

# **Globalização e Desenvolvimento Profissional do Professor**

Coordenação

Amália G. Bárrios

José Orlando Strecht Ribeiro

Encontro Subsidiado Pela  
FUNDAÇÃO PARA A CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
Programa PRAXIS XXI

**Seleção de intervenções apresentadas no 1º Encontro Nacional de Investigação  
e Formação da Escola Superior de Educação de Lisboa**

**Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais (CIED)**

# *Um estudo de inferências linguísticas\**

Otilia da COSTA E SOUSA e Laurence VOHLGEMUTH

*CIED - Estudos Gramaticais - ESELx, Portugal*

## **Introdução**

O fenómeno migratório que se verifica no Luxemburgo a partir de finais dos anos sessenta inscreve-se num movimento muito mais vasto, cujas origens relevam da história de um povo. Joel Serrão faz um balanço da emigração portuguesa, desde a conquista da costa africana, do Brasil, até à verdadeira sangria populacional que se viveu no século XX. Os motivos que estão na base na busca de outras terras modificaram-se radicalmente: do sonho de conquista e aventura por "mares nunca dantes navegados" de quinhentos e seiscentos, a saída torna-se escolha sem alternativa, motivada por dificuldades económicas e políticas. A busca de melhores condições de vida continua na Europa sem fronteiras.

São muitos os portugueses que procuraram e o Luxemburgo para melhorarem as suas condições de vida (ver, neste volume, Vohlgemuth, Ramos & Sousa). A integração dos seus descendentes no sistema escolar do Luxemburgo não tem sido fácil. O insucesso escolar dos luso descendentes suscitou um conjunto de medidas visando uma melhor integração dos alunos na escola. Este estudo é um estudo exploratório e tem ligações com um trabalho mais vasto de formação de professores portugueses que no terreno apoiam estes alunos. O estudo visa fundamentalmente:

- (I) inventariar o tipo de problemas que se colocam aos alunos na escrita em língua materna;
- (II) compreender fenómenos linguísticos decorrentes da existência de diversas línguas em contacto.

A caracterização das dificuldades dos sujeitos em português: dificuldades ortográficas, morfo-sintácticas e sintáctico-semânticas visa, numa etapa subsequente do trabalho, fornecer aos professores explicitação dos

---

\* Agradecemos à Amália Andrade as sugestões feitas aquando da discussão de uma versão prévia deste trabalho.

Gostaríamos de agradecer aos professores que tornaram possível a recolha do corpus: em primeiro lugar ao Marco Krier, pela constante simpatia e disponibilidade, em segundo lugar a Mike Kickert,

mecanismos linguísticos em funcionamento, para que estes possam orientar a reflexão dos alunos sobre as suas dificuldades de escrita.

#### *Metodologia e recolha dos dados*

O corpus foi recolhido em duas escolas Luxemburguesas; Escola de Delch em Dudelange e Escola de Vanden, em turmas com ensino integrado do Português. A escolha das escolas foi condicionada por uma maior receptividade dos professores para a execução da recolha. A recolha de textos baseou-se no ano de escolaridade dos sujeitos e não no tempo de escolarização. Assim, na 3ª classe a idade dos sujeitos varia entre os nove e os onze anos e na 5ª classe a idade dos sujeitos varia entre os dez e os doze anos. Cada sujeito produziu dois textos. A instrução era semelhante para os dois textos: «conta como passas os teus tempos livres no Luxemburgo» / «conta como passas os teus tempos livres em Portugal». A instrução foi escrita no quadro para ser vista por todos os sujeitos.

Recolheu-se o primeiro texto, sem qualquer outra instrução e num segundo momento, depois de todos os textos terem sido recolhidos, foi escrita no quadro a segunda instrução.

Obtiveram-se sessenta textos: trinta para cada um dos temas.

#### *Análise do corpus*

A primeira característica do corpus que nos despertou interesse foi o facto de muitos destes textos serem constituídos por uma enumeração de actividades realizadas, o que graficamente aproxima os textos de uma lista. O conceito de lista é um conceito formulado por Schiffrin (1994). A diferença entre uma lista e um texto é que à primeira faltam os mecanismos sintáctico-semânticos que unem os enunciados de modo a fazer um todo coerente e coeso. A lista será um tipo de escrito anterior à fase textual propriamente dita. Mesmo quando graficamente o escrito não apresenta esta configuração, após a leitura, verifica-se que o princípio organizacional é o da lista.

Desta constatação surge a seguinte dúvida: serão os nossos sujeitos escritores incipientes ou somente escritores incipientes em língua materna? A aprendizagem da gramática de texto, i.e., dos mecanismos sintáctico-semânticos que tornam um texto uma unidade, e das macro-estruturas que fazem de uma narrativa uma narrativa, de uma

descrição uma descrição, de um comentário um comentário, pressupõe, antes de mais, um input rico e variado. Será que os nossos sujeitos tiveram esse input? Esta é uma questão a merecer mais estudo.

O verbo que permaneceu escrito no quadro todo o tempo em que durou a tarefa era conta. Será que a estes sujeitos ninguém contou suficientemente em português? É que, antes de mais, a aquisição da gramática da narrativa realiza-se de modo implícito, i.e., a criança que ouve contar muitas narrativas, aprende o que é uma narrativa e como se conta.

Da análise dos textos, ressaltou outra questão que liga-se com o estatuto da Língua Portuguesa para estes sujeitos. Se é verdade que no mundo actual vivemos rodeados de escritos, não podemos esquecer que os nossos sujeitos vivem rodeados de escritos em línguas estrangeiras. A língua portuguesa tem apenas estatuto de língua oral. É a língua que se fala em casa, nos clubes de imigrantes. No bairro fala-se o luxemburguês e na escola o luxemburguês, o alemão e o francês.

A escrita não é uma mera transposição do oral. São muitas as diferenças entre o oral e o escrito. Por exemplo, enquanto no enunciado oral a informação é, fundamentalmente, de natureza acústica e é contínua e não linear, no enunciado escrito a informação é de natureza visual, descontínua e linear. Esta diferença entre os dois registos tem consequências muito visíveis nos escritos dos nossos sujeitos. O contínuo sonoro pode ser segmentado de várias formas de acordo com o conhecimento que os falantes têm da língua. A noção de palavra é bastante complexa e é influenciada pelas suas diferentes componentes: fonológica, morfológica, sintáctica e semântica. A escrita supõe um conhecimento das palavras e dos seus constituintes, i.e., uma consciência metalinguística bastante desenvolvida.

Decorrentes da noção de palavra e seus constituintes verificam-se problemas de hipo e hiper-segmentação:

---

1 Além disso, estamos perante sujeitos que já estão a ser alfabetizados em alemão há três e cinco anos, respectivamente.

2 Segundo Wauquier-Gravelles (1999: 134, 135) «L'accès au lexique est considéré comme le premier stade d'interface entre l'information acoustico-phonétique et traitement linguistique permettant à un auditeur d'interpréter sémantiquement et syntaxiquement la chaîne parlée. Il désigne les processus mentaux complexes qu'utilise un auditeur pour atteindre et mettre en œuvre les informations lexicales dont il dispose, lors de la compréhension d'un énoncé oral. Les processus mentaux ainsi envisagés reposent sur l'hypothèse de l'existence d'un «lexique mental» comportant toutes les unités lexicales connues. Ces unités auraient une représentation multidimensionnelle

Quadro 1

3ª classe		5ª classe	
hipo-segmentação	hiper-segmentação	hipo-segmentação	hiper-segmentação
eusto (a escrever) queu qua, cous, qu (com o), lavora (lá fora), entemos, encasa, lvez (em vez) teincse (tem que se), vilereal, opedo (ao pé do), amontahnia, segalar (se calhar), poriso	a vó  as condidas  abai so	bronsiarne, construila  qua, qum  vouas (vezes)	a qui  com miço  se nãu

Estas são algumas das dificuldades relativas à segmentação do escrito mais comuns que encontramos no corpus. Como se pode observar no quadro, este tipo de dificuldade diminui com a escolaridade: enquanto nos textos dos sujeitos da terceira classe se observaram vinte e nove ocorrências de hipo-segmentação e sete ocorrências de hiper-segmentação, nos textos dos sujeitos da quinta classe verificaram-se dez ocorrências de hipo-segmentação e três de hiper-segmentação. Nota-se, pois, um desenvolvimento positivo da 3ª para a 5ª classe em que os fenómenos de hipo e hiper-segmentação se tornam esporádicos. Enquanto na 3ª classe o problema é bastante generalizado e extensivo do ponto de vista das classes morfológicas envolvidas, na 5ª classe o problema reduz-se bastante e o tipo de erro predominante tem a ver com clíticos e alguns determinantes.

Um outro problema que surge no quadro 1, e no quadro 2, é o da correspondência fonema grafema. Como sabemos, entre o oral e o escrito a correspondência fonemas/grafemas é frequentemente não unívoca. Só a título de exemplo, vejamos:

Incluant des informations orthographiques, phonologiques, morphologiques, syntaxiques et sémantiques.»,

o grafema o: pode ser p<sub>g</sub>te [j], c<sub>g</sub>r [o], pass<sub>g</sub> [u], respectivamente;

o grafema e: pode ser s<sub>g</sub>rra [e], s<sub>g</sub>da [e], d<sub>g</sub>dada [i], b<sub>g</sub>ato [i], coglho [j], Igreja [j], ambient<sub>g</sub> [∅] (dependendo como sabemos da região de origem do falante).

Além desta não correspondência entre o som e a grafia, não devemos descurar um outro problema complexo que estes sujeitos enfrentam, eles estão a ser alfabetizados em duas línguas estrangeiras. Os sujeitos da 3ª classe têm três anos de alfabetização em alemão e os da 5ª classe possuem pelo menos cinco anos de alfabetização em alemão e três em francês.

Quadro 2

3ª classe	5ª classe
a) pichina, pescina, Luxemborço b) to, sto, me (irmão) e teu c) berdes, besitar, abitabemos d) muinto, munto, raincho, sau, nau (não) e) <u>g</u> agudu, vaigo, arraiço glado (gelado) <u>ç</u> ce, (se) fic (fiz) ceu (cão), parce (parque) <u>nh</u> [ɲ]: minga, teno, tenhgo, montahnia, milhas (minhas) f) were (ver), wou (vou) <u>d/t</u> dinga, putia, antava <u>sch</u> scto, primasch  <u>v/f</u> veries (ferias), vaser, vicar, vaso <u>g</u> lere, schrevere, vasere ihr (ir)	a) bunito, vezinho       e) montagna, montania, tengu, tengne, migna, milnas, velhios   g) ous(ou), ou (o) au (ao), libres vacanças, biciclette, jardin (quintal)

O quadro 2 permite observar que os sujeitos do terceiro ano ainda estão mais próximo da transposição do oral para a escrita que os sujeitos da 5ª classe que começam, claramente, a construir uma representação do registo escrito. Se, por exemplo na 3ª classe, analisarmos o comportamento da escrita de vou (verbo ir presente do Indicativo) verificamos que três sujeitos escrevem sempre vou, nos restantes doze a escrita varia inter-sujeitos, sendo consistente Intra-textos. São as seguintes as variantes encontradas: vou (treze ocorrências) vo (30 ocorrências), voie (9 ocorrências), wou (uma ocorrência).

beu (sete ocorrências), vão (duas ocorrências), enquanto na 5ª classe para a mesma forma se verificam vou (40 ocorrências) vo (12 ocorrências) fo, va (duas ocorrências de cada forma, no texto de dois sujeitos), feu, val (no texto de um mesmo sujeito que escreve vo (4 vezes), val (duas vezes). Verifica-se, igualmente, que a alfabetização em francês e alemão produz Interferências diferentes nas 3ª e 5ª classes (conferir alíneas f) e g).

A tendência do oral para a monotongação<sup>1</sup> verifica-se na escrita [ow>o] [ew>e]. Os sujeitos da 5ª classe praticamente já aprenderam nesta área as regras da escrita. Outra das características das vogais em português europeu é a tendência para o fechamento, em alguns casos, o fechamento é tal que deixam de ser audíveis content, pqunito. Este problema regista maior incidência nos textos dos alunos da 3ª classe, embora em menor grau persiste na 5ª classe<sup>2</sup>.

Como sabemos em Portugal, sobretudo no Norte, [β] e [v] são variantes combinatórias ou individuais do fonema [v]. A ocorrência de exemplos como berdes, besitar pode sugerir que alguns dos imigrantes são de origem nortenha.

O problema dos diferentes valores dos grafemas g e c quando seguidos por e ou i parece-nos de somenos importância. Como se verifica, regista-se apenas na 3ª classe. Certamente é uma questão de explicitar a regra.

As palatais [j] e [λ] colocam alguns problemas aos alunos portugueses que frequentam a escola em Portugal. Do quadro 2 depreende-se uma grande dificuldade em estabelecer a regra ortográfica para nh. Como se pode ver co-existem várias versões deste grafema (muitas vezes no texto de um mesmo sujeito). O problema para estes alunos pode ser de resolução mais morosa dados os sistemas ortográficos em presença (alemão, francês, português). Parece-nos que uma reflexão sobre a grafia dos três sistemas e uma sistematização num quadro ilustrativo afixado na parede da sala poderia ajudar a superar esta dificuldade.

A grafia das sibilantes coloca dificuldades aos sujeitos que aprendem a escrever português, num ambiente monolíngue, em Portugal. Só título de exemplo vejamos, o som [s] que pode ser grafado de várias formas: selo, passo, paço, céu, próximo. O som

<sup>1</sup> Esta é uma tendência que se verifica em grande parte de Portugal, sobretudo no centro e sul do país. Este e outros problemas que se ligam a variantes dialetais exigiram um estudo sociológico para averiguar da origem das famílias migrantes e dos professores de português, que ensinam no Luxemburgo.

<sup>2</sup> Certas vogais não são mesmo pronunciadas. Acresce ainda que o Francês possui também um "e mudo" e os alunos confrontam-se com a questão dos dois sistemas de escrita.

[z] que pode ser grafado: mesa, guizo, exame. Mas, se há sons que podem ter diferentes grafias, o mesmo grafema pode corresponder a sons diferentes. Por exemplo, a consoante ortográfica s em final de sílaba corresponde a diferentes realizações, conforme o contexto fonológico: se é seguida por uma consoante sonora torna-se [z] (casas bonitas, desdentado); se seguida de uma vogal torna-se [s] (casas azuis) Dada a situação específica destes sujeitos na sociedade luxemburguesa e o estatuto oral da língua portuguesa as dificuldades aumentam naturalmente.

Constatamos, igualmente, interferências dos sistemas gráficos/ fonéticos alemão e francês. Como vemos as interferências do alemão verificam-se mais na 3ª classe, enquanto se começam a verificar interferências do francês na 5ª classe. À primeira vista pode parecer estranho que só nos textos dos sujeitos da 5ª classe se verifiquem interferências lexicais. No entanto, não podemos esquecer que as interferências lexicais são mais comuns entre línguas com maior afinidade lexical. O conhecimento do francês pelos sujeitos da 3ª classe é ainda muito incipiente.

Quadro 3

3ª classe	5ª classe
no tersa-feira, da Portugal	seu amiga na mare, da carro a terrasse uma gata ilu se chama,

No quadro 3, fizemos o levantamento de algumas interferências morfo-sintáticas. Como sabemos, as regras são pouco fiáveis na atribuição de género: mar é masculino em português e feminino em alemão e em francês, carro é feminino em francês, masculino em português.

A sequência uma gata ilu se chama merece uma reflexão à parte. Por um lado, o português é uma língua de sujeito nulo, enquanto o francês é uma língua de sujeito obrigatório, uma gata seria retomado em português por um que relativo, enquanto em francês poderia ser retomado por elle.

<sup>1</sup> O português e o francês são línguas novilatnas, enquanto o alemão, tal como o luxemburguês, é uma língua germânica. Se se verificarem muitos casos de etimologia comum, serão prováveis inferências e generalizações: se porte é porta, então vacances será vacanças....

Quadro 4

3ª classe	5ª classe
eu gosto andar	eu vou na casa
tenho ir pro	ando na bicicleta
eu brinco minha prima	a nadar a água, nadar em mar
	eu vou na casa, eu vou em Portugal
	eu brinco os meus primos

Reunimos neste quadro os casos que envolvem problemas com preposições argumentais requeridas pelo predicado verbal<sup>1</sup>. A dificuldade no uso de preposições argumentais é uma constante mesmo entre monolíngues (ver Peres & Mória 1995). Entre os nossos sujeitos, verificam-se casos de supressão da preposição *gosto andar*, de adição *vou na casa* e de substituição *vou em Portugal*.

Quadro 5

3ª classe	5ª classe
a) <u>ausência de artigo</u> vou com meu pai, eu e meu irmão	
b) <u>presença do artigo</u> gosto de ver a televisão, eu jogo o futebol, vou para o Portugal, o 15.7,	b) jogo o Nintendo, jogo o basket

A determinação dos grupos nominais varia muito nas línguas em presença. No quadro 5, constata-se que os sujeitos determinam grupos nominais que não seriam determinados em português europeu.

### Conclusões

Antes de mais gostaríamos de salientar que o nosso estudo, é exploratório. Encaramos as formas gráficas não normalizadas, como desafios que se devem colocar ao aluno e ao professor. O erro seria uma marca de processos cognitivos que revelam uma certa forma de representação da escrita, i.e., mais do que desvios à norma serão marcas

<sup>1</sup>Algunas das dificuldades no uso das preposições ligam-se à diversidade do seu uso, ao seu carácter plurifuncional, à extrema labilidade que possuem em Português. Se a tudo isto juntarmos as características que possuem as preposições nas línguas que os sujeitos estão a aprender, veremos que a questão pode ser bastante complexa.

de um estado de conhecimento do sujeito. Nomeadamente, os erros de ortografia quando estabilizados, mais que resultado de um acaso ou de uma distração, resultam de um cálculo; a partir da preocupação em compreender o funcionamento da norma, os sujeitos reconstróem-na de acordo com as suas representações. Segundo Bousquet et alii (1999) os erros ortográficos seriam hipóteses colocadas pelo sujeito sobre o funcionamento da norma ortográfica. Estas hipóteses seriam formuladas tendo em conta as representações do mundo da escrita (experiências com o meio, atitude da família, interacção com o adulto). Os erros seriam uma parte essencial no processo de aprendizagem. O professor deve actuar com cada aluno de modo a corrigir o erro durante o próprio processo de escrita, favorecendo sempre a segurança e auto-estima do aluno nas suas tentativas de aproximação da escrita.

Na aprendizagem da escrita verifica-se uma dinâmica de desenvolvimento que não é linear, em que podem coexistir fases que se vão suplantando e transformando. Os erros terão a ver com processos inerentes à aprendizagem, manifestando representações que é necessário identificar e compreender para poder intervir mais eficazmente. A preocupação do professor deverá ser tentar compreender quais as hipóteses com que o aluno está a trabalhar, em que fase se encontra este, quais os próximos passos previsíveis e como se pode ajudá-lo a progredir.

A dificuldade de aprendizagem do Português dos alunos portugueses no Luxemburgo coloca os professores num certo desconforto. O seu glotocentrismo, nem sempre ajuda a ultrapassar dificuldades que, muitas vezes, são de ordem diferente das dificuldades que se colocam aos alunos que em Portugal aprendem português.

### Bibliografia

- BOUSQUET, SILVIE, DANIELLE COGIS, DOMINIQUE DUCARD JACQUELINE MASSONET & JEAN-PIERRE JAFFRÉ (1999). Acquisition de l'orthographe et mondes cognitifs. *Revue Française de Pédagogie*, 126: 23-37.
- PERES, JOÃO & TELMO MÓIA (1995). *Áreas Críticas da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho
- SERRÃO, JOEL (1982). *A Emigração Portuguesa*. Livros Horizonte, 4ª ed.
- SCHIFFRIN, S. (1994). *Approaches to discourse*. Cambridge, Blackwell.
- WAUQUIER, GRAVELINES, S. (1999). Segmentation lexicale de la parole continue: la linearite en question. *Recherches Linguistiques de Vincennes* 28: 133-156.