

# LINGUÍSTICA

REVISTA DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS  
DA UNIVERSIDADE DO PORTO

Vol. 2, Nº 1, 2007

**clup** Centro de  
Linguística da  
Universidade do  
Porto

**U. PORTO**

FACULDADE DE LETRAS

DEPARTAMENTO DE ESTUDOS  
PORTUGUESES E DE ESTUDOS  
ROMÂNICOS  
SECÇÃO DE LINGUÍSTICA

## **FICHA TÉCNICA**

*Linguística*  
*Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*  
**Vol. 2, Nº 1, 2007**

**ISSN: 1646-6195**

**Directora:**  
**Professora Doutora Maria da Graça Lisboa Castro Pinto**

**Secretariado Editorial:**  
**João Veloso, Fátima Silva**

**Editores:**  
**Faculdade de Letras da Universidade do Porto – Departamento de Estudos Portugueses e de Estudos Românicos, Secção de Linguística**  
**&**  
**Centro de Linguística da Universidade do Porto**

**Capa: José Osswald**  
**Impressão e acabamentos: Tipografia Nunes, Lda**  
**R. Novo Horizonte, 313 - Frejufe - 4475-839 Maia**  
**Tel.: 229871162 • Fax: 229871163 • [www.t-nunes.pt](http://www.t-nunes.pt)**

**Depósito Legal : 248653/06**

**Tiragem: 300 exemplares**

*Esta edição é integralmente financiada pelo*  
**Centro de Linguística da Universidade do Porto.**

**O Centro de Linguística da Universidade do Porto é uma Unidade de I&D financiada pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (U0022/2003) ao abrigo do Programa FEDER/POCTI.**

# ÍNDICE

|  |     |
|--|-----|
| Espaço da Direcção .....   | V   |
| Artigos  |     |
| A Multisensory, Multicognitive Approach to Teaching Pronunciation<br><i>Edward Y. Odisho</i> .....   | 3   |
| Polish as a foreign language at elementary level of instruction: crosslinguistic influences in writing<br><i>Danuta Gabryś-Barker</i> .....                            | 29  |
| Influência da Lingüística em materiais didáticos para Ensino de Português como língua estrangeira: uma perspectiva brasileira<br><i>Francisco Gomes de Matos</i> ..... | 47  |
| Pesquisa linguística e ensino do Português L2: Potencialidades das taxonomias de erros<br><i>Perpétua Gonçalves</i> .....  | 61  |
| Os jogos de linguagem e a aquisição de uma «competência humorística» em PLE<br><i>Margarida Mouta</i> .....  | 77  |
| Notas  |     |
| O Ensino do Português a Estrangeiros na Faculdade de Letras da Universidade do Porto<br><i>Sérgio Matos</i> .....  | 105 |
| Varia  |     |
| In memoriam Tanya Reinhart<br><i>Ana Maria Brito</i> .....   | 111 |
| Recensões  |     |
| S. Rothstein: <i>Structuring Events: a study in the semantics of lexical aspect.</i><br><i>Luís Filipe Cunha</i> .....   | 119 |
| M. C. Rosa: <i>Introdução à Morfologia.</i><br><i>João Veloso</i> .....  | 127 |

|  |     |
|--|-----|
| L. J. BRINTON & E. C. TRAUGOTT. <i>Lexicalization and Language Change</i><br><i>Fátima Silva</i> ..... | 133 |
| INSTRUCTIONS TO AUTHORS .....  | 139 |

## **Espaço da Direcção**

O segundo volume da revista *Linguística – Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, publicado em 2007, tem como principal objectivo, em resultado da evolução sofrida nos últimos anos pelo ensino do português como língua estrangeira na FLUP (ver o texto de Sérgio Matos inserido neste número), mostrar a importância das várias formas de abordar esta área de estudo com vista a fornecer elementos conducentes a um melhor domínio de actuação por parte de quem se dedica ao seu ensino e a uma maior consciencialização para o processo de aprendizagem junto dos aprendentes.

Para o efeito, achou-se oportuno solicitar a colaboração quer de estudiosos que sobre a matéria têm trabalhado no âmbito do português, em variedades distintas da europeia (v. os textos de Francisco Gomes de Matos e de Perpétua Gonçalves, neste volume), quer de estudiosos de ensino/aprendizagem de outras línguas na qualidade de línguas estrangeiras/segundas (como se torna patente nos textos de Edward Y. Odisho e de Danuta Gabryś-Barker). Para além disso, pretendeu-se partilhar com o público leitor da revista um olhar sobre a relevância da competência humorística, nesse domínio, da autoria de Margarida Mouta, que foi durante vários anos docente de Português como língua estrangeira na FLUP.

A todos quantos aceitaram o meu convite para colaborarem neste volume, só posso, em nome da Revista, deixar uma palavra de muito apreço. Estou certa de que tais contributos conferirão seguramente a este volume a dignidade desejada por todos quantos estão implicados neste projecto editorial e científico.

O ensino de uma língua como estrangeira ou segunda constitui um campo vasto e, por isso, qualquer organização de um número ou volume de uma revista sobre o assunto em causa pode ser objecto de críticas. O conteúdo deste volume corresponde a uma possibilidade entre muitas, mas estou segura de que esta possibilidade potenciará a abertura de horizontes a quem estiver interessado em partir para uma pesquisa nesta área. Mais ainda, poderá servir de base de trabalho/estudo para quem estiver mais vocacionado para a docência. Nunca será demasiado lembrar que a docência não deve estar de costas voltadas para uma pesquisa bem fundamentada do ponto de vista científico: as duas são perfeitamente conciliáveis, sendo mesmo desejável a sua conjugação.

Interessaria pois que este volume ajudasse a incitar os linguistas a estudos de ordem aplicada também na área do Português Língua Estrangeira e a lançar um repto, no âmbito da pesquisa aplicada, aos docentes de línguas estrangeiras em geral.

Em conformidade com o que ficou dito na nota da Direcção publicada no primeiro volume, estamos receptivos a críticas que, quando válidas e construtivas, possam mesmo originar um fórum de discussão passível de publicação, bem como, naturalmente, a contribuições para volumes ulteriores, tanto sob a forma de artigos, como também de recensões críticas e notas sobre publicações recentes.

*Maria da Graça Lisboa Castro Pinto*  
Universidade do Porto  
2007

# A Multisensory, Multicognitive Approach to Teaching Pronunciation

Edward Y. Odisho  
e-odisho@neiu.edu

*Northeastern Illinois University (USA)*

**ABSTRACT.** The Multisensory, Multicognitive Approach (MMA) introduced in this paper is premised on the belief that the seat of language is in the brain prior to its physical manifestation in the form of speech being in the mouth. Hence, in teaching pronunciation, the identity of speech as a cognitive entity prior to being a physical one should be seriously considered in relevant language learning and teaching situations – more so in L2 situations than in L1. The traditional assumption that the ideal and the exclusive sensory modality of teaching pronunciation is the auditory modality is no longer acceptable because a holistic view of speech – in production, transmission and perception – manifests itself not only via the auditory sensory modality, but also equally significantly via the visual and tactile-kinesthetic sensory modalities. It is due to this fact that MMA is described as multisensory, a fact that determines the diversified auditory, visual and tactile-kinesthetic implementational techniques needed for effective and efficient teaching of pronunciation especially to adults. Equally importantly, the multicognitive nature of MMA requires the manipulation of diversified cognitive processes in the form of thinking, associating, analyzing, synthesizing, comparing, contrasting etc... for implementation. According to MMA, the teaching of pronunciation becomes more of a multifaceted educational process than a mere repeat-after-me mechanical parroting of speech sounds. Such an approach requires more effort on the part of the instructor and learner and a stronger collaboration between them through the diversification of teaching and learning styles, respectively. Certainly, MMA requires more time to implement in classroom situations, but the time spent is worth it. MMA is no longer a single technique or drill that tackles one sound at a time; instead, it is a joint selection of cognitive and sensory techniques that are applied concurrently to facilitate the L2/FL mastery in a creative and generative manner similar to the process of child language acquisition.

**KEY-WORDS:** Teaching Pronunciation, MMA, L2, language learning, language acquisition.

## 1 – Outline of Principles and Techniques of MMA

The multisensory, multicognitive approach (henceforth, MMA) introduced in this paper has gradually evolved in this writer's classes during the last decade. In 2003, a more formal set of principles and techniques, on which the approach is premised, was published in the form of a book titled: *Techniques of teaching pronunciation in ESL, bilingual and foreign language classes* (Odisho 2003). MMA was further developed and illustrated in additional publications (Odisho 2004; 2005). The approach incorporates some of the latest theoretical and applied principles in linguistics coupled with input from psycholinguistics. The philosophical premise of this approach is that schools of knowledge do not always tend to be mutually exclusive in every respect; rather, in many other respects they may be complementary in mission and functions. To illustrate, if behaviorism promotes associative habit formation and structural linguistics implements that through repeated and regimented drills in language learning as is the case with the audio-lingual method, it should not imply that those practices of behaviorist psychology and structural linguistics are absolutely useless and incompatible with principles and practices promoted by cognitive psychology and transformational-generative linguistics with regard to human language acquisition. MMA strongly believes that for proper internalization of human language, associative habit-formation and drilling are still much needed, but they cannot be efficient and effective practices in reflecting the generative and creative nature of human language acquisition without the transformation of the physical habits into cognitive habits through their processing in the brain and retention in long-term memory for automatic and at will retrieval.

MMA is an attempt at duplicating the natural manner in which a normal child acquires language. Foremost among the salient features of child language acquisition are ample exposure to and rehearsal of language materials in authentic contexts in a holistic manner using as many sensory and cognitive modalities to necessary to acquire all the skills and subskills of which human language is constructed. Thus, children who grow up physically, cognitively and affectively under normal conditions, will have the benefit of the above experiences leading to a natural process of language internalization that is subconscious, automatic and effortless; it is this type of language internalization

that is referred to as acquisition. With age, adults begin to slowly lose their adeptness in the automatic and subconscious internalization of pronunciation. Consequently, the process of mastering the pronunciation of a second language (L2) or foreign language (FL) becomes increasingly more conscious, mechanical and effortful. It is here where the approach to teaching adults sets itself apart from the approach to teaching children. This approach is more oriented toward teaching L2/FL to adults than to young children. In the context of MMA, the distinction between the adeptness of children and adults to language acquisition is confined to the skill of pronunciation and not necessarily to other skills, such as morphology, syntax and lexicon in which adults may be equally adept or even more adept than children.

In the available literature, failure of adults to further improve their mastery of L2 beyond a certain limit has been named fossilization (Selinker 1972: 209-31). MMA rejects the term fossilization because it is too rigid of a process to describe a normally functioning brain. The rejection is justified based on the fact that systematic multisensory and multicognitive orientation helps all learners, regardless of age and aptitude for pronunciation, to improve their skills in the acquisition/learning of L2/FL pronunciation to different extents. Using a combination of diversified multisensory and multicognitive exercises and techniques, the learning process can continue, albeit slowly, but it will hardly cease completely as fossilization claims. In contrast, the slowness or provisional resistance in the acquisition/learning of L2 pronunciation by adults will be known as psycholinguistic deafness which does not imply total cessation of learning; rather, it keeps the doors of acquisition/learning of L2 pronunciation open depending on the approach to teaching it.

In the following sections, the multisensory and multicognitive nature MMA will be demonstrated. Teaching with a multisensory approach means the instructor has to approach the learner via more than one sensory modality and the learner should be prepared and encouraged to behave likewise. Similarly, the multicognitive aspect of the approach should encourage learners to try to attentively listen to sounds, retain an acoustic and auditory image of them and compare and contrast them with sounds already part of their psycholinguistic inventory using all the available cognitive processes such association, analysis, synthesis,

comparison, contrast, memorization, etc. MMA also calls for a move beyond the traditional understanding of the skill of pronunciation as the sole function of the auditory sensory modality and that its teaching is uniquely effected through ‘ear training’ as schematically illustrated in Figure 1 below:



Figure 1 – Traditional monosensory teaching of pronunciation with exclusive reliance on the auditory sensory modality

The auditory sensory modality and ear-training alone often fail to teach pronunciation to adults because pronunciation as a linguistic skill is also conveyed through the visual sensory modality and the tactile-kinesthetic sensory modality. Consequently, ear-training should be supplemented by what is to be known, hereafter, as: a) eye-training (i.e., visual orientation of pronunciation through seeing and visualizing sound production and the accompanying dynamics of body and facial gestures); b) neuro-muscular training (i.e., tactile orientation or how to kinesthetically and proprioceptively sense and feel sound production and its dynamics; and c) brain training (cognitive orientation or how to psycholinguistically and consciously perceive, recognize, retrieve and produce the sounds and their underlying dynamics). This multisensory approach to teaching is schematically illustrated in Figure 2 below:

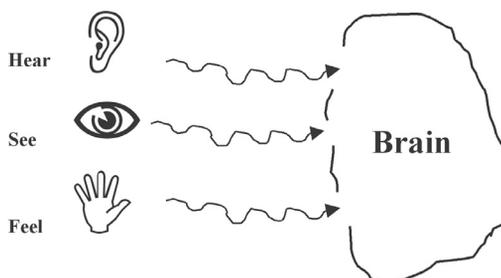


Figure 2 – Multisensory teaching of pronunciation with joint reliance on the auditory, visual and kinesthetic sensory modalities.

The triangular sensory modalities feed the brain with diversified input to reinforce the cognitive processing, internalization and retention of new sounds in long-term memory ready for instantaneous retrieval in the right context when needed.

## 2 – Elaboration on Principles and Techniques of MMA

MMA is based on a set of principles that serve as guidelines for further explication of the approach and the design and development of the techniques for its application. The following are the most relevant principles each of which will be demonstrated to the extent to which it is relevant to the implementation of MMA.

### 2.1 – Speech: A Cognitive Phenomenon

Human language is a code of communication that is a genetically determined cognitive potential before being a set of physical maneuvers which serve to activate the cognitive potential and reinforce it. Stated differently, language is in the brain before being in the mouth. This fact is a major premise on which the approach is developed. The instructor will often see that adults may experience serious difficulty in producing a new sound or sound unit to which they have never been exposed. This is a good example of the cognitive requirement for sound production meaning that the brain may need enough exposure time to the new sound to perceive and recognize it before being able to produce it appropriately. Therefore, any instruction in pronunciation should target both the cognitive potential for perception and recognition prior to the necessary physical maneuvers of production. If, for instance, an adult native speaker of English is asked to produce an unfamiliar sound which is not part of Standard English phonology, such the Arabic voiceless unaspirated uvular plosive [q]<sup>1</sup> as in “**قلب**” /qalb/ (heart), or German voiceless uvular fricative [χ] as in “acht” /aχt/ (eight) or Spanish *trilled* [r] as in “perro” /pero/ (dog), and he/she, after continuous modeling by the instructor, fails to properly produce those sounds and persists in replacing the Arabic [q] with a [k] or [k<sup>h</sup>], the German [χ] with a [k<sup>h</sup>] and the Spanish [r] with a typical English or American *frictionless*

---

<sup>1</sup>For a thorough examination of this sound see Odisho (1977).

*continuant (approximant)* [ɹ] or [ɹ̥], then the whole situation indicates that the learner is psycholinguistically [*cognitively*] unable to perceive and recognize those L2 sounds, hence unable to produce them. This is a typical condition that is identified in this study as *psycholinguistic deafness* (as a substitute for fossilization); a condition that is characteristic of adults learning L2/FL. Psycholinguistic deafness in the teaching of pronunciation cannot be remedied without an approach and sets of techniques that enable the brain to cognitively perceive and recognize the new sounds and then fire the commands to the vocal organs to embark on a period of trial and error in executing the articulatory maneuvers needed for the production of the targeted sounds.

## 2.2 – Multisensory Approach to Speech & Pronunciation

In handling the skill of pronunciation, its exclusive association with the auditory sensory modality is a pervasive traditional bias. Pronunciation is not a solely audio-lingual activity; rather, it is the function of a much broader base of sensory and physical activities. An integration of auditory, visual and tactile/kinesthetic sensory modalities is indispensable for the proper mastery of speech, in general, and pronunciation, in particular. Serious consideration, for instance, should be given to the visual sensory modality in the form of facial and body gestures that are intertwined with the overall dynamics of speech production. It is because of this interface between more than one sensory modality that MMA is identified as *multisensory*. Hence, teachers and learners have to be prepared not just to hear and produce the sounds, but also, and equally importantly, to see and feel the sound in conjunction with the concomitant sensations and physical gestures in the context of authentic speech. In light of this principle, a certain category of consonantal sounds, such as the bilabial, labio-dental, interdental and dentals should squarely be identified as *visible* sounds. Additionally, many vowel sounds are better taught and learned by visually monitoring the lip configurations rather than by repeating after a model only. It, therefore, hurts to see Spanish-speaking students, who have taken several courses in English, still struggling to distinguish minimal pairs such “ballet” vs. “valet”, “bowel” vs. “vowel”, “boat” vs. “vote”, among others, because of their failure to produce a [v] sound, which according to

MMA and the techniques implemented, the contrast between [v] and [b] is mastered in one session of no longer than an hour.

### 2.3 – Multicognitive Approach to Speech & Pronunciation

Due to the significant role of the brain in the acquisition/teaching of pronunciation, the need for the activation of the cognitive processes is inevitable. Learners have to be encouraged to try to attentively listen to sounds, retain them at least in their short-term memory and compare and contrast them with sounds that are already part of their psycholinguistic inventory. Notice that in teaching pronunciation, the emphasis should be on retention of the acoustic/auditory images of new sounds or sound phenomena rather than pursuing the route of mechanical imitation simply because the latter is the result of a monocognitive process, whereas retention is the result of a combination of multicognitive processes such as thinking, association, analysis, synthesis, comparison, contrast as well as memorization. The practice of thinking about sound production and its dynamics may proceed in the following manner: Why didn't I succeed in producing the sound at first trial? Why was my second attempt better than the first? What did I do differently? Why was his/her production more acceptable than mine? Where was the tip of my tongue when I tried? What will happen if I move my tongue slightly backward or forward? Is the tip of my tongue curled? Although these cognitive activities may sound too abstract for some teachers even to know about them, but in reality they do exist and their presence can be felt in different ways. Often when an instructor models a certain sound and then allows for a break before the reproduction session, many of the learners are already engaged in thinking of the reproduction. You can readily infer the thinking process through the facial and bodily gestures of the learners. For instance, you can easily see a learner moving his/her tongue inside the oral cavity to feel the place of articulation or to try to create a rounded configuration for the lips, or even to depress or elevate the jaw to secure the targeted degree of oral opening. These movements and gestures are all reflections of inner and mute endeavors on the part of learners to master the dynamics of the targeted sounds and reproduce them.

## 2.4 – Complementary Nature of Acquisition & Learning of Pronunciation

Teaching pronunciation should distinguish between the processes of acquisition and learning. Acquisition tends to be a subconscious, automatic and effortless process of internalizing a sound system, whereas learning tends to be more conscious, mechanical and effortful. The former tends to be primarily characteristic of normal children's mastery of the pronunciation of their L1 or even a given L2, whereas the latter tends to be primarily associated with the manner in which adults master pronunciation. Despite the difference between the two processes, acquisition and learning are *not mutually* exclusive in nature and function. Their nature and function are complementary and they depend on the age of the learners, extent of exposure and the conditions of exposure to the linguistic materials and the level of motivation. Generally speaking, research as well as life experience adduce ample evidence in the direction of more acquisition than learning in the case of children as opposed to more learning than acquisition in the case of adults. Hence, in the description of language internalization by children, the appropriate compound verb would be '*acquire-learn*' and the reversed order '*learn-acquire*' would be more appropriate for adults. However, the above two orientations in language/speech internalization should not, in any way, imply that adults are unable to attain a near-native or even native pronunciation. No doubt, those adults who have some degree of linguistic aptitude and a gift for language internalization will tend to handle languages with an '*acquire-learn*' strategy similar to children. However, even those adults who do not entertain a linguistic aptitude may easily enhance and sharpen their learning skills regardless of age if the conditions and techniques of learning/teaching are conducive enough to motivate them and activate all the sensory and cognitive processes needed for acquisition.

Consequently, the mere exposure to language materials through the traditional *repeat-after-me* technique may be far more functional and effective with children than with adults. With the latter, the mere exposure is not sufficient and, oftentimes, the above technique turns out to be useless because adults tend to repeat after themselves. In other words, adults may reproduce L2 or FL articulations in terms of their L1 or what is called the *interlanguage*. A considerably different approach

and far more different and diversified sets of techniques should be implemented with adults in L2 and FL language learning situations.

### 2.5 – Triangular Base of Pronunciation: Perception, Recognition & Production

Any teaching of pronunciation should thoroughly follow the three-stage procedure of sound acquisition, namely *perception*, *recognition* and *production* in the sequence indicated. The above triangular procedure is highly consistent with the three-stage procedure of *registration*, *retention* and *retrieval* in learning and with the three types of memories of *sensory*, *short-term* and *long-term* in which information is stored. In each case, the earlier stage serves as the gateway to the next and final stage. The transition to the final stage cannot be completed without continued rehearsal. Because the perception, recognition and production procedure plays a significant role in MMA, a brief clarification of the terminology is invaluable. *Perception* is used to denote the condition of feeling and sensing the presence of a given sound; *recognition* includes the condition of perception as well as the condition of being able to distinguish the given sound from others. As for *production*, it satisfies the above two conditions of perception and recognition in addition to the ability to retrieve the sound and reproduce it at will with different acceptable degrees of proficiency and accuracy.

The explanation above suffices to portray the functional and operational parallelism across the processes of *sound acquisition*, *general learning and memory* and the sequential stages through which they usually go. For instance, in order to perceive a sound one has to be exposed to it at least through the sensory memory; to have it registered, at least temporarily, it should be stored in the short memory; however, in order to retrieve and produce a sound, it has to be retained and consolidated in the long-term memory through rehearsal. Sequencing of stages is significant and bypassing a stage may negatively impact the outcomes. For instance, with casual and improper exposure to unfamiliar sounds, it is highly unlikely to succeed in producing them. A serious flaw in the traditional approach to the teaching of pronunciation is attributed to either insufficient dwelling on the perception and recognition stages or their total negligence. Those two conditions lead to an immediate jump to the production stage, a condition that is typically embodied in

the *'repeat-after-me'* technique of teaching pronunciation which may be so incompatible with the learning styles of adults

### 2.6 – Pronunciation & Feedback Mechanisms

The production of speech requires the simultaneous and coordinated use of respiratory, phonatory and articulatory mechanisms. The physical, aerodynamic and acoustic dynamics, movements and perturbations that result from the action of the mechanisms often yield multifarious sets of internal sensations of touch, pressure, movement, position etc., which constitute the kinesthetic and proprioceptive feedback control systems. For a more succinct summary of the nature and the function of those sensations see Daniloff (1973: 183). The important instructional fact that emerges as a result of the emphasis on diversified speech production feedback systems is that the auditory feedback system, should not exclusively dominate the approach to teaching pronunciation and that all types of feedback mechanisms, especially tactile/kinesthetic should be brought into play jointly in the form of different pronunciation teaching and learning techniques and activities.

### 2.7 – Phonetic & Phonological Aspects of Pronunciation

The natural acquisition of speech begins in a physical manner in the sense that children start dealing with sounds in the early stages by perceiving and recognizing them as physical experiences. Such an approach is a general phonetic one with no serious regard to the contrastive power of sounds that trigger semantic differences. A phonetic perception and recognition of sounds requires paying attention to all the features underlying those sounds. But by the nature of human language as a highly economic code of communication the focusing of attention on all the detailed features of the code (distinctive and non-distinctive) renders the code *uneconomical* and vulnerable to confusion. Gradually, children discover and identify the most distinctive features of each sound, abstract them and designate them for internalization as part of their phonological inventory. This exclusive abstraction of only the distinctive features of sounds is the reason behind the development of phonological habits of perception and recognition that are L1 bias. In other words, the speaker/listener automatically, and very subconsciously, perceives/recognizes the distinctive features and fails to do so with the

non-distinctive ones. In Werker's words, learners attend to only phonetic information that distinguishes meaning (Werker 1995: 99). The older a speaker-listener grows and the more he/she practices the native speech, the more phonologized the process of sound internalization becomes. It is those sound generalizations stored in long-term memory that are known as *phonemes*. This is why Werker assumes that if adults sometimes have difficulty discriminating nonnative phonemic contrasts, there must be, then, a decline across age in cross-language speech perception (Werker 1995: 89). Once the native sounds are phonologized, they are automatically and instantaneously perceived, recognized and produced. Automatic processes are the outcome of systematic rehearsal and the more they are rehearsed the less they require attention (Anderson 1980: 30). Some treat speech memory as motor memory and that we experience such speech memory when we try to learn a foreign language later in life. Because we have no motor memory traces available for the articulation of the foreign language sounds, we find ourselves almost unable<sup>2</sup> to form the vowels and consonants as they are pronounced in that language (Arnold 1984: 41-42). In a way, the exclusive focus of children on the internalization of their L1 phonological system results in promoting a bias to the sound units that are part of the system and hence become less sensitive to sounds which are not part of the system. Stated differently, the focus on the mastery of L1 phonology leads to the evolution of what could be called the 'protective shield' or the 'protective radar' to guard against the L2 phonologies which in this case amount to 'alien phonologies'. In order to enable those 'alien phonologies' to co-exist with the native phonology, the former have to be tamed and internalized through diversified sensory and cognitive modalities.

In light of the above explanation, the transformation from phonetic perception/recognition to a phonological one in L1 may be a major reason for the failure of adults in the perception/recognition of L2/FL sound contrasts which are absent in their L1 system. Consequently, any

---

<sup>2</sup> Generally, the above quotation is plausible, but the approach proposed here would replace the attribute '*unable*' with 'less able' since the main goal of MMA is to upgrade the level of learnability by a joint set of sensory and cognitive teaching techniques.

approach to teaching pronunciation in L2/FL situations should develop techniques that sharpen the sensitivity of learners, especially adults, to the perception/recognition of L2 phonologies. It is this sharpening of sensitivity that will enable adult learners to bypass the 'protective radar' of their L1 and succeed in perceiving, recognizing and producing the 'alien sounds' of L2.

### 2.8 – Phonetic and Phonological Accents

In teaching pronunciation, the distinction between sounds along the line of the phonetic and phonological contrast constitutes a major premise for the development of the overall approach to the teaching/learning of pronunciation. MMA places significant emphasis on the distinction between the nature of mispronunciation that occurs in the transition between L1 and L2/FL. If the mispronunciation of a given sound or feature does not trigger a semantic change (meaning) in the targeted language then such mispronunciation will be treated as phonetic and the outcome will be labeled as *phonetic accent* (Odisho 2003 :19). For instance, if a Hispanic learner of English mispronounces the approximant [ɹ, ɻ] of English as the tap or rolled [r, r̄] of Spanish, the mispronunciation in this particular case is identified as phonetic accent simply because it does not cause any semantic change. If, however, the mispronunciation causes a change in meaning then it will be treated as *phonological accent* (Odisho 2003:20). For example, if a native speaker of English embarks on learning Spanish and encounters difficulty in pronouncing and distinguishing the tap [r] and the rolled [r̄]'s of Spanish as in <pero> "but" vs. <perro> "dog" then the person has a phonological accent. The phonetic failure to distinguish between the two <r>'s results in a failure to signal the semantic difference between the two words. This example is, in fact, a typical case of a combined phonetic and phonological accent.

In any teaching of pronunciation, the priority should be directed to addressing the phonological accent. If, however, the purpose of a given course or the intention of a learner is to overcome all types of pronunciation difficulties and attain a native-like or near native-like proficiency in the pronunciation of L2/FL then both phonetic and phonological accents should be targeted.

## 2.9 – Pronunciation as a Generative Skill

Obviously, the term ‘generative’ is associated with Chomsky’s theory of linguistics. The term is reused here with a somewhat different meaning though still somewhat related to the Chomskyan one. The generative nature of MMA implies that mastering the perception, recognition and production of one sound should facilitate the mastery of more than that one sound. In other words, developing a skill in one aspect/domain of pronunciation should serve as a key to enhance or generate a skill to master other aspects/domains of pronunciation. For instance, in English, mastering the production of a *schwa* does not only help with the mastery of the complicated vowel system of English, but it will also considerably facilitate the process of stress placement and the overall rhythmic performance. Also, learning how to kinesthetically and proprioceptively sense a tongue tip contact at the alveolar ridge should develop the skill of sensing any other contact of the tongue in the oral cavity. Even in the dynamics of sound production, mastering stress in a given word should pervade to other words and to the overall rhythm mastery in the targeted language or any other language for that matter.

## 2.10 – Pronunciation and Connection with your Students

Obviously, the instructor according to MMA needs to be conscious of the interactive connection between him/her and the learners. To establish this connection, the instructor should make sure of the following points. *Firstly*, he should make sure that the learners know what the theme/activity under demonstration is about. For instance, if the activity is about stress placement, he should make sure that learners know what stress and stress placement as phonetic phenomena are; never should the instructor assume that learners understand what is going on. For instance, if the instructor is teaching the students that in English certain words can function as both nouns (‘contract... ‘export.... ‘content) and verbs (con’tract... ex’port ...con’tent) based on the location of stress he should ascertain that learners can perceive and recognize the physical difference prior to asking them to actually signal the difference physically and master it cognitively. Many learners know this fact about English theoretically, but practically they fail to signal the difference. This author had suffered from this failure for long years until he was

practically oriented in the perception, recognition and production of stress and stress assignment.

### 3 – Demonstrating MMA Application

Due to limited space only three examples will be afforded for the application of MMA in learning situations related primarily to Hispanic learners of English.<sup>3</sup> The first two examples will deal with segmental sounds – a case for consonants in the form of [v] vs. [b], and a case for vowels in the form of lax vs. tense vowels. The third example will tackle the suprasegmental feature of stress assignment and stress perception, recognition and production for any learner of L2/FL.

#### 3.1 – Teaching of [v] vs. [b]

No doubt, the reason for the substitution of [b] for [v], typically experienced by Hispanic learners of English, is attributed to the absence of [v] in Spanish phonology. However, in light of MMA teaching, a [v] sound should be an easily surmountable difficulty simply because it is a highly visible labial sound as [b] is. If one works with Hispanic students, he will readily notice that the mispronunciation is pervasive even among some students whose oral proficiency and fluency in English are very good. There are two ways to account for this situation: a) The mispronunciation has not received much attention from the instructor; b) The instructor did not follow some effective techniques in teaching it. To put it more bluntly, the instructor did not have the know-how of effective remediation of learners' mispronunciations. Most probably, he followed the '*repeat-after-me*' technique which may not necessarily be effective with adults due to psycholinguistic deafness. In what follows, some strategies are put forth to develop an effective procedure to overcome the problem. The strategies typically reflect different cognitive and sensory modalities for handling the problem.

##### 3.1.1 – Sequence of Orientations

**a) Cognitive Orientation:** Prepare the learners mentally (cognitively) to recognize the existence of the problem<sup>4</sup> and its seriousness be-

<sup>3</sup> For more details, see Odisho (2007).

<sup>4</sup> Some learners do not even realize that they have a problem of replacing [v] with [b].

cause it leads to serious phonetic or phonological accent. The cognitive preparation requires the following steps:

- Instruct learners to be ready to accept the problem and be willing to pay utmost attention to it.

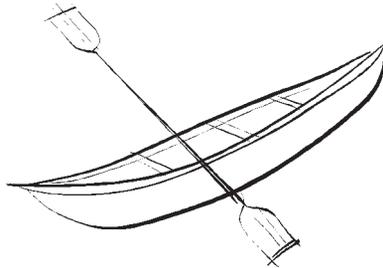
- Tell them they will certainly manage the pronunciation.

- Tell them to watch your facial gestures, especially those of the mouth and recognize the difference in the pronunciation of [b] vs. [v]; the difference is drastic in both place and manner of articulation. In fact, to dramatize the postural difference in the articulation of the two sounds, you may call the [v] posture a '*dogface*' because when one assumes the posture, one looks like an angry dog ready to bark or bite. In contrast, you may call the [b] posture a '*tight-lip face*' since the lips have to come together tightly for the sound. The dramatization of the articulatory facial postures for the sounds oftentimes functions as a humorous, albeit robust and concrete, mnemonic to remind the learners of the required articulatory differences. Demonstrate the pronunciation of the sounds in selected minimal pairs of words for which the difference in meaning is easily noticeable and, perhaps, even funny or embarrassing, such as <vote> vs.<boat>, <vowel> vs. <bowel>, <valet> vs. <ballet> or <vending> vs. <bending>.

- Use colors and pictures or any other audio-visual to highlight the difference that results from substituting one sound for the other such in <vote> vs.<boat>, below:



vs.



- Ask learners to watch carefully your facial gestures, especially your mouth and lips, while you slowly and distinctly demonstrate the production of the two sounds. Stated differently, ask them to watch the dogface posture for [v] and the tight-lip-face posture for [b].

- While learners do all the above, carefully watch their facial gestures. If you notice that learners' facial gestures indicate attention and

seriousness in trying to impersonate you by moving the lips together for [b] or moving the lower lip to contact the upper teeth for [v] then you have to be sure that the learners are in a mode of thinking. In other words, they are trying to cognitively grasp the difference between the two sounds.

**b) Auditory Orientation:** Go back to the minimal pairs, number each member of the pair as #1 and #2 then produce each member of the pair and ask learners to identify the word as #1 or #2. Do this demonstration with your mouth covered with a piece of carton to prevent lip reading. Another major difference between the two sounds is that [v], being a fricative sound, is sustainable (can be prolonged), while [b], being a stop, is unsustainable (cannot be prolonged). If some learners still experience some difficulty in perceiving and recognizing the difference between the sounds, then go to the next step.

**c) Visual Orientation:** Remove the carton and pronounce the two sounds quite consciously while exaggerating the bilabial (upper & lower lips) posture for [b] and the labio-dental (lower lip and the upper teeth) posture for [v]. Put the learners in pairs facing each other and ask each member of the pair to perform the articulatory postures for the two sounds while the other learner is observing. Allow them to reverse their turns on this performance.

**d) Kinesthetic/Proprioceptive Orientation:** Ask the learners to carefully watch your demonstration of the two sounds with distinct performance of their articulatory postures. Stick with one of the sounds and repeat its articulatory posture then repeat its name. In other words, pronounce [və , və , və , və ] followed by <Vee, Vee, Vee, Vee>. Repeat the demonstration with [bə , bə , bə , bə ] followed by <Bee, Bee, Bee, Bee>. Ask them to impersonate what you have been doing with emphasis on the need to develop a kinesthetic and proprioceptive sensing of the articulatory contacts made for [v] and [b].

Obviously, there are additional follow-up exercises and demonstrations to reinforce the above procedures. However, the primary intention is to send as much diversified relevant input as possible to the brain via the auditory, visual and tactile-kinesthetic sensory modalities as illustrated in Figure 2, above, to help create the appropriate acoustic image in the brain.

### 3.2 – Teaching Lax (short) vs. Tense (long) Vowels of English

Those linguists who are familiar with contrastive aspects of the phonologies of English and Spanish know that the vowel systems of English and Spanish are maximally different. For the first time, in 1992, the English vowel system was identified as *centripetal*, wherein the vowels have lax (short) vs. tense (long) varieties with a strong tendency to move to the center of the vowel area where schwa [ə] is located, whereas the Spanish vowel system was identified as centrifugal in which the vowels tend to be tense with mid length and resist any movement to the center because of the absence of a schwa [ə] (Odisho 1992:26-7). These major differences between the two systems radically influence the syllable types and the assignment of stress; consequently, the teaching of vowel systems directly impacts the teaching of stress and stress assignment in English and Spanish.

Thus, the teaching of vowels tends to be the major problem of Hispanics in learning English. There are virtually thousands of pairs of words whose meaning is confused because of the failure to produce the targeted vowels; some such pairs can be very embarrassing, such as: <ship, bitch, chicks, shit> with [ɪ] vs. <sheep>, <beach>, <cheeks>, <sheet> with [i:]. Think of the following real conversation with a Hispanic friend who had severe cold and facial muscle pain. He was asked: “How do you feel?” The answer was: “I am O.K., but my ‘chicks’ still hurt.” Obviously, he meant his ‘cheeks’, but, unfortunately, it was rendered ‘chicks’.

#### 3.2.1 – What is the Problem?

The problem lies with the nature of vowels in the two systems with regard to vowel quantity and vowel quality – the former representing the length and the latter the acoustic impression of the vowel or the so-called color or timber of vowel. Let us, for instance, take the English pair <bid> vs. <bead> which is fairly satisfactorily transcribed phonetically as [bɪd] vs. [bi:d] indicating that the vowel elements are different in two respects: vowel quality in the form of [ɪ] vs. [i] as well as absence of length mark [:] in [bɪd] and its presence in [bi:d] for vowel quantity. For convenience, the term ‘*quality*’<sup>5</sup> is coined to represent a combination

---

<sup>5</sup> This is a blending of the terms ‘quality’ and ‘quantity’.

of the features of quality and quantity. Descriptively and instructionally, the Spanish vowel will be transcribed as [i<sup>l</sup>] with [i] indicating the quality of tenseness and the single dot indicating the medium or half-length (approximately, halfway between the English vowels [i:] and [ɪ]). The transcription is meant to signal the difference between [i<sup>l</sup>] and [ɪ] in *quality* and only in quantity with [i:]. Consequently, because the Spanish vowel is half-way between the two English vowels, Hispanics replace the *quality* of the two English vowels with their single vowel *quality* which is the culprit for all vocalic confusions leading not only to phonetic accent, but also to serious phonological accent.

Obviously the features of quantity and quality are in many instances too intertwined together to be isolated and autonomously evaluated and described. Even though many authors and in many instances, handle the relationship of those two vowels as short vs. long, the relationship is too complex to be glossed over as short vs. long; it involves a feature of lax vs. tense accompanied by a difference in quality. This complex feature combination becomes an instructional reality when adult Hispanics embark on learning the vowels of English. The following strategies are suggested to handle such vocalic multiple-feature differences.

### 3.2.2 – Sequence of Orientations

**a) Cognitive Orientation:** Prepare the learners mentally (cognitively) to recognize the existence of the problem and its seriousness because it leads to serious phonetic and/or phonological accent. The cognitive preparation requires steps such as the following:

- Follow the same instructions in the first two bullets of cognitive orientation in 3.1, above.
- Tell learners to watch your facial gestures, especially of the shape of the mouth and lips. The lips are slightly more separated and the mouth is less spread sidewise for [ɪ] as opposed to [i:] for which the lips are less separated and the mouth is more spread sidewise.
- Demonstrate to learners a posture of relaxing the muscles as opposed to tensioning them. To achieve this, instructor puts his elbows on the table, relaxes his head between his hands and starts producing the [ɪ] vowel. Repeats those postures and asks learners to watch his facial gestures and impersonate them. It is the failure of Hispanic learners of

English to create a relaxed posture that leads them to render the English [ɪ] as [iː].

### **b) Auditory Orientation:**

- To help learners with the perception of vowel quality and quantity, select several minimal pairs involving the English [i:] and [ɪ] vowels and model their pronunciation with emphasis on both sound and meaning such as

|        |          |
|--------|----------|
| [ɪ]    | [i:]     |
| <sick> | <seek>   |
| <bit>  | <beat>   |
| <fill> | <feel>   |
| <rich> | <reach>. |

The selection of the minimal pairs should be conducted very carefully so as to avoid any unwanted interference from consonantal elements that are problematic for Hispanic learners such as the difficulty with [h], [v] or [z].

- To help learners with the recognition of the difference, number each member of the pair as #1 and #2 then produce each member and ask learners to identify it as #1 or #2.

### **c) Visual Orientation:**

- Reproduce the above minimal pairs and ask learners to visually notice the difference in the mouth/lips/cheeks positions for the two vowels. Learners should notice more horizontally spread and more vertically approximated lips for [i:] as opposed to less horizontally spread as well as less vertically approximated lips for [ɪ].

- Produce the minimal pairs one by one placing your two index fingers vertically at the edges of your mouth. Narrow the distance between your fingers with the pronunciation of [ɪ], and widen it with [i:].

- Select a minimal pair and try to demonstrate schematically the qualitative and quantitative differences as reasonably as possible as in the schematic sketching below:



In an experiment conducted with adult Hispanic learners of English at a beginning proficiency level, they were asked to pronounce minimal pairs such as the following: <did> vs. <deed>; <sit> vs. <seat>; <hit> vs. <heat>; <pill> vs. <peel> and <bid> vs. <bead>. The overwhelming common denominator in the rendition of those tokens was the failure to distinguish the vowel difference within each minimal pair. All those five pairs were reduced to five single renditions in the form of: [di'd]; [si't]; [pi'l]; [hi't] and [bi'd].

The following strategies are suggested to handle such contrastive vocalic multiple-feature differences.

### 3.3.1 – Perception

- Model the triplet [sɪt], [si.t], [si:t] several times very carefully and as distinctly as possible.
- Ask learners to carefully watch your facial features especially of the lips and any skin and muscle contraction around your throat.
- Cite and pronounce other pairs of English words in which the meaning is very distinct such as: <kin> vs. <keen>; <bitten> vs. <beaten>; <tin> vs. <teen> and <fill> vs. <feel>. The semantic difference triggered by the sound difference will invoke thinking, more focused attention and better retention of the acoustic impression.

### 3.3.2 – Recognition

- Number the items of the triplet [sɪt], [si.t], [si:t] as #1, #2, and #3.
- Record them randomly each repeated twice in, at least, fifteen to twenty attempts.
- Play the recordings back one attempt at a time with a few seconds of pause between each attempt and ask the learners to mark the items as 1, 2 or 3 on a specially prepared worksheet.
- Give the learners the key to the correct answers, ask them to identify the errors and notice the tokens which were with the highest percentage of inaccuracy. The results may be very significant for further design of exercises and drills.
- Ask learners to return all the worksheets of the first trial then ask them to prepare for a repetition of the exercise. Usually, the second and third trials are much better than the first one; more exposure creates

more acoustic familiarity and both lead to more confidence and better focus.

- Select a semantically appropriate minimal pair such as <will> vs. <wheel> mark the items as #1 and # 2, model them and ask learners to watch your mouth and identify them.

- Create carrier sentences with blanks in which the members of a given minimal pair such as <will> and <wheel> fit and ask learners to fill in with appropriate number such as the following:

A wheel (#2) is an important part of a car.

A will (#1) is something to be made public after death.

### 3.3.3 – Production

- Model the triplet [sɪt], [si.t], [si:t] very carefully and distinctly. Ask for volunteers to impersonate your production; gradually, all learners should be involved as individuals or groups.

- If some learners excel in the impersonation or production ask learners to repeat the performance.

- Allow those learners who excelled in performance to replace you in modeling. Preferably, learners should model while seated in their places among the students; this setting creates a more learner-friendly situation.

### 3.4 – Teaching of Stress Placement (Accentuation)

Generally speaking, the teaching of suprasegmental features (i.e., stress, rhythm, intonation) is equally challenging, if not more, to that of segmental features (consonants and vowels). Yet, they are granted lesser attention in classroom situations because many instructors do not have the know-how and experience to teach them. Take, for example, stress assignment of which very many L2/FL learners are not really aware; hence, it should be granted attention and MMA's multisensory and multicognitive orientations are capable of taking care of it. Fortunately, like any other human sound component, stress embodies and/or reveals itself in auditory, visual and tactile-kinesthetic sensory modalities which jointly help L2/FL learners cognitively internalize it as well as recognize and produce it.

An interesting technique of teaching the perception of stress is to practice it using nonsensical monosyllables such <la> or <ma>. Begin

with two syllables and keep increasing the number, but do not exceed four syllables because too many syllables will confuse the learner. Keep shifting the stress from one syllable to the other as demonstrated below.

'La La  
La 'La

'La La La  
La 'La La  
La La 'La

One can then match those nonsense syllables with real words. For instance, <'La La> will match the noun <Import> which has the stress on the first syllable, whereas <La 'La> will match the <Import> which has stress on the second syllable. Likewise, <La 'La La> will match the adjective <Important>. Let us consider the following orientations to find out how to further reinforce the perception, recognition and production of stress.

**a) Cognitive Orientation:** Prepare the learners mentally to recognize the nature of stress as a physical phenomenon. After all, stress is the outcome of greater articulatory and aerodynamic effort on the part of the speaker. Show learners that when a syllable is accentuated (stressed) there are several physical gestures that indicate the stress. Tell learners to watch your facial gestures and body gestures, especially those of the hand, fingers and head (including hair for those who have long hair). Experience will help the instructor to identify those learners who have difficulty by simply looking at their faces or by simply asking them.

### **b) Auditory Orientation**

- Through tapping or beating on something that yields good resonance, demonstrate to the learners three syllables <La 'La La> by three beats with the middle one being the most prominent. One can transform the beats visually in different forms such <im'portant>, <imPORtant> or even <•••>

- To diversify the technique, take for example the words <insight> and <incite>, pronounce them emphatically to highlight the stressed syllable in each one of them and ask learners to identify the stressed syllable in each one of them. To dramatize the difference and capture the attention of the learners, grab an empty can and beat the rhythm of the two words on it. The auditory input of the beat is reinforced visually and both inputs reinforce the memory and the retention of the stress.

### c) Visual Orientation

- One can demonstrate this in different ways such as coloring the stressed syllable, capitalizing and/or rendering it in bold type. Thus, <insight> will appear as <INsight>, or <INSight> etc..., whereas <incite> will appear <inCITE> or <inCITE> etc.

- One can also render the difference in small and large dots or with short and long arrows for unstressed and stressed syllables, respectively as demonstrated below:

<insight> will look as •• and  while <incite> will look as •• and 

### d) Tactile/Kinesthetic

Stress could be taught through this modality if the instructor is allowed to touch the learner, but since this gesture may have some social constraints, learners have to practice this modality on themselves by impersonating the instructor in the following manner.

- With the five fingers clustered together, the instructor taps a stronger beat on his chest followed by a weaker one for <insight> and reverses the beats for <incite> and asks learners to impersonate him. In actual fact, if learners succeed in this performance, this exercise tends to be very helpful because it is multisensory in nature; both instructor and learner can see, hear and feel the beats on the chest.

- Instructor can also take a large step followed by a small step for <insight> and reverse the steps for <incite>. This exercise also tends to be multisensory in nature.

Once the learners slowly improve their perception, recognition and production of stress all what they have to do is to pursue the practice until they transform their mechanical habits into cognitive one.

#### 4 – Concluding Remarks

In short, teaching pronunciation is not a mechanical process in which isolated sounds keep moving to and fro between the mouth and the ear. To put it differently, it is not a process that is singularly based on the auditory channel. Teaching pronunciation is a far more sophisticated process in which the auditory input is reinforced by input from other sensory modalities. Without a multisensory approach coupled with cognitive orientation, it is extremely difficult to teach pronunciation to adult learners of L2/FL. Usually adults display considerable cognitive conditioning and bias to the native language phonetic and phonological rules and constraints and thus develop a kind of resistance to L2/FL acquisition/learning which was described earlier on as *psycholinguistic deafness* to replace the traditional *fossilization*. In sum, teaching pronunciation to adults seems much like a journey that transforms one from the concrete (physical) world of sounds to the abstract (mental) world of sounds where the brain has to be induced to accommodate the new sounds and enabled to fire the right commands for their targeted production.

#### REFERENCES

- Anderson, J. R. 1980. *Cognitive psychology and its implications*. San Francisco: W.H. Freeman & Company.
- Arnold, M. B. 1984. *Memory and the brain*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.
- Daniloff, R. G. 1973. Normal articulation processes. In: F. D. Minifie; Th. J. Hixon; F. Williams (Eds.). *Normal aspects of speech, hearing and language*. Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall, 169-209.

- Odisho, E. Y. 1977. Arabic /q/: a voiceless unaspirated uvular plosive. *Lingua*. **42**: 343-347.
- Odisho, E. Y. 1992. Transliterating English in Arabic. *Zeitschrift für arabische Linguistik*. **24**: 21-34.
- Odisho, E. Y. 2003. *Techniques of teaching pronunciation in ESL, bilingual and foreign language classes*. München: Lincom-Europa.
- Odisho, E. Y. 2004. *A linguistic approach to the application and teaching of the English language*. New York: Edwin Mellen Press.
- Odisho, E. Y. 2005. *Techniques of teaching comparative pronunciation in Arabic and English*. New Jersey: Gorgias Press.
- Odisho, E. Y. 2007. *Linguistic tips for Latino teachers and learners of English*. New Jersey: Gorgias Press.
- Selinker, L. 1972. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*. **10**: 209-231.
- Werker, J. F. 1995. Exploring developmental changes in cross-language speech perception. In: L. R. Gleitman; M. Liberman (Eds.). *An invitation to cognitive science*. Cambridge MA: The MIT Press, 87-106.

## Polish as a foreign language at elementary level of instruction: crosslinguistic influences in writing

Danuta Gabryś-Barker

danutagabrys@hotmail.com

*University of Silesia, Institute of English (Poland)*

ABSTRACT. Being a minority European language, Polish has not attracted the attention of second language research (SLA) very much. Most studies in the area focus on English and other major languages describing variables and process observed in learners' interlanguage development.

This article looks at the language performance of elementary learners of Polish as a foreign language with a view to diagnosing areas of difficulty at the initial stages of language instruction. It is a case study of five learners' written production after a year of intensive language instruction in the controlled conditions of a classroom.

The objective of the study presented here is:

1. to determine the types of error produced in a short translation task at different levels of language (morphosyntactic, lexical)
2. to observe manifestations of crosslinguistic influences between languages the subjects know (interlingual transfer) as well as those related to the language learnt itself (intralingual transfer).

The small sample of texts produced does not allow for any generalized observations and conclusions, however, at the level of elementary competence in any foreign language, as other research shows, the amount of individual variation is not the most significant factor. Thus the incorrect forms produced may testify to some more universally error-prone areas of language.

The value of this kind of analysis lies in this direct application to the teaching of Polish as a synthetic language. The study also demonstrates the fact that communicative teaching has a limited contribution to make in the case of this family of languages. It suggests that overt and explicit teaching of a synthetic language will give a sounder basis for further development of language competence in its communicative dimension.

KEY-WORDS: Polish, intralingual, interlingual, errors, language transfer, formal instruction

## 0 – Introduction

Present day teaching methodology is still dominated by various forms of the communicative approach (CLT) to foreign language instruction. The need to develop the communicative abilities of non-native speakers of English and the position of English as a *lingua franca* determine the major focus of instructional practices. However, as has been observed over a period of some thirty years now, CLT creates pidginized forms of language performance and the desire to become native-like in the target language seems a long-gone ambition (Gabryś-Barker 2005). The position of native-speaker competence is called into question in the name of some misapplied multiculturalism. English in this way has become a simplified linguistic code, devoid of its peripheral and metaphorical aspects. Does anybody still read Shakespeare in the original for his language, or make the attempt at all? Various international “Englishes” are created to serve the communicative purposes in globalized communities. And in this sense communicative instruction succeeds and survival English courses thrive, irrespective of what we think. Whether we should stick to “good old English” or go for modernized versions will of course be determined by the needs of specific non-native speakers of it. We can only hope that – and I guess there are signs of it happening already for example in the development of the Language Awareness Movement (Van Lier 1995; Thornbury 1997; Arndt, Harvey & Nuttall 2000) and the reintroduction into the classroom of form-focused instruction – a variety of approaches will be adopted.

However, in step with the march of globalization, minority languages have become more potent forces as markers of one’s identity (Ytsma 2000; Lasagabaster 2000; Cenoz & Jessner (Eds.) 2000). Methodologies of foreign language instruction thus have had to become more diversified as what works well for languages such as English may not be effective in the context of teaching typologically distant languages. For obvious reasons, ELT is best developed in terms of the theoretical research carried out into the acquisition/learning of this language and also at the practice level of classroom instruction. Methodologies of teaching minority languages need to attract more attention to avoid uncritical duplication of EFL models in language instruction. One of the most obvious reasons for the need to develop

separate approaches to teaching is the specificity of the language system itself.

While it seems quite an easy task to develop so-called survival English (that is, English at the level of basic communication, in which knowledge of some vocabulary and elementary structures will allow a non-native speaker to communicate), in languages such as Polish there is no such concept as “survival Polish”. As a synthetic language, Polish requires a fairly sound awareness of its basic grammar: it has a complex system of rules for the conjugation of verbs and declension of nouns (not to mention quite a number of exceptions to these rules!). A certain degree of accuracy has to be exercised even at the level of very basic communication.

That is why the major focus of teaching Polish as a foreign language (PFL) at the early stages of instruction is a traditional approach based on explicit knowledge of grammatical rules and their application through deductive teaching. Discovery learning and inductive elicitation are of very limited utility in teaching languages such as Polish and may work effectively only on the level of lexis, where international words, borrowings and words of common origin (mostly Latin and Germanic in the case of the Polish-English combination of languages) allow learners to understand individual lexical items, although not the whole message. (Mańczak-Wohlfeld 2006).

Diversity in the way grammar works in analytic languages (such as English) as opposed to synthetic languages (such as Polish) points to the need of grammar-focused instruction in the case of the latter.

### 1 – Crosslinguistic influences between synthetic and analytic languages

Crosslinguistic influence or, as defined by Odlin (1993: 27), language transfer is perceived as:

(...) the influence resulting from similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired”. (Odlin 1993: 27)

One of the ways of describing and explaining crosslinguistic influences results from a typological description of languages, which “indicates various structural similarities and differences (...) in its

intricate system of inflections to express gender, number and other categories." (Odlin 1993: 45).

Odlin also points out that typological analysis "allow for a clearer understanding of relations between transfer and developmental sequences" (Odlin 1993: 27). Developmental sequences are more universal in nature stages of acquisition of certain language structures, such as negation for example. They demonstrate the same patterns in L1 acquisition and in L2 learning.

The most fundamental difference between an analytic language such as English and a synthetic language such as Russian and Polish lies in the way grammatical meaning is expressed:

English is an analytic language, in which grammatical meaning is largely expressed through the use of additional words and by changes in word order. Russian [Polish] on the other hand, is a synthetic language, in which the majority of grammatical forms are created through changes in the structure of words, by means of a developed system of prefixes, suffixes and endings.

(Monk & Burak 1994: 121)

By implication, Polish is characterized by a very complex system of declension of both nouns and adjectives and a diversity of conjugation paradigms for different verbs. The morphological richness of Polish is expressed by seven cases employing a variety of inflectional endings which are determined by two factors: the number and gender of the noun.

Also the way tenses function in Polish and English is diametrically different and constitutes a major area of problems for Polish learners of English. With only three tenses (past, present and future), the Polish verb system is based on aspect like the Russian one:

This is the contrast between the actions which are uncompleted (imperfective aspect) and those which are completed (perfective aspect). These contrasts are indicated through affixation. Perfect and progressive forms of verbs, as understood in English, do not exist. (...) there are no auxiliary verbs like *do*, *have* or *will*.

(Monk & Burak 1994: 121)

English makes extensive use of prepositions and prepositional phrases to express functions in a sentence. In Polish it is the suffixes that perform grammatical functions, for example:

*nominative*: subject, subject predicative,  
*genitive*: modifier,  
*dative*: indirect object (addressee),  
*accusative*: direct object (patient),  
 and *instrumental*: subject predicative.

The existence of the declension systems for nouns and adjectives implies that there has to be agreement between a noun and an adjective in terms of gender (*feminine, masculine or neuter*) and declension ending, also depending on which paradigm of declension a given noun belongs to, which is determined by its ending in the nominative case.

Also the fact that grammatical relations expressed by endings denote syntactic roles in a sentence makes Polish a fairly flexible language in terms of word order. English has a fairly rigid basic word order (BWO) of SVO type (Figure 1)

| Language | Basic word order | Rigidity |
|----------|------------------|----------|
| English  | SVO              | Rigid    |
| Irish    | SVO              | Rigid    |
| Russian  | SVO              | Flexible |
| Polish   | SVO              | Flexible |
| Persian  | SOV              | Rigid    |
| Turkish  | SOV              | Flexible |

FIGURE 1 – Rigidity versus flexibility of BWO (adapted from Odlin 1993: 86)

SVO word order is common among the world's languages and so is SOV (Monk & Burak 1994: 44). However even employing the same basic word order, as is the case with Polish and English, it is the degree of flexibility of a given language that may lead to learning problems resulting in language transfer. A relatively flexible word order in Polish means that Polish as a foreign language (PFL) learners already have problems at the level of comprehension of the message, whereas in the case of EFL learners, the difficulty lies in actual language production.

Table 1 presents the major difficulties of EFL learners with L1 Polish and (one may confidently predict) with other L1 synthetic languages.

| Area   | Polish learners' of English difficulties  | Sample examples of incorrect forms in English  |
|--|---|--|
| Phonology:<br>Segmentals   | No short/long vowels<br>Non-existent sounds<br>Different place and manner of articulation   | * <i>ship for sheep</i><br>* <i>sank you for thank you</i><br>* <i>sat for set</i>   |
| Suprasegmentals  | No diphthongs<br>Less diversified intonation patterns<br><br>Stress on the penultimate syllable (mostly)<br>Rhythm: strong/weak forms   | * <i>Are you going? (flat intonation)</i>  |
| Grammar:<br>Questions<br>Negation<br>Word order<br>Articles<br>Tenses<br><br>The passive voice<br><br>Conditionals<br><br>Reported speech<br>Modal verbs | No inversion, no auxiliaries<br>Double negation (Relatively) flexible<br>No articles<br>No progressive, no perfect tenses<br><br>No progressive, no perfect forms<br><br>Different use of tenses, no third conditional<br>No sequence of tenses<br>Confusion: must/have to, can/ may/be able to | * <i>You go to school tomorrow?</i><br>* <i>I don't know nobody there.</i><br>* <i>We yesterday went shopping.</i><br>* <i>I have sister and brother.</i><br>* <i>They watch TV now.</i><br>* <i>We live here for twenty years.</i><br>* <i>My dinner is cooked now.</i><br>* <i>It will be done by Friday.</i><br><br>* <i>If I will be here tomorrow, I will meet you.</i><br>* <i>He said he will come today.</i><br>* <i>I mustn't do it now. (Meaning: I don't need to do it now)</i> |
| Lexis:<br>False friends<br><br>Confusable words<br><br>Collocations<br><br>Idioms  | Words similar in form<br><br>Words in context<br>Multiple meanings<br><br>Lexical collocations<br>Grammatical collocations (e.g. prepositional)<br>Literal translation  | * <i>Actually (At the moment) I am not interested in this</i><br>* <i>Can you borrow(lend) me this book?</i><br>* <i>The lock (zip) in my skirt is broken</i><br><br>* <i>He leads (runs) a restaurant</i><br>* <i>He is in (at) home now.</i><br>* <i>I will tell you straight from the bridge (I will not beat around the bush)</i>  |
| Writing  | Phonetic script (e.g. minimal pairs)<br>Punctuation (e.g. in subordinate clauses)   | * <i>I saw the ship (sheep) in the field yesterday.</i><br>* <i>I think, that this is wrong!</i>   |

TABLE 1 – Difficulties of Polish learners of EFL

The examples of difficulties encountered by Polish learners of English derive largely from the L1 linguistic system at their disposal. It constitutes the major source of cross-linguistic consultations especially at the early stages of language instruction. Some of the errors committed are more serious in their consequences as they may result in a communication breakdown. At the level of phonology, intonation patterns violated may result in incomprehensibility or misunderstanding. At the level of grammar, incorrect word order may bring about confusion.

In the context of PFL instruction, it may be assumed that if the linguistic system is determined to such a great extent by the structure of the words (suffixation) and flexible word order, language instruction will have to take account of this and focus on the above areas of language as the major areas of difficulty.

### 3 – Presentation of the study

This article describes a case study of five learners of PFL at the elementary level of language competence, who participated in an intensive course of Polish over a period of one academic year. It aims at describing the major areas of difficulty as manifested by errors produced in the students' texts. The presentation of the errors attempts to classify them according to the language sub-systems they refer to show the relative proportions between grammatical versus lexical and other types of error observed and to relate it to the linguistic characteristics of Polish, an example of a synthetic language. Analysis of the data also includes a discussion of the possible sources of errors in relation not only to linguistic systems of L1 (English) and Ln (Polish) in crosslinguistic consultations observed but also to learners' learning background and the strategies used.

The subjects participating in the study were all language students at a department of Slavonic languages, whose language major was Russian, whereas instruction in Polish constituted their minor subject. None of the subjects had any previous exposure to Polish and they were all true beginners. The course they attended consisted of theoretical grammar classes and practical Polish classes mostly carried out in a form of controlled grammatical practice.

The source text used for the purposes of this analysis comes from a written examination administered to the students at the beginners' level at the end of a year of instruction in Polish. It covers the basic vocabulary and grammatical structures which were practised throughout the year in practical Polish classes and theoretical course in Polish linguistics:

*In the summer I visited my relatives in Edinburgh. A Polish lady was living with them. Her name is Justyna. She is from Warsaw, but at the moment she is studying English here in Scotland. She arrived in January for six months, and will return in June. During her stay she intends to travel to England, because she has friends in Oxford and Scunthorpe. She speaks English well, but has problems with grammar, and does not understand when people speak too quickly.*

(Practical Polish examination text: Glasgow University, Slavonic Department, 1992).

At first glance, it is a fairly easy text to translate, however it demonstrates the whole array of linguistically tricky areas for the beginning students of Polish as a foreign language: the ability to use the basic (although not very regular) declension patterns for nouns and conjugation of verbs and Polish tense forms.

#### 4 – Data presentation and its analyses

##### 4.1 – Types of errors (quantitative presentation)

Table 2 is a quantitative presentation of all the errors observed in the texts produced by the subjects. They demonstrate typological differences as well different proportions of errors in different areas of language in which incorrect forms were produced.

| Subject | Nr of sentences | Morphosyntactic | Lexical       | Writing/spelling | Total nr of errors |
|---------|-----------------|-----------------|---------------|------------------|--------------------|
| 1       | 6,5             | 13              | 2             | 1                | 16                 |
| 2       | 5               | 4               | 1             | 2                | 7                  |
| 3       | 4               | 8               | 2             | 1                | 11                 |
| 4       | 7               | 12              | 5             | 3                | 20                 |
| 5       | 5.5             | 7               | 1             | 3                | 11                 |
| Total   | 28<br>(80%)     | 44<br>(67%)     | 11<br>(17.6%) | 10<br>(15.4%)    | 65<br>(100%)       |

TABLE 2 – Number of errors and their type

#### 4.1.1 – Examples of errors

##### 4.1.1.1 – Data presentation

The translations produced by the students may appear to be full of erroneous forms – as will be demonstrated later on in the presentation and analysis - however, they seem to work well on the level of communicating the message in an intelligible way and it is only their grammatical accuracy that requires corrective feedback. Table 3 presents the correct translation of the examination text and the translations produced by the students. (The language has not been altered in any way). It also points out the main errors that occurred in the translated versions.

| English sentence and its correct translation into Polish   | Translation into Polish (subjects 1-5)  | Examples of errors   |
|--|---|--|
| <p><i>In the summer I visited my relatives in Edinburgh</i></p> <p>W lecie (latem) odwiedziłem (am) moich krewnych (rodzine) w Edingurgu</p> | <p>1. Latem <i>odwiedzałam</i> (A) swoich krewnych w <i>Edinburgh</i>.(IC)</p> <p>2. Latem odwiedziłem swoich krewnych w <i>Edinburgh</i> (IC)</p> <p>3. W lato <i>wizytowałem</i> (LE) moja rodzinę w Edinburghu.</p> <p>4. W lecie <i>odwiedzałam</i> (A) <i>rodzina</i> (AC) w Edinburghu.</p> <p>5. W lecie <i>ja</i> (R) byłem u <i>mojego</i> (G) <i>rodzina</i> (GC) w Edinburghu.</p> | <p>-Incorrect use of imperfective aspect (A)</p> <p>-no instrumental case ending (IC)</p> <p>-lexical error (LE)</p> <p>-instrumental instead of accusative case (AC)</p> <p>-wrong gender (G)</p> |

|  |   |  |
|--|---|--|
| <p><i>A Polish lady was living with them.</i></p> <p>Mieszkała z nimi Polka.</p>   | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Polska kobieta</i> (LE) mieszkała u nich.</li> <li>2. <i>Polska kobieta</i> (LE) mieszkała z nimi.</li> <li>3. <i>Kobieta polska</i> (LE) z <i>ich</i> (IC) mieszkała.(?)</li> <li>4. <i>Polska pani</i> (LE) mieszkała z nimi.</li> <li>5. <i>Polska kobieta</i> (LE) mieszkała z <i>nim</i>. (G)</li> </ol>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- lexical error (LE)</li> <li>- genitive case instead of instrumental case (IC)</li> <li>- incorrect gender (G)</li> </ul>  |
| <p><i>Her name is Justyna.</i></p> <p>Nazywa sie Justyna.</p>  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Nazywała się Justyna.</li> <li>2. Nazywa się Justyna.</li> <li>3. Nazywa się Justyna.</li> <li>4. Nazywała się Justyna.</li> <li>5. <i>Ona</i>(R) <i>naziwa</i> (S) się Justyna.</li> </ol>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- redundancy of a personal pronoun (R)</li> <li>- spelling: [i] for [y]</li> </ul>  |
| <p><i>She is from Warsaw, but at the moment she is studying English here in Scotland.</i></p> <p>Ona jest z Warszawy, ale obecnie (teraz, w tej chwili) studiuje angielski tutaj, w Szkocji.</p> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Ona</i> (R, BE) z <i>Warszawy</i>, ale teraz <i>studiowa angielski język</i> (WO) w <i>Szkocja</i> (IC).</li> <li>2. <i>Ona</i> z <i>Warszawy</i>, ale na razie <i>studuje</i> język angielski tu w <i>Szkocj</i>(S)</li> <li>3. Jest z <i>Warszawu</i>(CS), ale teraz <i>studuje</i> (S) język angielski tu w Szkocji.</li> <li>4. <i>Ona</i> jest z Warszawy, ale teraz <i>ona studiowa angielski język</i> (CS) tutaj w <i>Szkoczi</i>.(S)</li> <li>5. Jest z <i>Warszawi</i> (S), ale teraz <i>studuje</i>(S) <i>angielskiego</i>(AC) tu w Szkocji.</li> </ol> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- redundancy of a personal pronoun (R)</li> <li>- word order (WO)</li> <li>- no copula `be` (BE)</li> <li>- nominative case instead of instrumental (IC)</li> <li>- code-switching from Russian (CS)</li> <li>- German spelling (S)</li> <li>- English spelling: [i] for [y] (S)</li> <li>- genitive case instead of accusative (AC)</li> </ul> |

|  |   |   |
|--|---|---|
| <p><i>She arrived in January for six months, and will return in June.</i></p> <p>Przyjechała w styczniu na sześć miesięcy, i (ale) wraca (wróci) w czerwcu.</p>  | <p>1. <i>Ona</i> (R) <i>przybywała</i> (A) w styczniu na sześć miesięcy i <i>będzie wracała</i> (FT) w czerwcu.</p> <p>2. <i>Ona</i> (R) przyjechała <i>u stycznia</i>(ADV) na sześć <i>miesiącow</i> (GC) i wróci <i>czerwca</i>.(ADV)</p> <p>3. Przyjechała w <i>Nowym Roku</i> (LA) na sześć <i>miesiące</i> (GC) i <i>będzie wróciła</i>(FT) ...</p> <p>4. <i>Ona przybywała</i> (LE, A) <i>stycznia</i> (ADV) na <i>sześć miesięcy</i> (S) i <i>będzie wracać w czerwca</i> (IC).</p> <p>5. <i>Ona</i> (R) przyjechała w styczniu na sześć miesięcy, <i>będzie wróciła</i> (FT) w czerwcu.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- imperfective aspect (A)</li> <li>- incorrect future tense (FT)</li> <li>- adverbial phrase (ADV)</li> <li>- lexical approximation (LA)</li> <li>- nominative case instead of genitive (GC)</li> <li>- genitive case instead of instrumental (IC)</li> </ul>  |
| <p><i>During her stay she intends to travel to England, because she has friends in Oxford and Scunthorpe.</i></p> <p>Podczas pobytu (tutaj) zamierza podróżować po Anglii (pojechać do Anglii), ponieważ ma przyjaciół w Oxfordzie i Scunthorpe.</p> | <p>1. Podczas jej <i>pobyta</i> (GC) <i>ona</i> (R) chce pojechać do Anglii, bo ma <i>przyjaciela</i> (AC) w <i>Oxford</i> (IC) a (CS) <i>Scunthorpe</i> (ADV).</p> <p>2. (no translation)</p> <p>3. (no translation)</p> <p>4. <i>Kiedy tutaj</i> (ADV) ona chce <i>iść</i> (LE) do Anglii, <i>dlaczego</i> (LE) ma <i>przyjacieli</i> (AC) w <i>Oxfordzie</i>(S) i <i>w Scunthorpie</i>.</p> <p>5. <i>Ona</i> (R) chce podróżować <i>do</i> (PREP) Anglii, bo <i>ona</i> (R) ma .... (unfinished)</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- incorrect genitive ending (GC)</li> <li>- nominative case instead of accusative (AC)</li> <li>- nominative case instead of instrumental (IC)</li> <li>- redundant use of personal pronoun (R)</li> <li>- incorrect preposition (PREP)</li> <li>- spelling (S)</li> <li>- lexical error (LE)</li> </ul> |

|  |  |   |
|--|--|---|
| <p><i>She speaks English well, but has problems with grammar, and does not understand when people speak too quickly.</i></p> <p>Mowi dobrze po angielsku, ale ma problemy z gramatyką i nie rozumie, kiedy ludzie mówią zbyt szybko.</p> | <p>1. <i>Ona</i> (R) <i>mówi dobrze angielski</i> <i>język</i>,(WO,PREP), ale ma trudności z <i>gramatyką</i>.(S)</p> <p>2. (no translation)</p> <p>3. (no translation)</p> <p>4. <i>Ona</i> (R) <i>mówę</i> (S) bardzo dobrze <i>po angielski</i> (IC), ale ma problemy z <i>grammar</i> (CS) i nie rozumie kiedy ludzie <i>mówią trochę</i> <i>bystry</i> (CS).</p> <p>5. (no translation)</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- redundancy of a personal pronoun (R)</li> <li>- word order (WO)</li> <li>- nominative case instead of instrumental (IC)</li> <li>- incorrect prepositional phrase (PREP)</li> <li>- code switching from English and Russian</li> <li>- spelling (S)</li> </ul> |
|--|--|---|

TABLE 3 – Errors in the translated text

#### 4.2 – Discussion

The errors have already been presented in Tables 2 and 3 according to their typology. Let us have a look then at selected types of error within each of the groups.

#### **GRAMMATICAL ERRORS (67%)**

The difficulty of grammar is mostly determined by three major variables: the complexity of form, meaning and the mapping of the form onto meaning (DeKeyser 2005: 1). Here the variable relating to form itself is the most significant factor. Even if syntactic structures are well internalized, the morphology appears to be much harder to acquire (both in L1 and L2 learning contexts), and, what is more, they are often not acquired simultaneously (DeKeyser 2005: 7).

The dominance of grammatical incorrectness manifested by the proportion of errors in different areas of language (Table 2) reflects the complexity of a synthetic language at the morphosyntactic level. These difficulties operate at the level of sentence structure (word order errors), syntactic functions expressed by incorrect declension endings, the use of tenses (especially future) and also the use of prepositions in adverbial phrases. The use of redundant personal pronoun (e.g. *ona*

– *she*) marks the subjects as non-native speakers of Polish (or at least not very stylistically correct ones), although it cannot be considered as wholly grammatically incorrect. What is most significant is that in the majority of sentence translations the confusion appears at the level of the selection of appropriate declension endings and the inappropriate use of aspect (a preference for an incorrect use of imperfective).

### a. Aspect

As mentioned earlier, Polish verbs are used in two aspect forms: imperfective and perfective. The perfective aspect of verbs indicates a finished action and is not used in the present tense. It is formed by the prefix and thus is structurally more complex for a learner. The imperfective aspect relates to an action that is unfinished, lasted for some period of time or happened periodically (repeatedly).

In PFL instruction, verbs are usually presented in both their aspects. Furthermore, sometimes verbs have different forms for each of the aspects, for example, the verb *to speak*:

Imperfective aspect – *mowić*, perfective – *powiedzieć* (Kucharczyk 1995:28).

In the translation of the study text, the sentence

*In summer I visited my relatives in Edingurgh*

became

*Latem odwiedzałam moja rodzinę w Edinburgu,*

which ultimately means: *In summer I was visiting my family in Edinburgh from time to time.*

Here the use of imperfective changes the meaning of the sentence (and actually the whole text). This aspectual error seems to be made consistently by all the subjects in the study.

Also in the use of the future tense, imperfective aspect seems to be the dominant choice and as a result erroneous forms are produced in the construction of this tense by almost all the subjects. There was only one correct translation of the future form received in the data: *She will return* translated as *Wroci*.

The renderings offered by the remaining translations all use a compound construction with “to be” used in Polish in the case of imperfective aspects of verbs and as such it corresponds:

(...) to the English future continuous tense, and refers to actions of duration, which will habitually repeat in the future, or about which the completion is not known ("I will be speaking for 20 minutes"; "I will be going to school next year", "I will work on my paper tomorrow"

(Kucharczyk 1995: 31)

As a consequence of the incorrect use of imperfective, we get such forms as: (...) *\*bedzie wracala*, *\*bedzie wrocila*, *\*bedzie wracac*, which indicate continuity of the finished action.

### b. Declension endings

There is a certain regularity observed in the way incorrect endings are chosen by the subjects. Apart from the fact that nominative endings dominate in cases when other declension suffixes should appear, the most commonly confused are:

- the nominative case used instead of the instrumental and genitive cases,

for example: *in Edinburgh* rendered as: *\*w Edinburgh*, instead of *w Edingurghu* (N→I)

*in Scotland* – *\*w Szkocja*, instead of *w Szkocji* (N→I)

*for six months* – *\*na szesc miesiace*, instead of *na szesc miesiecy* (N→AC)

- the genitive case instead of accusative:

for example: *She is studying English* rendered as: *\*studiuje angielskiego* instead of

*angielski* (G→AC)

What is interesting about the latter case (G→AC) however is that even native speakers tend to occasionally confuse the use of accusative endings with genitive endings. For PFL learners additionally the fact that in negative constructions the genitive is used instead of the accusative case makes the distinction between these two inflectional endings even more marked and thus difficult to learn productively.

### LEXICAL ERRORS (17.6%)

The lexical errors highlighted in Table 3 appear to be

- lexical collocations such as *\*polska pani*, *\*polska kobieta*,

- examples of language transfer from L1 English: *\*wizytowac* from *to visit*, instead of *to stay*

- grammatical collocations (incorrect prepositions): \* *podrozowac do Anglii* (to travel to England) instead of *podrozowac po Anglii*
- code switching from L1: (...) \**ma problemy z grammar*
- code switching from another foreign language (Russian): \**angielski jazyk for jezyk*  
*angielski – English language, \*bystro for szybko- quickly*

The above-mentioned examples derive from the subjects' falling back on their language competences, be it in their mother tongue or other foreign languages at their disposal.

However there are also examples of language which reflect transfer of learning and various other learning strategies used. Examples of these that might be quoted here are:

- lexical approximation: use of \**Przyjechala w Nowym Roku* (She arrived in New Year)  
 instead of *Przyjechala w styczniu* (She arrived in January)
- overgeneralization: redundancy of instrumental ending for some proper names ,  
 e.g. (...) *w Scunthorpie* instead of (...) *w Scunthorp*.

### WRITING (15.4%)

The degree of incorrectness observed in the written version of the text is even less significant than it is in the case of lexical errors. The inaccuracies produced derive mostly from the resemblance of the sounds in the native language and their realization in script. A couple of examples offered in the data are:

- phonetic transfer from L1 (English): *Ona naziwa sie.* (nazywa) [i] for [y]; (...) *ma trudnosci z gramatiki* (gramatyki): [i] for [y]
- phonetic transfer from another foreign language (German): *Szkoczi* (Szkocji): [z] for [c]

One of the most consistently made errors is the use of hard [d] instead of soft [d´], as in *studuje* instead of *studiuje*. This results from the fact that a large number of Polish consonants appear as either hard or soft, which is reflected in their place of articulation (the tongue touching the palate). In script, they are either followed by [i], as in: *bialy, dzien, w sklepie, wiem* or an additional graphic symbol is used, as in: *kon, jesc, szukac, lodz* (Kucharczyk 1995: 2)

### 5 – Final comments: interlingual *versus* intralingual transfer

The text used as a sample for this analysis does not allow for a more elaborate commentary on writing difficulties or experimentation with the language at the level of communicating ideas by the beginning learners of Polish. It constitutes a controlled type of language task focusing on language accuracy more than on anything else, with a view to predicting areas of difficulty. Hence the major focus is on the grammar of the texts produced. This is of course also justified by the fact that we are observing learners at their beginning level of language competence in Polish. However even such a short text and the way the subjects coped with the task of translating it allows us to conclude that PFL instruction has to become more oriented towards the morphosyntactic level of language and especially the following two areas of grammar: aspect and declension patterns. Whereas the former entails more explicit discussion of the concept of perfective versus imperfective, the latter means a lot of memorization to internalize correct declension endings, as there is no logical explanation for the declension systems, to say nothing of numerous exceptions to the declension paradigms. We may assume that the initial stages in teaching PFL have to be carried out in a very traditional way of controlled practice, with the need to develop explicit language awareness in the learners and to develop their ability to apply grammatical rules.

The data obtained in the study also demonstrates that cross-linguistic influences and especially those resulting in negative transfer (interference) - which are often considered the main source of language difficulty at the beginning levels of a learning process - do not seem to feature prominently in this case. They are observed more at the level of lexical correctness than grammatical. The difficulty of Polish grammar and the learners' perception of this difficulty result in more examples of intralingual transfer than interlingual - even though the subjects are competent users not only of their L1 but also other foreign languages (Russian, German). The perception of language distance and an incomplete knowledge of the rules and exceptions (not infrequent in Polish) make learners fall back on various strategies such as over-generalization or overproduction to make up for their deficiencies in competence.

**REFERENCES**

- Arndt, V.; Harvey, P.; Nuttall, J. 2000. *Alive to Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cenoz, J.; Jessner, U. (Eds.). 2000. *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- DeKeyser, R. 2005. What makes learning second-language grammar difficult? A review of Issues. *Language Learning*, **55 (Supplement 1)**: 1-25.
- Gabryś-Barker, D. 2005. *Aspects of multilingual storage, processing and retrieval*. Katowice: University of Silesia Press.
- Kucharczyk, J. 1995. *Zaczynam mówić po polsku*. Lodz: Wing. [Polish explanatory text, translated by J. Hartzell].
- Lasagabaster, D. 2000. Three languages and Three Linguistic Models in the Basque Educational System. In: J. Cenoz; U. Jessner (Eds.). *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters, 179-197.
- Mańczak- Wohlfeld, E. 2006. *Angielsko-polskie kontakty językowe*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Monk, B.; Burak, A. 1994. Russian speakers. In: M. Swan; B. Smith (Eds.). *Learner English. A teacher's guide to interference and other problems*. Cambridge: Cambridge University Press, 145-161.
- Odlin, T. 1993. *Language transfer. Crosslinguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press (3.rd printing).
- Thornbury, S. 1997. *About Language. Tasks for teachers of English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Lier, L. 1995. *Introducing Language Awareness*. London: Penguin English.
- Ytsma, J. 2000. Trilingual Primary Education in Friesland. In: J. Cenoz; U. Jessner (Eds.). *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters, 222-235.

# Influência da Lingüística em materiais didáticos para Ensino de Português como língua estrangeira: uma perspectiva brasileira

Francisco Gomes de Matos

fcgm@hotmail.com.br

*Universidade Federal de Pernambuco, Associação Brasil América  
– Recife (Brasil)*

RESUMO. Este artigo avalia diversos materiais didáticos destinados ao ensino do Português Língua Estrangeira (variedade brasileira), focando sua análise crítica na presença de Lingüística em vários manuais.

PALAVRAS-CHAVE. PLE, Lingüística Aplicada.

## 0 – Introdução

Ao ler o título deste capítulo, poderá o(a) leitor(a) fazer-se estas perguntas:

A que tipos de influência referir-se-á o autor e como se manifestam?

Em que espécie de materiais didáticos? Porquê?

Assim, passo a responder a cada uma dessas possíveis indagações, objetivando elevar a informatividade do título.

O estudo da multifacetada influência da Lingüística na Pedagogia do Português Língua Estrangeira (doravante PLE) é de primordial interesse para quem actua em Lingüística Aplicada. Minhas primeiras reflexões a respeito encontram-se em Gomes de Matos (1971) onde apresento seis princípios da Lingüística e formulo as correspondentes implicações pedagógicas. Eis a formulação, ligeiramente adaptada:

| <b>Princípio</b>   | <b>Implicação pedagógica</b>   |
|--|--|
| Arbitrariedade dos símbolos lingüísticos   | Ensinar que cada língua representa a experiência de uma maneira distinta.      |
| Natureza contrastiva da linguagem  | Ensinar contrastes entre sons, formas, construções e significados.             |
| Natureza parcialmente inata da linguagem   | Desenvolver a criatividade lingüística.  |
| Organização hierárquica da linguagem gramaticais e (níveis fonológico, gramatical e semântico) | Ensinar pronúncia, construções.<br>Vocabulário.                                |
| Primazia da linguagem oral   | Priorizar-se o ensino da língua falada, com foco na entoação e na intensidade. |
| Variação   | Ensinar o aluno a identificar diferenças entre uso formal e informal.          |

Meu interesse na influência de princípios da Lingüística levou a uma pesquisa doutoral em Gomes de Matos (1973), baseada em um levantamento internacional em manuais para professores de inglês. Seis princípios foram identificados: Sistematicidade da linguagem, Primazia da língua oral sobre a escrita, Natureza social da linguagem, Variação lingüística, Criatividade lingüística e Universais lingüísticos. Três anos mais tarde, a referida tese de doutoramento seria publicada (Gomes de Matos 1976). Ali, sob forma de Epígrafe, foram incluídos dois comentários de um inspirador artigo de Bolinger (1972), no qual o lingüista americano caracteriza a influência da lingüística no ensino de línguas estrangeiras.

Transcrevo o texto, no original:

Though linguistics has always influenced foreign language teaching, the organized intervention of linguistics is a contemporary phenomenon. The influence has been realized in many ways, but two stand out: the descriptive and pedagogical. Only the first is directly the linguist's business; his influence there has been as good as the advances in his field have permitted.

(Bolinger 1972: 107)

The influence of linguistics has been mostly to the good where an influence has been positively applied, and the sins have been mostly sins of omission. The structuralists neglected the cognitive phase: their successors have talked a lot about cognition but have done next to nothing to supply the lack.

(Bolinger 1972: 120)

Essas palavras de Bolinger podem ajudar na criação de uma tipologia de influência da lingüística no ensino de línguas estrangeiras em geral e do português, em particular. Assim, a influência pode manifestar-se direta ou indiretamente, explícita ou implicitamente, descritiva ou pedagogicamente, positiva ou questionavelmente, organizada ou desorganizadamente, de forma componencial ou pluricomponencial (exemplo: influência da Fonologia, da Morfossintaxe, lexicogramatical, etc). A estas dicotomias, úteis para elaborar-se Checklists sobre a influência da Lingüística em materiais didáticos, acrescentaria: influência conceitual-terminológica extensa ou limitada, monodisciplinar ou multidisciplinar. Para exemplos de usos desta última categoria na avaliação de material didático – para ensino de português como língua materna – cf. Gomes de Matos & Carvalho 1984: 34-43). Empenhado em sugerir outros princípios para a Lingüística, propus dois acréscimos às enumerações anteriores: o princípio da natureza cognitiva da linguagem e o princípio da natureza humanizadora da linguagem (Gomes de Matos 1999: 106). Assim postulei a inclusão desses dois princípios:

If I were to update the enumeration of principles of linguistics, thus characterizing the state of the art in 80s and 90s, two more principles would be added: The cognitive nature of language and the **humanizing** nature of Language. The former was expressed by Bolinger and Sears (1982:2) as Language is thought and activity, while the latter has usually been formulated in terms of Language as a human faculty (cf. Beaugrande, 1991: 123). The fact is, however, that by stating that language is human, we do not do full justice to another distinguishing trait of language – and of language acquisition and learning – its humanizing power. This insight has remained implicit in the literature of linguistics and language teaching (cf. Richards et al, 1992; Crystal, 1992). While a case has been cogently made for language as being embedded in cognition (Langacker, 1987), the humanizing force of language has not been made explicit, especially when language teaching and learning is seen from a humanistic perspective.

(Gomes de Matos 1999: 106)

Embora se possa argumentar que a idéia da linguagem como um sistema cognitivo não é algo novo no pensamento dos lingüistas contemporâneos, pois tem sido percebida como “uma capacidade cognitiva distinta das outras” (cf. Trask 2004: 105), a idéia de que a linguagem é humanizadora o é. Aliás, recorro às minhas primeiras antecipações a respeito: no verbete “Lingüística Humana/Humanística”, em meu Posfácio ao *Dicionário de Lingüística e Gramática* de J. Mattoso Câmara Jr. (Gomes de Matos 1977: 258), fiz esta indagação: “Como podem os falantes humanizar-se ainda mais lingüisticamente?” (Gomes de Matos 1977: 258). Nessa reflexão, embrionário estava o princípio da linguagem como sistema humanizador. A propósito, no ano anterior usei o verbo **humanizar**, no parágrafo final de Gomes de Matos (1976: 103):

A Lingüística Aplicada ao Ensino de Inglês (e de outras línguas, acrescentaria hoje), deve ser uma atividade profissional centrada no aprimoramento da empatia comunicativa do aluno, que se **humaniza** ao aprender o inglês e outras línguas estrangeiras.

(Gomes de Matos 1976:103)

Ao participar, como Consultor, da equipe responsável pelo volume sobre Língua Estrangeira, no Projeto Parâmetros Curriculares Nacionais (Celani & Moita Lopes 1998), dei-me conta de que igualmente indispensável seria incluir a natureza interativa da linguagem, ou como aqueles lingüistas aplicados preferem identificar, “A natureza interacional da linguagem”, de que decorreria esta implicação pedagógica: “Ensinar o aluno a aprender uma variedade de padrões interacionais diferentes dos que teve acesso” (Celani & Moita Lopes 1998: 28).

Após essas considerações introdutórias sobre princípios da lingüística e sua possível influência no ensino de línguas, particularmente, de português como língua estrangeira ou, se optar-se por uma designação bem motivada geopoliticolinguisticamente, como Português língua internacional ou mundial (cf. o recente Ponto de Encontro. Portuguese as a World Language – Klobucka, Jouët-Pastré, Sobral, Moreira & Hutchinson 2007), sem pretender esgotar o assunto – mereceria um tratamento aprofundado, interdisciplinar – passo a caracterizar o que entendo por material didático, para os fins deste artigo. Conceito-termo de enorme abrangência, *material*

*didático* pode referir-se a múltiplos tipos de criação essencialmente pedagógica, mas, na verdade, de natureza pluri e interdisciplinar. Basta trabalhar-se na área de avaliação desses recursos para constatar sua natureza multifacetada. Em Gomes de Matos & Carvalho (1984: 39-43), apresenta-se um exemplo de Lista avaliativa baseada em 9 áreas: Antropologia, Artes, Ecologia, Educação, Lingüística, Literatura, Metodologia do Ensino de Língua Materna, Política e Psicologia. Aos interessados em avaliação interdisciplinar de MD destinado à aprendizagem de línguas, consulte-se Gomes de Matos (1992: 23), em que acrescento duas áreas à lista de 1984: Educação para a Paz e Comunicação Intercultural. Para os objetivos deste artigo, opto por uma caracterização mais restrita de MD para Ensino de PLE: livros para o aluno, Livro do Professor e Gramática para auto-aprendizagem.

Assim, a primeira categoria de MD estará representada pelos livros *Bem-Vindo! A Língua Portuguesa no Mundo da Comunicação*, de Florissi, De Ponce & Andrade Burim (1999), e *Interagindo em Português*, de Henriques & Grannier (2001). Para a segunda espécie de MD, escolhi *Via Brasil/Livro do Professor* (Lima, Pereira, Ribeiro & Soares 1994) e, para o terceiro tipo de MD, *Gramática de Português como Língua Estrangeira*, de Masip (2000). Esses três tipos de criação pedagógico-lingüística foram publicados nos últimos 13 anos, podendo e considerados recentes. Fosse nosso objetivo traçar um panorama do desenvolvimento da influência da Lingüística no Ensino de PLE no Brasil e teríamos recuado temporalmente ao final da década de 70, quando surgiu um MD influenciado pela Sociolingüística (Biaziolli & Gomes de Matos 1978), no qual são aplicados os conceitos de registro e de polidez, em práticas centradas nos contínuos da formalidade e da polidez. No referido material, também inovou-se, com a aplicação do conceito de empatia comunicativa, trabalhado em exercícios que desafiavam os alunos a identificarem graus de empatia em enunciados.

A seguir, inicio o estudo específico da influência da Lingüística nos tipos de MD selecionados. Para isso, aplicarei três tipos de Checklist, elaborados para sistematizar a apreciação crítica dos MD.

Checklist (I) para avaliar-se influência da Lingüística em Livros do Aluno. Perguntas-chave:

1 - Qual a concepção do(s) autor(es) sobre Linguagem e Língua portuguesa?

Está explícita ou implícita?

2 - Faz-se menção à Lingüística, na parte introdutória ou na Bibliografia?

3 - Há conceitos-terminos/expressões da Lingüística?

4 - Caracteriza-se/identifica-se o MD por vocabulário referente a propriedades ou traços da linguagem/das línguas?

5 - Trabalha-se algum dos princípios da Lingüística? Como?

Toda Checklist, seja mono, pluri ou interdisciplinar, pode ser ampliada e aprofundada: cabe aos leitores adequar a enumeração ao contexto educacional em que atuam como professores de PLE. Assim, poderá ser reveladora de alguma influência da Lingüística a análise dos verbos usados nas instruções dadas aos alunos para execução de atividades/exercícios/práticas/tarefas propostas pelos autores do MD. Expressões como “criar”, “integrar” (frases, textos), “adequar” (variantes contextualmente), “traduzir intralingüisticamente/interdiscursivamente/inter-gêneros” parecem ainda não ter ganho seu lugar ao sol em MD para ensino de línguas em geral. Aliás, um verbo ainda invisível do discurso pedagógico é **humanizar**. Paradoxalmente, embora se pressuponha o ensinar línguas como um processo eminentemente **humanizador**, a orientação do tipo **humanize** sua frase/seu parágrafo/seu texto está ausente de criações pedagógicas na área de PLE e, possivelmente, Português Língua Materna. Isto poderá refletir a não-conscientização de que ensinar línguas é exercer o papel de **humanizador(a)**: profissional imbuído(a) dos ideais de dignidade, direitos humanos, justiça e paz, compreensão intercultural e que aplica esses valores em sala de aula. Para uma perspectiva sobre Humanização Pedagógica, cf. Gomes de Matos (2002).

Antes de aplicar a primeira Checklist, lembraria uma pergunta-chave que deveria preceder quaisquer outras indagações, pois tem a ver com a dimensão humana: quem é(são) o(s) autor(es)? Qual sua formação? São também lingüistas, além de professores de PLE? O conhecimento desses dados biográficos é indispensável para que, ao analisar-se alguns aspectos da influência da Lingüística em MD, não haja expectativas inadequadas ou injustas. Assim, autores que não tiveram formação em Lingüística (quer através de Curso de Especialização, quer por meio de um Mestrado ou Doutorado) dificilmente buscaram inspiração maior nos princípios, conceitos-chave ou resultados de pesquisas da Lingüística.

Aplicação do Checklist (I) ao Livro do Aluno(LA) *MD:Bem-Vindo! A Língua Portuguesa no Mundo da Comunicação* (Florissi, De Ponce & Burim 1999).

As autoras são professoras de PLE, e não lingüistas.

Respostas à perguntas-chave :

1. O conceito-termo Linguagem não é mencionado ou discutido no LA. Significativamente, Língua Portuguesa aparece no subtítulo do livro. Também significativo é o fato de a Unidade 8 (“O País e o Idioma”) oferecer um texto ilustrado sobre a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa e gravações (CD) de “Canções em português pelo mundo”. Depreende-se assim que, para os autores, Língua Portuguesa é um sistema comunicativo, integrado em e integrador de cultura(s).

2. Não se faz menção à Lingüística no LA.

3. O termo “coloquial” ocorre na Apresentação, em uma explicação sobre Abreviações (“uso coloquial”, p. 104), e na questionável locução “língua culta”, p. 152. Neste último exemplo, este articulista prefere usar terminologia mais precisa – “uso escrito/falado formal” – e evitar o adjetivo “culto”, por não poder ser disposto em um contínuo, como ocorre com formalidade ou polidez.

4. O livro é caracterizado como “interativo” (Apresentação). Na Unidade 12, os autores dizem aos usuários do LA: “Agora, use sua criatividade ...”. Na Unidade 18, em um tom cooperativo, os autores convidam os leitores: “Agora vamos criar um folheto informativo para uma agência de viagens...” (p. 176).

Louve-se o uso do verbo **criar**, tão infrequente em práticas pedagógicas propostas em MD. A criatividade lingüística dos usuários de línguas em geral e, no caso, dos que aprendem o PLE bem mereceria atenção sistemática – Bancos de Dados? – pelos pesquisadores em universidades e outras instituições. Que usos criativos de PLE estarão documentados? Onde? Para que fins? Eis um desafio à criatividade investigativa de colegas que se empenham em saber honrar a Língua Portuguesa e seu ensino a usuários de outros idiomas.

5. O princípio da Variação. Assim, há uma prática centrada em variantes frasais para uso em um restaurante (p. 71) e uma atividade de tradução de vocabulário português para vocabulário brasileiro (p. 77).

Além do uso de Checklists, pode-se recorrer a uma breve entrevista com os autores, via comunicação eletrônica. Fiz essa opção com referência ao MD *Interagindo em Português*, das lingüistas aplicadas-professoras Henriques e Grannier. Assim, indaguei às referidas autoras se concordariam com esta afirmação: “Os princípios da Lingüística que influenciaram seu livro foram Interação, Variação e Natureza Cognitiva da Linguagem?”. Eis a resposta de Grannier (22/03/2007): “Quanto à sua pergunta, acho que os três componentes *Interação, Variação e Natureza cognitiva da linguagem* influenciaram mais ou menos igualmente a elaboração do livro”. Acrescenta que “Há um aspecto que esteve presente também, que é o conhecimento científico da língua portuguesa efetivamente falada no Brasil – que em parte refere-se à variação, mas não só e foi complementado por um conhecimento contrastivo principalmente do português-inglês e português-francês. Além disso, um forte componente foi o conhecimento de questões interculturais (sobre os povos correspondentes a essas duas línguas, além dos japoneses) e uma preocupação em apresentar conteúdos (inclusive fotos ) representativos da cultura brasileira”.

A mesma pergunta-chave foi encaminhada a Henriques, que optou por gentilmente partilhar por e-mail um texto ainda inédito: *O livro didático e a pesquisa*, estruturado em cinco partes (“Relação sobre livro didático e pesquisa”, “Concepção de linguagem”, “Relação entre língua e cultura”, “Conclusão” e “Bibliografia”). Na primeira parte, Henriques afirma que “o bom livro didático é resultado de experiência e observação, coleta/análise de dados e aplicação”. Sustenta, outrossim, que “Sem pesquisa e sem teoria não se faz um bom livro didático” e que “para se elaborar um bom livro didático é necessário desenvolver, antes, uma ou várias pesquisas, que irão formar a base teórica do livro, norteadora do trabalho do/a autor/a” (p. 1). Na segunda parte, Henriques partilha sua convicção de que “O/a autor/a de um livro didático, na área de línguas, revela sua concepção de linguagem a partir das atividades propostas”. Mais adiante, chama atenção para o que chama de “descompasso entre afirmações e a concepção de linguagem de autores e o tratamento que se dá, nas atividades do livro”. Essa perspicaz advertência bem poderia ser incluída em um Checklist avaliativo: Há descompasso entre o que se prega e o que se pratica? Sobre a concepção de linguagem em “Interagindo em Português”, diz Henriques: “A concepção de linguagem, subjacente às atividades do livro, é que, em língua estrangeira e segunda língua, a língua é usada para interagir (com especial atenção à situação de comunicação, à menor ou maior formalidade da situação, ao grau de intimidade entre os participantes) e para ler/interpretar (com ênfase na organização textual, na inferência e no ponto de vista”, p. 5). Ao tratar da Variação, comenta Henriques que, no MD citado, um tipo de exercício foi reescrito várias vezes. Trata-se de **Tanto faz?**. Esclarece que “as reescritas foram refinando o exercício até que a ênfase passou a ser na variação. As frases, escritas em registro formal ou informal, com sentido igual ou semelhantes, podem ser usadas como alternativas àquelas do diálogo. Por exemplo, no diálogo aparece *Como é seu nome?* e, nas variações, *Como é (o) seu nome?*, *Qual é o seu nome?*, *Como você (se) chama?* e *Seu nome é?*. Desta forma, o aprendiz tem a chance de escolher, com base no seu modo de ser (mais para liberal ou mais para conservador), sua faixa etária, o tipo de interação (com pessoas de sua idade ou com pessoas mais velhas), a situação (formal, semi-formal ou informal). O

aprendiz é, desde cedo, sensibilizado para o contexto da interação, podendo optar por uma forma mais coloquial ou mais formal.". Na conclusão de seu inspirador texto, Henriques assim caracteriza o foco primordial do livro: "A ênfase está na troca de idéias, na comunicação intercultural e no desenvolvimento da competência interpretativa dos aprendizes".

### **Influência da Lingüística em um Manual para Professores : um exemplo**

Selecionei o Livro do Professor que acompanha *Português . Via Brasil. Um Curso Avançado para Estrangeiros*, de Lima, Pereira, Ribeiro & Soares (1994). A influência da Lingüística se manifesta pela inclusão, em cada uma das 10 unidades, de uma seção centrada em Linguagem Coloquial e de outra sobre Linguagem Formal. Assim, nesse manual, apresenta-se listas de vocabulário coloquial devidamente explicado (p.12), ou sugere-se atividades desafiadoras, como esta: "Reproduza o conteúdo do texto com suas próprias palavras. Sublinhe as expressões idiomáticas, explique-as e faça frases com elas" (p. 41). A paráfrase ou quase-sinonímia frasal é objeto de uma atividade assim apresentada: "Diga de outro modo, sem mudar o sentido da frase " (p. 41). Interessante observar que as autoras optam por Linguagem Coloquial, em vez de Linguagem Informal (falada/escrita).

O conceito-termo "coloquial" parece estar perdendo terreno, pelo menos em MD criados por lingüistas aplicados, como é o caso de *Interagindo em Português. Um olhar sobre uma Gramática de PLE*. O volume, de autoria de Massip (2000), é descritivo-pedagógico e de referência. Assim, na primeira parte o autor descreve aspectos da fonologia e da ortografia do português; na segunda, aborda a morfossintaxe; e na terceira apresenta anexos sobre simbologia fonológico-fonética portuguesa, a questão ortográfica, as Bases do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, as gramáticas tradicionais, a intuição gerativa chomskiana, a linha morfossintática seguida pela obra (ecléctica: estruturalista funcional/formalista), um glossário, índice de matérias e bibliografia. A gramática contém mais de 500 exercícios.

Na bibliografia, estão incluídas várias contribuições de lingüistas brasileiros, portugueses, britânicos, americanos, espanhóis e franceses. Como sou prefaciador dessa gramática, transcrevo dois comentários ali feitos: “Que competências profissionais devem ter professores de Português para usuários de outras línguas? A meu ver, quatro, interdependentes e igualmente importantes: lingüística, pedagógica, intercultural e humanizadora (baseada em Direitos Humanos e na Paz)”;

“Vicente Masip, ao compartilhar com professores e alunos adiantados, conhecimentos sistematizados de aspectos fonológicos, ortográficos e morfossintáticos do Português – com atenção à variedade brasileira – presta um relevante serviço à área de crescente e estratégica importância para a internacionalização da língua portuguesa “ (p. 9).

Ao concluir este artigo, espero ter despertado o interesse de pesquisadores que atuam na área da Lingüística Aplicada ao Ensino-Aprendizagem de PLE, para a dimensão desafiadora dos Estudos sobre Avaliação de Materiais Didáticos, principalmente no que concerne às influências da Lingüística (e, convém lembrar, de outras ciências e artes) na criação desses instrumentos complexos, cada vez mais, fruto de trabalho de equipe diversificada, desde o ensino em sala de aula (e também desejável, à distância, por meio de interação eletrônica) até o aprofundamento dos usos da Lingüística (por exemplo, em Lingüística de Corpus, o conceito de frequência de uso), para a formação de usuários de Português como idioma de alcance, difusão e uso internacionais.

Um apelo adicional: que pesquisadores busquem, na interdisciplinaridade, novas formas de avaliar MD, contribuindo, assim, ao desenvolvimento da história do ensino da língua que nos confere uma identidade lingüístico-cultural e que, por isso, temos o dever de saber honrar, como usuários leigos ou profissionais.

## REFERÊNCIAS

- Beaugrande, R. de. 1991. *Linguistic Theory. The Discourse of Fundamental Works*. Harlow: Longman.
- Biazioli, S.; Gomes de Matos, F. 1978. *Português do Brasil para Estrangeiros. Conversação, Cultura e Criatividade*. 2 volumes. São Paulo: Difusão Nacional do Livro.

- Bolinger, D. 1972. The influence of Linguistics: plus or minus. *Tesol Quarterly* **6(2)**: 107-121.
- Bolinger, D.; Sears, D. 1982. *Aspects of Language*. New York: Harcourt Brace (3<sup>rd</sup> ed).
- Camara, J. Mattoso. 1977. *Dicionário de Lingüística e Gramática. Referente à Língua Portuguesa*. Petrópolis: Vozes (25<sup>a</sup>. ed).
- Celani, M. A. A; Moita Lopes, L. P. 1998. *Língua Estrangeira. 5<sup>a</sup>. a 8<sup>a</sup> séries. Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília DF: Secretaria de Educação Fundamental.
- Crystal, D. 1992. *An Encyclopedic Dictionary of Language and Languages*. Oxford: Blackwell.
- Florissi, S.; De Ponce, M. H. O; Burim, S. R. B. A. 1999. *Bem-Vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação*. São Paulo: Special Book Services.
- Gomes de Matos, F. 1971. A Lingüística e o Ensino de Português como Língua Estrangeira. In: L. A. de Azevedo Filho (Org.). *II Congresso Brasileiro de Língua e Literatura*. Rio de Janeiro: Edições Gernasa/Artes Gráficas, 49-58.
- Gomes de Matos, F. 1973. *A influência de princípios da Lingüística em manuais para professores de inglês*. Tese de doutoramento. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Gomes de Matos, F. 1976. *Lingüística Aplicada ao Ensino de Inglês*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil.
- Gomes de Matos, F. 1977. Pós-fácio. In: J. Mattoso Camara Jr. *Dicionário de Lingüística e Gramática*. Petrópolis: Vozes, 253-266.
- Gomes de Matos, F.; Carvalho, N. 1984. *Como avaliar um livro didático*. São Paulo: Pioneira.
- Gomes de Matos, F. 1992. Evaluating language teaching textbooks: an interdisciplinary approach. In: A. Helbo (Ed.). *Evaluation and Language Teaching. Essays in Honor of Frans Van Passel*. Bern: Peter Lang, 19-25.
- Gomes de Matos, F. 1999. A Thesis 20 years on: Principles of Linguistics and the Theory-Praxis of the Rights of Language Learners. In: L. Barbara; M. Scott (Eds.). *Reflections on Language Learning. In Honour of Antonietta Celani*. Clevedon: Multilingual Matters, 105-121.
- Gomes de Matos, F. 2002. *Comunicar para o Bem. Rumo à paz comunicativa*. São Paulo: Editora Ave Maria.
- Henriques, E. R.; Grannier, D. M. 2001. *Interagindo em Português. Textos e Visões do Brasil*. 2 volumes. Brasília DF: Thesaurus.
- Henriques, E. R. 2001. *O livro didático e a pesquisa*. Texto inédito. Disponibilizado eletronicamente, 35 pp.
- Klobucka, A.; Jouët-Pastré, C.; Sobral, P. I.; Moreira, M. L. B.; Hutchinson, A. 2007. *Ponto de Encontro. Portuguese as a World Language*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Langacker, R. 1987. *Foundations of Cognitive Grammar*. Vol. 1: Theoretical Prerequisites. Stanford: Stanford University Press.

- Lima, E. E. O. F.; Pereira, M. I.; Ribeiro, M. C. M. R. B; Soares, S. M. 1994. *Via Brasil. Português. Um Curso Avançado para Estrangeiros. Livro do Professor e de Respostas*. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária.
- Masip, V. 2000. *Gramática de Português como Língua Estrangeira. Fonologia, Ortografia e Morfossintaxe*. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária.
- Richards, J. C.; Platt, J.; Platt, H. 1992. *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Harlow: Longman.
- Trask, R. L. 2004. *Dicionário de Linguagem e Lingüística*. São Paulo: Contexto. [Tradução e adaptação de Rodolfo Ilari].

# Pesquisa linguística e ensino do Português L2: Potencialidades das taxonomias de erros

Perpétua Gonçalves

[mpgoncalves@hotmail.com](mailto:mpgoncalves@hotmail.com)

*Universidade Eduardo Mondlane (Moçambique)*

RESUMO. Tanto quanto é do meu conhecimento, a maior parte dos programas e os materiais de apoio ao ensino de L2s não integram de forma sistemática as dificuldades específicas dos aprendentes, e isso deve-se em grande parte à inexistência de descrições consistentes do seu conhecimento gramatical nos diferentes estágios do desenvolvimento linguístico.

Este estudo ilustra as potencialidades da pesquisa linguística na identificação e descrição de traços e regras gramaticais 'resistentes' detectados em produções de estudantes de Português L2 de nível avançado.

Assim, em primeiro lugar, apresenta-se uma reflexão sobre a relevância do ensino formal na reestruturação da gramática de aprendentes de L2s, e faz-se uma referência breve a taxonomias já criadas para erros de Português L2. Em seguida, tomando como base empírica um *corpus* escrito produzido por estudantes universitários moçambicanos, apresentam-se dois estudos de caso, que mostram que uma análise aprofundada dos seus erros permite não só restringir o seu âmbito, como proporciona uma base mais segura para a planificação do processo de ensino-aprendizagem do Português L2 destinado a esta população estudantil. A finalizar, chama-se a atenção para os limites do tratamento de alguns erros em contexto formal, em comunidades multilingues em que estão a emergir novas variedades do Português.

PALAVRAS-CHAVE. L2, aquisição, evidências (negativas/positivas), análise de erros.

ABSTRACT. As far as I know, most of the programs and teaching materials for L2 learners do not incorporate their specific difficulties in a systematic way. One reason for this seems to be the lack of consistent descriptions of learners' grammatical knowledge in the different stages of their linguistic development. This study illustrates the potential of linguistic research for the identification and description of "resistant" grammatical features and rules captured in written productions of Portuguese L2 advanced learners.

In this way, I first discuss the relevance of formal instruction in restructuring of interlanguage grammars, mentioning briefly some taxonomies of errors of Portuguese L2 already available. Afterwards, taking a written *corpus* produced by Mozambican university students as the empirical basis, I present two case studies which show how a deeper analysis of the errors makes it possible not only narrowing their scope, but also providing more consistent data for planning teaching of Portuguese L2 to these advanced learners. Finally, I alert to the limits faced when analyzing some types of errors in formal education settings in multilingual communities where new varieties of Portuguese are emerging.

KEY WORDS. L2, acquisition, evidence (negative/positive), error analysis.

### 1 – Aquisição e ensino de L2s

De uma forma geral, os investigadores que trabalham na área de aquisição e ensino de línguas não maternas (L2) consideram que – tal como acontece na aquisição da língua materna (L1) – a maior parte do conhecimento adquirido em contexto instrucional ocorre naturalmente, como resultado do processamento das evidências positivas a que estão expostos os aprendentes, não sendo possível afirmar com segurança que a instrução formal tem um papel decisivo neste processo (cf. Ellis 1994: 657).

Embora esta generalização seja válida para a aquisição da maior parte das estruturas das L2s, é também já reconhecido que, no estágio final de aquisição – e diferentemente do que acontece na aquisição da L1 – existem áreas ‘resistentes’, em que não é alcançada uma convergência plena com a gramática da língua-alvo. Isto deve-se, muito provavelmente, ao facto de que, na aquisição de uma L2, o *input* não é processado exactamente da mesma maneira que na aquisição da L1: é como se, em certas circunstâncias – dependendo das propriedades específicas das L1s dos aprendentes e da L2 tomada como alvo – faltassem “os ‘gatilhos’ (“triggers”) necessários para fazer com que os aprendentes avancem de um estágio de conhecimento para outro” (Klein & Martohardjono 1999: 15), e as evidências positivas, por si só, não motivassem a reestruturação gramatical.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> As causas que interferem negativamente no desenvolvimento linguístico dos aprendentes de L2s são numerosas e complexas. Não sendo possível, no âmbito deste estudo, a sua apresentação, sugere-se a leitura de Long (2003), que fornece uma visão panorâmica

Dito de outra maneira, é como se “a gramática que os aprendentes estabeleceram como hipótese actuasse como um **filtro**, impedindo que certos aspectos do *input* da L2 sejam detectados” (White 2000: 137; meu sublinhado).

A fim de dar conta desta cessação do processo de reestruturação gramatical, os investigadores têm admitido que, muito provavelmente, as evidências a que os aprendentes estão expostos não contêm os ‘gatilhos’ necessários à construção da gramática da língua-alvo/L2, e que, para além das evidências positivas, estes deveriam estar expostos a outros tipos de dados, nomeadamente evidências negativas e evidências positivas explícitas (cf. Beck, Schwartz & Eubank 1995:177; White 1987; 1991). Através das evidências negativas, são fornecidas, de forma explícita ou implícita, informações sobre os erros que os aprendentes cometem, quer através de explicações sobre a língua-alvo/L2, quer através de perguntas sobre o que os aprendentes dizem, ou de reformulações do que dizem, que mostram, implicitamente, que as suas produções linguísticas não estão correctas. As evidências positivas explícitas, por seu lado, consistem em informação metalinguística acerca das propriedades e regras da língua-alvo.

Até agora, como destacam Schwartz & Gubala-Ryzak (1992), independentemente da sua necessidade lógica, não existe consenso total sobre como é que estes tipos de evidências permitem que os aprendentes de L2s atinjam uma proficiência linguística idêntica à dos falantes nativos. Assim, vários estudos contestam o seu papel, argumentando que elas não são capazes de “envolver a Gramática Universal”, e que, por essa razão, não podem conduzir à reestruturação da gramática de interlíngua (cf. Beck *et al.* 1995: 187). Para Schwartz & Gubala-Ryzak (1992: 33), a Gramática Universal apenas pode fazer uso de *input* de um tipo específico, nomeadamente os dados linguísticos primários, não podendo as evidências negativas “alimentar directamente o módulo da linguagem” porque não existe um mecanismo para “converter” o conhecimento que resulta da aprendizagem através de dados não primários.

Note-se que mesmo os pesquisadores que rejeitam o papel das evidências negativas e/ou positivas explícitas reconhecem que, para certas propriedades e regras da gramática da L2, os dados linguísticos primários não conduzem, por si só, à reestruturação de hipóteses

gramaticais incorrectas, e que, nesses casos, além de terem de ser mais robustos, os dados proporcionados aos aprendentes têm de ser de um tipo muito especial (cf. Schwartz & Gubala-Ryzak 1992: 35). É neste contexto que se levanta a questão de saber se a instrução formal pode ter um papel importante a desempenhar, uma vez que tem condições para facultar dados adicionais que não estão disponíveis na língua ambiente, contribuindo assim para a reanálise dos erros com tendência a estabilizar, que não foram reestruturados apenas por exposição a evidências positivas.

Embora exista ainda pouca investigação sobre os efeitos da instrução no desenvolvimento da competência linguística dos aprendentes a longo prazo, parece prematuro e quase de certeza incorrecto defender que ela tem uma aplicação limitada, sobretudo no que se refere às áreas 'resistentes' (cf. Larsen-Freeman & Long 1991: 321). Na fase actual da pesquisa, parece pois mais prudente admitir que a instrução formal, combinada com oportunidades para treinar certas estruturas numa comunicação verbal natural, produz os melhores resultados (Ellis 1994: 659).

No ensino formal, existe um conjunto diversificado de estratégias pedagógicas que têm como alvo fornecer aos aprendentes de L2s dados adicionais que se considera poderem conduzi-los à revisão de hipóteses incorrectas sobre a sua gramática a língua-alvo.<sup>2</sup> Estas estratégias são particularmente importantes para os estudantes de nível avançado, cujas produções revelam a retenção e fossilização de traços gramaticais desviantes. Nestes casos, pode considerar-se que o processo de desenvolvimento linguístico atingiu o seu estágio final, não sendo muito provável que ocorram mais reestruturações das gramáticas de interlíngua, apenas por exposição a dados linguísticos primários.

A implementação destas estratégias de ensino de L2 requer naturalmente que estejam disponíveis descrições consistentes das áreas gramaticais que apresentam mais dificuldades para os aprendentes. Para estes casos, as taxonomias de erros podem constituir instrumentos

---

<sup>2</sup> Para uma visão panorâmica das opções metodológicas no ensino de L2, veja-se Ellis (1997).

de trabalho valiosos, uma vez que permitem não só identificar as categorias linguísticas mais atingidas, como também mostram quais os erros mais frequentes e sistemáticos. Como destaca Ferris (2002: 50), a análise de erros fornece informação sobre padrões de erros, permitindo aos professores e alunos dedicar-se aos tipos de erros mais importantes, em lugar de lidar com casos dispersos.

## 2 – Taxonomias de erros

A investigação linguística sobre as gramáticas de interlíngua dos aprendentes de L2 tem já uma longa tradição na área da linguística aplicada, tendo-se debruçado sobre uma variedade de questões, entre as quais sobressaem os erros que estes cometem, o papel da L1, a variabilidade das suas produções linguísticas, etc. No que se refere mais particularmente à corrente designada como “análise de erros”, que, desde os anos 70, procura definir uma metodologia de pesquisa da língua dos aprendentes, foram criadas diferentes taxonomias, cujo principal objectivo é o estabelecimento de categorias estáveis para a sua classificação e quantificação. Entre estas, podem destacar-se as que se baseiam em “estratégias de superfície” e as taxonomias descritivas.<sup>3</sup> As primeiras dão indicações sobre operações de omissão, adição e regularização de formas e estruturas, e as segundas mostram quais as categorias linguísticas atingidas pelos erros (por exemplo, conjunções, voz passiva, sistema do auxiliar).

Apesar da importância da informação obtida com base na descrição dos erros dos aprendentes, este tipo de pesquisa tem naturalmente os seus limites. Entre as principais críticas a esta metodologia de investigação, destaca-se, em primeiro lugar, o facto de não fornecer informação sobre a totalidade das produções dos aprendentes, onde estão igualmente incluídas as estruturas correctas que produzem.<sup>4</sup> Um

---

<sup>3</sup> Para uma visão panorâmica sobre as pesquisas realizadas no âmbito da “análise de erros”, veja-se Ellis (1994: cap. 2) e James (1998: cap. 4).

<sup>4</sup> O acesso à totalidade das produções dos informantes permite estabelecer com mais rigor as áreas críticas de aquisição. Por exemplo, analisando erros no uso das preposições por aprendentes de Português L2, Leiria (2006) mostra que, apesar de não haver uma diferença significativa no total de erros registados no uso das preposições a e em (252 e 171, respectivamente), é muito diferente a percentagem de erros relativamente ao total de estruturas em que estas preposições são usadas: 40.7 %, no caso da preposição a (com um total de 618 ocorrências) versus 9.9 %, no caso da preposição em (com um total de 1701 ocorrências).

outro limite deste tipo de pesquisa diz respeito ao facto de esta não tomar em consideração a “estratégia de lacunas” a que os aprendentes frequentemente recorrem para evitar produzir estruturas em que têm dificuldades, privando assim os investigadores de informação explícita sobre áreas críticas de aquisição.

Embora seja já consensual que a análise dos erros dos aprendentes fornece informação parcial sobre a sua competência linguística, esta metodologia continua a ser praticada até hoje, considerando-se que constitui, apesar de tudo, um procedimento útil e capaz de fornecer, sobretudo numa primeira fase da investigação, indicadores válidos sobre áreas críticas de aquisição (cf. Ellis 1994: 69-70). Admite-se, contudo, que, para alcançar um conhecimento mais objectivo e consistente da competência linguística dos aprendentes de uma L2, é necessário combinar este tipo de pesquisa com outros métodos de recolha de dados, que incluem, por exemplo, a aplicação de testes de elicitación ou a busca de dados através de programas informatizados especializados.

O recurso a procedimentos metodológicos complementares não dispensa quer o cruzamento dos erros com variáveis de diferentes tipos, quer o estudo das causas que levam à sua produção. No primeiro caso, trata-se de estabelecer “critérios constitutivos”, que permitam caracterizar os aprendentes que cometem os erros de acordo com variáveis como idade ou sexo, ou relacionar os erros com o tipo de actividade em que estes ocorreram (cf. James 1998: 102). Por sua vez, o estudo das causas que estão na origem dos erros – psicológicas, sociais, epistémicas, discursivas, etc. (cf. Ellis 1994: 57-58) – fornece informação crucial sobre a natureza dos mecanismos mentais que dificultam a convergência com a língua-alvo/L2, permitindo também estabelecer estratégias didácticas apropriadas, que facilitam a reestruturação da gramática dos aprendentes.

Mesmo admitindo que, numa primeira fase da pesquisa, a classificação dos erros de acordo com taxonomias descritivas (ou outras) dá indicações importantes sobre as principais dificuldades dos aprendentes de uma L2, é necessário também reconhecer que estas fornecem frequentemente informação demasiado geral, requerendo por isso, numa fase posterior, uma análise linguística mais rigorosa. Este aprofundamento é imprescindível não só porque revela o carácter

disperso dos casos cobertos por uma dada categoria linguística, como também porque permite caracterizar propriedades específicas da gramática dos aprendentes, base imprescindível para a sua posterior utilização na planificação do processo de ensino-aprendizagem da língua-alvo.<sup>5</sup> Por exemplo, ao analisar os erros registados na categoria ‘Pronome Pessoal Reflexo’, de acordo com as “estratégias de superfície” usadas por falantes universitários moçambicanos, em 50% dos casos, verifica-se a supressão deste pronome em contextos em que é requerido pela norma europeia (exemplo (1a)), e, nos restantes casos, observa-se o fenómeno ‘inverso’, de inserção de um pronome reflexo junto de verbos que não o requerem (exemplo (1b)).

- (1) a. Esta pessoa estava a **relacionar** com o filho. (PE: relacionar-se)  
b. A conclusão **assenta-se** no último parágrafo. (PE: assenta)

Sabendo que não existem gramáticas das línguas humanas, selvagens ou caóticas, torna-se necessário analisar com mais atenção os casos de inserção *versus* supressão do pronome reflexo, de forma a identificar as razões que explicam e determinam esta aparente contradição. Sem essa investigação adicional, torna-se difícil programar actividades de didáctica correctiva, visto que este treino teria de ser orientado para dois alvos aparentemente contraditórios, os usos excessivos do pronome e os casos de supressão. Com efeito, uma análise linguística mais rigorosa proporciona uma percepção mais clara dos erros catalogados, mostrando que os casos de inserção do pronome incluem apenas um único subtipo de erro, nomeadamente a inserção do pronome ‘médio-reflexivo’<sup>6</sup> (exemplo (1b)), ao passo que os casos de supressão cobrem uma variada gama de pronomes, nomeadamente reflexivos propriamente ditos (exemplo (2a)) recíprocos (exemplo (2b)) e inacusativos (exemplo (2c)). Por outras palavras, o aprofundamento da análise dos dados permitiu distinguir os erros sistemáticos dos que têm carácter disperso (cf. inserção do pronome ‘médio-reflexivo’ *versus* a supressão de diferentes tipos de pronomes, respectivamente). Exemplos:

---

<sup>5</sup> O trabalho de Siopa (2006) ilustra a relevância desta linha de pesquisa.

<sup>6</sup> Veja-se Gonçalves (1990) sobre este tipo de pronome, típico do Português de Moçambique.

- (2) a. Podemos destacar várias sociedades culturais, cada uma **identificando** por uma certa coisa. (PE: identificando-se)
- b. Esta pessoa estava a **relacionar** com o filho. (PE: relacionar-se) (idem (1a))
- c. Em contrapartida eles **sentam** diante de uma pessoa igual a eles. (PE: sentam-se)).

Este é o quadro geral do estudo a ser aqui apresentado, através do qual se procura mostrar as vantagens da análise dos erros dos aprendentes para uma planificação do ensino do Português L2 em contexto instrucional, adequado à população estudantil tomada como alvo.

### 3 – Análise de erros de Português L2

#### 3.1 – Antecedentes da pesquisa

A pesquisa sobre a aquisição de Português L2 na perspectiva da análise de erros data do início dos anos 80. Os estudos já realizados tomaram como alvo o discurso oral e escrito de falantes de vários níveis de escolaridade (ensino primário, médio e superior),<sup>7</sup> e com diferentes L1s (línguas bantu, nos estudos sobre o Português de Moçambique; Francês, Espanhol, Sueco, Alemão e Chinês, no estudo de Leiria (2006) sobre aquisição do Português como língua estrangeira).

Apesar de ter uma história recente, esta linha de pesquisa proporcionou já uma amostragem dos principais tipos de erros de aquisição de Português L2, que pode ser usada como referência para descrições linguísticas mais sofisticadas, e que podem permitir a sua posterior utilização com objectivos didácticos.<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> Veja-se: Meijer, Gonçalves & Carlos (1982), Gonçalves, Carlos & Ngunga (1986) e Tavela (2000) para o ensino primário; Gonçalves, Companhia & Vicente (2005), para o ensino médio; e, para o ensino superior, Siopa et al. (2003). O estudo de Gonçalves (1997) tem como alvo o discurso oral de falantes residentes na cidade de Maputo, com diversos níveis de escolaridade.

<sup>8</sup> É importante assinalar que, no que se refere ao Português de Moçambique, existem já alguns trabalhos que poderiam ser usados como base para actividades didácticas. Vejam-se os estudos sobre as seguintes áreas gramaticais: concordância nominal (Cavele 1999), concordância verbal (Jeque 1996; Nhongo 2005), padrões de ordem de clíticos (Machava 1994), orações completivas (Issak 1998), orações relativas (Chimbutane 1998).

Na análise que se segue, esta perspectiva de trabalho será desenvolvida através de estudos de caso sobre duas categorias específicas, que mostram as suas vantagens para o ensino-aprendizagem do Português L2. Para a escolha destas categorias, partiu-se do estudo de Siopa, Ernesto & Companhia (2003), que, tomando como referência a taxonomia de Gonçalves (1997), apresenta a primeira taxonomia geral de erros de Português registados num *corpus* escrito produzido por estudantes universitários de várias regiões do país, que frequentavam diferentes cursos da área das ciências da linguagem (“Ensino do Português”, “Tradução e Interpretação” (Português/Inglês ou Português/Francês)).<sup>9</sup> No Quadro 1, apresentam-se os tipos de erros identificados e os respectivos exemplos.<sup>10</sup>

| ÁREA           | TIPO DE ERRO   |
|----------------|--|
| LÉXICO         | <b>Neologismos de Forma:</b> <i>estranhosamente</i> (PE: estranhamente)  |
|                | <b>Neologismos Semânticos:</b> <i>tirar a grávida</i> (PE: abortar)  |
| LÉXICO-SINTAXE | <b>Seleção Categorical:</b> <i>A minha infância remonta de 1980.</i> (PE: a 1980)  |
|                | <b>Seleção Semântica:</b> <i>apelei socorro.</i> (PE: pedi socorro)  |
|                | <b>Expressões Quantitativas:</b> <i>São, desde o primeiro instante, nítidos e verosímeis que pareceram irreais.</i> (PE: tão nítidos...) |
|                | <b>Expressões Temporais:</b> <i>depois de anos se ter refugiado no país vizinho...</i> (PE: durante anos)                                |
| SINTAXE        | <b>Pronome Pessoal Reflexo:</b> <i>desconfiam-se</i> (PE: desconfiam)  |
|                | <b>Pronome Pessoal – Colocação:</b> <i>Quando trata-se de uma rapariga...</i> (PE: se trata)   |
|                | <b>Encaixe:</b> <i>Como conclusão, apelar à sociedade em geral...</i> (PE: é preciso apelar)   |
|                | <b>Determinação:</b> <i>Esta expulsão não arrastava consequência</i> (PE: consequências)   |
|                | <b>Artigo:</b> <i>Defende que deuses existem dentro do cérebro humano.</i> (PE: os deuses)   |
|                | <b>Ordem de Palavras:</b> <i>Quebrou o silêncio uma senhora de meia idade.</i> (PE: uma senhora de meia idade quebrou o silêncio)        |
| MORFO-SINTAXE  | <b>Concordância Verbal:</b> <i>As condições salariais não o permite.</i> (PE: permitem)  |
|                | <b>Concordância Nominal:</b> <i>A rede de transporte era deficitário.</i> (PE: deficitária)  |
|                | <b>Infinitivo:</b> <i>Temos de quebrar o preconceito e começarmos a admitirmos...</i> (PE: começar a admitir)                            |
|                | <b>Modo Verbal:</b> <i>É difícil fazer as duas coisas ao mesmo tempo, embora depende da capacidade de cada um.</i> (PE: dependa)         |
|                | <b>Tempo Verbal:</b> <i>Quando trata-se de uma rapariga, era expulsa de casa.</i> (PE: tratava)  |
|                | <b>Formas de Tratamento:</b> <i>Está recusar a sua mãe que te fez homem.</i> (PE: estás... tua mãe... te fez/está...sua... o fez)        |
|                | <b>Pronome Pessoal – Flexão:</b> <i>As amigas gozam-lhe.</i> (PE: gozam-na)  |

QUADRO 1 – Taxonomia geral de erros

De acordo com o estudo de Siopa *et al.* (2003), quase não se registam erros em algumas categorias, havendo apenas um pequeno número em que se regista um número significativo de erros. Estão no primeiro caso, por exemplo, as categorias ‘Expressões Temporais’, ‘Determinação’ ou ‘Formas de Tratamento’, que parecem assim não constituir áreas particularmente problemáticas para esta população universitária. Tendo em vista mostrar a validade da perspectiva de estudo aqui defendida, seleccionaram-se, entre as categorias mais atingidas, ‘Pronome Pessoal – Colocação’, da área da ‘Sintaxe’, e ‘Concordância Verbal’, da área da ‘Morfo-sintaxe’.

### 3. 2 – Erros de colocação dos pronomes pessoais átonos

Os casos incluídos na categoria ‘Pronome Pessoal – Colocação’ dizem respeito à não aplicação das regras do PE que regulam a adopção de diferentes padrões de ordem de clíticos, nomeadamente ênclise, próclise e mesóclise. Uma investigação mais cuidadosa dos dados mostra, entretanto, que, a maior parte dos erros (cerca de 85 %) ocorre em casos em que é requerido o padrão proclítico. De um modo mais particular, verifica-se que os informantes seleccionam o padrão enclítico em contextos em que, de acordo com a norma europeia, estão presentes “atractores de próclise” (Mateus, Brito, Duarte, Faria, Frota, Matos, Oliveira, Vigário & Villalva 2003: 853-857) (exemplo (3)). Embora menos frequentes (cerca de 10 %), também se registam casos de adopção da ênclise em contextos em que o padrão europeu requer o padrão mesoclítico (exemplo (4)), sendo praticamente irrelevantes (cerca de 5 %) os casos de adopção da próclise em contextos em que o padrão europeu requer a ênclise (exemplo (5)). Exemplos:

(3) a. Há muitos que *não* interessam-**se** por buscar sua identidade cultural. (PE: se interessam)

---

<sup>9</sup> Este corpus foi recolhido no âmbito do projecto “A competência em Português dos estudantes universitários em Moçambique” (Universidade Eduardo Mondlane, 2003-2007), sob minha coordenação científica. Para uma caracterização do perfil sociolinguístico dos informantes que produziram estes dados, veja-se Siopa *et al.* (2003).

<sup>10</sup> O estudo de Siopa *et al.* (2003) inclui também erros formais (ortografia e acentuação), além dos erros gramaticais apresentados na Quadro 1.

b. *Quando* trata-se de uma rapariga, era até expulsa de casa. (PE: se trata)

c. O meu pai sempre vinha *para* ver-me. (PE: me ver)

(4 Para se esclarecer estes equívocos, **basearei-me** na própria língua. (PE: basear-me-ei)

(5) Contudo a mulher **se** torna mais tímida nesta sociedade. (PE: torna-se)

Face a estes resultados quantitativos, considerou-se que apenas os casos em que é adoptada a ênclise mereciam um estudo mais aprofundado, devendo identificar-se quais os “atractores de próclise” do PE, presentes nas frases dos informantes, que não desencadearam este padrão. Esta análise mostrou que, na maior parte dos casos (80 %), ocorrem complementadores, sendo irrelevantes os casos em que estão presentes outros tipos de “atractores de próclise”. No Quadro 2, apresentam-se os resultados desta pesquisa.

|                              |                          |    |        |
|------------------------------|--------------------------|----|--------|
| ATRACTORES DE PRÓCLISE NO PE | Complementadores         | 28 | 80 %   |
|                              | Operadores de Negação    | 4  | 11.4 % |
|                              | Conjunções coordenativas | 2  | 5.7 %  |
|                              | Quantificadores          | 1  | 2.9 %  |
| TOTAL                        |                          | 35 | 100 %  |

QUADRO 2 – Contextos sintácticos de uso do padrão enclítico

### 3.3 – Erros de concordância verbal

Os casos incluídos na categoria ‘Concordância Verbal’ mostram que a população universitária auscultada apenas comete erros de concordância em número, não se tendo registado nenhum erro de concordância em pessoa.<sup>11</sup> Estes erros foram analisados por Nhongo (2005), tendo sido identificados diferentes tipos de sujeitos nas frases

<sup>11</sup> Note-se que estes resultados podem estar relacionados com o facto de o corpus tomado como base ser de dimensões reduzidas. Contudo, pode igualmente admitir-se que são factores de relevo para a não ocorrência de erros de concordância em pessoa o facto de se tratar de um corpus escrito e/ou de este ter sido produzido por uma população com um nível de instrução superior. Veja-se Jeque (1996: 33), que analisa um conjunto significativo de erros de concordância em pessoa, detectados em dados orais, produzidos por informantes com nível de escolaridade baixo. Exemplo: *Na escola nós entrava às 17.*

em que ocorre a falta de concordância verbal.<sup>12</sup> O Quadro 3 sintetiza estes resultados.

| TIPO DE SN/SUJEITO   |                             | SUBTOTAL | TOTAL | %    |
|----------------------|-----------------------------|----------|-------|------|
| Sujeito Quantificado | Quantificação simples       | 3        | 7     | 25.9 |
|                      | Quantificação complexa      | 4        |       |      |
| Sujeitos Compostos   |                             | 4        | 4     | 14.8 |
| Sujeitos Complexos   |                             | 9        | 9     | 33.3 |
| Sujeitos Nulos       | Ausência de sujeito lexical | 5        | 7     | 25.9 |
|                      | Inversão do sujeito         | 1        |       |      |
|                      | Verbos impessoais           | 1        |       |      |
| TOTAL                |                             |          | 27    | 100  |

QUADRO 3 – “Erros” de ‘Concordância Verbal’ – Tipos de SN/Sujeito

Os casos de sujeitos de ‘quantificação simples’ abrangem as estruturas que contêm apenas um operador de quantificação (exemplo (6a)), e os casos de sujeitos de ‘quantificação complexa’ referem-se a estruturas em que está presente mais do que um operador de quantificação (exemplo (6b)).<sup>13</sup>

(6) a. Antigamente [os jovens] **era** aconselhados pelos mais velhos. (PE: eram)

b. [A maior parte das empresas] funcionavam com imensas dificuldades.

Foram consideradas instâncias de ‘sujeitos compostos’, as estruturas que contêm dois sintagmas nominais coordenados (exemplos (7)), e foram classificados como ‘sujeitos complexos’ os casos em que o núcleo do SN sujeito vem acompanhado por complementos (exemplos (8)).

<sup>12</sup> Nhongo (2005) toma como referências para o seu estudo Peres & Mória (1995) e Raposo (1992).

<sup>13</sup> De acordo com a norma europeia, as frases em que os SNs sujeitos contêm expressões quantitativas como a maior parte/ a maioria admitem o verbo no singular ou no plural: [A maior parte das empresas] funcionava/ funcionavam com imensas dificuldades. A flexão do verbo no singular corresponde à concordância do verbo com o núcleo sintático do SN (parte), e a sua flexão no plural assinala a concordância com o núcleo semântico (empresas). Na análise de Nhongo (2005), considera-se mais correcto o primeiro tipo de concordância, donde a classificação como erradas de frases do corpus como (5b). Cf. Peres & Mória (1995: 476-80).

(7) a. [As doenças, a fome e a morte] **é** outra tragédia. (PE: são)  
 b. [A vida da cidade e o desenvolvimento] **está** a causar transtornos. (PE: estão)

(8) a. ... [bens necessários e básicos para um indivíduo adquirir] **está** muito além das suas capacidades. (PE: estão)  
 b. [As condições salariais] não o **permite**. (PE: permitem)

Por fim, estão os casos de ‘sujeitos nulos’, que incluem três subtipos, nomeadamente casos em que o sujeito não está lexicalmente realizado (exemplo (9a)), um caso de inversão do sujeito (exemplo (9b)) e uma frase em que ocorre um verbo impessoais (exemplo (9c)).

(9) a. Os rapazes também imitam esta tendência de [ – ] se **relacionar** com mulheres mais velhas. (PE: relacionarem)

b. [ – ] **existiam** [uma outra família] que se opunha a esse relacionamento. (PE: existia)

c. Na antiguidade [ – ] **haviam** requisito para que o namoro fosse levado a cabo. (PE: havia)

Como se pode verificar no Quadro 3, e diferentemente do que acontece com os erros de ‘Pronome Pessoal – Colocação’, neste caso não há nenhum tipo de erro que sobressaia particularmente, oscilando a sua percentagem cerca de 15 % e 33 %.

#### 4 – Breves reflexões finais

Os estudos de caso aqui apresentados tiveram como principal objectivo mostrar as vantagens de uma análise linguística mais sofisticada dos erros, que permita restringir o seu âmbito, e proporcionar uma base empírica mais segura para a preparação de programas e materiais instrucionais, assim como para a planificação de actividades didácticas.

Como se pôde verificar, as categorias de erros tanto podem incluir uma grande variedade de subtipos de erros (caso da ‘Concordância Verbal’), como podem conter apenas um subtipo de erro relevante (casos da ênclise na categoria ‘Pronome Pessoal – Colocação’).<sup>14</sup> Estes

---

<sup>14</sup> Está também neste caso a categoria ‘Pronome Pessoal Reflexivo’, onde, como se viu, se destacam os erros no uso do pronome ‘médio-reflexivo’.

resultados divergentes mostram que as informações fornecidas pelas taxonomias gerais de erros podem não ser suficientemente sólidas, quando se trata de planificar estratégias didáticas que visem fornecer aos aprendentes de uma L2 dados adicionais sobre a língua-alvo.

Note-se, a finalizar, que, no caso de variedades não nativas de línguas coloniais, que emergem em contextos multilíngues, este tipo de aprofundamento pode não ser ainda o elo final da cadeia de pesquisa. Na verdade, devido ao facto de estas variedades emergirem em contextos em que o *input* é maioritariamente produzido por falantes não nativos da língua-alvo, é necessário ponderar cuidadosamente a relevância dos erros sistemáticos, e a validade do seu tratamento em contexto instrucional<sup>15</sup>. De um modo mais particular, neste tipo de comunidades, os investigadores e os professores têm de estar atentos ao facto de que alguns erros podem já estar relativamente estabilizados, e fazer parte da gramática de uma “nova” variedade de língua. Por exemplo, no caso específico dos erros aqui analisados, verifica-se que tanto a adopção da ênclise em contextos em que estão presentes complementadores, como o uso do pronome ‘médio-reflexivo’, são fenómenos já relativamente difundidos na comunidade moçambicana de falantes instruídos, isto é, parecem ter sido gerados por regras já relativamente estabilizadas, e talvez até fossilizadas, da “nova” gramática do Português de Moçambique. Pelo contrário, os erros de concordância verbal parecem ter ainda carácter disperso, podendo admitir-se que a sua ocorrência é devida à falta de exposição dos falantes a evidências robustas (negativas ou positivas explícitas) sobre a língua-alvo. Pode assim prever-se que, para os primeiros tipos de erros tenham pouco sucesso as estratégias didáticas desenvolvidas em contexto instrucional, sendo mais provável que, no caso dos erros de concordância verbal, as estratégias orientadas para o fornecimento de dados adicionais concorram para uma reestruturação desta área da gramática dos falantes.

---

<sup>15</sup> Em Gonçalves (2005), propõe-se uma escala de avaliação dos erros de falantes moçambicanos nas diferentes áreas do Português.

**REFERÊNCIAS**

- Beck, M.; Schwartz, B.; Eubank, L. 1995. Data, evidence and rules. In: L. Eubank; L. Selinker; M. Sharwood-Smith (Eds.). *The current state of interlanguage*. Amsterdam: John Benjamins, 117-195.
- Cavele, S. 1999. *Cancelamento da marca de gênero feminino no Português oral de Maputo*. Tese de Licenciatura, Universidade Eduardo Mondlane.
- Chimbutane, F. 1998. As estratégias resumptiva e cortadora na formação de orações relativas do Português de Moçambique. In: P. Gonçalves (Org.). *Mudanças do Português em Moçambique: Aquisição e Formato de Estruturas de Subordinação*. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane/Livraria Universitária, 111-181.
- Ellis, R. 1994. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. 1997. *SLA research and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ferris, D. 2002. *Treatment of error in second language student writing*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Gonçalves, P. 1990. A construção de uma gramática do português em Moçambique: Aspectos da estrutura argumental dos verbos. Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa.
- Gonçalves, P. 1997. Tipologia de “erros” do Português oral de Maputo: Um primeiro diagnóstico. In: C. Stroud; P. Gonçalves (Orgs.). *Panorama do Português Oral de Maputo - Vol. II: A construção de um banco de “erros”*. Maputo: Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação, 37-70.
- Gonçalves, P. 2005. Afinal o que são erros de Português?. Conferência apresentada nas “I Jornadas de Língua Portuguesa” (Maputo, 25-29/05/05).
- Gonçalves, P.; Carlos, N.; Ngunga, A. 1986. *Análise de erros em construções de subordinação*. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane/Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação, ms.
- Gonçalves, P.; Companhia, C.; Vicente, F. 2005. *Português no ensino secundário geral: Perfil linguístico dos alunos e programas de ensino*. Maputo: Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação/Programa de Apoio ao Sector da Educação.
- Issak, A. 1998. Estruturas de complementação verbal do Português de Moçambique. In: P. Gonçalves (Org.). *Mudanças do Português em Moçambique: Aquisição e Formato de Estruturas de Subordinação*. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane/Livraria Universitária, 67-110.
- Klein, E.; Martohardjono, G. 1999. Investigating second language grammars: Some conceptual and methodological issues in generative SLA research. In: E. Klein; G. Martohardjono (Eds.). *The development of second language grammars: A generative approach*. Amsterdam: John Benjamins, 3-34.
- James, C. 1998. *Errors in language learning and use: Exploring error analysis*. London/New York: Longman.

- Jeque, A. 1996. *O enfraquecimento da morfologia flexional verbal (pessoa e número) no Português de Moçambique*. Tese de Licenciatura, Universidade Eduardo Mondlane.
- Larsen-Freeman, D.; Long, M. 1991. *An introduction to second language acquisition research*. Harlow: Addison Wesley Longman Limited.
- Leiria, I. 2006. *Léxico, aquisição e ensino do Português europeu língua não materna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia/Ministério da Ciência e do Ensino Superior.
- Machava, B. 1994. *A colocação do pronome pessoal átono em frases subordinadas no Português de Moçambique*. Tese de Licenciatura, Universidade Eduardo Mondlane.
- Mateus, M.; Brito, A.; Duarte, I.; Faria, I.; Frota, S.; Matos, G.; Oliveira, F.; Vigário, M.; Villalva, A. 2003. *Gramática da língua portuguesa*. Lisboa: Caminho. [5ª ed.].
- Meijer, G.; Gonçalves, P.; Carlos, N. 1982. *A língua portuguesa em Moçambique: Elementos para uma análise de erros*. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane, ms.
- Nhongo, N. 2005. *A concordância verbal em número no discurso escrito de estudantes universitários moçambicanos*. Tese de licenciatura, Universidade Eduardo Mondlane.
- Peres, J.; Móia, T. 1995. *Áreas críticas da língua portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- Raposo, E. 1992. *Teoria da gramática: A faculdade da linguagem*. Lisboa: Caminho.
- Schwartz, B.; Gubala-Ryzak, M. 1992. Learnability and grammar reorganization in L2A: Against negative evidence causing the unlearning of verb movement. *Second Language Research*. **8**: 1-38.
- Siopa, C. 2006. Ensino do Português na universidade em Moçambique: Trabalhos oficinais de gramática. In: F. Oliveira; J. Barbosa (Orgs.). *XXI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística – Textos Seleccionados*. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística, 659-674.
- Siopa, C.; Ernesto, N.; Companhia, C. 2003. A Competência em Português dos Estudantes Universitários em Moçambique: Primeira Abordagem. *Idiomático*. **1** (Revista Digital de Didáctica de PLNM). Instituto Camões – Centro Virtual Camões ([www.instituto-camoes.pt/cvc/idiomatico/01](http://www.instituto-camoes.pt/cvc/idiomatico/01)).
- Tovela, S. 2000. *Análise do erro no âmbito do Português-Língua Segunda: o caso da 7ª classe em Moçambique*. Tese de Mestrado, Universidade de Aveiro.
- White, L. 1987. A note on Phinney. In: T. Roeper; E. Williams (Eds). *Parameter setting*. Dordrecht: D. Reidel Publishing Company.
- White, L. 1991. Second language acquisition and universal grammar. *Studies in Second Language Acquisition*. **12**: 121-33.
- White, L. 2000. Second language acquisition: From initial to final state. In: J. Archibald (Ed.). *Second language acquisition and linguistic theory*. Oxford: Blackwell, 130-155.

# Os jogos de linguagem e a aquisição de uma «competência humorística» em PLE

Margarida Mouta

mmouta@net.sapo.pt

*Faculdade de Letras da Universidade do Porto (Portugal)*

RESUMO. A vertente lúdica e criadora da transgressão das normas do “bom uso” do código verbal convida à exploração de zonas da linguagem onde o implícito reina e o humor se realiza. A lógica transgressora do humor verbal projecta-nos para lá dos limites impostos pelas formas estabelecidas que determinam a legibilidade do mundo. O universo onde, pela via dessa lógica nos instalamos, é o universo inquietante da descoberta lúdica em que a cada passo nos confrontamos com produções em que o sentido se perturba. Com este estudo pretende-se apresentar uma análise de alguns aspectos do funcionamento do humor verbal presente em jogos de linguagem e a descrição de alguns dos mecanismos linguísticos e discursivos que lhes estão subjacentes, na tentativa de dar conta das implicações que um certo trabalho *sobre* a língua pode ter na obtenção do prazer proporcionado pelo *jogo*. Um jogo que, inscrevendo-se no funcionamento da linguagem, a pressupõe como algo mais que um meio de comunicação permitindo a abertura para além das fronteiras do instituído e garantindo a libertação dos comportamentos sociais (mas também linguísticos) rigorosamente vigiados pelos códigos do senso comum vigente ou padronizado. A concluir, sublinha-se o efeito benéfico que o riso através da linguagem verbal pode exercer sobre os aspectos pragmáticos da comunicação no contexto da aprendizagem de uma LE quer ao nível da recepção quer ao nível da (desejável) produção de enunciados humorísticos. Deste postulado advém a necessidade de dotar os aprendentes de uma competência “humorística” capaz de os levar a interagir com eficácia perante os desafios que a língua portuguesa generosamente coloca a todos aqueles que se dispõem a descobri-la nos seus implícitos e jogos de ambiguidade e a deixarem-se enredar nas práticas criativas que ela astuciosamente lhes permite.

PALAVRAS-CHAVE. humor, jogo de palavras implícito, ambiguidade, transgressão, competência humorística

*Language is inclined to joke and play probably  
because playing is at the origin of language.”  
Ivan Fónagy (1985)*

## 0 – Introdução

Se o riso é, na sua essência, “le propre de l’homme” – para retomarmos a expressão consagrada de François Rabelais – ele constitui, na sua materialidade, o testemunho audível e visível de que a mensagem humorística é compreendida e partilhada. Independentemente das formas que as suas dimensões culturais, éticas ou axiológicas possam assumir, o riso está indiscutivelmente associado ao humor e a uma dinâmica de partilha que só se realiza no seio da relação dialógica que o locutor humorista mantém com o(s) seu(s) interlocutor(es).

Pondo de lado os exemplos de humor físico presentes em certos “gags”, o humor puramente circunstancial ou ainda o humor que obedece a códigos semióticos assentes na imagem, nomeadamente na caricatura ou nos *cartoons* sem legendas, verificamos que há um forte peso da componente linguística na maioria das manifestações humorísticas.

Na nossa experiência quotidiana observamos com frequência que o locutor estrangeiro, exposto em meio endolingue aos jogos humorísticos que ocorrem nas trocas verbais entre falantes nativos, experimenta uma vaga sensação de desconforto e de insegurança perante a opacidade das mensagens que pretende captar. Essa sensação agrava-se quando as trocas verbais são pontuadas pelo riso dos restantes participantes – um riso para o qual não encontra motivo. Não raro, assistimos à emergência de um sentimento de exclusão pela tomada de consciência da relação incompleta que estes locutores mantêm com a língua e a cultura estrangeiras.

Centrando-nos nos procedimentos linguístico-discursivos de que o fenómeno humorístico se vale, voltaremos a nossa atenção para o jogo táctico e para as estratégias subtis que nele se insinua. Considerando as pequenas histórias destinadas a “fazer rir” como matéria que possibilita reflexões acerca do processo discursivo, procuraremos mostrar que o sucesso e a eficácia da comunicação humorística dependem da forma mais ou menos elaborada como

são postos em jogo, neste tipo particular de discurso, os mecanismos subjacentes à obtenção do efeito de humor.

Nem todos os jogos de palavras têm interesse para o estudo do humor na linguagem. Cabem neste estudo unicamente aqueles que, na sua essência, apresentam a dupla característica de se constituírem como forma subversiva de manipulação da linguagem e de produzirem o efeito surpresa conducente ao riso.

Numa perspectiva linguística, interessam-nos os jogos que se fundamentam no equívoco trazido à luz pela exploração das potencialidades que a relação significante/significado apresenta e que, operando ora sobre o eixo sintagmático ora sobre o eixo paradigmático, são susceptíveis de convocar a ambiguidade no enunciado e, conseqüentemente, de oferecer mais resistência à compreensão de um locutor estrangeiro. Em qualquer dos casos, interessam-nos os mecanismos que mobilizam e que são, como é sabido, de natureza semântico-pragmática.

Em concomitância com estas considerações, uma outra vertente se desenha no percurso de elaboração do presente estudo: a de que o discurso humorístico se cimenta na simbiose entre *transgressão* e *cooperação*. Manipulador do sentido por excelência, o locutor humorista convida o interlocutor a seguir o seu jogo, levando-o a balançar entre duas ou mais interpretações que mutuamente se atraem e, em grande parte dos casos se excluem. Mas ao lançar o repto para a descoberta, aquilo que é visado em permanência é a comunicabilidade, traduzida pelo jogo de convências e de implícitos estabelecidos no discurso. Daí que, no convite tácito feito ao interlocutor para participar na descoberta do enigma, o locutor humorista convoque não a exclusão mas antes a cumplicidade, a capacidade de inferência, a atenção aos pressupostos e subentendidos, a mobilização dos universos de referência que com ele partilha.

### 1- Humor e discurso

Conscientes de que uma perspectiva descritiva implicaria uma extensa reflexão sobre os valores lexical, semântico e conceptual do termo *humor* não abordaremos, neste estudo, os aspectos que se prendem com a caracterização histórica do termo. Aceitando com bonomia a resistência que o conceito de humor vivamente opõe às

tentativas dos que buscam aprisioná-lo na rigidez de uma definição, tão pouco nos centraremos na polémica em torno dessa questão.<sup>1</sup> A natureza fluida do humor leva-nos *ab initio* a situá-lo na confluência de sistemas plenos de subtileza e a encará-lo, na sua génese, como um fenómeno resultante de um processo “sofisticado” de fabricação. Porcher (2002: 49) designa-o como um “universal singular” que, embora produza por toda a parte os mesmos efeitos, se define pelo carácter singular das suas modalidades.

Inscriver o humor no quadro mais vasto da comunicação humana implica, pois, instituí-lo como fenómeno passível de ser decodificado pela sua inteligibilidade social e cultural e considerá-lo como uma forma de comunicação particular, comportando um sistema próprio. Um sistema que, podendo assumir vários rostos<sup>2</sup>, permite que no esquema geral da actividade linguística se inscrevam os traços da invenção e da livre transgressão.

Sabemos que a mensagem adquire o seu sentido e a sua força em unidades transfrásticas que não podem ser dissociadas da situação de emprego. O seu sentido faz variar sistematicamente a referência de acordo com as circunstâncias que determinam o contexto em que é proferido, o que implica que se tenha em conta o contexto existencial e referencial (os interlocutores, as coordenadas de espaço e tempo). A questão que de imediato se nos coloca é a de saber de que modo *humor* e *discurso* se articulam. Como analisar o fenómeno humorístico quando este radica na linguagem e no uso (subversivo) que dela fazem os falantes? De que modo convive a produção discursiva humorística com o estatuto de enunciador e com a experiência linguística que o homem, em íntima relação com o contexto situacional, social e cultural desenvolve? De que modo agem os elementos linguísticos no interior do enunciado humorístico? E que relações mantêm esses elementos com outros enunciados que se sucedem no discurso? A questão central é, pois, a de saber de que modo é que as inter-relações contextuais e co-textuais que têm lugar no discurso humorístico permitem o acesso à compreensão da mensagem.

---

<sup>1</sup> Ver Escarpit (1960)

<sup>2</sup> Referimo-nos aqui a todas as outras manifestações que surgem frequentemente associadas à obtenção do efeito humorístico, tais como o *cómico*, a *ironia*, o *sarcasmo* ou a *sátira*.

## 2- Humor e disfuncionalidade nos jogos de linguagem

O registo lúdico manifestado na estrutura incongruente dos jogos de humor *sobre* a língua aproxima-nos desse universo de “ilusão” e de “liberdade” com que o homem, pelo seu exercício, assinala o abandono do carácter sério, apanágio do real.

Enquanto sistema de significação do mundo, a língua institui-se com uma lógica própria, independente do mundo que significa mas a que continuamente faz referência. Trata-se, como sabemos, de um sistema de dupla face com uma estrutura externa que classifica os objectos por abstracções e com uma estrutura interna que organiza essas categorias de objectos em níveis diferenciados: fonológico, gramatical e semântico. Esta estruturação não lhe confere, no entanto, um carácter rígido. A língua define-se, pelo contrário, pela sua constante evolução num processo onde há continuamente “fugas” que engendram as suas próprias variações, o que lhe permite o espriar das suas imensas possibilidades. “Structure hétéroclite et pourtant tendue vers la régularité” (Milner 1983: 43), a língua, na sua materialidade, enquanto sistema instável, não fechado, permite convocar o jogo dentro das fronteiras impostas pelas suas próprias regras. Feita de convenções, a língua nunca abandona, por assim dizer, a natureza de que emerge: se, por um lado, o carácter convencional do signo linguístico é condição da sua comunicabilidade, por outro lado, essa convencionalidade alimenta-se constantemente de novos símbolos, o que permite que a língua se desdobre numa proliferação de sentidos e impeça o seu aprisionamento na linearidade das convenções.

É esta capacidade de “secreção” de sentidos que possibilita a emergência do *signo humorístico*. O conteúdo conceptual é intencionalmente colado à substância sonora ou escrita, ou seja, o signo, no seu aspecto material, constitui um todo onde forma e substância se entrelaçam, convidando à descoberta de novas sugestões. Ofuscando ou iluminando o significado, o significante deixa de estabelecer com este uma relação unívoca e a ambiguidade instala-se na mensagem.

Deste ponto de vista, o signo humorístico aproxima-se do signo poético na medida em que desperta no locutor a consciência da linguagem, levando-o a percepcioná-la ludicamente. O jogo humorístico, em particular o jogo que assenta na relação equívoca entre

significante e significado, participa deste mesmo desejo da actividade poética de subverter as leis da linguagem e atesta “l’immensité du champ d’invention que se taillent les énonceurs individuels dans le territoire apparemment figé des conventions de langue.” (Hagège 1985: 345).

Na criação deste universo de invenção que dá lugar à fruição estética e ao jogo, a linguagem abandona o seu carácter instrumental ao serviço da transmissão da mensagem. O conteúdo da expressão ao qual a mensagem se confia não se liga transparentemente ao projecto de a comunicar. Deixa assim de funcionar sobre os sujeitos da comunicação o efeito a que Fuchs (1982: 177) chama “l’illusion nécessaire de transparence du langage”, pelo qual o dispositivo estrutural da língua admite que o significado das expressões possa aderir perfeitamente ao valor de mensagem que ele adquire no acto de comunicação.

A linguagem institui-se então como objecto de prazer associado a uma actividade lúdica, actividade que é duplamente partilhada na interacção que se estabelece com o interlocutor do enunciado humorístico. É nos usos em que a língua se *opacifica*, instituindo-se como objecto de fruição, que se torna possível a relação que o falante estabelece com a própria linguagem, numa atitude de descoberta e de exploração cognitiva que abarca a própria linguagem. O humor verbal viabiliza os jogos da manipulação lúdica e intelectual, mas também os jogos cognitivos do desafio heurístico contido no repto lançado pelo enunciado.

Passado o momento de surpresa que a emergência de um segundo sentido desencadeia, segue-se o momento de reflexão que consiste na desmontagem dos mecanismos que deram lugar à transgressão. Assistimos então, na instância de apropriação desse segundo sentido, ao mesmo trabalho de desconstrução do sistema da língua que havia sido operado na instância da criação. Por uma decisão intuitiva, locutores e interlocutores são levados a reconhecer as fronteiras entre as regularidades da linguagem e do seu uso e as múltiplas capacidades de desdobramento que ela encerra.

Importa ter presente que o conteúdo dos enunciados se situa na ordem das estruturas sistemáticas passíveis de descrição, independentemente da situação comunicativa que determina a mensagem. A aceitação do estatuto transgressor do humor na

linguagem leva, pois, o locutor, a suspender as leis que regulam o funcionamento da linguagem enquanto comunicação transitiva e a ter em consideração as regras de funcionamento do próprio jogo humorístico, isto é, a ter em consideração os códigos específicos que regem os mecanismos de transgressão da linguagem em geral e os mecanismos dos jogos de linguagem em particular. Por outras palavras, leva-o a perceber esse embate com a *estranheza* e com a *opacidade* da língua de que fala F. I. Fonseca, um embate que “venda e desvenda a realidade num jogo que desperta o interesse, o prazer e a imaginação” (F. I. Fonseca 1994: 130).

Ao examinarmos o suporte linguístico do humor nos jogos de linguagem, podemos opor um humor mais discursivo, resultante do conteúdo global do texto a um humor veiculado principalmente por um ou vários lexemas associados. Neste último caso, estamos perante o jogo de palavras que consiste numa disfuncionalidade da actividade linguística provocada pela *substituição* intencional da palavra por uma outra que compromete o seu significado. Neste sentido, o interesse do jogo como objecto analisável no quadro do ensino-aprendizagem de uma LE advém da sua intraduzibilidade. Colocados no centro de uma actividade de desconstrução da língua, os aprendentes são convocados para tarefas que lhes permitirão aceder a níveis de fruição próximos dos dos falantes nativos.

### 2.1- Os jogos com base na relação significante/significado: a invenção verbal

A criação consciente de novos vocábulos, quando não obedece a fins práticos, científicos ou poéticos, pode apresentar uma vertente cômica, adivinhando-se, por detrás da fantasia da invenção neológica, a sátira aos modismos e ao conformismo social. A condensação do léxico numa unidade restrita pela utilização generalizada de certos mecanismos de unificação conduz muitas vezes ao jogo humorístico, associando de forma imaginativa a vitalidade natural da língua com a rigidez dos seus mecanismos.

Reveladoras do inconsciente do locutor, como pretendia Freud,<sup>3</sup> ou portadoras duma intenção satírica, estas fantasias verbais

---

<sup>3</sup> Cf. Freud (1905/1928: cap. 2.2).

fundamentam-se, na sua *anormalidade*, no decalque das formas usuais obedecendo às regras de formação morfológica da categoria a que pertencem.<sup>4</sup> A sua prática abunda na poesia, mas não se confina ao espaço da criação literária. O tipo de actividade heurística que desenvolve dá frequentemente lugar ao jogo humorístico. Vejamos o seguinte exemplo:

(1)

- O que é um pontinho vermelho dançando de galho em galho?
- É um *morangotango*.

Aqui se condensa, na fusão voluntária de dois domínios distintos (*morango + tango*), a subjectividade do locutor e a sua visão jocosa face ao conteúdo do texto que se anuncia. Apesar do efeito de estranheza produzido, o neologismo *morangotango* não impede a mensagem de ser entendida, uma vez que o resultado da associação fónica, oferecendo embora uma nova orientação para um segundo plano de referência, faz parte de um fundo linguístico comum partilhado.

2.2 - Os jogos com base na relação significante/significado: homofonia, homonímia e paronímia

A bi ou plurivalência semântica explorada pelo jogo de palavras pode ser o resultado de uma identidade accidental das formas dos elementos linguísticos contidos no enunciado. “Take care of the sense and the sounds will take care of themselves” (Lewis Carroll). Tendo na sua base uma relação equívoca entre significante e significado, o humor lexical socorre-se muitas vezes das potencialidades que lhe são oferecidas por fenómenos como a homofonia, a homonímia ou a paronímia.<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> É este, aliás, um dos traços que caracteriza a forma de criação linguística designada por “mot-valise”, expressão francesa adaptada do termo inglês “portmanteau-word” criado por Lewis Carroll que o praticou sob forma de invenção humorística e poética. O “mot-valise” é o produto da contracção de várias palavras numa só. As palavras que o constituem [formante director + formante(s) auxiliar(es)], obedecem à regra de “revestimento parcial”, cada uma delas se sobrepondo pelo menos a uma outra com quem possui um denominador formal comum.

<sup>5</sup> Em muitos casos, a identidade pode ser apenas de natureza fónica, como o ilustra este exemplo citado por Freud em que a homofonia assenta na relação

Por vezes a cadeia fónica é respeitada integralmente. É um caso de identificação fonética total ilustrado por inúmeras anedotas que povoam o nosso quotidiano:

(2)

Num comício político, parte da assistência acha que o discurso do orador fora de tal maneira entusiástico que merece ser sublinhado com o hino nacional.

- Pede-se o hino, pede-se o hino! - clamam muitas vozes.

Um partidário do orador grita do fundo da sala:

- *Pé de suíno* é pé de porco. Não chamem isso ao homem!"

(3)

- O que é uma panela de pressão?

- É uma panela angustiada.

(4)

Dois amigas brasileiras conversam. Uma delas, manifestamente vaidosa, estende o dedo anelar, exibindo o seu novo anel que ostenta uma grande pedra. A amiga, interessada, pergunta: "*Diamante?*" "Não! Esse aí é *di marido* mesmo".

Em (2) e (3), o cómico provém do efeito provocado pelo trocadilho (*Pede-se o hino/pé de suíno; de pressão/depressão*) que explora os equívocos fonéticos. No exemplo (4) o equívoco só é perceptível se tivermos em conta a variedade do português do Brasil que condiciona foneticamente a produção do enunciado: *diamante/de amante*.

Outras vezes assistimos à segmentarização da palavra, verificando-se a autonomização de certos fonemas que dão lugar a novas associações. É o caso dos dois exemplos que se seguem:

(5)

No serviço de urgência do hospital, dois indivíduos acabam de entrar. O médico aborda um deles e pergunta-lhe:

- O senhor é que é o dador de sangue?

- Não, eu sou o *da dor* de barriga, Sr. Doutor.

(6)

Ela era tão pequenina, tão pequenina que não praticava natação, praticava na tacinha.

---

metonímica que o enunciado permite captar: Napoleão teria indagado um dia junto de uma dama: "Tutti gli Italiani danzano si male?". Ao que a dama teria retorquido: "Non tutti, ma buona parte."

Em (5) e (6) é no próprio código linguístico que se encontra a resposta para o enigma. Num percurso que vai do todo para a parte (5), a homofonia contamina aqui o próprio eixo paradigmático; os fonemas independentizam-se encontrando correspondência em novos significados que, porque inesperados, desencadeiam o efeito cómico. Em (6), o jogo explora a plasticidade da língua que, uma vez instalado o non sense, possibilitaria a leitura da oposição existente entre um pseudo aumentativo (*taçãõ*) e o diminutivo (*tacinha*). [Na]taçãõ e [na]tacinha, seriam, pois, constituintes fráscicos passíveis de serem classificados sintacticamente como Prep.+Det.+ N, sendo N uma unidade derivada de *taça*.

Tal como o jogo homofónico, também o jogo com base na homínimia se pode exercer tanto sobre a palavra como sobre o sintagma ou a frase. Encontramo-lo em inúmeras adivinhas e enigmas populares que põem à prova a perspicácia e as capacidades do auditório para desfazerem a ambiguidade nele existente.

(7)

- Ó compadre, porque é que você está a plantar três laranjeiras de uma só vez?
- É para nascerem trinaranjus.

(8)

- O que é um psicopata?
- É um veterinário especializado no tratamento de doenças mentais da fêmea do

pato.

Os dois exemplos reproduzidos em (7) e (8) permitem-nos observar que a representação única que se inscreve a nível fonemático e grafemático no processo homonímico possui uma espécie de eco que, convocando outras leituras, constitui um factor determinante para a ancoragem da ambiguidade no enunciado.

Encontramos ainda o jogo homonímico em certas anedotas que exploram habilmente a possibilidade de equívoco que o seu uso admite:

(9)

- No psiquiatra:
- O senhor foi *soldado*?
- Não, senhor doutor. Eu sou feito duma só peça.

(10)

Dois amigos encontram-se num bar. O primeiro pergunta ao segundo:

– Viste o Thomas?

– Que Thomas? – pergunta-lhe este por sua vez.

– Nesse momento, chega um terceiro amigo que, ouvindo apenas a última pergunta, responde sem hesitar:

– Uma cerveja bem gelada.

(11)

– Sabes o que diz uma impressora à outra?

– Não.

– Esta cópia é tua ou é *impressão* minha?

(12)

Um indivíduo censurava o amigo por este lhe andar constantemente a pedir dinheiro emprestado.

– Então, que queres? – retorquiu-lhe o outro. – Eu sou um homem de princípios. Para mim, o *dever* acima de tudo!”

Nos exemplos (9) e (10) a ambiguidade semântica é trazida pela relação homonímica de um único lexema (*soldado*: nome/particípio de *soldar*; *Thomas*: nome/ 2ª pessoa de *tomar* na forma do presente do indicativo) enquanto nos exemplos (11) e (12) o jogo não se limita à exploração da homonímia lexical. À ambiguidade lexical de *impressão* e *dever* vem associar-se a ambiguidade sintáctica das frases. Estes dois tipos de ambiguidade são, por si só, geradores de ambiguidade semântica, uma vez que permitem que as duas leituras que lhes estão associadas determinem condições de verdade diferentes. O jogo, no entanto, não se limita à construção homonímica. Da interpretação de cada um dos enunciados poderemos captar a irreverência da alusão semântica a locuções convencional e pragmaticamente consagradas em expressões do tipo: “É *impressão* minha ou [...]? / [...] ou é *impressão* minha? / “O *dever* acima de tudo”.

Na realização do jogo de palavras encontramos ainda certos efeitos que relevam não já da absoluta identidade dos significantes mas que constituem casos de atracção morfemática onde uma palavra ou parte de palavra suscita uma outra com a qual se assemelha acusticamente. É o caso da paronímia evidenciada na anedota- adivinha que se segue:

(13)

Sabem qual é o cúmulo da ignorância religiosa?

Resposta: É pensar que as *epístolas* eram as mulheres dos *apóstolos*.

O artifício reside aqui na associação proposta para dois termos (*epístolas/apóstolo*) nomes idênticos quanto à acentuação mas diferentes em género. A resposta faz crer numa flexão abusiva de género do primeiro termo enunciado. A formulação da anedota permite o riso de cumplicidade do narrador com o seu auditório, não tanto pela inserção da flexão inexistente, mas pela conexão que a associação permite estabelecer com um outro termo da terminologia religiosa que o auditor reconhece e ao qual atribui uma identidade própria. O auditor ri, então, não da substituição linguística em si, mas do reconhecimento da ignorância, da derrapagem que ela provoca, contrariando as definições do dicionário e as noções interiorizadas do seu universo de referência.

### 2.3 - Os jogos com base na relação significante/significado: aforismos e provérbios parodiados

O jogo de linguagem assume por vezes a forma de deformação de expressões idiomáticas, frases célebres, slogans ou provérbios, levando ao aparecimento de enunciados que deles se aproximam foneticamente mas que pelo seu conteúdo semântico inesperado produzem o efeito humorístico. São jogos que pretendem obter um efeito cómico mais profundo: convocando a partilha de saberes declarativos comuns, resultam em novos aforismos fundados na alusão. Vejam-se os seguintes exemplos:

(14) a

*"Na natureza nada se perde nada se cria, tudo se transtorna"*

(14) b

*"Deste jardim à beira mar encalhado"*

(14) c

*"Amor com amor se apaga"*

(14) d

*"Mudam-se os tempos desnudam-se as vontades"*<sup>6</sup>


---

<sup>6</sup> Mia Couto, *O Último Voo do Flamingo*, Editorial Nadjira, 2000

O jogo sobre a substância fónica provém de uma espécie de intuição, da descoberta brusca que dois planos de significação podem ser sobrepostos e engendrar o efeito inesperado. Produto da percepção de dois domínios de significação subitamente postos em relação um com o outro, ele constitui um terceiro domínio de significação que suscita surpresa e diversão.

Atentemos no primeiro destes exemplos (14 a). Remetendo o interlocutor para o célebre princípio de Lavoisier, assistimos à transposição da expressão natural de uma ideia num outro tom, num processo que Bergson (1901: 73) classificaria como *interferência de séries*. Com efeito, tanto a formulação do enunciado como a associação entre as duas formas verbais foneticamente próximas (*transforma/transtorna*) permitem despertar senão o riso, pelo menos o sorriso num locutor atento à coincidência de dois sistemas de ideias numa única frase. Em certos contextos, este exemplo pode ilustrar o contributo do discurso humorístico para o reforço da cooperação na comunicação, na medida em que o jogo interactivo em que assenta é susceptível de levar ao estabelecimento do contacto que produz o círculo dos conhecimentos humanos, o entendimento mútuo, a cumplicidade.

Contudo, se é indiscutível que o seu efeito inesperado apresenta sempre um carácter lúdico para o locutor que o cria, temos que admitir que esse efeito nem sempre é partilhado pelo interlocutor, o que prova que não basta activar a dinâmica desestabilizadora da linguagem. Torna-se, pois, necessário fazer fé nos conhecimentos consolidados do interlocutor e contar com a sua boa vontade, inteligência, capacidade inferencial e cooperação para aproximar os dois planos de significação.

No caso dos aforismos e provérbios parodiados, o discurso constrói-se como um simulacro do discurso do outro. Não se torna possível expor aprendentes estrangeiros a este tipo de criação verbal, sem que se dê conta, através de actividades de descoberta, dos processos que regulam a construção dos novos provérbios. Há, pois, que orientar o processo de ensino/aprendizagem para a necessidade de dotar os aprendentes de competências sociolinguísticas (interiorização da *vox populi* contida no provérbio original), mas também para a necessidade de os dotar dos mecanismos que permitem dar conta das

múltiplas virtualidades da língua estudada, uma vez que a recriação é efectuada dentro das suas possibilidades discursivas e semânticas.

#### 2.4- O jogo com base no significado: ambiguidade e polissemia

As análises dos jogos de linguagem propostas pelo estruturalismo baseiam-se nas noções de *disjunção* e de *justificação* que designam respectivamente o momento de passagem do S1 para S2 e o momento de resolução (cognitiva e psicológica) da incongruência desencadeada pelo sentido inesperado do termo ambíguo. Morin (1966: 102) refere-se apenas ao primeiro destes momentos designando por “função interlocutora de disjunção”, a função que torna possível a passagem do discurso “sério” para o discurso “cómico”: “La bifurcation est possible grâce à un élément polissémique, le disjoncteur, sur lequel l’histoire enclenchée (normalisation et locution) bute et pivote pour prendre une direction nouvelle et inattendue.” Charaudeau (1972: 63) distingue explicitamente os dois momentos através da introdução dos termos *embrayeur* e *désembrayeur*. Detendo-se no termo polissémico, Guiraud (1979: 105-106) distingue entre *ludé* (sentido esperado, dado no texto) e *ludant* (sentido inesperado, latente no texto).

“L’ambiguïté est partout”, diz-nos Claude Hagège. “Et l’énonceur, de quelque niveau que soit sa connaissance de la langue ou son aptitude à s’en distancier, ne se fait pas faute d’en jouer: les plaisanteries métalinguistiques existent dans toutes les langues et dans tous les styles.” (Hagège 1985: 335). A capacidade de uma unidade lexical poder corresponder a várias significações pode constituir fonte de inspiração para a construção da ambiguidade do enunciado. Permitindo alargar a rede de conotações e enriquecer o conteúdo semântico do enunciado, a polissemia está assim na origem de muitos jogos de linguagem e pode, também ela, favorecer a criação do humor verbal.

Uma grande parte do efeito cómico da polissemia está ligada a uma aproximação intencional de dois domínios diferentes. O interlocutor ri da orientação interpretativa causada pela substituição numa dada sequência significativa, de um segundo sentido (S2) que se sobrepõe ao primeiro (S1). Compete-lhe descodificar, no tecido do texto e na rede de conotações que o termo polissémico envolve, a coexistência desses dois sentidos. Para tal, deve proceder à desmontagem do

mecanismo derivacional que o tornou possível e confrontá-lo com os dados contextuais que determinam o enunciado.

(15)

Uma senhora solteira que vivia perto de um quartel, escreveu uma carta ao comandante do mesmo, nestes termos: “Solicito a *companhia* do capitão Fernandes para um jantar em minha casa.”

A resposta do capitão não se fez esperar: “Com excepção de dois soldados que estão de licença e um que baixou ao hospital, a *companhia* do capitão Fernandes terá todo o prazer em comparecer.”

(16)

No decorrer de uma ceia em que participam frades jesuítas e frades beneditinos, acende-se forte polémica em torno das duas doutrinas representadas, gerando-se um certo confronto na assembleia. Um frade beneditino conta então a seguinte história:

Em certa noite de insónia, proporcionada pelas visitas tardias, o Menino Jesus, depois de muitas voltas na manjedoura que lhe servia de berço, deu maior interesse ao que o rodeava. Atentou nos animaizinhos que, de perto, o bafejavam – o boi e o burro. Ao sentir-se só e abandonado, meneou a cabeça e murmurou:

– É então esta a “Companhia de Jesus?”

Em (15) e (16), intuitivamente apreendemos o humor presente no jogo polissémico, como um efeito que radica na ambiguidade do termo “*companhia*”. Remetendo-nos semanticamente para a noção de convivialidade, é, simultaneamente, o termo comumente usado para definir uma associação de pessoas com um estatuto comum. A mesma origem etimológica acentua a ambiguidade gerada pelos dois sentidos do vocábulo. A ambiguidade lexical não basta porém para desencadear o humor. Em interacção com o contexto e através de uma complexa série de inferências, o interlocutor reconstrói os dois sentidos em conflito. Para que haja efeito cómico é preciso que a ambiguidade lexical se sobreponha ao papel desambiguizador desempenhado pelo contexto. É o que acontece nos dois exemplos citados. Só a reconstrução dos dois sentidos sobrepostos (S2 sobre S1) permite deslindar o equívoco, daí resultando o riso. No exemplo (15) destaca-se ainda o facto de a nova expansão trazida ao enunciado pelo S2 (a alusão à Ordem dos Jesuítas), afectar a orientação axiológica do enunciado e instaurar uma nova ordem de valores que reforça o desvio no plano paradigmático. A transgressão humorística que se opera no encadeamento do enunciado está associada à infracção semântica, o que lhe confere um valor irónico. O efeito cómico provém simultaneamente do exercício de manipulação da língua no

jogo com a ambiguidade ao fazer sobrepor S2 a S1 e do papel que esse jogo desempenha numa nova interpretação que deixa em aberto a possibilidade de fazer surgir um valor contraditório e inferiorizante para S2. O interlocutor é convidado a reconhecer esse valor num mesmo olhar distanciado que o torna cúmplice do locutor.

(17)

Quando o filho do ferroviário fez seis anos, o pai apressou-se a matriculá-lo na primeira classe da escola primária.

No primeiro dia de aulas, ao ver a sua sala, o pequeno exclama:

– O que é isto? 1ª classe e os bancos são de pau?

(18)

– Sabias que o António morreu?

– Não, coitado! Qual foi a causa?

– Cataratas.

– Operaram-no?

– Não, empurraram-no.

(19)

Um professor primário aposentado encontra um antigo aluno :

– Como vai senhor professor?.

– Nada bem, meu filho. Descobri que sou asmático.

– É grave?

– Não, é esdrúxula.

Remetendo-nos para um tempo em que o primeiro ano do 1º ciclo básico de escolaridade em Portugal se designava por 1ª classe, torna-se evidente, em (17) que a conotação sugerida pela réplica da criança não se coaduna com o contexto situacional para que remete o enunciado. Alheia aos factores desambiguizantes do contexto, a criança radica a sua interpretação na sua pouca experiência do mundo e no seu estatuto de filho de ferroviário. À sua interpretação errónea, o auditor contrapõe de imediato a desambiguização que decorre da distinção entre os dois domínios contextuais (comboio/escola). Não chega a haver conflito entre S1 e S2. O sorriso que a história desencadeia é o sorriso da condescendência face ao erro (desculpável) da criança. Da mesma maneira, em (18) e (19) estamos perante um jogo de equívocos que mais uma vez assenta na intersecção de dois planos referenciais distintos.

### 3 - Estatuto do não-dito na comunicação humorística

#### 3.1- Implícitos e inferência humorística

Há, em todas as sociedades, temas tabu “des thèmes entiers[...] frappés d’interdit et protégés par une sorte de loi du silence” usando as palavras de Ducrot (1972: 4-5). Esses temas, abordados muitas vezes de uma forma oblíqua, introduzem-se no discurso através de processos que assentam numa rede de inferências e de saberes dificilmente controláveis e previsíveis. São processos que implicam não só a captação das conexões microestruturais e macroestruturais estabelecidas no interior do discurso mas também “a capacidade de utilizar o *universo de conhecimento* como elemento de sentido, que opera basicamente, por um lado, como *fonte supletivadora de informações deixadas implícitas* pelo locutor na produção do texto e, por outro lado, como *baliza para a projecção de um determinado valor de comunicação* (ou de *significação*) para as expressões actualizadas” (J. Fonseca 1992: 48).

Neste sentido, o humor articula-se com a noção de *implícito*, a ele recorrendo para contornar com astúcia a lei do silêncio que envolve certos objectos discursivos. Vemos assim abalarem-se as censuras de ordem moral, política ou religiosa, conjurando-se a existência dos *tabus* que rodeiam esses objectos discursivos e que certos contextos impõem como objectos não dizíveis, ou pelo menos não dizíveis directamente. A subtilidade e o pudor levam a que o locutor recorra a técnicas como o *eufemismo*, a *alusão*, a *metáfora* ou a *linguagem cifrada*, entre outras, construindo o seu discurso como um enigma. Entramos no mundo de que fala Françoise Armengaud, em que a aparência se transforma em armadilha.: “Sous l’herbe verte glisse le serpent de l’ironie, de l’insinuation, de l’allusion, du sous-entendu, de l’équivoque, du double-sens. La politesse exquise et le persiflage sournois se donnent la main” (Armengaud 1993: 94).

Exigindo um acréscimo de trabalho na produção e na interpretação dos enunciados, a formulação implícita vem a revelar-se bastante mais sugestiva na apresentação dos valores de natureza semântica e pragmática que se inscrevem no enunciado. Mais do que nenhum outro, o jogo do implícito favorece a consolidação do humor verbal, pois, como sabemos, a explicitação destrói o riso e frustra a ideia de descoberta contida nas incompatibilidades aparentes do enunciado:

“Le comique disparaît si l’on montre spontanément que ce que l’on dit a besoin de justification et que ce que l’on plaide, fût-ce mal et bizarrement, en sa faveur” (Olbrechts-Tyteca 1974: 38).

### 3.2 - Pressupostos e subentendidos

Entre os vários tipos de implícito actualizados no discurso humorístico, assumem especial relevância as pressuposições e os subentendidos. Se, em alguns casos, as informações que se pressupõem os se subentendem surgem como um dado periférico na construção do efeito humorístico que se visa obter, noutros casos elas constituem a verdadeira chave da mensagem. Importa, antes do mais, averiguar o modo como os implícitos se apresentam no tecido discursivo. Com efeito, eles inscrevem-se aí em graus diferentes. Vejamos os seguintes exemplos:

(20)

Um noite, num jardim do centro da cidade, um polícia é surpreendido por sons estranhos provenientes de uns arbustos.

- Quem está aí? – interroga o polícia.
- Como ninguém respondesse, o polícia insiste em tom ameaçador.
- Quem está aí? – Fale ou dispare.
- Ouviu-se então uma voz:
- Gente.
- O que estão a fazer?
- Gente.

(21)

Durante uma discussão acesa sobre a participação das mulheres na vida política, um indivíduo conhecido pelas suas opiniões e atitudes acentuadamente machistas, a certa altura declara:

- Eu cá, acho que devíamos ter mais mulheres no governo”.
- Então porquê? – interrogam-se os outros, perplexos.
- Porque é preciso alguém para limpar a casa.

(22)

Uma senhora, queixando-se de dores no joelho, dirige-se ao consultório médico mais próximo. Na entrada de um prédio vê uma placa com a seguinte inscrição: “Dr. José Silva – Consultas das 10 às 12 horas”. A senhora decide entrar, sem se aperceber que se trata não de um consultório médico mas sim de um escritório de advocacia.

- Minha senhora, em que posso ser-lhe útil? – pergunta o advogado.
- Senhor doutor, sinto dores horríveis no joelho esquerdo.
- Mas, minha senhora, eu sou doutor em Direito.
- Desculpe, doutor, não sabia que era especialista a esse ponto.

Em (20), estamos mais uma vez perante uma forma de humor que se baseia na materialização fonológica do fenómeno humorístico. Torna-se possível detectar a formulação implícita, através do estabelecimento de um *subentendido* que se associa a um nexo de dependência semântica em que a coesão do texto se consubstancia. A análise das marcas linguísticas contidas no enunciado, em articulação com o contexto e com o cotexto, permite-nos pôr em evidência esse nexo de dependência semântica. Com efeito, não tendo acesso a outros referentes que não os que estão implicitamente contidos no enunciado, é fundamental para a compreensão do humor entender a forma coesiva como o texto se constrói. A construção do sentido implícito traduz-se aqui, ao nível verbal, por uma criteriosa escolha do léxico e uma não menos criteriosa elaboração frásica. Na pressuposição de que o seu interlocutor dispõe de um conjunto de informações que lhe permitem, na base do conhecimento das conotações da língua, da situação de comunicação e do cotexto, o locutor limita a produção do seu enunciado a uma simples frase elíptica que, na sua economia, se revela como um verdadeiro achado de condensação lexical e semântica. O locutor parece estar consciente de que há domínios em que não só *não se pode* dizer tudo, como também *não é preciso* dizer tudo, respeitando assim integralmente a segunda máxima de Grice: “Do not make your contribution more informative than is required” (Grice 1975: 45).

As funções de disjunção e de justificação são realizadas por uma mesma e única entidade linguística à qual o interlocutor deverá estar atento, sob pena de não captar o jogo de inferências para o qual aponta o enunciado. Acrescente-se que este exemplo testemunha ainda a especial relevância que a pressuposição e o subentendido de um modo geral assumem na referência ao sexo. Neste caso particular, essa referência refugia-se na formulação elíptica, desconcertante na sua licitude, mas rica em sugestões alusivas. De imediato se instaura no texto de uma zona temática que conduz ao estabelecimento de uma isotopia semântica materializada no lexema “gente”. Ao repetir-se, o lexema adquire uma dupla funcionalidade, desdobrando-se sintacticamente como sujeito e objecto. Saliente-se que esta repetição não é redundante, o que poderia comprometer a coerência do texto. Antes se revela fecunda, na medida em que é portadora de um novo

sentido que contribui para o avanço da informação no texto.<sup>7</sup> Antes se revela fecunda na medida em que é portadora de um novo sentido que contribui para o avanço da informação e para fixar um quadro ao discurso, assegurando-lhe uma coerência. À inferência polissémica associa-se o trabalho de inferência necessário à compreensão das significações implícitas que a ele se associam. O enunciado revela-se, assim, bem mais sugestivo do que se na frase que o constitui estivessem expressos explicitamente os elementos necessários à elaboração do sentido.

No exemplo (21), constatamos que a resposta desconcerta pelo volte-face que representa no encadeamento do discurso. Tendo em conta o conhecimento partilhado sobre as crenças de L1, num primeiro momento gera-se a perplexidade perante o discurso de apreço pela actividade feminina que a sua primeira asserção deixa antever. Essa impressão rapidamente se anulará em virtude da utilização por parte de L1 do jogo de linguagem (“limpar a casa”). O acto expressivo de elogio rapidamente se transforma em acto de desvalorização, reconduzindo o interlocutor ao plano das crenças do locutor. Como afirma Dolitsky (1983: 39-48), “Humor is not neutral. A humorist tries for an emotional effect. Going against the pragmatic conventions of a linguistic community, i. e. stating the normally unsaid, or omitting the normally said, is the strategy most commonly used in humor.” A insinuação que aqui é feita não deixa margens para a ambiguidade. Através da criação de uma rede de *subentendidos*, o discurso apresenta-se claramente marcado pela intenção de desencadear o implícito.

---

<sup>7</sup> Do nosso ponto de vista, o implícito contido na repetição “Gente” contribui para fixar um quadro ao discurso, assegurando-lhe uma coerência. Neste ponto estamos de acordo com Marie-Thérèse Ligot e na crítica que faz à noção de “grau zero” ou “nível normal de redundância” de que falam os autores da *Rhétorique générale*: “Le problème n’est plus seulement de savoir combien on répète mais aussi de savoir ce qu’on présuppose dans cette opération de répétition, quel statut on se donne vis-à-vis de l’interlocuteur, du ou des destinataires. Aucune situation de discours n’est neutre, ni théoriquement ni empiriquement” (Ligot 1980: 435).

No discurso que se estabelece entre os locutores em presença no exemplo (22), apercebemo-nos de que, na origem da criação anedótica, está o mal-entendido. Partindo de uma premissa falsa, L2 infere ingenuamente sobre o conteúdo proposicional enunciado por L1. Gera-se assim, na divergência da relação significante/significado (joelho *direito*/doutor em *Direito*), o contra-senso que suscita o riso. Mas não só: a presença no texto de termos como *consultório* e *consulta*, assim como o uso da forma de tratamento *doutor*, comuns aos domínios de referência da medicina e da advocacia, são factores que concorrem para o nascimento de um erro de cálculo interpretativo. De acordo com Kerbrat-Orecchioni (1980), os mecanismos interpretativos integram geralmente certas hipóteses que dizem respeito ao projecto semântico-pragmático do locutor. A tarefa de interpretação de um texto corresponde, pois, à tentativa de reconstrução, por conjecturas, do projecto de codificação, facto que este exemplo nos parece ilustrar de forma visível.

### 3.3 - Implicações convencionais

Os conteúdos mobilizados pelos mecanismos dos jogos de palavras podem também encontrar-se na base da formulação de *actos de linguagem indirectos* o que torna a questão bem mais complexa. Em certos casos, o conteúdo da proposição expressa distancia-se da significação literal da frase. Os exemplos que incluiremos neste ponto provam que existe uma diferença entre sentido que abertamente se exprime e o sentido que apenas se insinua na asserção que esconde a pressuposição e o subentendido.

As estratégias mobilizadas por este tipo de actos põem em evidência certas potencialidades inscritas na língua que a actividade humorística se apressa a explorar, fazendo apelo a um leito subjacente de conhecimentos, um universo partilhado, não necessariamente verbalizado mas que intervém no acto de linguagem, de uma forma profundamente actuante.

Interessa sublinhar que as produções verbais que relevam da actividade ilocutória se afirmam, mais do que quaisquer outras, como o lugar de encontro do explícito e do implícito. É nelas que se abriga o *não-dito* em articulação com a oposição entre o dizer explícito, “to tell something” e o dizer implícito, “to get someone to think something”

(Grice 1975: 380). Os dois exemplos com que finalizaremos este breve estudo pretendem ilustrar desvios humorísticos baseados na transgressão de convenções de uso. Trata-se de casos indiciadores de inadequação pragmática que, desrespeitando a convencionalidade da relação entre a forma linguística do enunciado e a sua função discursiva, exploram habilmente a não observância dos valores contidos nos actos indirectos.

(23)

O Luisinho chega atrasado dez minutos à aula que havia começado às 9 horas.

– Nove e dez, Luisinho! Nove e dez! – diz o professor.

– Dezanove, senhor professor – responde prontamente o rapaz.

(24)

A - *Queria dizer-te uma coisa.*

B - *Diz lá!*

A - *Lá.*

Em (23), o valor ilocutório derivado do acto assertivo produzido pelo professor assume aqui uma função predominante. A expressão do acto de censura, ainda que indirectamente formulado, exigiria como resposta adequada da parte do aluno o silêncio respeitoso ou uma justificação formal pelo atraso. No entanto, arditosamente, o rapazinho ignora a censura e, na sua tomada de vez, orienta o discurso para o conteúdo proposicional do enunciado proferido pelo professor como se de uma pergunta se tratasse. Pragmaticamente inadequada à convenção linguística, a sua resposta desconcerta pelo volte-face que opera na linha da orientação da força ilocutória. Num enunciado do tipo: "*Diz lá!*" (24), estamos perante um acto directivo cuja finalidade é levar o interlocutor a fornecer a informação prometida. Daí que se considere provocatória, porque desviante, uma resposta do tipo: "*Lá.*" Reconhecemos neste desvio não só a transgressão do princípio de cooperação que rege a comunicação (na medida em que se assiste à violação da submáxima da quantidade), mas também à transgressão de uma convenção de uso que leva a associar a partícula modal *lá* à formulação imperativa da frase. Embora o valor derivado de ordem seja aparentemente entendido e aceite pelo L2, a inadequação pragmática da sua resposta provém, tal como no exemplo anterior, da não aceitação da convencionalidade da relação entre a forma linguística e o valor semântico- pragmática do enunciado.

#### 4 - A aquisição de uma competência humorística em PLE

As questões que gostaríamos de colocar nesta última parte prendem-se com a reflexão sobre o lugar reservado ao humor na aula de língua estrangeira. Considerando que o tema é demasiado sério para ser encarado de ânimo leve, interrogámo-nos sobre os desafios que a sua inclusão em contextos formais de aprendizagem coloca quer ao professor quer ao aprendiz quer às equipas responsáveis pela conceptualização de programas. Ao colocarmos no centro das nossas preocupações os aprendentes de PLE, pensámos sobretudo em dar resposta a duas questões que emergem das nossas reflexões, fruto da experiência de leccionação a estudantes estrangeiros de português em meio endolingue.

i)- Que papel desempenha o humor na aquisição de competências comunicativas?

ii)- É possível a aquisição de uma competência humorística em português língua estrangeira?

O contacto ao longo de vários anos com classes heterogéneas que constituem um vasto leque de públicos apresentando níveis de proficiência diversificados leva-nos a concluir que o humor desempenha no processo de ensino/aprendizagem um papel primordial não só no plano da aquisição de competências linguísticas, socio-culturais e pragmáticas, mas também como elemento facilitador da aprendizagem. Ao despertar o riso espontâneo, o humor liberta, desculpa e torna mais ténues os mecanismos inibitórios que tantas vezes constituem, no contexto da sala de aula, um obstáculo nomeadamente à produção oral de enunciados e ao estabelecimento de interacções verbais significativas entre os diferentes elementos do grupo.

A resposta à segunda questão levantada radica na articulação necessária entre reflexão teórica e prática pedagógica. Consideramos que a construção de uma competência humorística está intimamente associada ao cuidado posto na selecção, concepção e produção de materiais didácticos que, promovendo o exercício sistemático de actividades motivadoras e criativas permitam a descoberta e a apropriação dos mecanismos que explicam o humor verbal.

Os actos de linguagem são marcados linguisticamente, mas esse facto não basta para desfazer a ambiguidade e descobrir o que se

realiza efectivamente numa dada situação de comunicação. É na tensão entre as virtualidades da língua e a actualização dos discursos que o jogo se desenrola.

Uma análise dos jogos de linguagem não deverá pois confinar-se à organização linear das sequências linguísticas nem limitar-se a encará-los como um simples exercício verbal ao serviço de intenções lúdicas. Os seus mecanismos de transgressão traduzem, como vimos, a disfuncionalidade da linguagem, mas conduzem também, nessa disfuncionalidade, à emergência de múltiplos sentidos no enunciado, evocando e invocando associações de sentido inesperadas. Em qualquer dos casos, os mecanismos que mobilizam são de natureza semântico-pragmática.

Por outro lado, o jogo de linguagem é, como todos os jogos, uma actividade essencialmente regulada e partilhada. O discurso do locutor tem como pano de fundo um conjunto de informações linguísticas e não linguísticas que são mutuamente partilhadas e depende, como vimos, da capacidade de inferência do interlocutor. O levantamento das ambiguidades implica, pois, o estabelecimento de competências culturais e transculturais que obrigam a postular uma noção mais alargada de contexto, entendendo-o como aquilo que os interlocutores pressupõem e o conjunto das informações e das crenças que partilham.

A prática de jogos humorísticos pode ser transposta para o espaço da sala de aula através da concepção de estratégias didácticas criativas que favorecem ao mesmo tempo a aquisição de competências e saberes e as relações entre os membros do grupo. Até que ponto a análise de pequenas histórias humorísticas poderá contribuir para a aquisição/ consolidação das competências linguísticas e culturais dos aprendentes de português como LE? Não se trata, como afirma Possenti (2000: 21) de fazer uma linguística do humor mas sim de procurar saber até que ponto o trabalho sobre ou a partir dos dados colhidos em textos humorísticos permite fazer luz sobre aspectos sintácticos, morfológicos ou fonológicos ou ainda sobre regras de conversação, inferências ou pressuposições.

Na origem do humor está o jogo intelectual, o trabalho sobre a ideia e sobre a palavra, a busca da sintonia na aproximação de sensibilidades e de culturas. Urge, pois, reservar-lhe um lugar na aula

de PLE, não apenas para que os aprendentes se possam familiarizar com processos de criatividade e de ambiguidade específicos do português, mas também para que possam ter acesso ao seu sistema de conotações e possam penetrar na rede de convivência cultural que se estabelece entre os membros da comunidade que partilha o uso da língua portuguesa.

### CONCLUSÃO

Inscrevendo-se no centro da recepção e da produção de discursos que intersubjectivamente envolvem os falantes, o humor institui-se como um modo de comunicação particular regido por mecanismos próprios que, longe de fazerem dele um fenómeno marginal de comunicação, podem contribuir para que ele se torne numa fonte de prazer e de fruição. Se é inegável que para um falante não nativo a utilização do humor verbal pode revelar-se, em certos contextos, uma prática portadora de instabilidade, essa condição não retira legitimidade ao seu carácter cooperativo no quadro mais alargado da comunicação em que os falantes (nativos e não nativos) se inserem.

A comunicação humorística cimenta-se, pois, na simbiose entre *transgressão* e *cooperação*, no convite tácito feito ao interlocutor para participar no enigma que ela enuncia.

Mas, se há neste convite lugar para o enigma, há também sempre uma lógica clandestina a orientar a escolha, o que faz com que o jogo que promove não seja o da exclusão, mas sim o que convida à intimidade e à compreensão mútua. Esta compreensão que radica, como vimos, no apelo que faz à cumplicidade do interlocutor, à sua capacidade de inferir o implícito, de atender aos pressupostos e subentendidos, de mobilizar o universo de referência que partilha com o locutor. Entre o dito e o não dito, um sentido se produz que ao mesmo tempo se esconde e se designa. Entre a funcionalidade normativa e a disfuncionalidade desviante, tecem-se as malhas de um diálogo interactivo em que se entrelaçam mecanismos de transgressão e elos de cooperação.

A implementação de estratégias e actividades didácticas na aula de PLE conducentes à descoberta e ao progressivo controle dos mecanismos que permitem entender o humor na linguagem podem constituir um precioso instrumento de inclusão social. A possibilidade

de se sentirem unidos pelos elos da cooperação estabelecidos na comunicação humorística não deve estar vedada aos aprendentes do português como língua estrangeira.

Só assim poderão ter livre acesso ao prazer e à fruição das riquezas e potencialidades da língua estudada, muitas vezes ignorados por objectivos demasiado rígidos que visam apenas a interiorização de modelos reguladores dos actos comunicativos.

## REFERÊNCIAS

- Armengaud, F. 1993. *La Pragmatique*. Paris: P.U.F.
- Bergson, H. 1901. *Le rire. Essai sur la signification du comique*. Paris: Quadrige/P.U.F. [1988].
- Charaudeau, P. 1972. Quelques procédés linguistiques de l'humour. *Langues Modernes*. 3: 63-73.
- Dolitsky, M. 1983. Humor and the unsaid. *Journal of Pragmatics*. 7: 39-48.
- Ducrot, O. 1972. *Dire et ne pas dire*. Paris: Hermann.
- Escarpit, R. 1960. *L'humour*. Paris: P.U.F.
- Fónagy, I. 1985. He is only joking (joke, metaphor and language development). *Contrastes*. A5: 9-25.
- Fonseca, F. I. 1994. *Gramática e Pragmática. Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto-Editora.
- Fonseca, J. 1992. *Linguística e Texto/Discurso. Teoria, Descrição, Aplicação*. Lisboa: ICALP.
- Freud, S. 1905/1928. *Le mot d'esprit et ses rapports avec l'inconscient*. Paris: Gallimard. [1985].
- Fuchs, C. 1982. *La paraphrase*. Paris: P.U.F.
- Grice, P. 1975. Logic and Conversation. In: P. Cole; J. L. Morgan (Eds.). *Syntax & Semantics 3: speech acts*. New-York: Academic Press, 41-58.
- Hagège, C. 1985. *L'Homme de Paroles. Contribution Linguistique aux Sciences Humaines*. Paris: Fayard.
- Kerbrat-Orecchioni, C. 1980. *L'Implicite*. Paris: Colin.
- Ligot, M. Th. 1980. Ellipse et présupposition. *Poétique*. 44: 422-436.
- Milner, J. C. 1983. *Les noms indistincts* Paris: Seuil.
- Morin, V. 1966. L'histoire drôle. *Communications*. 8: 102-119.
- Olbrechts-Tyteca, L. 1974. *Le comique du Discours*. Bruxelles: Université de Bruxelles.
- Porcher, L. 2002. L'humour comme le tango: une pensée triste qui se danse... ". *Le Français dans le Monde. N° spécial*: 48-53.
- Possenti, S. 2000. *Os humores da língua*. Campinas: Mercado das Letras.

Notas



## O Ensino do Português a Estrangeiros na Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Sérgio Matos

matos.sergio@gmail.com

*Faculdade de Letras da Universidade do Porto (Portugal)*

A Faculdade de Letras da Universidade do Porto iniciou há cerca de duas décadas cursos de Português como Língua Estrangeira (PLE). Inicialmente, estes cursos decorreram exclusivamente no verão (mês de Julho), em regime intensivo (4 horas por dia). Posteriormente, foram introduzidos no regime anual não intensivo (4 horas por semana). Em qualquer dos casos, cedo se verificou a existência de um público crescentemente interessado que justificou a requisição de uma professora do Ensino Secundário, com experiência de leitorado, para assegurar a docência destas aulas.

No início dos anos 90, o Instituto Camões propôs à FLUP a realização de um curso de pós-graduação destinado à formação de professores de PLE, assegurando a atribuição de bolsas preferencialmente encaminhadas para candidatos estrangeiros. Esse curso, designado como «Diploma Universitário de Formação de Professores de Português Língua Estrangeira», formou dezenas de docentes, quer portugueses, quer, sobretudo, estrangeiros. Em 2004, este «Diploma» foi reestruturado e substituído pelo «Curso de Especialização em Ensino de Português Língua Estrangeira», que está neste momento em funcionamento.

O aumento do número de estudantes de mobilidade (oriundos dos programas europeus SOCRATES, ERASMUS, COMENIUS, etc.) que passaram a afluir à Universidade do Porto criou, sobretudo a partir de 2001, a necessidade de assegurar a formação linguística

inicial de uma quantidade muito considerável de alunos. Em conjugação com os serviços de Relações Internacionais da Reitoria da U. P., cuja cooperação foi determinante, a FLUP organizou cursos diversificados, para atender não só aos estudantes de mobilidade como a outros cidadãos estrangeiros que, também estes em número crescente, passaram a afluir à FLUP. A tabela a seguir documenta esse crescimento:

| Curso / Ano               | 2001/2002  | 2002/2003  | 2003/2004  | 2004/2005  | 2005/2006  |
|---------------------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| Curso Anual - 1º Semestre | 110        | 90         | 196        | 295        | 286        |
| Curso Anual - 2º Semestre | 102        | 67         | 220        | 241        | 247        |
| Curso Intensivo Setembro  | 21         | 57         | 95         | 96         | 80         |
| Curso Intensivo Outubro   |            |            |            |            | 60         |
| Curso Intensivo Março     | 39         | 41         | 118        | 87         | 91         |
| Curso de Verão            | 94         | 98         | 57         | 59         | 66         |
| <b>TOTAIS</b>             | <b>366</b> | <b>353</b> | <b>686</b> | <b>778</b> | <b>830</b> |

Os cursos intensivos de Setembro/Outubro e de Março destinam-se essencialmente a alunos ERASMUS, realizando-se no início do 1º e 2º semestres; os restantes são frequentados quer por estudantes de mobilidade quer por estrangeiros residentes no Porto. Dado o considerável número de alunos e a escassez de espaços físicos na FLUP, foi pela primeira vez realizado em Outubro de 2005 um curso intensivo no FCDEF, o que aponta para uma estratégia de deslocação dos nossos professores às diversas Faculdades da U. P. que solicitem a nossa cooperação.

O número de turmas aumentou de modo significativo, o que levou a FLUP a recorrer, ao longo dos anos, aos serviços de um conjunto de professores que, juntamente com a (única) professora requisitada pela FLUP para a área do PLE, tem assegurado a docência das aulas com elevado profissionalismo.

A consciência da importância estratégica da Língua Portuguesa para a Universidade do Porto, e, em particular, para a sua Faculdade de Letras, levou a coordenação dos cursos de PLE (integrada na Secção de Linguística do Departamento de Estudos Portugueses e Estudos Românicos) a tomar, nos últimos anos, algumas medidas no

sentido de criar na Faculdade um espaço científico onde o ensino do PLE fosse integrado e apoiado. Entre essas medidas, contam-se as seguintes:

a) Participação em projectos europeus de ensino de língua não materna (WEINE - «Why English is not enough», 2002; WELCOME, 2003-04). Embora sem atingir todos os objectivos inicialmente propostos, estes projectos trouxeram experiência e contactos internacionais de grande valia para a equipa do PLE. Designadamente, abriu caminho para um curso de iniciação ao Português em ambiente de e-learning, que se espera completar proximamente, destinado fundamentalmente aos estudantes de mobilidade que chegam à U.P.

b) Criação na FLUP de um centro oficial de exames CAPLE, que certifica os diplomados de acordo com os princípios internacionais de avaliação europeia (ALTE).

c) Criação de uma variante na licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas de Ensino de PLE. Este curso, após dois anos de funcionamento, foi (infelizmente) encerrado há pouco tempo pela DGES. No entanto, está a ser neste momento estudada a sua integração como variante de um curso de 1º ciclo em «Ciências da Linguagem».

d) Criação de um curso de pós-graduação, a funcionar há dois anos, que tem tido uma procura muito grande e que está a ser transformado, à luz de Bolonha, num 2º ciclo.

Estas e outras medidas têm dado visibilidade externa aos cursos de PLE na FLUP. Recentemente (Junho de 2006), a FLUP deu um passo no sentido da cooperação com uma empresa de formação profissional, a Walker Consultores, com quem assinou um protocolo de cooperação no quadro de um programa subsidiado pela Fundo Social Europeu – o programa FIC (Formar – Integrar – Competir). Este programa visa a formação linguística e cultural de um milhar de imigrantes de países do leste Europeu, em três níveis, prevendo-se a formação total de 2.400 formandos. Conhecendo-se que pelo menos meio milhão de imigrantes se encontram no nosso país, podemos imaginar o quão necessário se torna dar a atenção devida à sua preparação linguística que, como é sabido, facilitará a sua integração social a todos os níveis. A FLUP colabora no projecto FIC com membros da sua equipa de professores de PLE, assegurando basicamente a formação de

formadores e a produção de materiais didácticos específicos. Vários formadores que realizaram os cursos de pós-graduação da FLUP estão neste momento a colaborar no projecto, o que significa que há nesta área um espaço profissional ainda por preencher.

Finalmente, foi pela primeira realizado (Julho de 2006) um Curso de Verão (duas semanas) para actualização de professores de PLE, em colaboração com o Instituto Camões. O surpreendente sucesso desta iniciativa leva-nos a ponderar a realização de mais cursos desta natureza e com maior frequência, atendendo às solicitações dos professores desta área.

Creemos que a Universidade do Porto, através da Faculdade de Letras, terá todo o interesse em apoiar de forma decisiva as iniciativas que visem aperfeiçoar e dinamizar o ensino do Português como língua estrangeira e segunda. A nosso ver, isso passará por:

a) Criar condições para estabilizar e formar a nível avançado o corpo docente especializado na área,

b) Promover actividades de natureza científica, tais como projectos de investigação, conferências com especialistas convidados, colóquios e congressos, etc.

c) Atribuir os espaços necessários à actividade do ensino/aprendizagem, disponibilizando, designadamente, salas de aula equipadas e laboratórios.

d) Promover programas de ensino à distância do PLE, incluindo programas de e-learning tutorados.

e) Apoiar a criação de um centro de formação inicial e contínua de professores de PLE.

f) Incrementar os contactos com Universidades estrangeiras, divulgando e oferecendo os serviços de formação já disponíveis.

Varia



## In memoriam Tanya Reinhart

Ana Maria Brito  
abrito@letras.up.pt

*Faculdade de Letras da Universidade do Porto (Portugal)*

No dia 17 de Março morreu subitamente, em Nova Iorque, Tanya Reinhart, reconhecida linguista israelita. Poucas vezes a morte de um linguista me tocou tão profundamente! Não sendo sua amiga pessoal, embora tendo-a encontrado nalguns colóquios e congressos, tento perceber as razões deste sentimento de perda e percebo que as razões são, afinal, fáceis de encontrar: Tanya Reinhart era não só uma das mais prestigiadas e brilhantes linguistas da actualidade, com trabalho relevante sobre anáfora, teoria temática, foco, quantificação, elipse, tudo isto no quadro de preocupações mais alargadas sobre a natureza da linguagem, como era uma voz corajosa e empenhada, capaz de denunciar os abusos do governo do seu país e as inúmeras tentativas de “destruir a Palestina”, título de um dos seus livros.

Tendo estudado em Israel e feito o seu doutoramento no MIT com Noam Chomsky em 1976, Tanya Reinhart trabalhou durante largos anos em semestres distintos em duas instituições universitárias, no Departamento de Poética e Literatura Comparada de Telavive e no University Language Institute de Utrecht (OTS), onde era responsável pela cátedra de Interfaces; no seminário de Outono de 2006 foi “Global Distinguished Professor” na Universidade de Nova Iorque.

Nos anos 70 do século XX, Reinhart estudou essencialmente a anáfora; nessa década, os estudos sobre este tema eram dominados pelas investigações de Langacker e de Chomsky. Era já consensual que sobre a anáfora estrita pesam várias condições de natureza formal. Reinhart formulou de maneira decisiva a condição de “c-comando” entre o antecedente e a expressão anafórica na sua tese

de doutoramento, que viria a publicar, muito remodelada, sob a forma de livro, em 1982, sob o título *Anaphora and Semantic Interpretation*. A Teoria da Ligação que Chomsky propõe em 1981 em *Lectures on Government and Binding* marcou uma etapa decisiva para o entendimento das condições a que obedece a distribuição das expressões nominais; tal teoria era baseada na ideia de três princípios complementares: um sobre a distribuição de anáforas (Princípio A: a anáfora deve ser ligada (num domínio local)), outro sobre pronomes (Princípio B: os pronomes devem ser livres (num domínio local)) e outro sobre expressões referenciais (Princípio C: as expressões referenciais são livres). Num artigo de 1983 (“Coreference and bound anaphora: a restatement of the anaphora questions”), Tanya Reinhart veio questionar que a distribuição das expressões referenciais seja regulada por um princípio da gramática e sugeriu que há estratégias pragmáticas sobre a interpretação dessas expressões. Logo aí, a ideia de interface entre a sintaxe e outras áreas da gramática se começa a esboçar. Em 1991, em parceria com Eric Reuland desenvolve uma nova e original perspectiva sobre anáfora (“Anaphora and logophors: an argument structure perspective”), recuperando algumas reflexões de Jespersen e de Gleason, cada vez mais baseada na importância da estrutura argumental e das propriedades lexicais dos verbos. Os autores distinguem anáforas do tipo “se”, tipicamente orientadas para o sujeito, e anáforas de tipo “self”, não intrinsecamente orientadas para o sujeito, e por outro lado, desenvolvem a distinção entre anáforas locais e anáforas de longa distância ou logóforas, típicas de algumas línguas.

Foi nessa altura que Tanya Reinhart esteve em Portugal, no *workshop* organizado pela Associação Portuguesa de Linguística sobre anáfora, e que se realizou em Ofir em 1990. O texto com Reuland é então publicado nos *Cadernos da APL*, por especial cedência dos seus autores, antes mesmo de vir à estampa num volume colectivo da responsabilidade de Koster e Reuland, na Cambridge University Press. Poucos dias depois do *workshop* de Ofir, Reinhart esteve no Anfiteatro grande da “velha” Faculdade de Letras do Porto, na Rua do Campo Alegre, onde proferiu uma conferência sobre o mesmo tema.

Outra preocupação central na obra de Tanya Reinhart é a articulação Léxico-Sintaxe, nomeadamente a questão de saber como

é que a um mesmo significado verbal correspondem diferentes configurações sintácticas. Em 2000, no livro intitulado *The theta system: syntactic realization of verbal concepts* e a partir da análise da passiva, da alternância causativa/anticausativa, das construções médias, dos Vs inacusativos, Reinhart chega à formulação do Princípio da Uniformidade do Léxico, segundo o qual a cada conceito verbal corresponde uma só entrada lexical e uma só estrutura temática, e à formulação de operações lexicais que actuam sobre as estrutura temáticas, nomeadamente de Redução e de Saturação. Partindo de dados do Hebreu, que tem inúmeros casos de alternância, morfologicamente visível sob a forma de afixos, entre verbos causativos e verbos inacusativos, Reinhart desenvolve a ideia de que o conceito verbal associado aos verbos inacusativos inclui um papel de causa que é reduzido (Reinhart 2000b: 21).

Deixei para final a referência a uma série de textos que Reinhart foi produzindo ao longo das décadas de 90 e primeira do nosso século e que culminaram no seu livro de 2006 (não sendo por acaso que ele retoma o título geral de um outro, surgido em 1995) *Interface Strategies, Optimal and Costly Computations*.

O enquadramento geral das suas reflexões de mais de dez anos é o seguinte. A linguagem é usada para comunicar, para pensar, para argumentar. Mas a comunicação e o uso não conseguem explicar a formas das línguas humanas, uma vez que esses objectivos são comuns a línguas naturais que são muito distintas entre si. Uma das questões que se coloca é perceber a divisão de trabalho entre as várias componentes da gramática, o que, na perspectiva da Gramática Generativa, corresponde a perceber qual a divisão de trabalho entre as várias componentes do conhecimento linguístico. Várias hipóteses se colocam: a) as propriedades ligadas ao uso estão codificadas no sistema computacional, a sintaxe, através de traços sintácticos do sistema ou através de derivações sintácticas ou através de condições sobre derivações; b) não há qualquer relação entre o uso e o sistema computacional; c) há estratégias de interface que associam o sistema computacional ao uso (Reinhart 1995: 1). O objectivo dos dois livros que Reinhart dedica a esta reflexão é discutir a divisão de trabalho entre a) e c) e, a pouco e pouco, a questão colocada é perceber a natureza das estratégias que permitem a interface do sistema

computacional da gramática com os diferentes sistemas cognitivos envolvidos na linguagem, que na sua concepção são o sistema de conceitos, a inferência, o contexto, os sistemas sensório-motores (Reinhart 2000a: 5). Não é por acaso que os domínios linguísticos estudados nestes dois livros são o escopo dos quantificadores, o foco, a anáfora, as implicaturas escalares, o tópico, a elipse<sup>1</sup>, porque se trata de domínios em que a divisão de trabalho entre as componentes se coloca de maneira mais complexa. No referido livro de 2006, um texto denso e difícil, o ponto de partida é a hipótese chomskiana de que a linguagem é um “desenho ótimo”, não no sentido da Teoria da Optimidade, em que a optimidade é um tipo de computação feita fora de um conjunto de referência, mas no sentido de que a “linguagem é uma solução ótima para as condições de legibilidade”, como afirma Chomsky (2000, p. 96), sendo neste livro as estratégias de interface vistas como a reparação das “imperfeições” (Reinhart 2000a: 5). As possíveis “imperfeições” requerem a construção e a comparação de um conjunto de descrições alternativas de modo a determinar se uma determinada operação é a única maneira de encontrar os requisitos de interface. Nesta obra, parte da evidência para a ideia de “computação de um conjunto de referência” vem de dados da aquisição da linguagem, uma vez que a “memória de trabalho” das crianças não é igual à dos adultos, justificando que a computação do conjunto de referência falhe em certas tarefas.<sup>2</sup>

Pela breve apresentação que fiz, fica claro que o conhecimento da obra de Tanya Reinhart é indispensável não só aos linguistas mas também a todos aqueles que se interessam pela compreensão da cognição humana.

Comescrevi logo no início, Tanya Reinhart não foi apenas a linguista brilhante mas foi também a mulher corajosa e empenhada que lutava, através da colaboração regular em jornais e de conferências, por uma Palestina independente. Nesse âmbito publicou *Destruir a Palestina, A segunda metade da guerra de 1948*, traduzido para português na

---

<sup>1</sup> Os quatro primeiros temas são tratados no livro de 2006, os dois últimos no livro de 1995.

<sup>2</sup> Sigo aqui de perto o texto de apresentação do livro escrito pela própria Reinhart.

Caminho, e *The Roadmap to Nowhere: Israel/Palestine since 2003*, de 2006. Não é por acaso que entre as primeiras manifestações de pesar pela sua morte, nos dias em que escrevo estas linhas, figuram as de activistas da causa palestiniana.

Um mulher assim não merecia morrer tão cedo, mas os seus livros continuarão a manter Tanya Reinhart entre nós.

## REFERENCES

- Chomsky, N. 2000. *New Horizons in the Study of Language and Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Reinhart, T. 1995. *Interface Strategies*. Utrecht: OTS Working Papers.
- Reinhart, T. 2000a. *Interface Strategies, Optimal and Costly Computations*. Cambridge MA: MIT Monographs.
- Reinhart, T. 2000b. *The theta system: syntactic realization of verbal concepts*. Utrecht: OTS.



Recensões



Susan ROTHSTEIN. Structuring Events: a study in the semantics of lexical aspect. Oxford: Blackwell  
ISBN 1-4051-0668-9

Luís Filipe Cunha  
*Centro de Linguística da Universidade do Porto (Portugal)*

Desde o trabalho desenvolvido por Vendler (1957), têm sido muitos os linguistas que prestaram particular atenção a tentativas de estabelecer uma classificação aspectual para os diferentes tipos de situações, bem como aos fundamentos de ordem semântica que justificam uma tal subdivisão. A presente obra procura, por um lado, sistematizar alguns destes esforços, propondo, por outro, uma nova forma de encarar certos problemas de inegável relevância que uma categorização deste género levanta à análise linguística.

No primeiro capítulo, intitulado “Verb Classes and Aspectual Classification”, a autora apresenta e sugere uma descrição para as quatro classes aspectuais propostas por Vendler – estados, actividades, “accomplishments” e “achievements” –, fazendo-as derivar das quatro possibilidades combinatórias disponíveis entre dois traços semânticos fundamentais, [ $\pm$ télico] e [ $\pm$ fases] (“stages”). Discute, igualmente, os principais testes que, na esteira de Dowty (1979), têm sido invocados na literatura para a caracterização linguística destas quatro classes, observando, no entanto, que, em muitos casos, os critérios avançados não se revelam totalmente adequados à explicação dos comportamentos efectivamente observados. Nesse sentido, argumenta em favor da ideia de que as classes aspectuais sofrem “comutações” (“shifts”), o que explica que, por vezes, ostentem

comportamentos linguísticos diferentes dos inicialmente previstos, partilhando propriedades semânticas com as classes que lhes estão mais próximas.

O segundo capítulo, intitulado “Progressive Achievements”, é inteiramente dedicado à análise dos “achievements” no Progressivo: tratando-se de eventos originalmente instantâneos e desprovidos de fases, a sua ocorrência com formas progressivas torna-se problemática para as propostas mais tradicionais de classificação de situações. Embora partilhem importantes propriedades com os “accomplishments” no Progressivo, em particular no que se refere ao designado “paradoxo do imperfectivo”, as construções sob análise mantêm, apesar de tudo, uma identidade própria, que se torna bastante evidente quando se observam as suas interpretações face a advérbios do tipo de “em N tempo” ou a expressões como “about to”. Tomando como ponto de partida o tratamento para o Progressivo defendido por Landman (1992), a autora sugere que estamos perante uma operação de comutação que adiciona uma actividade ao “achievement” inicial, formando um “accomplishment” abstracto de natureza derivada que servirá como “input” adequado para a aplicação do Progressivo. Finalmente, são também discutidos os casos dos designados “slow motion achievements”.

No capítulo terceiro, intitulado “Resultative Predication”, são discutidas construções resultativas envolvendo predicção secundária do género de “John painted the house red”. A autora defende que estas configurações são constituídas por um evento principal, expresso pelo predicado verbal, e por um estado resultativo que lhe é associado, expresso pelo predicado adjectival, dando origem a um evento complexo, em que se observa uma total dependência temporal e a partilha de participantes. Tendo em conta que o estado resultativo que integra este tipo de construções se encontra obrigatoriamente ligado a um ponto de culminação, é defendida a ideia de que, quando o evento principal é uma actividade, esta terá de ser convertida em “accomplishment” para que a relação de resultatividade possa ser estabelecida. De facto, os testes relevantes confirmam esta hipótese, já que todas as estruturas resultativas envolvendo predicção secundária – mesmo as que contêm actividades – se comportam tipicamente como “accomplishments”.

O quarto capítulo, intitulado “The Structure of Accomplishments”, é essencialmente dedicado à discussão da estrutura que subjaz aos “accomplishments” e ao papel que nela desempenha o argumento-tema, geralmente associado a um sintagma nominal com a função de Objecto Directo. A autora faz uma avaliação crítica das propostas de Krifka (1989, 1992, 1998), procurando demonstrar que a assunção de um mecanismo de homomorfismo estrito entre o tema incremental e a estrutura do evento a ele associado é, em muitos casos, insatisfatória. Com base em predicções como “John PUSH the cart”, em que a propriedade de quantização ostentada pelo Objecto Directo não dá obrigatoriamente origem a um “accomplishment”, como “Mary CLEAN the house”, em que se observa uma manifesta ambiguidade entre uma leitura de “accomplishment” e de actividade, ou como “John FIX the computer”, que tipicamente não reflecte uma correspondência homomórfica entre cada uma das partes da estrutura do nominal e as da eventualidade descrita, S. Rothstein avança uma análise alternativa, em que não é tanto o tema incremental que determina a alternância entre uma interpretação de actividade e de “accomplishment”, mas antes a própria estruturação interna da situação em si – de uma certa forma dependente de propriedades do verbo – que influencia a caracterização aspectual final de uma proposição. É, assim, explorada a concepção de um processo incremental, i.e., um processo com partes ordenadas e individualizáveis que se encontram organizadas no sentido de alcançar um dado ponto de culminação. Os “accomplishments” são, pois, caracterizados por manifestarem uma progressão interna inerente com vista a um ponto terminal, diferindo, assim, das actividades, cuja constituição é relativamente homogénea. Centrando-se nos mecanismos de estruturação dos eventos, esta análise permite dar conta dos casos em que a quantização de um argumento-tema não afecta obrigatoriamente o “perfil” aspectual da situação na sua globalidade, embora se reconheça a necessidade de explicitar uma estreita relação entre o tema afectado e a estrutura final da predicção.

O capítulo quinto, intitulado “The Interpretation of Derived Accomplishments”, retoma os mecanismos de derivação das estruturas resultativas analisadas no Cap. 3 e dos progressivos com “achievements” estudados no Cap. 2, procurando demonstrar

que um tratamento alicerçado na noção de processo incremental subjacente à construção dos “accomplishments” permite resolver alguns dos problemas deixados em aberto no que diz respeito ao seu comportamento linguístico, bem como fornecer as bases para a sua representação adequada em termos formais. Assim, sugere-se que, no caso das construções resultativas, é acrescentada uma mudança de estado associada ao tema incremental que irá “orientar” a actividade básica; já nos progressivos com “achievements”, é a actividade, concebida como processo incremental, que conduzirá ao ponto de culminação expresso, que é adicionada pela operação de comutação.

O capítulo 6, intitulado “Quantization, Telicity and Change”, debruça-se sobre a problemática da telicidade, aqui encarada como a expressão de uma mudança de estado. É posta em causa a relação directa que Krifka estabelece entre o carácter “quantizado” ou cumulativo do argumento-tema e a natureza télica ou atélica da situação em que este figura. S. Rothstein sustenta a hipótese de que todos os verbos de “accomplishment” introduzem predicacões télicas, excepto se o argumento que funciona como tema incremental é representado por nominais massivos ou por meros plurais. É igualmente sugerido que os “achievements” são sempre télicos, independentemente das propriedades quantificacionais dos DPs que preenchem as suas posições argumentais.

No sétimo capítulo, intitulado “Telicity and Atomicity”, é finalmente avançada uma hipótese para a integração das propriedades de determinação ostentadas pelo tema incremental na interpretação final das predicacões, em particular no que se refere ao seu carácter télico. É defendida a ideia de que a telicidade tem que ver com a possibilidade de “contagem” de eventos. Sugere-se, por outro lado, que a determinação associada a um nominal o converte, por princípio, numa entidade atómica, i.e. contável. Nesse sentido, os “accomplishments” parecem ser sensíveis às propriedades de cardinalidade que caracterizam o seu tema incremental: quando este está envolvido numa construção de determinação, revela-se atómico, dando origem a predicacões télicas; se, pelo contrário, não existe determinação explícita (caso dos massivos e dos meros plurais), não é possível estabelecer uma estrutura atómica que confira

telicidade às configurações em questão. Os “achievements” diferem dos “accomplishments” por manifestarem atomicidade inerente, dado tratarem-se de mudanças de estado instantâneas, logo contáveis por natureza. As actividades, por seu lado, mostram-se sempre não atómicas, independentemente das propriedades ostentadas pelos seus argumentos. São igualmente analisadas certas expressões de “medida” que, para além dos Objectos Directos, permitem induzir um carácter atómico aos “accomplishments” com que se combinam.

No oitavo e último capítulo, intitulado “Event Structure and Aspectual Classification”, a autora revisita a classificação aspectual adoptada no início da obra, enquadrando-a nas diferentes propostas de análise que foi desenvolvendo. Resolve o problema levantado pelos semelfactivos, encarando-os não como uma classe aspectual de pleno direito, mas como as porções mínimas constitutivas de certas actividades, obtidas por uma função de atomicidade. Por outro lado, é reequacionada a questão da cumulatividade e das diferenças entre as quatro classes aspectuais de predicções através da estruturação interna que lhes está subjacente. A classificação aspectual adoptada é concebida como uma categorização lexical de significações potenciais de verbos que, em conjugação com os diferentes “constrangimentos” que lhes estão associados, originam comportamentos linguísticos divergentes.

Embora nos traga contribuições de grande relevância para o estudo da classificação aspectual de situações, a presente obra não deixa, contudo, de suscitar problemas e levantar questões de difícil resolução.

Assumindo uma classificação aspectual que se aplica sobretudo ao nível lexical do verbo, o tratamento proposto parece não resolver questões ligadas a certas ambiguidades em termos de comportamento aspectual presentes num número muito significativo de construções (cf., por exemplo “O João SABER a notícia (às cinco da tarde)” (achievement) vs. “O João SABER inglês” (estado) ou “A Maria LIMPAR a casa (durante meia hora)” (actividade) vs. “A Maria LIMPAR a casa (em meia hora)” (accomplishment)). Segundo a autora, cada uma destas estruturas teria na base uma entrada lexical verbal de natureza diferente. Será absolutamente necessária e justificada a proliferação de itens lexicais motivada apenas por razões aspectuais? Como

daremos conta das relações que existem entre estas configurações, se adoptarmos a ideia de que cada uma delas deriva de um item lexical independente?

Observe-se, igualmente, que os verbos de “accomplishment” são concebidos como podendo integrar tanto construções de índole télica, quando o seu tema incremental ostenta algum tipo de determinação, quanto estruturas de natureza atélica, no caso de o tema incremental ser realizado por massivos ou por meros plurais. Importa, pois, saber quais as propriedades semântico-aspectuais que permitem descrever, de facto, os “accomplishments”. Note-se que a caracterização desta classe aspectual como combinando os traços [+télico] e [+fases] deixa de ser sustentável a partir do momento em que são admitidos verbos de “accomplishment” em configurações atélicas, i.e., com características em tudo idênticas às das actividades.

Por outro lado, a ideia de que os semelfactivos são unidades atómicas constitutivas das actividades levanta também sérias dúvidas. Em particular, não é adiantada qualquer razão para o facto de serem tão poucas as actividades que admitem o isolamento das suas porções mínimas constitutivas nem qual a propriedade semântica que separa as que remetem para uma leitura semelfactiva daquelas que não suportam tal interpretação. Acresce ainda referir que, se os semelfactivos são concebidos como unidades atómicas constitutivas de uma situação e se a soma de unidades atómicas dá obrigatoriamente origem a eventos também eles atómicos, então as actividades seriam um candidato pouco credível para servirem como “output” de uma operação de somatório de átomos, já que são caracterizadas como situações cumulativas ou não atómicas por natureza.

Finalmente, parecem ser totalmente ignoradas as complexidades inerentes a classes aspectuais como os estativos, que manifestam comportamentos linguísticos por vezes bastante divergentes. Por exemplo, é perfeitamente possível encontrar estados no Progressivo, o que o tratamento proposto nesta obra não chega a explicar.

Particularmente promissoras são a ideia de “estruturação” de eventos e a introdução da noção de atomicidade no tratamento da telicidade, na medida em que permitem solucionar muitos dos problemas levantados pelas relações entre classes de situações.

Em suma, *Structuring Events: a Study in the Structure of Lexical Aspect* é uma obra que pode interessar tanto a quem deseja conhecer mais sobre a classificação aspectual de predicções, na medida em que sistematiza muitas das principais propostas avançadas na literatura sobre o assunto, como a quem pretende seguir pistas alternativas nesta área de investigação, na medida em que abre perspectivas originais no sentido de encontrar novas respostas para velhos problemas, como o da constituição temporal interna das eventualidades, o da caracterização da telicidade ou o da complexa relação entre os argumentos internos de natureza nominal e a estrutura eventiva.

## REFERÊNCIAS

- Dowty, D. 1979. *Word Meaning and Montague Grammar*. Dordrecht: Kluwer.
- Krifka, M. 1989. Nominal Reference, Temporal Constitution, and Quantification in Event Semantics. In: R. Bartsch; J. van Bentham; P. van Emde Boas (Eds.). *Semantics and Contextual Expressions*. Dordrecht: Foris, 75-115.
- Krifka, M. 1992. Thematic Relations as Links between Nominal Reference and Temporal Constitution. In: I. Sag; A. Szabolsci (Eds.). *Lexical Matters*. Stanford CA: CSLI Publications, 29-53.
- Krifka, M. 1998. The Origins of Telicity. In: S. Rothstein (Ed.). *Events and Grammar*. Dordrecht: Kluwer, 197-235.
- Landman, F. 1992. The Progressive. *Natural Language Semantics*. **1(1)**: 1-32.
- Vendler, Z. 1957. Verbs and Times. *Philosophical Review*. **LXVI**: 143-160. Reeditado em *Linguistics and Philosophy*. Ithaca NY: Cornell.



Maria Carlota ROSA. *Introdução à Morfologia*.  
São Paulo SP: Contexto. 2006. 157 pp.  
ISBN: 85-7244-145-X (\*)

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

1 - Maria Carlota Rosa, professora de Linguística na Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro a quem devemos diversos estudos distribuídos por assuntos tão diversos como a história da tradição gramatical e pedagógica brasileira, a descrição morfossintáctica do português do Brasil e as relações entre a consciência sintáctica dos falantes e as suas produções escritas<sup>1</sup>, é autora desta obra, que se apresenta como um manual universitário de morfologia.

Trata-se de uma publicação com evidentes intenções pedagógicas, supostamente dirigida ao público constituído por estudantes universitários de linguística portuguesa em busca de uma introdução aprofundada ao domínio da morfologia.

A obra divide-se em três partes, cada uma delas repartida por vários capítulos (por sua vez divididos em subcapítulos e secções que revelam uma organização cuidada e coerente da informação transmitida ao longo do livro). Assim, na I Parte, intitulada “Teoria para quê?”, encontramos dois capítulos: 1, “De que lingüística estamos

---

(\*) Agradeço à Professora Doutora Maria da Graça Lisboa Castro Pinto o contacto que me facultou com o livro sobre o qual redijo estas notas.

<sup>1</sup> Para uma amostra da produção científica da autora, ver, p. ex., as suas obras referenciadas na lista bibliográfica final deste livro (p. 154).

falando?” (pp. 15-25); 2, “Como interpretar linguagem e língua?” (pp. 27-39). Nas pp. 39-40, a autora inclui um resumo destes dois capítulos (“Súmula”). A II Parte – “O retorno da palavra” – agrupa os capítulos 3 a 5: 3, “A conceituação clássica do morfema” (pp. 43-66); 4, “Preparando o retorno da *palavra*” (pp. 67-71); 5, “Quantas palavras temos num enunciado?” (pp. 73-84). Tal como nas restantes partes do livro, esta segunda parte encerra com uma breve “Súmula” (p. 84). A III (e última) Parte, a que é dado o título “Revisitando as *partes do discurso*”, compreende os três capítulos finais do volume: 6, “A formação de vocabulário: o lexema” (pp. 87-90); 7, “Classes de palavras, tipos de significado e questões relacionadas” (pp. 91-114); 8, “Categorias e flexão” (pp. 115-132). A “Súmula” final desta terceira parte encontra-se na p. 132. O volume completa-se ainda com uma lista de abreviaturas que antecede o texto propriamente dito (p. 11), bem como com um conjunto de exercícios práticos da matéria exposta no decurso do livro (pp. 133-147), uma criteriosa lista bibliográfica (pp. 149-154), um índice remissivo de assuntos (pp. 155-156) e uma secção de agradecimentos (p. 157).

2 - O primeiro mérito desta obra que me apraz pôr em destaque reside na extensão e profundidade do enquadramento teórico, histórico e epistemológico em que a autora envolve o seu trabalho, contextualizando de forma fundamentada cada afirmação transmitida. Com efeito, a autora, mesmo antes de entrar na exposição detalhada dos tópicos de morfologia que constituem o cerne deste volume, começa por se filiar na perspectiva teórica da linguística generativa (p. 16) – embora demonstre um conhecimento aprofundado das propostas emanadas de outras correntes, como comprovado pela citação recorrente de obras de autores estruturalistas como L. Bloomfield, Z. Harris, H. A. Gleason ou J. Mattoso Câmara, entre outros. De seguida, e sempre antes de se entrar mais restritivamente no domínio da morfologia, são criticamente revistos, com insistente recurso às fontes bibliográficas mais pertinentes, diversos pontos de vista clássicos e fundamentais da linguística geral e teórica, tais como a divisão entre *forma* e *conteúdo* (pp. 15-16), a destriça entre abordagens *formalistas* e abordagens *funcionalistas* no estudo linguístico (pp. 16-17) (posicionando-se a autora do lado das primeiras

(p. 17), em consonância com o seu posicionamento generativista), as noções fundamentais de *competência* (p. 17), *língua* e *linguagem* (p. 18; desenvolvidas depois nas páginas iniciais do cap. 2, pp. 27 e ss.) e a questão das parametrizações operadas pelas gramáticas particulares sobre os princípios da gramática universal, com referência desenvolvida à questão da aquisição e desenvolvimento da linguagem (pp. 19 e ss.).

Conclui-se, assim, que este livro não descarta a dimensão da filiação teórica em que se enquadra, não se reduzindo apenas à mera exposição das noções e das questões do domínio exclusivamente morfológico. Estamos, pois, por assim dizer, perante um livro que é mais do que manual de morfologia.

3 - Depois de, durante séculos, a gramática tradicional ter considerado a palavra uma unidade verdadeiramente central no estudo e na descrição das línguas, não questionando os critérios pertinentes para a sua definição, identificação e delimitação, a morfologia estruturalista da primeira metade do século XX veio pôr em causa não só a centralidade da palavra na descrição linguística mas também a própria relevância linguística desta unidade (vd. pp. 43 e ss.). Em sua substituição, passou-se então a considerar com um relevo muito especial unidades como o *morfema* ou a *forma*, amplamente discutidas e teorizadas no quadro da linguística estruturalista<sup>2</sup>.

Será necessário aguardar pelo desenvolvimento da linguística generativa para podermos assistir a uma espécie de “reabilitação” da noção de palavra. Tal “regresso” à palavra é feito através de modelos teóricos como a *hipótese lexicalista* (vd. pp. 80 e ss.).

Esta separação entre as duas principais correntes da linguística e da própria morfologia (estruturalismo vs. generativismo) com base no critério da atenção (negada ou dispensada) à palavra enquanto

---

<sup>2</sup> Uma síntese destes postulados da morfologia estruturalista clássica pode ser encontrada, na obra em apreço, na seguinte passagem, extraída do início do cap. 3: “[...] a linguística do século XX retirou da noção de *palavra*, em favor da noção de *morfema*, a ênfase que tinha nos séculos anteriores. O morfema tornou-se a unidade básica da gramática e, por conseguinte, da morfologia – agora transformada em **morfologia baseada em morfemas**. Desse modo, a morfologia da maior parte do século XX passou a ser a análise sintagmática dos vocábulos.” (p. 43)

unidade linguística encontra, de certa forma, paralelo na divisão do livro nas suas partes I e II: se a I Parte (sobretudo os pontos 2.2 e 2.3 do cap. 2) desenvolve, predominantemente à luz da terminologia e da fundamentação de cariz estruturalista, conceitos como morfema, classe, raiz, etc., a II Parte intitula-se, justamente, “O retorno da palavra”. Nos capítulos que pertencem a esta divisão da obra, é então proposta uma revisão de alguns dos principais argumentos em que se sustentou esse “retorno”. Entre outros, são aí referidos: (i) a necessidade de incluir na gramática *regras de formação de palavras* (vd. pp. 69 e ss.); (ii) a insuficiência da unidade *morfema* (apresentada pelos estruturalistas como capaz de resolver as insuficiências descritivas da unidade *palavra...*) para se descrever adequadamente a estrutura de palavras que albergam no seu interior constituintes infralexicais que só de um ponto de vista histórico-etimológico se podem considerar “unidades mínimas dotadas de significação”, como sucede com a sequência “-duz-” encontrada em verbos do português como *conduzir*, *induzir*, *seduzir*, etc. (vd. pp. 68-69).

4 - Os capítulos finais da obra (caps. 6 a 8) são dedicados a um tema que constituiu, durante séculos, um dos objectivos primordiais da morfologia tradicional – a classificação de palavras. A autora, na linha de rigor que caracteriza a sua apresentação de todas as matérias, alarga-se, nas secções iniciais do cap. 7, sobre o contributo da gramática greco-latina para o estabelecimento desse objectivo e sobre a delineação das *partes orationis* tradicionalmente aceites pelas descrições gramaticais do Ocidente como herança dessa importante tradição gramatical (pp. 91, 95 e ss.). A questão é depois abordada à luz dos avanços teóricos e descritivos da morfologia moderna, graças aos quais a divisão das palavras da língua em diferentes classes é relacionada com o seu comportamento morfossintáctico e com certas propriedades formais identificáveis (as “propriedades inerentes” mencionadas nas pp. 120-121). Essa ligação torna possível, entre outras consequências, o alargamento da nossa compreensão acerca das relações entre o léxico e a arquitectura da língua, tema amplamente discutido e ilustrado no capítulo 6.

É no quadro desta abrangência que o carácter taxonómico da morfologia se consubstancia não apenas num inventário de classes

lexicais mas também no elenco descritivo de categorias (número, género, grau, definitude, caso, posse e tempo, segundo a proposta sintetizada nas pp. 130 e ss., baseada numa exaustiva revisão da literatura) e propriedades morfossintáticas (as instanciações das primeiras, como, p. ex. para o número: singular, plural, dual, trial, paucal, etc.), definidas em função do seu comportamento gramatical, como é deixado claro no quadro-síntese das pp.131-132.

5 - Tenho ensinado, em diversos anos lectivos, morfologia do português. Há muito que sentia a falta de um livro como este, originalmente redigido em português e reunindo numa única fonte importantes qualidades que se complementam entre si: o enquadramento teórico, a profundidade da discussão, a clareza da redacção, o rigor terminológico, a profusão dos argumentos e dos exemplos, o desenvolvimento temático, o objectivo pedagógico amplamente conseguido e um conjunto de exercícios práticos que muito enriquecem esta obra e que constituem um precioso auxiliar para todos quantos, estudantes ou professores, se queiram valer deste precioso livro para aprofundarem o seu estudo da morfologia teórica e do português.

Sendo a morfologia, porventura, o capítulo da linguística descritiva do português menos explorado<sup>3</sup>, é sempre com proveito – e com um entusiasmo especial, no caso de títulos com os méritos deste – que saudamos a publicação de trabalhos que venham completar a bibliografia nesta área.

Penso, assim, que este livro vem completar uma lacuna existente e que, a par de outros títulos de carácter compendial no âmbito da

---

<sup>3</sup> Não são aqui ignorados, evidentemente, estudos muito importantes, de natureza teórica e/ou descritiva, relativos ao português europeu, como os trabalhos de Rio-Torto (1998), Villalva (2000) e Rodrigues (2001), p. ex., para nos limitarmos somente aos publicados mais recentemente sob a forma de livro. Tais obras, porém, não correspondem propriamente a manuais universitários de introdução à morfologia. Nesta última categoria, poderíamos contudo referir obras como Mateus, Andrade, Viana & Villalva (1990), Laroca (1994) e Duarte (2000), entre outras, possivelmente. Tais obras, total ou parcialmente, contêm exposições de natureza didáctica sobre assuntos de morfologia – ainda que na perspectiva da morfologia do português e não no âmbito mais geral da própria teoria morfológica, que é o domínio contemplado na obra em análise.

morfologia teórica (refiram-se, entre outros, Matthews 1982, Spencer 1991, Carstairs-McCarthy 1992, Varela Ortega 1992, Spencer & Zwicky (Eds.) 1998 e Coates 1999), passará a ser, de futuro, uma referência obrigatória para os estudantes de morfologia que também leiam o português.

Subscrevo, portanto, com muita convicção as opiniões extremamente favoráveis de duas outras morfologistas brasileiras, as Professoras Margarida Basílio e Marilza de Oliveira, transcritas na contracapa desta edição e que consideram este livro uma obra de grande relevo para o estudo da morfologia.

## REFERÊNCIAS

- Carstairs-McCarthy, A. 1992. *Current Morphology*. London: Routledge.
- Coates, R. 1999. *Word Structure*. London: Routledge.
- Duarte, I. 2000. *Língua Portuguesa. Instrumentos de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Laroca, M. N. C. 1994. *Manual de Morfologia do Português*. Juiz de Fora MG/ Campinas SP: UFJF/Pontes Editores.
- Mateus, M. H. M.; Andrade, A.; Viana, M.C.; Villalva, A. 1990. *Fonética, Fonologia e Morfologia do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Matthews, P. H. 1982. *Morphology. An Introduction to the Theory of Word-Structure*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rio-Torto, G. M. 1998. *Morfologia Derivacional. Teoria e Aplicação ao Português*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, A. S. 2001. *A Construção de Postverbais em Português*. Porto: Granito.
- Spencer, A. 1991. *Morphological Theory*. Oxford: Blackwell.
- Spencer, A.; Zwicky, A. M. (Eds.). 1998. *The Handbook of Morphology*. Oxford: Blackwell.
- Varela Ortega, S. 1992. *Fundamentos de Morfología*. Madrid: Síntesis.
- Villalva, A. 2000. *Estruturas Morfológicas. Unidades e Hierarquias nas Palavras do Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Laurel J. BRINTON & Elizabeth Closs TRAUGOTT.  
*Lexicalization and Language Change*. Cambridge:  
Cambridge University Press. 2005. 207 pp. Paperback.  
ISBN 0 521 54063 1

Fátima Silva  
*Faculdade de Letras da Universidade do Porto,*  
*Centro de Linguística da Universidade do Porto (Portugal)*

A lexicalização e a gramaticalização são processos de mudança linguística que têm sido objecto de múltiplos trabalhos, nos quais são perspectivados e relacionados de modo diverso em função da concepção teórica subjacente e da opção metodológica adoptada. No livro *Lexicalization and Language Change*, Laurel Brinton e Elizabeth Traugott facultam ao leitor informação actualizada sobre o estado da arte neste domínio, procedendo ao levantamento das diferentes concepções de gramaticalização e de lexicalização disponíveis na literatura, com especial incidência nesta última, que as autoras consideram ser a menos sistematicamente estudada, e à explicitação dos pressupostos que subsumem as relações de similaridade e de oposição que lhes são habitualmente consignadas. Esta revisão da literatura cumpre uma dupla função: por um lado, responde ao requisito central da colecção em que a obra se integra, denominada *Research Surveys in Linguistics*, ao disponibilizar informação concisa e actualizada sobre um tópico teoricamente relevante na investigação linguística das últimas décadas; por outro, provê os leitores, de acordo com as próprias autoras, potencialmente estudantes de pós-graduação e investigadores que trabalhem na área, do aparato teórico necessário para acompanhar a prossecução do segundo objectivo central deste trabalho: a proposta de uma abordagem integradora de elementos relevantes da lexicalização

e da gramaticalização, que resolva alguns dos problemas teóricos recorrentes em trabalhos sobre estes processos de mudança linguística, e um conseqüente reenquadramento do tema.

A estrutura do livro respeita a dupla finalidade enunciada – apresentar os contributos mais significativos para a área e problemas a ela associados e propor um tratamento alternativo capaz de ultrapassar alguns impasses existentes – subdividindo-se em duas partes, não distinguidas em termos formais, às quais correspondem, respectivamente, os três primeiros e os três últimos capítulos do livro.

O capítulo 1, *Theoretical contexts for the study of lexicalization and grammaticalization*, apresenta uma perspectiva geral sobre a questão em análise, subdividindo-se em dois momentos. No primeiro, as autoras fazem uma síntese das principais concepções sobre gramática, mudança linguística e léxico, por considerarem que elas são indispensáveis para enquadrar os diferentes pontos de vista sobre lexicalização e gramaticalização, estando, por conseguinte, subjacentes a qualquer nova proposta neste domínio. Enquanto no âmbito da gramática as autoras opõem a perspectiva generativista à funcional, considerando a existência de uma oposição paralela ao nível dos estudos sobre mudança linguística, na área da investigação sobre o léxico salientam a existência de duas propostas para o seu funcionamento, a holística e a componencial, destacando ainda as discussões sobre a distinção entre categorias lexicais e categorias gramaticais, na sua relação com classes abertas e classes fechadas, bem como o conceito de gradiência. No segundo momento, são expostas as principais definições de lexicalização, em relação às quais se distinguem as abordagens sincrónicas, as mais frequentes, de abordagens de tipo diacrónico, seguindo-se a elencação das principais concepções do processo de gramaticalização, mais estudado numa perspectiva histórica que sincrónica, e dos processos que lhe são recorrentemente associados.

O capítulo 2, *Lexicalization: definitions and viewpoints*, explora várias definições e diferentes formas de conceber a lexicalização, que, genericamente, tem sido entendida como a adopção de uma nova palavra no léxico e apresenta um conjunto diversificado de processos, no contexto dos quais Brinton e Traugott destacam a correspondência

que lhes tem sido atribuída, a um nível mais sincrónico, com os processos regulares de formação de palavras, como a composição, a derivação e a conversão, e, numa análise diacrónica, com os processos de fusão e separação. Relativamente à formação de palavras, as autoras assumem claramente uma posição oposta à dos estudos que postulam a sobreposição de ambos os processos, considerando que a formação de palavras deve ser tratada como um fenómeno correlacionado mas distinto da lexicalização, por não corresponder em todos os processos considerados aos traços que definem aquele conceito. Por sua vez, os processos de fusão e de separação manifestam-se sob diversas formas e constituem processos de mudança linguística que operam em direcções opostas, na medida em que, ao contrário dos processos de fusão, que podem envolver construções sintagmáticas, formação de palavras, formações morfofonológicas e processos de ordem semântica e pragmática, e se caracterizam por uma perda de autonomia e um aumento de composicionalidade, os processos de separação definem-se por um percurso conducente a uma maior autonomia e, em consequência, a uma menor composicionalidade. Em correlação com estes processos, é equacionado o conceito de institucionalização que, consistindo na fixação de uma nova forma no uso linguístico, tem sido vista quer como sinónimo, quer como precursor da lexicalização.

O capítulo 3, *Views on the relation of lexicalization to grammaticalization*, equaciona as relações que aproximam e distinguem os dois conceitos, analisando um conjunto de casos problemáticos que foram considerados como instâncias de lexicalização, de gramaticalização ou de ambas. O ponto de referência que permite justificar estas posições decorre do facto de tanto a lexicalização como a gramaticalização envolverem fusão e unidireccionalidade. Enquanto a primeira se traduz num movimento de progressiva perda de autonomia, nomeadamente ao nível formal, fonológico ou semântico, a segunda implica, de forma quase exclusiva, já que são muito poucos os contra-exemplos citados na literatura, a não ocorrência de reversibilidade no processo. Na sequência da análise dos traços comuns aos dois conceitos, as autoras explicitam as principais diferenças que lhes são atribuídas pela literatura, referindo duas tendências: uma que propõe a consideração da lexicalização

como uma imagem espelhada da gramaticalização, defendendo que ela constitui uma instância de degramaticalização; e outra que rejeita esta concepção por postular que a lexicalização é um processo mais vasto do que a degramaticalização e que ambas têm uma natureza diferente, pois uma é gradual e a outra, abrupta. No sentido de ilustrar a complexidade das relações entre gramaticalização e lexicalização, são, depois, criticamente correlacionados os processos de derivação e de inflexão.

O capítulo 4, *Toward an integrated approach to lexicalization and grammaticalization*, tem uma dupla função: formular uma proposta que reconcilie algumas das diferenças existentes no quadro da investigação descrita nos capítulos precedentes e apresentar uma concepção coerente de lexicalização enquanto processo de mudança linguística. Para a prossecução destes objectivos, as autoras subdividem o capítulo em duas partes. A primeira corresponde a uma redefinição dos conceitos de lexicalização e de gramaticalização, fundamentada num conjunto de princípios e implicações, que se funda numa orientação de tipo funcionalista e se baseia na convicção de que ambos os processos consistem, numa perspectiva diacrónica sobretudo, na introdução de novas formas ou significados no inventário de uma língua e nas modificações sofridas por esses itens dentro desse inventário, distinguindo-se em função de uma série de traços. Na segunda parte, as autoras procedem à sumarização desses traços, que permitem simultaneamente analisar estes conceitos em paralelo e defini-los por oposição, estabelecendo, num quadro que conclui o capítulo, a relação entre esses conceitos e o seu comportamento em função dos traços que os caracterizam. A leitura desse quadro conduz à conclusão de que lexicalização e gramaticalização se aproximam por serem processos contínuos graduais e unidireccionais sujeitos aos processos de fusão, coalescência, desmotivação, metaforização/metonimização, opondo-se em relação aos traços de decategorização, dessemantização, subjectificação, produtividade, frequência e tipologia, característicos do processo de gramaticalização.

O capítulo 5, *Case studies*, aplica os princípios da proposta defendida no capítulo precedente a alguns exemplos problemáticos do Inglês, que apresentam características que os situam em certa medida entre a lexicalização e a gramaticalização e representam,

por conseguinte, casos com fronteiras não completamente definidas a este nível. A análise da sua evolução histórica no enquadramento teórico apresentado resolve alguns casos de impasse ou de descrição pouco clara ocorrentes em análises anteriormente realizadas e permite reiterar as relações de proximidade e diferenciação entre ambos os conceitos. Os casos estudados são o participio presente, os complexos verbais constituídos por verbo e diferentes tipos de preposições, os predicados complexos, os advérbios formados em *-ly* e os marcadores discursivos.

O capítulo 6, *Conclusion and research questions*, subdivide-se em duas partes claramente estabelecidas. Na primeira, Brinton e Traugott resumiam os tópicos desenvolvidos ao longo do livro, seguindo uma orientação do geral para o mais específico. Por um lado, relembram os objectivos que nortearam o seu programa de trabalho e as perguntas mais relevantes às quais procuraram responder, seguindo-se a síntese de cada um dos capítulos precedentes. Por outro, finda esta revisão, as autoras propõem algumas questões que constituem pistas para trabalhos futuros, seleccionando casos cuja caracterização deve ser objecto de uma investigação mais aprofundada. Neste contexto, consideram em primeiro lugar a questão da existência de mudanças possíveis e impossíveis na língua, procurando especificar que constrangimentos subjazem à mudança através da problematização da natureza idiossincrática da lexicalização e das questões envolvidas na distinção entre morfologia derivacional e flexional. Segue-se uma questão relacionada com o funcionamento do processo de transição de uma categoria para outra, que exige, de acordo com as autoras, a convocação dos conceitos de gradiência e graduabilidade para a sua explicação. Em seguida, é equacionada a integração de muitas mudanças linguísticas, geralmente subsumidas tanto no domínio da lexicalização como da gramaticalização, como mudanças tipológicas. Depois, é colocada uma questão sobre os tipos de discurso, que é articulada com a necessidade de percepção do que motiva e legitima a mudança nuns casos e noutros não. Finalmente, as autoras reclamam a produtividade de um trabalho mais aprofundado sobre o papel do contacto entre línguas na mudança linguística.

O vasto conjunto de referências bibliográficas apresentado depois do capítulo 6 constitui um instrumento de trabalho indispensável para

aqueles que trabalham nesta área pela sua actualidade e abrangência, permitindo aprofundar e alargar as informações disponibilizadas pelas autoras em relação aos diversos tópicos tratados. Estas qualidades definem igualmente o livro no seu todo, podendo ser colocadas a par com a capacidade de síntese, a preocupação pedagógica na organização da informação, visível nos constantes sumários parciais e numa síntese mais alargada de cada um dos capítulos no capítulo 6, bem como na tentativa de uma definição clara dos diferentes termos usados. De facto, através da leitura deste trabalho, o leitor confronta-se com um conjunto alargado de termos que são recorrentes no domínio dos estudos sobre este tópico. Essa abrangência implica, por vezes, uma certa falta de profundidade, compreensível se se atender aos objectivos do livro, que pode funcionar mais como um estímulo do que como obstáculo, guiando o leitor na busca de referências complementares. Uma outra pequena limitação também enunciada pelas autoras no prefácio reside no facto de os exemplos dados serem essencialmente provenientes do Inglês, o que inviabiliza uma análise comparativa que testemunhe a existência destes processos de mudança noutras línguas e amplie a produtividade da proposta integradora apresentada. Isso não invalida que essa proposta constitua uma mais valia no quadro dos estudos sobre a questão, podendo servir como base de trabalho para outros investigadores que já trabalhem neste domínio ou que queiram começar a fazê-lo, tanto mais que oferece uma visão renovada do tema devidamente enquadrada nas investigações mais relevantes e recentes que o tomam como objecto. E, ao contrário do que o título do livro indicia, não são apenas a lexicalização e a mudança linguística que constituem o fulcro da reflexão das autoras, embora lhes seja dada grande importância, mas é sobretudo a articulação dos conceitos de lexicalização e de gramaticalização que tem maior relevo, justificável pela própria natureza e história dos dois processos de mudança, o que significa, para o leitor, a possibilidade de uma compreensão mais abrangente e integrada e, por conseguinte, enriquecedora dos dois processos.

## INSTRUCTIONS TO AUTHORS

### **Editorial policy**

The *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto* accepts proposals for publishing papers on any linguistic topic. Papers from either fundamental or applied research will equally be considered for publication, no matter the theoretical background of the submitted studies.

### **Submission and acceptance**

Prospective authors are encouraged to submit manuscripts within the scope of *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*. Submitted papers must be previously unpublished – though revised versions or translations of previously published texts can be exceptionally admitted as candidates for publication – and must not be under consideration for publication elsewhere.

All submissions are transmitted to at least two anonymous referees.

For initial submission (i. e., prior to acceptance), three printed copies of the manuscript should be sent to the Editor, without any authors' identification. The submitted manuscript should follow as much as possible the formal indications given in this style sheet, except for the authors' identification. Efforts should be made by the prospective authors so that they should not be identifiable from references in the texts either. All items should be accompanied by a separate title page, giving each author's name and affiliation, together with an address to which proofs and editorial correspondence can be sent. Please also include phone, fax and e-mail address. For co-authored papers, first author's contacts will be used in further correspondence.

After a paper is accepted for publication, authors must present a final version as specified below and in full accordance with the instructions provided by this style sheet.

*Number of copies (of an accepted paper):* Two printed copies + One electronic copy (floppy disk, CDROM or e-mail attach are preferred). It is essential that the electronic version match the hard copy exactly. For electronic copies sent by e-mail as attached files, hard printed copies have to be sent by airmail as well.

*Word processors and other software:* MS Word for Windows (DOC or RTF file). For papers with specific symbols or figures (phonetic transcription, OT tableaux, syntax trees a.s.o.), a PDF version (in addition to a DOC or RTF version)

is required. Moreover, clear indication of the used software must be given to the Editor. SIL fonts and software are recommended for preparing the manuscripts.

### Style

Final versions of accepted papers will observe the following specifications.

The Editor reserves the right to return the manuscript to the authors for any corrections when these norms are not respected.

Please consult recent issues of the *Revista* to see examples of the guidelines.

### Length

At the Editor's discretion, contributions outside the indicated ranges can be considered for publication. The indicated ranges do not include title, authors' identification, abstracts, key-words, final reference list or appendices. Other paper categories can be accepted.

*Articles:* The preferred length of articles is 15 A4 pages approximately, Times New Roman 12 points, double spacing, 2.5 cm margins on all sides. Full-length articles should deal with original topics or research.

*Research notes:* The preferred length of research notes is 8 A4 pages approximately, Times New Roman 12 points, double spacing, 2.5 cm margins on all sides. Research notes could include brief accounts of research or report important work in advance of a more comprehensive paper.

*Book/Software/Webpage reviews:* The preferred length of reviews is 4 A4 pages approximately, Times New Roman 12 points, double spacing, 2.5 cm margins on all sides. Reviews will normally be commissioned by the Editor; nevertheless, offers to review recent books, software or webpages are welcomed. Please get in touch with the Editor if you wish to publish a review. Each book review should specify full bibliographic details of the reviewed book (title, author(s)/editor(s), place and year of publication, publisher, number of pages, edition, hardback/paperback, ISBN). Software reviews should specify full authorial and technical details (commercial designation, authors, copyright owner, version number, required computer operating system). Webpage reviews should give all necessary details regarding the web host, page creators, http address and date of retrieval.

### Languages

Papers must be written in English, French or Portuguese. Contributions in other widespread languages may be also accepted. Contributions in English may use either British or American spelling, provided it is used consistently. Do not hyphenate English words. Contributions in Portuguese may use either Portuguese or Brazilian spelling, provided it is used consistently.

## Layout

*Margins:* 2.5 cm on all sides. Use A4 format for the printed copies.

*Font:* Times New Roman, 12 pt. For long quotations and captions: 11 pt (see below).

*Line-spacing:* Double-spacing, except for abstracts and key-words, tables and figures, long quotations and reference list (where single-spacing should be used).

*Page numbers:* Page numbers at page bottom, centred.

*Phonetic symbols:* Phonetic and phonemic transcriptions must adhere to IPA conventions. SIL fonts are preferred.

*Title, authors' identification, abstract and key-words:*

- Top of first page: Title of the paper. Times New Roman, 18 pt, bold, centred, normal capitalisation.
- Empty line (18 pt)
- Author(s)' name(s) (name(s) and surname(s)). Times New Roman, 16 pt, regular, centred, normal capitalisation. One author per line. Together with each name, in a separate line underneath the author's name, give an e-mail address (Times New Roman, 12 pt, regular, centred). In the following line, indicate author's affiliation (institution, country, with the country's name in brackets). Times New Roman, 14 pt, italics, centred, normal capitalisation.
- Empty line (14 pt)
- Abstract in the paper's language. Times New Roman, 11 pt, regular, justified. Up to 500 words approximately. Heading (11 pt, first line of the abstract text): ABSTRACT., RÉSUMÉ. or RESUMO. (depending on the used language)
- Empty line (11 pt)
- Key-words. Times New Roman, 11 pt, regular, justified. Up to 6 key-words in the paper's language. Heading (11 pt, first line of the abstract text): KEY-WORDS., MOTS-CLÉ. or PALAVRAS-CHAVE. (depending on the used language)
- Empty line (11 pt)
- Abstract in English (if original language different from English). Times New Roman, 11 pt, regular, justified. Up to 500 words approximately. Heading (11 pt, first line of the abstract text): ABSTRACT.
- Empty line (11 pt)
- Key-words in English (if original language different from English). Times New Roman, 11 pt, regular, justified. Up to 6 key-words in the paper's language. Heading (11 pt, first line of the abstract text): KEY-WORDS.
- 2 empty lines (12 pt)
- Text

*Notes and acknowledgements:* Footnotes in the text should be identified by superscript numbers and listed consecutively at each page bottom. Acknowledgements should be made preferably in a first note, marked with an asterisk (this note should be introduced immediately after the title's last word).

*Section headings:* All sections and subsections should have a heading. Section headings should be numbered as in the following:

1 – Section title

1.1 – Subsection title level 1

1.1.1 – Subsection title level 2

Examples, tables, figures, etc.: Examples, tables and figures should be inserted in the text and numbered consecutively with Arabic numerals. Each table and figure should have a title, at its bottom (Times New Roman, 12 pt, single-spacing, left-aligned) according to the following examples.

TABLE 1 – Title of table

FIGURE 1 – Title of figure.

Captions must occur at the figure or table bottom: Times New Roman, 11 pt, single-spacing.

In the full printed version and in the electronic copy, tables and figures must be included in their intended locations. On separate sheets and separate files (DOC/RTF and PDF), additional copies of tables and figures should be provided (1 figure or table per A4 page). These additional versions may fit camera-ready quality (clear black print, laser or high quality ink-jet printer). Their lettering should be large enough to be legible after reduction. Only black and white tables and figures can be accepted for final publication.

*Italicisation:* Do not underline examples or emphasised terms; these should be italicised. Bold type or small capitals can also be used.

*Quotations:* Short quotations are included in the text, enclosed in quotation marks (Times New Roman, 12 pt). Longer quotations should begin a new line and be indented, in Times New Roman, 11 pt, single space, without any quotation marks. After each long quotation, its source must be indicated (right-aligned, Times New Roman, 11 pt, single-space), following the bibliographical references style (see below). Inside a quotation, a suppression of any original passage should be marked with [...].

*Experimental data:* Authors should supply sufficient information to enable replication of investigations. Statistical results must be clearly indicated, following the norms of the American Psychological Association. Give subjects' chronological ages in years, years:months or years:months.days (when appropriate).

*References in the text:* Reference in the text should be to author's name and date. When appropriate, indicate relevant chapter/section or, preferably, page numbers (see following examples).

According to Lloyd (1987: 235)...

*Homo erectus* probably marks the transition from high to low laryngeal positions (Deacon 1997: 56 ff.).

Infants seem to be more focused on the native contrasts (Werker & Tees 1992; Werker, Gilbert, Humphrey & Tees 1981).

For co-authored papers, include '&' before the last author's surname (see example above). For papers with three or more co-authors, indicate all co-authors' names in the first mention; thereafter, indicate first author's name, '*et al.*' (*italicised*) and date of reference:

Mandel *et al.* (1996)

All personal communications should be identified as 'p.c.' after the source name and given a date (if possible) (e. g.: Andrews p.c. 2004).

#### *List of references*

References should be listed alphabetically by author at the end of the article. Please type **REFERENCES** (Times New Roman, 12 pt, bold, small capitals, left-aligned) before the first reference. An empty line (12 pt) should be kept immediately above and underneath this heading. All references in Times New Roman 12 pt, single-spacing, indented, as in the following examples. For references with more than one author, use a semicolon (;) to separate each author. Do not use '&' to separate co-authors' names or *et al.* in the reference list, although these conventions are admitted in the text. Do not capitalise authors' surnames; for authors' first and middle names, indicate their initials only. Same author's publications in the same year must be numbered consecutively with a small, non-italicised a, b, c... after the publication year. Please see the following examples as style conventions for the reference list. Please check carefully in order to be sure that any reference in the text is included in the final reference list and vice-versa.

#### - Books:

Kleiber, G. 1987. *Du Côté de la Référence Verbale. Les Phrases Habituelles*. Berne: Peter Lang.

Other relevant dates (reprint, translation, paperback edition a.s.o.) may be indicated at the end of reference, in brackets.

#### - Papers in journals:

Dubský, J. 1984. El Valor Explícito de las Construcciones Verbales y Verbonominales del Español. *Español Actual*. **41**: 13-20.

- Chapters in books:

Hausmann, F.-J. 1985. Kollokationen im Deutschen Wörterbuch. Ein Beitrag zur Theorie des Lexikographischen Beispiels. In: H. Bergenholtz; J. Mugden (Eds.). *Lexikographie und Grammatik*. Tübingen: Niemeyer, 118-129.

Do not include the edited volume as a separate entry of the reference list, unless it is explicitly referred to as such in the text. In this latter case, proceed as follows:

Bergenholtz, H.; Mugden, J. (Eds.). 1985. *Lexikographie und Grammatik*. Tübingen: Niemeyer.

- Documents retrieved from the Internet:

For documents that are also available as printed publications, give, whenever possible, all bibliographical details (following the abovementioned rules) and the electronic retrieval details:

Zeichner, K. M. 1983. Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*. **34 (3)**: 3-13. Retrieved January 25, 1996, from the World Wide Web: <http://www.apa.org/journals/zeichner.html>.

For documents not available as printed publications:

Skehan, P. 2002. *Individual differences in second and foreign language learning*. Retrieved April 19, 2005, from the World Wide Web: <http://www.lang.ltsn.ac.uk/resources/goodpractice.aspx?resourceid=91>.

- Unpublished material and other sources:

Give as many details as you can. For unpublished manuscripts or mimeographs, consider them as books and indicate 'ms' instead of publisher's identification. For submitted or forthcoming papers, treat them as papers and supply information such as 'forthcoming', 'in press' or 'in preparation'.

## Appendices

When absolutely essential, a final section of appendices can be included after the reference list. This section may contain experimental items, corpora or iconic materials relevant for the illustration of the authors' points of view or for the demonstration of experimental results. Appendices are ordered consecutively with capital letters (Appendix A, B, C...). The Editor reserves the right to judge any appendix irrelevant and therefore to suggest its suppression from the final publication. The inclusion of a section of appendices should be regarded as exceptional.

### **Proofreading**

Once a paper is reformulated on the basis of the referees' suggestions and its final version is accepted, no substantial modifications will be allowed. Normally, all proofreading will be carried out by the Editorial Committee. Nonetheless, the Editor can ask the author to review a set of page proofs. No alterations other than of printer's errors will be admitted at this stage.

### **Address for correspondence**

For paper submission and publication, as well as for any subject related with the *Revista*, please get in touch with the Editor:

Prof. Maria da Graça Castro Pinto  
Universidade do Porto – Faculdade de Letras  
Via Panorâmica, s/n  
PT – 4150-564 PORTO  
Portugal  
Teleph. ++351-22-607 71 00  
Fax ++351-22-609 16 10  
E-mail: [mgraca@letras.up.pt](mailto:mgraca@letras.up.pt)

