Universidade do Minho
Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas

Leonardo Sodré Nogueira da Silva

O papel da língua materna italiana e da segunda língua espanhola no aprendizado do português língua estrangeira: um relato de um estudo feito na Universidade de Pisa

janeiro de 2025

O papel da língua materna italiana e da segunda língua espanhola no aprendizado do português língua estrangeira: um relato de um estudo feito na Universidade de Pisa

Leonardo Sodré Nogueira da Silva

UMinho | 2025

Universidade do Minho
Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas

Leonardo Sodré Nogueira da Silva

O papel da língua materna italiana e da segunda língua espanhola no aprendizado do português língua estrangeira: um relato de um estudo feito na Universidade de Pisa

Relatório de Estágio
Mestrado em Português Língua Não Materna (PLNM)

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Cristina Maria Moreira Flores

janeiro de 2025

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-SemDerivações
CC BY-ND

https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/

Agradecimentos

Gostaria de deixar registrado que realizar um mestrado ao mesmo tempo que se é um trabalhador e ainda ser responsável por tarefas do cotidiano não é fácil, porém creio que a persistência e o propósito sejam os maiores aliados quando queremos almejar algo. Então, gostaria de agradecer, enormemente, em primeiro lugar, a Deus, que me permitiu chegar até onde estou, ou seja, atravessar um oceano, no qual foi possível enxergar inúmeras possibilidades apesar de algumas dificuldades encontradas no meio do caminho.

Aproveito para agradecer também a minha mãe, incansavelmente zelando por mim, mesmo à distância, a toda a minha família que, apesar da saudade, torcia pelo meu sucesso e aqueles que não estão mais nesse plano, principalmente, o meu pai e os meus avós (Sérgio, Cleonice, Carolina, Jacó e Amadeu – in memoriam). Ademais, a todos os meus amigos que vibravam a cada passo dado em busca dessa realização: a obtenção do grau de mestre.

Gratifico a minha primeira referência acadêmica que foi a Prof. Dra. Micaela Ramon há alguns anos quando me demostrei interessado em fazer o mestrado e a mesma se disponibilizou a esclarecer todas as minhas dúvidas para que eu pudesse me organizar, realizar a candidatura no tempo certo e vir a Portugal para cursar o presente mestrado. Devo acrescentar que ela também foi coordenadora Erasmus na altura na qual me candidatei ao programa e foi de importante suporte e auxílio durante todo o processo.

Agradeço as minhas orientadoras: a Prof. Dr. Cristina Flores que foi extremamente cordial seja na fase da recolha de dados seja na fase da escrita da presente dissertação, demostrando-se muito acolhedora e me estimulando a escrever melhor, melhorando assim, o meu crescimento. O agradecimento também se destina a coorientadora Prof. Dra. Monica Lupetti pelo acompanhando durante o estágio na Universidade de Pisa seja na participação das aulas seja no leitorado. Agradeço as leitoras Ana Luiza e Regina Célia pelo suporte durante o estágio de observação, ao Prof. Matteo e aos estudantes/companheiros de curso que se voluntariaram para participar dessa pesquisa.

Por último e não menos importante, gostaria de agradecer a Universidade do Minho por ter me possibilitado, através de uma bolsa de estudos, ir à Itália, por intermédio do programa Erasmus, onde pude viver por aproximadamente sete meses o que se tornou a realização de um sonho já querido por muito tempo e o desenvolvimento das minhas habilidades acadêmicas, linguísticas e profissionais.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

O papel da língua materna italiana e da segunda língua espanhola no aprendizado do português língua estrangeira: relato de um estudo feito na universidade de Pisa

Resumo

A transferência linguística é um fenômeno muito recorrente quando aprende uma primeira língua estrangeira, mas também quando a aprende a segunda, a terceira etc. Esse fenômeno pode atuar em inúmeras áreas, porém durante o presente trabalho, é dedicado ao campo lexical, ou seja, a transferência linguística quando pensamos nas palavras. Trabalhamos com três idiomas (o italiano – o espanhol – o português) o que significa que avaliaremos como o italófono aprende a língua portuguesa (L3 ou mais) quando já se sabe a língua espanhola, essa aprendida, majoritariamente, no contexto escolar italiano.

Dessa maneira, a presente pesquisa discorre sobre o Estágio de PLNM (Português Língua Não Materna) realizado na Universidade de Pisa que compreende o período de setembro a fevereiro (2023-2024) onde se procedeu uma análise detalhada de dois testes aplicados (teste de reconhecimento de vocábulos e teste sociolinguístico LEAP-Q) a vinte e quatro estudantes inscritos na Licenciatura e que aprendem o português.

Os resultados permitem compreender como atua a interferência da língua espanhola no aprendizado do português, se o processo se torna mais rápido por existirem similaridades ou se o processo se torna mais lento pela mesma razão. Ademais, possibilitam a visualização que, em muitos casos, a língua de domínio não é a mesma de aquisição, além dos inúmeros fatores pelos quais proporcionam uma explicação para esse fenômeno como o grau de proficiência nas línguas listadas, a frequência/o contato com elas etc.

Palavras-chave: italófonos, processo-aprendizagem, transferência linguística.

The role of the Italian mother language and second Spanish language in learning Portuguese as a foreign language: report of a study conducted at the University of Pisa

Abstract

Language transfer is a common phenomenon when learning a first foreign language, but also when learning a second or third language. This phenomenon can operate in several areas, but for this article, we focus on the lexical field, i.e. language transfer when we think about words. We are working with three languages (Italian – Spanish – Portuguese), which means we will evaluate how Italian speakers learn Portuguese (L3 or more) when they already know Spanish, which is mostly learned in the Italian school context.

In this way, the present research discusses the PLNM Internship (Portuguese as a Non-Mother Language) carried out at the University of Pisa from September to February (2023-2024), in which a detailed analysis was made of two tests applied (word recognition test and sociolinguistic test LEAP-Q) to twenty-four students enrolled in the degree course and learning Portuguese.

The results make it possible to understand how the Spanish language interferes with learning Portuguese, whether the process is faster because there are similarities or whether the process is slower for the same reason. They also make it possible to see that, in many cases, the language of mastery is not the same as the language of acquisition, as well as the numerous factors that explain this phenomenon, such as the level of proficiency in the languages listed, the frequency of contact with them, etc.

Keywords: Italophones, language transfer, learning-process.

Il ruolo della lingua madre italiana e della seconda lingua spagnola nell'apprendimento del portoghese come lingua straniera: resoconto di uno studio condotto presso l'Università di Pisa

Abstract

Il trasferimento linguistico è un fenomeno molto comune nell'apprendimento di una prima lingua straniera, ma anche di una seconda, terza, ecc. Questo fenomeno può agire in diversi ambiti, ma per gli scopi di questo studio ci concentreremo sull'ambito lessicale, cioè sul trasferimento linguistico quando pensiamo alle parole. Lavoriamo con tre lingue (italiano – spagnolo – portoghese), il che significa che valuteremo come i parlanti italiani imparano il portoghese (L3 o più) quando conoscono già lo spagnolo, che viene appreso principalmente nel contesto scolastico italiano.

In questo modo, la presente ricerca si occupa del Tirocinio PLNM (Portoghese come Lingua Non Materna) svolto presso l'Università di Pisa da settembre a febbraio (2023-2024), in cui è stata fatta un'analisi dettagliata di due test applicati (test di riconoscimento delle parole e test sociolinguistico) a ventiquattro studenti iscritti al corso di laurea e che apprendevano il portoghese. I risultati permettono di capire come la lingua spagnola interferisca con l'apprendimento del portoghese, se il processo sia più veloce perché ci sono delle somiglianze o se il processo sia più lento per lo stesso motivo. Permettono inoltre di constatare che, in molti casi, la lingua di padronanza non è la stessa di quella di acquisizione, così come i numerosi fattori che forniscono una spiegazione a questo fenomeno, come il livello di competenza nelle lingue elencate, la frequenza dei contatti con esse ecc.

Parole chiave: italofoni, processo di apprendimento, trasferimento linguistico.

ÍNDICE

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS ii

Agradecimentos iii

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE iv

Resumo v

Abstract vi

Abstract vii

LISTA DE FIGURAS x

LISTA DE TABELAS x

LISTA DE SIGLAS xi

INTRODUÇÃO 1

CAPÍTULO I 3

A PROPAGAÇÃO DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO EXTERIOR E NA ITÁLIA 3

1.1. Aspectos que definem o português como língua pluricêntrica 3

1.2. O ensino do português no exterior (fora da CPLP) 10

1.3. O ensino da língua portuguesa no contexto italiano 15

CAPÍTULO II 24

TRANSFERÊNCIA LINGUÍSTICA 24

2.1 Os conceitos de L1 ou LM, L2 e LE no presente relatório de estágio 24

2.2 A aprendizagem de uma L3 25

2.3 Transferência linguística 30

2.3.1 Transferência da L3 33

2.4 Transferência lexical 35

CAPÍTULO III 39

O ESTÁGIO NA UNIVERSIDADE DE PISA 39

3.1. O Erasmus 39

3.2. A Universidade de Pisa e o departamento de língua portuguesa 40

3.3. O leitorado da Universidade de Pisa 42

3.3.1. A descrição do leitorado 43

3.4. A observação e a prática nas aulas do leitorado em Pisa 44

3.4.1. Proposta didática – primeiro ano da licenciatura – PB (Português Brasileiro) 45

3.4.2. Proposta didática – terceiro ano da licenciatura – PB (Português Brasileiro) 47
3.4.3. Proposta didática – segundo ano da licenciatura – PE (Português Europeu) 49
CAPÍTULO IV 51
METODOLOGIA 51
4.1. Autorizações e Comissões de Ética 51
4.2. Participantes 52
4.3. O teste de reconhecimento de palavras 52
4.4. Questionário sociolinguístico LEAP-Q 54
CAPÍTULO V 59
ANÁLISE DOS RESULTADOS 59
5.1. Teste de reconhecimento de palavras 59
5.2. Teste sociolinguístico LEAP-Q 64
5.3. Preferências por uma variedade 69
CAPÍTULO VI 72
CONCLUSÃO 72
BIBLIOGRAFIA 74
ANEXOS 83
Anexo 1 - Parecer 83
Anexo 2: Atividades - Leitorado de PB - Primeiro ano 90
Anexo 3 - Atividade 1 - Leitorado de PE - segundo ano 93
Anexo 4 - Atividade 2 - Leitorado de PE - segundo ano 97
Anexo 5 - Atividades - Leitorado de PB - terceiro ano 100
Anexo 6 - Formulário de consentimento informado aos participantes 103
Anexo 7 - Teste de reconhecimento de palavras 105
Anexo 8: Questionário sociolinguístico LEAP-Q 107
Anexo 9 - Certificado de conclusão de estágio 111

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Mapa dos países da CPLP 8
Figura 2 Tabela da importância da tradução na língua-alvo 9
Figura 3 Os escritores de língua portuguesa mais traduzidos 9

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Professores de Português na Universidade Italiana – 2024 20
Tabela 2 Classificação das Palavras no Teste de Reconhecimento 53
Tabela 3 Grupo I 60
Tabela 4 Grupo II 61
Tabela 5 Grupo III 61
Tabela 6 Média aritmética do grupo I 62
Tabela 7 Média aritmética do grupo II 63
Tabela 8 Média aritmética do grupo III 63
Tabela 9 Língua de dominância (LD) – Língua de aquisição (LA) 64

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Português brasileiro ou Português Europeu 69
Gráfico 2 Motivos pelos quais foi/fora escolhida tal variedade 70

LISTA DE SIGLAS

CEICSH – Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Humanas

CLI – Centro Linguistico di Ateneo

CPLP – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa

IC – Instituto Camões

ISTAT – Istituto Nazionale di Statistica

L2 – Língua Segunda

LE – Língua Estrangeira

LE1 – Primeira Língua Estrangeira

LE2 – Segunda Língua Estrangeira

LH – Língua de Herança

MEC – Ministério da Educação

MPLNM – Mestrado de Português Língua Não Materna

MRE – Ministério das Relações Exteriores

MUR – Ministero dell'Università e della Ricerca

PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PB – Português Brasileiro

PE – Português Europeu

PLE – Português como Língua Estrangeira

PLNM – Português Língua Não Materna

QCRL – Quadro Comum de Referências das Línguas

SRS – Sistema de Resposta do Aluno

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNB – Universidade de Brasília

INTRODUÇÃO

O conceito de língua pluricêntrica é estudado por muitos autores e existem vários fatores que a permitem a sua classificação. Línguas usadas em diferentes nações com normas próprias, estabelecendo a ideia de que a pluricentralidade presente pode ter vários centros de prestígio, cada um com as suas normas linguísticas aceitas (Clyne, 1992).

Partindo do conceito de língua pluricêntrica e da classificação dentro de um determinado idioma, percebemos que esse pode ser adquirido ou aprendido de diversas maneiras, podendo configurar a língua materna, (L1) , a primeira língua estrangeira (L2), ou ainda segunda língua estrangeira (L3). Esse é o argumento que abordaremos e investigaremos no decorrer da presente dissertação.

No caso, do aprendizado de uma terceira língua (L3), trata-se de um processo complexo que envolve diversas interações entre os fundamentos linguísticos anteriormente adquiridos e os novos conceitos que ainda serão aprendidos. A influência que as línguas previamente dominadas desempenham sobre a nova língua tem sido um campo de crescente interesse dentro dos estudos de aquisição de línguas, principalmente no que diz respeito à transferência linguística. Esse fenômeno é essencialmente pertinente ao contexto do aprendizado de português como língua estrangeira (PLE) por italófonos que possuem o espanhol como L2. Trata-se, nesse caso, de um contexto entre as línguas envolvidas podem tanto facilitar quanto dificultar o processo de aquisição.

Como se vê já no título da presente dissertação *O papel da língua materna italiana e da segunda língua espanhola no aprendizado do português língua estrangeira: um relato de um estudo feito na universidade de Pisa*, debruçamo-nos sobre esse cenário acadêmico em que o português é oferecido como língua estrangeira. Este estudo busca compreender de que maneira essas línguas antecessoras influenciam o processo de aquisição do português, uma língua que compartilha semelhanças lexicais, gramaticais e fonéticas seja com o italiano seja com o espanhol. Esse tema é, de fato, muito importante para a linguística cognitiva, pois percebemos como o cérebro se comporta quando já tem dois idiomas "solidificados" e se aprende um terceiro.

Partindo do pressuposto de que a tipologia linguística e o grau de proficiência nas línguas anteriores podem impactar diretamente na transferência linguística para a L3, o estudo visa investigar quais são os padrões predominantes de transferência (positiva e negativa) e como os aprendizes lidam com as diferenças estruturais, principalmente, no âmbito lexical entre as línguas em questão.

Além de tratarmos das questões teóricas, relatamos as experiências de um estágio feito na Universidade de Pisa, na Itália, com os alunos de língua portuguesa da licenciatura (I, II e III ano), tanto

na observação das aulas do leitorado de PB quanto de PE das quais participavam. Além disso, propusemos aos discentes atividades que estimulassem o uso corrente da língua, explorando, assim, o léxico a fim de perceber as possíveis interferências com a língua espanhola e tomar apontamentos a partir dos resultados obtidos.

Para o estudo, metodologicamente, os discentes realizaram duas atividades: um teste de reconhecimento de palavras e um questionário sociolinguístico com o propósito de recolher dados, quantitativamente, e esclarecer algumas hipóteses sobre o presente tema.

Pelo fato de atuar como docente de ambas as línguas (italiano e português), pretendo, através desta pesquisa, oferecer contribuições relevantes para o campo do ensino de português como língua estrangeira, fornecendo uma análise detalhada de como diferentes línguas românicas interagem no contexto da aprendizagem multilíngue. O estudo também lança luz sobre o papel da proximidade tipológica e dos fatores sociais e cognitivos no sucesso do aprendizado de uma terceira língua.

Ao final, espera-se que este trabalho possa alargar a compreensão sobre o processo de aquisição do português por falantes de línguas românicas (os italianos), oferecendo perspectivas práticas para professores e linguistas envolvidos no ensino de PLE em contextos multilíngues.

Para que se compreenda bem o desenvolvimento desta dissertação, o trabalho está dividido em seis capítulos: Capítulo 1 – A propagação da língua portuguesa no exterior e na Itália; Capítulo 2 – Transferência linguística; Capítulo 3: O estágio na Universidade de Pisa; Capítulo 4 – Metodologia; Capítulo 5 – Análise dos resultados – Capítulo 6: conclusão.

CAPÍTULO I

A PROPAGAÇÃO DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO EXTERIOR E NA ITÁLIA

1.1. Aspectos que definem o português como língua pluricêntrica

A língua portuguesa, através de muitos estudos, ao longo do tempo foi definida como uma língua pluricêntrica assim como o francês e o inglês, por exemplo, línguas faladas por uma grande população, e presentes em vários países e continentes ao redor do mundo. Esse pluricentrismo, segundo Clyne (1992), significa a maneira na qual os falantes se comunicam ao usarem a mesma língua, mas em contraponto, essa língua em comum vai separá-los graças as diferentes normas e variáveis linguísticas com as quais os seus falantes se identificam.

Partindo de uma perspectiva etimológica, analisemos a palavra pluricêntrica que, segundo alguns dicionários como o *Priberam Dicionário* aparece de maneira separada: pluri (prefixo de origem latina) + cêntrico, ou seja, apontando a existência de diversos centros ou núcleos. Já no dicionário online Infopédia, da Porto Editora, nos é apresentada a seguinte divisão etimológica: do latim plure- <<mais>> + centru-, <<centro>> + ico.

Voltemos ao primeiro parágrafo, aprofundando-o por meio um pouco mais e apresentando, para tanto, os fatores que permitem um melhor entendimento desse conceito, como, por exemplo, o número de interlocutores, a dimensão geográfica e a promoção dessa língua no mundo, ou seja, a sua veicularidade.

Conforme Clyne (1992), ao estabelecer sete critérios que definem a pluricentralidade, o primeiro é a ocorrência em pelo menos dois países e o terceiro é ser língua oficial em pelo menos dois países, critério esse associado, diretamente ou indiretamente, ao número de interlocutores.

Dessa maneira, consultamos o site brasileiro do G1, na parte das informações e notícias atualizadas sobre o mundo, e encontramos uma matéria recente, de 2023, onde há duas notícias muito interessantes para estabelecer um parâmetro: a primeira diz que a Índia ultrapassou a China em número de habitantes por km^2, e a segunda traz o Brasil, na sétima posição do elenco dos dez países mais populosos , concluindo a ideia de que só no Brasil há aproximadamente 216,4 milhões de pessoas sendo a língua oficial de aproximadamente de 214 milhões de brasileiros.

Outro fator presente e amplamente utilizado em vários campos científicos, ou seja, áreas do conhecimento é a entropia e ela é analisada também pelo ponto de vista linguístico. Por intermédio da

fórmula da entropia de Shannon (1948), foi possível analisar a distribuição dos falantes de uma língua, expressando a probabilidade de um falante pertencer a uma determinada comunidade.

A entropia será maior se os falantes estiverem distribuídos de forma equilibrada entre muitas regiões e será menor se a maioria dos falantes estiver concentrada em poucas áreas. Quando pensamos na língua portuguesa, essa se enquadra na alta entropia uma vez que são faladas por milhões de pessoas espalhadas em vários continentes.

A língua portuguesa é falada em nove países e em quatro continentes, obedecendo ao primeiro e ao terceiro critério exposto anteriormente por Clyne (1992). Sendo assim, quanto mais espalhados os falantes de uma língua estiverem e mais distribuída for essa população, maior será a entropia, afirmam Crystal (2000) e Grin (2003) com o objetivo de compreender como muitas línguas se distribuem e sobrevivem em diferentes contextos.

O terceiro ponto, de acordo com o *Baromètre Calvet des langues du monde*, no âmbito de uma *théorie du poid des langues* (Teoria do Peso das Línguas), é a sua veicularidade, em outras palavras, o interesse que apresenta para falantes de outras línguas, que investem no seu aprendizado.

Sendo assim, no âmbito do ensino da língua portuguesa, é de extrema importância elencar os dois principais entes de difusão e divulgação, sobretudo, no exterior: o Instituto Guimarães Rosa (PB) e o Instituto Camões (PE). O primeiro se destina ao ensino do português na variedade brasileira, ao passo que o segundo se dedica à expansão e à partilha do português na variedade europeia, além de contar com o apoio financeiro e administrativo das embaixadas.

O Instituto Guimarães Rosa foi criado em 2022, como unidade integrante da estrutura regimental do Ministério das Relações Exteriores (MRE) e em substituição ao extinto Departamento Cultural e Educacional. A escolha do escritor e diplomata Guimarães Rosa para dar nome ao IGR proporcionou uma integração dos papéis da arte, da cultura e do idioma como instrumentos de política externa no âmbito da diplomacia cultural e educacional.

O Instituto Camões (IC), não muito diferente da proposta do ente anteriormente mencionado, foi criado no âmbito do Ministério da Educação e Ciência, e, em 1994, passou a ser subordinado ao Ministério dos Negócios Estrangeiros. Seus objetivos, suas competências e a sua principal missão são:

> a) propor e executar a política de cooperação portuguesa; b) Coordenar as atividades de cooperação desenvolvidas por outras entidades públicas; c) Propor e executar a política de ensino e divulgação da língua e cultura portuguesas no estrangeiro; d) Assegurar a gestão da rede de ensino português no estrangeiro, a nível básico, secundário e superior; e) Apoiar a colocação de docentes locais através de parcerias com instituições de ensino superior e

organizações internacionais; f) Promover a internacionalização da cultura portuguesa. (Instituto Camões, I. P. (s. d. b)

Depois de dezoito anos, o Camões I. P. surge em 2012 da fusão entre o Instituto Camões e o Instituto Português de Desenvolvimento, assumindo a principal função de coordenar e executar a política de cooperação e promoção da língua portuguesa no estrangeiro (Instituto Camões, I. P. (s. d. a).

Muitas pessoas procuram esses entes de propagação da língua portuguesa ou ainda cursos livres ou professores particulares com a finalidade de aprender a língua portuguesa. Por conta do pluricentrismo dessa língua, o aprendente do português terá nove opções de viagens que lhe permitam colocar em prática e em comunicação a língua de aprendizado.

Além do mais, muitos se apaixonam por um país lusófono ou por uma pessoa lusófona e usa o aprendizado da língua para aproximar-se da cultura e da família do/da amado/a. Há, ainda, os motivos de estudo como, por exemplo, um intercâmbio ou até mesmo oportunidades de trabalho que exigem do profissional o conhecimento do português.

Essa veicularidade do idioma pode ser notada e compreendida, sobretudo, pelo professor diante dos seus alunos na turma, porque reconhecem o papel importante que a motivação pode desempenhar na aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) como as mencionadas nos parágrafos precedentes. Ademais, seja qual for a razão, é nítido que, quando as pessoas se sentem motivadas, conforme Gardner (1985) podem ser caracterizadas como um complexo de construções que envolve não só um esforço e uma vontade, mas também uma atitude favorável em relação ao processo de aprendizagem da(s) nova(s) língua(s).

De acordo a definição apresentada pela UNESCO (2006), a língua oficial é "a língua de um Estado soberano ou território, em outras palavras, usada no quadro das atividades oficiais: legislativas, executivas e judiciais". Em contraponto à língua oficial, a UNESCO declara que a língua nacional é uma caracterização do modo de funcionar das línguas, e como elas podem ser divididas num determinado espaço de enunciação, ou seja, é uma língua que possui ligação com uma nação. Será que todos os países da CPLP ou lusófonos, como queiram chamá-los, possuem o português como língua nacional e oficial simultaneamente?

Respondendo ao questionamento acima, obtemos uma resposta negativa, pois não se podem classificar todos os países da CPLP como países em que o português é a língua nacional. Brasil e Portugal são as duas nações que apresentam a língua portuguesa como língua oficial e como língua nacional, ou seja, nações onde a, língua materna (L1 ou LM), aprendida na infância até mais ou

menos os 6 anos de idade, também é usada e obrigatória nas ações formais do Estado, a saber: o português, exceto, é claro, por alguns casos isolados/particulares, como, em algumas comunidades indígenas e quilombolas (no Brasil) nas quais a língua materna das crianças nascidas ali é outra.

Outra possibilidade muito interessante é a de uma criança nascida no Brasil, mas filha de pais imigrantes que se mudaram por questões de trabalho, busca por melhor qualidade de vida ou outros motivos. Nesses casos, os pais, não dominando o português, darão preferência ao uso de sua língua materna para iniciar a comunicação com o filho. Isso leva a criança a adquirir uma língua diferente daquela predominante no ambiente social em que vive, , conhecida como LH. (Língua de Herança)

A LH é um conceito que nasceu no Canadá onde quaisquer línguas que não o inglês ou o francês, especialmente línguas indígenas ou de migrantes, entretanto refere-se a quaisquer línguas que não as dominantes em um contexto social. (King & Ennser-Kananen, 2018) e vem sendo estudado dentro do campo da linguística, desde sociolinguística até a neurolinguística.

Dentre as inúmeras definições trazidas por diferentes autores, a língua de herança designa a língua de uma comunidade minoritária ou de imigrantes, que possui características próprias: i. quanto ao período de aquisição, geralmente na primeira infância pois é a língua da família; e ii. quanto ao contexto da imigração ou de minoria linguística histórica ou autóctone (Cummins, 1983).

A língua de herança é também uma língua transmitida simplesmente em contexto familiar, não sendo necessariamente um contexto migratório. Van Deusen-Scholl (2003) ressignifica que o termo herança pode trazer um problema ao conceituarmos a LH que é socialmente determinado e construído a partir das famílias e os vínculos mediados. Portanto, surge outro fator determinante para caracterizar o presente conceito que é a intencionalidade de manter as tradições pela língua familiar.

Do que se leu anteriormente , é correto declarar que enquanto língua oficial e língua nacional do Brasil, o português é uma língua de uso em todo o território brasileiro, sendo também a língua dos atos oficiais, da lei, a língua da escola e que convive, na extensão do território brasileiro, com um grande conjunto de outras línguas (de um lado as línguas indígenas e de outro as línguas de imigrantes). Por outro lado, enquanto língua nacional, o português é significado como a língua materna de todos os brasileiros, mesmo que um bom número de brasileiros tenham como língua materna outras línguas, como as indígenas, de imigração ou das ilhas linguísticas, por exemplo, o hunruck no Rio Grande do Sul.

Assim como existem as línguas minoritárias no território brasileiro, como, por exemplo, as línguas indígenas e o talian, (combinação do dialeto da região italiana do Vêneto) que se combinam

e/ou convivem com o português brasileiro, em Portugal ocorre uma situação semelhante. O mirandês, presente na região de Trás dos Montes e a presença de comunidades imigrantes (ex. o crioulo) e de ex-emigrantes retornados.

Dando prosseguimento a discussão do pluricentrismo do português e dos países da CPLP, saímos do contexto Brasil x Portugal e vamos em direção ao continente africano onde há alguns países em que a língua portuguesa tem o estatuto de língua oficial, ou seja, a língua dos documentos e das leis de um país e analisaremos as particularidades de cada nação em relação às línguas nacionais existentes.

Cabo Verde, país africano cujo a forte presença de Cesária Évora, das mornas e das línguas crioulas de base portuguesa. Ainda que o bilinguismo seja largamente presente em Cabo Verde, o cabo-verdiano não necessita do português para comunicar-se no dia a dia. O *crioulo* ali falado é dividido em dois dialetos com algumas variantes, pronúncias e vocabulários diferentes, diferenciando-se, assim, entre os habitantes que vivem no norte e os que residem no sul da ilha. A língua portuguesa é, de suma importância, no ensino, nas funções burocráticas e oficiais e para a comunicação com o exterior. A aprendizagem formal da língua portuguesa é feita na escola, e a metodologia adotada, a maior parte das vezes, é a do ensino do português como se fosse uma LM de todas as crianças nascidas no arquipélago.

Pertencendo também à CPLP, Angola é um país falante de português, mas, sobretudo, um país onde há casos nítidos de bilinguismo e, até mesmo, de multilinguismo, em outras palavras, uma nação onde parte dos cidadãos transitam em um ambiente onde as mais de 20 línguas nacionais, circunscritas a territórios delimitados, estão presentes.

A partir desse ponto de reflexão acerca do multilinguismo na Angola, como o português poderia ser definido? Haveria alguma influência no modo de falá-lo, escrevê-lo por parte de um enunciador atuante em um contexto com tantas línguas ao seu redor?

Por meio de experiências pessoais vivenciadas e de pessoas da Angola com as quais pude ter o prazer de conhecer, pude perceber a inserção do português no mapa linguístico delas. Ademais, em uma determinada fase do mestrado, foi realizado em grupo um trabalho sobre o Português falado na Angola e, por causa disso, o grupo decidiu entrevistar uma angolana.

Ao longo da entrevista, a angolana, do Norte, revelou ter o português como língua aprendida em um contexto escolar, pois possuía pais e avós pouco instruídos, o que limitou seu contato com o português somente na escola, uma vez que sua família usava apenas as línguas locais. Contrapondo-se a esse caso, dois alunos da Universidade do Minho e oriundos de Angola, mais especificamente, da

capital Luanda, declararam ter o português como língua materna e não saber falar as línguas locais de seus antepassados. Assim, crê-se que as realidades linguísticas possam ser associadas às variedades diatópicas e de escolarização.

Moçambique, São Tomé e Príncipe, Guiné-Bissau e, recentemente, Guiné-Equatorial são também países africanos que admitem a língua portuguesa como Língua Oficial, mas possuem suas próprias línguas nacionais, como, no caso dos três primeiros exemplos, o *crioulo*.

Como conclusão e para demostrar a presença da coabitação linguística entre a língua oficial e nacional nos países citados anteriormente, Biderman (1998, p. 93) sustenta que "cada língua traduz o mundo e a realidade social segundo o seu próprio modelo, refletindo uma cosmovisão que lhe é própria, expressa nas suas categorias gramaticais e lexicais". Dessa maneira, verificando-se a coabitação linguística, ocorrendo em todos os países da CPLP que têm outras línguas nacionais.

No contexto asiático, Timor-Leste assumiu a posição de oitavo país a entrar na CPLP, com estatuto de língua oficial juntamente ao tétum no dia 20 de maio de 2002 após a conquista de sua independência.

Figura 1

Mapa dos países da CPLP

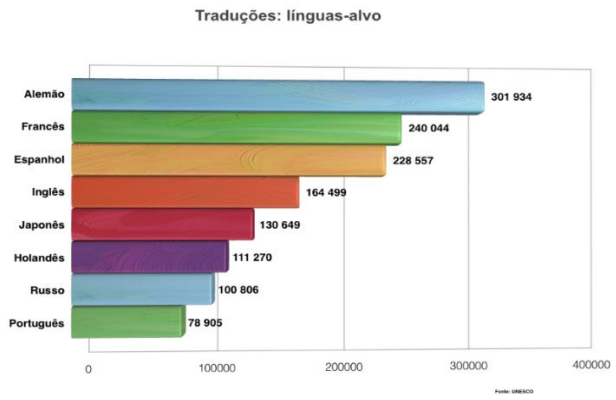


Nota. Figura retirada de https://www.google.com.

Remetendo-nos às características que fazem uma língua pluricêntrica, pode-se mencionar a importância numérica da tradução, seja enquanto língua fonte, por assim dizer, com textos escritos em português e traduzidos para outras línguas estrangeiras, ou, ao contrário, enquanto língua meta, com textos escritos em outras línguas e traduzidas para o PT.

Figura 2

Tabela da importância da tradução na língua-alvo



Nota. Figura retirada de: https://observalinguaportuguesa.org/47399-2/

Paulo Coelho é um notório exemplo do poder da tradução. *O Alquimista,* foi traduzido em mais de 80 línguas, desde o inglês até o alemão. Uma pesquisa realizada pelo site *Preply* colocou *O Alquimista* na 10ª posição, destacada como a única obra de um autor ainda vivo na lista de mais traduzidos. Um feito importante, não apenas para o dono da obra, mas também para a literatura brasileira e a promoção da língua portuguesa no mundo.

Figura 3

Os escritores de língua portuguesa mais traduzidos



Nota. Figura retirada de: https://observalinguaportuguesa.org/escritores-de-lingua-portuguesa-mais-traduzidos/.

1.2. O ensino do português no exterior (fora da CPLP)

Antes de abordarmos o processo na sua totalidade , ou quando o português começou a ser ensinado no exterior, é necessário refletirmos como esse é classificado. A partir dessa perspectiva, entenderemos como o português é definido como uma língua segunda ou uma língua estrangeira e quais seriam as principais diferenças entre os conceitos aqui mencionados.

Segundo Gonçalves e Stroud (2000, p. 8), há uma notável diferença na distinção do português como língua estrangeira e do português como segunda língua, já que não se trata de línguas maternas. Línguas estrangeiras distinguem-se, de acordo com os autores, pela razão de serem tipicamente aprendidas por via instrucional, com exposição à língua-alvo no contexto restrito da sala de aula, ao passo que as segundas línguas (L2) são adquiridas em ambiente natural, com exposição à língua-alvo não só na escola como no seio da comunidade em que vivem os aprendizes.

Por ser língua do país, a L2 disponibiliza geralmente bastante input e, por isso, pode ser aprendida sem recurso à escola. Ela tem determinadas características que a distinguem de outras variedades nacionais e regionais da mesma língua, fatores esses que se refletirão no discurso do falante não nativo.

Outra diferença a ser evidenciada é a aprendizagem e o uso de uma língua não nativa devem ser classificados com base no contexto em que ocorrem. Quando uma língua é aprendida e utilizada dentro de fronteiras territoriais onde possui uma função reconhecida (L2) , deve ser considerada dentro dessa função específica. Por outro lado, o termo "Língua Estrangeira" (LE) deve ser aplicado à aprendizagem e uso de uma língua em contextos onde ela não possui qualquer estatuto sociopolítico. (Stern, 1983, p. 16)

Em alguns aspectos, Spinassé (2008) afirma, a partir do seguinte trecho, que os conceitos podem se assemelhar, mas também se distanciar:

> A aquisição de uma Segunda Língua e a aquisição de uma língua estrangeira (LE) se assemelham no fato de serem desenvolvidas por indivíduos que já possuem habilidades linguísticas de fala, isto é, por alguém que possui outros pressupostos cognitivos e de organização do pensamento que aqueles usados para a aquisição da L1. Uma diferenciação entre essas duas formas de aquisição de língua não materna baseia-se fundamentalmente no já citado papel ou função da SL na cultura do falante. (p.6)

Dessa maneira, é possível compreender a atuação de uma política que estimula a difusão da língua portuguesa nos mais diferentes contextos traçando objetivos e estratégicas com o propósito de alargar os horizontes e fazer com que essa língua alcance um lugar de prestígio cada vez maior.

Matheus (2008) afirma que, para a língua portuguesa se tornar cada vez mais valorizada, é necessário compreender as riquezas linguísticas presentes nas sociedades que a falam e entender de que modo, historicamente, essa língua ganhou uma grande relevância, sobretudo, devido aos fatores mencionados neste capítulo, como, por exemplo, língua materna de milhões de cidadãos (uma língua com inúmeras ligações) e entender, por fim, o seu grande papel no campo das interações econômicas.

Durante a leitura do artigo escrito por Maria Helena, são elencados alguns objetivos acerca da difusão da língua portuguesa como LE no exterior, o que evidenciamos como o contexto mais importante no decorrer desse trabalho e de toda a pesquisa. Através desses objetivos e propostas levantadas pela autora, destacam-se algumas de maior relevância para a pesquisa e, principalmente, para o que será tratado nos próximos parágrafos deste capítulo.

Visto que o português é uma língua importante nas relações econômicas, cabe afirmar que o fortalecimento e a projeção do português como língua de comunicação internacional e como língua de trabalho nos organismos pluricêntricos (como a UNESCO) são medidas fundamentais para a difusão desse idioma no exterior.

Passando de um âmbito mais comercial e relacionado a futuros acordos entre países a um âmbito mais didático, pensemos no ensino do PLE nas Instituições de ensino superior e nas universidades estrangeiras como, por exemplo, a Universidade de Pisa, onde foi realizado o estágio cujos relatos e experiências se encontram no presente trabalho. Dentro dessa categoria, procura-se valorizar a função do professor de português nas universidades e escolas estrangeiras, com o propósito de integrá-lo no corpo docente, fazendo, então, com que o português se qualifique cada vez mais em um contexto privilegiado como as universidades.

Outro panorama educativo para a promoção da língua portuguesa no exterior é o estabelecimento de convênios e acordos entre instituições de ensino superior portuguesas, brasileiras, angolanas e universidades estrangeiras com o objetivo de realizar intercâmbios, criando uma troca cultural entre a universidade de origem e a universidade de acolhimento, proporcionando ao aluno estrangeiro um período de mobilidade no qual ele terá a possibilidade de estar em contato com a língua estrangeira de modo mais ativo e cotidiano. Algumas iniciativas semelhantes, subsidiadas por financiamentos do governo português ou pelo Instituto Camões, em Portugal, ou pelo IGR ou ainda

através do Ministério da Educação (MEC), no Brasil, partem, sobretudo, das universidades públicas desses países com a oferta de cursos livres.

Exemplificamos a iniciativa precedente com a Universidade do Minho, no norte de Portugal, que oferece um curso intensivo de língua portuguesa na escola de línguas Babelium da própria universidade durante o mês de julho, ou seja, um curso de verão.

No Brasil, podemos citar a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) que oferece um curso de português para estrangeiros tanto na modalidade intensiva quanto na modalidade regular e é voltado para pessoas que não tenham o Português como língua materna e desejam tê-lo como segunda língua. O curso se divide em nível iniciante, intermediário e avançado.

Seja no primeiro seja no segundo exemplo, caso ambos os cursos sejam feitos de maneira presencial, os estudantes, por não serem nativos, se depararão com os fatores relacionados às outras variedades nacionais e regionais da mesma língua. No exemplo 1, na Universidade do Minho, uma fala portuguesa europeia mais nortista que se diferencia do modelo de Lisboa assim como no exemplo 2 , no PB , na UFSC, onde o português aprendido terá traços particulares da cidade de Santa Catarina.

Através dessa introdução do conceito de L2 e LE, nos âmbitos onde o português pode ser ensinado no exterior e, especialmente, através de alguns objetivos para a sua difusão, perguntamo-nos quando o ensino do português começou, de fato, no exterior, partindo de uma perspectiva histórica.

Segundo Baptista et al. (2007), o ensino internacional da língua portuguesa surgiu oficialmente em 1920, e, há mais de cem anos, vem trazendo novas perspectivas, mas sempre com a ideia de promover a língua e a cultura no mundo.

Por meio de estudos históricos, é possível afirmar que o ensino de português no exterior teve início na década de 30 do século XX, pois Portugal possuía uma política explícita do ensino de Português como LE. Houve, de fato, um evento muito importante para que ocorresse uma expansão e uma reflexão, de modo, positivo para a forma de pensar acerca das modalidades do ensino de PLE. Após a inauguração do regime democrático em Portugal, em 25 de abril de 1974, e, logo em seguida, à sua entrada na Comunidade Europeia, em 1986, tornou-se necessária a conversão para a política de PLE em várias realidades.

Outra grande conquista, oriunda do 25 de abril, foi o fato de o Estado português ter reconhecido os direitos educacionais dos cidadãos portugueses e de seus descendentes no exterior, prescrita pela lei n.° 74/1977. Por intermédio dessa lei, foi criado, em 1979, o Gabinete do Ensino de Português no Estrangeiro, no ministério da Educação, responsável pela rede de ensino de Língua e Cultura Portuguesa como atividade extracurricular do ensino básico e secundário para crianças e

jovens portugueses e lusodescendentes, residentes em países que não têm o português como língua oficial, como, por exemplo, França e Luxemburgo, locais em que há uma das maiores concentrações de imigrantes portugueses.

Além dessas conquistas, o IC (Instituto Camões) construiu uma rede de ensino de língua portuguesa no exterior chamada EPE, que conta com mais de 300 mil docentes espalhados ao redor do mundo. O EPE conta, atualmente, seja com escolas e centros associados seja com as cátedras presentes em alguns continentes do mundo. Na Europa, por exemplo, podemos citar a sua forte presença em países bem desenvolvidos como Alemanha, Espanha, Reino Unido, França, Suíça Andorra, Bulgária, Itália, Polônia, Romênia e Ucrânia. No continente africano, destaca-se pela presença na África do Sul, na Namíbia e no Zimbábue. Em 2006, foi criada a primeira cátedra na Oceania, na Austrália, na cidade de Sidney e, posteriormente, em 2015, uma segunda cátedra na mesma cidade. Chegou também ao continente americano, estando presente no Canadá, nos Estados Unidos e na Venezuela e, aos poucos, foi se expandindo, assumindo uma cátedra no Chile e em outros países da América do Sul.

Como se sabe, em muitos países no exterior, o português não é uma língua que se aprende no contexto escolar, (no ensino básico ou no ensino médio) mas sim no ensino superior/universitário. É nessa etapa que o EPE ganha forças, através dos protocolos de acordo entre o ente difusor do português e as universidades estrangeiras, a partir da contratação de professores nativos que fazem o papel de leitor, com o objetivo de atuarem como promotores de sua língua materna.

Nesse trâmite, há também a ativação das tais cátedras em homenagem a personagens famosas da história da língua portuguesa como, por exemplo, a cátedra Antero de Quental, criada em 2006, e presente até hoje na Universidade de Pisa sob a coordenação de uma professora catedrática de Literatura Portuguesa e Brasileira no Departamento de Filologia, Literatura e Linguística da Universidade de Pisa contando com a atuação da leitora Regina Pereira da Silva nos cursos da *Triennale* e da *Magistrale* dessa universidade.

O período entre os anos de 1920 e 1930, como vimos anteriormente, foi aquele em que o ensino de PLE se instaurou no contexto europeu, mas qual o português era ensinado? Qual era a variedade da língua? Esses questionamentos são essenciais para definirmos seja a importância dos órgãos difusores da língua no estrangeiro, como o IC, seja para que os compreendamos historicamente.

Uma grande diferença entre o PE e o PB é justamente a discrepância existente, no Brasil, entre a chamada norma culta da língua, ou seja, aquela usada em nível de formalidade e de escrita, e o seu

uso oral e coloquial da língua. se comparada com a (menor) "diferença" entre o falar e o escrever no território lusitano, onde, pode-se dizer, as modalidades oral e escrita caminham lado a lado.

Perini (2006) defende que o português falado no Brasil se baseia em regras diferentes das que são apresentadas na gramática tradicional e nas normas escritas, investigando como a língua escrita, em sua maior parte, se baseia numa norma europeia que não reflete o uso coloquial dos falantes brasileiros. Dessa forma, é possível encontrarmos em alguns textos ou, até mesmo, em alguns materiais didáticos algumas sentenças e construções consideradas e estigmatizadas como "erros gramaticais".

Para melhor exemplificar, pode-se mencionar a famosa frase com o verbo ver seguida do pronome direto usado para fazer uma substituição:

Ex1: Viu o Paulo ontem? Vi ele ontem quando estava chegando do trabalho.

Ex2: Viu o Paulo ontem? Vi-o ontem quando estava chegando do trabalho.

O ex1 representa a língua falada em um contexto do dia a dia, coloquial, ao passo que, no ex2, há a uso do pronome direto conforme dita a gramática prescritiva, a gramática tradicional. Por meio desses exemplos, pode-se concluir que, a nível político-linguístico, a proposta do ensino do português brasileiro chegou às universidades europeias mais tardiamente se em comparação com o português europeu.

Além dessa problemática, outro ponto a se questionar é o eurocentrismo, visto que Portugal, um país lusófono, está situado na União Europeia, logo pela proximidade dos países irmãos, ou seja, do mesmo grupo, seria mais interessante ensinar o PE por questões de deslocamento, acordos internacionais como, por exemplo, o programa de intercâmbio Erasmus+ que pleiteia apenas os países da comunidade europeia.

Ademais, em relação ao ensino da variedade brasileira nas universidades europeias, pode-se afirmar que seja a produção de materiais didáticas seja a produção literária ocorreu de modo tardio, como ilustram Bagno e Carvalho (2015):

> A literatura de obras didáticas de português brasileiro para estrangeiros (PBLE) teve um significativo aumento nas décadas de 1980 e 1990 – de 1950 a 1970, raros são os livros didáticos publicados –, quando a área de PBLE começa, de certa forma, a ser institucionalizada nas universidades brasileiras. Em termos pedagógicos, essas obras são arquitetadas com base numa espécie de mescla das abordagens estruturalista e comunicativa. A partir de 2000, surgem obras mais modernas, com propostas comunicativas e alguns traços sociointeracionistas. (p. 20)

Outros fatores que muitos pesquisadores classificam como um avanço na incorporação do ensino do PBLE, sobretudo, no contexto italiano, foram alguns acordos firmados entre o Brasil e a Itália, além da implantação de inúmeras empresas italianas no território brasileiro, o que faz com que muitos italianos decidam estudar o PB em nível profissional e para viver no país em questão.

Com o apoio do Itamaraty e do governo brasileiro, espera-se que, cada vez mais, possa existir uma política linguística externa que permita que o português brasileiro se torne atraente para o estrangeiro que vem em busca do desenvolvimento econômico do Brasil e das oportunidades de trabalho, de investimentos e de vida melhor que esse país oferece.

1.3. O ensino da língua portuguesa no contexto italiano

Partindo de uma perspectiva linguístico-política geral da importância do português no mundo, concentremo-nos em uma parte específica do continente europeu: a Itália. Em quais contextos o ensino do PLE ou do português língua segunda estaria presente? Através de alguns dados retirados do Ministério da Educação Italiana (MUR), que se assemelha muito com o Ministério da Educação do Brasil (MEC), elencam-se os principais eixos atuantes do português no contexto italófono.

No ponto 3 do capítulo I, temos como objetivo primordial delinear a situação do português nas universidades italianas. Apresentaremos, para tanto, brevemente o perfil sociolinguístico dos professores, alguns aspectos institucionais do ensino do português na Itália, a política de promoção do idioma etc.

Do ano acadêmico de 2020 em diante, através dos dados retirados do MUR, encontra-se o ensino do português, ainda que regido por diferentes estatutos, a nível de licenciatura, mestrado ou doutorado ou apenas aulas extracurriculares nos centros linguísticos em 24 instituições públicas de ensino superior:

- **Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"** – Dipartimento "Lettere Lingue Arti. Italianistica e culture comparate" código da disciplina: L-LIN/09
- **Università di Bologna** – Dipartimento di Interpretazione e Traduzione L-LIN/09
- **Università degli Studi "G. D'Annunzio" Chieti-Pescara** – Dipartimento di lingue, letterature e culture moderne – L-LIN/09
- **Università degli Studi di Firenze** – Dipartimento di Lingue, Letterature e Studi Interculturali - L-LIN/09
- **Università degli Studi di Genova** – Dipartimento di lingue e culture moderne L-LIN/09

- **Università degli Studi di Milano** – Dipartimento di Studi Letterari, linguistici e comparati L-LIN/09
- **Università degli Studi di Napoli "L'Orientale**" – Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture dell'Europa e delle Americhe – L-LIN/09
- **Università degli Studi di Padova** – Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari (DiSLL) L-LIN/09
- **Università degli Studi di Pavia** – Dipartimento di Studi Umanistici - L-LIN/09
- **Università degli Studi di Parma –** Dipartimento Civiltà e Lingue Moderne **-** L-LIN/09
- **Università degli Studi di Perugia –** Dipartimento di Lingue e Traduzioni - L-LIN/09
- **Università di Pisa** – Dipartimento di Letteratura, Filosofia e Lettera (L-LIN/09) e Dipartimento di Scienze Politiche (LM-52)
- **Università degli Studi di Roma "La Sapienza"** – Dipartimento di Studi Europei, Americani e Interculturali – L-LIN/09
- **Università degli Studi di Roma "Tor Vergata" –** Dipartimento di Lingue e Lettere Moderne – L-LIN/09 – Lingua e traduzione – Lingue portoghese e brasiliana
- **Università degli Studi Roma Tre –** Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Straniere **–** L-LIN/09
- **Università degli Studi Internazionali di Roma –** Dipartimento di Scienze Umanistiche e Sociali Internazionali - L-LIN/09
- **Università degli Studi del Salento –** Dipartimento della Scienza e tecnica della mediazione - L-LIN/09
- **Università di Siena –** Dipartimento di Filologia e Critica delle Letterature Antiche e Moderne **-** L-LIN/09
- **Università degli Studi di Torino** – Dipartimento di Lingue e Letterature straniere e Culture moderne L-LIN/09
- **Università degli Studi di Trento –** Dipartimento di Lettere e Filosofia **-** L-LIN/09
- **Università degli Studi di Trieste –** Dipartimento di Scienze Giuridiche, del Linguaggio, dell'Interpretazione e della Traduzione – L-LIN/09
- **Università degli Studi della Tuscia (Viterbo) –** Dipartimento di Studi Linguistico-Letterari, Storico-Filosofici e Giuridici – L-LIN/09
- **Università "Ca' Foscari" Venezia -** Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati **-** L-LIN/09

- **Università degli Studi di Verona –** Dipartimento di Lingue e Letterature Straniere – L-LIN/09

A partir desse elenco, que reúne as tantas universidades italianas que ensinam o português, podemos criar diversos parâmetros e categorizá-las em diversos aspectos. Primeiramente, gostaríamos de centrar-nos nos fatores institucionais com o objetivo de entendermos em quais faculdades a oferta de língua portuguesa vem inserida.

Das 24 universidades italianas mencionadas acima, a maioria das faculdades que abrangem e acolhem o ensino do português pertencem ao âmbito das Línguas Estrangeiras e da Filosofia, proporcionando, ao aluno, principalmente, um âmbito de trabalho mais voltado para o ensino do português, pesquisas acadêmicas, mas também oferecendo outras oportunidades como o uso da língua para realizar outros tipos de trabalho.

No âmbito da tradução, do interpretariado, do jurídico e das ciências políticas, há a presença (minoritária) de algumas universidades, porém as disciplinas teóricas e práticas no âmbito lusófono são ofertadas para aqueles que desejam aceder ao mercado de trabalho nessas respectivas profissões.

Na maioria das universidades italianas, principalmente, nos cursos de Língua e Literatura, o estudante tem a possibilidade de escolher três idiomas a serem aprendidos, escolhidos de acordo com seu objetivo e sua preferência, estabelecendo, assim, três tipos de *Curriculum*: A, B e C. Por intermédio dessa escolha, é possível compreender o perfil desse aluno e com quais finalidades ele pretende utilizar os idiomas. Durante os testes linguísticos aplicados aos alunos da *Università Di Pisa*, uma das informações que lhes foi solicitada foi justamente o tipo de currículo, a fim de que se compreendesse não só o perfil, mas o nível de intimidade que aquele estudante tinha com aquela determinada língua estrangeira.

Cecílio (2015), em "Um panorama do ensino de língua portuguesa nas universidades italianas", artigo integrante do livro *Português: uma língua internacional*, oferece a sua contribuição sobre a oferta do português nas universidades italianas e o seu prestígio:

> A classificação de valor de uma língua pré-determinada pela faculdade depende muitas vezes das necessidades internas de cada universidade e, sobretudo, da posição de prestígio que a língua ocupa no cenário internacional. Apesar da atual posição de relevo do português no ranking das línguas mais faladas do mundo, ele é ainda considerado uma língua menor em diversas universidades italianas. (p. 102)

Por intermédio dessa citação, percebe-se que, no contexto italiano, por mais que se tenham alcançado grandes conquistas com o ensino do português, ainda há um trabalho muito árduo a ser

feito diariamente para que a língua de Camões possa ganhar mais espaço no ambiente italófono. É necessário também pensar na ampliação do contexto universitário para outros contextos, até já existentes, como escolas e associações, mas que ainda precisam de muito incentivo financeiro e político-linguístico.

Como se sabe, o português é uma língua pluricêntrica, ou seja, falada em muitos países e com as suas particularidades linguísticas e culturais. Visto que o ensino de português no contexto italiano ainda precisa se expandir, podemos questionar quais os tipos de variedades do português são ensinados na Itália.

Embora a maioria dos PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa) se aproprie da variedade europeia do português, Mingas (2000) declara que o português na Angola está em constante transformação, adaptando-se ao contexto multilíngue e incorporando traços de línguas locais, como o kimbundu, umbundu e kikongo. Sendo assim, português angolano está em processo de criação de uma identidade própria, refletindo tanto a herança colonial quanto as realidades linguísticas pós-independência. Entretanto, as universidades italianas, atualmente, ensinam tanto o português europeu quanto o português brasileiro denominando-os, respectivamente, *Lingua Portoghese e Lingua Brasiliana.*

Compreende-se e classifica-se a língua portuguesa como língua global ou língua pluricêntrica, porém no contexto universitário estrangeiro, para além da escassez de tempo e de aprofundar tudo o que circunda a lusofonia, o ensino se focaliza, na maior parte, nos países em que há mais produções literárias, cinematográficas, e, principalmente, mais produções de manuais para o ensino do português, pelo fato de serem potências muito grandes e promissoras para a difusão da língua com o Instituto Camões (PT) e o Instituto Guimarães Rosa (BR).

Dessa maneira, podemos atribuir a língua portuguesa ainda que sejam apresentados poucos aspectos, sejam culturais sejam linguísticos dos PALOP, há a presença de um bicentrismo no contexto italiano visto que o Português Europeu (PE) e o Português Brasileiro (PB) são as variedades de ensino.

Partindo dessa ideia, podem-se ressaltar alguns conceitos de bicentrismo lusófono apontados e estudados por alguns autores como, por exemplo, Oliveira (2016), segundo o qual, Portugal e Brasil são ainda os dois centros gestores do sistema de normas da língua portuguesa, sendo a norma brasileira exclusiva do Brasil, e a norma portuguesa usada também nos demais espaços lusófonos, seja na África, seja na Ásia.

No elenco das 24 universidades selecionadas, além de mencionarmos o departamento nos quais se encontram os cursos de português, sobretudo, na licenciatura e no mestrado, ainda existe a

opção dos cursos oferecidos pelos centros linguísticos, ou seja, cursos abertos também para a respectiva comunidade local. Outro item acrescentado à lista das universidades selecionadas pelo *MUR* (Ministero dell'Università e della Ricerca) foi o código L-LIN/09, universal no contexto italiano para se referir ao ensino da língua portuguesa, disciplina esta chamada *Lingua Portoghese e Brasiliana.*

Será que essa unificação sempre existiu ou houve uma reformulação no currículo do português nas universidades italianas? Alguns investigadores/pesquisadores e professores do setor da língua portuguesa na Itália optaram por ficar associados ao setor de literatura, o que aconteceu também em um antigo setor intitulado L17D, cujos membros passaram a aderir ao novo setor representado pela sigla L-LIN/08 – Literaturas portuguesas e brasileiras – *Letterature Portoghese e Brasiliana.* Essa escolha representa o predomínio do ensino das literaturas em comparação às pesquisas na área da linguística.

Essa situação ilustra, claramente, o panorama do ensino do português na Itália descrito pela Prof. Associada de língua portuguesa Monica Lupetti na Universidade de Pisa, que participou de uma entrevista, agregando a pesquisa e ao presente relatório de estágio. Na pergunta de número 4, relacionada à história do departamento de Literatura, Filosofia e Letras, principalmente, acerca da inserção do português naquele contexto, Mônica Lupetti explica um pouco sobre os códigos disciplinares:

> Depois, na minha altura, entretanto, chegou à Pisa uma professora de literatura e dá aulas de língua também, pois temos dois setores diferentes: Língua, Linguística e Tradução portuguesa e brasileira (ILE09) e literatura portuguesa e brasileira (ILE08). Antes, as duas faziam parte do mesmo setor, que era 08, mas quando houve necessidade de dar aulas de língua, ela também deu.

Dentro da perspectiva do ensino do português no contexto italiano, Castagna (2021) ilustra a questão da escassez de profissionais na área da linguística portuguesa nos anos 2001 realizando um estudo de dados comparativos com a situação de 2021. Em ambas as tabelas, ela classifica os docentes como: *ordinario, associato, straordinario, ricercatore, assistente* e as respectivas disciplinas como: Literatura e também língua portuguesa.

Antes que se explique melhor as modificações ocorridas ao longo de 20 anos, cabe a explicação da estrutura das cátedras de professorado na Itália. Há três figuras estruturadas: pesquisador, professor associado (ou segundo escalão) e professor titular (ou primeiro escalão).

Desse modo, a pessoa começa como pesquisador "ricercatore" e, possivelmente, termina a carreira como professor titular. Os "ricercatori" são professores com contrato temporário. Até 2023

existiram duas tipologias de contrato: "Ricercatore di tipo A", com contrato de 3 anos e possibilidade de prorrogação por mais 2 anos. Após a prorrogação, não havia mais possibilidade de protelação; "Ricercatore di tipo B", com contrato de 3 anos não renováveis. O Ricercatore di tipo B, caso possuísse a "Abilitazione Scientifica Nazionale", outorgada pelo Ministério após avaliação da produção científica, tornava-se diretamente Professore Associato (Professor Associado", com contrato permanente). A ambas as categorias eram acedidas por concurso, tanto nas universidades públicas quanto nas particulares.

A partir de 2024, essas duas tipologias foram canceladas e substituídas por uma única tipologia, "Ricercatore", que basicamente é a mesma coisa que o tipo B, só que com 6 anos em vez de 3.

Voltando ao *Ensinar e aprender português na Itália*, a autora, professora e pesquisadora Vanessa Castagna define, na tabela I, a situação do contexto italiano de 23 anos atrás, onde havia 25 professores de literatura portuguesa-brasileira (L-LIN/08) em comparação a três professores de língua portuguesa-brasileira (L-LIN09). A tabela II apresenta um equilíbrio e, claro, uma maior presença de professores que integram o currículo da Linguística *Portoghese-Brasiliana.*

Dado que o artigo da docente da Università Ca'Foscari é de 2021, decidimos apresentar uma terceira tabela, de forma ilustrada, baseada também nos dados oferecidos pelo *MUR,* da situação dos docentes de língua portuguesa no contexto italiano responsáveis seja pela LIN08 seja pela LIN09.

Tabela 1

Professores de Português na Universidade Italiana – 2024

Posição	Letterature portoghese e brasiliana L-LIN/08	Lingue portoghese e brasiliana L-LIN/09
Professore ordinario	5	3
Professore associato	11	7
Ricercatore	1	1
Totale	**17**	**11**

Nota. Tabela retirada do site https://www.miur.gov.it/.
A tabela acima, no que diz respeito aos "ricercatori" se refere aos que se enquadram no contrato vigente antes da reforma de 2010. Com efeito, há uma única pessoa ainda com essa tipologia de contrato, que é permanente.

Como se pode notar, passados 23 anos, ao compararmos os dados de 2001 e os dados de 2024, ambos obtidos através do MUR, a área da linguística do português obteve um grande desenvolvimento com o aumento significativo do número de docentes. Ainda que exista uma pequena e significativa diferença, acredita-se que, no atual momento, as conjunturas políticas-linguísticas podem contribuir para que, no futuro, haja um aumento ainda maior do número de professores, proporcionando, inclusive, um mesmo quantitativo.

Uma entre os onze professores associados apresentados na tabela **I**, a docente responsável pela LIN-09, Monica Lupetti, durante sua entrevista, trouxe-nos a problemática acima ilustrada: ‘’fui mais prendida pelos estudos de filologia e linguística e acabei por ficar nessa zona e deixei a literatura porque quem veio antes de mim tinha formação nessa área e, por isso, decidi fazer algo diferente para pensar em uma carreira de professorado’’.

Através das palavras de Lupetti, pode-se afirmar que ela usou das matérias e da área que mais lhe agradavam para se especializar e sair à frente dos demais, sobretudo, porque o âmbito de seu interesse e a relação professor/setor eram muito escassos na época e, logo, obteve certa vantagem e conseguiu uma posição privilegiada. Para além das palavras da docente, é necessário acrescentar que, segundo Russo (2008):

> (...) provindo todos de uma formação literária e sobretudo de uma área na qual até pouco tempo atrás a língua era considerada de pouca importância e escassamente incentivada para a pesquisa, a produção científica naquele setor era para todos bastante limitada. Escolher *Lingua e traduzione* representou, assim, para alguns (especialmente para aqueles que nunca haviam ensinado e feito pesquisa na área de linguística e para os quais se tratou de uma verdadeira ruptura, em vez de uma continuidade), um novo início, um começar de novo, requalificar-se em um âmbito diferente: novas publicações, novo entourage de estudo, sobretudo internacional, novas relações a serem criadas. (p. 211)

No âmbito tanto da ILE08, quanto da ILE09, ambos códigos associados às disciplinas *Letteratura portoghese-brasiliana* e *Lingua portoghese-brasiliana*, a primeira, relacionada às literaturas do mundo lusófonos (Portugal-Brasil) e a segunda, referente ao ensino de ambas as variedades, fazem com o que o cenário italiano acabe separando a língua portuguesa, muitas vezes, no bicentrismo falado já no presente trabalho. Qual é o português que aprendemos? Ou a pergunta deveria ser: “aprendemos o português ou brasileiro”? O segundo questionamento se relaciona, principalmente, com a nomenclatura *lingua brasiliana*.

Estando em contato com o universo italófono (seja pelo contexto de trabalho seja pelo contexto cultural no qual fui inserido) por muitos anos e, posteriormente, vivendo em Pisa onde foi desenvolvido o estágio relatado neste trabalho, ouvi dos italianos, muitas vezes, perguntas do tipo: "Você fala brasileiro"? "No Brasil se fala português ou se fala brasileiro"? E, partindo desse pressuposto, há muitos linguistas que defendem que o português é uma única língua com as suas variedades, assim como há também estudiosos que afirmam que o português falado no Brasil se desenvolveu e evoluiu de tal forma que os habitantes falam brasileiro.

O professor da Universidade de Brasília (UNB) e autor do romance "As memórias de Eugênia" Marcos Bagno declara que, muitas vezes, quando os brasileiros falam sobre a necessidade de reconhecer o português brasileiro como uma língua autônoma e com um sistema linguístico próprio, ouvimos que isso é nacionalismo, maluquice ou desvario de "gente de esquerda". Bagno afirma que já existe uma "fratura" que separa as duas línguas.

Devido a questões histórico-linguísticas, a língua portuguesa, no Brasil, se desenvolveu, recebendo muitas influências das línguas de origem indígenas ,africanas e de imigração, fatores que não influenciaram Portugal. Orlandi (2005) afirma que:

> Nessa perspectiva, então, falamos decididamente a língua brasileira, pois é isto que atesta a materialidade linguístico-histórica. Se, empiricamente, podemos dizer que as diferenças são algumas, de sotaque, de contornos sintáticos, de uma lista lexical, no entanto, do ponto de vista discursivo, no modo como a língua se historiciza, as diferenças são incomensuráveis: falamos diferente, produzimos diferentes discursividades. (p. 30)

Além da esfera da diferença entre o falar e o escrever muito acentuada no português brasileiro, pensemos também no contexto cinematográfico onde há uma exigência de filmes portugueses filmados no Brasil. De acordo com experiências contadas por brasileiros, sobretudo, neste momento em que Portugal recebe uma volumosa emigração vinda do Brasil, percebe-se que a probabilidade de um português entender um brasileiro é muito maior que o contrário, visto que o número de filmes e telenovelas oriundos do Brasil e transmitidos em Portugal é muito maior de a quantidade de produções portuguesas transmitidas no território brasileiro. Além disso, a internet e os resultados buscados nas redes socias são muito maiores na variedade brasileira.

Acerca das (poucas) obras cinematográficas portuguesas veiculadas no Brasil, o linguista Marcos Bagno (2004) declara que não há somente uma legendagem, mas, de fato, uma tradução do PE para o PB com o objetivo de aproximar-se da forma de falar dos brasileiros. Na concepção do autor:

> para minha grande surpresa – e alegria – o filme não só era legendado, como também tinha sido traduzido para o português brasileiro: todos os tu foram devidamente traduzidos por você, as construções imperativas do tipo 'espera-me' foram substituídas por 'me espera', e as expressões idiomáticas portuguesas foram traduzidas por expressões idiomáticas brasileiras: 'Queres que te dê uma boleia?' apareceu na legenda como 'Você quer que eu te dê uma carona?' Agiram muito bem os distribuidores ao fazer isso, porque, do contrário, o público brasileiro perderia grande parte do conteúdo dos diálogos do filme, que se tornaria mais uma vítima da barreira linguística que impede a divulgação, no Brasil, do ótimo cinema feito em Portugal. (p. 168)

Em seus estudos, a pesquisadora Livia Assunção Cecílio chega à conclusão de que apesar de não haver (pelo menos, não de modo significativo), no Brasil, uma distinção entre português brasileiro e português europeu, na Itália, há a tendência, cada vez mais forte, em se distinguir o ensino dessas duas variedades não só terminologicamente (pela denominação do setor disciplinar e das disciplinas), mas principalmente pela coexistência, em diferentes universidades, de professores nativos das duas variedades.

CAPÍTULO II

TRANSFERÊNCIA LINGUÍSTICA

2.1 Os conceitos de L1 ou LM, L2 e LE no presente relatório de estágio

Para que compreendamos alguns conceitos relativos ao título do presente relatório de estágio, introduziremos algumas ideias que proporcionarão maior clareza ao leitor deste trabalho. O papel da língua materna italiana e da segunda língua espanhola no aprendizado do português língua estrangeira.

Começamos pelo primeiro conceito de língua materna, ou primeira língua (LM ou L1) não é necessariamente a língua da mãe, nem a primeira língua que se aprende. Tampouco trata-se apenas de uma língua. Normalmente é a língua que nós aprendemos primeiro em casa e é frequentemente a língua da comunidade. Entretanto, muitos aspectos linguísticos estão ligados à definição. A língua dos pais pode não ser a língua da comunidade e, ao apresentar as duas, o indivíduo pode passar a ter duas LM ou L1 (caso de bilinguismo). (Spinassé, 2008, p. 4).

No capítulo dedicado à metodologia e às análises dos resultados, perceberemos que apenas uma participante não possui o italiano como língua materna e analisaremos casos de bilinguismo, como o apresentado na definição acima.

Dando continuidade, recapitulamos de forma mais sucinta os conceitos de L2 e LE apresentados já no capítulo anterior. Vale ressaltar que o primeiro conceito, língua aprendida em um país onde é língua oficial (por exemplo, os migrantes que chegam em Portugal sem saber o português, mas que o aprendem vivendo no país), é um fator essencial, neste caso, para que, cumpridos os anos estabelecidos na regulamentação dos estrangeiros de Portugal, comprovem o domínio do idioma.

Em contraponto a este conceito, temos a LE, língua aprendida em um país onde não é língua oficial, fora do contexto familiar e, muitas vezes, buscada como forma de ampliação de conhecimento e até mesmo buscando lazer (Crane, 2011).

Dito isto, atentemo-nos novamente à segunda parte do título: “da segunda língua espanhola”, que, neste caso, aproximadamente 79% dos participantes da pesquisa da declararam tê-lo aprendido em um contexto escolar, ou seja, onde tal idioma se concretiza como uma LE, visto que fora estudado em um contexto de sala de aula e que não representa linguisticamente nenhum estatuto na Itália, onde apenas o italiano é língua oficial e mais falada no país.

Portanto, os conceitos de LE1 (Língua Estrangeira 1) e LE2 (Língua Estrangeira 2) referem-se às línguas que um indivíduo aprende após sua língua materna (L1). Esses termos são amplamente utilizados em estudos de aquisição de linguagem, especialmente em contextos de aprendizado de múltiplas línguas.

Enfim, neste caso, o espanhol se configura como uma LE1, ao passo que o português se configura como uma LE2, aprendida em um espaço universitário. Seguindo as mesmas ideias anteriores, o português não tem estatuto de língua nacional nem oficial no contexto italiano.

Por outro lado, segundo o artigo *Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino*, a autora aponta uma falta de consenso em variáveis de natureza sociolinguística e psicossocial, com destaque para a terminologia 'L2'. No entanto, a autora não associa o conceito de 'língua segunda' previamente abordado neste relatório.

De acordo com os estudos , o termo segunda língua tem sido cada vez mais usado em linguística para referir a aprendizagem de qualquer língua depois da primeira, independentemente do estatuto dessa língua em relação a quem a aprende ou ao país em que esta língua está a ser aprendida. (Richards, 1978, p.7).

Enquanto o autor acima expressa um descontentamento, outros autores são a favor a esse uso, afirmando assim, que a aquisição de Segunda Língua não pretende estabelecer um contraste com aquisição de Língua Estrangeira, ou seja, é usado de forma genérica. (Ellis, 19885, p.5)

Seguindo esse modo de pensar, poderíamos dizer que esse espanhol aprendizado na escola é uma língua não materna comparada ao italiano, sendo assim, uma L2 e, sucessivamente, o português como uma L3 aprendida nas aulas da licenciatura da Universidade de Pisa. Logo, veremos no capítulo V uma tabela que faz distinção entre a língua de aquisição e a língua de domínio dos participantes, classificada de LA1 até LA5 e LD1 até LD5, respectivamente, demostrando assim, a importância das línguas em um contexto multilingue.

2.2 A aprendizagem de uma L3

Sabe-se que durante muitas décadas, muitos pesquisadores se dedicaram à compreensão cognitiva e motivacional em relação ao aprendizado de uma língua materna e de uma língua estrangeira (L2) em diferentes contextos, mas também no aprendizado de uma terceira língua (L3), assunto do qual vamos nos dedicar no presente trabalho.

O conceito de L3 ou terceira língua é associado a um processo de aprendizagem e aquisição de uma terceira língua, após aquisição de uma língua materna (L1) e de uma língua segunda (L2). Cenoz (2001) considera que os estudos acerca da transferência linguística em uma L3 propõe uma complexidade muito maior em comparação aqueles da L2 porque envolve todos os processos associados à aquisição do segundo idioma, bem como relações únicas e potencialmente mais complexas que podem ocorrer entre os idiomas conhecidos ou que estão sendo adquiridos pelo estudante.

Alguns estudiosos como, por exemplo, Bardel e Falk (2007) sugerem que a segunda língua (L2) tem uma influência mais forte sobre a terceira língua (L3) do que a língua materna (L1), já Flynn, Foley e Vinnitskaya (2004) exploram como a ordem de aquisição das línguas pode afetar o processo de aprendizagem de L3. Além disso, defendem que a L1 e a L2 interagem de maneira dinâmica no desenvolvimento da L3, e que a influência cruzada entre essas línguas pode ter diferentes formas, dependendo de fatores como proximidade tipológica, nível de proficiência e contexto de uso.

Grande parte dos estudos de L3, neste momento, relaciona-se, segundo uma opinião geral dos pesquisadores, por um lado, com a grande voga de investigações sobre o bilinguismo, e, por outro, com o início da valorização do papel da L1, através de um olhar cognitivo, em contraposição às tentativas de demarcação das tendências behavioristas que caracterizaram a investigação sobre as LE nos meados do século XX.

Para iniciarmos com uma perspectiva diacrônica relacionada a esse assunto, é necessário abordar, primeiramente, o interesse dos pesquisadores pelos estudos do aprendizado da L2 em relação à L1, já que os estudos sobre a aquisição de outros idiomas, até então, foram deixados à parte.

Através dessa perspectiva de aquisição de uma nova língua, seja ela qual for, são levantados muitos questionamentos acerca do modo como ela é aprendida, o contexto, a idade do falante e quais são as motivações pelas quais aquele idioma é estudado: vínculos afetivos, fins acadêmicos ou apenas uma viagem de férias no exterior.

Ao longo desse espaço temporal, alguns pesquisadores como, por exemplo, Kramsch (1993) em seu livro *Context and culture in language teaching* se debruçou sobre esse assunto chegou à conclusão de que o aprendizado de um idioma diferente da língua materna requer, ou presume, a emergência de um terceiro caminho, o que significa que não se pode limitar à L2.

Portanto, criou-se espaço para que se começasse a desenvolver mais pesquisas que pudessem ir além de um bilinguismo, mas também em direção à compreensão do aprendizado/ aquisição do

terceiro idioma, criando assim, uma perspectiva do plurilinguismo, abrangendo uma complexidade ainda maior dentro do processo cognitivo e cultural. Quais foram os fatores que levam a esse cenário?

Há alguns países como a Bélgica, por exemplo, que fazendo fronteira com os Países Baixos, Alemanha, Luxemburgo e França, dividindo-se em regiões linguísticas e em certos municípios há também a obrigação de realizar todas as comunicações em várias línguas. É possível encontrarmos pessoas que falam o neerlandês seguido do francês e do alemão, criando assim, um multilinguismo dentro de um país que nem grande é. Por exigência do mercado de trabalho, atualmente, os mais jovens têm a capacidade de dominar todos esses idiomas e o que mais é interessante é a ordem a e posição de como eles aparecem no mapa linguístico do falante a depender da região/da cidade onde ele nasceu.

Outro fato de extrema importância é o plurilinguismo, referindo-se às experiências de aprendizados com uma L2, uma L3 até mesmo uma L4, L5 dependendo do contexto no qual o jovem está inserido e as motivações pelas quais esse número elevado de idiomas é estudado. De acordo com o Quadro Comum de Referências das Línguas (QCRL), o plurilinguismo é definido:

> pois parte da experiência linguística individual e a expande para os níveis social e interlinguístico: em vez de armazenar cada língua em compartimentos mentais isolados, ao explorar e experienciar formas alternativas de expressão e de comunicação, sob uma nova perspectiva, o indivíduo plurilíngue constrói sua competência linguística através de sua interação em diferentes línguas e com distintas culturas. (Council of Europe, s. d., tradução nossa)

Calvet (2009) observa que "o mundo é plurilíngue em cada um de seus pontos e que as comunidades linguísticas se costeiam, se superpõem continuamente. O plurilinguismo faz com que as línguas estejam continuamente em contato" (p. 35).

Outro ponto muito importante a ser levantado, sobretudo, quando nos referimos aos italófonos, é o fato de serem considerados bilíngues ou não. Pensemo-nos em uma criança nascida em Milão, Itália; ela falará, em casa, provavelmente o dialeto milanês e o italiano Standart (língua oficial da Itália). Esse questionamento pode ser respondido de acordo com os diversos contextos existentes dentro do território italiano.

Dados do Istituto Nazionale di Statistica – ISTAT – (2015) revelaram que mais da metade dos italianos a partir de 6 anos de idade falam somente o italiano standard (55,1%). Devido o dialeto ser muito menos falado do que o italiano, a proporção de falantes do dialeto pode afetar a quantidade de

informações dialetais a que as crianças são expostas em face ao grande percentual de contato com a língua standard no meio escolar, pelo rádio, pela televisão etc.

Em outras palavras, Sanfelici e Roch (2021) salientam que os idiomas e dialetos minoritários, em sua grande parte, não têm reconhecimento oficial, o que implica em menos ou nenhum apoio no nível educacional. Dito isso, todas essas propriedades extralinguísticas podem influenciar a consistência da entrada, a aquisição bilíngue (bilectal acquisition) pode ser diferente da aquisição em contextos bilíngues padrão (standard acquisition).

Calvet (2009) aponta que existe "todo um conjunto de atitudes, de sentimentos dos falantes para com as suas línguas, para com as suas variedades de língua e para com aqueles que utilizam" (p. 65), que influenciam no comportamento linguístico de uma comunidade de fala. Com esse pensamento, parte-se do princípio do estatuto de língua que se diferencia do estatuto de dialeto, respondendo assim, à pergunta de modo imparcial ou negativo.

Tendo em conta o dialeto como uma "língua familiar" , usada dentro de uma comunidade restrita ou até mesmo dentro da própria casa, López Morales (1993) atribui o conceito de bilinguismo a fatores cognitivos como afetivos e emocionais.

> o cognitivo, no qual inclui as percepções, as crenças e os estereótipos presentes no indivíduo; o afetivo, referido a emoções e sentimentos, e o de comportamento, que se descreve como a tendência a atuar e a reagir de certa maneira com respeito ao objeto. (p. 233, tradução nossa)

Quando se começou a aprender um terceiro ou um quarto idioma, independente do motivo, muitos estudiosos começaram a verificar se o aprendizado seria mais rápido ou mais lento pelo fato de o aprendiz já possuir outros idiomas, além da língua materna como base e como a parte cognitiva. Em outras palavras, buscavam observar como o cérebro se comportaria, principalmente, no quesito associação, e qual língua usaria como para aprender as demais.

Como mencionado anteriormente, os estudos da aquisição da L3 foram iniciados no começo dos anos 2000, com autores muito importantes como, por exemplo, Ringbom (2001) e Jessner (2001) que, através das suas pesquisas, comprovaram a grande possibilidade de ocorrências nas quais estudantes de uma L3 buscaram suas referências a partir da L2 e não da L1. É muito curioso perceber que, nesses casos, de certa forma, durante a produção da L3, o estudante produz frequentemente formas de interlínguas que consistem parcialmente ou completamente em formas de L2.

Os participantes que fizeram parte dos testes linguísticos aplicados por mim e pela docente Mônica Lupetti e, que serão ilustrados nos capítulos seguintes, são um exemplo vivo da complexidade do processo de aquisição da L3 em relação ao da L2 na medida em que o repertório linguístico de um

aluno já munido de, pelo menos, duas línguas (LM e L2) lhe permite procurar semelhanças entre as línguas já adquiridas e a nova, ao passo que o aluno monolíngue, iniciante na aprendizagem de uma segunda língua ou estrangeira, tem seu ponto de referência limitado à sua L1.

Com uma abordagem baseada na prática e na vivência como docente de italiano (principalmente) e de português é nítido, para mim, quando o aluno começa a estudar a língua estrangeira (seja o italiano ou o português) tendo já uma experiência previa do francês ou do espanhol.

Para exemplificar, essas línguas prévias (e a sua LM) assumem um importante papel no aprendizado daquela que será a L3 em seu mapa linguístico. Nesses casos , é importante que, eu, docente com boas noções do espanhol e bom conhecimento do francês, possa oferecer ao estudante um norte e, até mesmo, algumas comparações entre as línguas evolvidas, a fim de proporcionar-lhe uma maior agilidade no aprendizado da L3.

Ilustrando melhor o exemplo anterior, pensemos no passado simples (pretérito perfeito) do português que é composto por um único verbo, ao passo que em italiano, o passado mais frequentemente usado denomina-se *passato prossimo*, composto por um verbo auxiliar (*essere* – ser ou *avere* – ter) + um particípio passado. Por meio de um primeiro contato com a língua, o estudante lusófono não conseguirá realizar muitas associações. Todavia, caso possua o francês como L2, torna-se possível uma associação da construção do *passato prossimo* àquela do *passé composé* , obviamente adaptando algumas regras.

Outra estratégia vivenciada durante a minha experiência como estudante e como docente se deu nos casos em que um aluno lusófono, em processo de aprendizagem do italiano, precisa descrever algo com a ideia de existência. Normalmente, em português, usa-se o verbo haver (impessoal) ou o verbo ter (não há concordância), diferentemente do que ocorre com o italiano, que apresenta duas formas: uma usada no singular (*c'è*) e outra usada no plural (*ci sono*). Caso a língua segunda ou estrangeira do aprendiz seja o inglês ou o francês, o recurso da comparação se torna muito interessante, pois existem estruturas semelhantes facilmente associáveis nessas línguas: there is (singular) e there are (plural), na língua inglesa, na língua francesa o *il y a* (singular) e *il y on* (plural).

Por meio da perspectiva cognitiva, quando se aprende uma língua estrangeira "do zero", de modo geral, não podemos afirmar realmente que a aprendemos "do zero", pois, na maioria das sociedades, estamos expostos a inputs de toda parte: música, empréstimos linguísticos, animês, séries de Tv, jornais online etc. Logo, é possível afirmar que os avanços tecnológicos são recursos imprescindíveis para acelerar e auxiliar no aprendizado de uma língua (L2, L3, L4).

Dessa maneira, a jornada rumo ao novo idioma pode ser iniciada ainda que o anterior esteja em processo de aquisição. O fenômeno que explica essa busca do cérebro seja da língua materna, seja pela língua estrangeira estudada previamente, chama-se transferência linguística e o veremos mais aprofundado na próxima parte deste capítulo.

2.3 Transferência linguística

Transferência linguística é explicada como um fenômeno pelo qual a aquisição de um novo idioma é influenciada pela gramática, pela pronúncia, pela ortografia, pelo léxico ou por outros fatores que estão presentes, de maneira individual, na língua materna ou em outro idioma previamente aprendido, e podem inibir ou facilitar a sua aprendizagem.

Nas palavras de Gonzales (1998) esse fenômeno está relacionado as situações de contato entre línguas. Nessa prospectiva, pretendeu-se discutir a transferência no âmbito, em específico, do aprendizado de uma L3, o que nos faz pensar em uma dinâmica multilíngue (aquisição da L3) que se difere dos efeitos L1 na aquisição de uma L2.

Antes mesmo que se começasse a pensar e a devolver as teorias e pesquisas do aprendizado de uma terceira ou quarta língua estrangeira em um cérebro plurilíngue ou multilíngue, esse fenômeno já era verificado no par língua materna — primeira língua estrangeira. Um exemplo, se dá pela aquisição do português brasileiro como a língua materna do Brasil (ou seja, da quase totalidade da população), em seguida, do aprendizado do espanhol ou do inglês nas escolas durante o ensino básico. Será que o fenômeno de transferência é mais corriqueiro entre a L1 e a L2 espanhol ou entre a L1 e L2 inglês?

Para tentar responder a esse questionamento, alguns estudos afirmam que, quando se trata da transferência linguística, independente da ordem de aquisição, o idioma que for tipologicamente mais próximo da L3 será a fonte de transferência em uma base geral (Abbes, 2020). Para melhor ilustrar a presente afirmação, analisaremos alguns estudos já realizados em relação ao aprendizado de L3 quando a L1 e a L2 são diferentes ou semelhantes.

Em estudos não tão recentes, como aqueles do início dos anos 2000, pensava-se o termo *transferência linguística* sem a perspectiva do multilinguismo ou do plurilinguismo, focalizando somente o aprendizado de uma L2 a partir do pressuposto da língua materna. Martínez e de Dios (2004) afirmam que "a transferência linguística é caracterizada como um processo que é explicado como uma influência proveniente da língua materna que exerce ativamente na aprendizagem e aquisição de uma língua estrangeira" (p. 14).

Assim, para que se atualizasse essa forma de pensar, o ideal seria trocar o sintagma: "aquisição de uma língua estrangeira" a "aquisição de uma ou mais línguas estrangeiras" demostrando, assim, que, apesar de o falante ser capaz de dominar duas ou mais línguas estrangeiras, nada impede que ele realize a transferência linguística da sua L3, L4 baseando-se nos princípios do aprendizado da sua língua materna (L1).

Em geral, a transferência linguística representa um processo linguístico que consiste em interpretar a nova gramática do ponto de vista da língua materna (Di Pietro, 1971) ou em utilizar o conhecimento da língua nativa ao aprender uma segunda língua (Ellis, 1985). Ao mesmo tempo, Schachter e Rutherford (1979) relativizam que não só a língua materna pode ocasionar a construção de novas hipóteses linguísticas, mas também o conhecimento e/ou a experiência linguística global disponível, algo que inclui fundamentalmente a interlíngua, o conhecimento da L1 e de idiomas aprendidos anteriormente.

Para que se compreenda melhor esse processo, é necessário saber quais os aspectos fundamentais em uma transferência linguística. Inicialmente, de maneira superficial, pode haver a transferência da gramática, do vocabulário, da sintaxe, da semântica, da ortografia, da fonologia, da morfologia, da pronúncia, de estruturas e até mesmo dos novos aspectos culturais, que são, em todo o caso necessariamente ao aprendermos uma nova língua estrangeira.

Questionamo-nos se os estudiosos consideram a transferência linguística um fator positivo ou negativo para o aprendizado da L2, L3, L4 etc. Nas palavras de Krashen (1983), essa interferência pode atuar de maneira positiva ou negativa, favorecendo ou colocando obstáculos na construção desse novo conhecimento linguístico e, quando a atuação é negativa, somos obrigados a confrontá-la, explorando o campo de ação e influência.

Esse questionamento é muito comentado e discutido por diversos autores, tanto aqueles que trabalham diretamente com o par L1-L2 quanto os que desenvolvem suas pesquisas na aquisição de uma L3, L4. E as respostas, dependendo de fatores diversos como, por exemplo, o grau de proficiência dos aprendizes, as línguas de aprendizado em questão e, sobretudo, o contexto em que são aprendidas, podem ser inúmeras. Sendo assim, essa questão não pode ser respondida com exatidão, ou seja, não podemos afirmar se é um aspecto positivo ou negativo e, para auxiliar nesta compreensão, trouxemos trazer algumas reflexões e algumas propostas teóricas de estudiosos importantes.

No artigo *Negative Versus Positive Transfer Teaching Grammar*, Bardovi-Harlig e Sprouse (2017) definem a negatividade presente na transferência linguística quando a influência do idioma nativo leva a erros na aquisição ou no uso do idioma-alvo. Quando são apresentados os aspectos

positivos por intermédio do processo de transferência linguística significa que a influência do idioma nativo leva à aquisição ou ao aprendizado do idioma em questão de modo muito veloz. Neste caso, houve o que se costuma denominar -facilitação.

Bardovi-Harlig e Sprouse (2017) explicam, ainda, ao leitor que, a facilitação não é um processo que gere curiosidade e interesse no pesquisador, pois tendem a concentrar-se nas interferências negativas (talvez com o objetivo de torná-las cada vez mais comuns) e criam, assim, estratégias e metodologias para que o estudante possa afrontá-la cada vez menos.

Nesse mesmo artigo anteriormente mencionado, para que se compreenda melhor a razão pela qual os autores se debruçam na pesquisa das interferências negativas do processo de transferência, são listados alguns casos de aprendizes que decidem estudar uma L2 e os obstáculos a serem superados nessa na área morfológica, fonológica ou lexical. Bardovi-Harlig e Sprouse (2017) afirmam que:

> sons ou combinações de sons do idioma-alvo que não ocorrem no idioma nativo geralmente causam problemas especiais para os alunos. Da mesma forma, a transferência negativa é geralmente considerada responsável por uma série de erros do aluno na morfossintaxe (inflexão e ordem das palavras). (p. 1)

A partir da citação anterior, os professores de linguística da universidade de Indiana apresentam ao leitor alguns casos e experiências com francófonos, por exemplo, que ao adquirirem o inglês como L2, tendem a colocar os advérbios incorretamente entre o verbo e seu objeto direto (John takes often the subway) em vez de entre o sujeito e o verbo (John often takes the subway), presumivelmente sob a influência da ordem das palavras em francês (Jean prend souvent le métro).

Partindo de um aspecto estrutural, ou seja, da ordem das palavras, ao aspecto lexical, algumas palavras da língua francesa ajudam no aprendizado da língua inglesa. Bardovi-Harlig e Sprouse (2017) mencionam alguns pares que se assemelham muito ortograficamente, mas possuem a pronúncia completamente diferente que é o caso de "parents (inglês) e parents (francês)" que em ambas as línguas significam "pais''. Ainda na aquisição do vocabulário, encontramos outros pares de palavras "gêmeas ortográficas" como: *pronunciation* e *attention* que diferem na pronúncia, mas coincidem na grafia dos idiomas, por razões, sobretudo, históricas.

Neste segundo caso, ainda que não possamos generalizar e afirmar que todas as palavras com terminação -tion do inglês, encontrarão um par correspondente no francês e vice e versa, podemos utilizar essas coincidências de terminação como uma metodologia de ensino e comparação com o objetivo de facilitar o aprendizado daquele idioma.

De um olhar estrutural das palavras a um olhar histórico, Akbarov (2023) afirma que o francês, com suas características fonológicas distintas e influências históricas, demonstra uma abordagem única à afixação, especialmente na assimilação de prefixos e sufixos em seu léxico.

A saber, na língua francesa, originária do latim, as palavras femininas que, em latim, terminavam com -tio já haviam evoluído, no francês, para terminar em -tion por vários motivos históricos, como a conquista normanda do inglês, moldando, assim, padrões de afixação exclusivos no francês. Posteriormente, esses sufixos passaram para o que hoje é o idioma inglês, e ficou fácil criar palavras derivadas de verbos com a adição de -tion em sua terminação a fim de torná-los substantivos.

Foi nesse momento, portanto, que algumas palavras foram criadas em inglês, embora não existissem (ou tivessem desaparecido) no francês moderno como, por exemplo, *dedication* e essa palavra não existe na língua francesa, devendo apropriar-se do vocábulo de gênero masculino *dévouement* ou de gênero feminino *dedicasse*.

2.3.1 Transferência da L3

Até aqui tratamos e exemplificamos casos em que se estudou se a L1 influenciou o aprendizado da L2, apontando as influências são positivas ou negativas durante esse processo. A partir deste momento, faz-se necessário evidenciar um caso que se refere ao aprendizado da L3 presente na obra prima *Third Language Acquisition and Linguistic Transfer and universal grammar.*

Em 2009, houve um importante estudo do qual foi analisada a maneira que os nativos língua chinesa com alto nível de proficiência em inglês conseguiam aprender o norueguês. Como as estruturas dessas três línguas se comportam? Será que encontramos algumas semelhanças entre elas ou se diferenciam muito?

Jin (2009) investigou falantes nativos de chinês que adquirem o inglês como L2 e o norueguês como L3. O chinês é uma língua de objeto nulo, ao passo que o inglês e o norueguês não têm esse parâmetro. Através de um teste de juízos de aceitabilidade, Jim descobriu que as taxas de respostas-alvo sobre a rejeição de objeto nulo em inglês (L2) superam as verificadas em norueguês (L3) (72% vs. 57.1%), defendendo que, nesse caso, a transferência ocorre sobretudo a partir da L1, visto que o bom domínio do parâmetro-alvo, na L2 ,não parece contribuir de alguma forma para a aquisição do mesmo parâmetro na L3.

Em outras palavras, o que pode fazer sentido é que o primeiro idioma que o estudante aprende é aquele em que se manifesta quando está aprendendo um novo idioma independentemente de quantos idiomas acaba aprendendo. Portanto, percebe-se que, em alguns casos, a transferência

pode ser oriunda da L2 e que esse estudo obteve uma grande importância para a linguística cognitiva, pois observou e analisou como os aprendizes com diferentes experiências lidaram com algo chamado aspecto. Jin (2009) ilustra também as principais diferenças entre as três línguas analisadas nesse estudo:

> Tipologicamente, o chinês é conhecido como um idioma com predominância de tópico, enquanto o norueguês e o inglês são chamados de idiomas com predominância de sujeito. Quanto à propriedade sintática sob investigação, os objetos podem ser omitidos em chinês, mas geralmente não podem ser em inglês ou norueguês, idiomas em que é necessário um pronome referencial/frase nominal para preencher a posição do objeto. (p. 145, tradução nossa)

Para que se possa ilustrar ainda mais a aquisição da L3 norueguês através do inglês L2 a falantes de chinês L1, Jin (2009) oferece ao leitor alguns exemplos associados à propriedade objetos nulos:

Ex3: ni kan wan zhe ben shu, jizhu yao huan e gei wo – chinês (p. 145)

Ex4: you read finish this CL book, remember must return to me – inglês (p. 145)

Ex5: When you finish reading this book, please remember to give *(it) back to me (p. 145).

Ex6: Når du er ferdig med å lese boken, husk å gi *(den) tilbake til meg – norueguês (p. 145).

Ex7: When you are ready with to read book-the, remember to give back to me – inglês (p. 145).

O estudo da transferência linguística no aprendizado de uma L3 se estende a uma grande complexidade, pois há inúmeros fatores que podem estar associados a esse fenômeno entre os quais a proficiência, a idade etc.

Cenoz (2001) pontua que o estudo da influência interlinguística é afetada não apenas pelo conhecimento de outros idiomas, mas também pelo processo de aquisição desses idiomas e pelas estratégias que o aluno usou para adquiri-los. Levando em conta a grande complexidade e diversidade da aquisição de terceiros idiomas, o estudo da influência interlinguística ainda está em sua infância, embora o campo tenha atraído cada vez mais atenção nos últimos anos.

Partindo desse pressuposto, trabalhando também o idioma inglês, a autora e professora de educação na Universidade do País Basco analisou casos de crianças que vivem em comunidades/ contextos de bilinguismo na Espanha. O seu estudo é conduzido em uma escola onde o inglês é

ensinado como terceiro idioma para falantes nativos de basco e espanhol. Especificamente, ele analisa a influência do basco e do espanhol no inglês.

Como parte do processo metodológico, os estudantes foram solicitados a contar a história ilustrada sem palavras "Frog, Where are you?" (Mayer, 1969) em inglês e essa história consiste em 24 figuras e tem sido usada em muitos contextos em diferentes idiomas, tanto para o público infanto-juvenil quanto para o público adulto.

Cenoz (2001) percebeu, por meio dos resultados, que, que o espanhol é o idioma de origem mais importante para os três grupos e que a influência multilíngue cruzada do espanhol é ainda mais comum entre os alunos mais velhos.

2.4 Transferência lexical

Ao longo dos estudos acerca da transferência linguística, inúmeros autores estabeleceram uma maneira para classificá-la. Para Martínez e de Dios (2004), a transferência linguística é dividida em categorias e subcategorias, baseando-se, sobretudo, nos pensamentos e teorias do linguista Meriö (1978).

Em primeiro lugar, Meriö sugere a teoria da interferência direta, indireta e distante na qual estabelece relações semelhantes e diferentes entre os três conceitos acima. Em segundo lugar, apresenta-nos a interferência psicológica, ou seja, aquela que aumenta a confusão causada pela semelhança formal entre dois repertórios lexicais do idioma inicial e do idioma de destino os quais, por outro lado, não compartilham nem a mesma pronúncia nem o mesmo significado.

Outros estudiosos, como por exemplo, Lehiste (1980), sugerem uma outra classificação que é dividida em três principais tipos de transferência: a) aquela que se relaciona com a reprodução e a percepção dos sons; b) aquela que pode ser definida pela incorporação gradual de elementos gramaticais, desde a língua inicial até a língua terminal ou vice e versa, c) aquela que se concentra na integração dos vocábulos, sobretudo, por questões de contato linguístico. Logo, a classificação é definida dessa forma: a) transferência fónica; b) transferência gramatical; c) transferência lexical.

Partindo do macro ao micro, focalizemo-nos na interferência lexical e pensemos diretamente nas palavras, nos vocábulos de uma língua materna a uma língua estrangeira ou até mesmo de uma língua estrangeira (L2) àquela terceira ou quarta língua (L3/L4) dependendo do contexto e das motivações que levaram aquele estudante a aprendê-la. Além disso, termos como homonímias e falsos amigos são de grande importância quando se trata da transferência lexical.

Ringbom (1987) destacou-se nos seus estudos ao apresentar uma das suas contribuições mais importantes, através da qual propunha uma tipologia de transferência linguística classificada, segundo ele, como a mais evidente, pois resulta da semelhança deliberadamente reconhecidas entre o idioma de origem e o idioma-alvo. Por meio dessa tipologia, ele identificou duas categorias, consistindo a primeira na transferência lexical, já resumida em poucos detalhes previamente.

A primeira categoria apresenta três subclassificações:

a) Tradução de empréstimos linguísticos ou decalques (como child wagon no lugar de pram do sueco barnvagn).

b) extensão semântica (como "he bit his language" do finlandês *kieli* , que significa tanto língua quanto idioma).

c) cognatos parcialmente falsos (como fabric em vez de factory, do sueco fabrik e "The *hound* is the best friend of man ", do sueco hund, que significa cão em todos os contextos). (Ringbom, 1987, p. 102)

Os exemplos acima foram baseados em estudos com aprendizes que possuem a língua materna sueca, a L2 finlandês e aprendem a língua inglesa como L3. No exemplo A, percebe-se que a língua sueca se comporta como a língua alemã, possuindo palavras longas que são, na verdade, formadas pela junção de outras palavras menores e mais simples, e seu significado normalmente é facilmente deduzível com base no significado das palavras originais que a formam. Dessa maneira, pensar na língua materna para usar a L3 foi uma estratégica do aprendente que não deu certo, porque na língua inglesa usa-se somente uma palavra.

No exemplo B, a extensão semântica se associa ao significado usual, sobretudo, denotativo, ou seja, literal em cada idioma aprendido. Traduzindo literalmente, como "ele mordeu a sua própria língua" , e o vocábulo é "language'', é usado erroneamente ocorrendo, assim, um problema de transmissão da mensagem. Na língua inglesa, diferentemente do que ocorre no português e no finlandês, há um termo para indicar língua – parte do corpo (neste caso, tong) e outra para indicar língua – idioma/ linguagem (language). Consequentemente, baseando-se no funcionamento do finlandês, o falante tende a usar uma única palavra para definir idioma e língua.

No último exemplo, a influência da língua materna se aproxima na aprendizagem da língua terceira. Particularmente, acredito que também os falantes de português e italiano também possam cometer essa interferência lexical, devido à coincidência entre as palavras fábrica e *fabbrica*. Na segunda frase do exemplo c, a palavra hound, na língua inglesa, é usada para representar um tipo específico de cão, ou seja, o cão de caça, usando-se de maneira geral, o vocábulo dog. Dessa maneira,

a partir da influência do sueco, o falante optou pelo uso errôneo da palavra hound, por conta da influência de *hund*, que, diferentemente de *hound*, não possui, em sueco, um significado particular, mas sim geral.

Resumindo o que vimos, por meio dos exemplos, os fundamentos de Jarvis e Pavlenko (2008), evidenciam a importância de que a suposição da interconexão mental das palavras significa, consequentemente, que o conhecimento de palavras em um idioma pode influenciar a forma como as palavras em outro idioma são processadas e produzidas.

A segunda categoria proposta por Ringbom (1987) consiste nos empréstimos de elementos-alvo e as suas inserções no contexto da L2/L3. Isso inclui:

> colocações não modificadas como, por exemplo, "I was pigg after the shower" do sueco *pigg*, que significa revigorado, chamado de "assimilação linguística" por Ringbom, em que o item não-alvo é usado fonológica e morfologicamente intacto com relação à fonte e aos híbridos, mesclas e classificações em que o item inserido passa por alguma adaptação ao sistema fonológico ou morfológico pretendido. Por exemplo: I am tired in the morning ,but in the evening I feel piggy). A última distinção – e toda a tipologia de Ringbom, em geral – foi adotada em estudos posteriores sobre a aquisição de vocabulário em L3/Ln. (p. 102)

Sendo assim, para um melhor entendimento, baseemo-nos nas palavras de Ringbom:

> Na literatura, os erros morfofonológicos são chamados de transferência formal e incluem o uso de um falso cognato, empréstimos lexicais ou invenções lexicais, e a transferência semântica pode ser caracterizada como o uso de uma palavra do idioma-alvo com um significado que reflete a influência da semântica de uma palavra correspondente em outro idioma (Ringbom, 2001, p. 64, tradução nossa).

Dessa forma, podemos afirmar que a transferência lexical caminha juntamente à transferência semântica, ao passo que a segunda atribuirá sempre um significado para a primeira. Um elemento que vai além dos falsos cognatos e que é de suma importância não só quando aprendemos uma língua, mas quando trabalhamos com ela (como, por exemplo, no ofício do tradutor) são as expressões idiomáticas e os provérbios, que não podem ser traduzidos literalmente, pois desse modo, não produz o mesmo efeito na língua terminal.

Não pensemos somente nos textos escritos, mas também quando estamos aprendendo uma língua estrangeira, há muitas estratégias usadas pelos estudantes como, por exemplo, aquela de pensar na língua materna ou na língua estrangeira (L2) para aprender o próximo idioma, o que pode resultar em êxito ou fracasso.

A expressão italiana ‘*’In bocca al lupo’’* que se traduzida literalmente, significaria “na boca do lobo”, não produz nenhum tipo de efeito semântico na língua portuguesa além daquele de curiosidade, no qual o falante deseja saber o que tem na boca do animal. Na Itália, essa expressão representa o augúrio de boa sorte e tem uma conotação histórica presente nos tempos de Roma com a história de Rômulo e Remo, os gêmeos órfãos que mais tarde se tornaram os fundadores da cidade eterna e sabe-se que eles foram resgatados e protegidos por uma loba. Pensar sobre a frase neste contexto mostra que um lobo também pode simbolizar segurança e proteção.

Dessa forma, conclui-se que a transferência lexical é só um ramo das demais classificações dos outros tipos de transferências existentes no aprendizado de uma L2 ou de uma L3. No decorrer dos próximos capítulos, analisaremos os processos de transferência lexical , de forma mais prática, através de um estudo feito com os estudantes do ensino superior de português da Universidade de Pisa, na Itália sob a orientação da Prof. orientadora Mônica Lupetti.

CAPÍTULO III

O ESTÁGIO NA UNIVERSIDADE DE PISA

3.1. O Erasmus

O Mestrado de Português Língua Não Materna (MPLNM) oferece ao estudante no decorrer do segundo ano, a possibilidade de permanecer em Braga (cidade onde está situada a universidade), seja para escrever uma dissertação, seja uma segunda opção de permanecer na cidade e desenvolver um estágio nos cursos do *BABELIUM* (cursos de língua da Uminho) ou ainda para se candidatar a um programa europeu de mobilidade acadêmica que se chama Erasmus.

O Erasmus foi criado em 1987 e é um dos programas que tem mais estimulado a mobilidade de estudantes do ensino superior na União Europeia. Dessa forma, o estudante tem a oportunidade de participar do programa até mais de uma vez a depender do período e da mudança dos ciclos de estudos: licenciatura/graduação; mestrado e doutorado.

Assim, no ano de 2014 passou a chamar-se Erasmus+ e a abranger novos formatos de intercâmbio. Atualmente, a mobilidade é presente em mais de 30 países, e inclusive em países de fora da UE, como a Noruega ou a Turquia.

Esse programa de mobilidade permite ao estudante conhecer-se melhor, pois viver em um país estrangeiro onde a cultura e os costumes são completamente diferentes é uma grande oportunidade seja de crescimento pessoal seja de crescimento profissional. Outro fator muito interessante é a possibilidade de aprimorar o idioma do país de escolha já que, , muitas vezes, a língua local não será a mesma do país de origem. Ademais, muitas universidades oferecem gratuitamente aos estudantes Erasmus os cursos de língua de forma gratuita e outros benefícios.

O Erasmus é realizado por um período de 6 meses a 1 ano dependendo do histórico de disciplinas e de créditos que o estudante tem de cumprir. De qualquer forma, a experiência é igualmente relevante e importante.

Dentre do programa, há inúmeras universidades parceiras com a Universidade do Minho , que se caracteriza por ser uma universidade de origem. Dessa forma, o estudante precisa escolher a universidade de destino de acordo com o projeto que pensa em desenvolver, levando em conta a língua com que tem mais facilidade, já que, ao longo do processo, são requeridas as competências linguísticas da língua local ou do inglês. Posteriormente, o estudante deverá ainda, entrar em contato

com um professor da universidade de destino que possa acolher o projeto e possa vir a ser o orientador durante a mobilidade, havendo, assim, uma interação ativa tanto com o estudante e quanto com o orientador da universidade de origem.

Dentre as inúmeras universidades italianas presentes no consórcio do programa de mobilidade em questão, foi escolhida a Universidade de Pisa e a escolha se deu por fatores decisivos como, por exemplo, a sua classificação na áreas de ciências humanas como uma das melhores da Itália, a posição geográfica (região da Toscana onde há tanto o mar quanto a montanha e o fato de ser considerada uma cidade média (em termos de tamanho e custo de vida) assim como a cidade da universidade de origem, possibilitando a manutenção da qualidade de vida.

A cidade de Pisa oferece aos estudantes e aos pesquisadores um ambiente ideal para viver, estudar e trabalhar. Com sua grande e intelectualmente estimulante comunidade acadêmica, Pisa torna-se um ambiente muito atrativo aos estudantes.

3.2. A Universidade de Pisa e o departamento de língua portuguesa

A história das universidades mais antigas da Itália é detalhada em um estudo recente (Igea, s .d.) e a Universidade de Pisa é considerada a décima sexta universidade mais antiga do mundo, fundada em 1343, e assim, ocupando a classificação de n°5 no ranking das universidades mais antigas da Itália, tendo formado nomes de reconhecimento mundial como, por exemplo, Galileu Galilei no curso de medicina.

Os cursos da *Triennale* (licenciatura), da *Magistrale* (do mestrado) e do *dottorato* (doutorado) em estudos relativos à língua portuguesa seja no campo da linguística seja do campo das suas respectivas literaturas fazem parte do Departamento de Filologia, Literatura e Linguística.

O site (https://www.fileli.unipi.it/dipartimento/) fornece informações sobre as principais áreas de atuação do departamento que foi constituído em 2012 por intermédio da fusão de cinco departamentos diferentes. Associado ao esse departamento e considerado de grande importância para os alunos da universidade e para aqueles que chegam por meio de programas de mobilidade, como o Erasmus, está o Centro de Idiomas da Universidade conhecido como CLI (Centro linguistico di Ateneo) responsável pelo ensino de línguas estrangeiras.

Voltando aos propagadores da língua portuguesa no mundo, evidenciamos o Instituto Camões e a inauguração de uma cátedra a ele vinculada no ano de 2006 graças à colaboração da Profa. responsável, hoje, sobretudo, pelas disciplinas de tradução e literatura dos cursos de língua portuguesa de nível superior. Em parceria com o Instituto Camões e com os acordos Portugal-Itália, há a figura de

uma leitora que colabora com as turmas do leitorado de português europeu nos cursos de licenciatura e de mestrado.

A Cátedra se chama Antero de Quental (em clara homenagem a um grande escritor e poeta português) e tem, dentre seus objetivos fundamentais, o de participar dos Programas de Linguística e de Literatura do Doutoramento em Estudos Humanísticos da Universidade de Pisa, organizando aulas e seminários sobre problemáticas específicas da linguística do português.

O Instituto Camões, I. P. (s. d.) descreve a missão e os objetivos da Cátedra Antero de Quental na Universidade de Pisa como, por exemplo, incentivar o gosto pela língua e pela literatura portuguesa, além de ser responsável pela organização de atividades culturais universitárias e extrauniversitárias relativas ao âmbito lusófono que têm lugar em Pisa, coordenando-se com instituições locais, como, por exemplo, a *Casa della Donna*, o *Café dell''Ussero*, o *Pisa Book Festival.*

Dedica-se ainda à colaboração com outras instituições acadêmicas do território (nomeadamente com a *Scuola Normale Superior*e de Pisa), contribuindo para a realização de seminários e aulas sobre literatura portuguesa e linguística do português em perspectiva histórica.

Além dos eventos ativos propostos pela Cátedra Antero de Quental, também há o incentivo da Embaixada do Brasil em Roma, visto que os alunos da licenciatura e do mestrado têm contato regular com as duas variedades da língua portuguesa. A língua portuguesa da variedade brasileira, alguns anos atrás, era até ofertadas no CLI pela leitora Ana Luiza que, atualmente, dedica-se ao ensino do português brasileiro no curso de leitorado da licenciatura e do mestrado em português e aos alunos do curso de ciências políticas pertencente ao mesmo departamento.

Mas a história dos cursos de língua portuguesa na Universidade de Pisa começou muito antes da sua inserção no Departamento Filologia, Literatura e Linguística e da inauguração da cátedra de Antero de Quental. Uma das vozes que potenciaram o crescimento e o desenvolvimento do departamento, hoje, conhecido a nível internacional foi a Profa. Dra. Maria José de Lancastre, licenciada pela UNIPI onde também iniciou a sua carreira acadêmica e atuou como professora ordinária por muitos anos.

Em entrevista a Profa. Dra. Monica Lupetti, ex-aluna aluna de Maria José de Lancastre, afirma que Lancastre era uma excelente professora de literatura e que lhe contava as suas vivências com vários escritores portugueses da última geração de poetas, a geração do surrealismo. Lupetti acrescenta, ainda, "ela já tinha certa idade, era mulher e já tinha vivido de perto e era esposa do Antonio Tabucchi, escritor italiano do qual você já deve ter ouvido falar". Logo, ela vivia a literatura dentro e fora.

Outra personagem muito importante para a construção e o desenvolvimento do departamento de língua portuguesa foi a Profa. Luciana Stegagno Picchio, segundo o depoimento da Profa. Dra. Monica Lupetti, que ressaltou ainda:

> A Profa. Luciana Picchio morreu há mais ou menos dez, quinze anos e já estava com mais de noventa anos, portanto tivemos a sorte de termos tido uma potência seja do ponto de vista dos estudos, uma cultura imensa, transversal e ibérica mesmo e com muito saber do português seja do ponto de vista relacionado à gestão, ou seja, uma pessoa que tinha muito poder dos recursos humanos e foi essa a sorte que teve a Universidade de Pisa.

Portanto, é uma história que começou há muitos anos e, de acordo, com os relatos da Profa. Dra. Mônica, foi a partir de 1997 que o departamento tomou uma maior proporção e conseguiu se desenvolver o ponto de chegar ao panorama encontrado hoje em dia.

3.3. O leitorado da Universidade de Pisa

O leitorado é um programa que permite que um professor possa ir ao exterior difundir determinadas culturas e línguas. Neste presente caso, como dito anteriormente, têm-se os seguintes órgãos principais para a expansão da língua portuguesa: O Instituo Guimarães Rosa em colaboração com a embaixada do Brasil e o Instituto Camões.

Dependendo da universidade e do departamento, conforme mencionado no primeiro capítulo do presente trabalho, existe uma lista de universidades italianas (MUR), porém nem todas são contempladas com a presença de leitores portugueses e brasileiros, ou seja, nem todas as universidades estão aptas para ensinar as duas variedades do português.

Há muitos questionamentos sobre a necessidade de ensinar ambas as variedades e os fatores que influenciam o ensino bicentral, ou seja, em um ensino focalizado nas duas variedades que se sobrepõe: a europeia e a brasileira. De que modo um italófono pode ser avantajado no aprendizado das duas variedades? Esse foi um dos questionamentos feitos a Profa. Dra. Mônica Lupetti durante a entrevista para entendermos os principais fundamentos e objetivos do programa em si.

A Profa. relata que a incorporação do aprendizado das duas variedades do português foi iniciada com a sua chegada ao departamento e com seu ingresso como docente das disciplinas de Língua e Linguística Portuguesa. A iniciativa foi tomada devido à necessidade mudar um cenário existente no passado onde o aluno cursava dois anos de português europeu e, nos terceiros e quartos anos começava a se aproximar da variedade brasileira o que causava certa frustação e falta de

compreensão. Vale ressaltar que, nesse período de tempo mencionado, a licenciatura era composta de 4 anos, sendo a divisão feita dessa forma.

Para que essa frustação não se refletisse nos alunos de hoje, duas leitoras Profa. Dra. Regina Célia Pereira e Prof. Dra. Ana Luiza de Souza colaboram entre si e com as turmas de leitorado. No primeiro ano da licenciatura, os discentes têm aulas com as duas leitoras, ou seja, já de imediato o contato com as duas variedades. No segundo ano, a responsável pelo ensino do português é a leitora Regina, focando na variedade europeia ao passo que no terceiro e último ano, é aprofundado o português brasileiro com a leitora Ana Luiza.

Desse modo, no primeiro ano, há um trabalho conjunto entre as duas profissionais e essa é uma forma dos alunos não escolherem qual a variedade querem aprender antes de terem um maior contato com a língua. É exatamente para isso que vão, desde o início, recebendo os dois inputs simultaneamente pata que possam desenvolver as competências linguísticas nas duas variedades completamente equilibradas e, só então, escolhem eles próprios qual variante do português querem falar.

O ensino bicêntrico da língua portuguesa se mantém no mestrado. Todavia, a divisão se faz de forma diferente dado que o curso tem a duração de 2 anos, ficando assim um 1 ano de português europeu e 1 ano de português brasileiro, sempre com as mesmas leitoras.

3.3.1. A descrição do leitorado

O leitorado, como dito anteriormente, está presente nos programas de ensino do português tanto na licenciatura quanto no mestrado, e a minha participação foi, portanto, na licenciatura pelo fato de eu estar inscrito em uma disciplina curricular do primeiro e do segundo ano.

As aulas do leitorado possuíam muitos horários, portanto foi estabelecido de comum acordo entre a Profa. Dra. Monica e eu que eu poderia participar, como observador, em mais de uma turma, pois isso seria muito mais eficaz e determinante para a minha pesquisa, visto que meu principal objetivo era observar e analisar a forma como os estudantes se comunicavam em português e perceber as interferências com a língua espanhola ou com a língua materna deles.

Dessa maneira, segui classes do primeiro ano e do terceiro ano uma vez por semana em cada turma com a leitora Ana Luiza e o segundo ano com a leitora Regina de uma a duas vezes por semana a depender dos meus horários de aulas e de trabalho. Conforme o dia, a aula seja do leitorado seja da disciplina era feita no Palazzo Curini , Palazzo Ricci ou no Palazzo Boilleau.

O primeiro semestre do leitorado se iniciou em meados de setembro e se interrompeu entre a segunda semana de dezembro. As aulas regressaram na semana do dia 20 de fevereiro do ano sucessivo (2024), logo não pude acompanhá-las porque o meu período acadêmico Erasmus já havia se encerrado no dia 16.

No final deste percurso de mobilidade, frequentei como estágio de observação 45 horas de aulas divididas entre o primeiro ano (nível A1/A2), o segundo ano (nível A2/B1) e o terceiro ano (nível B1/B2) além de ter oferecido aos estudantes um seminário de 1 hora e meia, além de 6 horas de aulas temáticas as quais serão mencionadas no presente capítulo.

3.4. A observação e a prática nas aulas do leitorado em Pisa

A observação é algo muito importante para a formação de um professor, isso é também a possibilidade de estar em contato com diversas realidades, pois os estudantes são oriundos de diferentes meios sociais e com ambições que, muitas vezes, não são as mesmas ainda que tenham escolhido o mesmo curso universitário. Segundo Aragão e Silva (2012), o ato de observar é fundamental para analisar e compreender as relações dos sujeitos entre si e com o meio em que vivem.

Mafuani (2011) enfatiza que a teoria é muito importante, mas ter a prática que o estágio proporciona à vida de um estudante é essencial. É difícil relacionar teoria e prática se o estudante não vivenciar momentos reais em que é preciso analisar o cotidiano.

No caso do presente estudo, se não houvesse uma observação e um contato ativo com os estudantes, não poderiam ter sido observados aspectos cotidianos de interferências, assim como não poderia ter sido feita a aplicação dos testes linguísticos aos estudantes da licenciatura para que se chegasse a uma reflexão sobre o aprendizado do português L3 por estudantes italófonos.

Para a parte prática do leitorado, cada leitora me propôs alguma atividade para que eu pudesse realizar com a turma. A leitora Regina convidou-me a dar uma aula sobre algum aspecto cultural de Portugal, devido à minha vivência nesse país no ano anterior. Foi interessante, pois falei de uma festa popular portuguesa e, como não dispunha de todas as informações, foi necessário fazer uma pesquisa ampla a fim de oferecer uma aula mais rica e mais produtiva. Sob essa ótica, pode-se dizer que, os professores são estudantes para sempre, uma vez que a construção do saber é algo constante.

A leitora Ana Luiza pediu que eu trouxesse algo da realidade brasileira e decidi apresentar um curta-metragem *Vida Maria* (Araújo, 2006) para os alunos do primeiro e do terceiro ano, os exercícios,

obviamente, foram pensados de forma diferente, pois os níveis não eram os mesmos, isso levou-me a uma adaptação também do plano de aula. E por que a escolha do curta-metragem nas aulas de PLE?

Segundo os estudos de Vizcaíno Serrano (2010), os curtas-metragens possuem um caráter totalmente autêntico e é definido pelo método comunicativo, pois estimula a concentração dos estudantes não só na linguagem, mas também no próprio processo de aprendizagem. Ademais, o aluno deve ser exposto ao maior número possível de mostras reais de língua e a autenticidade do material permite trabalhar a pragmática, dado que apresenta as interações entre falantes nativos, num determinado contexto sociocultural.

Por ser um recurso visual, o aluno entra, de maneira profunda, na estética, desenvolvendo a sua sensibilidade e a sua imaginação. O curta-metragem, além disso, oferece ao telespectador poucas personagens e, normalmente, possui um elemento surpresa. Como diz o próprio nome, o curta (em referência à duração muito inferior à de um filme) oferecendo assim, uma vantagem ao professor que opta por usá-lo em sala de aula. Ontoria Peña (2007) acrescenta que: "a condensação de uma história em poucos minutos exige expressividade e concentração de tensão para manter o público na expectativa. Isso ajuda a motivar o aluno e a concentrar sua atenção em um único enredo" (p. 3).

Como o objetivo inicial era compreender as interferências linguísticas dos alunos, o curta-metragem foi uma ótima opção, pois, permitiu que os alunos exprimissem as suas opiniões, como por exemplo, no caso do terceiro ano, onde pudemos desenvolver uma discussão mais aprofundada. Já os alunos do primeiro ano participaram de uma dinâmica diferente e adaptada ao nível A1, que será vista na próxima seção.

3.4.1. Proposta didática – primeiro ano da licenciatura – PB (Português Brasileiro)

Vida Maria é um curta-metragem, produzido pelo animador gráfico Marcio Ramos, que teve o seu lançamento em 2007, mesmo que o vídeo tenha sido postado no Youtube em 2017 (acessar o link presente na lista de referências bibliográficas). O curta retrata a vida de Maria José, personagem que configura um reflexo ainda existente de crianças e mulheres no Brasil: uma menina de cinco anos de idade que se diverte aprendendo a escrever o nome, mas é obrigada pela mãe a abandonar os estudos e a começar a cuidar dos afazeres domésticos na roça onde vive. Enquanto trabalha ela cresce, casa e tem filhos e depois envelhece e o seu ciclo continua a se reproduzir nas outras Marias suas filhas, netas e bisnetas.

Muitas vezes para ajudar economicamente as suas famílias, muitas crianças no Brasil têm suas infâncias "roubadas", pois ao invés de estarem estudando, precisam trabalhar desde cedo. Logo,

percebe-se uma infância pobre, com más condições de vida e com pouquíssimas esperanças de um futuro melhor.

Visto que o curta-metragem é ambientado no sertão brasileiro, no Nordeste, estão presentes as paisagens áridas e secas transformando o sertão também em uma personagem. Dessa maneira, foi possível também estimular a criatividade dos alunos, levando-os a pensarem variadas questões ligadas ao cenário local. Devido ao fato de muitos diálogos serem em silêncio absoluto, reproduzindo somente as imagens relativas às tarefas domésticas e ao próprio lugar onde aquele ciclo se repetia constantemente, foi possível ainda pensar acerca de possíveis diálogos.

Na primeira parte da atividade, conhecida como aquecimento, feita com os alunos do primeiro ano, optou-se por apresentar-lhes apenas a fotografia/capa do curta-metragem a fim de estimular a sua imaginação e, a partir disso, foi-lhes enviado um link de acesso ao "Mentimeter". A plataforma Mentimeter (https://www.mentimeter.com/pt-BR) permite a criação de apresentações interativas, facilitando a participação ativa do público.

O "Mentimeter" é um Sistema de Resposta do Aluno (SRS) como o *TurningPoint* ou o *Plicker*. De acordo com a Universidade Manuela Beltran Virtual (2018), os SRSs são ferramentas que permitem monitorar o aprendizado de cada aluno, fornecendo feedback por meio de tecnologias móveis (smartphones, tablets). Acredita-se que essa plataforma tenha sido muito usada durante a pandemia graças aos cursos on-line, mas é completamente possível usá-la na modalidade presencial, transformando os tablets e smartphones em ferramentas de aprendizado.

Da *Word cloud* ou nuvem de palavras, surgiram vocábulos como *abuela* , família, neta e o mais interessante é que a plataforma lança as palavras assim que o aluno termina de escrevê-las e a nuvem vai ficando maior a medida em que os discentes vão completando a atividade.

Na atividade II, o último do bloco de atividades de aquecimento, os alunos, baseando-se ainda na imagem, responderam a algumas perguntas sobre quem poderia ser a Maria, de onde ela vinha, o que ela fazia, onde ela morava e sobretudo o que resumiria o título *Vida Maria*. A atividade foi feita em dupla e, em seguida, os alunos expuseram as suas subjetividades em voz alta.

Chegou finalmente o momento no qual os alunos assistiram ao curta-metragem e responderem às questões do bloco II de atividades. As respostas foram dadas de maneira voluntária e envolviam a participação ativa dos estudantes. Questionou-se sobre qual fosse o tipo de cenário presente, sobre qual fosse o país lusófono onde foi ambientado Vida Maria, sobre o recurso utilizado para demonstrar a passagem de tempo, a parte mais interessante do curta na opinião deles e, finalmente, sobre qual fosse o grande sonho de Maria/das Marias.

Na última pergunta, houve um texto em primeira pessoa de Bruno, um rapaz de 17 anos que descreve a sua rotina, a sua possibilidade de estudar em uma escola particular, a boa infraestrutura familiar, a maneira como passa o seu tempo livre etc. Após a leitura compartilhada entre os estudantes, questionou-se a diferença entre a rotina do Bruno e a da Maria.

Visto que os alunos do primeiro ano, naquele mês, estavam aprendendo as ações cotidianas, aproveitei a oportunidade para fazer com que escrevessem. A atividade foi feita em dupla e eles teriam de compor um texto de 40 palavras contando a rotina de Maria caso ela tivesse a mesma oportunidade do Bruno.

O léxico é um aspecto essencial na aprendizagem de um idioma, pois ele é um item introdutório para que se possa trabalhar com as outras competências como a fonologia, a sintática e semântica. De acordo com Pastor Cesteros (2009) não há um momento único apropriado para introduzir o léxico. Independente do aspecto linguístico com que se está trabalhando, o léxico é um elemento da língua sempre presente, uma vez que, a competência lexical tem caráter transversal, a autora indica a possibilidade de elaborar tanto atividades exclusivamente para trabalhar o léxico quanto para obter outros objetivos ou praticar outras competências.

E para a introdução do léxico, é de grande importância levar aos estudantes materiais autênticos como séries, filmes, podcasts, curtas-metragens. Pinheiro (2022) evidencia que os alunos precisam de tarefas e atividades para ajudá-los a organizar o seu léxico, para que construam redes de associações. E a forma como se trabalha o léxico seria a mesma para todos os níveis?

Pastor Cesteros (2006) responde a essa pergunta, fazendo-nos refletir sobre a possibilidade de se distinguir os tipos de atividades em detrimento do nível de competência dos alunos: atividades comunicativas para principiantes, leituras graduadas para o nível intermédio (o que veremos nas atividades do terceiro ano) e atividades com dicionários monolíngues e ensino da morfologia para os níveis mais avançados.

3.4.2. Proposta didática – terceiro ano da licenciatura – PB (Português Brasileiro)

Para o terceiro ano, a atividade de aquecimento foi basicamente a mesma, ou seja, os alunos tinham de responder às mesmas cinco perguntas feitas para o primeiro ano, mas acrescentando-se a tarefa de definir a foto de capa do curta-metragem em uma palavra. A seguir, conforme comentado por Pastor Cesteros (2006), foi proposto as discentes uma leitura adicional no bloco de atividades após terem assistido ao curta-metragem.

Tratava-se de um artigo do Dr. Drauzio Varella publicado online no jornal UOL. No artigo de Varella (s. d.), são abordados diversos métodos de planejamento familiar disponíveis no Brasil que retrata a gravidez na adolescência e tem como título *Planejamento familiar*. A leitura foi feita de forma compartilhada onde cada estudante lia uma parte e logo abaixo havia algumas perguntas sobre gravidez não planejada, gravidez na adolescência e acerca dessa situação no contexto italiano. Assim, uma questão social do curta-metragem foi ambientada na atualidade, proporcionado um proveitoso debate em sala.

A atividade acima nos lembra da importância de evidenciar o papel dos gêneros textuais nas aulas de língua. A saber, os gêneros textuais são caracterizados por padrões sociocomunicativos, funcionais e que têm como principal objetivo comunicar-se diretamente com o leitor. Bakhtin (1992) declara que os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados, presentes nas esferas sociais, produzidos de acordo com a necessidade temática, o conjunto de participantes e a intenção do locutor. Além disso, apresentam uma estrutura definida por sua função e se caracterizam por um plano composicional.

Ao reconhecer o gênero do texto que está lendo, o aluno consegue expandir o seu léxico, diminuindo assim, as interferências causadas pelos idiomas já aprendidos anteriormente. Muitas vezes, o aprendente usa o vocabulário da LM ou L2 no aprendizado da L3 por conta da ausência de conhecimento do vocábulo em questão. Alguns estudiosos como Stanovich e Cunningham (1992) afirmam que as pessoas que leem mais conhecem mais vocabulário.

Outro assunto abordado, por meio de gráficos, foi a taxa de analfabetismo no Brasil segundo o IBGE. Os gráficos dividem-se em: idade, cor e raça; taxa de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais nas regiões brasileiras e o abandono escolar entre 14 e 29 anos.

Ademais, houve uma discussão sobre o analfabetismo por intermédio de perguntas diretas nas quais os alunos puderam expressar sua subjetividade. A seguir, assistiram a 4 minutos do documentário *Meninas* (2006) de Sandra Verneck que traz um relato de jovens mães que não conseguiram retomar os estudos e as aulas. Os alunos receberam, ainda, a indicação (para assistirem em casa nas suas horas de lazer) do filme *Que horas ela volta*?, estrelado e escrito pela atriz e apresentadora Regina Casé.

Para finalizar, foi pedido que fizessem a passagem do formato audiovisual a um gênero escrito como um poema, uma crônica, uma canção dando um novo final a Maria, um final em que Maria conseguisse quebrar o ciclo e se desvincular daquela ‘’maldição’’.

3.4.3. Proposta didática – segundo ano da licenciatura – PE (Português Europeu)

Partindo do pressuposto que não se ensina língua sem a sua componente cultural, o tema da aula desenvolvida em novembro de 2023 com as estudantes do segundo ano, foi desenvolvido a partir das festas dos santos populares de Portugal, festas essas que se assemelham muito às festas juninas do Brasil onde são comemorados os festejos de Santo Antônio, de São João e São Pedro durante o mês de junho, de modo geral, podendo iniciar, ainda, em maio e terminar só início de agosto.

A presença do aspecto cultural quando se deve ensinar uma língua estrangeira é fundamental, funcionando como uma ponte para que os alunos reconheçam alguns traços da cultura, os hábitos e a forma como as pessoas daquele local agem e pensam. A aprendizagem de uma LE e a aprendizagem cultural contribuem para reforçar a tolerância e a compreensão mútua e constitui um ponto decisivo para a compreensão do outro, para a percepção de semelhanças e para o respeito às diferenças.

No dia da aula cultural, as cadeiras foram organizadas de formas diferente. Em todas as aulas que pude observar, as cadeiras estavam sempre organizadas de forma tradicional e, dessa vez, decidi colocá-las em círculo , pois é um ótimo formato para atividades e dinâmicas, discussões em grupo, recepção dos alunos no início da aula ou ainda para os momentos de diálogo. Assim, a disposição das mesas e cadeiras nas salas de aula impacta a aprendizagem, a motivação, a participação dos alunos e as relações professor-aluno e aluno-aluno (Fernandez, Huang & Rinaldo, 2011a).

A atividade de aquecimento foi a compreensão oral de uma canção portuguesa chamada *Apita o comboio* e a visualização de imagens autênticas do festejo de São João na cidade de Braga. Em seguida, surgiram algumas perguntas como, por exemplo, quais as palavras podiam ser associadas às imagens e à canção, se conheciam ou não o evento em questão etc. Respostas como *fiesta*, *tradição popular*, *fiesta de rua*, *música regional* foram dadas ao redor do nosso círculo de conversa.

Posteriormente, foi introduzido um pequeno texto intitulado "Porque se celebra, no Porto, o São João?" (2019) e ali havia três perguntas básicas de interpretação além de uma reflexão extra onde foi questionado se o São João era comemorado em todo país. As informações foram trocadas e a subjetividade dos alunos exposta e, em seguida, expliquei um pouco mais sobre o festejo e informei-lhes que, em outros países, também era comemorado o São João já com o objetivo de apresentar-lhes a próxima atividade, denominada 'o jogo do adivinha'".

No jogo do adivinha, cada dupla pegava um papel com um país no qual se lia o nome de um país onde se comemora o São João. Em seguida, os alunos recebiam um outro papel com a descrição da festa e cada dupla deveria lê-la em voz alta a fim de que as outras duplas tentassem se reconhecer.

A atividade 2.1 do bloco de atividades consistia em completar um texto preenchendo as lacunas com o léxico adequado. O texto também possui uma competente cultural relativo ao festejo: os martelinhos de São João. Posteriormente, foi dado aos estudantes mais detalhes dessa praxe ao responderem se haviam entendido o significado a partir da atividade 2.2.

No exercício 3 , havia cinco imagens a partir das quais eles deveriam adivinhar ou supor quais seriam os pratos típicos dos festejos de São João em Portugal. Houve, obviamente, um debate também acerca daqueles que não pertenciam à festa, pois eram pratos típicos das comemorações dos santos no Brasil. Falamos o nome dos pratos e os estudantes comentaram se já os tinham experimentado ou qual era o prato que mais gostariam de provar.

A atividade 4 foi uma pequena produção escrita na qual os alunos deveriam escolher um tema e escrever um e-mail ou uma mensagem: no primeiro caso, contando a experiência de ter estado na festa e, no segundo caso, mandando uma mensagem para convencer o namorado/a namorada que não gosta de aglomerações a participar do evento de São João.

Em suma, a partir dos exemplos e das atividades aqui reportadas, percebemos que o léxico pode ser compreendido como um veículo que estabelece uma associação entre a língua e a cultura pois tem a particularidade de ajudar os alunos a entender e explicar os rituais próprios de uma sociedade/cultura sobre a qual se aprende.

CAPÍTULO IV

METODOLOGIA

O presente capítulo tem como principal objetivo apresentar as metodologias aqui aplicadas. A metodologia principal utilizada ao longo desta pesquisa é a quantitativa baseada, principalmente, na coleta e na análise de dados numéricos para identificar padrões e testar hipóteses sobre a influência do espanhol no aprendizado do português nos estudantes do Departamento de Filologia, Literatura e Linguística da Universidade de Pisa.

Ademais, ao longo deste quarto capítulo, explicaremos os principais instrumentos utilizados (como o teste de vocabulário e o questionário de experiência linguística), permitindo assim, desenvolver hipóteses que afirmem vantagens ou desvantagens da influência da língua espanhola no percurso de aprendizado do português L3.

Utilizamos também a metodologia qualitativa quando pensamos, principalmente, na entrevista concedida pela Prof. Dra. Monica Lupetti a que nos serviu de grande suporte para compreendermos a evolução do ensino de português na presente universidade. Além disso, algumas perguntas presentes no questionário LEAP-Q que buscavam respostas sobre o percurso linguístico dos estudantes, permitiram-nos capturar percepções e experiências ricas e detalhadas acerca das suas relações com os idiomas.

4.1. Autorizações e Comissões de Ética

Para que se garanta uma investigação que possa obedecer e respeitar os padrões de ética a fim de proteger e garantir a integridade, a dignidade, a honestidade e qualidade ética nas atividades de investigação em ciências sociais e humanas foi emitido um pedido de parecer para a realização da investigação, pedido esse aprovado pela Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Humanas (CEICSH) da Universidade do Minho com a referência CEICSH 037/2024 .

A participação no teste sociolinguístico e no teste de reconhecimento lexical foi feita, de maneira voluntária, pelos estudantes e esses assinaram um documento chamado termo de responsabilidade. Da mesma forma, foi emitido e assinado o pedido de autorização para a realização da investigação feita por mim e pelos demais pelos responsáveis (a orientadora e a coorientadora) pelo projeto e todos os documentos foram anexados e enviados por e-mail.

4.2. Participantes

O estudo incluiu 24 participantes, sendo 22 do sexo feminino e as suas idades variavam entre 19 e 32 anos (média 21.29/ desvio padrão 2,65). Todos os participantes eram alunos da licenciatura do curso de Letras da Universidade de Pisa no campo da língua portuguesa e participaram do teste de forma totalmente voluntária para contribuir com o desenvolvimento de nossa pesquisa, devendo assim, assinar um formulário de consentimento.

Os 24 estudantes foram divididos em três grupos: o primeiro ano da licenciatura contava com 18 estudantes ao passo que o segundo grupo era formado por três estudantes do segundo ano da licenciatura e, por último, três estudantes compunham o grupo de estudantes do terceiro ano do respectivo ciclo.

Vale ressaltar que esses estudantes frequentavam, além das aulas teóricas, também as aulas do leitorado seja do Português Europeu (PE) seja do Português Brasileiro (PB) a depender do ano em que se encontravam naquela altura, exceto o primeiro ano em que aprendiam ambas as variedades simultaneamente.

Todos os participantes descritos acima realizaram duas tarefas (O teste de reconhecimento de palavras e o questionário sociolinguístico LEAP-Q) no mesmo dia e na versão bilíngue. A escolha de oferecer aos estudantes a possibilidade de leitura tanto do português quanto do italiano no momento da realização das tarefas foi justamente pelo fato de as termos aplicado ao primeiro, ao segundo e ao terceiro ano da licenciatura. Dada a variação no nível de proficiência, prevemos que os alunos do primeiro ano poderiam enfrentar dificuldades no momento de preencher as tarefas, sobretudo, o questionário sociolinguístico, criando, assim, alguma barreira ou algum problema futuro nos nossos resultados. Por tal razão, optamos por aplicar-lhes seja a primeira seja a segunda tarefa nas duas línguas (português e italiano).

4.3. O teste de reconhecimento de palavras

O objetivo principal nessa atividade foi a recolha dos dados, de maneira quantitativa para que se chegássemos a uma conclusão do presente estudo. O primeiro é um teste usado para o reconhecimento de vocábulos na língua portuguesa onde são fornecidas várias palavras ao participante: reais e não reais, ou seja, pseudopalavras.

Neste caso, optamos por realizar algumas adaptações ao teste original (o LexPt) que possui 90 palavras no total (60 palavras em língua portuguesa e 30 pseudopalavras). Como o nosso escopo principal era identificar as transferências linguísticas lexicais entre os pares italiano-espanhol-português,

ao invés de inserimos as 30 pseudopalavras como na versão original, preferimos substituir por palavras da língua espanhola e da língua italiana, reduzindo assim, o número de pseudopalavras. Essa nova organização pode ser visualizada na tabela a seguir:

Tabela 2

Classificação das Palavras no Teste de Reconhecimento

Português	Pseudopalavras	Espanhol	Italiano
60	11	15	4

As palavras em espanhol foram escolhidas, sobretudo, de acordo com meus apontamentos observados nas aulas do leitorado no decorrer do estágio. Os vocábulos em italiano eram similares à língua portuguesa ,para conferir ainda se a interferência pudesse vir da língua materna dos estudantes, que era praticamente o italiano, com exceção de uma estudante da turma cuja LM era o vietnamita.

O teste adaptado foi realizado sem a possibilidade de consultar dicionários ou ferramentas digitais (como, por exemplo, o Google) a fim de confirmar se realmente aquela palavra existia na língua portuguesa. Logo, a principal função desse teste era verificar o grau de proficiência dos aprendentes de português e, além disso, a versão original está disponível em tantos outros idiomas.

Outra informação muito relevante a ser acrescentada refere-se ao fato de que os vocábulos de língua portuguesa presentes no teste original e usados na versão adaptada são de uso frequente seja na variedade brasileira seja na variedade europeia. Assim, podemos concluir que o presente teste pode ser usado seja com estudantes que aprendem o português brasileiro (PB) quanto com estudantes que estudam o português europeu (PE).

Pensando no contexto em que foi aplicado o teste e, sobretudo, no público-alvo, ainda que mantivessem contato com ambas as variedades, podemos considerar que foi uma escolha muito inteligente, evitando, o uso de palavras que se diferencie nas duas variedades como, por exemplo, *banheiro* (PB) e *casa de banho* ou ainda *celular* (PB) e *telemóvel* (PE).

Assim, o teste se iniciou com a seguinte pergunta: Esta é uma palavra do português? ou na tradução para o italiano "È una parola portoghese"? Para que houvesse uma melhor compreensão, principalmente, por parte dos estudantes que estavam, sobretudo, no primeiro ano da licenciatura,

todos os comandos do teste de reconhecimento de palavras foram colocados em português e em italiano. Para melhor visualização, o teste está disponível na parte dos anexos do presente trabalho.

Paul (2013) declara que recentes estudos têm dado preferência à criação de um teste eficiente de proficiência em L2, e têm se concentrado em várias características que podem servir como indicadores confiáveis da habilidade de um aluno em L2. Dentre esses indicadores, o tamanho do vocabulário tem atraído bastante atenção .

Assim, o conhecimento lexical apropriado é compreendido como um pré-requisito para o uso eficaz do idioma. Foi constatado que a vastidão da competência lexical da L2 cresce como resultado do aumento da proficiência no idioma (Bonk, 2000; Meara, 1996; Zareva et al., 2005).

Além disso, uma alta correlação entre testes de proficiência e testes de vocabulário foi relatada em muitos estudos (por exemplo, Beglar & Hunt, 1999; Qian, 1999; Nizonkiza, 2011). Esses resultados em conjunto sugerem que a competência lexical é um indicador confiável da proficiência em L2.

Se usarmos Zhou e Li (2022) como base, podemos dizer que um dos fatores pelo qual foi escolhido esse teste foi justamente a sua facilidade de aplicabilidade e, sobretudo, a agilidade em realizá-lo, obtendo assim, um teste padronizado e permitindo uma comparação de resultados de forma mais eficaz. Esse aspecto contribuiu muito para que ambos os testes fossem aplicados aos estudantes no tempo de aula estabelecido pela docente.

Para concluir, esse teste é muito importante para que se obtenha uma avaliação precisa das habilidades lexicais na L3, essencial para o sucesso na aquisição de uma nova língua. Ademais, quando o professor, através do teste, consegue identificar o nível de vocabulário dos alunos, pode personalizar o ensino a fim de abordar diretamente as áreas que necessitam de melhoria. Por fim e não menos importante, o professor consegue, através do teste, detectar dificuldades precoces que podem levar a intervenções mais eficazes, prevenindo problemas maiores no futuro aprendizado da L3.

4.4. Questionário sociolinguístico LEAP-Q

Os questionários sociolinguísticos são muito importantes para que possamos compreender o mapa linguístico de um indivíduo quando ele está em inserido em um contexto bilíngue ou multilíngue, sobretudo, no aprendizado de duas ou mais línguas estrangeiras, onde são particularmente relevantes as possíveis interferências linguísticas e de seu background durante o aprendizado da nova língua que, neste caso, é a língua portuguesa.

Para conhecermos um pouco o perfil dos estudantes da Licenciatura da Universidade de Pisa, por intermédio de um teste do gênero, escolhemos o LEAP-Q, um questionário de experiência linguística e proficiência. Com base na maior complexidade do multilinguismo, Herdina e Jessner (2002) definem proficiência como o resultado consistente do conhecimento do falante sobre como usar um idioma. No entanto, eles enfatizam que, em multilíngues, a proficiência é mais difícil de ser definida, pelo fato de que os sistemas linguísticos individuais interagem para produzir o desvio sistemático dos múltiplos sistemas linguísticos.

Kaushanskaya, Blumenfeld e Marian (2019) consideram o teste de grande amplitude, pois é possível aplicá-lo junto a estudantes de 14 os 80 anos, além do fato dele estar disponível em mais de 20 línguas estrangeiras e, de ser possível ministrá-lo de várias maneiras: on-line, presencialmente ou em um formato de entrevista.

Para que se fosse possível seguir a lógica do primeiro teste, aplicado de forma presencial, escolhemos a mesma modalidade para o LEAP-Q teste e o aplicamos na mesma aula. Esse tipo de teste foi e ainda é usado pelos pesquisadores não só na área da Linguística, mas também da psicologia, da neurociência, da educação etc.

Kaushanskaya, Blumenfeld e Marian (2019) afirmam que a principal função do teste é fornecer uma descrição abrangente de seus participantes bilíngues, para fundamentar a divisão dos bilíngues em grupos (por exemplo, bilíngues precoces vs. tardios) e para avaliar os participantes quanto a níveis adequados ou limiares de proficiência no idioma. Para o nosso estudo, a última opção foi a mais importante para percebermos a posição da língua portuguesa no mapa linguístico dos estudantes além de captarmos a influência de outra língua neolatina, mas sobretudo, a do espanhol, língua essa estudada, pela maior parte dos estudantes, no decorrer do ensino básico.

Os referidos autores evidenciam ainda que o LEAP-Q teste não foi projetado ou validado para um único objetivo e um único grupo específico, podendo, os pesquisadores identificar os níveis de proficiência específicos e/ou outros aspectos da experiência no idioma para definir seus participantes, dependendo da natureza da questão de pesquisa. Ademais, o foco da pergunta da pesquisa pode ditar que uma determinada autoavaliação de proficiência seja priorizada como a característica bilíngue definidora.

Entre as práticas recomendadas para o uso do LEAP-Q estão a administração do questionário completo, e a consideração da aquisição e do histórico de uso do idioma juntamente com as autoavaliações de proficiência e suplementação de dados autorrelatados com medidas objetivas do

idioma sempre que possível. O teste foi criado e desenvolvido pelo laboratório de pesquisa de Bilinguismo e Psicolinguística da Universidade americana de Northwestern, em Illinois.

Antes de nos aprofundarmos nas principais perguntas presentes no questionário sociolinguístico LEAP-Q, adicionamos três pontos para que pudéssemos perceber, de forma mais clara, o perfil do aluno. O primeiro diz respeito a qual currículo está inserido no âmbito da Universidade por língua de especialização (estudada por três anos) ou língua C (estudada por um ano), pois o tipo de resposta poderá trazer alguma variação, sobretudo, na quantidade de contato que se tem com o português.

O segundo, por sua vez, está associado à identificação da variedade do português para o aprendizado em relação à língua materna dos estudantes ou à L2 de dominância ou mais próximo por outras questões socioafetivas. O terceiro e não menos importante, está relacionado à classificação do português quando esse não está representado nem como primeira nem como segunda língua estrangeira, compreendendo assim, a sua real posição.

Nas duas primeiras perguntas do teste LEAP-Q, os estudantes tiveram de listar as línguas que sabiam em ordem de dominância e em ordem de aquisição, o que podia resultar em sequências nem sempre iguais, por vários motivos, como, por exemplo, a falta de prática, algo que obviamente, levaria à perda do domínio daquela língua. Nessas duas seções, a opção de inserir a língua materna (que, na maior parte deles, era o italiano) foi permitida.

A língua de dominância e a língua de proficiência são conceitos que nem sempre caminham juntos, pois não está comprovado, cientificamente, que apontem para as mesmas ideias e para os mesmos conceitos. Essa questão veremos no capítulo seguinte na análise de resultados, onde a ordem seja na primeira seja na segunda seção, será diferente de acordo com a resposta dos estudantes.

Accurso (2015) declara que o conceito pode ser chamado de duas maneiras: *language dominance* (língua de domínio) ou *linguistc dominance* (domínio linguístico) e é compreendido como o processo no qual várias línguas passaram a receber vários níveis de importância. Dentro do contexto do bilinguismo, Hamers e Blanc (2000, p. 8) definem o conceito como uma relação entre as competências nos dois idiomas do bilíngue ao passo que Grosjean (2008) declara que a dominância do idioma é um reflexo do princípio da complementaridade, ou seja, o fato de que os bilíngues usam seus dois idiomas para diferentes propósitos (ou diferentes domínios) na vida diária.

Diferentemente do primeiro conceito associado, principalmente, ao bilinguismo, a proficiência está relacionada ao nível de habilidade de um indivíduo em uma língua específica, incluindo as demais

competências como, por exemplo, a fala, a compreensão auditiva, a leitura e a escrita. É um parâmetro que pode ser avaliado independentemente de outras línguas que a pessoa conheça.

Segundo Davi (1999): a proficiência, que se refere , um conceito mais complexo do que geralmente se reconhece, é um termo muito usado no ensino de um segundo idioma que carece de uma definição operacional satisfatória. Hoje em dia, o conhecimento linguístico é definido com mais frequência em termos do que um indivíduo é capaz de fazer com esse conhecimento, como no movimento pela educação baseada em competências.

A partir das considerações de Kaushanskaya, Blumenfeld e Marian (2007), a primeira parte do teste é categorizada como uma competência linguística que é dividida em três partes: as duas primeiras (vistas anteriormente a) proficiência b) dominância e c) preferência na qual abordaremos neste momento.

Na terceira questão é pedido aos estudantes indiquem a porcentagem e o tempo em que estão expostos aos idiomas que já estudaram ou àqueles que estão estudando no atual momento. Essa questão pode estar relacionada ou não à preferência, podendo o estudante estar exposto a uma língua por questões acadêmicas ou de trabalho, que indica que se trata mais de uma exigência (de saber falar a língua) do que, de fato, uma de preferência.

Kaushanskaya, Blumenfeld e Marian (2007) acentuam que, da quarta à sétima questão, do LEAP-Q , sobre preferências, se trata de perguntas formuladas em termos específicos (por exemplo, preferência em relação à leitura de um texto disponível em todos os idiomas), e não de perguntas gerais sobre o idioma preferido em geral para maximizar a confiabilidade e a interpretação.

A pergunta de n°4 está relacionada à literacia, como mencionado, no parágrafo precedente enquanto a de n°5 está associada às competências comunicativas, ou em outras palavras, à língua em que o falante mais se sente à vontade para ter uma conversa. Visto que não se ensina uma língua sem a componente cultural, a questão de n°6 aborda essa perspectiva ao perguntar ao estudante com quais culturas (alemã, italiana, portuguesa, brasileira etc.). ele se identifica, graduando (de 0 a 10) em ordem crescente tal identificação. Antes de passarmos para a segunda parte do texto, como mencionado neste capítulo, adicionamos ao campo das preferências a questão 7 onde o estudante diz com qual variedade do português mais se identifica e o principal motivo (resposta aberta).

A seção chamada de n°8 do teste LEAP-Q aplicado junto aos estudantes de português da Universidade de Pisa tem um foco maior na aquisição de uma língua e, nessa parte, não estamos falando da língua italiana, mas sim da primeira língua estrangeira e da segunda língua estrangeira a

fim de percebermos a situação do português no mapa linguístico deles e também entender como essas línguas, sobretudo a espanhola, puderam influenciar no decorrer do aprendizado.

A idade de aquisição, podendo influenciar as classificações de domínio do idioma dos bilíngues e prever seu desempenho em tarefas comportamentais (por exemplo, Hyltenstam & Abrahamsson, 2003; Johnson & Newport, 1989). Kaushanskaya, Blumenfeld e Marian (2007), através dessa perspectiva etária e baseando-se também em outros estudos – por exemplo, Flege (2002), estabelecem quatro medidas relativas à idade/aquisição para cada língua estrangeira falada (estipulamos no máximo 2 para o nosso teste): a) a idade em que começou a aprender; b) a idade em que se tornou fluente; c) a idade em que começou a ler naquele idioma; d) a idade em que se tornou fluente na leitura.

Após a inserção da língua estrangeira e o preenchimento das informações presentes no parágrafo anterior, o estudante precisava autoavaliar-se em uma escala de 0 a 10 para cada uma das três competências ou habilidades relativas àquele idioma (fala, a compreensão da língua falada e a compreensão da leitura). Para além disso, também era necessário avaliar de 0 a10 os fatores já presentes no teste que pudessem ter contribuído, como, por exemplo, ou estar contribuindo ainda para o seu aprendizado (exemplo: assistir à TV, interagir com amigos etc. Em relação a esses mesmos exemplos, é pedido ao estudante que informe o quanto está atualmente exposto.

Vale ressaltar que as escalas usadas nesse teste foram mantidas em relação ao teste original, entretanto isso não quer dizer que todos os testes linguísticos serão constituídos de avaliações de 0 a10, pois as escalas nos estudos costumam ser diferente. Por exemplo, enquanto Jia et al. (2002) usaram uma escala de classificação de 4 ou 5 pontos para todas as suas perguntas, Vaid e Menon (2000) solicitaram classificações autorrelatadas em uma escala de 7 pontos.

Ainda na 8ª e última seção caso do nosso teste, incluímos uma pergunta aberta caso a língua portuguesa não se encaixasse nem como língua estrangeira I nem como língua estrangeira II. Nesse caso, perguntava-se em qual colocação a mesma estaria, o quanto estavam exposto e quais os fatores que contribuíam/ estavam contribuindo para o aprendizado. Nessa parte, não era necessário uma autoavaliação, pois não havia escalas, bastava uma resposta aberta.

O LEAP-Q é uma ferramenta valiosa para entender melhor as complexidades do bilinguismo e do multilinguismo, proporcionando insights importantes para a pesquisa e para a aplicação prática em diversas áreas. Juntamente ao teste de reconhecimento de palavras, foi possível obter algumas respostas a fim de estabelecermos uma profunda reflexão sobre a influência da língua espanhola no aprendizado do português dos participantes.

CAPÍTULO V

ANÁLISE DOS RESULTADOS

O objetivo principal deste estudo foi investigar como funcionava o aprendizado da língua portuguesa em um contexto universitário italiano no qual grande parte dos alunos já tinha estudado a língua espanhola. O propósito era identificar as transferências linguísticas, sobretudo, no campo das palavras, ou seja, no âmbito lexical.

A utilização dos testes mencionados no capítulo precedente (O teste de vocabulário e o teste sociolinguístico LEAP-Q) foi de grande utilidade para que se pudesse compreender o quão a interferência lexical poderia ajudar a acelerar o aprendizado da língua portuguesa ou o quão isto poderia obstaculizar o processo.

Os resultados a seguir mostram que, por exemplo, no teste de reconhecimento de vocabulário, o número de palavras assinaladas como existentes na língua portuguesa variou muito de aluno a aluno. Isso se deu não somente pelo fato de termos aplicado o teste junto a estudantes de proficiências distintas, mas por medo de errar/falhar, ainda que lhes tenha sido explicado no início do teste que se tratava de uma colaboração voluntária para a presente pesquisa e sem nenhuma incidência em suas notas.

O questionário sociolinguístico LEAP-Q, por sua vez, em seus resultados, apresentou uma oscilação da posição em que se encontrava a língua portuguesa no mapa linguístico dos estudantes, podendo ser uma L3 ou até mesmo uma L5. Ademais ,verificamos os resultados relativos às línguas de dominância e as de proficiência dos estudantes, buscando perceber a interação e o contato habitual entre elas.

As tabelas a seguir serão apresentadas com os seus respectivos títulos e, em grande parte dos casos, serão divididas de acordo com os grupos: 1 (primeiro ano da Triennale); 2 (segundo ano da Triennale); 3 (terceiro ano da Triennale).

5.1. Teste de reconhecimento de palavras

As tabelas a seguir apresentam os resultados de um teste de reconhecimento de vocábulos realizado com estudantes de língua portuguesa da Universidade de Pisa. O principal objetivo deste teste foi analisar as possíveis interferências linguísticas entre o português (L3) e o espanhol (L2). A tabela 3

refere-se ao grupo I (primeiro ano da *triennale*), a tabela 4 ao grupo II (segundo ano da *triennale*) e a tabela 5 ao grupo III (terceiro ano da *triennale*).

Os dados coletados permitem verificar como essas similaridades afetam a compreensão de vocábulos em português pelos estudantes, que frequentemente possuem conhecimento prévio da língua espanhola. As interferências detectadas mostram padrões de influência, ajudando a identificar os pontos em que os estudantes enfrentam mais dificuldades ou confusão linguística.

Tabela 3

Grupo I

Participante	Total de palavras 90	Português 60	Pseudopalavra 11	Espanhol 15	Italiano 4
G101	24/90 (26%)	15/60 (25%)	3/11 (27,27%)	6/15 (40%)	0/4 (0%)
G102	38/90 (42,2%)	33/60 (55%)	0/11 (0%)	5/15 (33,33%)	0/4 (0%)
G103	6/90 (6,66%)	5/60 (8,33%)	0/11 (0%)	1/15 (6,66%)	0/4 (0%)
G104	27/90 (30%)	23/60 (38,33%)	1/11 (9,09%)	3/15 (20%)	0/4 (0%)
G105	36/90 (40%)	30/60 (50%)	3/11 (27,27%)	3/15 (20%)	0/4 (0%)
G106	37/90 (41,11%)	28/60 (46,66%)	1/11 (9,09%)	8/15 (53,33%)	0/4 (0%)
G107	41/90 (45,5%)	36/60 (60%)	1/11 (9,09%)	4/15 (26,66%)	0/4 (0%)
G108	44/90 (48,88%)	34/60 (56,66%)	6/11 (54,54%)	4/15 (26,66%)	0/4 (0%)
G109	39/90 (43,33%)	27/60 (45%)	3/11 (27,27%)	9/15 (60%)	0/4 (0%)
G110	48/90 (53,33%)	37/60 (61,66%)	9/11 (81,81%)	2/15 (13,33%)	0/4 (0%)
G111	40/90 (44,44%)	33/60 (55%)	3/11 (27,27%)	4/15 (26,66%)	0/4 (0%)
G112	27/90 (30%)	23/60 (38,33%)	3/11 (27,27%)	1/15 (6,66%)	0/4 (0%)
G113	54/90 (60%)	43/60 (71,66%)	2/11 (18,18%)	7/15 (46,66%)	2/4 (50%)
G114	9/90 (10%)	8/60 (13,33%)	0/11 (0%)	1/15 (6,66%)	0/4 (0%)
G115	28/90 (31,11%)	24/60 (40%)	0/11 (0%)	4/15 (26,66%)	0/4 (0%)

G116	69/90 (76,66%)	52/60 (86,66%)	3/11 (27,27%)	14/15 (93,33%)	0/4 (0%)
G117	53/90 (58,88%)	39/60 (65%)	7/11 (63,63%)	5/15 (33,33%)	2/4 (50%)
G118	17/90 (18,88%)	13/60 (21,66%)	3/11 (27,27%)	11/15 (73,33%)	0/4 (0%)

Tabela 4

Grupo II

Participante	**Total de palavras**	**Português**	**Pseudopalavras**	**Espanhol**	**Italiano**
	90	**60**	**11**	**15**	**4**
G201	19/90 (21,11%)	17/60 (28,33%)	0/11 (0%)	2/15 (13,33%)	0/4 (0%)
G202	24/90 (26,66%)	19/60 (31,66%)	1/11 (9,09%)	3/15 (20%)	1/4 (25%)
G203	27/90 (30%)	21/60 (35%)	1/11 (9,09%)	5/15 (33,33%)	0/4 (0%)

Tabela 5

Grupo III

Participante	**Total de palavras**	**Português**	**Pseudopalavras**	**Espanhol**	**Italiano**
	90	**60**	**11**	**15**	**4**
G301	39/90 (43,33%)	32/60 (53,33%)	1/11 (9,09%)	6/15 (40%)	0/4 (0%)
G302	37/90 (41,11%)	32/60 (53,33%)	0/11 (0%)	4/15 (26,66%)	1/4 (25%)
G303	34/90 (37,7%)	28/60 (46,66%)	0/11 (0%)	6/15 (40%)	0/4 (0%)

No grupo de n.° 1 (primeiro ano), houve uma oscilação muito grande em relação ao número de palavras assinaladas que pertenciam à língua portuguesa: obtivemos como um mínimo de cinco (8,33%) e um máximo de cinquenta e duas palavras (86,66%).

Dos dezoito alunos do primeiro grupo, verificou-se que, principalmente, por estarem na primeira fase do aprendizado de uma língua estrangeira, a inserção seja das pseudopalavras seja daquelas em língua espanhola fez com que eles as assinalassem subitamente.

Dessa maneira, para melhor quantificar o teste, foram criadas três tabelas com o objetivo de estabelecer as palavras que não pertenciam à lingua portuguesa divididas em três grupos: palavras em espanhol; pseudopalavras e palavras em italiano, relacionando-se com o número total do léxico indicado por cada participante (ver tabelas III, IV e V).

De fato, quando iniciamos o aprendizado de uma língua estrangeira, o nosso vocabulário passivo e ativo ainda é muito restrito, sobretudo quando não há um contato linguístico constante, ou seja, fora do ambiente acadêmico em que tal língua nos é ensinada. Como o teste foi feito em maneira síncrona e sem a possibilidade de consultar um dicionário, os resultados obetidos foram mais reais.

Na tabela quantificadora de "erros'' deste primeiro grupo, é notável que a presença de palavras em espanhol se sobressaiu em relação às pseudopalavras ou àquelas em língua italiana assinaladas por poucos alunos. Logo, para que o resultado seja melhor ilustrado , fizemos uma comparação baseando-nos também no questionário LEAP-Q.

Assim, pudemos observar que dos dezoito participantes referentes ao primeiro grupo, apenas duas estudantes assinalaram duas das quatro palavras italianas inseridas no teste, totalizando, desse modo, 50% para cada uma. Vale ressaltar que a estudante G117 não possui o italiano como a sua língua materna, além de não ter inserido a língua espanhola nem como a sua língua de aquisição nem como a sua língua de dominância, resultando assim, 33,33% nas palavras em espanhol, demostrando uma interferência menor em relação aos demais estudantes de L1 italiana e que inseriram o espanhol em seus mapas linguísticos.

Desse modo, no grupo I, realizamos um somatório com o propósito de calcular a média para as palavras em língua portuguesa, as pseudopalavras e as palavras em espanhol e italiano, obtendo, assim, os seguintes resultados:

Tabela 6

Média aritmética do grupo I

Palavras em português	Pseudopalavras	Palavras em espanhol	Palavras em italiano
27,9%	2,66%	5,11%	0,22%

Tabela 7

Média aritmética do grupo II

Palavras em português	Pseudopalavras	Palavras em espanhol	Palavras em italiano
19%	0,66%	3%	0,33%

Para o segundo grupo, visto que todas as três participantes possuem um nível intermediário 1 (B1) de acordo com o QECR escolheram o número de palavras que tinham certeza que pertenciam à língua portuguesa, visto que já conheciam um determinado número de palavras consistentes até mais no vocabulário passivo do que propriamente naquele ativo.

A partir da comparação entre as tabelas 6 e 7, percebemos uma redução da média de 2% no campo das palavras pseudopalavras, de 2,11% nas palavras em Língua espanhola e de 0,11% nas palavras em língua italiana.

Em uma resumida concepção, o grupo II, ainda que tivesse um vocabulário mais amplo em comparação ao grupo I, optou pela seleção de palavras que lhes davam a segurança de pertencerem à língua portuguesa, evitando fazer escolhas pautadas em impressões ou possibilidade de existência, como ocorreu com o grupo devido à escassez lexical e, sobretudo, ao pouco tempo de estudo da língua portuguesa.

Em contraponto ao grupo II, na tabela 8 tem as informações relativas ao teste realizado pelas três estudantes do terceiro e último ano da *Triennale*. Como se espera, um estudante de nível B2 dispõe de um léxico mais amplo da língua que estuda. Desse, portanto, as integrantes do grupo III escolheram um número de palavras superior ao indicado pelo grupo II.

Tabela 8

Média aritmética do grupo III

Palavras em português	Pseudopalavras	Palavras em espanhol	Palavras em italiano
30,6%	0,33%	5,33%	0,33%

O primeiro ponto a ser observado entre a média do grupo II e do grupo III é o fato de metade dos participantes ter escolhido apenas uma pseudopalavra enquanto a outra metade nenhuma. Em segundo lugar, ressaltamos que apenas um integrante de cada grupo selecionou uma das poucas

palavras italianas que foram incorporadas ao teste ainda que todos do grupo tenham o italiano como LM.

5.2. Teste sociolinguístico LEAP-Q

A tabela a seguir apresenta os resultados do teste sociolinguístico LEAP-Q, aplicado a 24 estudantes do curso do *Dipartimento di Filologia, Letteratura e Linguistica* da Universidade de Pisa. Este teste teve como foco principal a análise das línguas de aquisição e de dominância dos participantes, com o intuito de traçar um mapa linguístico detalhado.

O objetivo foi compreender como as diferentes línguas, especialmente o espanhol, influenciam o aprendizado do português como, no mínimo, uma terceira língua (L3). A análise dos dados obtidos possibilita identificar como o conhecimento prévio de outras línguas impacta o processo de aquisição do português pelos estudantes.

Tabela 9

Língua de dominância (LD) – Língua de aquisição (LA)

Participante	**LD1**	**LD2**	**LD3**	**LD4**	**LD5**
	LA1	**LA2**	**LA3**	**LA4**	**LA5**
G101	Italiano	Romeno	Inglês		
	Romeno	Italiano	Inglês	Espanhol	Português
G102	Italiano	Português	Inglês		
	Italiano	Português	Inglês		
G103	Italiano	Inglês	Português	Espanhol	Alemão
	Italiano	Inglês	Espanhol	Alemão	Português
G104	Italiano	Espanhol	Inglês	Português	
	Italiano	Inglês	Espanhol	Português	
G105	Italiano	Inglês	Espanhol	Francês	Português
	Italiano	Inglês	Francês	Espanhol	Português

G106	Italiano	Espanhol	Inglês	Chinês	Português
	Italiano	Inglese	Espanhol	Chinês	Português
G107	Italiano	Inglês	Francês	Português	
	Italiano	Inglês	Francês	Espanhol	Português
G108	Italiano	Inglês	Espanhol	Francês	Português
	Italiano	Inglês	Francês	Espanhol	Português
G109	Italiano	Inglês	Espanhol	Chinês	Português
	Italiano	Inglês	Espanhol	Chinês	Português
G110	Italiano	Espanhol	Francês	Inglês	Português
	Italiano	Inglês	Espanhol	Francês	Alemão
G111	Italiano	Alemão	Inglês	Espanhol	Francês
	Ita/Ale	Ita/Ale	Inglês	Espanhol	Francês
G112	Italiano	Inglês	Espanhol	Português	
	Italiano	Inglês	Espanhol	Português	
G113	Italiano	Inglês	Espanhol	Português	Alemão
	Italiano	Inglês	Espanhol	Alemão	Português
G114	Italiano	Inglês	Português		
	Italiano	Inglês	Português		
G115	Italiano	Inglês	Espanhol	Francês	Português
	Italiano	Inglês	Francês	Espanhol	Português
G116	Italiano	Espanhol	Inglês	Alemão	Português
	Espanhol	Italiano	Inglês	Alemão	Português
G117	Vietnamita	Inglês	Italiano	Português	
	Vietnamita	Inglês	Italiano	Português	

G118	Italiano	Espanhol	Inglês	Francês	Português
	Italiano	Inglês	Francês	Espanhol	Português
G201	Italiano	Inglês	Espanhol	Português	Alemão
	Italiano	Inglês	Espanhol	Português	Alemão
G202	Italiano	Espanhol	Inglês	Português	Francês
	Italiano	Inglês	Espanhol	Francês	Português
G203	Italiano	Espanhol	Português	Inglês	Chinês
	Italiano	Inglês	Francês	Chinês	Português
G301	Italiano	Inglês	Português		
	Italiano	Inglês	Português		
G302	Italiano	Inglês	Português		
	Italiano	Inglês	Português		
G303	Italiano	Inglês	Português	Espanhol	Francês
	Italiano	Inglês	Espanhol	Francês	Português

Nesta seção deste capítulo, o principal escopo foi o de analisar a língua de aquisição e a língua de dominância dos participantes, relacionando assim, as suas respostas ao teste de reconhecimento de palavras, confirmando, dessa maneira, muitas das hipóteses que já tínhamos levantado anteriormente.

Começamos pela análise de quatro estudantes bilingues. Antes de expormos o fato, é necessário compreender o significado de "bilingue". Segundo Almeida e Flores (2017) o termo 'bilingue' passou a designar falantes que possuem competência linguística em pelo menos duas línguas. Essa competência pode ser adquirida de diversas formas, em diferentes idades e contextos e atingir níveis de proficiência variáveis, mas, em todo o caso, é sempre necessário que o falante tenha contato regular com duas (ou mais) línguas durante um determinado período para que o conhecimento linguístico seja construído.

No caso em questão, o tipo de bilinguismo presente é aquele em que a criança é exposta a duas línguas de forma regular desde o nascimento. Dessa forma, a criança adquire duas línguas maternas (2L1). Almeida e Flores (2017) acrescentam que, nesta situação, não existe diferença de tempo entre a primeira exposição a cada uma delas, considerando assim, o que chamamos de bilinguismo simultâneo e pode ocorrer em diferentes realidades.

G101, G102 ,G111 e G116 retratam uma exposição a duas línguas maternas que se dá de maneira quase exclusiva dentro do seio familiar. Essa situação ocorre quando os dois pais possuem línguas maternas distintas, sendo uma delas a do país de acolhimento, e a outra minoritária. Geralmente, a língua minoritária não é utilizada por nenhuma comunidade fora de casa ou, no máximo, é usada uma comunidade pequena, pouco representada no país de acolhimento.

G101, G102 e G111 possuem o italiano como língua de fator comum pelo motivo de terem nascido e crescido na Itália ao passo que o romeno (G101), o português (G102) e o alemão (G111) foram as línguas que fizeram parte dos seus respectivos processos de aquisição.

Dando continuidade, em contraponto aos três exemplos precedentes, G116 nasceu em Cuba, fazendo com que o espanhol se tornasse a sua primeira língua de aquisição. Filha de pai italiano e de mãe cubana, mudou-se com a família para a Itália com apenas cinco anos de idade, deixando um país hispanófono para viver em um contexto em que o espanhol não é língua nem nacional nem oficial. Devido a essa que passa a ser a sua nova realidade, G116 define o italiano como a sua primeira língua de dominância e o espanhol em segundo lugar, invertendo assim, a posição em relação à classificação das suas línguas de aquisição.

O inglês esteve presente no resultado do teste sociolinguístico LEAP-Q das quatro participantes, já o espanhol apareceu no G101 e G111 de maneiras diferentes, pois enquanto a primeira participante a indicou como língua de aquisição, mas no elenco daquelas de dominância é ausente, a segunda a elencou tanto na LD quanto na LA na mesma ordem. G102 não inseriu a língua espanhola no seu elenco ao passo que G116 apresentou-nos um caso de bilinguismo (espanhol-italiano).

Outro dado que nos chamou muito a atenção foi o fato de que a G101 e G102 mencionaram o português, em ordens diferentes, enquanto G111 não o atribuiu nem como língua de aquisição nem como língua de dominância, informando-nos que o português estava sendo a sua mais recente língua de aprendizado e, por isso, não houve espaço para inseri-lo.

Como resultados do teste de reconhecimento de palavras, G101 obteve um número inferior de palavras da língua portuguesa, pontuando, ¼ do teste enquanto G102 e G111 obtiveram ambas o percentual (55%). No âmbito das pseudopalavras, foi mais fácil identificá-las para a estudante bilíngue

português-italiano que não marcou nenhuma (0%), já as outras duas marcaram 3/11 totalizando um percentual de (27,27%).

Dentre os participantes que afirmaram ter o espanhol como LD até a terceira posição em suas classificações, destacamos o estudante G110 que teve certa de dificuldade em reconhecer as pseudopalavras, mas em compensação obteve uma excelente pontuação em relação às palavras em língua espanhola (2/15 = 13,33%). A estudante declarou ter vivo na Espanha (em intercâmbio linguístico-cultural) com o objetivo de estudar o espanhol, mergulhando, assim, na cultura e na língua do dia a dia, obtendo no final da experiência um certificado de conhecimentos linguísticos C1 do Instituto Cervantes. Além disso, relatou-nos o quanto é próxima da cultura latino-americana, participando de curso de danças e ouvindo músicas de artistas como J. Balvin, Shakira, Maluma etc.

Fazendo uma comparação com a estudante G110, o participante que obteve mais influências oriundas da língua espanhola (e pontuou 14/15 = 93,33%), foi, surpreendentemente, G116 relatado acima em um dos casos de bilinguismo (espanhol-italiano). As crianças que adquirem duas línguas maternas desenvolvem logo desde o início dois sistemas de representação propostos por Genesee (1989), Meisel (1989) e De Houwer (1990).

Através dos referenciais teóricos acima, observamos que após a sua chegada ao território italiano, o sistema 1 (espanhol) perdeu a sua sobreposição ao sistema 2 (italiano), ganhando, dessa forma, muito mais input, e, com isso, passa a ser a sua língua quotidiana usada seja na escola seja nos outros meios sociais. O que nos pareceu, neste caso, é que o sistema 2 se devolveu muito mais rapidamente ao passo que o sistema 1 ficou muito limitado (exclusivamente falado entre os familiares), criando assim, uma inércia do que já tinha sido adquirido tanto em nível lexical quanto em nível morfossintático. Portanto, houve uma inversão dos papéis, a língua do pai (italiano) se expandiu enquanto a língua da mãe (espanhol) se restringiu.

Percebemos, ao compararmos os participantes G110 e G116, por meio do teste sociolinguístico LEAP-Q, que a primeira iniciou os seus estudos aos onze anos no contexto escolar, além de ter se dedicado muito de modo autodidata, aprimorando, assim, suas competências linguísticas durante o período em que morou na Espanha.

No caso da segunda participante, que seja bilíngue, devido a questões geográficas/territoriais, não desenvolveu suas competências em modo equilibrado, o que fez com que o aprendizado de uma nova língua (português), nesse caso, não a ajudasse a distinguir as palavras da sua língua materna, contrariamente ao que ocorreu com a G110 que, com um léxico mais sólido, conseguiu eliminar logo as palavras que pertenciam à língua espanhola, evitando, assim assinalá-las.

Os participantes que não possuem a língua espanhola nem como LD nem como LA representa 20,83% do total. Não é correto afirmar que, pelo fato de não saberem o espanhol, não teriam assinalado nenhuma palavra. A porcentagem oscilou de 6,66% (G114) a 40% (G301), resultando assim, em uma média de 27,99% e em um desvio padrão de aproximadamente 11,47%.

O restante dos participantes inseriram o espanhol seja na LD seja na LA, exceto G101 e G107 que estabeleceram a língua espanhola como uma das suas línguas de aquisição, mas no elenco das suas línguas de dominância não a incluíram. Dos 19 participantes, a porcentagem oscilou de 6,66% (G103 e G112) a 93,33% (G116), resultando assim, em uma média de 40,62% e em um desvio padrão de aproximadamente 21,87%.

Em um panorama geral, verificou-se que a interferência com o italiano foi quase nula, a interferência com as pseudopalavras diminuíram de acordo com o nível de proficiência, ou seja, foram encontradas maiores interferências no grupo I do que nos demais grupos. Analisando detalhadamente, a interposição da língua espanhola, foi constada até mesmo no grupo III de estudantes de nível B2 ainda que algumas delas não tivessem inserido o espanhol nem na sua LD nem na sua LA, fazendo-nos perceber que o espanhol é uma língua falada em mais de vinte países e com uma expansão enorme através de filmes, séries e streamings. Em outras palavras, notamos que, ainda que o estudante não tenha tido um contato formal com a língua (escola/universidade/curso), o contato com ela pode ser inevitável.

5.3. Preferências por uma variedade

Gráfico 1

Português brasileiro ou Português Europeu

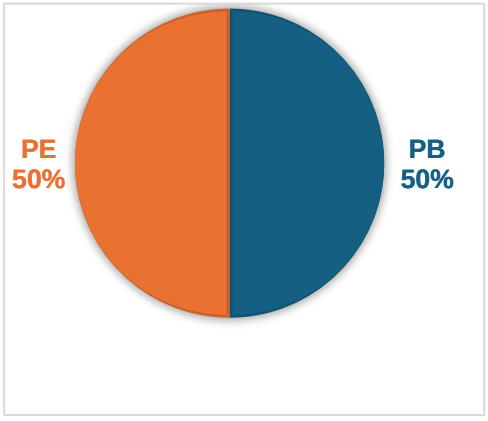
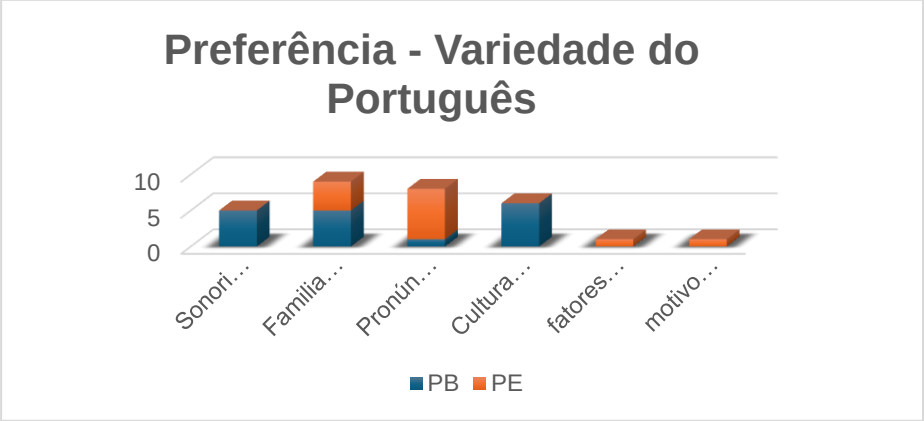


Gráfico 2

Motivos pelos quais foi/fora escolhida tal variedade



Como vimos anteriormente no capítulo em que é relatado um pouco da História da Universidade de Pisa e de como são divididos os cursos de língua portuguesa do Ensino Superior, foi verificado que no início da Licenciatura, os estudantes têm contato direto com as duas principais variedades da língua portuguesa (a brasileira e a europeia) e, sucessivamente, no segundo ano estudam o português europeu ao passo que no terceiro dedicam-se ao estudo da variedade brasileira.

O gráfico de n° 1 e o gráfico de n°2, retratam resultados extraídos do questionário LEAP-Q onde foi inserida uma pergunta relativa a uma escolha, a uma preferência por uma determinada variedade. Percebe-se que, desde o início, ainda que os alunos do primeiro ano tivessem assistido a apenas três meses de aula quando esse teste foi aplicado, conseguiram dar uma resposta muito precisa e concisa, expondo as razões pelas quais os levaram àquela escolha.

Do primeiro grupo (primeiro ano da licenciatura), dos dezoito participantes que se voluntariam para colaborar com a presente pesquisa, 10 escolheram o português brasileiro enquanto 8 optaram pela variedade europeia. Já no segundo grupo (segundo ano da licenciatura) , apesar da pouca quantidade de participantes, as três estudantes escolheram o PE. Do terceiro grupo (terceiro ano da licenciatura) que era composto pela mesma quantidade de integrantes do segundo, duas estudantes preferiram o português brasileiro ao passo que a terceira se sentia mais próxima a variedade oposta. Logo, dos 24 participantes, 12 optaram pelo PB e 12 assinalaram o PE, informações essas ilustradas no gráfico onde é possível visualizar que houve, de fato, um empate (50% PE/50%PB).

Ao analisarmos o gráfico de n°2, a maior parte dos estudantes que escolheu o PE como a sua variedade de preferência, escreveu, através de uma resposta aberta, que sente nessa uma maior proximidade com a língua italiana, além da pronúncia das palavras lhes parecer mais fácil comparadas

ao PB. Para aqueles que optaram pela variedade brasileira, as respostas mais corriqueiras foram a sonoridade e a musicalidade, além da cultura brasileira e da paixão pela música.

Utilizamos alguns relatos que puderam ilustrar melhor as respostas dadas pelos participantes, como o G101 e o G301, que, ao testemunharem possuírem familiares nativos do português brasileiro, como a mãe. G101 é uma estudante bilíngue, como visto anteriormente. Em contrapartida, G301, nos conta que o pai tem uma namorada brasileira com a qual ela gosta muito de praticar o seu português, alargando assim, o seu ciclo de amigos lusófonos.

No caso do PE, houve somente uma estudante, G113, que, frequentemente, vem ao norte de Portugal para trabalhar. Dessa forma, para ela, é mais conveniente e oportuno aproximar-se da variedade europeia. Outra observação que gostaríamos de salientar foi o fato de uma participante pertencente ao grupo 1 afirmar que, por já saber a língua espanhola, o português europeu é mais fácil para o seu aprendizado do que o português brasileiro.

CAPÍTULO VI

CONCLUSÃO

O propósito do estudo dessa pesquisa teve como principal objetivo analisar como se dá o processo de aprendizado da língua portuguesa em um contexto muito específico: a um público-alvo jovem e universitário do curso de licenciatura da Universidade de Pisa, na Itália. Em outras palavras, a ideia central foi verificar as interferências linguísticas da língua espanhola (L2) no aprendizado do português (L3) visto que a L2 é, majoritariamente, estudada nas escolas do território italófono.

O estágio foi realizado através das observações das aulas do leitorado, a oferta de alguns seminários que estimulassem a conversação, orientando a minha atenção aos aspectos essenciais desta pesquisa: o léxico. Para que fosse possível a organização e o levantamento de dados que pudessem comprovar algumas das nossas hipóteses juntamente a coorientadora, aplicamos duas atividades aos estudantes do primeiro, do segundo e do terceiro ano: atividades de reconhecimento lexical e um questionário sociolinguístico.

Graças a estes testes e também aos alunos que se voluntariam a executá-los, levantamos dados e construímos tabelas para ilustrar o resultado das atividades nos quais foi possível observarmos e analisarmos diversos fatores como os casos de bilinguismo presente em quatro dos vinte e quatro participantes e como isto poderia ser favorável ou não no aprendizado do português, além de termos verificado casos de alunos com a língua espanhola e aqueles que nunca a tinham estudado, nos possibilitando assim, chegar a algumas conclusões.

Ademais, foi notável a grande semelhança entre os pares (português e espanhol) e que, apesar da diferença de proficiência entre os grupos, os alunos do terceiro ano da licenciatura que representam aproximadamente um B2 do QCER, possuem ainda algumas interferências.

Caso eu tivesse tido mais tempo na Universidade de Pisa, teria aplicado as mesmas atividades e os mesmos testes com os alunos do mestrado (alunos do primeiro e do segundo ano), realizando assim uma comparação geral das transferências lexicais entre os dois âmbitos do ensino superior, indicando assim, hipóteses ou suposições em relação ao tempo de estudo da língua.

Há ainda muitos detalhes que poderão ser aproveitados para um próximo estudo ou para a realização de um artigo, retirados do teste sociolinguístico LEAP-Q, como, por exemplo, o período/tempo de aprendizado da primeira e da segunda língua estrangeira (L2 e L3) além de quais tipos de contatos esses alunos possuem com a língua em que aprendem/ em que aprenderam e o percentual cultural do qual se sentem representados.

Sinto-me muito realizado por ter vivido na Itália e ter feito parte dessa experiência tão enriquecedora tanto na minha vida profissional quanto na minha vida acadêmica. Espero poder continuar essa pesquisa com esses mesmos pares linguísticos, todavia, explorando aspectos relacionados às transferências linguísticas de cunho morfossintáticos ou fonéticos.

BIBLIOGRAFIA

Abbes, K. B. (2020). Transfer in L3 acquisition: Is it holistic or property-based? *International Journal of Language & Linguistics, 7*(3). https://doi.org/10.30845/ijll.v7n3p4

Accurso, K. (2015). Language dominance/linguistic dominance. In S. Thompson (Ed.), *Encyclopedia of diversity and social justice* (pp. 656-657). Rowman & Littlefield.

Akbarov, H. (2023). The semantics of French affixation: Exploring meaning through prefixes and suffixes. *Norwegian Journal of Development of the International Science, 120*, 97-102. https://encurtador.com.br/wNiaU

Almeida, L., & Flores, C. (2017). Bilinguismo. In M. J. Freitas & A. L. Santos (Eds.), *Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português* (pp. 275–304). Language Science Press. https://doi.org/10.5281/zenodo.889439

Aragão, R. F., & Silva, N. M. (2012). A observação como prática pedagógica no ensino de geografia. *Geosaberes*.

Araújo, M. (Diretor). (2017). *Vida Maria* [canal do YouTube]. Vida Maria. https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4

Bagno, M. (2004). *Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa* (5ª ed.). Parábola.

Bagno, M., & Carvalho, O. L. S. (2015). O potencial do português brasileiro como língua internacional. *Interdisciplinar – Revista de Estudos em Língua e Literatura*. https://periodicos.ufs.br/interdisciplinar/article/view/3850

Bakhtin, M. M. (1992). *Estética da criação verbal*. Martins Fontes.

Baptista, L. V., Costa, J., Madeira, A., Resende, J., & Pereira, A. P. (2007). Relatório final do Projeto "Políticas e práticas de internacionalização do ensino da língua portuguesa: Os leitorados de português". Universidade Nova de Lisboa. http://cesnova.fcsh.unl.pt/cms/files/publicacoes/PUB4e08c7dfbebc3.pdf

Bardel, C., & Falk, Y. (2007). The role of the second language in third language acquisition: The case of Germanic syntax. *Second Language Research, 23*(4), 459-484. https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0267658307080557

Bardovi-Harlig, K., & Sprouse, R. A. (2018). Negative versus positive transfer. In J. I. Liontas, M. DelliCarpini, & S. Abrar-ul-Hassan (Eds.), *The TESOL encyclopedia of English language teaching*

Vol. 1. Teaching English as an International Language. https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0084

Beglar, D., & Hunt, A. (1999). Revising and validating the 2000 word level and university word level vocabulary tests. *Language Testing, 16*(2), 131-162. https://doi.org/10.1177/026553229901600202

Biderman, M. T. C. (1998). Dimensões da palavra. *Filologia e Linguística Portuguesa, 2*, 81–118. https://dlcv.fflch.usp.br/files/Biderman1998_0.pdf

Birdsong, D. (1999). *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*. Routledge.

Bonk, W. J. (2000). Second language lexical knowledge and listening comprehension. *International Journal of Applied Linguistics, 10*(2), 133-157. https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2000.tb00148.x

Calvet, L. J. (2009). *As políticas linguísticas*. Parábola Editorial.

Castagna, V. R. (2021). Ensinar e aprender português na Itália. *Revista Da Anpoll, 52*(esp.), 157–172. https://doi.org/10.18309/ranpoll.v52iesp.1590

Cecílio, L. A. (2015). Um panorama do ensino da língua portuguesa nas universidades italianas. In R. M. B. Meyer & A. Albuquerque (Orgs.), *Português: Uma língua internacional* (pp. 95–110). Editora PUC-Rio.

Cenoz, J. (2001). The effect of linguistic distance, L2 status, and age on cross-linguistic influence in third language acquisition. In J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Eds.), *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition* (pp. 8-20). https://dokumen.pub/cross-linguistic-influence-in-third-language-acquisition-psycholinguistic-perspectives-9781853595509.html

Clyne, M. (1992). *Pluricentric languages: Differing norms in different nations*. Mouton de Gruyter.

Council of Europe. (s. d.). Council of Europe Language Policy Portal. https://www.coe.int/en/web/language-policy/home

Crystal, D. (2000). *Language death*. Cambridge University Press.

Cummins, J. (1983). Heritage language education: A literature review. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED233588.pdf

Crane, C. C. R. (2011). Língua materna, língua estrangeira, segunda língua. *Revista Paidéi@, 2*(4), julho. Recuperado em 7 de janeiro de 2025, de https://periodicos.unimesvirtual.com.br/index.php/paideia/article/view/196/172

De Houwer, A. (1990). *The acquisition of two languages from birth: A case study*. Cambridge University Press.

Di Pietro, R. (1971). *Language structures in contrast*. Newbury House.

Dipartimento di Filologia, Letteratura e Linguistica. (s. d.). Dipartimento. https://www.fileli.unipi.it/dipartimento/

Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford University Press.

Fernandez, A. C., Huang, J., & Rinaldo, V. (2011). Does where a student sits really matter? – The impact of seating locations on student classroom learning. *International Journal of Applied Educational Studies, 10*(1), 66. https://encr.pw/qGJBX

Flege, J. E. (2002). Interactions between the native and second-language phonetic systems. In P. Burmeister, T. Piske, & A. Rohde (Eds.), *An integrated view of language development: Papers in honor of Henning Wode* (pp. 217-244). Wissenschaftlicher Verlag Trier.

Flynn, S., Foley, C., & Vinnitskaya, I. (2004). The cumulative-enhancement model for language acquisition: Comparing adults' and children's patterns of development in first, second, and third language acquisition of relative clauses. *International Journal of Multilingualism, 1*(1), 3–16. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14790710408668175

Gardner, R. C. (1985). Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation. Edward Arnold.

Genesee, F. (1989). Early bilingual development: One language or two? *Journal of Child Language, 16*(1), 161–179. https://doi.org/10.1017/S0305000900013490

Gonçalves, P., & Stroud, C. (Orgs.). (2000). *Panorama do português oral de Maputo: Vocabulário básico do português (espaço, tempo e quantidade) – Contextos e prática pedagógica*. Cadernos de Pesquisa, 4(36). INDE.

Gonzales, J. E. G. (1998). Estudio descriptivo del papel de la transferencia linguística en la adquisición de la L2: Principales aportaciones teóricas de la segunda mitad del siglo XX. *Philologia*

Hispalensis, *12*, 179-194. https://revistascientificas.us.es/index.php/PH/article/download/1812/1690

Grin, F. (2003). *Language policy evaluation and the European Charter for Regional or Minority Languages*. Palgrave Macmillan.

Grosjean, F. (2008). *Studying bilinguals*. Oxford University Press.

Guimarães, E. (2007). Domínio Semântico de Determinação. In E. Guimarães & M. C. Mollica (Orgs.), *A palavra: Forma e sentido*. Pontes.

Hamers, J. F., & Blanc, M. H. (2000). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge University Press.

Herdina, P., & Jessner, U. (2002). *A dynamic model of multilingualism: Perspectives of change in psycholinguistics*. Multilingual Matters.

Heuristic. (2010). In Merriam Webster's online dictionary. Retrieved January 24, 2022, from http://www.merriamwebster.com/dictionary/heuristic

Hyltenstam, K., & Abrahamsson, N. (2003). Maturational constraints in SLA. In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 539-588). Blackwell Publishing. https://doi.org/10.1002/9780470756492.ch18

Igea Centro Promozione Salute. (s. d.). Università più antiche in Italia: Un viaggio nella storia dell'istruzione. https://www.igeacps.it/universita-piu-antiche-in-italia-un-viaggio-nella-storia-dellistruzione/

Instituto Camões, I. P. (s. d. a). História do Instituto. https://www.instituto-camoes.pt/sobre/sobre-nos/gestao-sobrenos/historia

Instituto Camões, I. P. (s. d. b). Identidade. https://www.instituto-camoes.pt/sobre/sobre-nos/identidade

Instituto Camões, I. P. (s.d.). Pisa – Cátedra Antero de Quental. https://www.instituto-camoes.pt/activity/o-que-fazemos/ensinar-portugues/catedras-2/catedra-antero-quental-pisa

Istituto Nazionale di Statistica. (2015). L'uso della lingua italiana, dei dialetti e delle lingue straniere. https://www.istat.it/it/files/2017/12/Report_Uso-italiano_dialetti_altrelingue_2015.pdf

Jarvis, S., & Pavlenko, A. (2008). *Crosslinguistic influence in language and cognition*. Routledge.

Jia, G., Aaronson, D., & Wu, Y. (2002). Long-term language attainment of bilingual immigrants: Predictive variables and language group differences. *Applied Psycholinguistics, 23*, 599-621. https://doi.org/10.1017/S0142716402004058

Jin, F. (2009). Third language acquisition of Norwegian objects: Interlanguage transfer or L1 influence? In J. Cenoz & U. Jessner (Eds.), *Third language acquisition and universal grammar* (pp. 144-161). Multilingual Matters.

Johnson, J. S., & Newport, E. L. (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology, 21*(1), 60-99. https://doi.org/10.1016/0010-0285(89)90003-0

Kaushanskaya, M., Blumenfeld, H. K., & Marian, V. (2007). The Language Experience and Proficiency Questionnaire (LEAP-Q): Assessing language profiles in bilinguals and multilinguals. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 50*, 940-967. https://doi.org/10.1044/1092-4388(2007/067)

Kaushanskaya, M., Blumenfeld, H. K., & Marian, V. (2019). The Language Experience and Proficiency Questionnaire (LEAP-Q): Ten years later. *Bilingualism: Language and Cognition, 23*(5), 1–6. https://doi.org/10.1017/S1366728919000038

Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.

Krashen, S. (1983). Newmark's ignorance hypothesis and current second language acquisition theory. In J. De (Ed.), *Transferencia linguística en el aprendizaje de una lengua extranjera* (p. 16).

King, K. A., & Ennser-Kananen, J. (2018). Heritage languages and language policy. In C. A. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics* (2ª ed.). Wiley. https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0500.pub2

Lehiste, I. (1980). *Lectures on language contact*. MIT Press.

Leiria, I. (2004). Português língua segunda e língua estrangeira: Investigação e ensino. *Em idiomático, 3*. Fundação Calouste Gulbenkian. http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/03/portuguesLSeLE.pdf

López Morales, H. (1983). *Sociolingüística*. Gredos.

Mafuani, F. (2011). *Estágio e sua importância para a formação do universitário*. Instituto de Ensino Superior de Bauru.

Martínez, J., & de Dios, J. (2004). *Transferencia linguistica en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Grupo Editorial Universitário.

Mateus, M. H. M. (2008). Difusão da língua portuguesa no mundo. FLUL/ILTEC. https://dlcv.fflch.usp.br/sites/dlcv.fflch.usp.br/files/01_37.pdf

Mayer, M. (1969). *Frog, where are you?* Dial Press.

Meara, P. (1996). The dimensions of lexical competence. In G. Brown, K. Malmkjaer, & J. Williams (Eds.), *Performance and competence in second language acquisition* (pp. 35-53). Cambridge University Press.

Meisel, J. (1989). Early differentiation of languages in bilingual children. In K. Hyltenstam & L. K. Obler (Eds.), *Bilingualism across the lifespan: Aspects of acquisition, maturity and loss* (pp. 13–40). Cambridge University Press.

Meriö, K. (1978). The psycholinguistic analysis and measurement of interference errors. In J. De (Ed.), *Transferencia linguística en el aprendizaje de una lengua extranjera* (pp. 44-45).

Milton, J. (2013). Measuring the contribution of vocabulary knowledge to proficiency in the four skills. In C. Bardel, C. Lindquist, & B. Laufer (Eds.), *L2 vocabulary acquisition, knowledge, and use: New perspectives on assessment and corpus analysis* (pp. 57–78). European Second Language Association.

Mingas, A. A. (2000). *Interferência do kimbundu no português falado em Luanda*. Edições Chá de Caxinde.

Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.

Nation, I. S. P. (2013). Vocabulary size in a second language. In C. A. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics*. https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal1270

Nizonkiza, D. (2011). The relationship between lexical competence, collocational competence, and L2 proficiency. *Studies in Second Language Learning and Teaching, 1*(4), 501-519. https://doi.org/10.14746/ssllt.2011.1.4.5

Oliveira, G. M. (2016). The system of national standards and the demolinguistic evolution of Portuguese. In R. Muhr (Ed.), *Pluricentric languages and non-dominant varieties worldwide. Part II: The pluricentricity of Portuguese and Spanish. New concepts and descriptions* (pp. 35-48). Peter Lang Verlag.

Ontoria Peña, M. (2007). El uso de cortometrajes en la enseñanza de ELE. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica. Español como Lengua Extranjera, (10)*. https://encurtador.com.br/NZRQp

Orlandi, E. P. (2005). A língua brasileira. *Ciência e Cultura, 57*(2), 29-30. http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252005000200016&lng=en&tlng=pt

Pastor Cesteros, S. (2006). *Aprendizaje de segundas lenguas: lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. https://www.e-buc.com/portades/9788497170024_L33_23.pdf

Paul, A. B. (2013). *Desenvolvimento de testes de proficiência em segunda língua: Indicadores e características*. Editora Acadêmica.

Perini, M. A. (2006). *Gramática descritiva do português*. Ática.

Pinheiro, D. (2022). Aquisição de vocabulário em língua inglesa mediado por desenhos. *Revista CBTecLE, 6*(1), 74-91. https://revista.cbtecle.com.br/index.php/CBTecLE/article/view/11

Pluricêntrico. (2024). In *Dicionário infopédia da Língua Portuguesa*. Recuperado a 3 de outubro de 2024 de https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/pluric%C3%AAntrica

Porque se celebra, no Porto, o São João? (2019, 24 de junho). *Engenharia Rádio*. https://www.engenhariaradio.pt/2019/06/porque-se-celebra-no-porto-o-sao-joao/

Qian, D. D. (1999). Assessing the roles of depth and breadth of vocabulary knowledge in reading comprehension. *Canadian Modern Language Review, 56*(2), 282-308. https://doi.org/10.3138/cmlr.56.2.282

Richards, J. C. (1978). *Understanding second & foreign language learning: Issues & approaches*. Rowley, MA: Newbury House.

Ringbom, H. (2019). The role of first language in foreign language acquisition. In J. Rothman, J. González Alonso, & E. Puig-Mayenco (Eds.), *Third language acquisition and linguistic transfer*. Cambridge University Press.

Ringbom, H. (2001). Lexical transfer in L3 production. In J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Eds.), *Crosslinguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*. Multilingual Matters.

Russo, M. (2008). Quale lingua e traduzione in una Facoltà di Lingue e Letterature Straniere? Il caso del portoghese. In S. Ferreri (Org.), *Le lingue nelle Facoltà di Lingue: Tra ricerca e didattica* (pp. 205–218). Sette Città.

Sanfelici, E., & Roch, M. (2021). The native speaker in Italian-dialects bilingualism: Insights from the acquisition of Vicentino by preschool children. *Frontiers in Psychology, 12*, 717639. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.717639

Schachter, J., & Rutherford, W. (1979). Discourse function and language transfer. *Working Papers on Bilingualism Toronto, (19)*, 1-11.

Shannon, C. E. (1948). A mathematical theory of communication. *Bell System Technical Journal, 27*(3), 379-423. https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/6773024

Silva, A. F. (2023). Mirandês é a segunda língua oficial de Portugal há 25 anos. *Renascença*. https://rr.sapo.pt/noticia/pais/2023/09/16/mirandes-e-a-segunda-lingua-oficial-de-portugal-ha-25-anos/346964/

Spinassé, K. P. (2008). Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. *Contingentia, 1*(1). https://seer.ufrgs.br/index.php/contingentia/article/view/3837

Stanovich, K. E., & Cunningham, A. E. (1992). Studying the consequences of literacy within a literate society: The cognitive correlates of print exposure. *Memory & Cognition, 20*, 51-68. https://doi.org/10.3758/BF03208254

Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford University Press.

UNESCO. (2006). *Education for all: Literacy for life; EFA global monitoring report, 2006*. https://doi.org/10.54676/HFRH4626

Vaid, J., & Menon, R. (2000). Correlates of bilinguals' preferred language for mental computations. *Spanish Applied Linguistics, 4*(2), 325-342.

Van Deusen-Scholl, N. (2003). Toward a definition of heritage language: Sociopolitical and pedagogical considerations. *Journal of Language, Identity & Education, 2*(3), 211–230. https://doi.org/10.1207/S15327701JLIE0203_4

Varella, D. (s.d.). Planejamento familiar. *UOL*. https://drauziovarella.uol.com.br/mulher/planejamento-familiar-artigo/. Recuperado a 30 de julho de 2024.

Vizcaíno Serrano, C. (2010). El uso del cortometraje en el aula de ELE como herramienta para el aprendizaje del léxico [Dissertação de Mestrado – Universidad de Jaén].

Zareva, L., White, R., & Dekeyser, R. (2005). Lexical growth and its relation to second language proficiency. *Studies in Second Language Acquisition, 27*(3), 337-366.

Zhou, C., & Li, X. (2022). LextPT: A reliable and efficient vocabulary size test for L2 Portuguese proficiency. *Behavior Research Methods, 54*, 2625–2639. https://doi.org/10.3758/s13428-021-01731-1

ANEXOS

Anexo 1 - Parecer

Universidade do Minho

Conselho de Ética

Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH)

Identificação do documento: CEICSH 037/2024

Título do projeto: *O papel da língua materna italiana e da segunda língua espanhola no aprendizado do português língua estrangeira: Relato de um estudo feito na Universidade de Pisa*

Equipa de Investigação: Leonardo Sodré Nogueira da Silva (IR), Mestrado em Português Língua Não Materna, Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas, Universidade do Minho; Professora Doutora Cristina Maria Moreira Flores (orientadora), Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas, Universidade do Minho; Professora Doutora Monica Lupetti (coorientadora), Universidade de Pisa.

PARECER

A Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH) analisou o processo relativo ao projeto de investigação acima identificado, intitulado *O papel da língua materna italiana e da segunda língua espanhola no aprendizado do português língua estrangeira: Relato de um estudo feito na Universidade de Pisa.*

Os documentos apresentados revelam que o projeto obedece aos requisitos exigidos para as boas práticas na investigação com humanos, em conformidade com as normas nacionais e internacionais que regulam a investigação em Ciências Sociais e Humanas.

Face ao exposto, a Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH) nada tem a opor à realização do projeto nos termos apresentados no Formulário de Identificação e Caracterização do Projeto, que se anexa, emitindo o seu parecer favorável, que foi aprovado por unanimidade pelos seus membros.

Braga, 27 de março de 2024.

O Presidente da CEICSH

Assinado por: **EMANUEL PEDRO VIANA BARBAS DE ALBUQUERQUE**
Num. de Identificação: 07089799
Data: 2024.03.27 08:52:39 +0000

Pedro B. Albuquerque

(Emanuel Pedro Viana Barbas Albuquerque)

Anexo: Formulário de identificação e caracterização do projeto

Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH)



Universidade do Minho

Formulário de identificação e caracterização do projeto

Identificação do projeto

Título do projeto	O papel da língua materna italiana e da segunda língua espanhola no aprendizado do português língua estrangeira: Relato de um estudo feito na Universidade de Pisa.		
Data prevista de início	19.09.2023	Data prevista fim	16.02.2024

Investigador principal e filiação	Leonardo Sodré Nogueira Da Silva – Universidade do Minho
Orientador(es) e filiação	Professora Doutora Cristina Maria Moreira Flores – Universiade do Minho Professora Doutora Monica Lupetti - Universidade de Pisa

Nota: No caso de projetos de mestrado ou doutoramento deve ser indicado o estudante como investigador principal e o nome do mestrado ou doutoramento

Instituição proponente	Universidade do Minho
Instituição(ões) onde se realiza a investigação	Universidade de Pisa

Entidades financiadoras	Erasmus

Questões relativas ao envolvimento de investigadores exteriores		
Estão envolvidos no projeto, colegas de outra (s) Escola(s)/Instituição(ões)?	S	N
Se sim, este pedido de parecer cobre o seu envolvimento?	S	N

Qualificação dos investigadores

Leonardo Sodré é Aluno do Mestrado em Português Língua Não Materna na Universidade do Minho, em Portugal. Participa de um período de mobilidade acadêmica na Universidade de Pisa, na Itália, onde segue disciplinas e desenvolve um estágio de observação e prática onde o seu principal objeto de estudo é o aprendizado do português como língua terceira.

Monica Lupetti é Professora Associada de linguística e filologia portuguesa e brasileira da Universidade de Pisa. Orienta dissertações na área da história da Língua Portuguesa.

Cristina Flores é Professora Associada com agregação da Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas da UMinho, e investigadora na área do bilinguismo e aquisição de línguas. Orienta dissertações na área do Português Língua Não Materna.

Caracterização do projeto e questões de carácter ético relativas à sua execução

Introdução justificativa do projeto e sumário dos seus objetivos

O estudo será feito sob uma perspectiva macro a uma micro onde serão aplicados testes linguísticos aos alunos de português dos cursos de graduação (Laurea Triennale) do Departamento de Filologia, Literatura e Linguística (DFLL) da Universidade de Pisa, na Toscana, Itália com o objetivo de evidenciar a transferência linguística na produção e na compreensão dos ítalo-falantes, estes, já considerados falantes de outras línguas estrangeiras. Dessa maneira, o projeto procura compreender as principais interferências linguísticas, sobretudo de âmbito lexical, seja entre a língua materna seja entre o espanhol em relação ao aprendizado da Língua Portuguesa e, assim, estabelecem-se os seguintes objetivos a serem analisados ao longo da pesquisa:

- Avaliar as estratégias usadas pelos estudantes para desenvolver as principais competências sociocomunicativas da Língua Portuguesa em diversos níveis (A1, B1 e B2)
- Procurar identificar se há uma preferência da parte dos estudantes ao longo do percurso e que tipo de afinidades seriam estas: geográficas, vontade de visitar o Brasil ou Portugal, familiares e etc.
- Propor um questionário de experiência linguística chamado LEAP-Q e proficiência para entendermos os fatores que os estimularam a aprender o português, além de entendermos qual é a porcentagem e a frequência de contato que os estudantes têm com a língua em questão.
- Aplicar testes de palavras para identificar as interferências linguísticas entre os estudantes, como por exemplo, o LexPT . Por intermédio do teste, seria possível criar um paradgma e analisar se a interferência se dá mais no grupo 1 (1° ano do bacharelado – trienale), no grupo 2 (2° ano) ou no grupo III (3° ano). O teste é chamado de LexPt onde haverá 90 palavras sendo 60 em português e 30 entre palavras não-existentes, espanhol e em língua italiana. O teste será aplicado durante a aula da Professora Monica e de forma presencial.

Participantes

a) Estudantes do Bacharelado (Laurea Trienale) da Universidade de Pisa que estudam a Língua Portuguesa. São estudantes que frequentam o Leitorado de Língua Portuguesa no qual eu estagio e colaboro com as leitoras realizando a observação e aulas culturais.

b) Ao longo da pesquisa, haverá aproximadamente 30 estudantes divididos entre o primeiro, o segundo e o terceiro ano do bacharelado.

Recrutamento e triagem

O recrutamento dos participantes a participarem do questionário será feito pelo orientando/investigador Leonardo Sodré e a professora/investigadora Monica Lupetti somente para aqueles que assinarem o consentimento de participação voluntária.

Os participantes são alunos de Língua Portuguesa inscritos no primeiro, segundo e terceiro ano respectivamente. Estes estudantes frequentam seja o curso da Trienale (Bacharelado) seja o curso de Português oferecido pelo leitorado da Universidade de Pisa, na Itália.

Compensação e custos

A participação dos estudantes na participação das atividades e dos testes assim como o preenchimento dos possíveis questionários será totalmente voluntário, ou seja, não prevê nenhum tipo de pagamento.

Procedimento

A procedimento abordado ao decorrer da experiência do estágio em Pisa será qualitativa, ou seja, uma abordagem voltada ao sujeito para descobrir o motivo de estudar a língua em questão , uma entrevista com a Prof. Responsável pelo setor de Língua Portuguesa Doutora Mônica Lupetti e testes que visam compreender o aprendizado da L3 pelos italianos.

Durante o estágio, pretende-se avaliar os discentes através de formulários/ testes linguísticos onde se possam verificar os erros mais constantes em aprendentes dos níveis iniciante, intermediário e avançado da Língua Portuguesa através das interferências linguísticos lexicais. A metodologia usada nesta etapa é quantitativa, pois será baseada em

números e na construção de tabelas e gráficos que possam auxiliar e ilustrar a situação que queremos demostrar.

- Embasamento teórico crítico e específico à temática trabalhada
- Colaboração ativa na organização e elaboração de materiais autênticos no leitorado de PE e PB (4x por semana – 1 hora e meia cada aula – observação e algumas práticas)
- Pesquisa de aspetos culturais e sociocomunicativos do PB a serem inseridos e levados para a sala de aula.
- Aplicação dos testes linguísticos e dos questionários que serão realizados em sala de aula durante os seminários da Professora Doutora Monica Lupetti. Aqueles que não fornecerem a mim o consentimento, o material recolhido será utilizado somente para futuras discussões em sala de aula e não para análise.

- Avaliação minuciosa e apurada do resultado

Benefícios, Riscos e Desconforto
Não há benefícios para os participantes.

Confidencialidade

a) No relato de algumas tarefas, por exemplo, os participantes serão indicados a partir de códigos criados pelo investigador e os seus nomes serão devidamente protegidos. A coleta de informações e os resultados os testes e questionários aplicados serão compartilhados apenas com a orientadora Cristina Maria Moreira Flores e com a coorientadora Monica Lupetti.

b) Durante o desenvolvimento da pesquisa, será feita uma entrevista com a Prof. Coorientadora Monica Lupetti onde explicará um pouco sobre o ensino do português na Universidade de Pisa. A transcrição será guardada, protegida e mantida durante todo o desenvolvimento da pesquisa e ao longo da escritura da dissertação e posteriormente serão todos eliminados.

Conflito de interesses
Declaro que não há conflitos de interesse.

Consentimento Informado

A investigação envolve apenas voluntários saudáveis?	**S**	N
A investigação envolve grupos vulneráveis: crianças, menores, idosos ou outras pessoas com incapacidade temporária ou permanente?	S	**N**
O pedido de parecer inclui a declaração de consentimento informado, livre e esclarecido?	**S**	N

Aqui tem de escolher o formato de consentimento informado

[X] Consentimento informado, livre e esclarecido para participação em investigação, de acordo com a Declaração de Helsínquia e a Convenção de Oviedo

[ ] Consentimento informado não assinado - E.g. formulário para questionários preenchidos online. Deverá adicionar a informação incluída e o modo de os participantes concordarem em participar

[ ] Consentimento informado alterado - Um formulário de consentimento informado que omite informação requerida. E.g., se não indica o objetivo do estudo para evitar o viés na resposta dos participantes. Deve explicar o racional no procedimento e os processos de *debriefing*

[ ] Isenção de consentimento – quando não é obtido consentimento informado – esta opção pode ser apropriada para utilização de dados já disponíveis. Justifique

Anexe o formulário de consentimento informado e outro material informativo relevante quando adequado, ou justifique a isenção de consentimento

Assinatura do Investigador Responsável

Leonardo Sodre .....

Documentação a anexar

i. Cópia dos questionários ou formulários de recolha de dados a utilizar, quando aplicável;
ii. Modelo de consentimento informado, de acordo com as declarações, diretivas e regulamentos internacionais, europeus e nacionais, se aplicável, devidamente ajustado linguística e culturalmente às populações a que é dirigido;
iii. Declaração do(s) responsável(eis) pelo projeto, explicitando que os dados obtidos são confidenciais e usados apenas no âmbito do estudo em questão;
iv. Modelo de declaração de compromisso para outros investigadores ou colaboradores na investigação, se aplicável, destinada a documentar o seu envolvimento nas garantias de confidencialidade dadas pelo(s) responsável(eis) do projeto no âmbito do processo apresentado;
v. Informação a que se refere o número 3 do artigo 4.º das normas orientadoras da CEICSH, sobre o enquadramento, apoio e viabilidade do projeto, facultada pelo responsável da unidade/subunidade orgânica e/ou serviço onde se vai desenvolver o projeto e/ou onde serão recolhidos os dados;
vi. Declaração do(s) orientador(es) científico(s) do estudo, se aplicável, de acordo com o estabelecido no número 4 do artigo 4.º das normas orientadoras da CEICSH;

vii. Cópia de notificações a autoridades nacionais (e.g., Direção-Geral da Educação, no caso dos inquéritos em ambiente escolar) europeias ou internacionais competentes, se aplicável, juntamente com o parecer/autorização das mesmas, se emitido;
viii. Curriculum vitae resumido do(s) responsável(eis) pelo projeto e dos restantes membros da equipa de investigação.

Deverá ser seguido o Regulamento Geral de Proteção de Dados (RGPD), com entrada em vigor em 25 de Maio de 2018, - REGULAMENTO (UE) 2016/679 DO PARLAMENTO EUROPEU E DO CONSELHO, de 27 de abril de 2016, relativo à proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais e à livre circulação desses dados, que revoga a Diretiva 95/46/CE (Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados).

Anexo 2: Atividades - Leitorado de PB - Primeiro ano

LEITORADO DE LÍNGUA PORTUGUESA I – UNIVERSITÀ DI PISA

Docente: Ana Luiza / Estagiário: Leonardo Sodré

Nome do aluno: _____

ATIVIDADE DE AQUECIMENTO

1. Atente-se a imagem abaixo e, segundo a sua opinião, qual poderia ser a temática do curta-metragem que iremos assistir? **ITA** (Fai attenzione all´immagine, e secondo il tuo parere, quale potrebbe essere la tematica del cortometraggio che stiamo per vedere?



Acesse o link que será enviado no grupo, use o código indicado e complete com uma palavra que, para você, é a mais apropriada.
(**ITA**) Accedi al link che verrà inviato nel gruppo, usa il codice indicato e completa con una parola che, secondo te, sarà la più appropriata:

2. Baseando-se ainda na imagem acima, responda às seguintes perguntas:
(**ITA**) – Basandosi ancora sull´immagine di sopra, risponda alle seguenti domande:

- Quem è Maria?
- Onde ela mora?
- De onde ela vem?
- O que ela faz?
- O que pode significar "Vida Maria"?

BLOCO DE ATIVIDADES

1. Chegou o momento de assistirmos ao curta -metragem com muita atenção!
ITA. È arrivato il momento di vedere il cortometraggio con molta attenzione!

2. O cenário do curta-metragem é urbano ou rural? Apresente alguns exemplos que possam ilustrar a sua resposta. **ITA**: Lo scenario del cortometraggio è ambientato in città in campagna? Presenta alcuni esempi che possano illustrare la tua risposta. .

3. Em que país lusófono é passado o curta-metragem? **ITA**: In quale paese lusofono è ambientato il cortometraggio Vida Maria?

( ) Brasil

( ) Angola

( ) Cabo verde

( ) Portugal

4. Que tipo de sensação o curta provocou em você? **ITA**: Che tipo di sensazione ha causato in te il cortometraggio?

_____.

5. Por que o autor escolheu justamente o nome composto Maria José para a protagonista e não outro? O que essa escolha revela? **ITA**: Perché l'autore ha scelto il nome composto Maria José per la protagonista e non un altro? Cosa rivela questa scelta?

6. Que recurso foi usado para marcar a passagem do tempo? **ITA**: Quale elemento è stato utilizzato per evidenziare il passaggio del tempo?

7. Além de abordar o trabalho infantil, o curta aborda um hábito cultural que é passado de geração em geração. Que hábito é esse? Quais aspectos te levaram a perceber isso no curta-metragem? **ITA**: Oltre ad affrontare il tema del lavoro infantile, il cortometraggio parla di un'abitudine culturale che si perpetua di generazione in generazione. Che cos'è questa abitudine? Quali sono gli aspetti che ti hanno fatto capire questo problema nel cortometraggio?

8. Na sua opinião, qual é a parte mais interessante do vídeo?

9. Podemos dizer que todas as Marias que passaram por aquele caderninho tiveram, de certa forma, um mesmo sonho. Qual? **ITA** Possiamo affermare che tutte le Marie che hanno attraversato quel quaderno hanno fatto, in un certo senso, lo stesso sogno. Quale sogno?

10. Leia a rotina de Bruno:

Olá! Meu nome é Bruno, tenho 17 anos e hoje vou descrever um pouco do meu cotidiano.

Primeiro preciso lembrar que a minha vida se baseia principalmente em estudar para o vestibular que ocorrerá no final deste ano.

Acordo às 6 horas da manhã e a primeira coisa que faço após me levantar é escovar meus dentes. Logo depois, tomo o primeiro banho do dia, o que me ajuda a ter mais energia para as tarefas diárias.

Após me vestir, vou diretamente para a cozinha, onde tomo o meu café da manhã preparado pela minha mãe. Saio de casa por volta das 7 horas da manhã e chego no colégio cerca de meia hora depois.

No colégio, presto muita atenção ao que é ensinado, pois desejo muito ser aprovado no exame vestibular. Pretendo cursar medicina veterinária.

Quando chego em casa já está na hora do almoço, mas primeiro costumo alimentar meus animais de estimação. Tenho um coelho, um gato e um cachorro e cada um deles come um tipo de alimento diferente.

Aos finais de semana costumo descansar ou sair com meus amigos. É uma rotina bastante intensa, mas gosto muito disso tudo!

Qual é a diferença da rotina do Bruno e da Maria? **ITA** In che modo le routine di Bruno e Maria sono diverse?

Escreva a rotina de Maria em poucas palavras: (40 palavras no máximo).

LEITORADO DE LÍNGUA PORTUGUESA I – UNIVERSITÀ DI PISA

Docente: Ana Luiza / Estagiário: Leonardo Sodré

Maria acorda .... _____

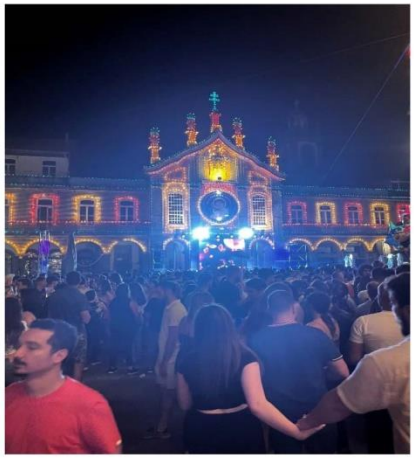
Anexo 3 - Atividade 1 - Leitorado de PE - segundo ano

LEITORADO DE LÍNGUA PORTUGUESA II – UNIVERSITÀ DI PISA

Docente: Regina Pereira / Estagiário: Leonardo Sodré

ATIVIDADE DE AQUECIMENTO

1) Observe as imagens e escute a música:







1. Como poderia associar a música às fotos acima?
2. Lembra-se de algumas palavras que podem se relacionar com este evento? Quais são?
3. Saberia dizer que evento é este?

BLOCO DE ATIVIDADES

1. Leia o texto abaixo e responda às seguintes perguntas:

POR QUE CELEBRAR, NO PORTO, O SÃO JOÃO?

A ideia mais comum é que as festividades serão em homenagem ao santo padroeiro da cidade. Mas esta ideia não podia estar mais errada! Ao longo do tempo a cidade foi mudando de padroeiro, porém este nunca foi São João. Primeiro foi São Vicente, curiosamente, o Santo padroeiro de Lisboa, do século XII ao XVI. Posteriormente São Pantaleão, que concedeu ao Porto o estatuto de "cidade santuário", atraindo milhares de romeiros. Atualmente, a padroeira oficial da cidade, desde 1984, é a Nossa Senhora da Vandoma, também conhecida por Nossa Senhora do Porto, igualmente presente no brasão da cidade.

Reza a lenda que, aquando da conquista da cidade aos mouros, vinha na armada o Bispo de Vêndome, trazendo consigo uma réplica da Santa da sua terra natal. A imagem de Nossa Senhora de Vêndome acabaria por ficar colocada numa das portas da cidade e, rapidamente, o nome Vêndome foi "atripeirado" para Vandoma.

As festividades do dia, propriamente ditas, são de origem pagã, assinalando-se o solstício de Verão, comumente conhecido como o dia mais longo do ano, associado à fertilidade, à alegria das colheitas e à abundância. Mais tarde, e à semelhança de outras datas pagãs, o dia viria a ser cristianizado, juntando a grande festa já existente ao dia de nascimento de São João Baptista.

1. Por que o nome da festa possui o nome de São Joao Baptista?
2. O que é uma festa pagã?
3. Quais as características podem ser associadas ao dia mais longo do ano?

Curiosidade:

O São João é comemorado na noite do dia 23 para o dia 24 de junho, ou seja, é uma festa que tem uma duração muito longa. Vale ressaltar também que o dia 24 é considerado um feriado municipal no Porto.

Na tua opinião, o São João é comemorado em todo Portugal?

Introdução ao jogo de adivinha

2. 2.1 Selecione a palavra oportuna e faça a leitura do texto abaixo:

Os Martelinhos de São João

Os martelinhos foram _____ (1) em 1963 _____ (2) Manuel Boaventura, industrial portuense ligado aos plásticos. A _____ (3) era adicionar mais um brinquedo à sua oferta, mas, em maio desse ano, Boaventura _____ (4) oferecer vários martelos azuis e brancos aos _____ (5) , durante a Queima das Fitas. Foi sucesso imediato e, em junho, os martelinhos começam a _____ (6) a festa de São João.

1.	A) Copiados	B) inventados	C) descobertos
2.	A) Por	B) com	C) via
3.	A) Ótica	B) percepção	C) ideia
4.	A) Decidiu	B) decide	C) decidia
5.	A) Trabalhadores	B) turistas	C) estudantes
6.	A) Invadir	B) afastar-se	C) evacuar

2.2.2 Na sua opinião , qual é o significado do martelinho de São João?

3. Que delícia!! Observe as imagens abaixo e marque com um X, de acordo com a tua opinião, os pratos típicos do São João.









cachorro quente/ aletria – jardineira

Vamos descobrir o nome destes pratos? Deu água na boca!!

4. PRODUÇÃO ESCRITA E LEITURA ABERTA

Tema I: Está de férias em Portugal durante o mês de junho e tem a oportunidade de participar da festa de São João. Escreva um e-mail a um amigo italiano e lhe conte a sua inesquecível experiência. Relate o que gostou, o que não gostou, o que achou semelhante e diferente das festas populares italianas.

Tema II: Você está em Erasmus na cidade do Porto e tem a oportunidade única de participar do São João, está ansioso/a, pois ouviu relatos maravilhosos de pessoas que já estiveram nesta festividade. Entretanto, na mesma semana, o seu/a sua namorada/o vem da Itália passar uns dias com você e ele/ela detesta tumultos e aglomerações. Escreva uma mensagem a ele/ela e tente convencê-lo de participar desta festividade.

Anexo 4 - Atividade 2 - Leitorado de PE - segundo ano

a festa é bastante celebrada na ilha. Um dos costumes para "afastar a má-sorte" é o de se jogar de costas no mar três, sete ou até doze vezes à meia-noite ou então banhar-se com rosas. O costume foi inspirado evidentemente no próprio São João, que realizava batismos no rio Jordão, mas hoje tem o significado de deixar o mar levar tudo o que há de ruim e começar uma vida nova. As praias ficam, assim, lotadas durante essa noite – com muita música e comida, é claro.

Além do lançamento de balões de ar quente – costume que chegou ao Brasil – e dos arraiais com música e comida que acontecem em diversos bairros da cidade até de madrugada, uma das tradições da festa consiste em bater na cabeça das pessoas com alho-poró ou, mais recentemente, com martelinhos de plástico. As mulheres esfregam ramos de erva-cidreira na cara dos homens que passam. Tratam-se de costumes ligados a festivais da fertilidade anteriores à cristianização da festa

A água também tem um papel principal nas festividades de Ivan Kupal, O nome foi uma combinação de Kupala, uma festa pré-cristã da fertilidade, e Ivan, João em russo. Como a palavra "Kupala" significa "banho", o nome completo da festa pode muito bem ser interpretado também como João Batista – aquele que batiza. As garotas jogam guirlandas de flores na água e pulam fogueiras, sozinhas ou acompanhadas. O banho nu também é comum. As crianças brincam de guerrinha da água e fazem pegadinhas para jogar água em adultos.

Chamada de "sankthansaften", que em português significa "véspera de São João", a celebração costuma acontecer em praias com fogueiras, piqueniques e músicas típicas do país.

No início do século XX, os dinamarqueses também produziam uma bruxa de palha que era colocada na fogueira durante a festa. A prática relembrava o período de caça às bruxas, que marcou o período da Inquisição, momento entre os séculos XV e XVIII em que mulheres acusadas de feitiçaria eram condenadas à morte.

As fogueiras do país também chamam a atenção pelo tamanho, já que culturalmente elas seriam consideradas capazes de afastar maus espíritos.

DINAMARCA

UCRÂNIA

PORTUGAL

PORTO RICO

Anexo 5 - Atividades - Leitorado de PB - terceiro ano

[Digite aqui]

LEITORADO DE LÍNGUA PORTUGUESA III – UNIVERSITÀ DI PISA

Docente: Ana Luiza / Estagiário: Leonardo Sodré

Nome do aluno: _____

ATIVIDADE DE AQUECIMENTO

1. Atente-se a imagem abaixo e, segundo a sua opinião, qual poderia ser a temática do curta-metragem que iremos assistir?



Acesse o link que será enviado no grupo, use o código indicado e complete com uma palavra que, para você, é a mais apropriada.

2. Baseando-se ainda na imagem acima, responda às seguintes perguntas:
(**ITA**) – Basandosi ancora sull´immagine di sopra, risponda alle seguenti domande:

- Quem è Maria?
- Onde ela mora?
- De onde ela vem?
- O que ela faz?
- O que pode significar "Vida Maria"?

BLOCO DE ATIVIDADES

PLANEJAMENTO FAMILIAR



por Drauzio Varella

O planejamento familiar no Brasil é inacessível aos que mais necessitam dele. Os casais mais ricos têm acesso garantido a métodos contraceptivos, enquanto pessoas mais desfavorecidas, nem sempre.

No Brasil, planejamento familiar é privilégio exclusivo dos bem-aventurados. Sem mencionar números, vou resumir o atoleiro ideológico em que estamos metidos nessa área.

Até a metade do século 20, poucas famílias brasileiras deixavam de ter cinco ou seis filhos. Havia uma lógica razoável por trás de natalidade tão altas:

LEITORADO DE LÍNGUA PORTUGUESA III – UNIVERSITÀ DI PISA

Docente: Ana Luiza / Estagiário: Leonardo Sodré

- A maioria da população vivia no campo, numa época de agricultura primitiva em que as crianças pegavam no cabo da enxada já aos sete anos. Quantos mais braços disponíveis houvesse na família, maior a probabilidade de sobrevivência;
- Convivíamos com taxas de mortalidade infantil inaceitáveis para os padrões atuais. Ter perdido dois ou três filhos era rotina na vida das mulheres com mais de trinta anos;
- Além da cirurgia e dos preservativos de barreira, não existiam recursos médicos para evitar a concepção. Na década de 1960, quando as pílulas anticoncepcionais surgiram no mercado e a migração do campo para a cidade tomou vulto, uma esdrúxula associação de forças se opôs terminante ao planejamento familiar no país: os militares, os comunistas e a Igreja Católica.

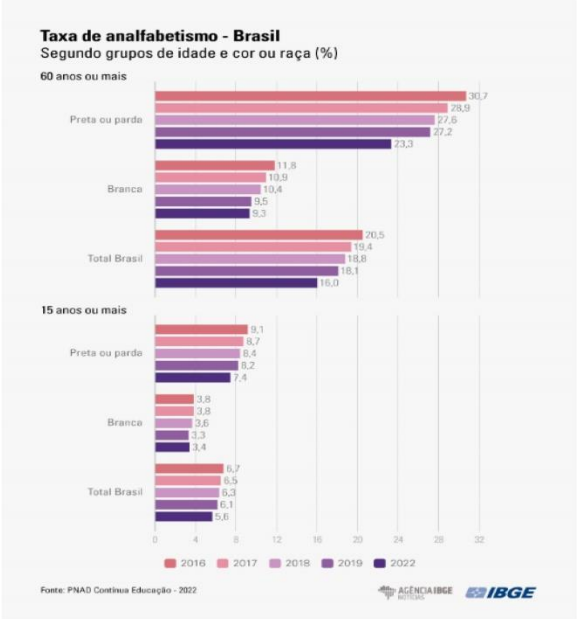
https://drauziovarella.uol.com.br/mulher/planejamento-familiar-artigo/

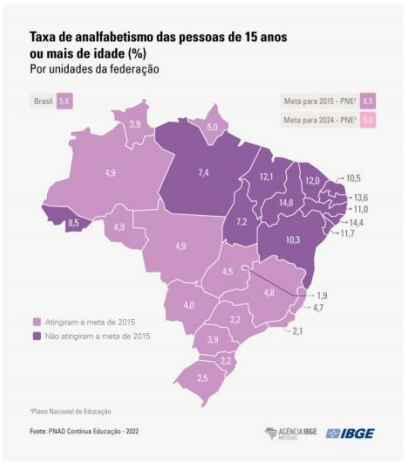
- A maternidade vem como um destino inevitável e quanto mais filhos, menor a chance de ruptura com essa situação; Até que ponto a gravidez interrompe uma trajetória de realização profissional e pessoal? A gravidez pode ser planejada?

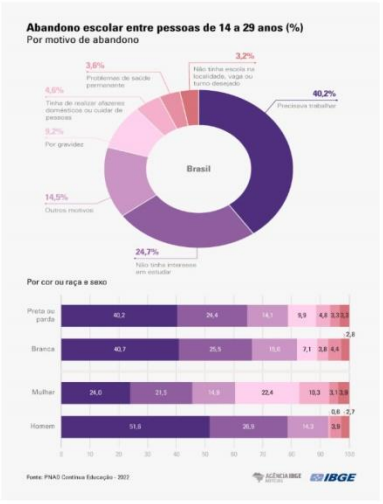
- A gravidez não planejada é somente fruto de ignorância? Por que tantas adolescentes, apesar de terem acesso a informações, ainda engravidam precocemente? A gravidez precoce altera da mesma forma o futuro de garotas e garotos?

- Como é a situação da gravidez na adolescência no contexto italiano? É comum ou raro? Apresente fatos que suplementem a sua resposta.

Outro assunto presente no texto é o analfabetismo. Observe os mapas abaixo e tente interpretá-los.







- A menina Maria do início do filme pode simbolizar as muitas Marias que não têm oportunidade de estudar? Isso pode ser representado, ao final, pelas tantas inscrições de Marias no mesmo caderno (há a sugestão que o caderno passa por gerações)?

  • O analfabetismo aparece como uma condenação à vida pobre, sem perspectiva de desenvolvimento intelectual, social e econômico? É possível romper esse ciclo? Como?

  • A maternidade vem como um destino inevitável e quantos mais filhos, menor a chance de ruptura com essa situação? Como interferir nesse ciclo?

  https://www.youtube.com/watch?v=f9X8WSWiI2I (48 min-52 min).
  https://www.youtube.com/watch?v=Dffs46VCJ_g (Dica de Filme)

Mãos à obra!

A primeira cena refere-se Maria José na juventude, especificamente, no momento em que ela ostenta o único sorriso na animação após a infância, trata-se do momento preciso em que ela conhece o seu futuro marido, Antônio. A segunda cena representa a personagem em sua fase adulta. A imagem da personagem Maria José adulta não mostra apenas a cronologia da animação, mas como o tempo afetou a sua personalidade.

O curta-metragem é totalmente ilustrado e narrado, de maneira, oral. Através desse trecho, crie um poema ou uma canção onde Maria consiga encontrar um novo caminho para a sua vida, desvinculando-se totalmente do hábito que era transmitido de geração em geração. Será que Maria terá uma vida nova e finalmente conseguirá ler e ir à escola?

Anexo 6 - Formulário de consentimento informado aos participantes

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO

de acordo com a Declaração de Helsínquia e a Convenção de Oviedo

Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira assinar este documento.

Caro(a) estudante,

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer-lhe por ter aceitado participar no estudo que estamos a realizar sobre o aprendizado da língua portuguesa como terceira língua por falantes nativos de italiano.

Seguem algumas informações sobre o presente estudo.

Título do estudo: O papel da língua materna italiana e da segunda língua espanhola no aprendizado do português língua estrangeira: Relato de um estudo feito na Universidade de Pisa.

Enquadramento e explicação do estudo: Este estudo pretende perceber se o aprendizado do português é mais influenciado pela sua língua materna, o italiano, ou pela segunda língua, o espanhol. Neste estudo irá realizar duas tarefas, uma tarefa de decisão lexical sobre as palavras existentes em Língua Portuguesa e um questionário de informação (socio)linguística, o LEAP-Q Portuguese. As duas atividades possuem um tempo de dez minutos cada uma no máximo.

Condições e financiamento: Este estudo mereceu parecer favorável da Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Minho. A participação é voluntária e poderá ser interrompida a qualquer momento, sem prejuízos assistenciais ou outros. Não haverá compensação pecuniária ou custos para os participantes.

Confidencialidade e anonimato: Não será pedido o nome dos participantes, nem a sua morada ou outro dado que os identifique, garantindo-se, assim, o seu **total anonimato**. No tratamento de dados, cada participante será identificado apenas por um código alfanumérico atribuído aleatoriamente. Todos os dados serão armazenados durante o período de vigência da investigação e serão tratados sob critérios rigorosos de confidencialidade de acordo com o Regulamento Geral de Proteção de Dados da União Europeia (RGPD). Assim, informa-se que os dados recolhidos se destinam exclusivamente para os fins referidos. Nunca serão passados dados individuais a terceiros, que não estejam envolvidos neste estudo. Caso pretenda notificar algum aspeto relativo à proteção dos seus dados, deverá fazê-lo, por escrito, dirigindo notificação ao Encarregado de Proteção de Dados da Universidade do Minho (protecaodados@uminho.pt).

Caso pretenda qualquer esclarecimento adicional, poderá contactar o investigador responsável do projeto (Leonardo Sodré; Estudante do mestrado de Língua Portuguesa Não Materna da Universidade do Minho), através do seguinte contacto de correio eletrónico: pg49380@uminho.pt

Agradecemos, desde já, a colaboração.

O investigador:

Leonardo Sodré

Assinatura da responsável: … … … … … … … … … …... … … … … … … … … … … … … … … …

ESTE DOCUMENTO É COMPOSTO DE 2 PÁGINA/S A SEGUNDA PÁGINA TEM A INFORMAÇÃO EM DUPLICADO: UMA VIA PARA O/A INVESTIGADOR/A OU PROFESSOR/A, OUTRA PARA A PESSOA QUE CONSENTE

-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela/s pessoa/s que acima assina/m. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pelo/a investigador/a.

Nome: … … … … … … … … …... … … … … …... … … … … … … … … … … … … … …

Assinatura: … … … … … … … … …... … … … … … … … … … … … … … … … … … …
Data: …… /…… /……..

Se o menor tiver discernimento deve também assinar em cima, se consentir.

Assinatura da responsável: … … … … … … … … … …... … … … … … … … … … … … … … … …

-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela/s pessoa/s que acima assina/m. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pelo/a investigador/a.

Nome: … … … … … … … … …... … … … … …... … … … … … … … … … … … … … …

Assinatura: … … … … … … … … …... … … … … … … … … … … … … … … … … … …
Data: …… /…… /……..

Se o menor tiver discernimento deve também assinar em cima, se consentir.

Anexo 7 - Teste de reconhecimento de palavras



UNIVERSITÀ DI PISA

Professora orientadora e investigadora: Monica Lupetti

Estagiário e investigador: Leonardo Sodré Nogueira Da Silva

Aluno: _____

Curriculum: _____

Teste de Vocabulário do Português

Nesta secção, vai ver 90 palavras que parecem "português", mas apenas algumas delas realmente existem na língua.

Por favor, selecione as palavras que conhece ou das quais está convencido/a que são palavras do português, mesmo sem ter a certeza do seu significado exato, através de clicar a caixa ao lado de cada destas palavras (exemplo abaixo).

Para as palavras que duvida que existam, ou acha que não existem em português, basta deixar a caixa em branco. A seleção das palavras falsas reduzirá a nota final.

O teste não é cronometrado. Isto quer dizer que tem todo o tempo que quiser para completar. O teste só faria sentido se o fizer sozinho/a, sem ajuda de um dicionário ou de outra pessoa.

Esta é uma palavra do português?

In questa sezione troverai 90 parole che suonano come "portoghese", ma solo alcune di esse esistono effettivamente nella lingua.

Seleziona le parole che conosci o che sei convinto siano portoghesi, anche se non sei sicuro del loro significato esatto, cliccando sulla casella accanto a ciascuna di esse (esempio sotto).

Per le parole di cui dubiti l'esistenza o che ritieni non esistano in portoghese, lascia semplicemente la casella vuota. La selezione di parole false ridurrà il punteggio finale.

Il test non è cronometrato. Questo significa che avete tutto il tempo che volete per completarlo. Il test avrebbe senso solo se lo facessi da solo, senza l'aiuto di un dizionario o di qualcun altro.

È una parola portoghese?

padrasto		curvere		baloncesto		exausto	
lembrança		retruque		comércio		rebelde	
afessa		cicatriz		infantil		aceite **(n)**	
urtiga		lareita		follia		cólera	
âncorve		evidência		emero		abutre	
hedionda		retórica		camada		adaga	
inalação		remoto		sonrisa		veludo	
jusante		sonila		solução		noção	
comunhão		calza		malandro		enchar	
fumbrão		infinito		nupcial		mochila	
fracora		camarero		canário		exquisito	
careta		pífaro		embarazo		encalce	
inferior		cartino		invasão		marmita	
molecular		leopardo		manzana		engenhoso	
medato		tenro		paisano		profecia	
propósito		corsa		yegua		quedar	
espólio		golabo		denário		mantel	
gamba		pálido		falcão		fatídica	
potero		vagabundo		aporreado			
loucura		relatório		pueril			
grato		parietal		zurdo			
cadente		ancho		máquina			
avesso		polegada		paranoia		Total:	
descarga		vingança		música			

(n) – nome – sostantivo

Anexo 8: Questionário sociolinguístico LEAP-Q

Questionário de experiência linguística e proficiência (LEAP-Q)

UNIVERSITÀ DI PISA

Professora orientadora e investigadora: Monica Lupetti

Estagiário e investigador: Leonardo Sodré Nogueira Da Silva

Data de hoje: ___ de _____ de _____

Nome:	Data de nascimento :	Gênero
Idade:	Currículo:	( ) homem ( ) mulher (outro)

(1) Por favor liste todas as línguas que você sabe **em ordem de dominância**:
(**ITA**) Elenca tutte le lingue che conosci in ordine di dominanza:

1.	2.	3.	4.	5.

(2) Por favor liste todas as línguas que você sabe em ordem de aquisição (sua língua nativa primeiro)
(**ITA**) Elencare tutte le lingue conosciute in ordine di acquisizione (prima la lingua madre).

1.	2.	3.	4.	5.

(3) Por favor liste a porcentagem do tempo que você está atualmente e em média exposto a cada língua:
(**ITA**): Elenca la percentuale di tempo in cui ti esponi attualmente e in media a ciascuna lingua:
Sua porcentagem deve somar 100%. / (**ITA**) La percentuale deve raggiungere il 100%.

LÍNGUA					
PORCENTAGEM					

(4) Ao escolher ler um texto que está disponível em todas as línguas, em qual porcentagem das vezes você escolheria lê-lo em cada uma das suas línguas? Suponha que o texto original esteja escrito em uma língua que você não conhece.

(**ITA**) Quando si tratta di leggere un testo disponibile in tutte le lingue, in quale percentuale sceglieresti di leggerlo in ciascuna delle tue lingue? Supponiamo che il testo originale sia scritto in una lingua che non conoscete.

Sua porcentagem deve somar 100%. / (**ITA**) La percentuale deve raggiungere il 100%.

LÍNGUA					
PORCENTAGEM					

(5) Ao escolher uma língua para falar com uma pessoa que é igualmente fluente em todas as suas línguas, em qual porcentagem de tempo você escolheria para falar em todas as línguas?

(**ITA**) Quando si tratta di scegliere una lingua per parlare con una persona che parla fluentemente tutte le tue lingue, in quale percentuale del tempo sceglieresti di parlare in tutte le lingue?
Sua porcentagem deve somar 100%. / (**ITA**) La percentuale deve raggiungere il 100%.

LÍNGUA					
PORCENTAGEM					

(6) Liste as culturas com as quais você se identifica. Em uma escala de 0 a 10, classifique em que medida você se identifica em cada cultura. (Exemplos de cultura: podem incluir brasileira, alemã, portuguesa, francesa, etc.).
(**ITA**) Elenca le culture con cui ti identifichi. Su una scala da 0 a 10, valuta in che misura ti identifichi con ciascuna cultura (esempi di cultura: potrebbero essere brasiliana, tedesca, portoghese, francese, ecc.)

LISTE AS CULTURAS					
PORCENTAGEM					

(7) Visto que aprende a língua portuguesa seja no curso da Triennale seja nas aulas do leitorado, qual é a variedade da Língua Portuguesa com a qual se sente mais próxima ? Por quê?

(**ITA**) Dal momento che impara la lingua portoghese sia nel corso Triennale che nelle lezioni del Lettorato, a quale varietà della lingua portoghese ti senti più vicino? Perché?

☐ Português Brasileiro

☐ Português Europeu

Justificativa:

_____
_____
_____
_____

(8) Classifique as línguas que domina, exceto a língua materna e incluindo a língua portuguesa, no esquema abaixo:
(**ITA**) Classifica le lingue che hai imparato, tranne la tua lingua madre e compreso il portoghese, nel diagramma sottostante:

Língua Estrangeira 1: ☐

Idade em que: (**ITA**) Età in cui:

começou a aprender :	*tornou-se fluente* em :	*começou a ler* em :	*tornou-se fluente em leitura* em :

Em uma escala de 0 a 10 (sendo 0 nenhuma e 10 perfeita) , selecione o seu nível de proficiência em fala, compreensão e leitura:
(ITA) Su una scala da 0 a 10 (0 è nessuno e 10 è perfetto), seleziona il tuo livello di competenza nel parlare, ascoltare e leggere:

Fala	
Compreensão da língua falada	
Compreensão da leitura	

Em uma escala de 0 a 10, selecione o quanto os seguintes fatores contribuíram para o seu aprendizado: (0 – não contribuiu / 10 – contribuiu de forma mais importante)

(ITA) Su una scala da 0 a 10, la preghiamo di selezionare quanto i seguenti fattori hanno contribuito al suo apprendimento: (0 - non ha contribuito / 10 - ha contribuito maggiormente)

Interação com amigos	
Interação com a família	
Leitura	
Assistir Tv	
Autodidata	
Ouvir radio	

Informe o quão exposto você está atualmente nos seguintes contextos:
(0 – nunca/ 10 – sempre)
(ITA) Indica quanto sei esposto attualmente nei seguenti contesti:
(0 - mai/ 10 - sempre)

Interação com amigos	
Interação com a família	
Leitura	
Assistir Tv	
Autodidata	
Ouvir radio	

Língua Estrangeira II:

Idade em que:

começou a aprender :	*tornou-se fluente* em :	*começou a ler* em :	*tornou-se fluente em leitura* em :

Em uma escala de 0 a 10 (sendo 0 nenhuma e 10 perfeita) , selecione o seu nível de proficiência em fala, compreensão e leitura:

(**ITA**) Su una scala da 0 a 10 (0 è nessuno e 10 è perfetto), seleziona il tuo livello di competenza nel parlare, ascoltare e leggere:

Fala	
Compreensão da língua falada	
Compreensão da leitura	

Em uma escala de 0 a 10, selecione o quanto os seguintes fatores contribuíram para o seu aprendizado: (0 – não contribuiu / 10 – contribuiu de forma mais importante)

(**ITA**) Su una scala da 0 a 10, la preghiamo di selezionare quanto i seguenti fattori hanno contribuito al suo apprendimento: (0 - non ha contribuito / 10 - ha contribuito maggiormente)

Interação com amigos	
Interação com a família	
Leitura	
Assistir Tv	
Autodidata	
Ouvir radio	

Informe o quão exposto você está atualmente nos seguintes contextos:
(0 – nunca/ 10 – sempre)
(**ITA**) Indica quanto sei esposto attualmente nei seguenti contesti:
(0 - mai/ 10 - sempre)

Interação com amigos	
Interação com a família	
Leitura	
Assistir Tv	
Autodidata	
Ouvir radio	

Caso o português não ocupe nem a primeira nem a segunda língua estrangeira, defina em que posição ele se encontra no seu mapa linguístico, além de apontar o quão exposto está a esta língua e quais os fatores que contribuíram para a sua aprendizagem.

(ITA)
Se il portoghese non è né la tua prima né la tua seconda lingua straniera, definisci in quale punto della tua mappa linguistica si trova, come pure quanto sei esposto a questa lingua e quali fattori hanno contribuito al suo apprendimento.

Anexo 9 - Certificado de conclusão de estágio

UNIVERSITÀ DI PISA
DIPARTIMENTO DI FILOLOGIA, LETTERATURA E LINGUISTICA

Pisa, 12 de julho de 2024

Certifico, por esta via, que o estudante LEONARDO SODRÉ NOGUEIRA DA SILVA (n° de matrícula 671477) fez um período de estágio, sob minha orientação, entre setembro e dezembro de 2023. Durante esse período de formação, que teve uma carga total de 52 horas, o estudante realizou várias atividades, nomeadamente observação de aulas e leccionação de alguns seminários temáticos.

Tendo em conta o trabalho realizado e o relatório de tarefas apresentado, é atribuída ao aluno LEONARDO SODRÉ NOGUEIRA DA SILVA a classificação de 17/20 valores.

A Professora responsável,

Monica Lupetti

Prof.ssa Monica Lupetti
Professoressa associata di Lingua, Traduzione e Linguistica Portoghese e Brasiliana (FLMR-01/D)
Dipartimento di Filologia, Letteratura e Linguistica
Università di Pisa

DIRETTRICE: PROF.SSA ROBERTA FERRARI - DIRETTORE@FILELI.UNIPI.IT
SEDE AMMINISTRATIVA: PIAZZA TORRICELLI, 2 - 56126 PISA (PI) TEL. 0502215150
PEC: FILELI@PEC.UNIPI.IT
CF: 80003670504 - P.IVA: 00286820501 - SDI: 3FODN8