausente no ms. 536.

<sup>11</sup> Provável desvio do autor: suponhamos ser o ms. 36.

<sup>12</sup> Lamentavelmente, por causa das restrições anti-covid, não foi possível ainda consultar o ms. 36 e o ms. 33 na sua forma original.

<sup>13</sup> Como os sites histórico-religiosos: <https://web.archive.org/web/20100706221035/http://cs.nyu.edu/kandathi/kariattil.html> e [https://hamletram.blogspot.com/2014\\_03\\_04\\_archive.html](https://hamletram.blogspot.com/2014_03_04_archive.html).

José Cariati é a adaptação portuguesa do nome Yausēppā Kariyātti, mais conhecido na forma Joseph Kariattil (Payngot, 1987, p.46)<sup>14</sup>; nasceu no dia 5 de maio de 1742 na região do Malabar (Alangad, Índia) e pertencia à Igreja Siro-malábarica dos Cristãos de S. Tomás. Inicialmente, frequentou o seminário carmelita da cidade onde foi instruído em teologia e em línguas, nomeadamente em português, latim e sânscrito. Com os 13 anos, entrou como estudante no Colégio Urbano de Propaganda Fide em Roma (1755-1766) para aprender siríaco, língua litúrgica da sua comunidade e obteve o título de doutor em Teologia; a formação que recebeu em Roma fez dele um especialista em línguas, capaz de falar e escrever em italiano, português, latim e proficiente nas línguas indianas nomeadamente siríaco, sânscrito e malayalam (Migliorelli, 2021), o seu idioma materno. Concluída a sua experiência em Propaganda Fide, regressou à sua terra para lecionar siríaco; em 1778, junto ao colega e amigo Thoma Paremmakkal, empreendeu uma missão ecuménica<sup>15</sup> para reunificar as várias comunidades religiosas cristãs malabáricas sob a Igreja Romana, fragmentadas pelos vários sínodos e concílios convocados pelos portugueses nos séculos XVI-XVII (Sorge, 1983). A missão não produziu os frutos esperados, mas concedeu a Kariattil a possibilidade de passar um período em Lisboa; nesta estadia conheceu várias figuras influentes do panorama político e eclesiástico português e até foi nomeado Arcebispo de Cranganore pela Rainha Dona Maria I no dia 16 de julho de 1782. Faleceu em

---

<sup>14</sup> O nome aparece em diferentes formas, incluindo Cariati, Cariatti, Kariatti e Kariyattil. Em malayalam, a sílaba final <l> assume o valor de semiconsoante, que não era pronunciada no século XVIII (Payngot, 1987, p.46). Este fenómeno linguístico indicaria a ausência da consoante final <l> na transliteração latina do apelido em alguns documentos. As formas transliteradas Cariattil/Kariattil revelaram-se as mais comuns: para esse artigo adoto a forma Kariattil.

<sup>15</sup> Testemunhada no «Varthamanappusthakam», a primeira relação de viagem escrita em malayalam (Podipara, 1971).

circunstâncias pouco claras no dia 09 de setembro de 1785 durante o seu regresso à Índia<sup>16</sup>.

Kariattil, já conhecido nos circuitos eclesiásticos de Lisboa antes da sua chegada, foi acolhido na casa do Padre Caetano Vitorino Faria, religioso destinado a ser Arcebispo de Goa; aí entrou em contato com vários expoentes da elite religiosa e política europeia, entre os quais o Núncio Apostólico de Lisboa que lhe pediu uma revisão linguística de alguns missais em línguas dravídicas destinados ao Malabar, provenientes da tipografia de Propaganda Fide (Podipara, 1971, p.198). Este evento, que demonstra a necessidade que o Padroado tinha de recolher conhecimentos sobre as línguas e as culturas dos povos evangelizados e, ao mesmo tempo, de instaurar colaborações com as indígenas, deu a perceber a Kariattil que podia ser frutífero deixar, mesmo em Lisboa, algumas informações sobre a sua realidade de origem, na tentativa de divulgar saberes coloniais através do olhar do colonizado, sem a influência de filtros típicos da narração do conquistador.

De facto, Paremmakkal (Podipara, 1971, p.200), testemunha a atividade de redação de uma obra autêntica de Kariattil ao longo da sua estadia lisboeta, alguns dias depois da revisão dos missais da tipografia de Propaganda Fide:

Durante o período em que permanecemos sob o Padre Cajetan o Malpan [*Kariattil*] escreveu em português um breve, ordenado e claro tratado sobre tudo o que tinha acontecido no nosso país em relação à fé, desde o tempo do Apóstolo S. Tomás até aos dias de hoje. Nele descreve como os paulistas começaram a missão lá e que coisas tinham feito, como os carmelitas vieram e o que tinham feito e estão a fazer, como partimos de Malabar pela ordem da Assembleia da Igreja de Malabar e quais tinham sido as

---

<sup>16</sup> Para ler uma biografia do autor veja-se Payngot, 1987.

nossas experiências em Roma. Anexaremos este tratado ao final deste livro para o bem daqueles que o desejarem ler.<sup>17</sup> (Podipara, 1971, p. 200)<sup>18</sup>

As informações que Paremmakkal transmite nesse breve excerto correspondem ao conteúdo do ms. 536, excluindo a seção da geografia; não obstante, não fornece o título e a data desta obra, e nem informa dos mss. 33 e 36.

Existe também uma tradução inglesa do ms. 536, feita por M. Arattukulam em 1989 e disponível *online*, mas que, por enquanto, permite uma pré-visualização limitada às primeiras 14 páginas, onde o tradutor constrói o panorama histórico, religioso e social do Malabar. A autoria do texto original português é atribuída a Joseph Kariattil, porém nas páginas consultáveis não se menciona o autor, a catalogação bibliográfica e o instituto onde estaria conservado<sup>19</sup>.

### 3.2 Análise do manuscrito<sup>20</sup>

A obra está dividida em três seções não homogêneas por número de fólios:

1) A primeira (ff. 1r.-9r.), sem título, contém informações detalhadas sobre a conformação geográfica do Malabar, a sua fauna e flora, os aspetos socioculturais, etnográficos, económicos e religiosos dos seus habitantes e da variedade linguística existente;

---

<sup>17</sup> Tradução minha.

<sup>18</sup> Esse tratado não se encontra anexado ao diário.

<sup>19</sup> Não obstante o site «The Great Archbishop Augustine W. Kandathil, D. D.» menciona como textos originais da tradução os três manuscritos da BNP. <https://www.geocities.ws/kandathil/kandathil/kandathil.html>.

<sup>20</sup> As transcrições que seguem concordam com as regras de edição mecânica.

2) A segunda, o corpo central da obra (ff. 9v.-23r.) com o título «Breve, e verdadeira Relaçã da Christandade de Santo Andre<sup>21</sup> Apostolo em Malabar», relata a história da comunidade dos Cristãos de S. Tomás, desde o ano 52, data da presumível chegada do Apóstolo Tomás à Índia, até 1782;

3) A terceira (ff. 24r.-28r.), a mais reduzida, «Summa, ou Epilogo De tudo o que conthem este papel», é uma sinopse do que foi descrito na seção precedente.

A primeira seção do manuscrito descreve o panorama geográfico, natural, social e cultural do Malabar, tópicos recorrentes na produção missionária; esse tipo de relatório fornecia à Europa uma fotografia sobre o Novo Mundo e permitia aos reinos a preparação para conquista e, aos religiosos em missão, conhecer com antecedência o contexto operativo para assim evitar ou até ultrapassar a desorientação inicial devida às diferenças entre as realidades, além de se tornar mais especializados para aquele encontro. As informações que Kariattil seleciona para este capítulo são várias e parecem ser derivadas do próprio conhecimento, como nativo, com exceção do dado de abertura relativo à posição geográfica do Malabar: «O Reyno do Malabar [...] conforme a geografia, alguns o fazem distante do Equador por oito grãos; e outros por cinco» (536, s.d., f. 1r.). As fontes desta indicação são desconhecidas e, pela formação que Kariattil recebeu, não devem ser fruto dos seus estudos, mas talvez referências extraídas durante as suas viagens do Malabar a Europa.

No sistema comparativo típico do pensamento do homem colonial, as divergências funcionavam de elementos necessários para delinear

---

<sup>21</sup> Ainda não descobrimos o motivo que levou Kariattil a mencionar S. André no lugar de S. Tomé, o apóstolo que, segundo a tradição, evangelizou a costa malabárica. Contudo, Appassery (2006, p.19) cita este título como segunda parte do ms 336.

a nova alteridade que se enfrentava com a realidade de origem. O binómio europeu-indígena, «Eu-Outro», colonizador-colonizado será o filtro com que se analisará as outras partes dessa obra. As discrepâncias e as analogias são os fatores que permitiram criar, no caso linguístico, o modelo descritivo para as línguas indígenas: com base no modelo tradicional os sistemas exóticos deviam encaixar-se no paradigma latino e, ao mesmo tempo, relevar os hábitos linguísticos peculiares do sistema descrito (Buescu, 1988). A estratégia da comparação das línguas torna-se evidente em Kariattil na descrição da diversidade linguística local, bastante reduzida e listada:

A lingua commûa do Reyno he a Malabarica: A Grandonica he dos Sabios, a qual he a mais copiôsa, que se ouve pelos versados nas linguas: Tambem se diz que seja mais de todas as outras linguas da India; de sorte, que sabendo aperfeiçãõ desta lingua, poderá entender bem todas as outras. Há outras muitas castas de linguas, como a dos Christaõs de S. Thomé A Lingua SiroCaldaica para o Rito da Igreja; a Tamulica, Maraita, Pattanica, Codaica, Canarina, e outras. Nos Portos de mar a commûa hé Malabarica e Portugueza; e alem destas saó Turcica, Persica, Arabica, Armenica, Bengalica há e todas as linguas da Europa. (536, s.d., f. 2v.)

Concerne ao assunto da geografia e da natureza, Kariattil fornece também alguns dados toponomásticos, «Todo o mar desta costa he cheio dos Portos, como Bombain, Gôa, Talliceri, Mahé, Calicut, Cochim, Porca, Alepojé, Anjenga» (536, s.d., f. 1r.) e outros sobre a riqueza natural. Trata-se de descrições que visam suscitar no leitor a curiosidade<sup>22</sup> da

---

<sup>22</sup> Exemplo: «Dos Sacrificios, e seus Rittos, basta toar algúas cousas, para satisfazer a curiosidade dos que querem sabêllos [...]. Os Rittos das Fervidades saó na verdade curiozos [...].» (536, s.d., ff. 3v.-4r.).

descoberta, estimulada pela fascinação do exótico e pela possibilidade de um comércio rentável.

A tentativa de atrair o leitor continua também nos outros fólios, nomeadamente nos que se referem à situação etno-antropológica, embora Kariattil critique alguns aspetos relativos às comunidades locais e aos seus ritos: «a gente mansa, e benígna [...]. As cazas, e habitacões desses são bem miseraveis, e estão ás escûros dentro: no trato são civîz, e cortezes; porem nem de todas as castas igualmente se pode fiar» (536, s.d., f. 1v.). O olhar objetivo de Kariattil sobre a natureza torna-se nesse tipo de descrição subjetivo, atribuindo às vezes conotações pejorativas: «Neste Reyno do Malabar se achão cento, e vinte e húa diferentes castas de Religiõ; e todas ellas adó-raõ falsas Divinidâdes. [...] Porem depois em particular a da hum adora o que mais lhe agrada [...]». (536, s.d., ff. 2v.-r.),

As mulheres Catholicas, Judias, e Turcas, ordinariamente andaó vestidos decentemente, e decores mais brancas [...] porem algúas castas baixas dos Gentios andaó mal cubertas, sâhem, trabalhaó, e conversaó com todos os que querem com ellas; e outras tambem comem com os homens. (536, s.d., f. 3r.)

Estas representações, especialmente as dos «gentios», remetem a uma visão eurocêntrica que não pertence de todo ao autor, mas está de acordo com o pensamento do colonizador. A perspetiva de Kariattil divide-se assim entre um olhar interno, o de nativo que transmite uma imagem quase bucólica da sua terra, em contraste com um olhar externo, típico do estrangeiro que considera a própria realidade oriunda como única, superior e digna de prestígio. O eurocentrismo de Kariattil até se explica com o contexto em que redige a sua obra, o espaço colonial e evangelizador português, e se põe ao lado de uma visão cristocêntrica, visível no sintagma «falsas Divinidâdes» (536, s.d., f. 2r.), pensamento comum aos missionários europeus

que deviam elevar os valores cristãos e exorcizar as crenças pagãs. A religião de pertença, a formação eclesiástica e as experiências de vida tornaram Kariattil numa figura poliédrica que assimilou o olhar supremacista europeu e cristão, conservando um forte ligado com as suas origens, fator que às vezes gera fenómenos de bairrismo.

A segunda seção da obra é a parte mais extensa do manuscrito e contém a história dos Cristãos de S. Tomás na Índia, desde a chegada ao Malabar do apóstolo S. Tomás no ano 52 até a viagem ecuménica de Kariattil<sup>23</sup>: «Os chamados Christaos de S. Thomé no Malabar perseveraraó desde cincoenta e dous da era vulgar athé sette inteiros seculos» (536, s.d., f. 9v.),

*[as igrejas locais]* de commum consentimento, escolheraó os Padres José Cariati, Doutor na sagrada theologia e filosofia, e missionario apostolico, e Thomaz Pareamakel, Vigario de Kallate, e Mestre da lingua Siro-caldaica [...] e os enviaraó para Portugal. Chegando estes á corte de Lisboa, communcaraó o motivo desta resolucaó, e dilatada viagem; e depois de trez mezes, e desoito dias, [...] foraó para Roma para cumprirem a outra parte da sua legaçao. (536, s.d., f. 20v.)

Dentro desses fólhos, o religioso narra da evolução da sua comunidade, principiando pela questão do rito siríaco e a rotura com a Igreja de Babilónia, passando pela chegada dos portugueses e dos missionários, com as consequentes mudanças dos hábitos religiosos indígenas. O relato enfoca-se no Concílio de Diamper (1599) e no arcebispado goano do jesuíta Aleixo de Menez, durante o qual se decretou a redução dos poderes dos funcionários eclesiásticos locais e a imposição do rito latino (Pallath, 2019). A alteração dos dogmas levou vários e importantes conflitos internos e externos à

---

<sup>23</sup> Contudo, o autor não explicita o facto de ser também o protagonista da missão.

comunidade, acrescentando o ódio contra os invasores militares, os holandeses<sup>24</sup>, mas sobretudo contra os jesuítas, liderados pelo mesmo Menez, e os carmelitas enviados por Roma. Aqui apresentamos três excertos que põem em evidência as críticas pessoais do autor, e de qualquer modo da sua comunidade: «Por fim a nação não podendo mais resistir aos Gesuítas cavillozos e importûnos concedeu-lhe que assim fosse por aquella vez» (536, s.d., f. 11v.), «Em todo o modo querendo effectuar a sua idéa os Carmelítas fallaáraó aos Gesuítas, e os enganaraó com falzas promessas» (536, s.d., f. 15v.),

Porem o que cauza maior admiração, he que a Providencia Divina athe estes dias, conservou aquellas semente apostolica no meio das espinhas innumeraveis de cento e vinte e húa differentes castas de religiaó, e opprimidas pelos mãos, e invejózos operários, que vaó por ahí com a capa da religião, e zelo das almas. Na verdade era assim em algum tempo; mas passou-se o tempo dos Xavieres, dos Menezes, etc. (536, s.d., f. 22v.)

O que sobressai é a tentativa do autor de divulgar uma crónica «verdadeira» (Ibid., f, 9v.) que, de qualquer forma, se opõe à visão corrupta que os europeus difundiram. Kariattil reclama o seu estatuto de nativo instruído e, de acordo com a política colonial de recolha de dados sobre o «Outro», pretende deixar uma memória através do seu olhar de indígena. Essa vontade de contrastar as «falsas» histórias europeias levou o autor a criticar, às vezes severamente, as várias instituições protagonistas, primariamente os jesuítas,

---

<sup>24</sup> Kariattil descreve também as guerras dos holandeses contra os reinos locais indianos, sublinhando a ferocidade dos primeiros: «e dahí a pouco os Hollandezes tomaraó Cochim á custa de muito sangue, particularmente dos Malabares. Naquella occasiaó foi, que se assignalaraó alguns cinco Reys Malabares, dando valorosamente o seu sangue, por defender a Cochim, e a Cranganor, contra os Hollandezes» (536, s.d., f. 15r.).

seguidos pelos holandeses descritos como cruéis e negligentes e, enfim, pelos carmelitas, os que tomaram decisões sem considerar o juízo da comunidade local. Às denúncias contra os invasores subjaz o intento protetivo de Kariattil, que se torna visível nos últimos fólhos desta seção em que se dirige ao leitor, pedindo que assuma uma atitude misericordiosa, compassiva e respeitosa ao longo da leitura de todo o relato.

Com este texto o Auctor deseja, que quem houver de julgar as couzas do Malabar de Nossa Santa Religiaõ, cuide com toda a efficacia nellas, para gloria de Deos, salvaçaõ das almas dos seus próximos, immortal honra da sua naçaõ, interesse summo da Coroa Fidelissima; pois que taes efeitos são proprios da verdade bem ponderada, applicando-lhe os meios necessarios para os produzir (536, s.d., f. 23r.)

Embora a perspectiva indígena seja bastante constante ao longo desta seção, não se encontra nenhuma explícita crítica contra os portugueses; no caso do Arcebispo Aleixo de Menez, a reprovação está dirigida exclusivamente a ele como jesuíta e, por extensão, a toda a Companhia. Parece que o facto de se estanciar no espaço lusitano e ter contatos com o reino levaria Kariattil à uma forma auto-censura, provavelmente para evitar possíveis repercussões.

«Summa, ou Epilogo De tudo o que conthem este papel» é o título da sinopse da segunda seção: é a parte mais breve do manuscrito e contém a cronotaxia, em forma de narração, dos Bispos e Arcebispos<sup>25</sup> da comunidade dos Cristãos de S. Tomás e evidencia as fases mais delicadas e fundamentais da sua formação. Ao lado de outras acusações contra a Companhia de Jesus e os carmelitas

---

<sup>25</sup> Algumas dessas figuras não aparecem na seção anterior.

italianos<sup>26</sup>, na parte conclusiva da obra Kariattil insere palavras elogiosas a Portugal, como único país a ter tido uma atitude respeitosa perante os malabáricos: «Sem sciencia tambem, e confirmação de Portugal, que ao menos, pelo querer da mesma nação [*Malabar*], tem o privilegio, e apreferencia entre as outras nacões da Europa, por respeito do Malabar. Certamente a Nação naó tira este dideiros aos Portuguezes» (536, s.d., f. 28r.).

#### 4. Conclusões

O nosso estudo configura-se como uma inicial análise textual e reconstrução histórica do manuscrito 536: no futuro, esperamos poder confrontar o texto com os manuscritos originais 33 e 36 para, enfim, desenvolver um estudo filológico que contemple as três obras<sup>27</sup>. «Noticias do Reyno do Malabár» testemunha o vasto conhecimento pluridisciplinar de Kariattil, e delinea maioritariamente o seu perfil de homem atento às políticas do seu tempo e aos equilíbrios entre as instituições ativas dentro e fora da Europa. Devido ao contexto de produção e ao passado do autor, a obra representa um caso exemplificativo de transmissão indígena dentro da política de recolhas de dados sobre as realidades exóticas encetada pela Coroa ao longo dos séculos do colonialismo, adquirindo uma função descritiva e divulgativa típica das obras missionárias. A sua criação nasceu da necessidade de acrescentar o conhecimento global sobre o Malabar e, ao mesmo, de levá-lo

---

<sup>26</sup> «Morto elle fizeraó [*os jesuítas*] Dom Francisco Garcia, o qual foi auctor do scisma, e de todo o mal do Malabar, como se mostrou na historia. [...] Querendo os carmelitas succeder ao Mar Alexandre no Bispado, sem que ninguem lho acordasse, por engano, e fraude fizeraó sagrar a hum mestiço [...] Porem depois desta entrada dos Jesuítas athé os nossos dias, nunca cassaraó as bulhas entre os carmelítas, e Jesuítas, com summo prejuízo, e escandalo de todo o Malabar, sem successo algum da nação» (536, s.d., ff. 25r.-26v.).

<sup>27</sup> Esperamos poder consultar também a tradução inglesa de Arattukulam (1989).

para o público europeu; graças às informações presentes, podemos considerar o ms. 536 uma fonte abrangente para qualquer missionário ou viajante que, para se preparar à missão procurava diferentes noções sobre a colónia e a sua comunidade religiosa. O foco do manuscrito é bastante explícito e, por meio da perspectiva indígena, visa oferecer uma nova e verídica narração histórica dos eventos que afetaram a terra e a povoação malabárica, em oposição às diversas crónicas europeias que circulavam no século XVIII. De facto, Kariattil critica as ações dos missionários e dos conquistadores que deixaram feridas na comunidade e favoreceram o surgimento de falsos testemunhos; contudo, a invetiva contra os portugueses permanece num nível subtendido até, em alguns passos, se tornar um louvor à Coroa, revelando a ligação de Kariattil com o Padroado.

Esse tratado, elaborado por um indiano nascido numa colónia, é o resultado de uma política hegemónica, religiosa e linguística do português nos seus domínios ultramarinos durante a fase do declínio do Império, que alimenta o diálogo entre o colonizador e o colonizado, entre «Eu-Outro». Também Kariattil estava sujeito a essa dicotomia que sobressai nas várias posições que toma ao longo da descrição: num primeiro momento transparece como um observador objetivo, afastado da realidade colonial, para passar num segundo momento a uma visão eurocêntrica, que relevamos nos julgamentos das outras culturas, e a uma cristocêntrica, de quem deprecia os outros cultos, para enfim adotar um olhar indiocêntrico que, por vezes, alcança formas de bairrismo.

Pelo que concerne o uso do português, lembramos que Kariattil era um poliglota, proficiente em vários idiomas, e que adotou o português como língua de redação sendo um dos sistemas linguísticos mais usado nos seus contextos, reconhecendo a sua força veicular e o seu prestígio no cruzamento intelectual mundial, nomeadamente eclesiástico, do século XVIII. As características do português do manuscrito refletem as que descrevemos no segundo capítulo,

ou seja, uma escrita próxima da oralidade, divergente do standard europeu, simplificado e que ocupava os espaços domésticos e de comunicação das colónias. A *lengua compañera do império* tornou-se efetivamente a língua de expressão do sentimento patriótico de quem a recebeu como imposição; isto fornece-nos uma ideia da herança que a língua portuguesa deixou nos povos colonizados, no papel de língua ponte e de união entre os vários cantos do mundo.

Enfim, o estudo do manuscrito, além de ser útil para uma identificação mais aprofundada do autor, revela-se proveitoso para os estudos de Historiografia Linguística do português (Banza & Gonçalves, 2018) e da Linguística Missionária lusófona (Fonseca, 2006), devido às várias informações linguísticas e históricas que conserva.

## Referências bibliográficas

- Anónimo. (s.d.). *Historia verdadeira da christandade de S. Thomé no Malabar*. Ms. 33, manuscritos reservados, Biblioteca Nacional de Lisboa.
- \_. (s.d.). *Noticias do reino do Malabar e breve e verdadeira relação da christandade de S. Thomé, Apostolo no Malabar*. Ms. 36, manuscritos reservados, Biblioteca Nacional de Lisboa.
- \_. (s.d.). *Noticias do Reyno do Malabár*. Ms. 536, manuscritos reservados, Biblioteca Nacional de Lisboa.
- Appassery, G. (2006). Qnay-Thoma and Kaldaya Qurbana: Critical Evaluation. In *The Harp*, 12. <https://malankaralibrary.com/ImageUpload/99b6126ba2c34af0aad7c335fe907439.pdf>.
- Arattukulam, M. (1989). *Noticias do Reino do Malabar [Information concerning the Kingdom of Malabar]*. Alleppey: St. Antony's Orphanage Press. Pré-visualização em: <https://www.thecmsindia.org/PDF-Flip-Book/index.php?p=Information-about-the-Kingdom-of-Malabar-by-Mar-Joseph-Kariyattil.pdf>.
- Auroux, S. (1992). *Histoire des idées linguistiques. Le développement de la grammaire occidentale* [Vol. II]. Mardaga.
- Banza, A. P. & Gonçalves, M. F. (2018). *Roteiro de História da Língua Portuguesa*. Universidade de Évora: UNESCO Chair in Intangible Heritage and Traditional Know-How: Linking Heritage.
- Barros, J. de. (1540). *Grammatica da Lingua Portuguesa*. Lodouicum Rotorigi[u]m, Typographum.

- Buescu, M. L. C. (1983). *O Estudo das Línguas Exóticas no Século XVI*. Instituto de Cultura Portuguesa.
- \_. (1988). Le paradigme grammatical medioevo-latin das la grammaire portugaise de la Renaissance. In I. Rosier (ed.), *L'héritage des grammairiens latins de l'antiquité aux lumières: actes du colloque de Chantilly, 2-4 septembre 1957* (pp. 271-282). Peeters.
- Cardoso, H. (2016). O português em contacto na Ásia e no Pacífico. In A. M. Martins & E. Carrilho (eds.), *Manual de Linguística Portuguesa* (Vol. 16, pp. 68-97). Walter de Gruyter GmbH.
- Clyne, M. (1992). *Pluricentric languages: differing norms in different nations*. Mouton de Gruyter.
- Costa Pinheiro, C. (2008). Língua e conquista: formação de intérpretes e políticas imperiais portuguesas de comunicação em Ásia nos alvares da modernidade. In I. S. Lima & L. do Carmo (eds.), *História Social da Língua Nacional* (pp. 29-64). FCRB.
- Fonseca, M. do C. (2006). *Historiografia Linguística Portuguesa e Missionária. Preposições e Posposições no Séc. XVII*. Edições Colibri.
- Lopes, D. (21898). *Historia dos Portugueses no Malabar por Zanadím*. Imprensa Nacional.
- Migliorelli, M. (2021). La contribución de una fuente de lingüística misionera para la investigación acerca de la transferencia lingüística: un estudio de caso. *Revista Argentina de Historiografía Lingüística*, (12)(2), pp. 103-123.
- Moniz, J. A. (1896). *Inventário – Secção XIII – Manuscriptos*. Bibliotheca Nacional de Lisboa.
- Muru, C. (2010). *Missionari portoghesi in India nei secoli XVI e XVII: L'Arte della lingua tamil Studio comparato di alcuni manoscritti*. Edizioni Sette Città.
- \_. (2018). Early Descriptors and Descriptions of South Asian Languages from the 16th Century Onwards. *Journal of Portuguese Linguistics*, 17(8), pp. 1-29.
- Pallath, P. (2019). *The Catholic Church in India*. HIRS Publications.
- Payngot, C. (1987). *Homage to Mar Cariattil*. Mar Thoma Yogam.
- Podipara, J. P. (1971). *The Varthamanappusthakam*. [Tradução inglesa com introdução e apontes, escrito por Thomman Paremmakkal (1773-1786)]. Pont. Institutum Orientalium Studiorum.
- Rego, A. da S. (1958). *Documentação para a história das Missões do Padroado Português do Oriente: Índia*. Agência Geral das Colónias (vol. 12, pp. 851-875).
- Sorge, G. (1983). *L'India di S. Tommaso. Ricerche storiche sulla chiesa malabarica*. Editrice Clueb.
- Todorov, T. (2014). *La conquista dell'America. Il problema dell'«altro»* (2ª ed.). Einaudi.
- Verdelho, T. (2008). *O encontro do português com as línguas não europeias. Exposição de textos interlinguísticos*. Biblioteca Nacional de Portugal.
- Zwartjes, O. (2011). *Portuguese Missionary Grammars in Asia, Africa and Brazil, 1550-1800*. John Benjamin.

**Valeria Tocco** é professora catedrática de Literatura Portuguesa e Brasileira no Departamento de Filologia, Literatura e Linguística da Universidade de Pisa. Colaboradora do Centro Interuniversitário de Estudos Camonianos (Coimbra) e do Centro de Estudos Clássicos (Lisboa), tem-se dedicado à investigação relativa aos séculos XVI-XVII, produzindo trabalhos de cunho filológico, interessando-se particularmente pelo estudo de aspectos da obra de Luís de Camões, à qual dedicou numerosos trabalhos, incluindo a edição comentada de *Os Lusíadas* (Milão, 2001) e uma monografia sobre a tradição manuscrita do poema (*Os Lusíadas: dos manuscritos à princeps*, Coimbra, 2012). Interveio, ainda, sobre temáticas de época moderna e contemporânea (variantes de autor, modernismo e vanguarda, romance pós-moderno). É autora da *Breve storia della letteratura portoghese dalle origini ai giorni nostri* (Roma, 2011), e também é tradutora.

**Filipa Araújo** é doutora em Literatura Comparada, pela Universidade de Coimbra (2014), é Investigadora no Centro Interuniversitário de Estudos Camonianos, onde coordena o grupo de trabalho “Camões, muda poesia e emblemática”. Dedicou-se ao estudo da cultura renascentista e sua receção, com particular foco nas relações texto/imagem.

**Carlos Ascenso André** é Presidente da Associação Internacional de Lusitanistas, Professor aposentado da Universidade de Coimbra, Professor Honorário da Universidade Politécnica de Macau, Membro da Academia das Ciências de Lisboa e tem 30 livros e duas centenas de artigos ou capítulos de livros publicados.

Série Investigação

•

Imprensa da Universidade de Coimbra

Coimbra University Press

2024

