



Zwickauer Forum Interkulturelle Kommunikation und Sprache

Nr. 6

**Gramática Comunicativa
e Ensino de Português Língua Não Materna
num Mundo Multilíngue**

Estudos

In Memoriam

do Professor Doutor João Malaca Casteleiro

Thomas Johnen

Liliane Santos

Jürgen Schmidt-Radefeldt (eds.)

**Zwickau
Westsächsische Hochschule Zwickau,
Fakultät Angewandte Sprachen und Interkulturelle
Kommunikation
2025**

ISBN: 978-3-946409-07-6

DOI: 10.34806/9783946409076



Zwickauer Forum Interkulturelle Kommunikation und Sprache (ISSN 2700-5968)

ist eine Online-Reihe der Fakultät Angewandte Sprachen und Interkulturelle Kommunikation der Westsächsischen Hochschule Zwickau. Ziel dieser Reihe ist, in unregelmäßigen Abständen aktuelle Forschungsbeiträge (Arbeitspapiere, Monographien, Sammelbände) aus den Bereichen (Angewandte) Sprachwissenschaft und Interkulturelle Kommunikation sowie didaktische Materialien aus den Lehrgebieten der Fakultät einem interessierten Publikum zugänglich zu machen. Der Schwerpunkt liegt dabei auf den an der Fakultät vertretenen Sprachen und Kulturräumen (Chinesisch, Deutsch, Deutsche Gebärdensprache, Englisch, Französisch, Italienisch, Katalanisch, Portugiesisch, Russisch, Spanisch und Tschechisch). Die Reihe ist dem Open-Access-Prinzip verpflichtet, das weltweit einen barrierefreien Zugang ermöglicht. Die Publikationen werden unter Creative Commons-Lizenz CC-BY-nc-nd (Namensnennung, nicht kommerziell, keine Bearbeitung 4.0 Deutschland) und mit ISBN-Nummer publiziert. Die Publikationssprachen sind schwerpunktmäßig Chinesisch, Deutsch, Englisch, Französisch, Portugiesisch und Spanisch.

ZwIKSprache é uma série monográfica de acesso aberto online da Faculdade de Línguas Aplicadas e Comunicação Intercultural da Universidade de Ciências Aplicadas de Zwickau (Westsächsische Hochschule Zwickau).

A série é de periodicidade irregular e objetiva tornar acessível a um público interessado contribuições atuais nas áreas de pesquisa da faculdade: linguística (aplicada) e comunicação intercultural, bem como materiais didáticos das nossas áreas de ensino em forma de working paper, monografias ou coletâneas. Enfocamos especialmente as línguas e espaços culturais presentes em nossa faculdade em ensino e pesquisa: Alemão, Catalão, Checo, Chinês, DGS (Língua Alemã de Sinais), Espanhol, Francês, Inglês, Italiano, Português e Russo. *ZwIKSprache* defende o princípio de acesso aberto, possibilitando um acesso livre e sem barreiras ao nível mundial. Publica-se com número de ISBN sob a licença Creative Commons 4.0 International CC-BY-nc-nd (atribuição, não-comercial, sem derivações). As línguas de publicação principais são: alemão, chinês, espanhol, francês, inglês e português.

Zitationsvorschlag / Como citar este volume:

Johnen, Thomas/ Santos, Liliane/ Schmidt-Radefeldt, Jürgen (eds.) (2025): *Gramática Comunicativa e Ensino de Português Língua Não Materna num Mundo Multilíngue: Estudos In Memoriam do Professor Doutor João Malaca Casteleiro*. Zwickau: Westsächsische Hochschule Zwickau, Fakultät Angewandte Sprachen und Interkulturelle Kommunikation (ZwIKSprache; 6). DOI: <https://doi.org/10.34806/9783946409076>

© Autor*innen / As autoras e autores **ISBN:** 978-3-946409-07-6.



Commons-Lizenz CC-BY-nc-nd

(Namensnennung, nicht kommerziell, keine Bearbeitung 4.0 international)



Herausgeberinnen und Herausgeber der Reihe

Gabriele Berkenbusch, Professur für Romanische Sprachen mit dem Schwerpunkt Wirtschaftsspanisch

Ines Busch-Lauer, Professur für Englisch und Kommunikation

Juan Cao, Vertretungsprofessur für Chinesisch (2016-2019)

Hui-Fang Chiao, Professur für Chinesisch

Doris Fetscher, Professur für Interkulturelles Training mit dem Schwerpunkt Romanischer Kulturraum und International Business Administration

Peiqi Han, Lehrkraft für besondere Aufgaben, Vertretungsprofessur für Chinesisch (2019-2020)

Thomas Johnen, Professur für Romanische Sprachen mit den Schwerpunkten Wirtschaftsspanisch und Wirtschaftsportugiesisch

Susann Müller, Vertretungsprofessur für Gebärdensprachdolmetschen

Alejandro Oviedo Palomares, Professur für Gebärdensprachlinguistik

Nadine Rentel, Professur für Romanische Sprachen mit dem Schwerpunkt Wirtschaftsfranzösisch

Rachel Rosenstock, Professur für Gebärdensprachdolmetschen

Thomas Temming, Vertretungsprofessur für Gebärdensprachdolmetschen

Janina Vernal Schmidt, Professur für Deutsch als Fremd- und Fachsprache mit dem Schwerpunkt Wirtschaftskommunikation im multilingualen Kontext

Doris Weidemann, Professur für Interkulturelles Training mit dem Schwerpunkt Chinesischsprachiger Kulturraum und International Business Administration

<http://www.fh-zwickau.de/zwiksprache>

**Gramática Comunicativa
e Ensino de
Português Língua Não Materna
num Mundo Multilíngue**

Estudos

In Memoriam

do Professor Doutor João Malaca Casteleiro

**Thomas Johnen
Liliane Santos
Jürgen Schmidt-Radefeldt (eds.)**

**Zwickau
Westsächsische Hochschule Zwickau,
Fakultät Angewandte Sprachen und Interkulturelle Kommunikation
2025**

**ISBN: 978-3-946409-07-6
DOI: 10.34806/9783946409076**

Sumário

O Professor Doutor João Malaca Casteleiro – pioneiro da gramática comunicativa

Thomas Johnen, Liliane Santos e Jürgen Schmitt-Radefeldt8

Monsieur le Professeur João Malaca Casteleiro – un pionnier de la grammaire communicative

Thomas Johnen, Liliane Santos, Jürgen Schmidt-Radefeldt 33

João Malaca Casteleiro – ein Pionier der kommunikativen Grammatik

Thomas Johnen, Liliane Santos, Jürgen Schmidt-Radefeldt 59

Homenagem ao Professor Doutor João Malaca Casteleiro, eminente lexicólogo português, e meu amigo (Teixoso, Covilhã, 1936 – Lisboa, 2020)

Jürgen Schmidt-Radefeldt 88

Alguns aspetos de uma gramática comunicativa do Português e sua contribuição para um ensino mais eficaz da língua a aprendentes estrangeiros

João Malaca Casteleiro 95

Observações sobre gramáticas comunicativas ou do diálogo incluindo sinais interactivos

Jürgen Schmidt-Radefeldt117

Um caso harmônico de aprendizagem da língua portuguesa e suas variantes através da gramática comunicativa em aulas de PLE na Universidade de Huelva

Giselle Menezes Mendes Cintado.....148

As histórias digitais no contexto do ensino do Português no estrangeiro – um contributo para o fomento da comunicação

Fátima Isabel Guedes da Silva e Estela Pinto Ribeiro Lamas..... .167

O ensino de PLE a deficientes visuais espanhóis

Lilian dos Santos Ribeiro..... 195

Das einfache Futur in ausgewählten Grammatiken und Lehrbüchern des Portugiesischen, Spanischen, Französischen und Italienischen aus dem deutschsprachigen Raum

Karin Weise..... 223

Avaliação da competência comunicativa oral de estrangeiros em português língua estrangeira/segunda língua: contribuições para a formação docente

Alexandre do Amaral Ribeiro 266

**Algumas observações em torno da descrição da construções
impessoais em português numa perspectiva comunicativa**

Liliane Santos 292

**Respostas curtas assertivas numa gramática comunicativa
do português**

Thomas Johnen..... 322

Entdeckungen im ILB: «eucalipto». in aller Munde

Gunther Hammermüller..... 384

**Bibliografia seletiva da obra do Professor João Malaca
Casteleiro**

*Jasmin Göthel, Thomas Johnen, Liliane Santos e Jürgen Schmidt-
Radefeldt*..... 433

**Sobre as autoras e os autores deste volume/
Über die Autorinnen und Autoren dieses Bandes**..... 475

O Professor Doutor João Malaca Casteleiro – um pioneiro da gramática comunicativa

Thomas Johnen, Liliane Santos, Jürgen Schmidt-Radefeldt

Este volume é dedicado à memória do saudoso Professor João Malaca Casteleiro, que honrou pela sua presença, como palestrante convidado, a seção temática “*Gramática Comunicativa e Ensino de Português como Língua Não Materna num Mundo Multilíngue*”, do *X Congresso Alemão de Lusitanistas*, de 11 a 14 de setembro de 2013, na Universidade de Hamburgo. As contribuições deste volume são assinadas por participantes ativos dessa seção temática, cujo objetivo era levar adiante a reflexão científica sobre a aproximação entre a abordagem comunicativa e a descrição gramatical da língua portuguesa, tendo em vista, particularmente, os desafios do ensino de Português como Língua Não Materna (PLNM). Guardamos uma memória viva da sua participação nas discussões gerais e de cada comunicação.

Recordemos alguns fatos da vida acadêmica deste sábio. João Malaca Casteleiro nasceu em 29 de agosto de 1936 na Covilhã (Teixoso); licenciou-se em Filologia Românica pela Universidade de Lisboa, em

Como citar este capítulo:

Johnen, Thomas / Santos Liliane / Schmidt-Radefeldt, Jürgen (2025): «O Professor Doutor João Malaca Casteleiro – um pioneiro da gramática comunicativa», in: Johnen, Thomas/ Santos, Liliane/ Schmidt-Radefeldt, Jürgen (eds.): *Gramática Comunicativa e Ensino de Português Língua Não Materna num Mundo Multilíngue: Estudos In Memoriam do Professor Doutor João Malaca Casteleiro*. Zwickau: Westsächsische Hochschule Zwickau, Fakultät Angewandte Sprachen und Interkulturelle Kommunikation (ZwIKSprache; 6), 8-32. DOI: 10.34806/9783946409076-a



1961. Na mesma universidade, obteve o Doutoramento em Letras (Linguística Portuguesa), com distinção e louvor, em 1979 e, em 1981, a Agregação em Linguística Portuguesa, por unanimidade. Atuou como professor do ensino secundário entre 1965 e 1969 e, de 1969 a 1978, como assistente, na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, instituição na qual foi Professor Associado entre 1979 e 1981 e, a partir de março de 1981, Professor Catedrático. Também foi professor em outras universidades portuguesas: na Universidade de Coimbra (1986-1987), na Universidade da Madeira (1990-1996) e na Universidade da Beira Interior, em Covilhã (a partir de 1996)¹. Fora de Portugal, trabalhou na primeira universidade de Macau, a Universidade da Ásia Oriental (1987-1991), engajamento que continuou depois da reestruturação deste estabelecimento, em 1991, que deu origem a duas instituições macaenses de ensino superior: a Universidade de Macau e o Instituto Politécnico de Macau². Ao longo da carreira, exerceu numerosas funções de coordenação administrativa universitária, tendo também coordenado inúmeros grupos e projetos de pesquisa.

O seu compromisso com o ensino e a pesquisa em língua portuguesa foi ampla e internacionalmente reconhecido: em 3 de dezembro de 2004, a Universidade de Macau conferiu-lhe o título de Doutor *Honoris Causa* em Letras³; em 4 de julho de 1986, o governo francês agraciou-lhe com o grau de Cavaleiro da Ordem das Palmas

¹ Cf. Mata / Grosso (2007: 7-8).

² Cf. Bizarro (2020: 1-2).

³ Cf. Agência LUSA (2004), Espadinha (2004), Universidade de Macau (2004).

Acadêmicas e, em 26 de abril de 2001, o Presidente da República Portuguesa conferiu-lhe o grau de Grande Oficial da Ordem do Infante D. Henrique⁴. A partir de 1979 – portanto, durante mais de 40 anos –, ocupou a cadeira 26-L da Classe de Letras da Academia das Ciências de Lisboa, como sócio nacional⁵; em 2012, tomou posse como Membro Correspondente da Academia Galega da Língua Portuguesa⁶ e, em 2016, foi eleito Sócio Correspondente da Academia Brasileira de Letras, como o sétimo ocupante da cadeira 18⁷.

Malaca Casteleiro foi um dos poucos linguistas portugueses conhecidos por um público maior, fora do âmbito acadêmico. Isso sem dúvida se deve à sua luta pelo Acordo Ortográfico, sempre com a preocupação de fortalecer a posição da língua portuguesa como língua internacional⁸, posição esta que, antes do Acordo, se encontrava enfraquecida nas instituições internacionais devido à existência de duas ortografias concorrentes, que tornavam mais cara a publicação de documentos em português. É devido a essa luta que muitos o veem como o “pai do acordo ortográfico”.

⁴ Cf. Mata / Grosso (2007: 10-11).

⁵ Cf. Academia das Ciências de Lisboa (2020: 35).

⁶ Cf. Academia Galega da Língua Portuguesa (2020: 300) e <https://www.academiagalega.org/academia/membros-correspondentes.html> (último acesso em 12/03/2024).

⁷ Cf. <https://www.academia.org.br/academicos/socios-correspondentes> (último acesso em 12/03/2024).

⁸ Sobre este tema interveio em jornais como *Expresso* (Casteleiro/ Kemmler/ Verdelho 2017), na RTP (Espadinha/ Casteleiro 1990), nas Comissões Parlamentares (Casteleiro 2013) e foi entrevistado por jornais como, por exemplo, *Diário de Notícias* (Tavares/ Casteleiro 2016) e *Observador* (Cipriano/ Casteleiro 2017).

Como ressaltam todas as homenagens ao Professor Malaca Casteleiro, outra das suas áreas de atuação científica que regularmente interessou a mídia portuguesa e o público não acadêmico foi o seu trabalho lexicográfico e, mais particularmente, a coordenação do *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*, da Academia das Ciências de Lisboa (Casteleiro 2001)⁹. Ele apoiou também outros projetos lexicográficos, tendo, por exemplo, assinado o prefácio do *Dicionário Tétum-Português*, elaborado por Luís Costa (Casteleiro 2000).

Menos no foco do público mais amplo, mas de importância primordial, foi a sua atuação em projetos de compilação de *corpora*, como o *Português Fundamental* (Casteleiro 1984) e o *Corpus do Português Falado* (Casteleiro/ Nascimento 2001). Uma preocupação comum a todos esses projetos é o Português como língua global, pluricêntrica. Nesse contexto inserem-se o seu apoio aos departamentos de Português da Universidade de Macau e do Instituto Politécnico de Macau, bem como as relações estreitas que sempre manteve com a Galícia e as numerosas dissertações de mestrado e teses de doutoramento dedicadas às variedades do Português ou a situações linguísticas específicas que orientou¹⁰.

⁹ Cf., por exemplo, a entrevista com Esmeralda Serrano na rádio Antena 1 da RTP, de 25 de janeiro de 2001, ou o debate com Teolinda Gersão no programa "Ronda da Noite", da RTP, de 04 de maio de 2016 (de 0:04:50 a 0:54:30), em <https://www.rtp.pt/play/p1299/e234328/a-ronda-da-noite> (último acesso em 01/03/2024). Cf. também a homenagem de Schmidt-Radefeldt (2025, neste volume).

¹⁰ Para a situação linguística em São Tomé, cf. Amado (2006); para Cabo Verde, cf. Costa (2005), Oliveira (2007) e Rodrigues (2007). Sobre o Português

Contudo, há mais uma área de atuação para a qual o Professor João Malaca Casteleiro contribuiu de maneira decisiva – mas que recebeu menos reconhecimento do que merecia: a didática do Português Língua Estrangeira (PLE). Sua contribuição, que se estende da discussão teórica¹¹ à elaboração de materiais, abarca diferentes domínios¹²:

- manuais de língua geral (*Lusofonia, Aprender Português, Português em Foco*¹³);
- um manual de PLE para fins específicos (*Português Comercial*¹⁴);
- materiais para o ensino e a aprendizagem da fonética e da prosódia do Português Europeu¹⁵;
- materiais para professores¹⁶;
- materiais para exames¹⁷;
- gramáticas pedagógicas¹⁸.

Vale ainda mencionar os numerosos trabalhos que orientou na área de PLE¹⁹. A importância do seu incentivo – nas aulas e orientações –

angolano, cf. José (2005); sobre o Português da Ilha da Madeira, cf. Figueiredo (2004). Enfim, para as diferenças lexicais e terminológicas entre o Português Europeu e o Português Brasileiro, cf. Souza (2007).

¹¹ Cf., por exemplo, Cintra et al. (1985), Casteleiro (1987a, 1987b, 1991, 2017, 2018).

¹² Para uma visão de conjunto, cf. Casteleiro/ Oliveira/ Coelho (2012).

¹³ Para as referências completas desses manuais, cf. a parte A2.2. da bibliografia do Prof. Malaca Casteleiro, neste volume (Göthel/ Johnen/ Santos/ Schmidt-Radefeldt 2025).

¹⁴ Casteleiro/ Martins/ Raposo (1988).

¹⁵ Casteleiro/ Coelho/ Oliveira (2014).

¹⁶ Casteleiro/ Leiria/ Vasconcelos (1985).

¹⁷ Casteleiro/ Pascoal/ Oliveira (2013).

¹⁸ Casteleiro (1999); Casteleiro/ Coelho/ Oliveira (2007); Casteleiro/ Coelho/ Oliveira (2013).

é ressaltada, por exemplo, pelos testemunhos de duas pesquisadoras de destaque na área de linguística aplicada do português em contexto PLE, Ançã (2007: 35) e Marujo (2007: 25), segundo as quais o trabalho inovador do Professor Malaca Casteleiro logrou interessá-las pela didática de línguas e pelo PLE, graças às disciplinas de Linguística e Ensino de Línguas que dispensou nos anos 1970, depois do 25 de Abril.

No capítulo publicado neste volume, Malaca Casteleiro (2025: 114-115) ressalta que a sua preocupação pelo ensino de português sempre esteve subjacente às suas reflexões, inclusive no seu trabalho lexicográfico. Por isso, para ele, a necessidade de repensar a abordagem gramatical, não a partir das formas, mas – inspirado na “gramática psicológica do francês”, de Galichet (1950)²⁰ – a partir das ideias, das intenções comunicativas. Defendeu essa aproximação bem antes da virada pragmática da linguística dos anos 1970, na sua dissertação de licenciatura de 1961 (que foi publicada mais de 50 anos depois; cf. Casteleiro 2014).

Elaborada antes dos primeiros esboços de gramática comunicativa dos anos 1970 (como, por exemplo, a de Leech/ Svartvik 1975, para o inglês), essa dissertação (Casteleiro 1961) permite considerar o Professor João Malaca Casteleiro como um precursor da gramática comunicativa do Português: como Leitão/ Verguete/ Cardoso (2007)

¹⁹ Cf., por exemplo, para um dicionário de PLE-L2, Cardoso (2006); PLE para falantes de árabe, Bentahar (2007); PLE para falantes de cantonês, Silva (1994); PLE para falantes de chinês, Rodrigues (1998), Jiang (2000), Leong (2000, 2006), Godinho (2005); PLE para falantes de sérvio, Pavlovic (2006).

²⁰ Vale lembrar que Galichet (1950) foi inspirado por Brunot (1922).

relatam, nas disciplinas que ensinava, Malaca Casteleiro incentivava os alunos a elaborarem elementos de uma gramática comunicativa do Português, assim como os próprios materiais audiovisuais, como o material (infelizmente não publicado) de *A Falar é que a Gente se Entende* (cf. Leitão/ Verguete/ Cardoso 2007).

Em conjunto com a sua equipe do *Nível Limiar* (Casteleiro/ Meira/ Pascoal 1988), o Professor Malaca Casteleiro elaborou um primeiro levantamento de realizações de atos de fala do Português Europeu, muito mais abrangente do que o volume correspondente para o espanhol, por exemplo. Sem equivalente para o Português Brasileiro, esse levantamento constitui, ainda hoje, uma base valiosa, sendo também um pilar para a elaboração não somente de manuais didáticos, mas também de outros materiais, como o *Certificado de Português* (Morais/ Franco/ Herhuth 1994).

Antes de tudo, ele foi – e é, até hoje – uma fonte de inspiração para estudos que visem à elaboração de uma gramática comunicativa do Português: o *Nível Limiar* (Casteleiro/ Meira/ Pascoal 1988), assim como a conferência plenária que proferiu no *III SIMELP*, em Macau, em 2011²¹, e a sua participação na seção temática sobre “Gramática comunicativa do Português” no *X Congresso Alemão de Lusitanistas*, em Hamburgo, em 2013, motivam os editores deste volume a continuar a descrição do Português nesta perspectiva, trabalho para o qual o conjunto da sua obra é uma das fontes de inspiração primordiais.

²¹ Cf. Casteleiro (2012) para o resumo dessa palestra.

Desejamos que o Professor João Malaca Casteleiro seja lembrado não apenas pelo seu trabalho lexicográfico e pela sua luta pelo acordo ortográfico, mas também como precursor da gramática comunicativa do Português, um dos elementos mais importantes do seu legado. Este volume visa, principalmente, a dar ênfase à importância desse legado.

No seu texto de homenagem, Jürgen Schmidt-Radefeldt (Universidade de Rostock, Alemanha, e membro correspondente da Classe de Letras da Academia das Ciências de Lisboa) lembra os momentos de encontro e intercâmbio de ideias com relação ao trabalho científico com o Professor João Malaca Casteleiro.

Com um trabalho que corresponde à sua conferência na seção "*Gramática Comunicativa e Ensino de Português Língua Não Materna num Mundo Multilíngue*", por ocasião do *X Congresso Alemão de Lusitanistas*, João Malaca Casteleiro (Universidade de Lisboa, Portugal), nosso homenageado, parte de insuficiências das descrições gramaticais tradicionais do português para ressaltar a contribuição de uma gramática de base comunicativa para a aquisição mais adequada, por falantes não nativos, de certas realizações de atos de fala diretivos. Esse trabalho é introduzido por um relato em que o Professor expõe os seus primeiros passos num percurso que o levou a se aproximar cada vez mais do que hoje se conhece como *gramática comunicativa*.

Em sua contribuição, Jürgen Schmidt-Radefeldt (Universidade de Rostock, Alemanha) reflete sobre enfoques possíveis de uma abordagem comunicativa da gramática, ressaltando especialmente as dimensões dialógica e interativa.

Giselle Menezes Mendes Cintado (Universidade Pablo de Olavide, Espanha) reflete sobre o ensino de gramática e de linguística nas aulas de PLE na Universidade de Huelva (Espanha), entre 2010 e 2012, para alunos provenientes da Andaluzia em particular e da Espanha em geral, além de alunos provenientes de outros países europeus. Nesse capítulo, a autora discute sobre questões como o contraste entre a gramática normativa e a gramática comunicativa, a transferência na aprendizagem do português por falantes de espanhol, o lugar da sociolinguística nas aulas de língua portuguesa, além das perspectivas para o ensino de PLE.

Fátima Isabel Guedes da Silva e Estela Pinto Ribeiro Lamas (Universidade de Santiago de Compostela, Espanha) apresentam um trabalho desenvolvido na Alemanha com um grupo de alunos de origem portuguesa e brasileira. Utilizando como ferramenta para o desenvolvimento das competências comunicativas as *Histórias de Vida* / *Histórias Digitais (Digital Storytelling)*, as autoras mostram que esse tipo de trabalho não somente promove o desenvolvimento da competência comunicativa em português, mas também permite que os alunos se sintam mais à vontade para falar português e melhora a comunicação entre alunos e professores.

Lilian dos Santos Ribeiro (Universidade de Sevilha, Espanha), propõe adaptações metodológicas centradas na abordagem comunicativa

para o ensino de PLE a deficientes visuais falantes de Espanhol de nível A2. Para exemplificar as suas propostas, a autora apresenta em detalhe três tipos de atividades, com objetivos diferentes (produção oral, compreensão leitora, compreensão e expressão oral e escrita).

Karin Weise (Universidade de Rostock, Alemanha) apresenta um levantamento comparativo do tratamento dado ao *futuro simples do indicativo* em gramáticas e manuais de Português, Espanhol, Francês e Italiano, editados na Alemanha, ressaltando, na conclusão, a importância dos empregos modais desse tempo verbal nas línguas mencionadas para a aprendizagem de línguas estrangeiras.

Alexandre do Amaral Ribeiro (Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil) dedica-se, na sua contribuição, à concepção de uma formação complementar de professores de PLE/PL2 da sua instituição. Nessa reflexão, que focaliza a avaliação da competência comunicativa oral dos aprendizes, o autor apresenta e discute a praticabilidade dos critérios de avaliação dos aprendizes utilizados na referida formação.

Partindo de uma definição da gramática comunicativa como uma gramática especialmente concebida para aprendizes não nativos, cujo objetivo é a inclusão, na descrição do funcionamento da língua, de processos e fenômenos discursivos e comunicativos, Liliane Santos (Universidade de Lille, França) procura identificar, além de estratégias linguísticas e comunicativas, fatores pragmáticos e sociolinguísticos que determinam a escolha, pelo locutor, de uma ou outra possibilidade de realização das construções impessoais em portu-

guês. Sem esquecer as características morfossintáticas das expressões analisadas, a autora argumenta que a atitude e as intenções do locutor (isto é, a finalidade da estratégia linguística ou enunciativa que utiliza), assim como fatores sociolinguísticos – idade, classe social, grau de escolaridade – ajudam a explicar a escolha dos instrumentos utilizados para expressar a impessoalidade em português. Ela utiliza um *corpus* de exemplos fabricados e ocorrências autênticas.

Thomas Johnen (Universidade de Ciências Aplicadas de Zwickau, Alemanha) dedica seu estudo a um tema da gramática comunicativa do português que apresenta para aprendentes de certas línguas de partida uma dificuldade especial: as respostas afirmativas curtas. Em muitas línguas, como, por exemplo o alemão e o francês, existe uma preferência para o uso de partículas responsivas afirmativas, o que torna a aquisição das respostas curtas do português um desafio especial para aprendentes destas línguas. O autor apresenta, primeiro, um balanço da descrição das respostas curtas afirmativas na gramaticografia e na pesquisa linguística do Português, para, depois analisar, com base em um *corpus* de comunicações autênticas, o uso de respostas curtas menos consideradas em publicações anteriores, como *é* e *tá*.

O capítulo de Gunther Hammermüller (Universidade de Kiel, Alemanha) diverge tematicamente dos demais por apresentar uma análise minuciosa do termo *eucalipto* no *Inquérito Linguístico Boléo* (ILB). Nesse trabalho, ao mesmo tempo em que reconstrói a história cultural do eucalipto em Portugal, o autor repertoria e analisa as mais de 300 expressões documentadas para o termo no ILB. Tendo em con-

ta que o trabalho se baseia em dados autênticos, revela-se um paralelo interessante para os estudos de gramática comunicativa, pois em ambos os casos os pesquisadores são confrontados a um volume importante de dados muito heterogêneos, que, à primeira vista, são dificilmente interpretáveis. Depois, através uma análise rigorosa, torna-se possível descrever as regularidades de um modo muito mais adequado à realidade linguística do que no caso de dados obtidos por testes controlados.

No final do volume, apresentamos uma bibliografia dos trabalhos publicados do Professor João Malaca Casteleiro, que não pretende ser exaustiva e que abrange também palestras gravadas, ainda hoje disponíveis online e entrevistas, bem como trabalhos (dissertações de mestrado e teses de doutoramento) que orientou e coorientou. Vale mencionar, contudo, que essa bibliografia também não está completa, porque somente incluímos trabalhos repertoriados nos catálogos das diferentes universidades em que atuou e na Biblioteca Nacional de Lisboa²².

Referências bibliográficas

Academia das Ciências de Lisboa (2020): *Relatório de Atividades 2019*, disponível online: https://www.acad-ciencias.pt/wp-content/uploads/2021/11/8753002_ratividades-2019final-assinado.pdf (12/03/2024).

²² Agradecemos a Nadja Farouni, Jasmin Göthel, Christopher Mattern, Jasmin Wunderlich e Emília Wetzel pelo apoio na revisão e edição deste volume.

Academia Galega da Língua Portuguesa (2020): "In memoriam do Prof. Malaca Casteleiro, académico correspondente da AGLP", in: *Boletim da Academia Galega da Língua Portuguesa* 13, Homenagem ao Prof. Carvalho Calero, 299-300, disponível online:

<https://www.academiagalega.org/component/k2/item/1990-boletim-da-aglp-n%C2%BA-13-2020.html> (14/03/2024).

Agência LUSA (2004): "Malaca Casteleiro defende maior investimento na divulgação do português", in: *RTP Notícias* (03/12/2004, 11h42), disponível online:

https://www.rtp.pt/noticias/pais/malaca-casteleiro-defende-maior-investimento-na-divulgacao-do-portugues_n3213 (12/03/2024).

Amado, Christina (2006): *Que se fala em "São Tomé"? Crioulo? Português? O falar sãotomense; metodologia de ensino de Português Língua Segunda/ Estrangeira*. Dissertação de Mestrado (Língua e Cultura Portuguesa). Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras.

Ançã, Maria Helena (2007): "Da Linguística Aplicada à Didáctica do Português", in: Mata, Inocência da/ Grosso, Maria José (eds.) (2007): *Pelas oito partidas da língua portuguesa: Professor João Malaca Casteleiro; homenagem*. Macau: Universidade de Macau; Instituto Politécnico de Macau; Lisboa: Departamento de Língua e Cultura Portuguesa, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 35-36.

- Bentahar, Nadia (2007): *Contributos para o ensino-aprendizagem do árabe marroquino a falantes de português*. Dissertação de Mestrado (Língua e Cultura Portuguesa: Ensino de Português Língua Estrangeira / Língua Segunda). Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras.
- Bizarro, Rosa (2020): "In Memoriam: Homenagem do IPM ao Professor João Malaca Casteleiro", in: *Orientes do Português 2*, 1-2, disponível online: http://orientes-do-portugues.ipm.edu.mo/wp-content/uploads/2021/04/OrientesPt_Vol2_0_In-Memoriam_eVersion.pdf (16/10/2022).
- Brunot, Ferdinand (1922): *La pensée et la langue: méthode; principes et plan d'une théorie nouvelle du langage appliquée au français*. Paris: Masson.
- Cardoso, Luciana (2006): *Contributos para um dicionário de PLE-L2*. Tese de Mestrado (Língua e Cultura Portuguesa-PLE/L2). Lisboa: Universidade de Lisboa, Departamento de Língua e Cultura Portuguesa, Faculdade de Letras.
- Casteleiro, João Malaca (1961): *A expressão da 'ordem' na língua portuguesa do século XX. Estudo sintático-estilístico baseado em autores portugueses e brasileiros*. Dissertação de Licenciatura (Filologia Românica). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Casteleiro, João Malaca (Org.) (1984): *Português Fundamental*, v. 1: *Vocabulário e gramática*, tomo 1: *Vocabulário*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica; Centro de Linguística da Universidade de Lisboa.

Casteleiro, João Malaca (1987a): "Nouvelles perspectives pour l'enseignement du portugais en tant que langue étrangère", in: Robert Bosch Stiftung / Fundação Calouste Gulbenkian (eds.): *L'avenir des lettres étrangères à l'université: Résultats de la Quatrième Conférence Européenne à Lisbonne, du 6 au 8 février 1986; The future of foreign languages and literatures at the university: results of the Fourth European Conference in Lisbon, 6 to 8 February 1986*. Gerlingen: Bleicher, 42-44.

Casteleiro, João Malaca (1987b): "New prospects for teaching Portuguese as a Foreign Language", in: Robert Bosch Stiftung / Fundação Calouste Gulbenkian (eds.): *L'avenir des lettres étrangères à l'université: Résultats de la Quatrième Conférence Européenne à Lisbonne, du 6 au 8 février 1986; The future of foreign languages and literatures at the university: results of the Fourth European Conference in Lisbon, 6 to 8 February 1986*. Gerlingen: Bleicher, 85-87.

Casteleiro, João Malaca (1991): "A gramática e o ensino-aprendizagem do português como língua estrangeira", in: Carmo, António/ Matos, Artur Teodoro (eds.): *Português como Língua Estrangeira: Actas; Seminário Internacional, 9 a 12 de maio de 1991*. Macau: Direcção dos Serviços de Educação; Fundação Macau; Departamento de Estudos Portugueses da Universidade da Ásia Oriental; Instituto Português do Oriente, 113-118.

Casteleiro, João Malaca (1999): *Gramática Fácil da Língua Portuguesa: adjetivo, ortografia, interjeições, advérbios, pronomes, preposições e pontuação*. Maputo: Moçambique Editora.

Casteleiro, João Malaca (2000): "Prefácio", in: Costa, Luís: *Dicionário de Tétum-Português*. Lisboa: Colibri; Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 7-8.

Casteleiro, João Malaca (dir.) (2001): *Dicionário da língua portuguesa contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa*, 2 vol. Lisboa: Verbo.

Casteleiro, João Malaca (2012): "Da gramática descritiva à gramática comunicativa como forma de promoção de uma aprendizagem mais eficaz da língua portuguesa no mundo", in: Silva, Roberval Texeira e / Yan, Qiarong / Espadinha, Maria Antónia / Leal, Ana Varani (eds.): *Anais do III SIMELP: A formação de Novas Gerações de Falantes de Português no Mundo*. Macau: Universidade de Macau, 16 [CD-ROM].

Casteleiro, João Malaca (2013): "O Acordo Ortográfico não é mais do que um instrumento de política da língua". Texto lido pelo autor na audição pelo Grupo de Trabalho para Acompanhamento da Aplicação do Acordo Ortográfico, no âmbito da Comissão Parlamentar de Educação, Ciência e Cultura da Assembleia da República, realizada no dia 2 de maio de 2013, republicação disponível online:

<https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/artigos/rubricas/acordo/o-acordo-ortografico-nao-e-mais-do-que-um-instrumento-de-politica-da-lingua/3544> (13/03/2024).

Casteleiro, João Malaca (2014): *A arte de mandar em português: estudo sintático-estilístico baseado em autores portugueses e brasileiros*. Rio de Janeiro: Lexikon.

Casteleiro, João Malaca (2017): "A importância de um dicionário de codificação como o da Academia das Ciências de Lisboa no ensino-aprendizagem do Português", in: Iok, Heong Lei/ André, Carlos Ascenso/ Pereira, Rui (eds.): *Actas do 3.º Fórum Internacional do Ensino da Língua Portuguesa na China*. Macau: Instituto Politécnico de Macau, 25-48, disponível online: https://cpclp.ipm.edu.mo/wp-content/uploads/2021/07/eBOOK_Actas_3_Forum_Internacional_Lingua_Portuguesa_China.pdf (30/07/2022).

Casteleiro, João Malaca (2018): "A importância do texto literário para o enriquecimento da competência lexical do aluno", in: *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 6, 12-17, disponível online: http://www.joaodedeus.pt/documentacao/revistacientifica/ED_6.pdf (30/07/2022).

Casteleiro, João Malaca (2025): «Alguns aspetos de uma gramática comunicativa do português e sua contribuição para um ensino mais eficaz da língua a aprendentes estrangeiros», in: Johnen, Thomas/ Santos, Liliane/ Schmidt-Radefeldt, Jürgen (eds.): *Gramática Comunicativa e Ensino de Português Língua Não Materna num Mundo Multilíngue Estudos In Memoriam do Professor Doutor João Malaca Casteleiro*. Zwickau: Westsächsi-

sche Hochschule Zwickau, Fakultät Angewandte Sprachen und Interkulturelle Kommunikation (ZwIKSprache; 6), 95-116. DOI: 10.34806/9783946409076-e

Casteleiro, João Malaca (Coord.)/ Coelho, Maria Luísa/ Oliveira, Carla (2007): *Gramática aplicada: Português para estrangeiros: Níveis A1, A2, B1 (QEER)*. Alfragide: Texto. [5a. tir.: 2021].

Casteleiro, João Malaca (Coord.)/ Coelho, Maria Luísa/ Oliveira, Carla (2013): *Gramática aplicada: português para estrangeiros: níveis B2, C1 (QEER)*. Lisboa: Texto.

Casteleiro, João Malaca (Coord.)/ Coelho, Maria Luísa/ Oliveira, Carla (2014): *Manual de pronúncia e prosódia*. Lisboa: Lidel.

Casteleiro, João Malaca/ Kemmler, Rolf/ Verdelho, Telmo (2017): "O atentado contra o Acordo Ortográfico na Academia das Ciências de Lisboa", in: *Expresso* (11/02/2017), disponível online: <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/artigos/rubricas/acordo/linguistas-contestam-revisao-do-acordo-aprovado-em-plenario-aqui-atentado-na-academia-das-ciencias/3494> (12/03/2024).

Casteleiro, João Malaca/ Leiria, Isabel/ Vasconcelos, Manuela (1985): *Falar português: guia pedagógico = 說葡萄牙語*. Macau: Serviços de Educação e Cultura do Governo de Macau.

Casteleiro, João Malaca/ Martins, Maria de Lurdes Paulino/ Raposo, Helena Paula (1988): *Português comercial: 40 lições*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa; Ministério da Educação.

Casteleiro, João Malaca / Meira, Américo/ Pascoal, José Fernando Lino (1988): *Nível limiar: para o ensino/ aprendizagem do Português como Língua Segunda/ Língua Estrangeira*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa; Strasbourg: Conseil de l'Europe (Identidade: Série Língua Portuguesa), disponível online:

<https://web.archive.org/web/20220729122849/http://cvc.instituto-camoes.pt/conhecer/biblioteca-digital-camoes/educacao-1/20-20/file.html> (02/05/2024).

Casteleiro, João Malaca/ Nascimento Maria Fernanda Bacelar do (2001): *Português falado: documentos autênticos; gravações áudio com transcrição alinhada* [CD-ROM]. Lisboa: Centro de Linguística da Universidade de Lisboa.

Casteleiro, João Malaca/ Oliveira, Carla/ Coelho, Luísa (2012): "Uma coleção de materiais didáticos para o ensino do Português como Língua Segunda e Estrangeira", in: Cristóvão, Fernando (ed.): *Ensaio Lusófonos*. Coimbra: Almedina; CLEPUL, 35-52.

Casteleiro, João Malaca/ Pascoal, José Lino/ Oliveira, Teresa Brandão (2013): *Exames de português CAPLE-UL: Português Língua Estrangeira*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas.

Cintra, Lindley Fernando/ Santos, Odete/ Sidorkov, Vladimir/ Head, Brian Franklin/ Augel, Moema Parente/ Galves, Charlotte/ Léglise-Costa, Pierre/ Leiria, Isabel/ Casteleiro, João Malaca/ Rodrigues, João Cândido de Araújo (1985): "O ensino do Português como Língua Segunda e Como Língua Estrangeira: Debate" (5ª mesa redonda, 2 de junho de 1983), in: Cintra, Luís

Fernando (coord.): *Congresso sobre a Situação Actual da Língua Portuguesa no Mundo: Actas*, vol. 1, 576-588.

Cipriano, Rita [entrevistadora]/ Casteleiro, João Malaca [entrevistado] (2017): "Malaca Casteleiro: novas mudanças no Acordo Ortográfico "não têm pés nem cabeça"", in: *Observador* (3 de fevereiro de 2017, 15h27), disponível online: <https://observador.pt/especiais/malaca-casteleiro-novas-mudancas-no-acordo-ortografico-nao-tem-pes-nem-cabeca/> (16/10/2022).

Costa, Arlindo Monteiro Lopes da (2005): *Crioulo como Língua de Escolarização em Cabo Verde*. Tese de Mestrado (Língua e Cultura Portuguesa PLE). Lisboa: Universidade de Lisboa, Departamento de Língua e Cultura Portuguesa, Faculdade de Letras.

Espadinha, Francisco/ Casteleiro, João Malaca (1990): "Debate de estúdio com Francisco Espadinha e o Professor Malaca Casteleiro", *Journal do Sábado* (15/12/1990), RTP 1, Video, 13:43 min., disponível online: <https://arquivos.rtp.pt/conteudos/debate-de-estudio-com-francisco-espadinha-e-o-professor-malaca-casteleiro/> (12/03/2024).

Espadinha, Maria Antónia (2004): "Elogio Académico do Professor Doutor João Malaca Casteleiro", disponível online: https://www.um.edu.mo/dhonois2004/jmc_sp_p.htm (12/03/2024).

- Figueiredo, Ana Cristina Alves Martins de (2004): *Palavra d'Arquinrodia: Estudos sobre regionalismos madeirenses, 2 vol.* Tese de Mestrado (Ensino da Língua e da Literatura Portuguesa). Funchal: Universidade da Madeira, [Edição em livro: Lisboa: Fonte da Palavra 2011].
- Galichet, Georges (²1950): *Essai de grammaire psychologique du français moderne*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Godinho, Ana Paula Batista Marques Cleto de Oliveira (2005): *A aquisição da concordância de plural no sintagma nominal por aprendentes chineses de português língua estrangeira*. Tese de Doutoramento. (Linguística Aplicada). Lisboa: Universidade de Lisboa, Departamento de Língua e Cultura Portuguesa, Faculdade de Letras.
- Göthel, Jasmin/ Johnen, Thomas/ Santos, Liliane/ Schmidt-Radefeldt, Jürgen (2025): "Bibliografia seletiva da obra do Professor João Malaca Casteleiro", in: Johnen, Thomas/ Santos, Liliane/ Schmidt-Radefeldt, Jürgen (eds.): *Gramática Comunicativa e Ensino de Português Língua Não Materna num Mundo Multilíngue: Estudos In Memoriam do Professor Doutor João Malaca Casteleiro*. Zwickau: Westsächsische Hochschule Zwickau, Fakultät Angewandte Sprachen und Interkulturelle Kommunikation (ZwIKSprache; 6), 433-474. DOI: 10.34806/9783946409076-o
- Jiang, Hui (2000): *Comparativas em português e em chinês*. Dissertação de Mestrado (Língua e Cultura Portuguesa). Macau: Uni-

versidade de Macau, Faculdade de Ciências e Humanidade, Departamento de Português.

José, Teresa Manuela Camacha (2005): *Os empréstimos lexicais das Línguas Nacionais no Português falado em Angola*. Tese de Mestrado (Língua e Cultura Portuguesa: PLE). Universidade de Lisboa, Departamento de Língua e Cultura Portuguesa, Faculdade de Letras.

Leech, Geoffrey/ Svartvik, Jan (1975): *A communicative grammar of English*. London: Longmann.

Leitão, Ana/ Verguete, Cátia/ Cardoso, Luciana (2007): "A falar é que a Gente se Entende", in: Mata, Inocência da/ Grosso, Maria José (eds.) (2007): *Pelas oito partidas da língua portuguesa: Professor João Malaca Casteleiro; homenagem*. Macau: Universidade de Macau; Instituto Politécnico de Macau; Lisboa: Departamento de Língua e Cultura Portuguesa, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 53-64.

Leong, Cheok Iok (2000): *Construção das frases nos níveis sintáctico e lexical: uma análise contrastiva Português-Chinês*. Dissertação de Mestrado. Macau: Universidade de Macau.

Leong, Cheok Iok (2006): *Aspectualidade na tradução das frases do Chinês para o Português*. Tese de Doutoramento. Macau: Universidade de Macau.

Marujo, Manuela (2007): "Ensino do Português Língua Estrangeira: o Professor Malaca e a minha escolha de carreira", in: Mata, Inocência da/ Grosso, Maria José (eds.) (2007): *Pelas oito par-*

tidas da língua portuguesa: Professor João Malaca Casteleiro; homenagem. Macau: Universidade de Macau; Instituto Politécnico de Macau; Lisboa: Departamento de Língua e Cultura Portuguesa, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 24-26.

Mata, Inocência da/ Grosso, Maria José (eds.) (2007): *Pelas oito partidas da língua portuguesa: Professor João Malaca Casteleiro; homenagem.* Macau: Universidade de Macau; Instituto Politécnico de Macau; Lisboa: Departamento de Língua e Cultura Portuguesa, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

Morais, Armindo José/ Franco, António/ Herhuth, Maria José Peres (1994): *Certificado de Português.* Frankfurt/M.: Examination Office of the ICC; Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) – Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (O ensino de idiomas na educação de adultos).

Oliveira, Catarina (2007): *O insucesso e o abandono escolar dos filhos de imigrantes de origem cabo-verdiana nascidos em território português: O caso da Cova da Moura.* Tese de Mestrado (Metodologia do Ensino do Português L2). Lisboa: Universidade de Lisboa, Departamento do Ensino do Português, Faculdade de Letras.

Pavlovic, Maja Makaric (2006): *Ensino de Português a falantes de sérvio.* Tese de Mestrado (Língua e Cultura Portuguesa- PLE/PL2). Lisboa: Universidade de Lisboa, Departamento de Língua e Cultura Portuguesa. Faculdade de Letras.

- Rodrigues, Herculano Simplício (2007): *Cabo Verde: O Português e o Crioulo em Presença: Proposta de uma abordagem metodológica*. Tese de Mestrado (Língua, Cultura Portuguesa e Didáctica). Covilhã: Universidade da Beira Interior, Departamento de Letras.
- Rodrigues, Maria Helena (1998): *Variáveis contextuais da aprendizagem da língua portuguesa por aprendentes chineses*. Dissertação de Mestrado. Macau: Universidade de Macau.
- Schmidt-Radefeldt, Jürgen (2025): "Homenagem ao Professor Doutor João Malaca Casteleiro, eminente lexicólogo português, e meu amigo (Teixoso, Covilhã, 1936 – Lisboa, 2020)", in: Johnen, Thomas/ Santos, Liliane/ Schmidt-Radefeldt, Jürgen (eds.): *Gramática Comunicativa e Ensino de Português Língua Não Materna num Mundo Multilíngue: Estudos In Memoriam do Professor Doutor João Malaca Casteleiro*. Zwickau: Westsächsische Hochschule Zwickau, Fakultät Angewandte Sprachen und Interkulturelle Kommunikation (ZwIKSprache; 6), 88-94. DOI: 10.34806/9783946409076-d
- Serrano, Esmeralda [entrevistadora]/ Casteleiro, João Malaca [entrevistado] (2001): "Entrevista a João Malaca Casteleiro, professor e linguista, sobre o novo "Dicionário da Língua Portuguesa", editado pela Academia das Ciências de Lisboa", áudio, 57:08 min, *Aqui Entre Nós* (25 de janeiro de 2001), Antena 1, disponível online: <https://arquivos.rtp.pt/conteudos/entrevista-a-joao-malaca-casteleiro/> (16/10/2022).

Silva, Mário José Felipe da (1994): *Estudo da regência verbal nas produções textuais de aprendentes cantonenses do português*. Dissertação de Mestrado (Estudos Luso-Asiáticos). Macau: Universidade de Macau.

Souza, Lara Meire de (2007): *Variação terminológica entre português brasileiro e português europeu: Análise contrastiva no âmbito da culinária*. Tese de mestrado (Linguística Geral). Lisboa: Universidade de Lisboa, Departamento de Linguística Geral e Românica, Faculdade de Letras.

Tavares, Pedro Sousa [entrevistador]/ Casteleiro, João Malaca [entrevistado] (2016): ““O Acordo é para as novas gerações”: O pai do Acordo, Malaca Casteleiro, lembra que só Angola e a Guiné-Bissau estão atrasados. E que não se deve perder tempo com minudências”, in: *Diário de Notícias* (9 de maio de 2016, 08h17), disponível online: <https://www.dn.pt/sociedade/o-acordo-e-para-as-novas-geracoes-5164601.html> (16/10/2022).

Universidade de Macau (2004): “Sobre a UM: Doutores Honoris Causa”, disponível online: <https://www.um.edu.mo/pt-pt/about-um/honorary-degree-recipient/> (12/03/2024).

Monsieur le Professeur João Malaca Casteleiro

– un pionnier de la grammaire communicative*

Thomas Johnen, Liliane Santos, Jürgen Schmidt-Radefeldt

Nous dédions ce volume à la mémoire du regretté Professeur João Malaca Casteleiro, qui a honoré de sa présence, en qualité de conférencier invité, le panel "*Grammaire Communicative et Enseignement du Portugais Langue Non Maternelle dans un Monde Multilingue*", lors du *X^e Congrès Allemand de Lusistes*, qui a eu lieu du 11 au 14 septembre 2013 à l'Université de Hambourg.

Ont contribué à la constitution de ce volume des participants de ce panel, dont l'objectif était de faire avancer la réflexion scientifique sur le rapprochement entre la démarche communicative et la grammaire de la langue portugaise, compte tenu des défis posés par l'enseignement du Portugais Langue Non Maternelle. Nous gardons un souvenir vivace de ses interventions, tant dans les discussions du groupe que lors de chaque communication.

Rappelons ici quelques jalons de la vie académique de ce savant. João Malaca Casteleiro est né le 29 août 1936 à Covilhã (Teixoso,

Comment citer ce chapitre :

Johnen, Thomas / Santos Liliane / Schmidt-Radefeldt, Jürgen (2025): « Monsieur le Professeur João Malaca Casteleiro – un pionnier de la grammaire communicative », in: Johnen, Thomas/ Santos, Liliane/ Schmidt-Radefeldt, Jürgen (eds.): *Gramática Comunicativa e Ensino de Português Língua Não Materna num Mundo Multilíngue: Estudos In Memoriam do Professor Doutor João Malaca Casteleiro*. Zwickau: Westsächsische Hochschule Zwickau, Fakultät Angewandte Sprachen und Interkulturelle Kommunikation (ZwIKSprache, 6), 33-58; DOI: 10.34806/9783946409076-b

* Traduit par Liliane Santos.



Portugal) et, en 1961, il a obtenu une licence de Philologie Romane [“Filologia Românica”] à l’Université de Lisbonne, établissement où il a aussi obtenu son Doctorat en Lettres : Linguistique Portugaise – avec la mention très honorable avec les félicitations du jury à l’unanimité –, en 1978 et, en 1981, *l’Agregação em Linguística Portuguesa* [“Agrégation en Linguistique Portugaise”^{**}], également à l’unanimité du jury. Enseignant dans le secondaire entre 1965 et 1969, il a été tour à tour Professeur Assistant (1969-1978), Professeur Associé (1979-1981) et Professeur des Universités (à partir de mars 1981) à la Faculté des Lettres de l’Université de Lisbonne. Il a également travaillé dans d’autres universités portugaises : à Coimbra (1986-1987), à Madère (1990-1996) et à Covilhã (à l’Université de Beira Interior, à partir de 1996)¹. Hors du Portugal, il a enseigné à l’Université de l’Asie Orientale (1987-1991), la première université de Macao, un engagement qu’il a maintenu même après la restructuration de cet établissement, en 1991, qui a donné naissance à deux établissements d’enseignement supérieur macanais : l’Université de Macao et l’Institut Polytechnique de Macao². Tout au long de sa carrière, il a exercé d’innombrables fonctions de coordination administrative et a coordonné de nombreux groupes et projets de recherche.

Son engagement en faveur de l’enseignement et de la recherche en langue portugaise a été largement reconnu, y compris au niveau in-

^{**} L’*Agregação* est un titre universitaire portugais qui équivaut, dans ses grandes lignes, à l’Habilitation à Diriger des Recherches (HDR) française. [NT]

¹ Mata / Grosso (2007: 7-8).

² Bizarro (2020: 1-2).

ternational : le 3 décembre 2004, l'Université de Macao lui a décerné le titre de Docteur *Honoris causa* en Lettres³ ; le 4 juillet 1986, le gouvernement français lui a octroyé le grade de Chevalier de l'Ordre des Palmes Académiques et, le 26 avril 2001, le Président de la République Portugaise lui a conféré le grade de Grand Officier de l'Ordre de l'Infant Dom Henrique⁴. À partir de 1979 – pendant plus de 40 ans, donc –, il a occupé le fauteuil 26-L de la Classe des Lettres de l'Académie des Sciences de Lisbonne, en tant qu'associé national⁵ ; en 2012, il a été investi Membre Correspondant de l'Académie Galicienne de la Langue Portugaise⁶ et, en 2016, il a été élu Membre Correspondant de l'Académie Brésilienne des Lettres, où il a été le septième occupant du fauteuil 18⁷.

Malaca Casteleiro était l'un des rares linguistes connus d'un public plus large, en dehors du monde universitaire, ce qui est sans doute dû à son combat pour l'*Accord orthographique sur la langue portugaise* ["Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa"], toujours avec la préoccupation de renforcer la position de la langue portugaise en tant que langue internationale⁸. Il convient de rappeler que, avant la

³ Agência LUSA (2004), Espadinha (2004), Universidade de Macau (2004).

⁴ Mata / Grosso (2007: 10-11).

⁵ Academia das Ciências de Lisboa (2020: 35).

⁶ Voir <https://www.academiagalega.org/academia/membros-correspondentes.html> (consulté le 12/03/2024) e Academia Galega da Língua Portuguesa (2020: 300).

⁷ Voir <https://www.academia.org.br/academicos/socios-correspondentes> (consulté le 12/03/2024).

⁸ Sur cette thématique, il est intervenu dans des journaux comme *Expresso* (Casteleiro/ Kemmler/ Verdelho 2017), à la RTP (Espadinha/ Casteleiro 1990), dans les Commissions Parlementaires (Casteleiro, 2013), ayant aussi été inter-

signature de l'Accord, cette position se trouvait affaiblie dans les institutions internationales en raison de l'existence de deux orthographes concurrentes, ce qui rendait plus chère la publication de documents en portugais. C'est ce combat qui lui a valu d'être vu par beaucoup comme "le père de l'Accord orthographique".

Comme le soulignent tous les hommages au Professeur Malaca Casteleiro, une autre de ses disciplines d'intervention à avoir régulièrement intéressé les médias portugais et le public non universitaire est son travail dans le domaine lexicographique – et, plus particulièrement, la coordination de l'équipe responsable du *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea* ["Dictionnaire de la Langue Portugaise Contemporaine"], de l'Académie des Sciences de Lisbonne (Casteleiro 2001)⁹. Il a par ailleurs soutenu d'autres projets lexicographiques, ayant, par exemple, signé la Préface du *Dicionário Tétum-Português* ["Dictionnaire Tétum-Portugais"], élaboré par Luís Costa (Casteleiro 2000).

Bien que moins connu d'un public plus large, son engagement dans des projets de compilation de corpus – tels que *Português Fundamental* ["Le Portugais Fondamental"] (Casteleiro 1984) et le *Corpus do Português Falado* ["Corpus du Portugais Parlé"] (Casteleiro/ Nas-

viewé par des journaux tels que *Diário de Notícias* (Tavares/ Casteleiro 2016) et *Observador* (Cipriano/ Casteleiro 2017).

⁹ Voir, par exemple, son interview du 25 janvier 2001 à Esmeralda Serrano sur la radio Antena 1, de la RTP, ou son débat du 4 mai 2016 avec Teolinda Gersão dans l'émission "Ronda da Noite", de la RTP (de 0:04:50 à 0:54:30), sur <https://www.rtp.pt/play/p1299/e234328/a-ronda-da-noite> (consulté le 01/03/2024). Voir également l'hommage de Schmidt-Radefeldt (2025, dans ce volume).

cimento 2001) – était d’une importance tout aussi essentielle. Une préoccupation commune à tous ces projets est le Portugais en tant que langue mondiale, polycentrique. S’inscrivent dans ce contexte le soutien apporté aux départements de Portugais de l’Université de Macao et de l’Institut Polytechnique de Macao, les liens étroits qu’il a toujours maintenus avec la Galice, ainsi que les nombreux travaux de recherche (mémoires de master et thèses de doctorat consacrés aux variantes du Portugais ou à des situations linguistiques spécifiques) réalisés sous sa direction¹⁰.

Il existe, cependant, un autre domaine pour lequel la contribution du Professeur João Malaca Casteleiro a été décisive – et qui a été moins reconnu qu’il ne le méritait : celui de la didactique du Portugais Langue Étrangère (PLE). Ses apports, qui s’étendent de la discussion théorique¹¹ à l’élaboration de matériels¹², embrassent différentes spécialités :

- des manuels de langue générale (*Lusofonia, Aprender Português, Português em Foco*¹³) ;
- un manuel de PLE à des fins spécifiques (*Português Comercial*¹⁴) ;

¹⁰ Pour la situation linguistique de São Tomé, voir Amado (2006) ; para le Cap-Vert, voir Costa (2005), Oliveira (2007) et Rodrigues (2007). Pour le Portugais d’Angola, voir José (2005) et, pour le Portugais de Madère, voir Figueiredo (2004). Enfin, pour les différences lexicales et terminologiques entre le Portugais Européen e le Português Brésilien, voir Souza (2007).

¹¹ Voir, par exemple, Cintra et al. (1985), Casteleiro (1987a, 1987b, 1991, 2017, 2018).

¹² Pour une vue d’ensemble, voir Casteleiro/ Oliveira/ Coelho (2012).

¹³ Pour les références complètes, voir la partie A2.2. de la bibliographie du Professeur Malaca Casteleiro, dans ce volume (Göthel/ Johnen/ Santos/ Schmidt-Radefeldt 2025).

- des matériels pour l'enseignement et l'apprentissage de la phonétique et de la prosodie du Portugais Européen¹⁵ ;
- des matériels à l'attention des enseignants¹⁶ ;
- des matériels destinés à la préparation de tests et examens¹⁷ ;
- des grammaires pédagogiques¹⁸.

Il convient également de mentionner les nombreux travaux qu'il a dirigés dans le domaine du PLE¹⁹. L'importance de son encouragement – comme enseignant et comme directeur de travaux de recherche – est soulignée, par exemple, par les témoignages de deux chercheuses éminentes en linguistique appliquée du portugais en contexte PLE, Ançã (2007: 35) et Marujo (2007: 25), selon lesquels le travail novateur du Professeur Malaca Casteleiro a suscité leur intérêt pour la didactique des langues et pour le PLE, grâce aux cours de linguistique et d'enseignement des langues qu'il a assurés dans les années 1970, après la Révolution des Œillets.

Dans le chapitre publié dans ce volume, Malaca Casteleiro (2025: 114-115) souligne que l'enseignement du portugais a toujours été

¹⁴ Casteleiro/ Martins/ Raposo (1988).

¹⁵ Casteleiro/ Coelho/ Oliveira (2014).

¹⁶ Casteleiro/ Leiria/ Vasconcelos (1985).

¹⁷ Casteleiro/ Pascoal/ Oliveira (2013).

¹⁸ Casteleiro (1999); Casteleiro/ Coelho/ Oliveira (2007) ; Casteleiro/ Coelho/ Oliveira (2013).

¹⁹ Voir, par exemple, pour un dictionnaire de PLE-L2, Cardoso (2006) ; PLE pour des locuteurs d'arabe, Bentahar (2007) ; PLE pour des locuteurs de cantonais, Silva (1994) ; PLE pour des locuteurs de chinois, Rodrigues (1998), Jiang (2000), Leong (2000, 2006), Godinho (2005) ; PLE pour des locuteurs de serbe, Pavlovic (2006).

un élément sous-jacent à sa réflexion, y compris dans son travail lexicographique. D'où, pour lui, la nécessité de repenser l'approche grammaticale non pas en partant des formes, mais – inspiré par la "grammaire psychologique du français", de Galichet (1950)²⁰ – en partant des idées, des intentions communicatives. Il a défendu cette approche bien avant le tournant pragmatique des sciences du langage des années 1970, dans son mémoire de licence de 1961 (qui a été publié plus de 50 ans plus tard ; voir Casteleiro 2014).

Élaboré avant les premières ébauches de grammaire communicative des années 1970 (comme, par exemple, celle de Leech/ Svartvik 1975, pour l'anglais), ce mémoire (Casteleiro 1961) permet de considérer le Professeur João Malaca Casteleiro comme un précurseur de la grammaire communicative du Portugais. Comme le soulignent Leitão/ Verguete/ Cardoso (2007), dans les disciplines qu'il enseignait Malaca Casteleiro encourageait ses étudiants à élaborer eux-mêmes des éléments d'une grammaire communicative du Portugais, ainsi que des supports audiovisuels, tels que le matériel (malheureusement non publié) de *A Falar é que a Gente se Entende* ["C'est en parlant qu'on se comprend"] (Leitão/ Verguete/ Cardoso 2007).

En collaboration avec son équipe de *Nível Limiar* ["Niveau seuil"] (Casteleiro/ Meira/ Pascoal 1988), le Professeur Malaca Casteleiro a élaboré un premier recensement des actes de langage réalisés en Portugais Européen, beaucoup plus étendu que le volume correspondant pour l'espagnol, par exemple. Sans équivalent pour le Por-

²⁰ Il convient de rappeler que Galichet (1950), à son tour, s'est inspiré de Brunot (1922).

tugais Brésilien, ce recensement constitue encore aujourd'hui une base précieuse, étant également un pilier non seulement pour l'élaboration de manuels didactiques, mais aussi pour d'autres matériels, tels que le *Certificado de Português* ["Certificat de Portugais"] (Morais/ Franco/ Herhuth 1994).

Avant tout, il a été – il est – une source d'inspiration pour des études visant à l'élaboration d'une grammaire communicative du Portugais : le *Nível limiar* ["Niveau seuil"] (Casteleiro/ Meira/ Pascoal 1988), ainsi que sa conférence plénière lors du *III SIMELP*, à Macao, en 2011²¹ et sa participation à la section thématique sur la "Grammaire communicative du Portugais" lors du X^e Congrès Allemand des Lusistes, à Hambourg, en 2013, incitent les éditeurs de ce volume à poursuivre la description du Portugais dans cette perspective, travail pour lequel l'ensemble de son œuvre est l'une des principales motivations.

Il est notre souhait que le Professeur João Malaca Casteleiro soit honoré non seulement pour son travail lexicographique et pour son engagement en faveur de l'Accord Orthographique, mais aussi en tant que pionnier de la grammaire communicative du Portugais, l'un des aspects les plus significatifs de son héritage, dont l'importance ce volume vise justement à mettre en lumière.

²¹ Voir Casteleiro (2012) pour le résumé de cette conférence.

Dans son hommage, Jürgen Schmidt-Radefeldt (Université de Rostock, Allemagne, et correspondant de la Classe de Lettres de l'Académie des Sciences de Lisbonne) se remémore les rencontres et les échanges d'idées avec le Professor João Malaca Casteleiro.

Avec un travail qui correspond à sa conférence dans le panel "*Grammaire Communicative et Enseignement du Portugais Langue Non Maternelle dans un Monde Multilingue*", prononcée lors du X^e Congrès Allemand de Lusistes, João Malaca Casteleiro (Université de Lisbonne, Portugal), à qui nous rendons ici hommage, part des insuffisances des descriptions grammaticales traditionnelles pour souligner la contribution d'une grammaire de base communicative pour l'acquisition plus adéquate, par des locuteurs non natifs, de certaines réalisations des actes de langage directifs. Son texte démarre par une anecdote, où il présente ses premiers pas dans un cheminement qui l'a conduit à se rapprocher de plus en plus de ce que l'on connaît aujourd'hui comme la grammaire communicative.

Dans sa contribution, Jürgen Schmidt-Radefeldt (Université de Rostock, Allemagne) réfléchit sur les possibles approximations entre la grammaire et l'approche communicative, en mettant en valeur, notamment, leurs dimensions dialogique e interactive.

Giselle Menezes Mendes Cintado (Université Pablo de Olavide, Espagne) réfléchit sur l'enseignement de la grammaire et de la linguistique dans ses cours de PLE à l'Université de Huelva (Espagne), entre 2010 et 2012, à un public constitué par des apprenants en provenance d'Andalousie en particulier et de l'Espagne en général, mais aussi d'autres pays européens. Elle discute des questions

comme les contrastes entre la grammaire normative et la grammaire communicative, le rôle du transfert dans l'apprentissage du portugais par des locuteurs hispanophones, la place de la sociolinguistique dans les cours de langue portugaise et les perspectives pour l'enseignement du PLE.

Fátima Isabel Guedes da Silva et Estela Pinto Ribeiro Lamas (Université de Santiago de Compostela, Espagne) présentent un travail développé en Allemagne avec un groupe d'apprenants d'origine portugaise et brésilienne. En utilisant les *Histoires de Vie/Histoires Numériques (Digital Storytelling)*, les auteures montrent que ce type de travail sert au développement de la compétence communicative en portugais, en même temps qu'il permet aux apprenants de se sentir plus à l'aise pour s'exprimer et améliore la communication entre les apprenants et les enseignants.

Lilian dos Santos Ribeiro (Université de Séville, Espagne) propose des adaptations méthodologiques centrées sur l'approche communicative pour l'enseignement du PLE à des apprenants hispanophones de niveau A2 souffrant d'un handicap visuel. Pour illustrer ses propositions, l'auteure présente, dans le détail, trois types d'activité, avec des objectifs différents (production orale, compréhension de l'écrit, compréhension et expression orale et écrite).

Karin Weise (Université de Rostock, Allemagne) présente un recensement comparatif du traitement du *futuro simples do indicativo* ["futur simple de l'indicatif"] dans des grammaires et manuels de portugais, espagnol, français et italien publiés en Allemagne, soulignant, dans sa conclusion, l'importance des emplois modaux de ce

temps verbal dans les langues en question pour l'apprentissage de langues étrangères.

Alexandre do Amaral Ribeiro (Université de l'État à Rio de Janeiro, Brasil) se penche, dans sa contribution, sur la conception d'une formation complémentaire d'enseignants de PLE/PL2 proposée par son établissement. Dans cette réflexion, qui se centre sur l'évaluation de la compétence communicative orale des apprenants, il présente et discute notamment du caractère pratique des critères d'évaluation des apprenants utilisés dans ladite formation.

À partir d'une définition de la grammaire communicative comme une grammaire spécialement conçue à l'intention d'apprenants non natifs ayant pour objectif d'inclure, dans la description du fonctionnement de la langue, des processus et phénomènes discursifs et communicatifs, Liliane Santos (Université de Lille, France) cherche à identifier des stratégies linguistiques et communicatives, ainsi que des facteurs pragmatiques et sociolinguistiques qui déterminent le choix, par le locuteur, de la réalisation des constructions impersonnelles en portugais. Sans oublier les traits morphosyntaxiques des expressions analysées, elle argumente que l'attitude et les intentions du locuteur – c'est-à-dire, l'objectif de la stratégie linguistique ou énonciative utilisée –, tout comme des facteurs sociolinguistiques (âge, classe sociale, niveau de scolarisation) aident à expliquer les choix des instruments utilisés pour exprimer l'impersonnalité en portugais. L'auteure utilise un corpus qui réunit exemples fabriqués et occurrences authentiques.

Thomas Johnen (Université de Sciences Appliquées de Zwickau, Allemagne) dédie son étude à un thème de la grammaire communicative du portugais qui représente une difficulté spéciale pour des apprenants de certaines langues de départ : les réponses affirmatives courtes. Dans beaucoup de langues, telles l'allemand et le français, il existe une préférence pour l'emploi de particules à fonction de réponse affirmative, ce qui fait que l'acquisition des réponses courtes du portugais devienne un défi spécial pour les apprenants natifs de ces langues. L'auteur présente, d'abord, un bilan des descriptions des réponses courtes affirmatives dans la grammaticographie et dans la recherche linguistique sur le portugais pour, ensuite, analyser, sur la base d'un corpus de communications authentiques, l'usage de réponses courtes moins prises en compte dans des travaux antérieurs, comme *é* ["oui"] et *tá* ["Ok"].

De par sa thématique, le chapitre de Gunther Hammermüller (Université de Kiel, Allemagne) diverge de l'ensemble, en ce que l'auteur y présente une analyse minutieuse du terme d'*eucalipto* ["eucalyptus"] dans l'*Inquérito Linguístico Boléo* ["Enquête Linguistique Boléo"] (ILB). Dans ce travail, l'auteur reconstruit l'histoire culturelle de l'eucalyptus au Portugal, en même temps qu'il répertorie et analyse les plus de 300 expressions documentées pour *eucalipto* dans l'ILB. Étant donné que ce travail a pour base des données authentiques, il s'y révèle, de cette manière, un parallèle avec les études de la grammaire communicative : dans les deux cas, les chercheurs sont confrontés à un volume important de données très hétérogènes et qui, à première vue, sont difficilement interprétables. Après, par l'intermédiaire d'une analyse rigoureuse, il devient possible de dé-

crire les régularités d'une manière beaucoup plus adéquate à la réalité linguistique que dans le cas de données obtenues par des tests contrôlés.

Pour clore ce volume, nous présentons une bibliographie des travaux publiés du Professeur João Malaca Casteleiro. Il convient d'observer que cette bibliographie ne se prétend pas exhaustive et qu'elle inclut des conférences enregistrées, disponibles en ligne, ainsi que des interviews et des travaux (mémoires de master et thèses de doctorat) qu'il a dirigés ou co-dirigés. Nous nous devons de mentionner, enfin, que cette bibliographie n'est pas complète, car nous n'y avons inclus que les travaux répertoriés dans les catalogues des différentes universités où il a travaillé et dans la Bibliothèque Nationale de Lisbonne.²²

Bibliographie

Academia das Ciências de Lisboa (2020): *Relatório de Atividades 2019*, disponível online: https://www.acad-ciencias.pt/wp-content/uploads/2021/11/8753002_ratividades-2019final-assinado.pdf (12/03/2024).

Academia Galega da Língua Portuguesa (2020): "In memoriam do Prof. Malaca Casteleiro, académico correspondente da AGLP", in: *Boletim da Academia Galega da Língua Portuguesa* 13,

²² Nous tenons à remercier à Nadja Farouni, Jasmin Göthel, Christopher Mattern, Jasmin Wunderlich et Emilia Wetzel pour leur aide lors du processus de révision et édition de ce volume.

Homenagem ao Prof. Carvalho Calero, 299-300, disponível online:

<https://www.academiagalega.org/component/k2/item/1990-boletim-da-aglp-n%C2%BA-13-2020.html> (14/03/2024).

Agência LUSA (2004): "Malaca Casteleiro defende maior investimento na divulgação do português", in: *RTP Notícias* (03/12/2004, 11h42), disponível online: https://www.rtp.pt/noticias/pais/malaca-casteleiro-defende-maior-investimento-na-divulgacao-do-portugues_n3213 (12/03/2024).

Amado, Christina (2006): *Que se fala em "São Tomé"? Crioulo? Português? O falar sãotomense; metodologia de ensino de Português Língua Segunda/ Estrangeira*. Dissertação de Mestrado (Língua e Cultura Portuguesa). Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras.

Ançã, Maria Helena (2007): "Da Linguística Aplicada à Didáctica do Português", in: Mata, Inocência da/ Grosso, Maria José (eds.) (2007): *Pelas oito partidas da língua portuguesa: Professor João Malaca Casteleiro; homenagem*. Macau: Universidade de Macau; Instituto Politécnico de Macau; Lisboa: Departamento de Língua e Cultura Portuguesa, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 35-36.

Bentahar, Nadia (2007): *Contributos para o ensino-aprendizagem do árabe marroquino a falantes de português*. Dissertação de Mestrado (Língua e Cultura Portuguesa: Ensino de Português

Língua Estrangeira / Língua Segunda). Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras.

Bizarro, Rosa (2020): "In Memoriam: Homenagem do IPM ao Professor João Malaca Casteleiro", in: *Orientes do Português* 2, 1-2, disponível online: http://orientes-do-portugues.ipm.edu.mo/wp-content/uploads/2021/04/OrientesPt_Vol2_0_In-Memoriam_eVersion.pdf (16/10/2022).

Brunot, Ferdinand (1922): *La pensée et la langue : méthode; principes et plan d'une théorie nouvelle du langage appliquée au français*. Paris: Masson.

Cardoso, Luciana (2006): *Contributos para um dicionário de PLE-L2*. Tese de Mestrado (Língua e Cultura Portuguesa-PLE/L2). Lisboa: Universidade de Lisboa, Departamento de Língua e Cultura Portuguesa, Faculdade de Letras.

Casteleiro, João Malaca (1961): *A expressão da 'ordem' na língua portuguesa do século XX. Estudo sintático-estilístico baseado em autores portugueses e brasileiros*. Dissertação de Licenciatura (Filologia Românica). Lisboa: Universidade de Lisboa.

Casteleiro, João Malaca (Org.) (1984): *Português Fundamental*, v. 1: *Vocabulário e gramática*, tomo 1: *Vocabulário*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica; Centro de Linguística da Universidade de Lisboa.

Casteleiro, João Malaca (1987a): "Nouvelles perspectives pour l'enseignement du portugais en tant que langue étrangère", in: Robert Bosch Stiftung / Fundação Calouste Gulbenkian (eds.): *L'avenir des lettres étrangères à l'université: Résultats de la Quatrième Conférence Européenne à Lisbonne, du 6 au 8 février 1986; The future of foreign languages and literatures at the university: results of the Fourth European Conference in Lisbon, 6 to 8 February 1986*. Gerlingen: Bleicher, 42-44.

Casteleiro, João Malaca (1987b): "New prospects for teaching Portuguese as a Foreign Language", in: Robert Bosch Stiftung / Fundação Calouste Gulbenkian (eds.): *L'avenir des lettres étrangères à l'université: Résultats de la Quatrième Conférence Européenne à Lisbonne, du 6 au 8 février 1986; The future of foreign languages and literatures at the university: results of the Fourth European Conference in Lisbon, 6 to 8 February 1986*. Gerlingen: Bleicher, 85-87.

Casteleiro, João Malaca (1991): "A gramática e o ensino-aprendizagem do português como língua estrangeira", in: Carmo, António/ Matos, Artur Teodoro (eds.): *Português como Língua Estrangeira: Actas; Seminário Internacional, 9 a 12 de maio de 1991*. Macau: Direcção dos Serviços de Educação; Fundação Macau; Departamento de Estudos Portugueses da Universidade da Ásia Oriental; Instituto Português do Oriente, 113-118.

- Casteleiro, João Malaca (1999): *Gramática Fácil da Língua Portuguesa: adjetivo, ortografia, interjeições, advérbios, pronomes, preposições e pontuação*. Maputo: Moçambique Editora.
- Casteleiro, João Malaca (2000): "Prefácio", in: Costa, Luís: *Dicionário de Tétum-Português*. Lisboa: Colibri; Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 7-8.
- Casteleiro, João Malaca (dir.) (2001): *Dicionário da língua portuguesa contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa*, 2 vol. Lisboa: Verbo.
- Casteleiro, João Malaca (2012): "Da gramática descritiva à gramática comunicativa como forma de promoção de uma aprendizagem mais eficaz da língua portuguesa no mundo", in: Silva, Roberval Texeira e / Yan, Qiarong / Espadinha, Maria Antónia / Leal, Ana Varani (eds.): *Anais do III SIMELP: A formação de Novas Gerações de Falantes de Português no Mundo*. Macau: Universidade de Macau, 16 [CD-ROM].
- Casteleiro, João Malaca (2013): "O Acordo Ortográfico não é mais do que um instrumento de política da língua". Texto lido pelo autor na audição pelo Grupo de Trabalho para Acompanhamento da Aplicação do Acordo Ortográfico, no âmbito da Comissão Parlamentar de Educação, Ciência e Cultura da Assembleia da República, realizada no dia 2 de maio de 2013, republicação disponível online: <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/artigos/rubricas/acordo/o-acordo-ortografico-nao-e-mais-do-que-um-instrumento-de-politica-da-lingua/3544> (13/03/2024).

Casteleiro, João Malaca (2014): *A arte de mandar em português: estudo sintático-estilístico baseado em autores portugueses e brasileiros*. Rio de Janeiro: Lexikon.

Casteleiro, João Malaca (2017): "A importância de um dicionário de codificação como o da Academia das Ciências de Lisboa no ensino-aprendizagem do Português", in: Iok, Heong Lei/ André, Carlos Ascenso/ Pereira, Rui (eds.): *Actas do 3.º Fórum Internacional do Ensino da Língua Portuguesa na China*. Macau: Instituto Politécnico de Macau, 25-48, disponível online: https://cpclp.ipm.edu.mo/wp-content/uploads/2021/07/eBOOK_Actas_3_Forum_Internacional_Lingua_Portuguesa_China.pdf (30/07/2022).

Casteleiro, João Malaca (2018): "A importância do texto literário para o enriquecimento da competência lexical do aluno", in: *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 6, 12-17, disponível online: http://www.joaodedeus.pt/documentacao/revistacientifica/ED_6.pdf (30/07/2022).

Casteleiro, João Malaca (2025): «Alguns aspetos de uma gramática comunicativa do português e sua contribuição para um ensino mais eficaz da língua a aprendentes estrangeiros», in: Johnen, Thomas/ Santos, Liliane/ Schmidt-Radefeldt, Jürgen (eds.): *Gramática Comunicativa e Ensino de Português Língua Não Materna num Mundo Multilíngue Estudos In Memoriam do Professor Doutor João Malaca Casteleiro*. Zwickau: Westsächsi-

sche Hochschule Zwickau, Fakultät Angewandte Sprachen und Interkulturelle Kommunikation (ZwIKSprache; 6), 95-116. DOI: 10.34806/9783946409076-e

Casteleiro, João Malaca (Coord.)/ Coelho, Maria Luísa/ Oliveira, Carla (2007): *Gramática aplicada: Português para estrangeiros: Níveis A1, A2, B1 (QEER)*. Alfragide: Texto. [5a. tir.: 2021].

Casteleiro, João Malaca (Coord.)/ Coelho, Maria Luísa/ Oliveira, Carla (2013): *Gramática aplicada: português para estrangeiros: níveis B2, C1 (QEER)*. Lisboa: Texto.

Casteleiro, João Malaca (Coord.)/ Coelho, Maria Luísa/ Oliveira, Carla (2014): *Manual de pronúncia e prosódia*. Lisboa: Lidel.

Casteleiro, João Malaca/ Kemmler, Rolf/ Verdelho, Telmo (2017): "O atentado contra o Acordo Ortográfico na Academia das Ciências de Lisboa", in: *Expresso* (11/02/2017), disponível online: <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/artigos/rubricas/acordo/linguistas-contestam-revisao-do-acordo-aprovado-em-plenario-aqui-atentado-na-academia-das-ciencias/3494> (12/03/2024).

Casteleiro, João Malaca/ Leiria, Isabel/ Vasconcelos, Manuela (1985): *Falar português: guia pedagógico = 說葡萄牙語*. Macau: Serviços de Educação e Cultura do Governo de Macau.

Casteleiro, João Malaca/ Martins, Maria de Lurdes Paulino/ Raposo, Helena Paula (1988): *Português comercial: 40 lições*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa; Ministério da Educação.

Casteleiro, João Malaca / Meira, Américo/ Pascoal, José Fernando Lino (1988): *Nível limiar: para o ensino/ aprendizagem do Português como Língua Segunda/ Língua Estrangeira*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa; Strasbourg: Conseil de l'Europe (Identidade: Série Língua Portuguesa) [665 p.], disponível online: <https://web.archive.org/web/20220729122849/http://cvc.instituto-camoes.pt/conhecer/biblioteca-digital-camoes/educacao-1/20-20/file.html> (02/05/2024).

Casteleiro, João Malaca/ Nascimento Maria Fernanda Bacelar do (2001): *Português falado: documentos autênticos; gravações áudio com transcrição alinhada* [CD-ROM]. Lisboa: Centro de Linguística da Universidade de Lisboa.

Casteleiro, João Malaca/ Oliveira, Carla/ Coelho, Luísa (2012): "Uma coleção de materiais didáticos para o ensino do Português como Língua Segunda e Estrangeira", in: Cristóvão, Fernando (ed.): *Ensaio Lusófonos*. Coimbra: Almedina; CLEPUL, 35-52.

Casteleiro, João Malaca/ Pascoal, José Lino/ Oliveira, Teresa Brandão (2013): *Exames de português CAPLE-UL: Português Língua Estrangeira*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas.

Cintra, Lindley Fernando/ Santos, Odete/ Sidorkov, Vladimir/ Head, Brian Franklin/ Augel, Moema Parente/ Galves, Charlotte/ Léglise-Costa, Pierre/ Leiria, Isabel/ Casteleiro, João Malaca/ Rodrigues, João Cândido de Araújo (1985): "O ensino do Português como Língua Segunda e Como Língua Estrangeira: Debate" (5ª mesa redonda, 2 de junho de 1983), in: Cintra, Luís

Fernando (coord.): *Congresso sobre a Situação Actual da Língua Portuguesa no Mundo: Actas*, vol. 1, 576-588.

Cipriano, Rita [entrevistadora]/ Casteleiro, João Malaca [entrevistado] (2017): "Malaca Casteleiro: novas mudanças no Acordo Ortográfico "não têm pés nem cabeça"", in: *Observador* (3 de fevereiro de 2017, 15h27), disponível online: <https://observador.pt/especiais/malaca-casteleiro-novas-mudancas-no-acordo-ortografico-nao-tem-pes-nem-cabeca/> (16/10/2022).

Costa, Arlindo Monteiro Lopes da (2005): *Crioulo como Língua de Escolarização em Cabo Verde*. Tese de Mestrado (Língua e Cultura Portuguesa PLE). Lisboa: Universidade de Lisboa, Departamento de Língua e Cultura Portuguesa, Faculdade de Letras.

Espadinha, Francisco/ Casteleiro, João Malaca (1990): "Debate de estúdio com Francisco Espadinha e o Professor Malaca Casteleiro", *Journal do Sábado* (15/12/1990), RTP 1, Video, 13:43 min., disponível online: <https://arquivos.rtp.pt/conteudos/debate-de-estudio-com-francisco-espadinha-e-o-professor-malaca-casteleiro/> (12/03/2024).

Espadinha, Maria Antónia (2004): "Elogio Académico do Professor Doutor João Malaca Casteleiro", disponível online: https://www.um.edu.mo/dhonois2004/jmc_sp_p.htm (12/03/2024).

Figueiredo, Ana Cristina Alves Martins de (2004): *Palavra d'Arquinrodia: Estudos sobre regionalismos madeirenses, 2 vol.* Tese de Mestrado (Ensino da Língua e da Literatura Portuguesa). Funchal: Universidade da Madeira, [Edição em livro: Lisboa: Fonte da Palavra 2011].

Galichet, Georges (²1950): *Essai de grammaire psychologique du français moderne*. Paris: Presses Universitaires de France.

Godinho, Ana Paula Batista Marques Cleto de Oliveira (2005): *A aquisição da concordância de plural no sintagma nominal por aprendentes chineses de português língua estrangeira*. Tese de Doutoramento. (Linguística Aplicada). Lisboa: Universidade de Lisboa, Departamento de Língua e Cultura Portuguesa, Faculdade de Letras.

Göthel, Jasmin/ Johnen, Thomas/ Santos, Liliane/ Schmidt-Radefeldt, Jürgen (2025): "Bibliografia seletiva da obra do Professor João Malaca Casteleiro", in: Johnen, Thomas/ Santos, Liliane/ Schmidt-Radefeldt, Jürgen (eds.): *Gramática Comunicativa e Ensino de Português Língua Não Materna num Mundo Multilíngue: Estudos In Memoriam do Professor Doutor João Malaca Casteleiro*. Zwickau: Westsächsische Hochschule Zwickau, Fakultät Angewandte Sprachen und Interkulturelle Kommunikation (ZwIKSprache; 6), 433-474. DOI: 10.34806/9783946409076-o

Jiang, Hui (2000): *Comparativas em português e em chinês*. Dissertação de Mestrado (Língua e Cultura Portuguesa). Macau: Uni-

versidade de Macau, Faculdade de Ciências e Humanidade, Departamento de Português.

José, Teresa Manuela Camacha (2005): *Os empréstimos lexicais das Línguas Nacionais no Português falado em Angola*. Tese de Mestrado (Língua e Cultura Portuguesa: PLE). Universidade de Lisboa, Departamento de Língua e Cultura Portuguesa, Faculdade de Letras.

Leech, Geoffrey/ Svartvik, Jan (1975): *A communicative grammar of English*. London: Longmann.

Leitão, Ana/ Verguete, Cátia/ Cardoso, Luciana (2007): "A falar é que a Gente se Entende", in: Mata, Inocência da/ Grosso, Maria José (eds.) (2007): *Pelas oito partidas da língua portuguesa: Professor João Malaca Casteleiro; homenagem*. Macau: Universidade de Macau; Instituto Politécnico de Macau; Lisboa: Departamento de Língua e Cultura Portuguesa, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 53-64.

Leong, Cheok Iok (2000): *Construção das frases nos níveis sintáctico e lexical: uma análise contrastiva Português-Chinês*. Dissertação de Mestrado. Macau: Universidade de Macau.

Leong, Cheok Iok (2006): *Aspectualidade na tradução das frases do Chinês para o Português*. Tese de Doutoramento. Macau: Universidade de Macau.

Marujo, Manuela (2007): "Ensino do Português Língua Estrangeira: o Professor Malaca e a minha escolha de carreira", in: Mata, Inocência da/ Grosso, Maria José (eds.) (2007): *Pelas oito par-*

tidas da língua portuguesa: Professor João Malaca Casteleiro; homenagem. Macau: Universidade de Macau; Instituto Politécnico de Macau; Lisboa: Departamento de Língua e Cultura Portuguesa, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 24-26.

Mata, Inocência da/ Grosso, Maria José (eds.) (2007): *Pelas oito partidas da língua portuguesa: Professor João Malaca Casteleiro; homenagem.* Macau: Universidade de Macau; Instituto Politécnico de Macau; Lisboa: Departamento de Língua e Cultura Portuguesa, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

Morais, Armindo José/ Franco, António/ Herhuth, Maria José Peres (1994): *Certificado de Português.* Frankfurt/M.: Examination Office of the ICC; Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) – Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (O ensino de idiomas na educação de adultos).

Oliveira, Catarina (2007): *O insucesso e o abandono escolar dos filhos de imigrantes de origem cabo-verdiana nascidos em território português: O caso da Cova da Moura.* Tese de Mestrado (Metodologia do Ensino do Português L2). Lisboa: Universidade de Lisboa, Departamento do Ensino do Português, Faculdade de Letras.

Pavlovic, Maja Makaric (2006): *Ensino de Português a falantes de sérvio.* Tese de Mestrado (Língua e Cultura Portuguesa- PLE/PL2). Lisboa: Universidade de Lisboa, Departamento de Língua e Cultura Portuguesa. Faculdade de Letras.

- Rodrigues, Herculano Simplício (2007): *Cabo Verde: O Português e o Crioulo em Presença: Proposta de uma abordagem metodológica*. Tese de Mestrado (Língua, Cultura Portuguesa e Didáctica). Covilhã: Universidade da Beira Interior, Departamento de Letras.
- Rodrigues, Maria Helena (1998): *Variáveis contextuais da aprendizagem da língua portuguesa por aprendentes chineses*. Dissertação de Mestrado. Macau: Universidade de Macau.
- Schmidt-Radefeldt, Jürgen (2025): "Homenagem ao Professor Doutor João Malaca Casteleiro, eminente lexicólogo português, e meu amigo (Teixoso, Covilhã, 1936 – Lisboa, 2020)", in: Johnen, Thomas/ Santos, Liliane/ Schmidt-Radefeldt, Jürgen (eds.): *Gramática Comunicativa e Ensino de Português Língua Não Materna num Mundo Multilíngue: Estudos In Memoriam do Professor Doutor João Malaca Casteleiro*. Zwickau: Westsächsische Hochschule Zwickau, Fakultät Angewandte Sprachen und Interkulturelle Kommunikation (ZwIKSprache; 6), 88-94. DOI: 10.34806/9783946409076-d
- Serrano, Esmeralda [entrevistadora]/ Casteleiro, João Malaca [entrevistado] (2001): "Entrevista a João Malaca Casteleiro, professor e linguista, sobre o novo "Dicionário da Língua Portuguesa", editado pela Academia das Ciências de Lisboa", áudio, 57:08 min, *Aqui Entre Nós* (25 de janeiro de 2001), Antena 1, disponível online: <https://arquivos.rtp.pt/conteudos/entrevista-a-joao-malaca-casteleiro/> (16/10/2022).

Silva, Mário José Felipe da (1994): *Estudo da regência verbal nas produções textuais de aprendentes cantonenses do português*. Dissertação de Mestrado (Estudos Luso-Asiáticos). Macau: Universidade de Macau.

Souza, Lara Meire de (2007): *Variação terminológica entre português brasileiro e português europeu: Análise contrastiva no âmbito da culinária*. Tese de mestrado (Linguística Geral). Lisboa: Universidade de Lisboa, Departamento de Linguística Geral e Românica, Faculdade de Letras.

Tavares, Pedro Sousa [entrevistador]/ Casteleiro, João Malaca [entrevistado] (2016): ““O Acordo é para as novas gerações”: O pai do Acordo, Malaca Casteleiro, lembra que só Angola e a Guiné-Bissau estão atrasados. E que não se deve perder tempo com minudências”, in: *Diário de Notícias* (9 de maio de 2016, 08h17), disponível online: <https://www.dn.pt/sociedade/o-acordo-e-para-as-novas-geracoes-5164601.html> (16/10/2022).

Universidade de Macau (2004): “Sobre a UM: Doutores Honoris Causa”, disponível online: <https://www.um.edu.mo/pt-pt/about-um/honorary-degree-recipient/> (12/03/2024).

João Malaca Casteleiro

– ein Pionier der kommunikativen Grammatik

Thomas Johnen, Liliane Santos, Jürgen Schmidt-Radefeldt

Dieser Band ist dem Andenken an den leider vor fünf Jahren verstorbenen portugiesischen Sprachwissenschaftler João Malaca Casteleiro gewidmet, der unter anderem ein Pionier der Forschungen zur Konzeption einer kommunikativen Grammatik des Portugiesischen war. Die Beiträge dieses Bandes stammen von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Sektion 13 des 10. Deutschen Lusitanistentages, der vom 11.-14. September 2013 an der Universität Hamburg stattfand. Die Sektion 13 stand unter dem Thema: *Kommunikative Grammatik und Portugiesisch als Fremd- und Zweitsprache in einer mehrsprachigen Welt* und hatte zum Ziel, die wissenschaftliche Reflexion zu Ansätzen einer kommunikativen Grammatik bezogen auf die Grammatik des Portugiesischen weiterzubringen und dabei standen die besonderen Herausforderungen des Unterrichts des Portugiesischen als Fremdsprache im Zentrum.

Zitationsvorschlag:

Johnen, Thomas / Santos Liliane / Schmidt-Radefeldt, Jürgen (2025): «João Malaca Casteleiro – ein Pionier der kommunikativen Grammatik», in: Johnen, Thomas/ Santos, Liliane/ Schmidt-Radefeldt, Jürgen (eds.): *Gramática Comunicativa e Ensino de Português Língua Não Materna num Mundo Multilíngue: Estudos In Memoriam do Professor Doutor João Malaca Casteleiro*. Zwickau: Westsächsische Hochschule Zwickau, Fakultät Angewandte Sprachen und Interkulturelle Kommunikation (ZwIKSprache; 6), 59-87. DOI: 10.34806/9783946409076-c



João Malaca Casteleiro war einer der Plenarvortragenden dieser Sektion. Es war eines der letzten Male, dass er auf einer Tagung in Deutschland einen Vortrag hielt. Er nahm aktiv an den Diskussionen teil und bereicherte die Sektion durch seine Ideen und Beiträge in außerordentlicher Weise, seine wohlwollend konstruktiven Beiträge zur allgemeinen Sektionsdiskussion und zu jedem einzelnen Sektionsvortrag werden den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Sektion immer im Gedächtnis bleiben.

An dieser Stelle sei nun an einige Station des Forscherlebens dieses herausragenden portugiesischen Sprachwissenschaftlers erinnert. João Malaca Casteleiro wurde am 29. August 1936 in Covilhã – Teixoso geboren. 1961 schloss er sein Studium der Romanischen Philologie an der Universität Lissabon ab, wo er 1979 in Portugiesischer Sprachwissenschaft mit *summa cum laude* (Distingão e Louvor) promovierte und 1981 nach einstimmigem Votum der Kommission die Aggregation, die in etwa der Habilitation in Deutschland entspricht, erhielt.

Von 1965 bis 1969 war er als Sekundarschullehrer tätig, anschließend bis 1979 war er Assistent an der Literatur- und Sprachwissenschaftlichen Fakultät (Faculdade de Letras) der Universität Lissabon. 1979-1981 war er ebendort Assoziierter Professor und erhielt ab März 1981 als Ordentlicher Professor einen Lehrstuhl für Portugiesische Sprachwissenschaft.

Darüber hinaus lehrte er an verschiedenen anderen portugiesischen Universitäten, nämlich an den Universitäten von Coimbra (1986-

1987), Madeira (1990-1996) sowie der Universität der Beira Interior in Covilhã (ab 1996)¹.

Außerhalb von Portugal lehrte er von 1987-1991 an der nach der Vertreibung der Jesuiten 1762 ersten modernen Universität von Macau, der Universidade da Ásia Oriental. Auch nach der Neustrukturierung und Aufteilung in die Universität von Macau und das Polytechnische Institut von Macau setzte er seine Gastdozenturen an beiden Hochschulen fort².

Im Laufe seiner langen wissenschaftlichen Karriere übte er zahllose Leitungsfunktionen in der akademischen Selbstverwaltung und bei der Koordination von Forschungsgruppen und -projekten aus.

Sein Engagement in Forschung und Lehre zur portugiesischen Sprache war breit gefächert und erhielt auch internationale Anerkennung. So verlieh ihm am 3. Dezember 2004 die Universität von Macau die Ehrendoktorwürde im Bereich der Literatur- und Sprachwissenschaften³; Die französische Regierung ernannte ihn am 4. Juli 1986 zum *Chevalier de l'Ordre des Palmes académiques*. Der Präsident der Portugiesischen Republik zeichnete ihn am 26. April 2011 mit dem Orden des Infanten Dom Henrique in der zweithöchsten Stufe (Großoffizier) aus⁴. Ab 1979, also vierzig Jahre lang, hatte er den Sitz Nummer 26 der Abteilung Literatur- und Sprachwissenschaften der Akademie der Wissenschaften von Lissabon als natio-

¹ Cf. Mata / Grosso (2007: 7-8).

² Cf. Bizarro (2020: 1-2).

³ Cf. Agência LUSA (2004), Espadinha (2004), Universidade de Macau (2004).

⁴ Cf. Mata / Grosso (2007: 10-11).

nales Mitglied inne⁵. 2012 wurde er korrespondierendes Mitglied der Galicischen Akademie der Portugiesischen Sprache⁶ und 2016 wurde er zum korrespondierenden Mitglied der Academia Brasileira de Letras ernannt, und zwar als siebter Inhaber des Sitzes Nummer 18⁷.

João Malaca Casteleiro war einer der wenigen portugiesischen Sprachwissenschaftler, der auch einem breiteren Publikum außerhalb akademischer Kreise bekannt war. Das hängt zweifellos mit seinem Einsatz für das Abkommen zu einer gemeinsamen Orthographie der Staaten, in denen Portugiesisch Amtssprache ist, dem sogenannten *Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa*, zusammen, bei der sein Hauptanliegen war, die Stellung des Portugiesischen als internationale Sprache zu stärken⁸. Denn die Stellung des Portugiesischen war vor diesem Abkommen in den internationalen Institutionen durch die konkurrierenden Orthographien in einer geschwächten Position, weil es dadurch teurer wurde, Dokumente der Institutionen auf Portugiesisch zu veröffentlichen. Aufgrund dieses Engagements wird er häufig auch als „Vater des Orthographieabkommens“ angesehen.

⁵ Cf. Academia das Ciências de Lisboa (2020: 35).

⁶ Cf. <https://www.academiagalega.org/academia/membros-correspondentes.html> (letzter Zugriff am 12.03.2024) und Academia Galega da Língua Portuguesa (2020: 300).

⁷ Cf. <https://www.academia.org.br/academicos/socios-correspondentes> (letzter Zugriff am 12.03.2024).

⁸ Zu diesem Thema äußerte er sich auch in der portugiesischen Presse, z.B. im *Expresso* (Casteleiro/ Kemmler/ Verdelho 2017), im portugiesischen Fernsehen RTP (Espadinha/ Casteleiro 1990), sowie in den parlamentarischen Kommissionen der portugiesischen Nationalversammlung (Casteleiro 2013). Auch wurde er dazu von Zeitungen wie dem *Diário de Notícias* (Tavares/ Casteleiro 2016) und dem *Observador* (Cipriano/ Casteleiro 2017) interviewt.

Ein anderer Bereich seiner Forschung, der regelmäßig die Aufmerksamkeit einer großen medialen Öffentlichkeit auf sich zog, war – wie alle Nachrufe hervorheben – seine lexikographische Arbeit, und dabei ganz besonders die Koordination des von der Akademie der Wissenschaften von Lissabon herausgegebenen einsprachigen Wörterbuches *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea* (Casteleiro 2001)⁹. Auch andere lexikographische Projekte erhielten seine Unterstützung. So schrieb er beispielsweise das Vorwort zu dem zweisprachigen Wörterbuch Tetum – Portugiesisch von Luís Costa (cf. Casteleiro 2000).

Weniger im Blick der Öffentlichkeit, jedoch von unschätzbare Bedeutung für die Erforschung des heutigen Portugiesisch war sein Engagement in Projekten zur Erstellung von Corpora des Portugiesischen, wie das Projekt zum Grundwortschatz des europäischen Portugiesisch des *Português Fundamental* (Casteleiro 1984) und das Projekt zum Corpus des gesprochenen Portugiesisch der unterschiedlichen regionalen und nationalen Varianten, dem *Corpus do Português Falado* (Casteleiro/ Nascimento 2001). Gemeinsam war all diesen Projekten die Sorge um die Erforschung des Portugiesischen als globale, plurizentrische Sprache.

⁹ Cf. beispielsweise das Interview mit Esmeralda Serrano im Radiosender Antena 1 von RTP am 25. Januar 2001 oder die Debatte mit der portugiesischen Schriftstellerin Teolinda Gersão im Radioprogramm "Ronda da Noite", des Senders RTP am 4. Mai 2016 (0:04:50-0:54:30), unter <https://www.rtp.pt/play/p1299/e234328/a-ronda-da-noite> (letzter Zugriff 01/03/2024). Cf. auch die von Jürgen Schmidt-Radefeldt (2025, in diesem Band) verfasste Hommage.

In diesem Kontext ist auch seine Unterstützung des Fachbereichs Portugiesisch an der Universität von Macau und dem Polytechnischen Institut von Macau zu sehen sowie auch seine engen Beziehungen zu Galicien und die zahlreichen von ihm betreuten Dissertationen und Magisterarbeiten zu den verschiedenen Varietäten des Portugiesischen und den unterschiedlichen mehrsprachigen Konstellationen in den unterschiedlichen Gebieten¹⁰.

Ein Bereich jedoch, zu dem João Malaca Casteleiro Entscheidendes beigetragen hat, der aber nicht die Beachtung erhalten hat, die seine Leistungen verdient hätten, ist der Bereich Portugiesisch als Fremdsprache (PLE). Hier hat er sowohl zur Theorie der Didaktik¹¹ als auch zu der Erarbeitung von Lehrbüchern und anderen Sprachlehr- und Lernmaterialien¹² beigetragen, und zwar in folgenden Bereichen:

- allgemeinsprachliche Lehrwerke (*Lusofonia, Aprender Português, Português em Foco*¹³);
- fachsprachliche Lehrwerke (*Português Comercial*¹⁴);

¹⁰ Zur Sprachsituation auf São Tomé cf. Amado (2006); in Kap Verde cf. Costa (2005), Oliveira (2007) und Rodrigues (2007). Zum angolanschen Portugiesisch cf. José (2005); zum Portugiesischen auf Madeira cf. Figueiredo (2004). Zu den lexikalischen und terminologischen Unterschieden zwischen dem brasilianischen und europäischen Portugiesisch cf. Souza (2007).

¹¹ Cf. beispielsweise Cintra et al. (1985), Casteleiro (1987a, 1987b, 1991, 2017, 2018).

¹² Für Einen Überblick cf. Casteleiro/ Oliveira/ Coelho 2012.

¹³ Die vollständigen bibliographischen Angaben zu diesen Lehrbüchern finden sich in Teil A2.2. der Bibliographie der Werke von João Malaca Casteleiro am Ende dieses Bandes (Göthel/ Johnen/ Santos/ Schmidt-Radefeldt 2025).

¹⁴ Casteleiro/ Martins/ Raposo (1988).

- Unterrichtsmaterialien auf dem Gebiet der Phonetik und Prosodie des europäischen Portugiesisch¹⁵;
- Materialien für Lehrende des Portugiesischen als Fremdsprache¹⁶;
- Prüfungsmaterialien für Portugiesisch als Fremdsprache¹⁷;
- Pädagogische Grammatiken des Portugiesischen als Fremdsprache¹⁸.

In diesem Zusammenhang muss auch auf die zahlreichen von ihm im Bereich des Portugiesischen als Fremdsprache betreuten Dissertationen und Magisterarbeiten erinnert werden¹⁹.

Bedeutende Forscherinnen auf dem Gebiet des Portugiesischen als Fremdsprache, wie Ançã (2007: 35) und Marujo (2007: 25), bezeugen, dass ihr akademischer Lehrer, João Malaca Casteleiro, seinerzeit in den Siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts nach der Nelkenrevolution in den von ihm unterrichteten Seminaren zur Sprachwissenschaft und Sprachlehrforschung selbst innovative Lehrmethoden anwandte und beide für die Fremdsprachendidaktik und den Bereich Portugiesisch als Fremdsprache begeistert hat.

In seinem eigenen, für diesen Band hinterlassenen Artikel hebt João Malaca Casteleiro (2025: 114-115) hervor, dass auch sein Engage-

¹⁵ Casteleiro/ Coelho/ Oliveira (2014).

¹⁶ Casteleiro/ Leiria/ Vasconcelos (1985).

¹⁷ Casteleiro/ Pascoal/ Oliveira (2013).

¹⁸ Casteleiro (1999); Casteleiro/ Coelho/ Oliveira (2007); Casteleiro/ Coelho/ Oliveira (2013).

¹⁹ Cf. z.B. Cardoso (2006) zu einem Wörterbuch Portugiesisch als Fremd- und Zweitsprache, sowie Arbeiten zu Portugiesisch als Fremdsprache für Arabischsprechende: Bentahar (2007); Kantonesischsprechende: Silva (1994); sinoophone Lerner*innen: Rodrigues (1998), Jiang (2000), Leong (2000, 2006), Godinho (2005); Serbischsprechende: Pavlovic (2006).

ment im Bereich der Lexikographie in engem Zusammenhang mit seinem Bewusstsein von der Wichtigkeit des Portugiesischunterrichts stand. Aufgrund dieses Grundanliegens sah er auch die Notwendigkeit, die Herangehensweise an die Grammatik neu zu denken und nicht von den grammatischen Formen auszugehen, sondern von den Ideen. Dabei ließ er sich von der sogenannten psychologischen Grammatik des Französischen bei Galichet (1950)²⁰ inspirieren, um zu dem Ansatz zu gelangen, die Grammatik von den kommunikativen Intentionen her neu zu denken.

Diese Position verteidigte er bereits vor der sogenannten pragmatischen Wende der Linguistik in den Siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts in seiner Lizenzarbeit aus dem Jahr 1961, die erst mehr als 50 Jahre später veröffentlicht werden sollte (Casteleiro 2014).

Aufgrund dieser, vor den ersten Entwürfen einer kommunikativen Grammatik in den Siebziger Jahren (wie zum Englischen Leech/ Svartvik 1975) erstellten Arbeit (Casteleiro 1961) dürfen wir mit Fug und Recht João Malaca Casteleiro als einen Pionier der kommunikativen Grammatik des Portugiesischen bezeichnen. Er forschte dabei nicht nur selbst, sondern ermunterte in seinen Seminaren auch seine Studierenden, wie Leitão/ Verguete/ Cardoso (2007) berichten, eigene Elemente einer kommunikativen Grammatik des Portugiesischen einschließlich audiovisuellen Materials für den Unterricht zu erarbeiten. Ein Beispiel ist das leider bislang unveröffentlichte Mate-

²⁰ Es sei daran erinnert, dass Galichet (1950) seinerseits von Brunot (1922) inspiriert wurde.

rial des Projektes *A Falar é que a Gente se Entende* (cf. Leitão/ Verquete/ Cardoso 2007).

Darüber hinaus erarbeitete João Malaca Casteleiro mit seiner Forschergruppe das portugiesische Pendant zur *Kontaktschwelle* (Baldegger/ Müller/ Schneider ⁴1993), das *Nível limiar* (Casteleiro/ Meira/ Pascoal 1988) mit einer ersten systematischen Übersicht über für die Kommunikation zentrale Sprechaktrealisierungen des europäischen Portugiesisch. Es handelt sich dabei um ein Werk, das viel umfassender ist als etwa sein spanisches Pendant (Slagter 1979). Auch für das brasilianische Portugiesisch gibt es bis heute keine vergleichbare Erhebung und so ist das *Nível limiar* bis heute eine wertvolle Grundlage nicht nur bei der Lehrwerkerstellung, sondern auch für andere didaktische Materialien wie auch für das *Certificado de Português* (Morais/ Franco/ Herhuth 1994) des Deutschen Volkshochschulverbandes.

Zugleich diente das *Nível limiar* (Casteleiro/ Meira/ Pascoal 1988) als Inspirationsquelle für alle diejenigen, die an der Erstellung einer kommunikativen Grammatik des Portugiesischen interessiert sind, wie auch sein Plenarvortrag 2011 auf der internationalen Tagung *III SIMELP*, an der Universität von Macau²¹ sowie seine die Diskussion bereichernde Teilnahme an der thematischen Sektion zur kommunikativen Grammatik des Portugiesischen auf dem 10. Deutschen Lusitanistentag 2013 in Hamburg.

²¹ Cf. Casteleiro (2012) für das Abstract dieses Plenarvortrages.

Dies alles ist den Herausgeber*innen dieses Bandes Motivation, mit der Deskription des Portugiesischen mit dieser Ausrichtung fortzufahren. Das Werk von João Malaca Casteleiro wird dabei immer eine wichtige Inspirationsquelle bleiben.

So ist es uns ein Anliegen, dass das sprachwissenschaftliche Erbe von João Malaca Casteleiro nicht nur mit seinem lexikographischen Werk und seinem Engagement für das Orthographieabkommen in Verbindung gebracht wird, sondern dass seiner auch als einer der Pioniere der kommunikativen Grammatik des Portugiesischen gedacht wird. Dieser Band will hierzu einen Beitrag leisten.

In seiner Hommage an João Malaca Casteleiro erinnert Jürgen Schmidt-Radefeldt (Universität Rostock, und korrespondierendes Mitglied der Abteilung Literatur- und Sprachwissenschaft der Akademie der Wissenschaften von Lissabon), an die Momente der Begegnung und des wissenschaftlichen Gedankenaustauschs mit João Malaca Casteleiro.

In seinem Artikel mit dem Titel "*Alguns aspetos de uma gramática comunicativa do português e sua contribuição para um ensino mais eficaz da língua a aprendentes estrangeiros*" [Zu einigen Aspekten einer kommunikativen Grammatik des Portugiesischen und ihr Beitrag zu einem effizienteren Fremdsprachenunterricht], der seinem Vortrag in der Sektion *Kommunikative Grammatik und Portugiesisch*

als Fremd- und Zweitsprache in einer mehrsprachigen Welt des 10. Deutschen Lusitanistentages 2013 in Hamburg entspricht, nimmt der in diesem Band Geehrte seinen Ausgangspunkt bei den Defiziten der Deskription des Portugiesischen in den traditionellen Grammatiken, um in einem zweiten Schritt am Beispiel von direktiven Sprechakten den Wert des Beitrages einer kommunikativen Grammatik für das Fremdsprachenlernen aufzuzeigen. Vorangestellt ist diesem Beitrag zudem die Darlegung der Beweggründe, die den Autor dazu gebracht haben, sich immer mehr dem anzunähern, was heute als kommunikative Grammatik bezeichnet wird.

In seinem Beitrag zu dem Thema: "Observações sobre gramáticas comunicativas ou do diálogo incluindo sinais interactivos" [Bemerkungen über kommunikative Grammatiken oder zum Dialog unter Einschluss interaktiver Diskursmarker], reflektiert Jürgen Schmidt-Radefeldt (Universität Rostock, Deutschland) über verschiedene mögliche Ansätze zu einer kommunikativen Grammatik und hebt dabei die Bedeutung der Berücksichtigung der dialogischen und interaktiven Dimension hervor.

Im Anschluss daran stellt Giselle Menezes Mendes Cintado (Universität Pablo de Olavide, Spanien) in ihrem Artikel "Um caso harmônico de aprendizagem da língua portuguesa e suas variantes através da gramática comunicativa em aulas de PLE na Universidade de Huelva" [Ein Fallbeispiel für das harmonische Erlernen des Portugiesischen als Fremdsprache an der Universität Huelva], ihre Reflexionen über den Grammatik- und Linguistikunterricht im Bereich Portugie-

sisch als Fremdsprache an der Universität Huelva in den Jahren 2010-2012 vor. Die Lernenden kamen vor allem aus Andalusien, aber auch aus dem übrigen Spanien sowie aus verschiedenen europäischen Ländern. Im Zentrum des Beitrages stehen Fragen des Kontrastes zwischen normativer und kommunikativer Grammatik, Fragen des Sprachtransfers beim Erlernen des Portugiesischen durch Hispanophone, Fragen zum Ort der Soziolinguistik im Portugiesisch-(als Fremdsprache)-Unterricht.

In ihrem Beitrag: "As histórias digitais no contexto do ensino do Português no Estrangeiro – Um contributo para o fomento da comunicação" [Digitale Geschichten im Portugiesischunterricht im Ausland. Ein Beitrag zur Kommunikationskompetenzförderung] stellen Fátima Isabel Guedes da Silva und Estela Pinto Ribeiro Lamas (Universität Santiago de Compostela, Spanien) ein in Deutschland mit einer Gruppe von Schülern portugiesischer und brasilianischer Herkunft durchgeführtes Unterrichtsprojekt vor. Dabei werden Lebensgeschichten/ Digitale Geschichten (Digital Storytelling) benutzt um die kommunikative Kompetenz der Schüler zu entwickeln. Hierbei zeigen die Autorinnen auf, dass diese Art von Projekten nicht nur die kommunikative Kompetenz fördert, sondern es den Schülern auch erlaubt, Sprachhemmungen zu überwinden und so auch die Lehrer-Schüler-Kommunikation verbessert wird.

Ein spezielles Thema, nämlich das, wie der Unterricht in Portugiesisch als Fremdsprache für Sehbehinderte Sprecher des Spanischen adaptiert werden muss, behandelt Lilian dos Santos Ribeiro (Universität Sevilla, Spanien) in ihrem Beitrag: "O ensino de PLE a deficientes visuais espanhóis" [Der Unterricht in Portugiesisch als Fremd-

sprache für spanische Sehbehinderte]. Dabei unterbreitet sie konkrete kommunikativ ausgerichtete, didaktisierte Vorschläge zur Entwicklung der mündlichen Sprachfertigkeit, dem Leseverstehen, dem Hörverstehen und dem schriftlichen Ausdruck.

Karin Weise (Universität Rostock, Deutschland) gibt in ihrem Beitrag einen vergleichenden Überblick über die Behandlung des Futur I von in Deutschland publizierten Lehrwerken und Grammatiken des Portugiesischen, Französischen, Spanischen und Italienischen. Im Ergebnis stellt sie die Wichtigkeit der Beschreibung des modalen Gebrauchs dieses Verbaltempus heraus.

Alexandre do Amaral Ribeiro (Universität des Bundesstaates Rio de Janeiro/ Brasilien) widmet sich in seinem Beitrag eines wichtigen Bereichs bei der Ausbildung von Lehrkräften im Bereich Portugiesisch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität des Bundesstaates Rio de Janeiro (Uerj), Brasilien, nämlich der Ausbildung im Bereich Leistungsbewertung der mündlichen Sprachfertigkeit. Hierzu diskutiert er einen Katalog von Bewertungskriterien, der bei der Ausbildung der Lehrkräfte benutzt wird.

Ausgehend von der Überlegung, dass eine kommunikative Grammatik besonders im Hinblick auf Fremdsprachenlerner zu konzipieren ist und diese dabei funktionale, diskursive und kommunikative Aspekte der Sprache ins Zentrum der Sprachdeskription zu stellen hat, untersucht Liliane Santos (Universität Lille, Frankreich) auf der Grundlage eines Corpus konstruierter und authentischer Beispiele pragmatische und soziolinguistische Faktoren, die für die Auswahl von unpersönlichen Ausdrücken im Portugiesischen neben rein sprachlichen

und anderen kommunikativen Faktoren eine Rolle spielen. Dabei argumentiert die Autorin dahingehend, dass – abgesehen von den morphosyntaktischen Eigenschaften der analysierten Konstruktionen – die Sprechereinstellung und die Sprechintentionen (also die Zielsetzung der benutzten Sprach- und Äußerungsstrategien) sowie soziolinguistische Faktoren wie Alter, soziale Schichtzugehörigkeit und Bildungsniveau einen Beitrag zur Erklärung der Wahl der benutzten sprachlichen Mittel zum Ausdruck von Unpersönlichkeit liefern können.

Thomas Johnen (Westsächsische Hochschule Zwickau, Deutschland) widmet seine Untersuchung einem Thema der kommunikativen Grammatik des Portugiesischen, das bei Lernern gewisser Ausgangssprachen eine besondere Schwierigkeit darstellt, nämlich die bejahenden Kurzantworten im Portugiesischen. In vielen Sprachen, wie z.B. dem Deutschen und Französischen gibt es bei den bejahenden Kurzantworten eine Präferenz für den Gebrauch von bejahenden Antwortpartikeln. Deshalb stellt der Erwerb der bejahenden Kurzantworten im Portugiesischen für Sprecher solcher Sprachen eine besondere Schwierigkeit dar. Der Autor präsentiert in seinem Kapitel einleitend einen Überblick über die Behandlung der bejahenden Kurzantworten in der Grammatikographie und linguistischen Forschung des Portugiesischen. Im Anschluss daran wird auf der Grundlage einer Corpusanalyse authentischer Interaktionen besonders der Gebrauch von in der Grammatikographie und Forschung weniger behandelten bejahenden Kurzantworten wie *é* und *tá* analysiert.

Das Kapitel von Gunther Hammermüller (Universität Kiel, Deutschland) weicht thematisch von den übrigen ab. Es präsentiert eine minutiöse Analyse des Terminus *eucalipto* 'Eukalyptus' im *Inquérito Linguístico Boléo* (ILB), die gleichzeitig die Kulturgeschichte des Eukalyptusbaumes in Portugal rekonstruiert. Insgesamt werden im IBL in ganz Portugal mehr als 300 verschiedene Ausdrücke für *eucalipto* dokumentiert. Auf diese Weise wird eine interessante Parallele zu den Studien zur kommunikativen Grammatik offenbar. In beiden Fällen haben die Untersuchungen authentisches Sprachmaterial als Grundlage, in beiden Fällen sind die Forschenden mit einer Menge an sehr heterogenen Sprachdaten konfrontiert, die auf den ersten Blick schwer zu interpretieren sind. Erst nach einer rigorosen Analyse des Sprachmaterials wird es möglich, Regelmäßigkeiten zu beschreiben, die dann jedoch wesentlich näher an der sprachlichen Wirklichkeit sind als Daten, die in kontrollierten Tests gewonnen werden.

Am Ende des Bandes findet sich eine Auswahlbibliographie der Werke von João Malaca Casteleiro, die keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt, und die auch noch heute online zugängliche aufgenommene Vorträge und Interviews sowie von dem Geehrten (mit-)betreute Qualifikationsarbeiten (Dissertationen und Magisterarbeiten) umfasst. Es muss darauf hingewiesen werden, dass nur solche Qualifikationsarbeiten aufgenommen werden konnten, die in den elektronischen Katalogen der Universitäten, an denen er tätig war,

sowie im Katalog der Nationalbibliothek von Lissabon verzeichnet sind.²²

Bibliographie

Academia das Ciências de Lisboa (2020): *Relatório de Atividades 2019*, disponível online: https://www.acad-ciencias.pt/wp-content/uploads/2021/11/8753002_ratividades-2019final-assinado.pdf (12.03.2024).

Academia Galega da Língua Portuguesa (2020): "In memoriam do Prof. Malaca Casteleiro, académico correspondente da AGLP", in: *Boletim da Academia Galega da Língua Portuguesa* 13, Homenagem ao Prof. Carvalho Calero, 299-300, disponível online: <https://www.academiagalega.org/component/k2/item/1990-boletim-da-aglp-n%C2%BA-13-2020.html> (14.03.2024).

Agência LUSA (2004): "Malaca Casteleiro defende maior investimento na divulgação do português", in: *RTP Notícias* (03.12.2004, 11h42), disponível online: https://www.rtp.pt/noticias/pais/malaca-casteleiro-defende-maior-investimento-na-divulgacao-do-portugues_n3213 (12.03.2024).

²² Wir möchten Nadja Farouni, Jasmin Göthel, Christopher Mattern, Jasmin Wunderlich und Emilia Wetzel für ihre Unterstützung bei Revision und Herausgabe dieses Bandes danken.

- Amado, Christina (2006): *Que se fala em "São Tomé"? Crioulo? Português? O falar sãotomense; metodologia de ensino de Portugues Língua Segunda/ Estrangeira*. Dissertação de Mestrado (Língua e Cultura Portuguesa). Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras.
- Ançã, Maria Helena (2007): "Da Linguística Aplicada à Didáctica do Português", in: Mata, Inocência da/ Grosso, Maria José (eds.) (2007): *Pelas oito partidas da língua portuguesa: Professor João Malaca Casteleiro; homenagem*. Macau: Universidade de Macau; Instituto Politécnico de Macau; Lisboa: Departamento de Língua e Cultura Portuguesa, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 35-36.
- Baldegger, Markus/ Müller, Martin/ Schneider, Günther ([1981]⁴1993): *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*. Berlin; München; Wien; Zürich; New York: Langenscheidt.
- Bentahar, Nadia (2007): *Contributos para o ensino-aprendizagem do árabe marroquino a falantes de português*. Dissertação de Mestrado (Língua e Cultura Portuguesa: Ensino de Português Língua Estrangeira / Língua Segunda). Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras.
- Bizarro, Rosa (2020): "In Memoriam: Homenagem do IPM ao Professor João Malaca Casteleiro", in: *Orientes do Português 2*, 1-2, disponível online: http://orientes-do-portugues.ipm.edu.mo/wp-content/uploads/2021/04/OrientesPt_Vol2_0_In-Memoriam_eVersion.pdf (16.10.2022).

- Brunot, Ferdinand (1922): *La pensée et la langue : méthode; principes et plan d'une théorie nouvelle du langage appliquée au français*. Paris: Masson.
- Cardoso, Luciana (2006): *Contributos para um dicionário de PLE-L2*. Tese de Mestrado (Língua e Cultura Portuguesa-PLE/L2). Lisboa: Universidade de Lisboa, Departamento de Língua e Cultura Portuguesa, Faculdade de Letras.
- Casteleiro, João Malaca (1961): *A expressão da 'ordem' na língua portuguesa do século XX. Estudo sintático-estilístico baseado em autores portugueses e brasileiros*. Dissertação de Licenciatura (Filologia Românica). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Casteleiro, João Malaca (Org.) (1984): *Português Fundamental*, v. 1: *Vocabulário e gramática*, tomo 1: *Vocabulário*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica; Centro de Linguística da Universidade de Lisboa.
- Casteleiro, João Malaca (1987a): "Nouvelles perspectives pour l'enseignement du portugais en tant que langue étrangère", in: Robert Bosch Stiftung / Fundação Calouste Gulbenkian (eds.): *L'avenir des lettres étrangères à l'université : Résultats de la Quatrième Conférence Européenne à Lisbonne, 6 au 8 février 1986 ; The future of foreign languages and literatures at the university: results of the Fourth European Conference in Lisbon, 6 to 8 February 1986*. Gerlingen: Bleicher, 42-44.
- Casteleiro, João Malaca (1987b): "New prospects for teaching Portuguese as a Foreign Language", in: Robert Bosch Stiftung / Fundação Calouste Gulbenkian (eds.): *L'avenir des lettres*

étrangères à l'université : Résultats de la Quatrième Conférence Européenne à Lisbonne, 6 au 8 février 1986; The future of foreign languages and literatures at the university: results of the Fourth European Conference in Lisbon, 6 to 8 February 1986. Gerlingen: Bleicher, 85-87.

Casteleiro, João Malaca (1991): "A gramática e o ensino-aprendizagem do português como língua estrangeira", in: Carmo, António/ Matos, Artur Teodoro (eds.): *Português como Língua Estrangeira: Actas; Seminário Internacional, 9 a 12 de maio de 1991.* Macau: Direcção dos Serviços de Educação; Fundação Macau; Departamento de Estudos Portugueses da Universidade da Ásia Oriental; Instituto Português do Oriente, 113-118.

Casteleiro, João Malaca (1999): *Gramática Fácil da Língua Portuguesa: adjetivo, ortografia, interjeições, advérbios, pronomes, preposições e pontuação.* Maputo: Moçambique Editora.

Casteleiro, João Malaca (2000): "Prefácio", in: Costa, Luís: *Dicionário de Tétum-Português.* Lisboa: Colibri; Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 7-8.

Casteleiro, João Malaca (dir.) (2001): *Dicionário da língua portuguesa contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa, 2 vol.* Lisboa: Verbo.

Casteleiro, João Malaca (2012): „Da gramática descritiva à gramática comunicativa como forma de promoção de uma aprendizagem mais eficaz da língua portuguesa no mundo“, in: Silva, Roberval Texeira e / Yan, Qiarong / Espadinha, Maria Antónia

/ Leal, Ana Varani (eds.): *Anais do III SIMELP: A formação de Novas Gerações de Falantes de Português no Mundo*. Macau: Universidade de Macau, 16 [CD-ROM].

Casteleiro, João Malaca (2013): "O Acordo Ortográfico não é mais do que um instrumento de política da língua", Texto lido pelo autor na audição pelo Grupo de Trabalho para Acompanhamento da Aplicação do Acordo Ortográfico, no âmbito da Comissão Parlamentar de Educação, Ciência e Cultura da Assembleia da República, realizada no dia 2 de maio de 2013, republicação disponível online: <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/artigos/rubricas/acordo/o-acordo-ortografico-nao-e-mais-do-que-um-instrumento-de-politica-da-lingua/3544> (13.03.2024).

Casteleiro, João Malaca (2014): *A arte de mandar em português: estudo sintático-estilístico baseado em autores portugueses e brasileiros*. Rio de Janeiro: Lexikon.

Casteleiro, João Malaca (2017): "A importância de um dicionário de codificação como o da Academia das Ciências de Lisboa no ensino-aprendizagem do Português", in: Iok, Heong Lei/ André, Carlos Ascenso/ Pereira, Rui (eds.): *Actas do 3.º Fórum Internacional do Ensino da Língua Portuguesa na China*. Macau: Instituto Politécnico de Macau, 25-48, disponível online: https://cpclp.ipm.edu.mo/wp-content/uploads/2021/07/eBOOK_Actas_3_Forum_Internacional_Lingua_Portuguesa_China.pdf (30.07.2022).

Casteleiro, João Malaca (2018): "A importância do texto literário para o enriquecimento da competência lexical do aluno", in: *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 6, 12-17, disponível online: <http://www.joaodedeus.pt/documentacao/revistacientifica/ED6.pdf> (30.07.2022).

Casteleiro, João Malaca (2025): «Alguns aspetos de uma gramática comunicativa do português e sua contribuição para um ensino mais eficaz da língua a aprendentes estrangeiros», in: Johnen, Thomas/ Santos, Liliane/ Schmidt-Radefeldt, Jürgen (eds.): *Gramática Comunicativa e Ensino de Português Língua Não Materna num Mundo Multilíngue Estudos In Memoriam do Professor Doutor João Malaca Casteleiro*. Zwickau: Westsächsische Hochschule Zwickau, Fakultät Angewandte Sprachen und Interkulturelle Kommunikation (ZwIKSprache; 6), 95-116. DOI: 10.34806/9783946409076-e

Casteleiro, João Malaca (Coord.)/ Coelho, Maria Luísa/ Oliveira, Carla (2007): *Gramática aplicada: Português para estrangeiros: Níveis A1, A2, B1 (QEQR)*. Alfragide: Texto. [5. Aufl.: 2021].

Casteleiro, João Malaca (Coord.)/ Coelho, Maria Luísa/ Oliveira, Carla (2013): *Gramática aplicada: português para estrangeiros: níveis B2, C1 (QEQR)*. Lisboa: Texto.

Casteleiro, João Malaca (Coord.)/ Coelho, Maria Luísa/ Oliveira, Carla (2014): *Manual de pronúncia e prosódia*. Lisboa: Lidel.

Casteleiro, João Malaca/ Kemmler, Rolf/ Verdelho, Telmo (2017): "O atentado contra o Acordo Ortográfico na Academia das Ciên-

cias de Lisboa", in: *Expresso* (11. Februar 2017), disponível online: <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/artigos/rubricas/acordo/linguistas-contestam-revisao-do-acordo-aprovado-em-plenario-aqui-atentado-na-academia-das-ciencias/3494> (12.03.2024).

Casteleiro, João Malaca/ Leiria, Isabel/ Vasconcelos, Manuela (1985): *Falar português: guia pedagógico = 說葡萄牙語*. Macau: Serviços de Educação e Cultura do Governo de Macau.

Casteleiro, João Malaca/ Martins, Maria de Lurdes Paulino/ Raposo, Helena Paula (1988): *Português comercial: 40 lições*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa; Ministério da Educação.

Casteleiro, João Malaca / Meira, Américo/ Pascoal, José Fernando Lino (1988): *Nível limiar: para o ensino/ aprendizagem do Português como Língua Segunda/ Língua Estrangeira*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa; Strasbourg: Conseil de l'Europe (Identidade: Série Língua Portuguesa) [665 p.], disponível online: <https://web.archive.org/web/20220729122849/http://cvc.instituto-camoes.pt/conhecer/biblioteca-digital-camoes/educacao-1/20-20/file.html>.

Casteleiro, João Malaca/ Nascimento Maria Fernanda Bacelar do (2001): *Português falado: documentos autênticos; gravações áudio com transcrição alinhada* [CD-ROM]. Lisboa: Centro de Linguística da Universidade de Lisboa.

- Casteleiro, João Malaca/ Oliveira, Carla/ Coelho, Luísa (2012): "Uma coleção de materiais didáticos para o ensino do Português como Língua Segunda e Estrangeira", in: Cristóvão, Fernando (ed.): *Ensaio Lusófonos*. Coimbra: Almedina; CLEPUL, 35-52.
- Casteleiro, João Malaca/ Pascoal, José Lino/ Oliveira, Teresa Brandão (2013): *Exames de português CAPLE-UL: Português Língua Estrangeira*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas.
- Cintra, Lindley Fernando/ Santos, Odete/ Sidorkov, Vladimir/ Head, Brian Franklin/ Augel, Moema Parente/ Galves, Charlotte/ Léglise-Costa, Pierre/ Leiria, Isabel/ Casteleiro, João Malaca/ Rodrigues, João Cândido de Araújo (1985): "O ensino do Português como Língua Segunda e Como Língua Estrangeira: Debate" (5ª mesa redonda, 2 de Junho de 1983), in: Cintra, Luís Fernando (coord.): *Congresso Sobre a Situação Actual da Língua Portuguesa no Mundo: Actas*, vol. 1, 576-588.
- Cipriano, Rita [entrevistadora]/ Casteleiro, João Malaca [entrevistado] (2017): "Malaca Casteleiro: novas mudanças no Acordo Ortográfico "não têm pés nem cabeça"", in: *Observador* (3 de fevereiro de 2017, 15h27), disponível online: <https://observador.pt/especiais/malaca-casteleiro-novas-mudancas-no-acordo-ortografico-nao-tem-pes-nem-cabeca/> (16.10.2022).
- Costa, Arlindo Monteiro Lopes da (2005): *Crioulo como Língua de Escolarização em Cabo Verde*. Tese de Mestrado (Língua e Cultura Portuguesa PLE). Lisboa: Universidade de Lisboa, De-

partamento de Língua e Cultura Portuguesa, Faculdade de Letras.

Espadinha, Francisco/ Casteleiro, João Malaca (1990): "Debate de estúdio com Francisco Espadinha e o Professor Malaca Casteleiro", *Journal do Sábado* (15. Dezember 1990), RTP 1, Video, 13:43 min., disponível online: <https://arquivos.rtp.pt/conteudos/debate-de-estudio-com-francisco-espadinha-e-o-professor-malaca-casteleiro/> (12.03.2024).

Espadinha, Maria Antónia (2004): "Elogio Académico do Professor Doutor João Malaca Casteleiro", disponível online: https://www.um.edu.mo/dhonois2004/jmc_sp_p.htm (12.03.2024).

Figueiredo, Ana Cristina Alves Martins de (2004): *Palavra d'Arquintrodia: Estudos sobre regionalismos madeirenses, 2 vol.* Tese de Mestrado (Ensino da Língua e da Literatura Portuguesa). Funchal: Universidade da Madeira, [Edição em livro: Lisboa: Fonte da Palavra 2011].

Galichet, Georges (²1950): *Essai de grammaire psychologique du français moderne*. Paris: Presses Universitaire de France.

Godinho, Ana Paula Batista Marques Cleto de Oliveira (2005): *A aquisição da concordância de plural no sintagma nominal por aprendentes chineses de português língua estrangeira*. Tese de Doutoramento. (Linguística Aplicada). Lisboa: Universidade de Lisboa, Departamento de Língua e Cultura Portuguesa, Faculdade de Letras.

Göthel, Jasmin/ Johnen, Thomas/ Santos, Liliane/ Schmidt-Radefeldt, Jürgen (2025): "Bibliografia seletiva da obra do Professor João Malaca Casteleiro", in: Johnen, Thomas/ Santos, Liliane/ Schmidt-Radefeldt, Jürgen (eds.): *Gramática Comunicativa e Ensino de Português Língua Não Materna num Mundo Multilíngue: Estudos In Memoriam do Professor Doutor João Malaca Casteleiro*. Zwickau: Westsächsische Hochschule Zwickau, Fakultät Angewandte Sprachen und Interkulturelle Kommunikation (ZwIKSprache; 6), 433-474. DOI: 10.34806/9783946409076-o

Jiang, Hui (2000): *Comparativas em português e em chinês*. Dissertação de Mestrado (Língua e Cultura Portuguesa). Macau: Universidade de Macau, Faculdade de Ciências e Humanidade, Departamento de Português.

José, Teresa Manuela Camacha (2005): *Os empréstimos lexicais das Línguas Nacionais no Português falado em Angola*. Tese de Mestrado (Língua e Cultura Portuguesa: PLE). Universidade de Lisboa, Departamento de Língua e Cultura Portuguesa, Faculdade de Letras.

Leech, Geoffrey/ Svartvik, Jan (1975): *A communicative grammar of English*. London: Longmann.

Leitão, Ana/ Verguete, Cátia/ Cardoso, Luciana (2007): "A falar é que a Gente se Entende", in: Mata, Inocência da/ Grosso, Maria José (eds.) (2007): *Pelas oito partidas da língua portuguesa: Professor João Malaca Casteleiro; homenagem*. Macau: Universidade de Macau; Instituto Politécnico de Macau; Lis-

boa: Departamento de Língua e Cultura Portuguesa, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 53-64.

Leong, Cheok Iok (2000): *Construção das frases nos níveis sintáctico e lexical: uma análise contrastiva Português-Chinês*. Dissertação de Mestrado. Macau: Universidade de Macau.

Leong, Cheok Iok (2006): *Aspectualidade na tradução das frases do Chinês para o Português*. Tese de Doutoramento. Macau: Universidade de Macau.

Marujo, Manuela (2007): "Ensino do Português Língua Estrangeira: o Professor Malaca e a minha escolha de carreira", in: Mata, Inocência da/ Grosso, Maria José (eds.) (2007): *Pelas oito partidas da língua portuguesa: Professor João Malaca Casteleiro; homenagem*. Macau: Universidade de Macau; Instituto Politécnico de Macau; Lisboa: Departamento de Língua e Cultura Portuguesa, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 24-26.

Mata, Inocência da/ Grosso, Maria José (eds.) (2007): *Pelas oito partidas da língua portuguesa: Professor João Malaca Casteleiro; homenagem*. Macau: Universidade de Macau; Instituto Politécnico de Macau; Lisboa: Departamento de Língua e Cultura Portuguesa, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

Morais, Armindo José/ Franco, António/ Herhuth, Maria José Peres (1994): *Certificado de Português*. Frankfurt/M.: Examination Office of the ICC; Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) – Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshoch-

schul-Verbandes (O ensino de idiomas na educação de adultos).

Oliveira, Catarina (2007): *O insucesso e o abandono escolar dos filhos de imigrantes de origem cabo-verdiana nascidos em território português: O caso da Cova da Moura*. Tese de Mestrado (Metodologia do Ensino do Português L2). Lisboa: Universidade de Lisboa, Departamento do Ensino do Português, Faculdade de Letras.

Pavlovic, Maja Makaric (2006): *Ensino de Português a falantes de sérvio*. Tese de Mestrado (Língua e Cultura Portuguesa- PLE/PL2). Lisboa: Universidade de Lisboa, Departamento de Língua e Cultura Portuguesa. Faculdade de Letras.

Rodrigues, Herculano Simplício (2007): *Cabo Verde: O Português e o Crioulo em Presença: Proposta de uma abordagem metodológica*. Tese de Mestrado (Língua, Cultura Portuguesa e Didáctica). Covilhã: Universidade da Beira Interior, Departamento de Letras.

Rodrigues, Maria Helena (1998): *Variáveis contextuais da aprendizagem da língua portuguesa por aprendentes chineses*. Dissertação de Mestrado. Macau: Universidade de Macau.

Schmidt-Radefeldt, Jürgen (2025): "Homenagem ao Professor Doutor João Malaca Casteleiro, eminente lexicólogo português, e meu amigo (Teixoso, Covilhã, 1936 – Lisboa, 2020)", in: Johnen, Thomas/ Santos, Liliane/ Schmidt-Radefeldt, Jürgen (eds.): *Gramática Comunicativa e Ensino de Português Língua Não Materna num Mundo Multilíngue: Estudos In Memoriam*

do Professor Doutor João Malaca Casteleiro. Zwickau: Westsächsische Hochschule Zwickau, Fakultät Angewandte Sprachen und Interkulturelle Kommunikation (ZwIKSprache; 6), 88-94. DOI: 10.34806/9783946409076-d

Serrano, Esmeralda [entrevistadora]/ Casteleiro, João Malaca [entrevistado] (2001): "Entrevista a João Malaca Casteleiro, professor e linguista, sobre o novo "Dicionário da Língua Portuguesa", editado pela Academia das Ciências de Lisboa", áudio, 57:08 min, *Aqui Entre Nós* (25. Januar 2001), Antena 1, disponível online: <https://arquivos.rtp.pt/conteudos/entrevista-a-joao-malaca-casteleiro/> (16.10.2022).

Silva, Mário José Felipe da (1994): *Estudo da regência verbal nas produções textuais de aprendentes cantonenses do português*. Dissertação de Mestrado (Estudos Luso-Asiáticas). Macau: Universidade de Macau.

Slagter, Peter Jan (1979): *Un nivel umbral*. Estrasburgo: Consejo para la Cooperacion Cultural del Consejo de Europa.

Souza, Lara Meire de (2007): *Variação terminológica entre português brasileiro e português europeu: Análise contrastiva no âmbito da culinária*. Tese de mestrado (Linguística Geral). Lisboa: Universidade de Lisboa, Departamento de Linguística Geral e Românica, Faculdade de Letras.

Tavares, Pedro Sousa [entrevistador]/ Casteleiro, João Malaca [entrevistado] (2016): "'O Acordo é para as novas gerações": O pai do Acordo, Malaca Casteleiro, lembra que só Angola e a Guiné-Bissau estão atrasados. E que não se deve perder tem-

po com minudências”, in: *Diário de Notícias* (9. Mai 2016, 08h17), disponível online: <https://www.dn.pt/sociedade/o-acordo-e-para-as-novas-geracoes-5164601.html> (16.10.2022).

Universidade de Macau (2004): “Sobre a UM: Doutores Honoris Causa”, disponível online: <https://www.um.edu.mo/pt-pt/about-um/honorary-degree-recipients/> (12.03.2024).

Homenagem

*ao Professor Doutor João Malaca Casteleiro,
eminente lexicólogo português, e meu amigo*

(Teixoso, Covilhã, 1936 – Lisboa, 2020)

À procura duma palavra, o usuário de um dicionário monolíngue – seja da sua primeira língua, seja da segunda ou da Ln-1 – precisa de saber pouco de coisas linguísticas, mas *precisa de saber* muito bem que a palavra que procura existe: precisa de encontrar qual lema vai procurar, precisa de identificar, de antemão, a posição da palavra na ordem alfabética (tem que conhecer o alfabeto!), precisa de dispor de certos conhecimentos intuitivos (uma „*Technik*“) sobre as propriedades gramaticais dessa palavra (isto é, se se trata de um substantivo, de um advérbio, de uma palavra de realce etc.). Por conseguinte, precisa de conhecer as possibilidades formais e semânticas (ou melhor, as possibilidades morfosintáticas e semântico-pragmáticas) do entrelaçamento de relações cognitivas nos di-

Como citar esta homenagem:

Schmidt-Radefeldt, Jürgen (2025): «Homenagem ao Professor Doutor João Malaca Casteleiro, eminente lexicólogo português, e meu amigo (Teixoso, Covilhã, 1936 – Lisboa, 2020)», in: Johnen, Thomas/ Santos, Liliane/ Schmidt-Radefeldt, Jürgen (eds.): *Gramática Comunicativa e Ensino de Português Língua Não Materna num Mundo Multilíngue: Estudos In Memoriam do Professor Doutor João Malaca Casteleiro*. Zwickau: Westsächsische Hochschule Zwickau, Fakultät Angewandte Sprachen und Interkulturelle Kommunikation (ZwIKSprache; 6), 88-94. ISBN: 978-3-946409-07-6; DOI: 10.34806/9783946409076-d



ferentes contextos nos quais a palavra em questão pode ocorrer. Idealmente, cada usuário disporia também de uma competência sinonímica e estilística (portanto, um conhecimento das diversas propriedades diassistemáticas da língua) para poder conjecturar os *potenciais* campos de uso, isto é, a idiomaticidade da palavra que procura. Além disso, num dicionário de qualidade, o usuário procurará – e encontrará – ainda outras informações, como, por exemplo, indicações exatas a respeito da fonética e da ortografia de uma palavra. Se o dicionário fizer prova de excelência em todos esses aspectos, e contentar o usuário com relação a todas as suas competências acima mencionadas, este último deve ao lexicógrafo responsável a sua eterna gratidão.

Com relação à língua portuguesa de norma padrão, os nossos agradecimentos vão ao Professor Doutor João Malaca Casteleiro e ao *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa*.

Mas acontece, quaisquer que sejam as razões, que o usuário de um dicionário procure sem êxito uma palavra, assim como, cada vez mais frequentemente na velhice, se procura de repente em vão e sofregamente um amigo que faleceu e que nos faz grande falta – e com isso penso em João Malaca Casteleiro, José Herculano de Carvalho e alguns outros amigos portugueses.

O projeto do *Dicionário da Academia* começou pouco depois da fundação da Academia das Ciências de Lisboa, no ano de 1779. No entanto, em 1793, interrompeu-se na letra A – faltando então mais de vinte letras do alfabeto latino. Depois, em 1976, foi publica-

do, com uma nova concepção, o primeiro volume com a letra A; a obra completa, porém, não foi adiante. Finalmente, foi o Professor Doutor João Malaca Casteleiro, um lexicólogo de reputação e de grande experiência linguística, seu coordenador, quem logrou a finalização de todas as letras do alfabeto, no ano de 2001. A grande obra de 3.662 páginas foi publicada em dois volumes pela Editora Verbo. Como diz o provérbio (que nem sempre diz a verdade), *bem está o que bem acaba*. E todos os falantes sabem que o vocabulário de uma língua viva muda constantemente, que diferentes variedades, como, por exemplo, a linguagem juvenil, socioletos ou tecnoletos, “atacam” a norma padrão de uma língua e procuram mudá-la. Por conseguinte, far-se-ia mister lançar, hoje em dia, um novo projeto digital complexo – um *projeto da memória lexical e social*, isto é, armazenar e gravar neologismos, acrónimos, estrangeirismos, anglicismos, expressões novas..., portanto, um trabalho infinito de Sísifo.

Como cientista, o Professor Doutor João Malaca Casteleiro mostrou-se sensível às capacidades humanas acima mencionadas, ao gravar na nossa memória o vocabulário e a gramática do Português: coligiu-o lexicograficamente, com seu espírito de colecionador de palavras, assim tornando essa competência acessível a todos os usuários lusófonos do *Dicionário*.

Evidentemente, muitos outros lexicólogos e investigadores especializados colaboraram nesse *opus magnum et magnificum*. Como usuárias e usuários de dicionários, também a estes devemos ser muito gratos.

Um outro eixo da investigação linguística empreendida pelo Professor Doutor João Malaca Casteleiro foi sem dúvida a ortografia do Português (*Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa*, Porto Editora, 2009). Nesta extensa discussão internacional, o Professor Doutor João Malaca Casteleiro procurava manter uma posição “entre o purismo e uma excessiva permissividade” (https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/artigos/rubricas_ciberduvidas), pois, além do Português Continental, haveriam de ser levados em consideração também as variantes dos outros oito países de língua oficial portuguesa da *Comunidade dos Países de Língua Portuguesa* (CPLP): Brasil, Angola, Moçambique, Guiné-Equatorial, Guiné-Bissau, Cabo Verde, Timor Leste e São Tomé & Príncipe – que representam, no total, mais de 265 milhões de habitantes. Não somente cumpre integrar ou assimilar de maneira adequada os anglicismos (p. ex. *jazz, rock, stress*), mas também neologismos exóticos dos outros territórios lusófonos. Durante numerosas viagens nos últimos anos, particularmente a Macau e Timor-Leste, o Professor João Malaca Casteleiro dedicou-se a essas questões e problemas linguísticos da lexicologia lusófona.

João Malaca Casteleiro nasceu no dia 29 de agosto de 1936, e faleceu em Lisboa no dia 7 de fevereiro de 2020. A nossa relação académico-profissional, que mais tarde se transformou em amizade, começou no final dos anos 1960, com um encontro breve, *en passant*, nos corredores da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Ali licenciou-se o estudante Malaca Casteleiro, que se doutorou em Filologia Românica em 1979 e trabalhou durante toda a vida como professor catedrático, no ensino universitário e na pesquisa

linguística no âmbito das românicas. A minha estadia em Lisboa e as aulas durante três anos como Leitor de Língua e Literatura Alemãs acabaram por criar uma ligação próxima com o país, as pessoas e a cultura. Depois, o contato científico e de amizade entre o Professor Doutor João Malaca Casteleiro e a minha pessoa, somente foi retomado por volta da viragem do milénio, depois de depois que lhe enviei o nosso *Dicionário dos Anglicismos e Germanismos na língua portuguesa* (Schmidt-Radefeldt & Schurig 1997) e a nossa *Introdução básica à Linguística do Português* (Endruschat / Schmidt-Radefeldt 2015), começámos uma nova fase de correspondências. O nosso último encontro pessoal foi por ocasião do 10º *Congresso de Lusitanistas Alemães*, em Hamburgo, em 2013. Para aquele evento, os organizadores da secção de Didáctica de Português Língua Estrangeira (o Prof. Dr. Thomas Johnen, a Prof.^a Dr.^a Liliane Santos e eu), convidámos o colega português para contribuir com uma palestra sobre uma *Gramática Comunicativa do Português*. O Professor Doutor João Malaca Casteleiro participou com a sua esposa e parece ter sido a sua primeira e última visita a um congresso de Lusitanística na República Federal da Alemanha.

Foi uma surpresa, para mim, quando o Professor Doutor João Malaca Casteleiro me nomeou como membro correspondente da Academia de Ciências de Lisboa (ACL), no dia 12 de abril de 2016. Em janeiro do ano seguinte encontrámo-nos novamente em Lisboa, por ocasião da minha palestra inaugural. Este foi nosso último encontro. É ao Professor Doutor João Malaca Casteleiro, bem como ao Professor Doutor Telmo Verdelho (ACL) e a outros membros da Academia, que devo a honra de me ter tornado membro correspon-

dente da ACL. Com efeito, foram anos de uma correspondência amigável e cordial, antes de tudo sobre a adaptação dos anglicismos e germanismos presentes na língua portuguesa, bem como sobre os últimos acordos ortográficos do português mundial (2001, 2009 e 2016), que permitiram, finalmente, a entrada, no vocabulário ortográfico português, das letras *k*, *w*, e *y*, por exemplo em palavras como *kitsch*, *kafkiano*, *walkman*, *workshop*, *yankee*, entre muitas outras.

Jürgen Schmidt-Radefeldt (Kiel/Rostock)

Referências bibliográficas

Academia das Ciências de Lisboa (1793): *Diccionario da lingua portugueza publicado pela Academia Real das Sciencias de Lisboa*. Tomo primeiro A. Lisboa: na Officina da mesma Academia. Disponível online: <https://purl.pt/29130/4> (31/12/2024).

Academia das Ciências de Lisboa (ed.) (1976): *Dicionário da língua portuguesa, vol. 1: A – AZUVERTE*. Lisboa: A.C.L.

Casteleiro, João Malaca (org.) (2001): *Dicionário da língua portuguesa contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa*, 2 vol. Lisboa: Verbo.

Casteleiro, João Malaca (ed.) (2009): *Vocabulário ortográfico da língua portuguesa*. Porto: Porto Editora.

Endruschat, Annette / Schmidt-Radefeldt, Jürgen (2015): *Introdução básica à Linguística do Português*, traduzido do alemão por António C. Franco. Lisboa: Colibri.

Macedo, Agostinho José da Costa de/ Gorge, Bartolomeu Inácio/ Fonseca Pedro José da (1793): *Diccionario da lingua portugueza publicado pela Academia Real das Sciencias de Lisboa, tomo primeiro: A*. Lisboa: Academia Real das Sciencias de Lisboa.

Schmidt-Radefeldt, Jürgen / Schurig, Dorothea (1997): *Dicionário dos anglicismos e germanismos na língua portuguesa*. Frankfurt am Main: TFM.

Alguns aspetos de uma gramática comunicativa do português e sua contribuição para um ensino mais eficaz da língua a aprendentes estrangeiros

João Malaca Casteleiro †

(CLEPUL – Universidade de Lisboa)

Resumo: Partindo de algumas insuficiências de uma gramática descritiva do português – como, por exemplo, as realizações linguísticas de atos de fala diretivos que envolvem interações verbais como “pedir informações” e “dar ordens, conselhos, instruções”, poremos em evidência a contribuição de uma gramática alicerçada em bases comunicativas para uma aquisição adequada daquelas realizações por aprendentes do português como língua não materna.

Palavras-chave: Gramática comunicativa; Português; Atos de fala; Atos de fala diretivos; Ensino de Português Língua Estrangeira

Zusammenfassung: Ausgehend von einigen Unzulänglichkeiten in deskriptiven Grammatiken des Portugiesischen, wie z.B. der Behandlung der sprachlichen Realisierung solcher direkter Sprachakte, die in verbale Interaktionen eingebettet sind, wie beispielsweise die Sprechakte BITTE UM INFORMATION, BEFEHL, RATSCHLAG und ANLEITUNG wird in diesem Beitrag aufgezeigt, was eine Grammatikbeschreibung, die sich auf kommunikativen

Como citar este capítulo:

Casteleiro, João Malaca (2025): «Alguns aspetos de uma gramática comunicativa do português e sua contribuição para um ensino mais eficaz da língua a aprendentes estrangeiros», in: Johnen, Thomas/ Santos, Liliane/ Schmidt-Radefeldt, Jürgen (eds.): *Gramática Comunicativa e Ensino de Português Língua Não Materna num Mundo Multilíngue Estudos In Memoriam do Professor Doutor João Malaca Casteleiro*. Zwickau: Westsächsische Hochschule Zwickau, Fakultät Angewandte Sprachen und Interkulturelle Kommunikation (ZwiKSprache; 6), 95-116. ISBN: 978-3-946409-07-6; DOI: 10.34806/9783946409076-e



ve Parameter stützt, für den adäquaten Erwerb dieser Sprechaktrealisierungen durch Lerner des Portugiesischen als Fremdsprache leisten kann.

Schlagwörter: Kommunikative Grammatik; Portugiesisch; Sprechakte; direktive Sprechakte; Portugiesisch als Fremdsprache

1 Introdução

Em 1961 apresentei na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa uma dissertação de licenciatura em Filologia Românica, intitulada *A expressão da 'ordem' na língua portuguesa do século XX. Estudo sintático-estilístico baseado em autores portugueses e brasileiros* (Casteleiro 1961).

Neste trabalho apresentava os resultados de uma investigação levada a cabo ao longo de dez meses, fundamentada na recolha de cerca de 15.000 construções que exprimiam 'ordem' e noções afins, como PEDIDO, EXORTAÇÃO, CONSELHO, ADVERTÊNCIA, INSTRUÇÃO, recolhidas em romances, novelas e peças de teatro, no total de 75 obras, sendo 51 de autores portugueses e 24 de autores brasileiros, todas elas da primeira metade do século XX. A esta recolha juntei algumas centenas de construções recolhidas por via oral.

Tratou-se da primeira dissertação de licenciatura em Sintaxe, apresentada nas universidades portuguesas. Apesar de classificada

com 18 valores (na escala de 0 a 20) e do seu caráter inovador, manteve-se inédita até agora¹.

Em agosto de 2011 fui convidado para participar num seminário comemorativo do 50º aniversário da criação do primeiro curso de licenciatura em português na Universidade de Línguas Estrangeiras de Pequim. Este seminário incidia sobre o ensino do Português na China, o qual tem beneficiado de um notável incremento desde a cessação da soberania portuguesa em Macau, em dezembro de 1999. Em 2011, o Português ensinava-se já em 25 universidades chinesas, com 16 delas a oferecer cursos de licenciatura.

Lembrei-me então, naquele seminário comemorativo, de apresentar um breve resumo da minha dissertação de licenciatura, realizada afinal cinquenta anos atrás, na mesma data em que se criava aquele curso de licenciatura em Português. Foi minha intenção mostrar quanto ela podia ser utilizada para uma abordagem comunicativa no ensino da língua. O acolhimento foi muito favorável, de tal modo que fui incentivado a publicá-la. Recebi desde logo uma proposta do Instituto Politécnico de Macau e, posteriormente, da editora brasileira Lexikon, do Rio de Janeiro, onde foi publicada, com um prefácio do Professor Evanildo Bechara e com o título principal «*A arte de mandar em Português*»².

¹ Nota dos editores deste volume: "agora" se refere ao ano de 2013, ou seja, ao momento em que o autor apresentou o presente trabalho como apresentação no X. Congresso Alemão de Lusitanistas. A dissertação de 1961 foi publicada como livro um ano depois depois do congresso (cf. Castelheiro 2014).

² Nota dos editores deste volume: Como mencionado anteriormente, a dissertação foi publicada em 2014 (cf. Castilho 2014).

Permita-se-me que cite aqui o início da Introdução à tese, na qual se define a metodologia de trabalho seguida:

Os estudos de Sintaxe podem ser abordados segundo dois métodos diferentes. Ou se parte das formas linguísticas, ou seja, dos factos em si, para a ideia que encerram ou, ao invés, se toma como ponto de partida a ideia, para ver através de que formas linguísticas esta se exprime. No primeiro caso, seguimos o método gramatical ou formal e aceitamos, sem discussão, as categorias e classes gramaticais; neste método partimos do concreto para o abstrato e orientamo-nos, sobretudo, pelo critério morfológico. No segundo caso, seguimos o método psicológico ou funcional, pois, partindo da ideia, atendemos essencialmente à função das unidades sintáticas, aos valores semânticos que estas encerram; neste sentido, só com muita reserva aceitamos as categorias e classes gramaticais; neste método, partimos do abstrato para o concreto e guiamo-nos sobretudo pelo critério sintático, estilístico e semântico.

Podemos, pois, considerar que a perspetiva da gramática psicológica ou funcional (cf. Galichet 1950) é clara antecessora da gramática comunicativa. Lembro aqui, como exemplo, a *Gramática comunicativa del español*, de Francisco Matte Bon, cuja presença neste congresso a todos nos honra. O primeiro volume da *Gramática* tem como subtítulo *De la lengua a la idea* (Matte Bon 1992a) e o segundo volume subintitula-se *De la idea a la lengua* (Matte Bon 1992b), sendo justamente esta última perspetiva aquela que aqui defendo.

2 Dados recolhidos e atos de fala diretivos

Os dados obtidos com esta investigação permitem-nos traçar um quadro muito completo de atos de fala diretivos fundamentais na aprendizagem da língua, como são “dar uma ordem”, “formular um pedido”, “transmitir um conselho”, “efetuar uma exortação”, “expressar uma advertência”, “enunciar uma instrução”, “expressar uma proibição”, todos eles expressos praticamente pelas mesmas formas linguísticas, dependendo a diferenciação de razões de ordem pragmática, nomeadamente da situação comunicativa e da relação interpessoal dos interlocutores.

Podemos agrupar do seguinte modo as realizações linguísticas dos referidos atos:

- a) Formas verbais diretas.
- b) Formas verbais indiretas.
- c) Formas nominais, pronominais e adjetivais.
- d) Interjeições e expressões de natureza interjetiva.
- e) Indicações gestuais.

Permita-se-me, pois, que apresente de forma sucinta e sistematizada as principais realizações destes cinco tipos de expressão da “ordem” e noções afins.

3 Formas verbais diretas

Os dados recolhidos na investigação conduzem-nos ao estabelecimento de um novo paradigma do imperativo verbal, que pode ser materializado através do seguinte exemplo, tomando como base o verbo *levantar-se*:

Levanta-te (tu)
Levante-se (você)
Ele/ela que se levante
Levantemo-nos (nós)
Levantai-vos (vós)
Levantem-se (vocês)
Eles/elas que se levantem

Tendo, pois, em conta a realidade comunicativa da língua, verificamos que ao paradigma histórico tradicional de duas formas verbais (*levanta-te tu, levantai-vos vós*) se devem acrescentar as cinco novas formas mencionadas, que se vão buscar por empréstimo ao conjuntivo presente. Como o quadro evidencia também, as formas *você/ vocês* devem ser incluídas entre os pronomes pessoais, resultantes da evolução da fórmula de tratamento nominal *vossa(s) mercê(s)* para a forma pronominal *você(s)*. Os manuais de gramática levaram muito tempo a reconhecer esta forma híbrida (2ª pessoa discursiva / 3ª pessoa gramatical) como pronome pessoal.

Os exemplos que considerámos encontram-se na forma afirmativa. Quando se trata do imperativo negativo, é o conjuntivo presente que funciona como supletivo de todas as pessoas gramaticais.

Os dados recolhidos mostraram também que as formas da 2ª pessoa do plural, conjugadas com o pronome *vós*, eram já de uso muito pouco frequente. Daí que na aprendizagem do Português co-

mo Língua Não Materna, e numa perspetiva comunicativa, se tenha excluído o uso do pronome *vós* e respetivas formas verbais nos primeiros níveis de ensino.

O estudo de então mostra, contudo, que não é só o imperativo histórico e o conjuntivo presente, como modo supletivo daquele, que servem à expressão da “ordem” e noções afins.

Também as formas do indicativo presente, do futuro simples, do imperfeito do indicativo, do pretérito perfeito, do gerúndio, do particípio passado e do infinitivo, assim como certas perífrases verbais com auxiliares modais ou de tempo e até certas formas verbais com valor interjetivo servem à expressão da “ordem” e atos de fala congéneres. Vejamos sucintamente alguns exemplos.

Assim, o indicativo presente serve em geral para dar indicações ou instruções sobre o que se deve fazer, como acontece, por exemplo, na seguinte conversa entre amigos:

(1) – «Combinamos uma coisa. Tu vais, vês como estão os ares, e voltas por aqui buscar-me dentro de uma hora. Valeu?» (Júlio Dantas, *A Severa*).

(2) O patrão, aos empregados: – «A menina Dulce leva a máquina ali para dentro e passa isto a limpo. O Sr. Esteves vai consigo e dita» (Arnaldo Leite e Campos Monteiro, *O troca-tintas*).

A estes exemplos na forma afirmativa podiam acrescentar-se outros na forma negativa, como no caso seguinte:

(3) Um amigo dá instruções a outro para lhe preparar a fuga com a noiva: – «Depois, quando eu entrar com a Aurora na sege, não esperas mais nada, não

atendes mais nada: bates a todo o galope, sem olhar para trás (D. João de Castro, *O marquês de Carriche*).

Eis agora alguns exemplos em que ocorre o futuro simples do indicativo:

(4) A sogra, ao genro, que se prepara para abandonar a mulher e levar o filho com ele: – «Nunca! Entendes? Nunca o farás! (...) Pois se partires, partirás sem ele (filho)» (Ramada Curto, *A noite do casino*).

(5) Um amigo vai contar um acontecimento da sua vida a outro amigo; mas exige perentoriamente: – «O meu jovem amigo, será discreto e não perguntará o motivo. (...) Nunca contei esta história a ninguém. Tome isto como uma prova de estima» (Erico Veríssimo, *Um lugar ao Sol*).

Exemplos de imperfeito do indicativo, em geral com valor de pedido, foram recolhidos sobretudo da oralidade, como os seguintes:

(6) Num restaurante, um cliente, ao criado: – «Trazia-me o guardanapo».

(7) Mesma situação anterior: – «Não se importava de me trazer outro pão?» (Nesta construção é clara a formulação interrogativa).

(8) A mãe, ao filho (este vai sair; a exigência já tem muito pouca probabilidade de ser aceite). – «Mas vestias as outras calças».

O uso do pretérito perfeito ocorre em certas situações de comunicação para exprimir uma ordem categórica, como se pode verificar nos exemplos seguintes:

(9) Uma irmã diz ao irmão, que a importuna, de forma "enérgica": – «Não o recebo, acabou! E a ti mesmo! Aflige-me ouvir-te!» (Alfredo Cortez, *Lá-lás*).

(10) Um oficial, aos soldados: – «Calou! Ca...lou» (Da oralidade).

O gerúndio e o particípio passado podem também servir à expressão da ordem, como nos exemplos seguintes:

(11) Um oficial, aos subordinados: – «Todos atirando, enquanto o Augusto ficar lá fora!» (Mário Donato, *Madrugada sem Deus*).

(12) A mãe chama o filho pela segunda vez: – «Vamos andando cá para dentro. Andando, vá!» (Da oralidade).

(13) O professor, aos alunos: – «Canalha! – gritou-lhes então, batendo o pé. – Corja de atrevidos! Sentados, já!» (Trindade Coelho, *Os meus amores*).

(14) Um padre, em tom "duro", às suas paroquianas maledicentes: – «Caladas! Tomai freio nesses corações de bronze (...) Caladas! Já disse!» (Bernardo Santareno, *O crime de Aldeia Velha*).

O infinitivo impessoal é usado na oralidade para exprimir uma ordem ou em preceitos escritos para dar uma instrução ou efetuar um aviso, como nos seguintes casos:

(15) A mãe, aos filhos: – «Persignar e vestir, vamos! Calças.... Colete... os jaquetões... tomem» (Trindade Coelho, *Os meus amores*).

(16) O marido, "terrível", à mulher, que vai intervir na conversa: – «Calar!...Não é nada contigo!...» (Carlos Selvagem, *Entre giestas*).

(17) "Não desprezar o convívio dos humildes." (preceito evangélico) (José Régio, *Os avisos do destino*).

(18) Ou em instruções do tipo: «Resolver o seguinte exercício», «Não fazer lume», «Não fumar», etc.» (Da oralidade).

São diversas as perífrases verbais com auxiliares modais ou de tempo usadas na expressão da ordem e noções afins.

Os principais verbos auxiliares modais recolhidos na investigação foram *poder*, *ter de* e *ter que*, *dever*, *escusar de* e *precisar de*, os quais ocorrem no indicativo presente e são seguidos de infinitivo impessoal. Para não sobrecarregar a exposição, dispenso-me de dar exemplos de uso.

Os dois auxiliares de tempo mais usuais são *haver de* e *ir*, que ocorrem no indicativo e são seguidos de infinitivo, formando assim um futuro perifrástico:

(19) O senhorio, à rendeira, que lhe trouxe uma oferta: – «Hás-de tornar a levá-las, senão fico de mal contigo» (Aquilino Ribeiro, *Volfrâmio*).

(20) Um amigo, a outro: – «Homem, hás-de me ensinar esse raciocínio para meu governo» (Marcelino Mesquita, *Envelhecer*).

(21) Um indivíduo, a um intruso, que o insulta na própria casa: – «Você vai sair daqui num repente, seu bêbado vadio! Não insulta mais um Parra, debaixo do tecto dos Parras» (Fernando Namora, *A noite e a madrugada*).

(22) O médico, à doente: – «Bem, vai-me fazer o seguinte: esse remédio, aqui, você vai tomar duas colheres de sopa, uma no almoço e outra no jantar» (Nelson Rodrigues, *A falecida*).

Também certas formas verbais com valor interjetivo servem à expressão da ordem, como, por exemplo, nas construções impessoais *basta!*, *basta de + nome!*, *chega!*, *chega de + nome!*, *vá de + infinitivo!*, etc. Eis alguns exemplos:

(23) Uma esposa, a uma intrusa, que lhe conquistou as simpatias do marido ("no auge da indignação, gritando"): – «Basta! Basta de pouca vergonha!» (Ernesto Rodrigues *et al.*, *O conde barão*).

(24) O capataz, aos trabalhadores: – «Eh! Gente!... São horas, vá de andar! Eh! cachopos!» (Alves Redol, *Gaibéus*).

4 Formas verbais indiretas

A *ordem* e noções afins não são apenas expressas através de formas verbais diretas, como vimos anteriormente. Tais atos de fala podem também ser realizados por meio de formas verbais indiretas em que predominam os seguintes elementos:

- a) Verbos volitivos e outros congéneres, expressos, em geral, na 1ª pessoa do indicativo presente.
- b) Formulações verbais impessoais, em que predomina a construção *ser* + *adjetivo*, *ser* + *infinitivo* e outras semelhantes.

Nestas construções, a vontade de quem manda pode ser expressa através de verbos volitivos e outros semelhantes, como *aconselhar*, *desejar*, *esperar*, *exigir*, *impor*, *intimar*, *mandar*, *ordenar*, *pedir*, *proibir*, *querer*, *rogar*, *suplicar*, etc., expressos quer na forma afirmativa, quer negativa, e na 1ª pessoa do indicativo presente, como, por exemplo:

(25) Alguém com autoridade diz aos circunstantes: – «Aconselho aos senhores que se não intrometam onde não são chamados» (Fernando Amado, *O pescador*).

(26) Durante uma investigação de roubo, o administrador exige de uma colaborante: – «Vamos por partes. Primeiro desejo saber o que se passou» (Irmãos Campos Monteiro, *Santo de ao pé da porta*).

(27) Num tribunal, o juiz ordena ao advogado de acusação: – «Exijo uma retracção imediata do que acaba de dizer» (Aquilino Ribeiro, *Volfrâmio*).

(28) Um oficial, ao cabo e, depois, ao sargento: - «Não quero ninguém nas ruas depois das dez horas, percebeu?» (Vitorino Nemésio, *Paço do milhafre*).

Certas fórmulas verbais impessoais exprimem de modo também impessoal uma ordem mais ou menos atenuada, como nos exemplos seguintes:

(29) Um amigo, a outro, que se encontra mal: – «É melhor ires para a janela, tomar ar». Mas, como o amigo hesita, o outro emprega a forma direta, mais coerciva: – «Anda para a janela, Chico» (Leão Penedo, *Circo*).

(30) Um rebelde, "irritando-se", a dois viajantes, que caíram presos: – «Quantas vezes já lhes disse que a questão não é comigo, criaturas! E é bom pararem com essas lástimas, que eu não sou homem paciente» (Rachel de Queiroz, *Lampião*).

(31) O senhor de engenho, aos subordinados, durante a invasão das cheias: – «É preciso mandar canoa para o povo da Ponte. Lá é mais baixo, deve haver precisão de socorro» (José Lins do Rego, *Menino de Engenho*).

(32) O amo, aos trabalhadores: – «Há que botar-se mais água a este mosto» (Carlos Selvagem, *Entre giestas*).

(33) O professor, ao aluno: – «Para a outra vez faz-se menos barulho com esses pés, ouviu?» (Trindade Coelho, *Os meus amores*).

(34) A mãe, à filha: – «Isso não se discute agora (...) Deves fazer fé no que te dizem as pessoas que o sabem» (José Régio, *Os avisos do destino*).

(35) A mulher, ao marido e a um amigo, levantando “a voz metálica e terminante”: – «Meus senhores, as histórias desse género estão proibidas» (Ester de Lemos, *Companheiros*).

5 Formas nominais, pronominais e adjetivais

Frequentemente, a “ordem” é expressa de forma simples e reduzida, limitando-se ao uso apelativo do vocativo, ou a expressões nominais, pronominais e adjetivais, sem suporte verbal e que apelam diretamente à ação. O gesto, a entoação e a situação de comunicação são, nestes casos, determinantes para a expressão da “ordem”. Eis alguns exemplos:

(36) O patrão chama o criado, “batendo palmas”: – «Seu Hilário! Seu Hilário!» O criado (“à porta”): – «Pron...pronto!» (Carlos Devinelli, *Guerra de nervos*).

(37) A mulher, ao marido, cuja conversa a importuna: – «(Com segura, atalhando-o) Ó Eduardo, por quem é!...» (Ramada Curto, *A noite do casino*).

(38) O patrão, ao marçano: – «O tabuleiro no balcão e isso para dentro» (Alves Redol, *Marés*).

(39) Um cliente, ao empregado do café. – «Um café bem quente e um conhaque mas num copo de balão, ouviu? Bem aquecido» (David Mourão-Ferreira, *Gaivotas em terra*).

(40) O pai, aos filhos: - «Prà mesa, meninos», e logo a seguir, em tom mais enérgico: - «Mesa» (Orígenes Lessa, *Rua do Sol*).

(41) Um empresário, "impondo-se", a dois indivíduos que lhe criticam a conduta comercial: - «Silêncio!» Eles calam-se, mas pouco depois "tentam falar" de novo, então o empresário, "imperioso", ordena: - «Silêncio, já disse!...» (Arnaldo Leite e Campos Monteiro, *O troca-tintas*).

(42) Alguém expulsa de sua casa duas importunas, ameaçando-as com uma vassoura, e num "grito de ódio": - «E rua!... Rua!... Ou racho-as!...» (Romeu Correia, *Sol na floresta*).

Outras expressões nominais, de que me dispenso dar abonações para não sobrecarregar esta exposição, poderiam ser chamadas à colação, como as seguintes, que indicam advertência: *Atenção!*, *Cautela!*, *Cuidado!*, *Respeito!*, etc. Ou então as seguintes, que apresentam valor exortado: *Calma!*, *Juízo!*, *Paciência!*, entre outras.

Certas formas pronominais podem ser usadas também com valor imperativo, como nos exemplos seguintes:

(43) A esposa, ao marido e à filha: - «Pronto! Pronto! Acabou-se. Tudo lá para fora!» (Miguel Torga, *Vindima*).

(44) Os ouvintes exigem dos que cantam: - «Outra! Outra [cantiga]». «Agora aquela de Roma!» (Trindade Coelho, *Os meus amores*).

Embora mais raramente, certos adjetivos e advérbios, usados com valor exclamativo, podem exprimir uma ordem, como nos seguintes exemplos:

(45) A mãe, aos filhos: – «Quietos, meninos. Chega de barulho! Seu pai está lendo! Para o quintal já!» (Orígenes Lessa, *Rua do Sol*).

(46) Um agente de polícia ordena ao menos graduado, quando observam o trânsito para entrarem com o automóvel na estrada: – «Agora» (Luiz de Sttau Monteiro, *Um homem não chora*).

(47) A patroa, “enérgica”, ao criado insubordinado: – «Retire-se!» Mas, como ele vai protestar, a patroa, “apontando-lhe a porta”, ordena: – «Imediatamente!» (Gastão Tojeiro, *Minha sogra é da polícia ou A rival de Sherlock Holmes*).

A estes exemplos poderíamos acrescentar abonações em que ocorrem os advérbios *depressa, devagar, abaixo, adiante, fora, não, de maneira nenhuma*, etc.

6 Interjeições e expressões de natureza interjetiva

As interjeições propriamente ditas são em geral de natureza onomatopeica e encerram diversos valores semânticos. A par destas, usam-se também certas formas lexicais com valor interjetivo e significados diversos. Dumas e doutras apenas cabem aqui aquelas que têm caráter volitivo ou jussivo. Eis alguns exemplos:

(48) O patrão, ao empregado: – «Schiu! Nem uma palavra! Podem ouvir-nos...» (Ernesto Rodrigues *et. al.*, *O conde barão*).

(49) «– Chut... – fizeram as manas, pondo os dedos nos lábios, direito ao irmão» (M. Teixeira-Gomes, *Gente singular*).

(50) O professor, aos alunos: – «Caluda, seus fedelhos!» (Trindade Coelho, *Os meus amores*).

(51) O cabo da guarda, a um grupo suspeito: – «Alto ou vai fogo!» (Aquilino Ribeiro, *Volfrâmio*).

(52) Um indivíduo, a um cavalheiro importuno, “num arremesso”, apontando-lhe a saída: – «Embora! (...) Vá! Embora daqui!» (Alfredo Cortez, *Lá-lás*).

(53) Um colega, a outro: – «E agora...ala! Deixa-me dormir» (=vai-te embora). (David Mourão-Ferreira, *Gaivotas em terra*).

Várias outras interjeições e formas interjetivas se poderiam acrescentar, como *hé, psst, upa; avante, calma, coragem, força*, etc.

7 Indicações gestuais

Embora o gesto, a mímica e a entoação sejam características exclusivas da língua oral, encontrei nos textos que serviram de cópulas a esta investigação vários exemplos em que a “ordem” expressa através do gesto é descrita por palavras. Aqui dou alguns exemplos como mera curiosidade:

(54) «Juiz faz gesto à testemunha para sentar-se, e ao advogado para início da inquirição». (Carlos Devinelli, *Sem lar*).

(55) «Teve mesmo o Antunes de abrir-lhe [à mulher] os olhos e fazer-lhe até um sinal intimativo, para a aquietar» (Urbano Tavares Rodrigues, *As aves da madrugada*).

(56) «...acrescentou, fazendo com a mão que se calassem, que se calassem depressa» (Trindade Coelho, *Os meus amores*).

8 Recursos linguísticos usados na atenuação e no reforço da ordem

Não cabe aqui expor desenvolvidamente a variedade de recursos linguísticos de que a língua dispõe para atenuar ou reforçar a “ordem” e que foram inventariados no *cópus* textual que serviu de base à dissertação.

Apresentarei apenas alguns recursos de um tipo e de outro, sem abonações textuais, para não sobrecarregar esta exposição.

Assim, para atenuar, usam-se:

- a) Fórmulas de cortesia, como *fazer(o) favor, por favor, ter paciência, ter a bondade, por obséquio*, etc.
- b) Expressões denotadoras de carinho, como a utilização de formas nominais de apelo ou vocativo no diminutivo ou de uso familiar, como *Joãozinho, Paulinha, meu filho, meu bem, meu querido amigo, homenzinho*, etc.
- c) Formas verbais atenuadas, como *pedir, suplicar, poder + infinitivo, não se importar de + infinitivo*, etc., muitas vezes com recurso ao imperfeito do indicativo.
- d) Recurso à formulação interrogativa.

Para reforçar a ordem, são também variados os meios linguísticos, como

- a) Expressões reveladoras de uma certa dureza ou mais incisivas, com valor coloquial, e usadas no imperativo, como *por-se a cavar (=sair)*, *por-se no olho da rua (=sair)*, *sair da vista*, *girar daqui para fora*, *calar essa boca*, *calar a caixa*, *meter a viola no saco*, *por a caranguejola a andar*, etc.
- b) Recurso à iteração sinonímica, através da repetição da mesma forma verbal ou de expressões sinónimas (por exemplo, "*aproxime-se, chegue-se*", "*schiu, cala-te, não fales*", "*soltem-me, larguem-me*", "*escuta, presta-me atenção*", etc.), por vezes com gradação de sentido (como "*fale, diga mais, diga tudo*", "*vai, anda, corre*", "*vá-se embora, saia, deixe-me*", etc.).
- c) Utilização de advérbios e expressões com valor adverbial, como *já*, *imediatamente*, *duma vez por todas*, *depressa*, *com toda a urgência*, *ligeiro*, *rápido*, etc.
- d) Recurso à ameaça, como em expressões do tipo "*ou vens, ou racho-te*", "*ou te calas, ou rebento contigo*", "*cale-se ou puno-o aqui mesmo*", *saia daí ou então disparo*", "*caluda, que vai tudo raso*", "*não se aproxime que eu grito*", etc.
- e) Recurso à antífrase, como desafio (por exemplo: "*desça desse cavalo e eu já lhe digo*", "*experimenta abrir a boca, e vais ver*") ou por ironia (por exemplo: "*faça muitas dessas*", "*dá o*

que tens, e come do ar”, “brinque com o lume, e depois queixe-se”).

- f) Uso de expressões de caráter invocativo como *“pelo amor de Deus”, “pela alma de meu pai”, “pelas tuas alminhas”, “por caridade, etc.*
- g) Recurso a imprecções com valor injurioso ou depreciativo, como *“alma do diabo”, “cachorro”, “maldito”, “malvado”, “palhaço”, “caramba”, “com os diabos”, “raios te partam”, “vá para o diabo”, etc.*

9 Resultados e conclusões

O trabalho aqui invocado sobre a expressão da “ordem” e atos diretivos congéneres, assim como os resultados da investigação que foram explanados mostram-nos a grande variedade e riqueza da língua na sua faceta comunicativa. Tais resultados mantêm-se plenamente atuais e dão um contributo muito importante para a elaboração de uma gramática comunicativa do Português. O ideal seria que tal gramática pudesse basear-se, nos seus múltiplos aspetos, em análises linguísticas similares, assentes em resultados obtidos de córpis textuais em que predominam a linguagem coloquial e a interação comunicativa. Em geral, tais análises linguísticas tornam-se extremamente morosas e exigem múltiplos recursos humanos e financeiros, o que tem dificultado a sua viabilização.

Por isso, quando elaborámos o *Nível Limiar* (Casteleiro/ Meira/ Pascoal 1988) do Português, publicado conjuntamente pelo Conselho da Europa e pelo Instituto de Cultura e Língua Portuguesa

(ICALP), socorremo-nos dos trabalhos existentes, como a dissertação mencionada e outros entretanto efetuados.

Mas a base do trabalho apresentado foi o conhecimento intuitivo que os autores tinham da língua, a sua experiência didática no ensino, assim como a contribuição das várias gramáticas e estudos gramaticais existentes sobre o Português e também das obras congêneres para outras línguas, sobretudo românicas.

Uma tarefa sempre complexa consiste em selecionar e seriar os resultados das análises ou descrições linguísticas em conformidade com os níveis de ensino-aprendizagem.

No trabalho aqui apresentado procurámos determinar a frequência dos diversos recursos utilizados na expressão da “ordem” e atos de fala similares, recorrendo à estatística. Este aspeto importante da investigação, que aqui não foi tido em conta, pode ajudar a determinar tal seriação.

Perdoe-se-me a ousadia de ter vindo aqui apresentar um trabalho realizado há mais de cinquenta anos, mas cuja validade e atualidade creio terem ficado demonstradas. Queria sobretudo destacar quão importante foi esse trabalho na minha formação linguística e na prossecução da minha carreira académica e de investigação.

A perspetiva descritiva da língua, baseada na interação comunicativa, esteve sempre presente na lecionação das disciplinas de que me ocupei, nomeadamente em “Sintaxe e Semântica do Português”, assim como em seminários de graduação e pós-graduação, e nos meus trabalhos de investigação. Até mesmo no *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea* (Casteleiro 2001) da Academia

das Ciências de Lisboa, publicado pela Editorial Verbo e cuja elaboração tive o prazer de coordenar, essa preocupação esteve sempre presente. É disso exemplo a riquíssima informação gramatical que está presente nos artigos desse *Dicionário*.

Referências bibliográficas

Casteleiro, João Malaca (1961): *A expressão da 'ordem' na língua portuguesa do século XX. Estudo sintático-estilístico baseado em autores portugueses e brasileiros*. Dissertação de Licenciatura (Filologia Românica). Lisboa: Universidade de Lisboa.

Casteleiro, João Malaca (coord.) (2001): *Dicionário da língua portuguesa contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa*. Lisboa: Verbo.

Casteleiro, João Malaca (2014): *A arte de mandar em português: estudo sintático-estilístico baseado em autores portugueses e brasileiros*. Rio de Janeiro: Lexikon.

Casteleiro, João Malaca/ Meira, Américo/ Pascoal, José (1988): *Nível limiar: para o ensino / aprendizagem do Português como língua segunda / língua estrangeira*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa; Strasbourg: Conselho da Europa.

Galichet, Georges (1950): *Essai de grammaire psychologique du français moderne*. Paris: Presses Universitaires de France.

Matte Bon, Francisco (1992a): *Gramática comunicativa del español*,
tomo I: *de la lengua a la idea*. Madrid: Edelsa.

Matte Bon, Francisco (1992b): *Gramática comunicativa del español*,
tomo II: *de la idea a la lengua*. Madrid: Edelsa.

Observações sobre gramáticas comunicativas ou do diálogo, incluindo sinais interactivos ¹

Jürgen Schmidt-Radefeldt

Universidade de Rostock

j.schmidt-radefeldt@online.de

Resumo: No âmbito de uma concepção integral de uma gramática comunicativa e da descrição do seu funcionamento pragmático, importa focar não só as perspectivas didáctica (p. ex., Alemão ou Português como Línguas Estrangeiras, cf. Barkowski ²1986; Engel/ Tertel 1993) e contrastiva (p. ex., Johnen/ Schmidt-Radefeldt/ Weise 2003; Schmidt-Radefeldt 2003; Grein 2007), mas cumpre também tomar em consideração fenómenos que são determinados emocionalmente. Esta contribuição dará atenção especial à interjeição alemã “na!?” nas suas várias ocorrências e aos seus possíveis correspondentes em português.

Como citar este capítulo:

Schmidt-Radefeldt, Jürgen (2025): «Observações sobre gramáticas comunicativas ou do diálogo, incluindo sinais interactivos», in: Johnen, Thomas/ Santos, Liliane/ Schmidt-Radefeldt, Jürgen (eds.): *Gramática Comunicativa e Ensino de Português Língua Não Materna num Mundo Multilíngue: Estudos*. In Memoriam do Professor Doutor João Malaca Casteleiro. Zwickau: Westsächsische Hochschule Zwickau, Fakultät Angewandte Sprachen und Interkulturelle Kommunikation (ZwIKSprache; 6), 117-147. ISBN: 978-3-946409-07-6; DOI: 10.34806/9783946409076-f



¹Agradeço ao meu amigo, colega e conhecedor excelente das *Partículas modais no português e no alemão* António C. Franco (Universidade do Porto) a tradução deste texto para o português, assim como pelas sugestões de possíveis equivalentes portugueses da partícula discursiva alemã *na!?*. Este artigo segue as normas anteriores ao *Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa* de 1990.

Palavras-chave: gramática comunicativa; gramática do diálogo; sinais interactivos; partículas; interjeições; análise contrastiva alemão-português de al. "na".

Zusammenfassung: Im Rahmen der integrativen Konzeption einer kommunikativen Grammatik (KG) und der Beschreibung pragmatischer Funktionsweisen ist es auch erforderlich, nicht nur die didaktische (z.B. Deutsch oder Portugiesisch als Fremdsprache, vgl. Barkowski ²1986, Engel/ Tertel 1993) und die kontrastive Perspektive (z.B. Johnen/ Schmidt-Radefeldt/ Weise 2003; Schmidt-Radefeldt 2003; Grein 2007) im Blick zu haben, sondern auch sinnlich-emotional gesteuerte Phänomene und deren sprachlichen Ausdruck zu berücksichtigen. Abschließend soll in diesem Beitrag exemplarisch die Interjektionspartikel dt. "na" und ihre Übersetzungsmöglichkeiten in die Zielsprache Portugiesisch näher beleuchtet werden.

Schlagwörter: Kommunikative Grammatik; Dialoggrammatik; interaktive Diskursmarker; Interjektion; Partikel; kontrastive deutsch-portugiesische Analyse von dt. "na"

1 Introdução

No âmbito do X Congresso Alemão de Lusitanistas, «Migração e Exílio», que teve lugar na Universidade de Hamburgo em outubro de 2013 - para o qual esta contribuição originalmente foi concebida, encontramos-nos perante a problemática de saber que falantes ou grupos populacionais oriundos de territórios germanófonos migram para territórios lusófonos e vice-versa, por que razão e com que objectivo emigram ou imigram e como é que eles, neste caso, se assimilam (ou não) em termos (sociais e) linguísticos. Enquanto áreas linguísticas clássicas de trabalho, podem-se convocar as

seguintes: a Linguística dos contactos linguísticos na esfera sociolinguística; a Linguística da descrição linguística contrastiva; a Didáctica linguística da aquisição de L2, portanto da aquisição de uma língua estrangeira ou língua segunda (por conseguinte, aquisição natural ou artificial da língua), por um lado, do diassistema 'alemão' por parte de portugueses, brasileiros, angolanos, moçambicanos, etc., e, por outro lado, do diassistema 'português' por parte de falantes germanófonos. O diassistema que aqui se toma por base (cf. Merlan / Schmidt-Radefeldt 2013) é, em regra, o sistema linguístico da norma standard, isto é, os parâmetros diatópico, diafásico e diastrático são pouco (ou nada) tidos em conta; os diatécnicos, diaintegrativos e diamediais são-no, quando muito, se houver interesse especial. Todos estes falantes migrantes querem adquirir uma *competência mais ou menos perfeita na língua estrangeira*, tendo, pois, de procurar para esta aquisição meios auxiliares técnicos e práticos. Uma gramática dialógica, uma gramática comunicativa ou contrastiva podem neste caso dar contributos excelentes.

No quadro de uma concepção integrativa de uma gramática comunicativa (GC) ou em particular de uma gramática do diálogo e da descrição dos seus modos fonemático, morfossintáctico, semântico e pragmático de funcionamento, é também necessário tomar em conta em especial a situação de enunciação. No fundo, isto não é nada de novo. Mas é um aspecto que me interessa muito, uma vez que o falante e o seu ouvinte se encontram no centro de toda a interacção comunicativa, de todo o diálogo humano. A propósito, mas já nos anos setenta do século passado publiquei um

conjunto de regras, particularmente acerca de uma “gramática dialógica” do francês, da alternância de vez. Essa foi então a primeira abordagem concreta com base em pares ou sequências de enunciados (por exemplo pergunta-resposta).

As gramáticas comunicativas encontram-se no foco de três modelos de gramática: da *gramática científica*, da *gramática didáctica* e da *gramática contrastiva*. Irei, portanto colocar no centro das atenções não só a gramática do diálogo, a gramática científico-comunicativa de Matte Bon (1992), mas também terei em vista a perspectiva didáctica (por exemplo, alemão ou português como língua estrangeira Barkowski 1986; Engel/Tertel 1993) e a perspectiva contrastiva (cf. Johnen/Schmidt-Radefeldt/Weise 2003; Schmidt-Radefeldt 2003; Johnen 2006a, 2006b, 2006c). O que particularmente me deu nas vistas, o que em especial me tocou emocionalmente, foi que estas gramáticas esqueceram quase todas *a componente emocional*, quer dizer, de facto não tratam dela. A comunicação é consabidamente não apenas a troca de informação, mas também a troca de sentimentos, de sensações, de pesar, de desculpas, de queixas, de elogio e censura, de amor e ódio, de imprecações, de raiva, etc. Afinal, muitas coisas mexem afinal connosco emocionalmente e exigem que as tomemos em conta na análise linguística da comunicação.

Tomarei, pois, em consideração fenómenos e processos governados pelas emoções, bem como a sua expressão na língua. Como exemplo concreto e complexo, tratarei da partícula “*na*” em alemão e dos seus equivalentes em português para fins ilustrativos. Matte Bon (1998) já se serviu de uma bateria de exemplos dessa

partícula para revelar o contraste da língua espanhola com outra língua. Eis aproximadamente, a traços largos, o que gostaria de expor a seguir.

1.1 O modelo “gramática comunicativa”: gramática dialógica e interacção numa situação de enunciação

O tratamento linguístico e didáctico do ensino da língua enquanto “L2 como língua estrangeira” baseia-se hoje em dia num modelo comunicativo, sendo que se deve fazer uma distinção nítida entre a abordagem teórica e a prática de ensino. A abordagem teórica tem de justificar o conceito de *gramática dialógica* ou *gramática comunicativa*; a abordagem prática de ensino entra directamente *in medias res* sob a forma de exercícios comunicativos, de exercícios de gramática, de jogos comunicativos.

Toda a espécie de comunicação ou de interacção (verbal) se baseia:

- 1) na análise da situação de enunciação (sobre o assunto, mais adiante) e
- 2) no princípio dialógico. A alternância contínua da função (ou papel) de falante/ouvinte reflecte-se também na própria estrutura da língua, na medida em que esta alternância de papéis:

A: «*al.* ich_A, du_B / Sie_B (*port.* eu_A, tu_B / ele(s)_B / ela(s)_B / você(s)_B)»
→[*mudança de falante*]→

B: «*al.* ich_B, du_A / Sie_A (*port.* eu_B, tu_A / ele(s)_A / ela(s)_A / você(s)_A)»

se reflecte gramaticalmente nas línguas naturais; é o que se verifica nas formas de pronome pessoal (1.^a e 2.^a pessoa), assim como nos pronomes possessivos e em todas as expressões que se referam às pessoas naturais envolvidas no discurso. (Sobre estas regras de alternância de falantes no francês, cf. Schmidt-Radefeldt 1974). Especialmente no âmbito da relação directa pergunta-resposta, é possível mostrar a “dimensão gramatical” desta interacção básica, porque os equivalentes frásicos (« *sim* » versus « *não* ») confirmam ou negam a proposição em questão, ou seja, no caso das interrogativas-W das línguas germânicas (*Wer?*, *Wann?*, *Wo?*, *Wie?*; ingl. *Who?* *When?*, *Where?*, etc.) ou das interrogativas-Q das línguas românicas (port. *Quem?*, *Quando?*, *Como?*, *PorQUe?* Depois do *QUaL?* etc., cf. sobre a matéria Schmidt-Radefeldt 1980). Adicionalmente a estas regularidades semantácticas – manifestadas por uma gramática dialógica e, por conseguinte, por uma gramática comunicativa – deve acrescentar-se que os falantes e ouvintes têm de ajustar a sua *ego-hic-nunc* Origo – isto é, as suas coordenadas espaço-temporais momentâneas actuais – nas situações do dia-a-dia, tal como precisamente também neste mundo globalizado (a pergunta do GPS no telemóvel é «Onde estás neste momento?»; a resposta no código UTC (*Universal Time Coordinated*) refere/fixa então interplanetariamente o ponto no espaço e no tempo do falante em relação ao ouvinte).

Sobre o espaço e o tempo do falante/ouvinte, eis três exemplos gramático-dialogais:

Situação: O falante A está deitado na cama e o ouvinte B está sentado ao canto do quarto.

A: Podia *vir aqui ao pé de mim?* al. Kannst du *zu mir herkommen?*).

B: Vou, claro que *vou aí ao pé de si.* al. Natürlich komm ich gern *zu dir hin.*

Situação: O falante A e o ouvinte B estão sentados a uma mesa frente a frente.

A: Preferias ficar hoje à tarde sentado à *minha esquerda?*

B: Claro, claro que gostava de ficar sentado *aí à direita a teu lado.*

Situação: Conversa telefónica; o falante A vive no Rio de Janeiro (UTC -3), o ouvinte B vive em Manaus (UTC -4).

A: Oi, por favor me acorda *amanhã às nove* horas pelo telefone.

B: Entendido, te acordo *amanhã às dez daqui.*

(O Brasil tem quatro fusos horários, UTC -3 a -4; a China teve de 1912 a 1949 cinco fusos horários que, em 1949, por decisão legal, foram unificadas a uma (UTC +8).

Em relação a estas regularidades comunicativas que aqui estamos a apresentar, o conceito de “gramática” também pode ser entendido em sentido mais metafórico (enquanto não tiverem sido encontradas razões gramatológicas rigorosas para certos problemas e enquanto não tiver surgido a sua descrição e explicação). É que as regularidades comunicativas revelam-se em muitos actos de fala binários como cumprimentar-retribuir o cumprimento, entrar em contacto A e B (a este respeito, cf. Johnen 2006a, 2006b, 2006c), perguntar-responder, pedir-agradecer (cf. Weise 2006), pedir

desculpa-aceitar o pedido de desculpa (cf. Johnen/ Weise/ Schmidt-Radefeldt 2006), elogiar-agradecer, ameaçar-contrameaçar, directiva-recusa (cf. Grein 2007), uma fórmula de despedida de A requer segundo a regra de conduta uma fórmula de despedida de B, um ritual de cortesia de A requer um ritual de cortesia de B, etc. (cf. a este propósito Cho 2011). O tratamento contrastivo e comparativo destes temas em línguas diferentes aponta para a diversidade cultural no pensar, no falar e no agir.

1.2 Gramática comunicativa para o alemão como língua estrangeira

A *Gramática comunicativa* de Engel/Tertel de 1993 integra as duas abordagens (pontos de vista) referidas, de modo que não são, porém, os actos comunicativos (isto é, *actos de fala* tais como entendidos na sequência de Austin (1962), Searle ([1969] 1981), Wunderlich (1976), Weigand (1989) e outros) que devem ser transmitidos de maneira organizada num sentido apropriado, mas sim a componente gramatical fundamental da língua alemã contemporânea, e isso, através de "estruturas da gramática de sistema por via de categorias comunicativas" (Engel/Tertel 1993:9, tradução nossa). A estrutura do livro obedece a categorias didácticas (que não são fundamentadas ou questionadas do ponto de vista teórico) como, por exemplo: *informar e perguntar; negociar e obter; negar e avaliar; falar com reserva; indicar um objectivo; denominar factos, quantidades e números; isolamento e pertença; seres vivos e objectos; modos de expressão referentes a*

acontecimentos; situação–direcção–relações, ou ainda temas linguístico-gramaticais como *valência I, valência II, graus de comparação, ênfase através da posição das palavras*. Os temas escolhidos são evidentemente bastante ecléticos. Os dois autores não têm o objectivo de “fornecer quaisquer ajudas de língua para situações concretas de todos os dias [...] como o tirar um bilhete de viagem ou o pedir a comida num restaurante; o objectivo do livro é de oferecer estruturas de gramática sistemática” (Engel/Tertel 1993: 9, tradução nossa). Apesar de tudo, o *grammatical background* de um sistema há muito conhecido (isto é, o saber gramatical a nível superior, por assim dizer) constitui também aqui *o interesse epistemológico central*, encontrando-se em segundo plano nesta gramática a transmissão, a activação e a transferência da competência accional autenticamente comunicativa. Engel/Tertel (1993) orientam-se por critérios didácticos; os textos de referência ou de aplicação – a maior parte extraídos da imprensa alemã actual – são, além disso, textos em prosa *sem sequências nem consequências dialógicas*. No fundo, trata-se portanto aqui claramente de uma *gramática comunicativa didáctica* com um elevado princípio selectivo. O factor *situação de enunciação*, importante para o agir comunicativo, não se torna relevante em parte alguma, tomando-se por base a norma standard da língua alemã (quer dizer, frases “completas”, enunciações são um predomínio objectivo de aprendizagem). Naturalmente que não se deve negar que por meio desta forma de “gramática comunicativa” o aprendente fica inteirado de muita coisa digna de se saber, por exemplo, no caso de pedidos, de que há formas de

distanciamento, formas familiares e neutras, que nos graus de comparação se podem formar três graus e que a comparação é em princípio relativa.

O tratamento linguístico e didático do ensino de *L2 como língua estrangeira* baseia-se sempre num modelo comunicativo (que se encontra em constante aperfeiçoamento e processos de ajustamento), sendo necessário fazer uma distinção clara entre abordagens teóricas e a prática de ensino, portanto processos comunicativos reais (*independentes* do livro escolar e dependentes do livro escolar). Como já antes se disse, a abordagem teórica tem, no entanto, de justificar o conceito de situação de enunciação, de 'gramática dialógica' e de 'gramática comunicativa', ponto a que vamos voltar no que se segue; a abordagem prática de ensino entra directamente *in medias res*, sob a forma de exercícios comunicativos, de exercícios gramaticais e de jogos comunicativos. Obras didáticas, baseadas, segundo orientação intuitiva, num modelo dialógico-comunicativo, com baterias de exemplos para o alemão e para o português, há-as em abundância.

Para a nossa abordagem, tomamos por base este princípio: todo o tipo de comunicação ou interacção (verbal) funda-se no *princípio dialógico* no quadro de uma situação de enunciação; cf., a propósito, Edda Weigand que, na sua monografia *Sprache als Dialog. Sprechakttaxonomie und kommunikative Grammatik*, escreve:

a *dialogicidade* não é um método que se possa escolher, mas *um princípio constitutivo de todo o uso da língua*. Este princípio constitutivamente substancial é claramente realizado apenas de maneira diversa. A língua é assim explicável por via da relação

com a sua estrutura conteudal sob um princípio básico homogéneo numa teoria homogénea (Weigand 1989, 34; tradução e destaque nossos).

1.3 Gramática comunicativa, espanhol como língua estrangeira

O que é uma gramática dialógica, ou então, uma gramática comunicativa?

Quando Matte Bon (1998) dá à segunda parte da sua *Gramática comunicativa del español* o subtítulo "*De la idea a la lengua*", fica assim de imediato suscitada uma longa discussão em torno de uma gramática filosófica. Se deixarmos de parte a tradição francesa da *Grammaire générale et raisonnée* de Port Royal (Arnauld/ Lancelot 1660) e o racionalismo, encontramos em Portugal, no início do século XIX, Jerónimo Soares Barbosa e a sua *Grammatica philosophica da lingua portugueza* (1822), cuja estrutura salta à vista por assim dizer "naturalmente": após um primeiro capítulo (Livro I) sobre "orthoepia" e um segundo sobre "ortographia" (Livro II), o autor chega ao Livro III, muito mais longo, com o título "Da etymologia ou partes da oração Portugueza", ocupando-se primeiro das "palavras interjectivas ou exclamativas" (apresenta a propósito algumas ideias); para depois abordar com pormenor o substantivo, o adjectivo, o verbo (a "conjugação do verbo Substantivo e de seus auxiliares" e "conjugação do verbo Adjectivo"), as preposições e as conjunções; no Livro IV ocupa-se "Da Syntaxe, e Construcção", terminando a obra (Livro IV, cap. VI)

com a “*Aplicação dos princípios d’esta Grammatica ás duas primeiras Estanças do Canto I dos Lusíadas de Camões*”. A classificação e a sua apreciação permitem que no fim se forme nele o entendimento de que aqui nasce a transição para a prática dos textos e a aplicabilidade da sua ordem filosófica.

Ao contrário, Matte Bon, com a sua *Gramática comunicativa del español* ([1992] 1998), abandona ambas as tradições da sequência das partes do discurso: no tomo I (portanto da língua à ideia) parte do *sistema verbal*, dedica-se à semântica e à pragmática dos tempos verbais (*el presente de indicativo, el pretérito indefinido, el imperfecto de indicativo, el futuro de indicativo, el condicional, el subjuntivo, el infinito, el imperativo, el participio pasado, el gerundio, los tiempos compuestos, pasiva, las perífrases verbales*) – isto, porém, só é *apresentado e posto em prática em frases isoladas, não se recorrendo a passagens de textos* – e só depois desta parte sobre o verbo é que Matte Bon passa a ocupar-se do substantivo, do adjectivo, da determinação do substantivo (portanto, dos artigos, demonstrativos, possessivos, pronomes pessoais, advérbios, preposições e frases relativas). A disposição das matérias e, deste modo, o peso da estrutura desta *Gramática comunicativa*, recai prioritariamente sobre o verbo.

O tomo II de Matte Bon – ou seja a parte filosófica *De la Idea a la Lengua* – suscita então algumas surpresas. Começa com perguntas tais que como se fala acerca de indivíduos (pessoas) e de quantidades? Esta é aqui a primeira pergunta. Como é que se lhes faz referência? Em especial a *vaguidade semântica* destas quantidades, a sua *relatividade e avaliação*, são destacadas de

modo convincente (por exemplo conceitos tais como: *cierto, bastante, la mayoría, cantidades aproximadas*, etc.; o mesmo em relação a designações impessoais como: *la gente, se, algunos*). Um outro capítulo é dedicado à “essência e existência” (este aspecto diz respeito às conhecidas distinções entre - no espanhol e também no português - *ser/estar*, assim como entre *haber/estar*. Outras áreas são depois *la Posesión* (a posse verdadeira e a suposta), *as necesidades*, o que tem de ser (*necesidad*), as exclamações e a intensidade.

Não vou explorar mais o conteúdo deste segundo tomo e, sendo assim, interrompo, neste ponto, a minha exposição sobre a *Gramática* de Matte Bon, mas não sem a recomendar como gramática filosófica.

2 Gramática comunicativa contrastiva

Que contributo se espera de uma descrição linguística contrastiva? – não demasiado elevado do ponto de vista “teórico”, mas de orientação para a “prática”. No que se segue, reproduzem-se as ideias contidas em Schmidt-Radefeldt (2003: 24-25) (o que constitui princípios de grande exigência teórica).

Apesar de toda a diversidade da norma de uso da língua / das variedades do alemão e do português europeu, numa gramática de texto contrastiva alemão/português deve-se tomar por base uma “norma” comparável (princípio de comparabilidade da norma linguística). No caso da nossa comparação de línguas, trata-se da

norma padrão de uso da língua, tal como ela é empregada em termos línguístico-culturais (no sentido de “cultivo da língua”, al. “Sprachkultur”), ou seja, nos meios de comunicação como a TV ou a imprensa, ou ainda em algumas variedades urbanas da Alemanha e de Portugal.

Toda a gramática de texto contrastiva deveria compreender, nas suas áreas fundamentais, a fonética frásica, a morfossintaxe e o léxico, e *deveria incluir os parâmetros pragmáticos da comunicação quotidiana, por intermédio de textos / discursos em sequências comunicativas*. O alemão e o português europeu deveriam, numa gramática de texto alemão/português europeu, ser abrangidos e apresentados de maneira ampla na sua relação reversível (princípio de simetria).

A teoria/linguagem teórica eclética utilizada pela gramática contrastiva alemão/português (*tertium comparationis*) tem de ser adequada, simples, funcional e plausível, com vista à descrição e explicação dos fenómenos de cada língua particular (Princípio de uma linguagem teórica homogénea da gramática de texto alemão/português).

Toda a concepção de uma gramática – especialmente de uma gramática de texto contrastiva alemão/português – está orientada para um determinado uso pelos seus utilizadores (prioridade de fim e utilidade, ou seja, perspectiva amiga do utilizador). O utilizador pretende, por um lado, adquirir saber sistemático sobre a outra língua, L2, mas também recebe, por outro lado, também saber útil (e conhecimentos) sobre a sua própria, L1.

A gramática de texto contrastiva alemão/português deve fornecer ao utilizador um algoritmo (algoritmo de enquadramento) das mais importantes regras morfosintáticas, semânticas e pragmáticas mais importantes de ambas as línguas (sem pretensões de exaustividade), um algoritmo que no entanto deve também ser suficientemente flexível para dar espaço à apresentação dos aspectos específicos da gramática de texto alemã e da gramática de texto portuguesa (princípio da preservação e da apresentação de aspectos específicos individuais de L1 e L2 no processo de contrastação).

Em antologia reunindo doze artigos (Blühdorn/Schmidt-Radefeldt 2003) foram focados os mais diversos aspectos da comparação das línguas alemã e portuguesa. O meu trabalho (Schmidt-Radefeldt 2003) aí incluído termina com três aspectos fundamentais:

a) Uma gramática contrastiva do alemão/português tem de estar organizada, por princípio, em termos de linguística de texto e em termos comunicativos, com base em hipóteses teóricas e necessidades prévias. A situação de enunciação modelizada, com as suas contingências semântico-referenciais, categorias e respectiva designação como pontos comunicacionais centrais, constitui a situação de partida para um possível interesse do utilizador desta gramática contrastiva.

b) Uma gramática contrastiva do alemão-português deve contribuir para conduzir, de modo relevante e eficiente, a uma visão geral de

carácter sistemático das formas, dos conteúdos e das funções de ambas as línguas (L1 e L2), com os seus aspectos específicos, particulares, singulares como diferenças ao compará-las. Por essa via – em que afloram pelo menos interligações de gramática frásica e de gramática de texto com regularidades discursivo-analíticas e outros processos semióticos – , também podem ser transmitidos certas explicações e certos conhecimentos de linguística geral.

c) A gramática contrastiva alemão-português deve reconstruir idiossincraticamente o agir linguístico no discurso de ambas as línguas L1 e L2 e conduzir, enquanto guia útil, ao agir linguístico e à interacção, tanto em L2 como na respectiva comunidade linguística. São justamente estes três aspectos que me parecem fundamentais para uma “*Gramática comunicativa*”.

Como o conceito de “gramática dialógica”, ou de “gramática comunicativa”, tem sido até este ponto usado, do ponto de vista conceptual-teórico, com pelo menos em três acepções, é necessário pôr a claro, num primeiro momento, esses três diferentes modos de emprego e de orientações, para depois, num segundo momento, abordar em concreto a área da *emocionalidade ou sensualidade*, que ainda não é tomada em conta nestas três concepções. Tal como Reinhard Fiehler (1990) demonstrou, a emoção é, nos actos e processos comunicativos, um elemento essencial, que a maior parte das vezes não é tomado em consideração na descrição linguística – porque é difícil de reconhecer e evidenciar-se.

2.1 Um exemplo: a partícula discursiva em alemão "na"

2.1.1 Situação de enunciação

Lembremo-nos, em primeiro lugar, que precisamente a análise das partículas, a sua descrição e explicação, torna necessário um elevado grau de apreensão e modelização dos parâmetros da situação de enunciação, porque essa apreensão e modelização são fundamentais para toda a interacção verbal, para toda a semântica situacional e para toda a comunicação – e, por conseguinte, a bem dizer também tem de o ser para a gramática comunicativa. A situação define-se em função de:

- quais são as constantes/variáveis espaciais, temporais, reais ou imaginárias, da "realidade" – recordem-se os deícticos de Karl Bühler (1934) *ego / hic / nunc*;
- quem é/são o(s) falante(s) e o(s) ouvinte(s) com os seus traços identitários (por exemplo, nome próprio, nacionalidade, idade, disposição mental, estado de espírito, etc., em termos de nossa fala: o seu "*perfil*");
- quais são os respectivos papéis (profissão, família, funções sociais, etc.) e, além disso, quais são as suas atitudes/pontos de vista, expectativas, emoções, objectivos e intenções na interacção actual.

Num olhar retrospectivo para estes conhecimentos da linguística pragmática, remeta-se aqui apenas para a monografia de Jon Barwise & John Perry, *Situations and attitudes*, publicada no início

dos anos oitenta do século passado (1983) pelo *Massachusetts Institut of Technology* e logo depois em língua alemã sob o título *Situationen und Einstellungen. Grundlagen der Situationssemantik*, 1987. Embora esta obra tenha sido escrita dentro da tradição da semântica lógica, revelou muitos princípios fundamentais – pense-se nas situações reais (*real situations*) e nos estados mentais (*mental states*), na classificação dos verbos como verbos que exprimem atitude (*attitude verbs*), tais como *dizer que, afirmar que, duvidar de, acreditar que, ver que, saber que*. Mas deve observar-se criticamente que nesta semântica lógica não se encontram estados sensoriais ou expressões emocionais.

2.1.2 Situação de “na” + enunciação

A partícula conversacional “na” tem em alemão um elevado valor do ponto de vista comunicativo, textual e emocional. Konrad Ehlich (1986: 99-139) foi talvez um dos primeiros, a entendê-la (e também o “hm”) como interjeição, propondo uma análise funcional (infelizmente ainda não baseada num *corpus*) e descrevendo, a seu propósito, estruturas tonais e diversas contextualizações (por exemplo, “na” entre elementos precedentes e elementos subsequentes mais remotos/mais próximos).

Ehlich (1986: 93-139) identifica – inicialmente – duas grandes categorias de uso da partícula “na”:

A) os *traços textuais* gerais, isto é, o seu emprego *em início* de texto (ou entrada em contacto) e o seu emprego *após* uma

interrupção/suspensão do discurso e, em segundo lugar – e acrescenta-se

B) os *traços emocional-comunicativos*, que se realizam ou por um elevado efeito de sinal, (em virtude de tom e de curva entoacional), ou como expressão de gesto, de cumprimento e de interpelação impessoal, de empatia, de atenção positiva ou negativa do falante em relação ao ouvinte, de manifestação indefinida de certo grau de conhecimento ou de demarcação social.

Mais além, Ehlich (1986: 93-139) distingue cinco ou seis “*na*” ocorrências diferentes possíveis.

(E1) *Ná, wie geht’s? Kleiner ?*

Este primeiro tipo comporta traços como: entrada em contacto através de elementos vocativos, podendo também corresponder a uma fórmula de cumprimento, além de poder indicar que os intervenientes se conhecem, que o grau de familiaridade entre eles é 0 ou 1, que a relação de poder entre falante e ouvinte é assimétrica, ou, por fim, o desejo de comunicação. Em português teríamos como possíveis correspondentes, à primeira vista, *Olá, como estás?, Então, rapaz?, Então, moço?* Etc.

(E2) *Na, hast du mir nichts zu sagen?*

Traços: insinuação de ironia ou de ameaça, no caso de desnível de posição/hierarquia entre falante e ouvinte, desnível de autoridade. Em português: *Olha lá, não tens nada para me dizer?*

(E3) *Ná`* - Traços: exortação à fala, reclamação de alguma coisa; significado: "*wird's bald?*" = "*na, wird's bald?*"; discrepância entre o decurso comunicativo esperado e o real, ameaçador. Em português teríamos: "*anda lá!; avias-te? Vê lá se te avias*". Precisa mais (con)texto.

(E4) (+pausa+) *nà'* + *anacoluto*. Que pode ser usado como equivalente de "*wie war das doch gleich?, wie hieß er doch gleich? gleich fällt es mir ein..*" Este uso de delonga ou embaraço na performance, um pedido para o interlocutor esperar um momento, a estupefacção do próprio falante por falhar na sua capacidade de verbalização entre o decurso comunicativo esperado e o real do enunciado; constatante e finalizante. Possíveis correspondentes em português seriam "*(Espera lá) como é que se diz/chama...[pausa]?*"; *Como é que era/foi? Já me vou lembrar/já me vem à ideia*". Precisa mais contexto.

(E5) *Nà'* (muito semelhante a (4)). Significado: "*merkwürdig, komisch*"; novamente discrepância entre o decurso comunicativo esperado e o real, com um elemento fortemente deliberativo. Paráfrase 1 seria: "*komisch*", "*merkwürdig*" como expressão de meditação ou ensimesmamento, alemão "*na denn*"; paráfrase 2 seria: "*wie dem auch sei*" ambas finalizantes. Em português

teríamos: “*estranho*”, “*curioso*”, “*olha que esta!*”; “*seja como for*”. Precisa mais contexto.

(E6) “*Nã*”: O aspecto deliberativo (ponderativo, reflexivo) torna-se em componente céptica; função de ligação, em combinação com alguma coisa que vem a seguir (“*na ja...*”, “*na, und...*”). Paráfrase: “*wir wollen mal sehen, was das gibt*”. Em português seria equivalente “*bem, e ...*”, “*bom, quer dizer ...*”; “*vamos lá ver o que é que isto dá/vai dar*”. Precisa mais contexto.

Mais exemplos de enunciados com *na* e suas possíveis traduções ao português

Vamos apresentar no seguinte mais ocorrências de “*na*” para mostrar a riqueza idiomática e evidência do elemento “*na*”. Não se indica o necessário contexto situacional, bem como a representação fonemática da ênfase emocional, etc.)². O elemento interactivo “*na*” pode agir *en solo* ou ser ligado idiomáticamente com a significação do texto seguinte.

² Voltamos a esta partícula numa perspectiva contrastiva, porque, com duas linhas que lhe são dedicadas, ela fica simplesmente prejudicada no dicionário *Idiomatik Deutsch-Portugiesisch PONS*, revisto por Hans Schemann et al., Klett, Stuttgart (Schemann et al. 2002: 667). Isto aplica-se igualmente a outros dicionários da língua alemã. – Observa-se que a partícula al. “*na*” é muito idiomática assim como é sua estrutura fonética. A proposta de António C. Franco (1991) da esquema da descrição semantáctica das partículas modais contrastivas podia ser de grande utilidade; ele trata contrastivamente: *acaso/etwa, afinal/doch, überhaupt/ eigentlich, bem, mal, cá, e, então, é que, já, lá, mas, não, se calhar/wohl, sempre, também* e alguns outros.

(10a) *Na, wer wird denn weinen?* (Manifestação de empatia, de um velho para com uma criança).

(10b) Ora, ora, para que (é) esse o choro?; Ora, / vá lá, não é preciso chorar.

(11a) *Na wo bleibst du denn?* (Impaciência, censura).

(11b) Então?! Onde é que estás (tu metido/a)? Onde é que te meteste?

(12a) *Na, du kannst mir viel erzählen ...* (Expressão indirecta de uma dúvida; pressuposição: «du schwindelst, du lügst» = estás a ser mentiroso/a, estás a mentir).

(12b) Não me venhas cá com histórias. Vai contar essa história a outro.

(13a) *Na hab ich es dir nicht gleich gesagt?* (Exprime triunfo posterior do falante, que alega já ter dito/sabido isso).

(13b) Estás a ver, não te tinha dito já? - Vês, eu não te disse isso logo?

(14a) *Nanu?* (Surpresa/espanto).

(14b) Essa agora! Ou: Ora essa! Essa é boa! Ena *pá!*

(15a) *Na und?* (Depreciação).

(15b) E depois?! Ou: O que é que isso tem? E então que tem?

(16a) *Na ja / na schön / na gut* (Reforço de uma aceitação concessiva/ envolvendo cedência).

(16b) Enfim! Ou: Está bem...

(17a) *Na klar!* (Reforço de concordância absoluta).

(17b) (Pois) claro! Ou: Com certeza!

(18a) *Na und ob!* (Função de reforço de um assentimento).

(18b) Claro que sim. Mas é claro! Ou: Mas é evidente!

(19a) *Na lass das!* (Acentuação de uma ameaça).

(19b) Deixa mas é isso!

(20a) *Na, wird's bald?* (Acentuação de uma ameaça de sanção).

(20b) Então, avias-te? Ou: Vê lá se te despachas!

(21a) *Na, hab ich es dir nicht gleich gesagt?* (Repreensão)

(21b) Estás a ver, eu não te disse? Ou: Estás a ver, eu não te tinha dito (*já*)?

(22a) *Na wenn schon...* (Concessivo, resignativo).

(22b) Deixá-o! Ou: (E) que importa isso? / Se tem de ser assim... Já que tem de ser assim...

(23a) *Na sowas!* (Admiração do falante, também com sentido irónico).

(23b) Ora uma destas! Ou: Olha que isto! Que coisa! Parece mentira! Como é possível?!

(24a) *Na weißt du... Na was du nicht sagst...* (Acentuação de uma admiração atenuada do falante; o falante pressupõe descrença no saber implícito, as vezes com ironia).

(24b) Não me digas...

(25a) *Na bitte!* (Comentário avaliativo do triunfo do falante; indicando o fim do ato do discurso ou do agir).

(25b) Ora aí tens! Ou: Como vês...!

(26a) *Na danke!* (Acentuação da ironia do falante, porque o ouvinte desejou ou causou algo de negativo ao falante).

(26b) Obrigado/a! Obrigadinho/a! (A ironia, isto é, a inversão semântico-pragmática não é reconhecível na estrutura de superfície, sendo determinada por outros indicadores contextuais).

(27a) *Na wenn schon!* (Concessivo, o falante admite um facto possível).

(27b) Já que tem de ser... Ou: Se tem de ser.../ Já que é assim...

(28a) *Na warte!* (Intensificação de ameaça de uma acção futura por parte do falante).

(28b) Espera lá (que já vais ver)! Já vais ver... Ou: Se te apanho.../Se te agarro... (acontece qualquer coisa /levas! / não sei o que te faço!).

(29a) *Na dann!* (Concessivo, conciliador; também: exortação, desafio, como em *Na dann los!*).

(29b) Bom, então... Ou: Vamos lá! Vamos lá então!

(30a) *Na dann eben nicht!* (Acentuação da renúncia do falante a uma acção ou acontecimento)

(30b) Bem, então não!

(31a) *Na endlich!* (Reforço da confirmação da impaciência do falante).

(31b) Até que enfim! Já não era sem tempo!

(32a) *Na, und wann ist es soweit?* (Partícula de interpelação, introdução de novo acto de fala, neste caso de uma pergunta).

(32b) E então, quando é que (se chega a)...? / quando é que se lá chega?

Em comparação com a análise de Ehlich (1986), parece-me evidente que a partícula discursiva “*na*” do alemão desempenha muitas vezes a função de reforço, de *acentuação da expressão emocional* de um acto de fala; parece-me, no entanto, que, no essencial, ela acrescenta uma componente emocional ao enunciado, podendo exprimir tanto proximidade como distância entre os participantes no diálogo. Por outro lado, no português encontram-se, para a forma “*na*” alemã, os equivalentes mais diversos, como os

que se apresentaram nos exemplos anteriores, ou formas de entoação expressivas ou ainda 0 (zero), isto é, nenhuma forma na estrutura de superfície. Esta observação também vale, sem dúvida, quando partimos de uma partícula portuguesa à procura das suas equivalentes alemãs. Então outrossim, na? analogamente!

Bibliografia

(contém obras embora não citadas mas relevantes para a nossa temática)

Arnauld, Antoine / Lancelot, Claude (1660), *Grammaire générale et raisonnée contenant les fondements de l'art de parler, expliqués d'une manière claire et naturelle*. Paris, Pierre Le Petit, disponível online:
<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k50416q> (30/06/2024).

Austin, John Langshaw (1962): *How to do things with words: the William James lectures delivered at Harvard University in 1955*. Oxford: Clarendon Press.

Barbosa, Jerónimo Soares (1822): *Grammatica philosophica da língua portugueza ou principios de grammatica geral applicados à nossa linguagem*. Lisboa: Academia Real das *Sciencias*, disponível online: https://purl.pt/128/5/l-296-v_PDF/l-296-v_PDF_24-C-R0072/l-296-v_0000_capa-guardas2_t24-C-R0072.pdf (30/06/2024).

Barkowski, Hans ([1982] ²1986): *Kommunikative Grammatik und Deutschlernen mit ausländischen Arbeitern*. Königstein/

T[anu]s: Scripto (Lernen mit Ausländern, Reihe A: Erfahrungen und Konzepte; 4).

Barwise, Jon/ Perry, John (1983): *Situations and attitudes*. Cambridge, Mass: MIT.

Barwise, Jon/ Perry, John (1987): *Situationen und Einstellungen. Grundlagen der Situationssemantik*, traduzido do inglês por Claudia Gerstner. Berlin; New York: de Gruyter (De-Gruyter-Studienbuch: Grundlagen der Kommunikation).

Blühdorn, Hardarik/ Schmidt-Radefeldt, Jürgen (eds.) (2003): *Die kleineren Wortarten im Sprachvergleich Deutsch-Portugiesisch*. Frankfurt am Main, Berlin; Bern; Bruxelles; New York; Oxford; Wien: Lang (Rostocker romanistische Arbeiten; 7).

Bühler, Karl (1934): *Sprachtheorie: Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Jena: Fischer.

Cho, Yongkil (2005): *Grammatik und Höflichkeit im Sprachvergleich : direkte Handlungsspiele des Bittens, Aufforderns und Anweisens im Deutschen und Koreanischen*. Berlin; New York: de Gruyter (Beiträge zur Dialogforschung; 32).

Dittmann, Jürgen, (1981): "Konstitutionsprobleme und Prinzipien einer kommunikativen Grammatik", in: Schröder, Peter (ed.): *Dialogforschung: Jahrbuch 1980 des Instituts für deutsche*

Sprache. Düsseldorf: Schwann (Studien zur deutschen Sprache 54), 136-177, disponível online: <https://d-nb.info/1125947578/34> (30/06/2024).

Engel, Ulrich / Tertel, Rozemaria Krysztyna (1993): *Kommunikative Grammatik. Deutsch als Fremdsprache: die Regeln der deutschen Gebrauchssprache in 30 gemeinverständlichen Kapiteln; mit Texten und Aufgaben*. München: Iudicium.

Ehlich, Konrad (1986): *Interjektionen*. Tübingen: Niemeyer (Linguistische Arbeiten; 111).

Fiehler, Reinhard (1990): *Kommunikation und Emotion: Theoretische und empirische Untersuchungen zur Rolle von Emotionen in der verbalen Interaktion*. Berlin; New York: de Gruyter (Grundlagen der Kommunikation und Kognition), disponível online: <https://d-nb.info/113495848X/34> (30/06/2024).

Franco, António C. (1991): *Linguística das partículas modais no português e no alemão*. Coimbra: Coimbra Editora (Coleção linguística "Coimbra Editora": CLCE; 5).

Grein, Marion (2007): *Kommunikative Grammatik im Sprachvergleich: Die Sprechaktsequenz; Direktiv und Ablehnung im Deutschen und Japanischen*. Tübingen: Niemeyer (Beiträge zur Dialogforschung; 34).

Johnen, Thomas (2006a): "Zu Sprechakten der Kontaktaufnahme im Deutschen und Portugiesischen", in: Schmidt-Radefeldt, Jürgen (eds.): *Portugiesisch kontrastiv gesehen und Anglizismen weltweit*. Frankfurt am Main; Berlin; Bern; Bruxelles; New York; Oxford; Wien: Lang (Rostocker romanistische Arbeiten; 10), 9-30.

Johnen, Thomas (2006b): "Zur Begrüßung im Deutschen und Portugiesischen, in: Schmidt-Radefeldt, Jürgen (eds.): *Portugiesisch kontrastiv gesehen und Anglizismen weltweit*. Frankfurt am Main; Berlin; Bern; Bruxelles; New York; Oxford; Wien: Lang (Rostocker romanistische Arbeiten; 10), 31-72.

Johnen, Thomas (2006c): "Zur Anrede im Deutschen und Portugiesischen", in: Schmidt-Radefeldt, Jürgen (eds.): *Portugiesisch kontrastiv gesehen und Anglizismen weltweit*. Frankfurt am Main; Berlin; Bern; Bruxelles; New York; Oxford; Wien: Lang (Rostocker romanistische Arbeiten; 10), 73-108.

Johnen, Thomas / Weise, Karin / Schmidt-Radefeldt, Jürgen (2003): "Sich entschuldigen im Deutschen und Portugiesischen", in *Lusorama* 54, 6-70.

Koller, Erwin (2003): "Interjektionen Deutsch-Portugiesisch", in: Blühdorn, Hardarik/ Schmidt-Radefeldt, Jürgen (eds.) (2003): *Die kleineren Wortarten im Sprachvergleich Deutsch-*

Portugiesisch. Frankfurt am Main, Berlin; Bern; Bruxelles; New York; Oxford; Wien: Lang (Rostocker romanistische Arbeiten; 7), 173-212.

Matte Bon, Francisco, ([1992] 1998): *Gramatica comunicativa del español*. Vol 1: *De la lengua a la idea*, vol. 2: *De la idea a la lengua*. Nueva edición revisada. Madrid: Edelsa.

Merlan, Aurelia / Schmidt-Radefeldt, Jürgen (eds.) (2013): *Portugiesisch als Diasystem / O português como diassistema*. Frankfurt [am] M[ain]: Lang (Rostocker romanistische Arbeiten; 17).

Schemann, Hans et al. (2002): *PONS Idiomatik Deutsch-Portugiesisch = Dicionário idiomático alemão-português*. Barcelona; Budapest; London; Posen; Sofia; Stuttgart: Klett Sprachen.

Schmidt-Radefeldt, Jürgen (1974): "Fremdsprachenunterricht, Dialoggrammatik und Sprecherwechselregeln des Französischen", *Linguistik und Didaktik* 18, 98-109.

Schmidt-Radefeldt, Jürgen (1980): "Direkte Antworten auf Ja/Nein-Fragen: Ein portugiesisch-deutscher Sprachvergleich", in: *Iberoromania* 12, 1-17.

Schmidt-Radefeldt, Jürgen (2003): "Zur Konzeption einer kommunikativen Sprachvergleichs-Grammatik Deutsch/Portugiesisch", in: Blühdorn, Hardarik/ Schmidt-Radefeldt, Jürgen (eds.) (2003): *Die kleineren Wortarten im Sprachvergleich Deutsch-Portugiesisch*. Frankfurt am Main, Berlin; Bern; Bruxelles; New York; Oxford; Wien: Lang (Rostocker romanistische Arbeiten; 7), 17-34.

Schmidt-Radefeldt, Jürgen (2006): "Zum Sprecherwechsel im Portugiesischen und Deutschen", in: Schmidt-Radefeldt, Jürgen (eds.): *Portugiesisch kontrastiv gesehen und Anglizismen weltweit*. Frankfurt am Main; Berlin; Bern; Bruxelles; New York; Oxford; Wien: Lang (Rostocker romanistische Arbeiten; 10), 125-166.

Schmidt-Radefeldt, Jürgen (2013): "Jugendsprachliche Varietäten: Chat, Hiphop, Break, Rap im Deutschen und Portugiesischen", in: Merlan, Aurelia/ Schmidt-Radefeldt, Jürgen (eds.) (2013): *Portugiesisch als Diasystem / O português como diassistema*. Frankfurt [am] M[ain]: Lang (Rostocker romanistische Arbeiten; 17), 83-101.

Searle, John R. ([1969] 1981): *Os actos de fala: um ensaio de filosofia da linguagem*, traduzido do inglês por Carlos Vogt. Coimbra: Almedina (Colecção novalmedina; 12).

Tschirner, Erwin (2004): "Kommunikative Grammatik oder wie man lernt, grammatisch richtig zu sprechen", in: Lübke, Barbara/ Domínguez Vázquez, María José/ Mallo Dorado, Almudena (eds.): *El alemán en su contexto español = Deutsch im spanischen Kontext; Actas del IV Congreso de la Federación de Asociaciones de Germanistas y Profesores de Alemán en España, Santiago de Compostela, 26-28 de septiembre de 2002*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, Servizo de Publicacións, 39-65.

Weigand, Edda (1989): *Sprache als Dialog: Sprechakttaxonomie und kommunikative Grammatik*. Tübingen: Niemeyer (Linguistische Arbeiten; 204).

Weise, Karin (2006): "Sprechakte des Dankens im Portugiesischen und Deutschen, in: Schmidt-Radefeldt, Jürgen (eds.): *Portugiesisch kontrastiv gesehen und Anglizismen weltweit*. Frankfurt am Main; Berlin; Bern; Bruxelles; New York; Oxford; Wien: Lang (Rostocker romanistische Arbeiten; 10), 125-166.

Wunderlich, Dieter (1976): *Studien zur Sprechakttheorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbücher Wissenschaft; 172).

Um caso harmônico de aprendizagem da língua portuguesa e suas variantes através da gramática comunicativa em aulas de PLE na Universidade de Huelva

Giselle Menezes Mendes Cintado

Universidade Pablo de Olavide UPO, Sevilha, Espanha

e-mail: gmenmen@acu.upo.es

Resumo: Este capítulo tem como objetivo apresentar reflexões sobre enfoques pedagógicos vinculados ao ensino da gramática e da linguística nas aulas de Português como língua estrangeira na Universidade de Huelva, entre 2010 e 2012, para um público-alvo constituído por alunos provenientes da região da Andaluzia e de outras cidades espanholas, assim como por alunos estrangeiros oriundos de diversos países europeus através do Programa Erasmus. Para este trabalho utilizaremos, entre outros, noções e conceitos encontrados em Possenti (2006) – vinculados ao tema da gramática normativa em contraste com a gramática comunicativa; em Alonso Rey (2012) – sobre questões relativas à transferência na aprendizagem do português por falantes de espanhol –, além das perspectivas para o ensino da LP nos dias atuais por Ilari/ Basso (2006). O nosso principal fundamento teórico, no entanto, vem das ideias de Matte Bon (³2000a, ³2000b, 2010) a respeito da gramática comunicativa.

Como citar este capítulo:

Cintado, Giselle Menezes Mendes (2025): «Um caso harmônico de aprendizagem da língua portuguesa e suas variantes através da gramática comunicativa em aulas de PLE na Universidade de Huelva», in: Johnen, Thomas/ Santos, Liliane/ Schmidt-Radefeldt, Jürgen (eds.): *Gramática Comunicativa e Ensino de Português Língua Não Materna num Mundo Multilíngue: Estudos In Memoriam do Professor Doutor João Malaca Casteleiro*. Zwickau: Westsächsische Hochschule Zwickau, Fakultät Angewandte Sprachen und Interkulturelle Kommunikation (ZwIKSprache; 6), 148-166. ISBN: 978-3-946409-07-6; DOI: 10.34806/9783946409076-g



Palavras chave: Gramática Comunicativa; Variação Linguística; Língua Portuguesa, Português como Língua Estrangeira; Erasmus; Espanha

Zusammenfassung: In diesem Artikel werden Reflektionen zu pädagogischen Ansätzen zum Grammatik- und Linguistikunterricht im Unterricht in Portugiesisch als Fremdsprache an der Universität Huelva aus den Jahren 2010 und 2012 vorgestellt. Die Studierenden kamen in der Mehrzahl aus der Region Andalusien, aber auch aus anderen Regionen Spaniens. Hinzu kamen Studierende aus anderen europäischen Ländern, die im Rahmen des ERASMUS-Programms in Huelva studierten. Dazu werden theoretische Modelle von Possenti (2006) zum Gegensatz von normativer und kommunikativer Grammatik herangezogen sowie der Ansatz von Alonso Rey (2012) über den Transfer vom Spanischen auf das Portugiesische bei spanischsprachigen Portugiesischlerner*innen, und schließlich die von Ilari/ Basso (2006) aufgezeigten Perspektiven des Portugiesischunterrichtes. Der Schwerpunkt liegt jedoch beim Ansatz zu einer kommunikativen Grammatik von Francisco Matte Bon (³2000a, ³2000b, 2010).

Schlagworte: Kommunikative Grammatik; sprachliche Variation; portugiesische Sprache; Portugiesisch als Fremdsprache; ERASMUS; Spanien

1 Introdução

Seguir uma ou outra regra, segundo Possenti (2006: 74) não é indicação de inteligência, isto é, “não indica maior ou menor sofisticação mental ou capacidade comunicativa”. Escolher um livro de gramática para ser utilizado nas aulas de Língua Portuguesa (LP) na Universidade de Huelva (UH), no sul da Espanha, entre 2010 e 2012, não foi tarefa fácil, posto que muitos dos universitários matriculados nesse curso esperavam um material de estudo com pouca ênfase na gramática e maior destaque para a oralidade. De fato, nas primeiras semanas de aula, houve uma análise do uso efetivo

da gramática no curso aqui citado, de forma que o seu estudo não fosse visto como mais espinhoso, mas que tivéssemos uma concepção clara de que, quando falamos de gramática ou do seu ensino, os aprendentes percebam que “saber uma gramática não significa saber de cor algumas regras que se aprendem, ou saber fazer algumas análises morfológicas e sintáticas” (Possenti 2006: 30).

Segundo Matte Bon (³2000a: VII), “a maioria dos manuais de gramática considera a língua como um sistema de regras de combinação de palavras em frases”.¹ No primeiro semestre das aulas aqui analisadas, foi intencionalmente que não utilizamos um livro ou um manual específico de gramática como material a ser seguido, pois nossa intenção era levar em consideração o uso de materiais autênticos em LP e o conceito de *Gramática Comunicativa* (doravante GC), tal como exposto por Matte Bon (³2000a):

Uma gramática comunicativa implica acima de tudo uma concepção diferente de linguagem e análise gramatical.

A linguagem e a comunicação linguística funcionam como um sistema de contextualização no qual tudo o que apareceu antes constitui uma chave para a interpretação e uma base para cada ato de enunciação subsequente. Assim, não há repetição de coisas que já foram ditas ou que são cultural ou socialmente pressupostas e, quando se repetem, são escolhas e decisões estratégicas por parte do orador, sempre significativas. Por outro lado, tudo o que surgiu no mundo da comunicação entre dois interlocutores ajuda a compreender as intenções comuni-

¹ Todas as citações de originais em língua estrangeira foram traduzidas por nós.

cativas do que está sendo dito. A gramática não pode limitar-se a estudar os operadores que funcionam como mecanismos de contextualização, como se vivessem em contextos únicos, isolados de todo o resto e sem levar em conta tudo o que já apareceu no pequeno universo comunicativo no qual cada um de seus usos está inserido (Matte Bon ³2000a: VII, tradução nossa).

A preocupação com relação ao conhecimento das regras gramaticais também introduz nas aulas de LP, na maioria das vezes, a associação entre a forma “correta” de falar e escrever um idioma e a ideia do uso correto da Gramática Normativa (GN). Sobre esse aspecto, aponta Possenti (2006):

As regras de uma gramática normativa se assemelham às regras de etiqueta, expressando uma obrigação e uma avaliação do certo e do errado. Seguindo-as, os falantes são avaliados positivamente (na vida social e na escola). Violando-as, os falantes tornam-se objeto de reprovação (são considerados ignorantes e não dignos de passar à série seguinte na escola, por exemplo). É importante que fique claro que seguir uma ou outra regra de uma gramática produz avaliações sociais do tipo “é culto”, “é inculto”. Mas, certamente, seguir uma ou outra regra não indica menor ou maior inteligência, maior ou menor sofisticação mental ou capacidade comunicativa (Possenti 2006: 73).

Então, por que estudamos a gramática tradicional? O seu ensino é fundamental? A aula de português tem sido sinônimo de aula de gramática? Por que, geralmente, os alunos não gostam de estudar gramática? Se a gramática se refere à linguagem, é possível estudá-la sem estudar as regras gramaticais? Neste mesmo sentido, as ob-

servações de Ilari/ Basso (2006: 223) vêm ao encontro do uso e da concepção da GN nos dias atuais:

No que diz respeito à complexidade dos fenômenos considerados, a concepção de língua que emana das gramáticas não vai além do período gramatical, deixando de fora, por conseguinte, todos os fenômenos que dizem respeito à textualidade. Com isso, a gramática comete dois grandes equívocos: 1) acaba querendo explicar como fenômenos internos à sentença muitos fatos de língua que na verdade dizem respeito à organização de sequências mais amplas, e 2) contribui para fortalecer a ideia (equivocada, mas infelizmente forte em nossa sociedade) de que qualquer produção textual que contém construções condenadas pela gramática prescritiva é automaticamente um mau texto (Ilari/ Basso 2006: 223).

Na circunstância que era a nossa, no curso aqui citado, de aprendizagem de língua portuguesa por estrangeiros, em relação com o uso da gramática, era importante aceitar num grupo internacional de aprendentes de PLE da UH, diferentes sotaques, léxico variado e, principalmente, o uso de uma LP não pertencente, exclusivamente, ao binômio Português Europeu (PE) e Português Brasileiro (PB). Transcorria um ambiente de grande curiosidade por parte dos discentes em relação ao estudo de uma LP com vozes mais plurais, ou seja, não havia um contentamento geral da aprendizagem sem a busca do conhecimento sobre um espaço lusófono fortalecido pela diversidade e pelos aspectos linguísticos, culturais e identitários da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) e as suas diásporas. A acolhida neste curso, com temáticas relacionadas à variação e à diversidade linguística da LP, foi bastante favorável, lem-

brando-nos que as variantes linguísticas podem ser vistas como “um fenômeno normal que, por manifestar-se de várias formas, leva os estudiosos a falar em variação” (Ilari/ Basso 2006: 151), quer se trate de variação no tempo (diacrônica) ou, principalmente, quer se trate de uma língua falada em diferentes regiões de um mesmo país ou até em países diferentes (variação diatópica). Por outra parte, se a padronização de qualquer norma ou regra (neste trabalho, regras gramaticais) é vista como necessária, apoiamo-nos no raciocínio de Bortoni-Ricardo (2005):

Se a padronização é impositiva, não deixa de ser também necessária. Ela está na base de todo estado moderno, independentemente de regime político, na formação do seu aparato institucional burocrático, bem como no desenvolvimento do acervo tecnológico e científico. Pesquisas na área de planejamento linguístico mostram que existe uma correlação positiva entre o grau de padronização linguística de um país e seu estágio de modernização. O problema não parece estar, pois, na existência de um código-padrão, mas no acesso restrito que grandes segmentos da população têm a ele (Bortoni-Ricardo 2005: 14).

A seguir, apresentaremos algumas reflexões sobre o contexto de aprendizagem gramatical no curso de português na UH, entre 2010 e 2012.

2 Aulas de PLE na UH: expandindo fronteiras em um contexto multicultural

Devido ao número razoável de estrangeiros (em especial do Programa Erasmus²) nas aulas de Português como língua estrangeira (PLE) entre 2010 e 2012 na UH, o ambiente era multicultural e cheio de variações na fala e escrita da LP ali estudada. Os aprendentes vinham da Hungria, Polônia, Alemanha, Itália, Inglaterra, Venezuela e Espanha. A docente, do Brasil. O contexto estava relacionado ao estudo da LP e as suas variantes, tendo a maioria dos aprendentes estudado nas aulas de PLE nos seus respectivos países, com materiais didáticos oriundos de editoras portuguesas ou brasileiras, além de pesquisas em forma de seminários sobre a LP falada nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e o português falado em Timor-Leste para os níveis A2 e B1 do *Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas*.³

² O Protocolo Erasmus, Ação Erasmus ou ainda Programa Erasmus foi estabelecido em 1987; é um programa de apoio interuniversitário de mobilidade de estudantes, docentes e funcionários do Ensino Superior entre Estados-membros da União Europeia e Estados associados, que permite, entre outras coisas, que os alunos estudem em outro país entre três e doze meses.

³ O *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QEER; cf. Conselho da Europa, 2001), assim denominado no PE, ou *Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas* (MCER), designado deste modo no PB, divide o domínio de uma língua estrangeira em três categorias, cada uma com duas subdivisões: I. Falante básico – PB/ Utilizador Básico – PE (A1 Iniciante PB, Inicial PE; A2 Básico), II. Falante independente – PB/ Utilizador independente – PE (B1 Intermediário PB, Intermédio PE; B2 Usuário independente) e III. Falante proficiente – PB/ Utilizador competente – PE (C1 Proficiência operativa eficaz – PB/ Fluente eficaz – PE; C2 Domínio pleno – PB/ Fluente estruturado – PE).

Os alunos do curso de nível B1 tinham estudado em seus países tanto a variante europeia como a brasileira da LP. Havia sempre um rol de perguntas comuns dos aprendentes em relação à norma culta ou à gramática descritiva, se esta estava voltada ao ensino do português para falantes de espanhol (já que era um curso lecionado em Huelva, uma cidade a 60 km da fronteira com o sul de Portugal), ou se a aprendizagem poderia contemplar simultaneamente o estudo de variedade(s) do português não falado somente no Brasil ou em Portugal. Além disso, no começo do curso do ano letivo de 2010-2011, prevalecia sempre o questionamento sobre as diferenças lexicais e morfológicas entre o PB e o PE. Dessas indagações, surgiram trabalhos e pesquisas dos próprios aprendentes em relação ao que é falado e compreendido (ou não), na LP, por portugueses e brasileiros, trabalhos estes que chegaram a conclusões próximas às de Bagno (2001: 37), quando afirma que “a LP em Portugal e no Brasil é aparentemente a mesma na forma e na organização das palavras. O uso dessas palavras pode ter significados e efeitos diferentes nos dois países”. Esse contexto de variação deve ser levado em consideração no ensino-aprendizagem da língua, especialmente quando o quadro discente for constituído por alunos que tenham tido professores de diferentes nacionalidades, como é o caso dos alunos do Programa Erasmus referidos neste trabalho.

A grata surpresa de encontrar um grupo tão variado de alunos estrangeiros nesse curso de PLE também gerou a busca de como trabalhar, por exemplo, os temas gramaticais. Muitos dos alunos traziam a ideia de que uma aula de segunda língua (SL) de qualidade deveria conter muitos exercícios, questões de múltipla escolha, in-

interpretação de textos com exercícios repetitivos de localização, preenchimento e cópia de partes ou palavras desses textos (“Procure no texto a palavra que...”, “Localize no texto o trecho que...”, “Preencha os espaços em branco...”, “Assinale com um x”, “Combine a coluna A com a coluna B”, etc.).

Sobre este aspecto, Souza/ Azevedo (2004: 8) apresentam um ponto de vista crítico, segundo o qual muitos exercícios e questionários são “empobrecedores e simplistas, [...] não exploram as potencialidades do uso criativo da língua”; os autores observam ainda que a esses exercícios e questionários “associam-se estratégias rotineiras”.

Diante da vasta gama de teorias sobre a forma e significado no processamento de uma SL, optamos por incorporar uma análise da interação verbal que fosse além de tarefas isoladas ou sequenciadas, tendo a intenção de incorporar (e concretizar) a ideia de que a aprendizagem metalinguística defina:

con claridad hasta donde debe estar comprometida la tendencia natural del individuo de concebir la lengua meta como un vehículo de transmisión de información a la vez que sugiere distintas opciones pedagógicas (Lorenzo 2004: 36).

É importante salientar que os espanhóis matriculados neste curso (oriundos, na sua maioria, da região da Andaluzia e, particularmente, da Província de Huelva) também nos motivaram a observar o mito da facilidade no processo de ensino-aprendizagem de PLE pelos falantes de espanhol. Nas palavras de Alonso Rey (2012: 64), questionar essa ideia é indagar “se os alunos espanhóis realmente pensam que aprender português seja fácil”. Faz-se patente, ainda se-

gundo Alonso Rey (2012: 66), que a proximidade da LP com a Língua Espanhola (LE) gera a seguinte equação: “posto que é muito parecido, é muito fácil”. Além disso,

o mito da facilidade é uma percepção do aprendiz sobre o processo de aprendizagem, esse processo é visto pelo aluno como uma tarefa fácil [...] o descuido ou a despreocupação com relação a esse processo – como se não fosse necessário colocar um grande empenho na tarefa – [...] faz com que se diminua a atenção que se lhe dedica (Alonso Rey 2012: 66, tradução nossa).

Notamos, no segundo ano do curso de português na UH, que os alunos hispanofalantes (em especial por meio dos seminários⁴ que apresentaram sobre diversos temas e das aulas-viagens ao Algarve), buscaram a desvinculação da provável facilidade entre o seu idioma e o do país vizinho (Portugal), para desenvolver a aprendizagem da língua-alvo (português) em um sistema de atuação linguística com

⁴ Os principais temas dos seminários apresentados nas aulas de PLE na UH entre 2010 e 2012 são Literatura de Angola, Moçambique, Guiné-Bissau e Cabo Verde/ Literatura Portuguesa/ Literatura Brasileira/ O Fado/ A MPB e a Bossa Nova/ Danças Portuguesas/ Danças e Festas Populares do Brasil/ O Algarve/ Lisboa, Sintra, Cascais, Fátima, Porto e Coimbra – História e Cultura/ As ilhas portuguesas – sua história e sua gente/ A Culinária Portuguesa/ A Culinária Brasileira/ A Culinária dos PALOP/ A importância da Língua Portuguesa nos dias atuais/ O português como língua de estudo nas empresas e multinacionais espanholas/ Timor-Leste: história, cultura e gastronomia/ A Língua Portuguesa nos PALOP/ Literatura Brasileira Contemporânea/ As vozes femininas na Literatura Portuguesa, Brasileira e dos PALOP/ A influência dos povos indígenas no português falado no Brasil/ A influência dos povos africanos no português falado no Brasil/ A música contemporânea em Portugal/ Danças do Norte de Portugal/ Danças do Sul de Portugal/ Os grandes desportistas portugueses/ Os grandes desportistas brasileiros/ A importância dos mariscos e peixes na culinária portuguesa.

menos discrepâncias. Nesse contexto, é possível aprender uma língua sem criar conflitos (Bortoni-Ricardo 2005: 206), “desde que seja implementada em sala de aula uma pedagogia culturalmente sensível”, já que “o caminho para uma democracia é a distribuição justa de bens culturais, entre os quais a língua é o mais importante”.

Alguns exemplos, citados pelos próprios alunos após o estudo da GC, dizem respeito à análise *in loco* de alguns diálogos que raramente são vistos nos livros convencionais, sendo mais comuns no dia a dia dentro e fora de sala de aula, como as seguintes passagens, adaptadas de Matte Bon (³2000b: 243; 248):

- I – Por favor, posso passar?
– Sim, pode.
- II – Posso passar?
– Sim, sim, passa, passa!

Para os hispanofalantes (a maioria dos alunos aqui considerados), a segunda frase é a mais utilizada no cotidiano, sendo inclusive considerada muito mais trivial do que a primeira. Os próprios alunos, na aula-viagem à região do Algarve (às cidades de Faro, em 2011, e de Tavira, em 2012), perceberam, em especial quando faziam um pedido ou pediam licença, o uso mais corriqueiro da primeira frase, sem acentuar o começo da sentença com o verbo, mas com alguma expressão de cortesia. Comparemos, igualmente, os dois exemplos abaixo, adaptados de Matte Bon (³2000a: 16):

- III – Neste verão, vou a Lisboa.
- IV – Neste verão, irei a Lisboa.

Segundo o autor (Matte Bonn ³2000a: 16), no espanhol, o presente do indicativo (exemplo III) é mais frequentemente usado na língua falada, tanto formal como informalmente – o que sugere a ideia de uma ação “mais programada”, em contraste com o futuro (exemplo IV), que serviria à indicação de uma “predição menos programada”.

Em Português, certos autores analisam o futuro do presente como a expressão de um fato que vai ou não ocorrer após o momento em que se fala (Faraco/ Moura 2003: 229), enquanto outros, como, por exemplo, Cunha/ Cintra (³2001: 460), observam que, “se o emprego do presente pelo futuro empresta ao fato a ideia de certeza, o uso do futuro pelo presente provoca efeito contrário, por transformar o certo em possível”. Tivemos alguns alunos estrangeiros que só conheciam duas modalidades do futuro: o *futuro do presente* e o *futuro do pretérito*. De acordo com Cereja/ Magalhães (1999: 153), o primeiro expressa a ideia de uma ação que ocorrerá num tempo futuro em relação ao tempo atual, enquanto, para o segundo, trata-se da ideia de uma ação que ocorreria desde que certa condição tivesse sido atendida.

Outra observação com relação à gramática, muito comum durante as aulas, era feita pelos alunos Erasmus em relação ao verbo *haver*, pois alguns deles, que já tinham estudado português em outros centros/ universidades, tinham aprendido que, no sentido de *existir*, deveria ser substituído pelo verbo *ter*. Era interessante o fato de que, nesse caso, como se sabe, o que ocorre é uma utilização mais coloquial do verbo *ter* na sua forma impessoal, quando significa *haver* – um uso que é muito comum no registro coloquial do PB, mas

não exclusivo desse país. Com efeito, estudos sobre norma e variação, comprovam o uso dos verbos *ter* e *haver* existenciais no português falado em outros países.⁵

Assim, a adaptação ao uso de uma regra que parecia ser “mais correta” do que a outra, simplesmente foi colocada como uma variação da LP (e não como um erro), geralmente como um uso mais comum no Brasil do que em Portugal. Por exemplo, dizer “Onde há uma loja neste bairro?” ou “Onde tem uma loja neste bairro?”, ou ainda “Há adoçante?” e “Tem adoçante?” são, então, possibilidades para a utilização, na fala e na escrita, dos verbos *haver* e *ter*. De qualquer modo, quando tomamos por foco novamente a questão do que é falado (e compreendido) na LP por alunos de diversos países que estudam/ estudaram o PE ou o PB, citamos um exemplo de Bagno (2001: 37) sobre o uso dos verbos *ter* e *haver*:

Um amigo meu, brasileiro, entrou numa loja em Lisboa e perguntou ao vendedor: “Tem filme para máquina fotográfica?” O vendedor, muito gentil, respondeu: “Ter, temos, mas não há”. Meu amigo ficou confuso, e não é para menos. Ele não sabia que os portugueses não usam o verbo *ter* com o sentido impessoal de *haver*, como nós brasileiros fazemos (e como eles, portugueses, faziam na Idade Média). Assim, o vendedor entendeu a pergunta com: “[Vocês] têm filme para máquina fotográfica?” Por isso respondeu: “Ter, temos [normalmente], mas [agora, neste momento] não há [filme na loja para vender]” (Bagno 2001: 37).

⁵ Ver, por exemplo, Cardeira/ Mira Mateus (2007: 53-57), para o PE continental e Bazenga (2011: 8), para o PE insular.

No decorrer de várias aulas com o estudo de textos literários (de diversos autores de países lusófonos), poemas e músicas, os alunos passaram a ter cada vez mais conhecimento de diferentes usos das regras gramaticais da LP nos países onde a língua é falada, sem taxarem essas diferenças como erros. Terminava, então, a falta de harmonia que fora constante no início do curso em relação ao que poderia ser o “melhor” português a ser estudado, se o PB ou o PE. Neste aspecto, o papel do docente foi interceder para que essas diferenças fossem respeitadas e direcionar os discentes a não confundirem *erro* com *diversidade* ou *variação linguística*, isto é, que percebessem, por exemplo, as distinções estudadas no PB “diante da magnitude territorial e da heterogeneidade cultural e social [...] no Brasil” (Silva 2004: 11).

De fato, constatamos, como bem observam Goulart/ Silva (1975: 159), que, no vocabulário, o PB tem várias palavras e expressões, os ‘brasileirismos’, “quase sempre de origem indígena ou africana, desconhecidos em Portugal. Além disso, certas palavras, comuns ao Brasil e a Portugal, têm significados diferentes nos dois países”.

Portanto, o estudo da LP e de suas variantes com os alunos da UH culminou em um grande (e prazeroso) esforço para tomarmos consciência de que a língua não está exposta somente ao componente extralinguístico (Matte Bon 2010) e não funciona unicamente no âmbito referencial.

3 Conclusão

Esperamos que o tema abordado neste trabalho propicie um interesse maior por pesquisas em torno da LP, valorizando a dimensão humana e sociocultural que a disciplina oferece, inclusive com as suas facetas gramaticais, já que o professor que leciona línguas estrangeiras poderá relacionar enfoques comunicativos com a gramática, harmonizando regras usadas na escrita e na oralidade, como bem afirma Matte Bon (2010),

Ao ouvir falar de enfoques comunicativos, muitos professores acreditam que “a gramática deixou de existir”. Além da ingenuidade dessa afirmação – já que todo sistema linguístico tem uma gramática (se se considera como gramática o sistema subjacente [ao uso da língua] e as regras que permitem o seu funcionamento) – e da concepção de gramática (quer dizer, o aparato conceptual que se usa para dar conta do sistema) que se manifesta na prática do professor de línguas, cabe esclarecer que aqueles que fazem tais afirmações se referem à apresentação implícita ou explícita da gramática. Nada justifica, sob o enfoque comunicativo, a inexistência de conceptualizações explícitas. O essencial é evitar atitudes rígidas e poder decidir [como e o que fazer], caso a caso, de acordo com as necessidades do público-alvo e com a natureza do problema considerado, sem negar a personalidade de cada indivíduo (Matte Bom 2010: 262, tradução nossa).

Por fim, resta-nos almejar que o estudo da gramática nas aulas de PLE perdure através de suas variantes, sem jamais, porém, apontar

uma variação como erro, com docentes que apresentem em classe distintos comportamentos de uso da língua – inclusive matizando a importância da pluralidade da LP nos dias de hoje. Como afirma Knopfli (2000),

Somos uma língua em expansão. Quer na África, quer no continente americano e mesmo na Europa, notamos um redobrado interesse pela sua aprendizagem [...]. Acresce que, como sabemos, as culturas lusófonas atravessam um momento de extraordinário dinamismo. Quem tem José Saramago e Jorge Amado, Mia Couto e Pepetela, Milton Nascimento e Gilberto Gil, Cesaria Évora e Madredeus, Walter Salles e Manoel de Oliveira, já conquistou, certamente, um sólido espaço específico no mercado cultural globalizado. Dir-se-ia assim que a cultura lusófona, de tão pujante, não precisaria de apoio e enquadramento para se afirmar mais ainda no contexto internacional (Knopfli 2000).

Referências bibliográficas

Alonso Rey, Rocío (2012): *La transferencia en el aprendizaje de portugués por hispanohablantes*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones.

Bagno, Marcos (2001): *Português ou Brasileiro: um convite à pesquisa*. São Paulo: Parábola.

Bazenga, Aline M. (2011): "Aspectos do português falado no Funchal e Variedades do Português". Comunicação apresentada no *III SIMELP (Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa)*, Macau, Universidade de Macau [não publicada nas atas do evento], disponível online:

https://www.researchgate.net/profile/Aline-Bazenga/publication/273203640_Aspectos_do_portugues_falado_no_Funchal_e_Variedades_do_Portugues/links/5af5a1caa6fdcc0c030c1331/Aspectos-do-portugues-falado-no-Funchal-e-Variedades-do-Portugues.pdf?_sg%5B0%5D=6dmpdQkPTNTrN5n2w6tHR5qBMxFOj22g382uun8JIFNMTXw3T1fZ9PT0UCca7sHfdpkzwsn222XxRsSC2TGJcZZVh0Xaai9vpYE.i2i5PbTt8544PxuxkIdArahFYhfcDSewQv8Sp3AGcBSccqyPSfktqiTp9IW-1aqxNQ9SstAr_8pVoggmGoPKiq&origin=profileContributionsPublicationsListItem&rtd=e30%3D&tp=eyJwYWdlIjoichJvZmlsZSJ9 (20/04/2023).

Bortoni-Ricardo, Stella Maris (2005): *Nós chegemu na escola, e agora? Sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola.

Cardeira, Esperança/ Mateus, Maria Helena Mira (2007): *Norma e Variação*. Alfragide (Portugal): Caminho.

Cereja, William R./ Magalhães, Thereza C. (1999): *Gramática Reflexiva – Texto, semântica e interação*. São Paulo: Atual.

Conselho da Europa (2001): *Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa, disponível online:

<http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro Europeu total.pdf>
(23/08/2013).

Cunha, Celso Ferreira da/ Cintra, Luís Fernando Lindley (2001): *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Faraco, Carlos/ Moura, Francisco (2003): *Gramática Nova*. São Paulo: Ática.

Goulart, Audemaro Taranto/ Silva, Oscar Vieira da (1975): *Estudo Dirigido de Gramática Histórica e Teoria da Literatura*. São Paulo: Editora do Brasil.

Ilari, Rodolfo/ Basso, Renato (2006): *O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos*. São Paulo: Contexto.

Knopfli, Francisco (2000): "Língua Portuguesa e Globalização", in: *Folha de S. Paulo* [online] (17/03/2000), disponível online: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz1703200009.htm> (17/03/2013).

Lorenzo, Francisco B. (2004): "Atención a la forma/ atención al significado: implicaciones metodológicas para el desarrollo de la competencia gramatical en el aula de español como L2", in: Rushtaller, Stefan/ Lorenzo, Francisco B. (eds.): *La competen-*

cia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español como lengua extranjera. Madrid: Edinumen, 33-44.

Matte Bon, Francisco (³2000a [1995]): *Gramática comunicativa del español. Tomo I: De la lengua a la idea*. Madrid: Edelsa.

Matte Bon, Francisco (³2000b [1995]): *Gramática comunicativa del español. Tomo II: De la idea a la lengua*. Madrid: Edelsa.

Matte Bon, Francisco (2010): "De nuevo la gramática", in: *MarcoELE* 10, suplemento: *Antología de las Jornadas internacionales de didáctica del español como lengua extranjera (Las Navas del Marqués, Ávila, 1986, 1987, 1990)*, 246-266, disponível online: <https://marcoele.com/descargas/navas/11.matte.pdf> (23/08/2013).

Possenti, Sírio (2006): *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras.

Silva, Rosa Virgínia Mattos e (2004): "*O Português são dois...*" – *Novas fronteiras, velhos problemas*. São Paulo: Parábola.

Souza, Renata Junqueira de/ Azevedo, Fernando Fraga de (2004): "Livro didático brasileiro e português: equívocos no tratamento metodológico da poesia infantil", in: *Leitura: Teoria & Prática* 43, 5-16.

As Histórias Digitais no Contexto do Ensino do Português no Estrangeiro

—

Um contributo para o Fomento da Comunicação

Fátima Isabel Guedes da Silva & Estela Pinto Ribeiro Lamas

Universidade de Santiago de Compostela – Espanha

e-mail: fatimasilva19@gmail.com, estela.lamas@mac.com

Resumo: Promover o ensino e aprendizagem de uma língua, neste caso da língua portuguesa, no estrangeiro, passa pela promoção do seu uso em contexto comunicativo (Grosso et al. 2011). Mais importante do que aprender a língua em contextos formais é assimilá-la, através da interação em situações reais de comunicação. Devemos, pois, encorajar os alunos a usarem a língua, a comunicarem, fazendo-os perceber que as lacunas gramaticais ou vocabulares não podem ser vistas como entraves à comunicação (Lima/Silva Filho 2013). Nesta perspetiva, encaramos as *Histórias de Vida (Histórias Digitais)* como uma excelente abordagem para o desenvolvimento das competências comunicativas, sendo uma forma de encorajar os alunos a falar melhor e a melhorarem a sua

Como citar este capítulo:

Silva, Fátima Isabel Guedes da/ Lamas, Estela Pinto Ribeiro (2025): «As Histórias Digitais no Contexto do Ensino do Português no Estrangeiro: Um contributo para o Fomento da Comunicação», in: Johnen, Thomas/ Santos, Liliane/ Schmidt-Radefeldt, Jürgen (eds.): *Gramática Comunicativa e Ensino de Português Língua Não Materna num Mundo Multilíngue: Estudos In Memoriam do Professor Doutor João Malaca Casteleiro*. Zwickau: Westsächsische Hochschule Zwickau, Fakultät Angewandte Sprachen und Interkulturelle Kommunikation (ZwIKSprache; 6), 167-194. ISBN: 978-3-946409-07-6; DOI: 10.34806/9783946409076-h



aprendizagem, incentivando-os a comunicarem de uma forma mais eficaz (Microsoft 2010).

Palavras-chave: Histórias Digitais, Competência Comunicativa, Etnografia, Português Língua de Herança.

Zusammenfassung: Unterricht in einer Sprache und das Erlernen derselben, wie im Falle des Portugiesischen, das Gegenstand dieses Artikels ist, können nur durch die Förderung des Gebrauchs der Sprache in kommunikativen Kontexten vorangebracht werden (Grosso et al. 2011). Wichtiger noch als das Sprachenlernen in formellen Kontexten ist die Assimilierung der zu lernenden Sprache in realen Interaktionssituationen. Deshalb müssen die Lernenden ermutigt werden, die Sprache zu benutzen, zu kommunizieren und sie dabei dazu zu bringen, zu wahrzunehmen, dass die Lücken in den Bereichen Grammatik und Wortschatz kein Hindernis sind, um die kommunikativen Kompetenzen zu entwickeln (Lima/ Silva Filho 2013). Das ist der Kontext, indem die *Lebensgeschichten (Digitale Geschichten)* sich als ein hervorragender Ansatz zu Entwicklung der kommunikativen Kompetenzen erweisen und eine Form darstellen, die Lernenden zu ermutigen und motivieren, besser zu sprechen und den gesamten Lernprozess zu verbessern (Microsoft 2010).

Schlagworte: Digital Storytelling, Kommunikative Kompetenz, Ethnographie, Portugiesisch als Herkunftssprache

1 Introdução

Aprender uma língua é ser capaz de comunicar nessa língua, de forma eficaz. Considerando a linguagem humana como algo complexo, o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*

[QEER] (Conselho da Europa 2001) surge como uma tentativa de abordagem da *competência em língua* nos diferentes elementos que a compõem. Esta *competência em língua* é considerada como um conjunto de capacidades que o ser humano desenvolve, não só enquanto indivíduo, mas também enquanto *agente social*. Nas palavras do Conselho da Europa (2001),

[...] é objectivo central da educação em língua promover o desenvolvimento desejável da personalidade do aprendiz no seu todo, bem como o seu sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura (Conselho da Europa 2001: 19).

Aliado ao conceito de *competência em língua* ou competência comunicativa, encontra-se outro conceito fundamental para o Conselho da Europa: o plurilinguismo.

Para este órgão europeu, o conceito de plurilinguismo foi ganhando importância na aprendizagem das línguas. A referida instituição realça que existe uma diferença entre “plurilinguismo” e “multilinguismo” e que esta diferença tem de ser clara. Segundo o Conselho da Europa (2001: 23), o multilinguismo “[...] é entendido como o conhecimento de um certo número de línguas ou a coexistência de diferentes línguas numa dada sociedade [...]” e a este podemos chegar, “[...] através da oferta de línguas numa escola ou num sistema de ensino específico, incentivando os alunos a aprender mais do que uma língua estrangeira, ou, ainda, diminuindo a posição dominante do inglês na comunicação internacional”.

Por seu lado, o plurilinguismo permite ao aprendente construir uma competência comunicativa que contemple não só a capacidade do mesmo comunicar na sua língua materna, mas também a sua capacidade em comunicar em outras línguas estrangeiras, com as quais teve contacto. O plurilinguismo envolve a experiência linguística pessoal do aprendente, que foi desenvolvida, em primeiro lugar, no contexto familiar e que, posteriormente, foi consolidada e expandida noutros contextos, tais como na escola, na universidade, nos contactos estabelecidos com outras culturas e nas experiências comunicativas que foi tendo ao longo da vida.

Todas estas experiências não estão *isoladas nem separadas em diferentes compartimentos mentais do aprendente*; pelo contrário, contribuem para a construção de uma competência comunicativa, para a qual, na perspetiva do Conselho da Europa (2001),

[...] contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem. Um locutor pode, em diferentes situações, recorrer, com desembaraço, a diferentes partes desta competência, para estabelecer uma comunicação eficaz com um interlocutor específico (Conselho da Europa 2001: 23).

Com este foco no plurilinguismo, consideramos que houve uma modificação na finalidade do estudo de uma língua, que não passa pelo alcançar uma "*mestria*" numa ou mais línguas, mas na aquisição de um *repertório linguístico* que engloba todas as capacidades linguísticas do aprendente, a saber, a *competência lexical*, a *gramatical*, a *semântica*, a *fonológica*, a *ortográfica* e a *ortoépica*.

Em nosso entender, torna-se, assim, importante conseguir que os alunos façam uma “apropriação afetiva” e efetiva da língua (Carmões 2012a: 4), estabelecendo um forte vínculo com as suas raízes e orientando o seu uso para a ação (Conselho da Europa 2001). Para tal, cremos ser importante que os alunos aprendam em situações reais, que se sintam motivados a usar a língua em contexto, ou seja, a ‘fazer coisas’ com a língua que estão a aprender.

De acordo com Portela (2006), *os métodos comunicativos focam-se no sentido, no significado e na interação entre sujeitos*. A autora refere que o ensino comunicativo

[...] organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua/alvo para realizar ações de autênticas na interação com outros falantes-usuários (Portela 2006: 53).

Defendendo que o ensino tem de se basear em funções comunicativas e que o conteúdo tem de ser relevante e ter significado para os alunos, Nunan (1991: 279) identifica cinco características importantes para a abordagem comunicativa:

- a) an emphasis on learning to communicate through interaction in the target language;
- b) the introduction of authentic texts into the learning situation;
- c) the provision of opportunities for learners to focus, not only on language, but also on the learning process itself;
- d) an enhancement of the learner’s own personal experiences as important contributing elements to classroom learning;

- e) an attempt to link classroom language learning with language activation outside the classroom (Nunan 1991: 279).

Nesta perspectiva, encaramos as *Histórias Digitais* (doravante: HD) como uma excelente abordagem ao desenvolvimento das competências comunicativas. Esta é uma atividade que permite ao aluno realizar uma ação autêntica de interação com a língua. Assim, propusemos aos nossos alunos a criação de uma HD sobre a sua identidade pessoal. As HD são uma ferramenta digital que alia o contar histórias às novas tecnologias e são consideradas “a powerful teaching and learning tool” (Robin 2008: 220). São também uma forma de encorajar os alunos a falarem melhor e conseqüentemente a aprimorarem a sua aprendizagem, incentivando-os a comunicarem de uma forma mais eficaz (Microsoft, 2010). A HD, que fomenta a oralidade, “(...) allows students to record themselves narrating their own scripts” (Bull/ Kajder 2004-2005: 49).

Contar uma história sobre si mesmo, ou sobre a sua família, funciona como uma motivação/ inspiração para o processo de aprendizagem, tornando a língua que os alunos aprendem no contexto familiar, em comunidade, ou em contexto formal, mais próxima de si mesmos (Camões 2012b).

O *Digital Storytelling* é uma metodologia que usa ferramentas digitais para contar uma história. As HD permitem interrelacionar textos de diferentes naturezas – escritos, icônicos, musicais – fáceis de criar e de compartilhar.

2 Método

O nosso estudo está a ser realizado em quatro escolas, onde exercemos a nossa prática letiva há três anos. São escolas situadas na Alemanha, no Estado da Renânia do Norte-Vestefália, onde o ensino da língua e cultura portuguesas funciona uma vez por semana, em modalidade de ensino opcional.

A nossa amostra é de 45 alunos que frequentam os níveis de proficiência A2 e B1 e cujas idades se situam entre 10 e 17 anos.

Sendo o nosso objetivo procurar definir a identidade linguística e cultural de um grupo de alunos, pretendemos também, a partir dos seus pontos de vista, fazer uso da etnografia enquanto modelo de investigação a utilizar, contextualizando o objeto de estudo, conhecendo as dinâmicas culturais que o afetam: o conhecimento do espaço humano em que a ação se passa é, pois, o ponto de partida para a recolha de dados e facilita a sua interpretação. Van Lier (1988) defende a utilização da etnografia enquanto metodologia na educação, considerando que o conhecimento que temos do que se passa, em contexto de prática educativa, pode ser aprofundado com a recolha de dados, em sala de aula, dados esses que devem ser interpretados, tendo em conta o contexto – que não é só linguístico e cognitivo, mas também cultural e social.

Uma boa investigação etnográfica, na opinião de Nunan (1992), tem de ser:

- *contextualizada*, isto é, deve ser levada a cabo no seu contexto natural;
- *não obstrutiva*, pois o pesquisador não deve manipular os fenómenos investigados;
- *longitudinal*, pois pode ser uma investigação a longo prazo;

- *colaborativa*, já que o pesquisador colabora com os participantes;
- *interpretativa*, pois leva ao questionamento dos dados e a sua compreensão;
- *orgânica* uma vez que pressupõe uma interação entre a formulação das questões de investigação, a recolha de dados e a sua interpretação.

Neste contexto, o etnógrafo tem um papel importante, pois a observação e o questionamento constituem o seu principal instrumento na recolha de dados. Este facto também pode ser perigoso, pois, ao envolver-se no grupo, o investigador poderá influenciar os resultados. Daí ser importante realçar que o trabalho do etnógrafo deve ser observar, compreender e tentar perceber/ identificar o que os outros compreendem. Ao interagir, o etnógrafo fará também uma recolha de dados, recorrendo a uma "observação participante", como referem Bodgan / Bliken (1994), mas também distante, não descurando a preocupação de base em etnografia – a preocupação com a forma como as pessoas se olham e se veem a si mesmas (*visão êmica*), e que exige um contacto mais próximo e direto do pesquisador com as pessoas.

Para Vasconcelos (2006), o trabalho de investigação de um etnógrafo não está definido com precisão; é um trabalho que está sempre a ser negociado entre o que se está a passar no terreno e o processo de reflexão do etnógrafo. Não esquecendo que os dados nunca podem ser manipulados, o nosso papel, enquanto investigador no âmbito da etnografia, é o de observador atento e interessado em obter dados que nos permitam interpretar as perceções que os alunos têm da sua identidade linguística.

Como instrumento de recolha de dados, utilizámos, em primeiro lugar, um inquérito que pretendia compilar informação sobre o perfil pessoal e linguístico dos alunos e posteriormente elaborámos uma ficha de registo de expectativas, a fim de conhecer melhor os seus interesses e gostos.

Primeiramente, aplicámos e analisámos o inquérito e, de seguida, propusemos aos alunos que criassem uma história digital sobre a sua identidade pessoal. O objetivo deste trabalho é criar uma HD, no formato de um vídeo, no qual os alunos interrelacionem textos de diferentes naturezas – escritos, icónicos, musicais – e que lhes permita recorrerem a diferentes ferramentas digitais. Com a realização deste trabalho, pretendemos que os alunos conheçam, aprofundem e reflitam sobre a sua identidade individual.

Posteriormente, e de acordo com os programas para os níveis de proficiência A2 e B1, planificámos uma unidade temática, que contemplava a criação da HD. Ao mesmo tempo, criámos um guião de trabalho para a atividade, que foi distribuído e analisado com os alunos, no sentido de orientar a produção da HD, abrindo pistas aos alunos, mas, ao mesmo tempo, estabelecendo regras, não só da elaboração, mas também de calendarização da atividade. Por que cremos que o envolvimento dos alunos é essencial para o sucesso do processo de aprendizagem, este foi um guião aberto à negociação. Para tal, concebemos, também, e aplicámos, uma ficha de avaliação de expectativas, antes de os alunos iniciarem a criação da HD, o que permitiu ajustes ao trabalho inicialmente planeado. Criámos ainda um guia de acompanhamento, que foi usado ao longo da pro-

dução da HD. Neste documento de registo, estiveram em evidência os parâmetros de avaliação do trabalho a realizar.

No final, avaliámos as HD e, junto com os alunos, fizemos uma reflexão sobre o trabalho realizado, em que os mesmos apresentaram a sua perspetiva sobre o processo de trabalho, sobre as aprendizagens realizadas e as dificuldades que sentiram.

3 Caracterização do grupo-alvo

Com a análise e interpretação dos dados do inquérito aplicado aos alunos, verificámos, a nível de caracterização do grupo, que:

- a maioria dos discentes nasceu na Alemanha e vive no país desde que nasceu, com os seus pais, e tem um ou mais irmão(s)/ã(s);
- os pais nasceram, na sua maioria, em Portugal e têm nacionalidade portuguesa.

Quanto à nacionalidade dos sujeitos, 44% referem que têm nacionalidade portuguesa e 47% dizem ter dupla nacionalidade – portuguesa e alemã; 7% dos sujeitos têm nacionalidade alemã e 2%, brasileira.

Se nos debruçarmos sobre a pertença dos sujeitos deste estudo a uma geração de imigrantes, observamos, no Gráfico 1, que a maior parte (64%) pertence à terceira geração de imigrantes e só 36% dos sujeitos pertencem, ainda, à segunda geração de imigrantes portugueses.

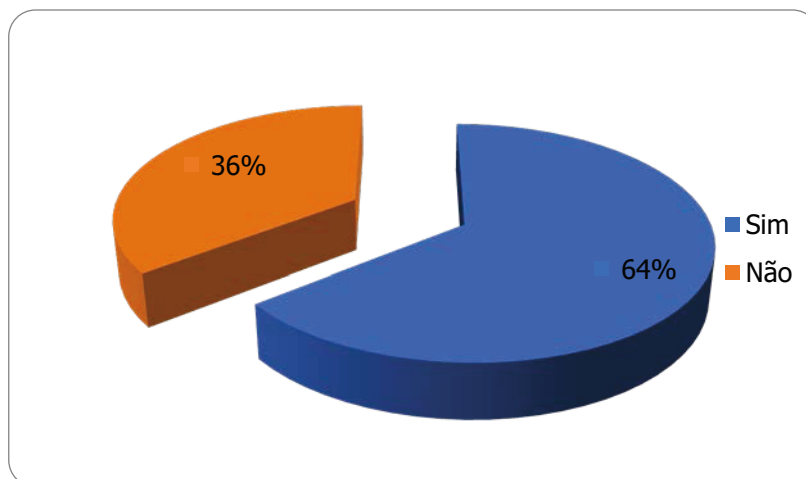


Gráfico 1 – Avós do/a aluno/a que foram ou ainda são imigrantes na Alemanha

Quanto ao perfil linguístico, observamos, no Gráfico 2, que todos os sujeitos falam português e alemão, além de outras línguas que aprendem nas escolas.

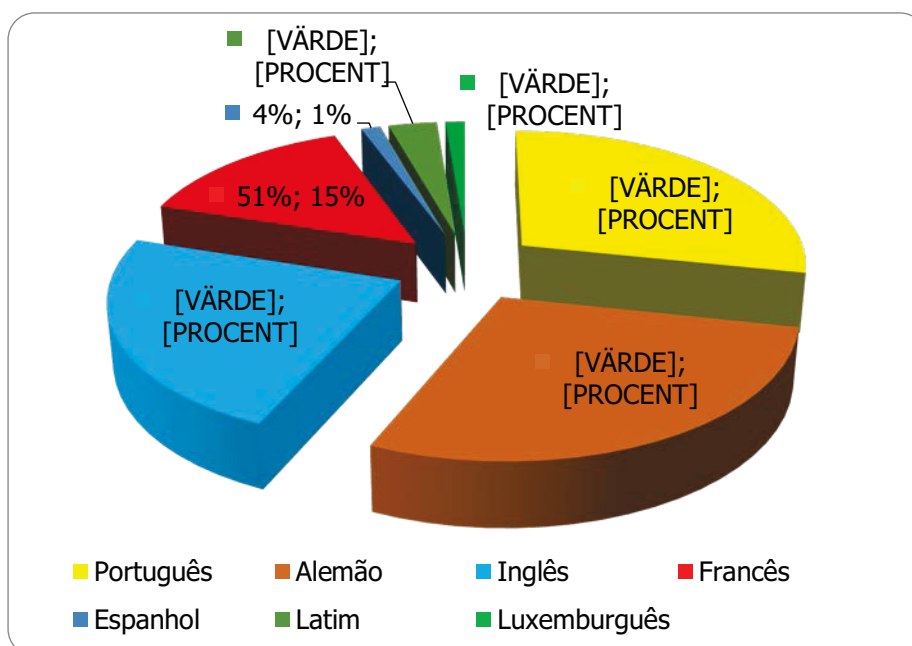


Gráfico 2 – Língua/s que os/as alunos/as falam

Como indica o Gráfico 3, verificamos que o alemão é a língua utilizada em casa por um grupo significativo de sujeitos (42%) e que outro grupo, também significativo (36%), diz falar o português.

Existe ainda um terceiro grupo (22%) que refere falar as duas línguas em casa. Podemos deduzir, então, que o alemão é a língua que surge com mais naturalidade e que o português é muitas vezes usado porque certos pais não falam alemão e os filhos comunicam com eles em português.

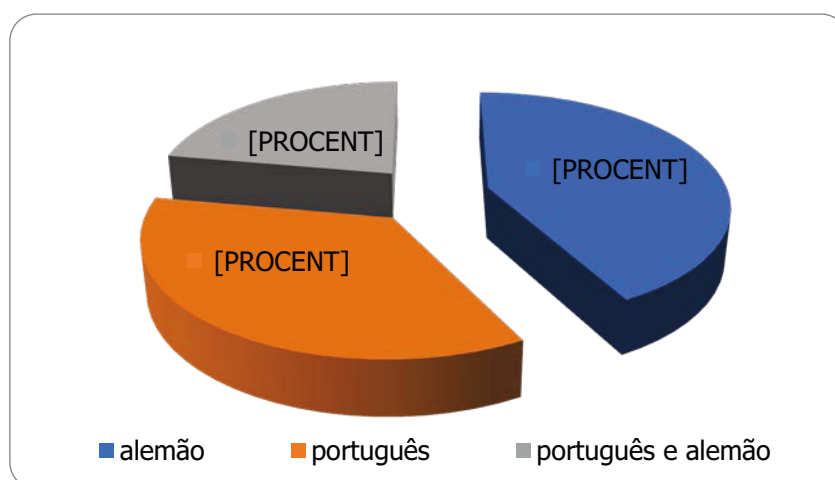


Gráfico 3 – Língua(s) que os/as alunos/as mais falam em casa

Avançamos com a possibilidade de que esta predominância do uso do alemão se prenda com o facto de que alguns pais destes alunos nasceram na Alemanha e de que muitos deles, apesar de terem nascido em Portugal, vieram para a Alemanha em idade escolar e fizeram os seus estudos neste país.

Em relação aos hábitos de leitura, são poucos os sujeitos que nunca leram livros em português e a maior parte demonstra ter hábitos pouco frequentes de leitura em português. Verificamos, além disso, que muitos discentes ouvem música em português.

Além de usarem a língua portuguesa em casa e com os amigos, todos os sujeitos usam-na nos cursos de Língua e Cultura Portuguesa [LCP], na Escola Portuguesa, como indica o Gráfico 4. Além deste contexto, os sujeitos utilizam o português para falar com os seus familiares que residem em Portugal, muitas vezes ao telefone. Mui-

tos usam ainda a língua portuguesa em casa, com os pais (como indicado acima) e quando estão com amigos portugueses. Alguns (31%) usam-na em casa com o/a irmão/irmã.

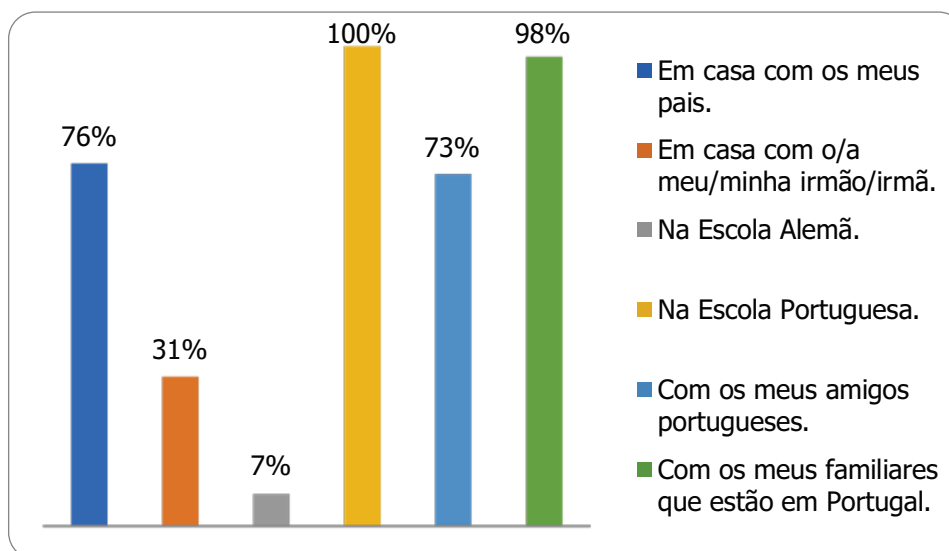


Gráfico 4 – Situações em que o/a aluno/a fala em português

O querer e gostar de aprender português prende-se diretamente com o facto de os sujeitos considerarem a aprendizagem da língua portuguesa importante. É importante, acima de tudo – como se pode ver no Gráfico 5 – para 87% dos sujeitos, para poderem comunicar com os seus familiares. São, também, da opinião de que a língua portuguesa pode mesmo ajudá-los no futuro e que é uma língua importante no mundo. Atribuem, ainda, importância ao facto de a língua portuguesa ser essencial para poderem falar com os pais e com os amigos. Só 4% dos sujeitos afirmaram que o português não é uma língua importante no mundo e nenhum referiu que a língua portuguesa não os irá ajudar no futuro.

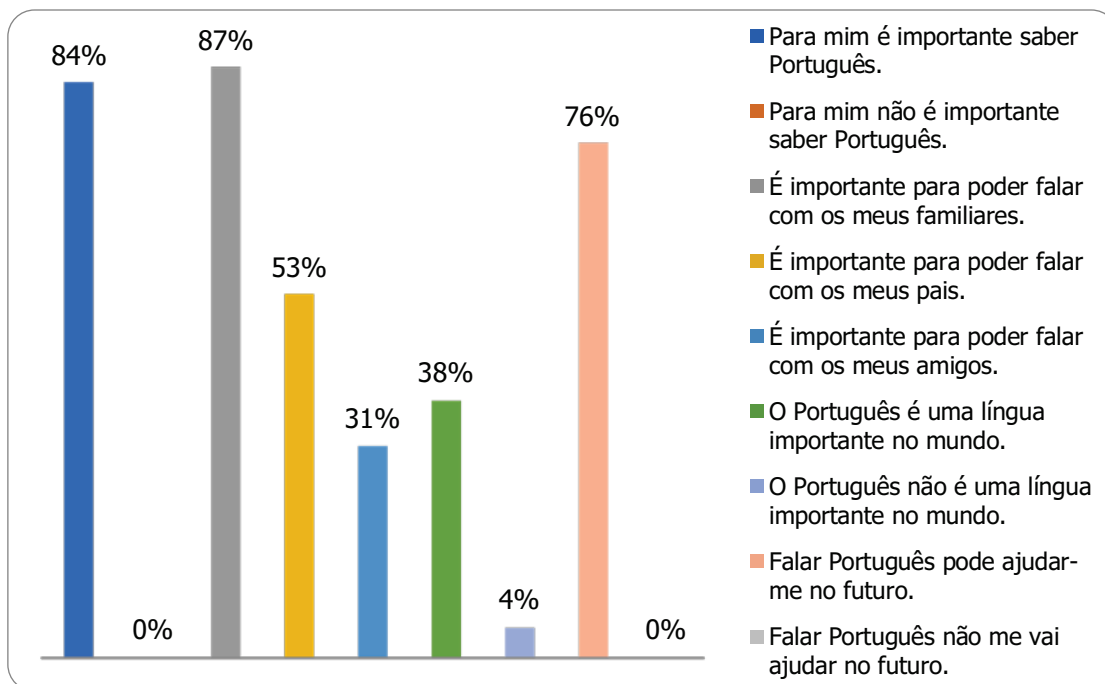


Gráfico 5 – Valor que o/a aluno/a atribui à língua portuguesa

Quanto ao significado do português para os sujeitos, ao observarmos o Gráfico 6, verificamos que a maior parte (69%) afirma que, em primeiro lugar, o português é a língua materna dos seus avós e, em segundo lugar, 67% referem que é a língua materna dos seus familiares. Em terceiro e quarto lugar, consideram também que é a língua materna dos seus pais. Referem, ainda, que é uma língua que sabem e que aprenderam em casa. No entanto, quando questionados em relação a que línguas aprenderam primeiro, 49% dos sujeitos dizem que o português foi a primeira língua que aprenderam, enquanto 29% dos sujeitos dizem que a língua portuguesa foi a segunda. Para 11% dos sujeitos, o português é uma língua estrangeira. Uma ideia que também retiramos desta análise é que muitos dos sujeitos (51%) consideram que o português é uma língua que a escola os ajuda a perceber melhor.

Concluimos, pela análise do Gráfico 6, que, apesar de os sujeitos estarem imersos na língua alemã e, portanto, fortemente motivados para a sua aprendizagem, existe, da sua parte, vontade de continuar a aprender português.

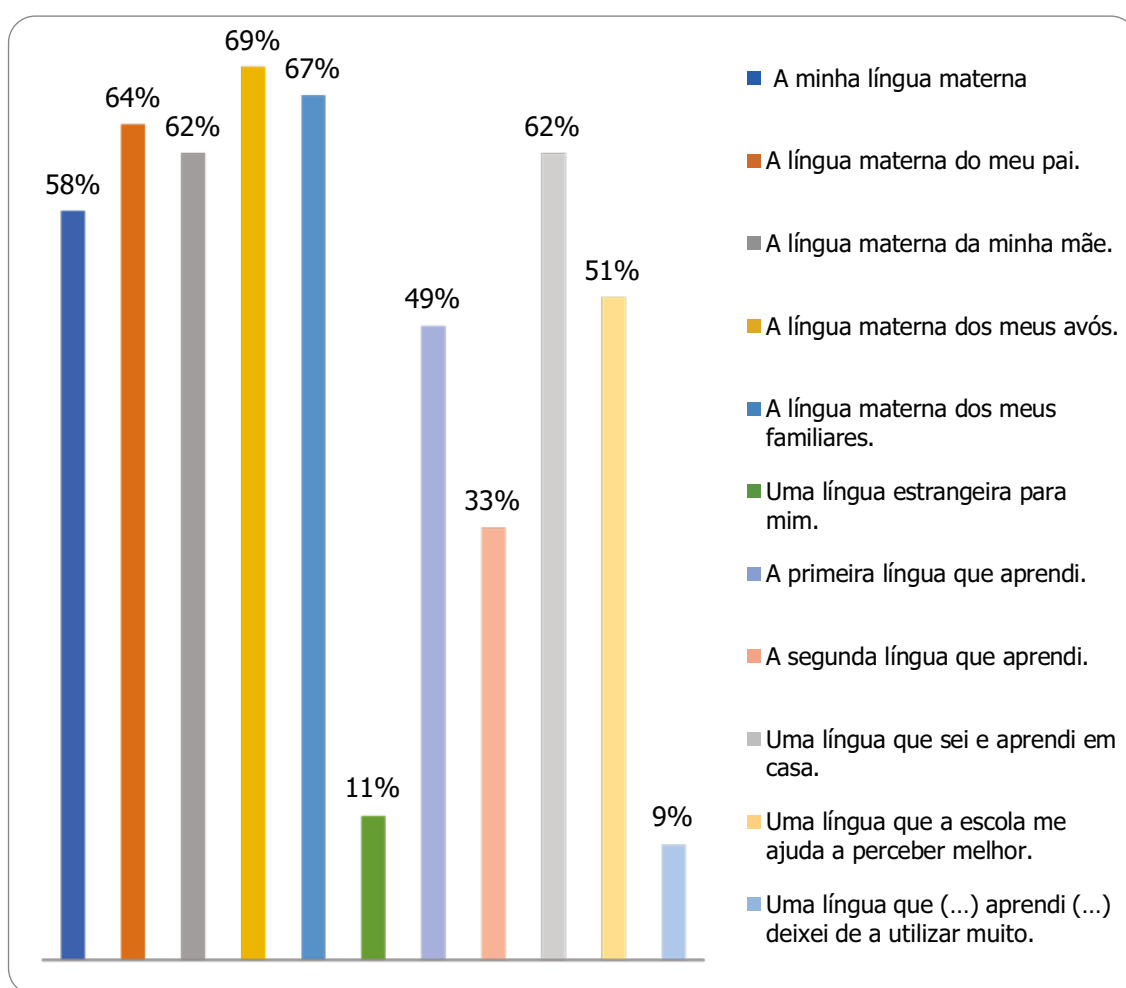


Gráfico 6 – Significado do português para o/a aluno/a

No que concerne à análise e interpretação da ficha de avaliação de expectativas, verificamos, pela análise dos Gráficos 7 e 8, que 38% dos sujeitos demonstraram gostar do tema do trabalho proposto e ficaram contentes por realizarem um trabalho sobre a sua história pessoal, a da sua família e as suas raízes portuguesas.

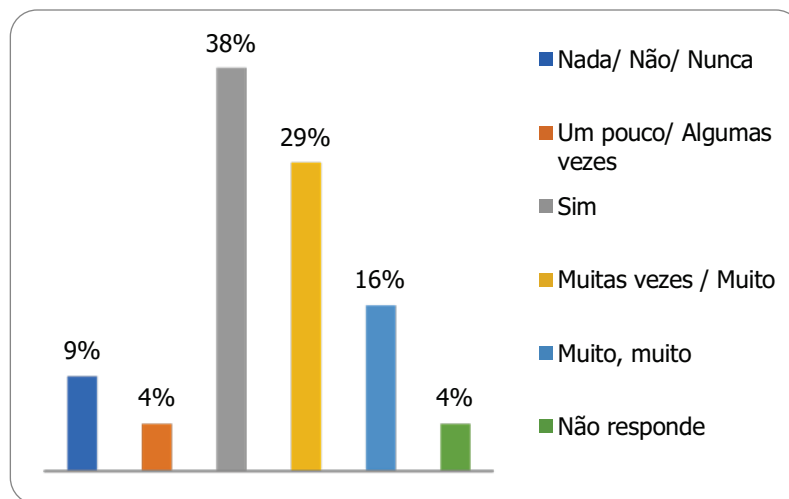


Gráfico 7 – O gosto pelo tema do trabalho

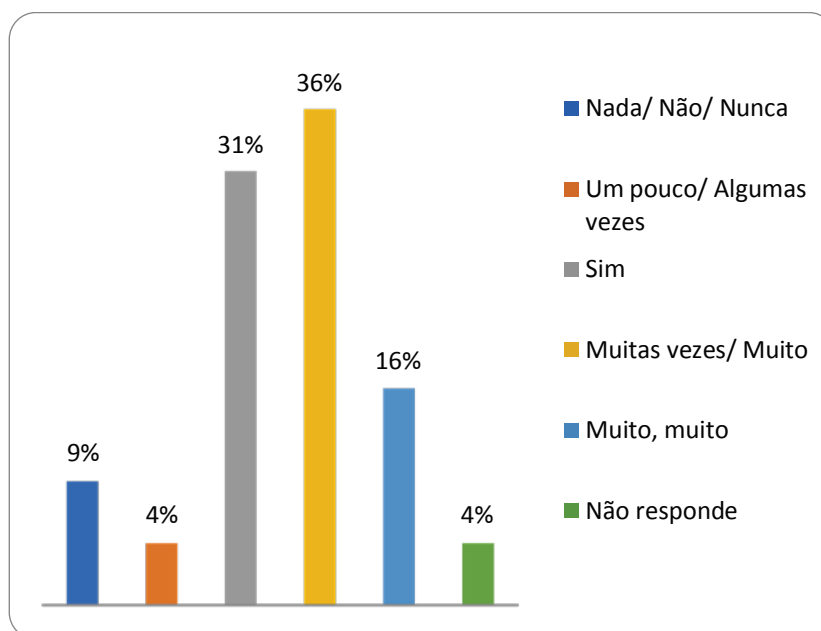


Gráfico 8 – Expetativas face ao trabalho proposto

Observando o Gráfico 9, podemos concluir que 29% dos alunos revelam saber a história da sua família e a sua história pessoal, 31% dizem saber muito e 24% dizem saber muito, muito. 4% dizem não saber nada sobre a história da sua família e 7% dizem saber pouco. Em relação a irem aprender mais sobre a sua história pessoal, 2% dos alunos é de opinião que não vão aprender nada e 7% diz ir aprender um pouco, 27% dos alunos afirmam que vão aprender

mais sobre a sua história pessoal, 33% dizem que vai aprender muito e 11% afirmam ir aprender muito, muito mais sobre a sua identidade pessoal com este trabalho.

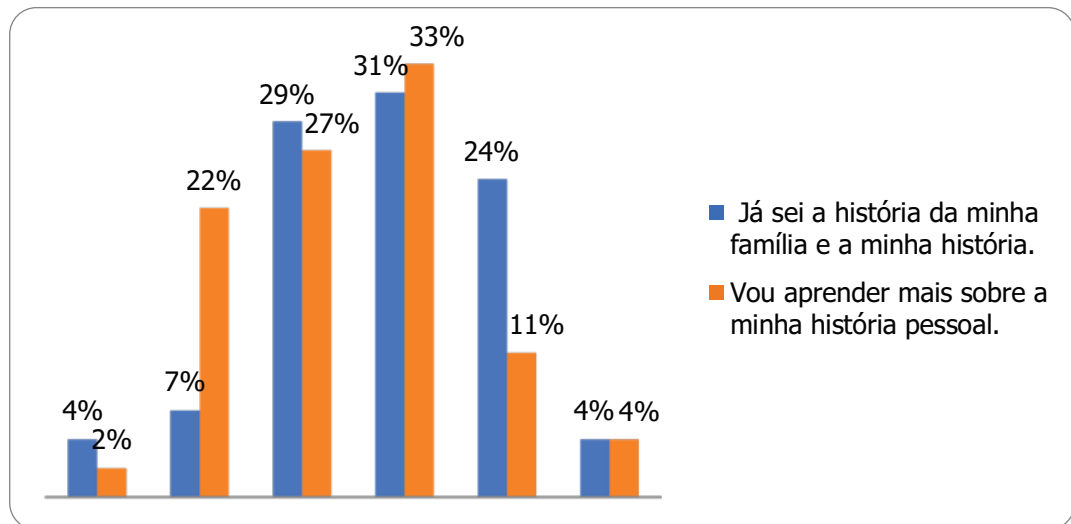


Gráfico 9 – Conhecimento da sua história pessoal

4 Resultados

A criação da HD, individualmente ou em pares, requereu um envolvimento dos alunos e um acompanhamento ao longo do processo de criação, pela nossa parte. Os alunos partiram de um *brainstorming*, como podemos ver na Figura 1. Este *brainstorming* funcionou também como o primeiro esboço da planificação pessoal do aluno, quer da estruturação do texto escrito, quer da estruturação da apresentação oral. Estamos perante o ato de escrever para construir e expressar conhecimentos, o que exigiu do aluno o uso de técnicas de reformulação textual – neste caso, o resumo. Posteriormente, foi necessário rever e aperfeiçoar o texto e assegurar a legibilidade do mesmo, neste caso, em suporte digital.

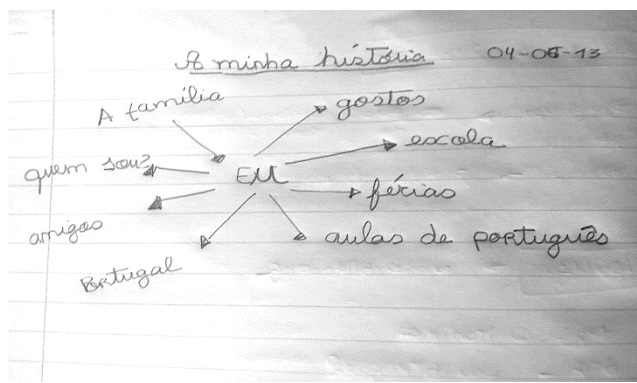


Figura 1 – “Brainstorming” prévio à criação da HD

Seguiram-se momentos de reflexão, por parte dos alunos, e a conseqüente orientação pela nossa parte, como podemos observar nas Figuras 2 e 3.

Curso: Gesenhakenon
 Data: 17.08.2013

“A minha história”

Tem título? não

Já sei a história dos meus pais / avós? não

O que vou falar sobre mim?

- onde nasci
- onde morei
- a história dos meus pais
- as coisas que eu gosto de fazer

Já organizei / ordenei a minha história? não

Reflexão / conselhos / sugestões da professora:

- Pensa no título.
- Fala com os teus pais e escreve o que eles dizem.
- Podes falar sobre as aulas de português.
- Lembra-te que tens 2 semanas.

“Estratégias”

Faço sozinho/a ou em grupo? faço sozinho

Vou utilizar texto? sim

Vou utilizar fotos? sim

Vou utilizar música? sim

Já experimentei gravar a minha voz? não

Reflexão / conselhos / sugestões da professora:

- experimenta ouvir a tua voz, se eu a consigo ouvir.
- vê se a música deixa ouvir a tua voz.

“Ferramentas”

Vou usar a “webcam”? não

Vou usar o programa “Windows moviemaker”? sim

Vou usar a máquina fotográfica? sim

Vou usar o “telemóvel”? não

Não vou usar nenhuma destas ferramentas, vou usar:

-
-
-

Reflexão / conselhos / sugestões da professora:

- Boa ferramenta.

As dificuldades que tenho sentido:

que o windows moviemaker não dá e que as fotos desaparecem.

O que tenho gostado de fazer:

já fiz um vídeo no windows moviemaker e gostei de o fazer.

Reflexão / conselhos / sugestões da professora:

- tenta ver se no computador se tens as fotos.

Figuras 2 e 3 – Guião de acompanhamento da produção da HD

A partir da verificação inicial da estruturação do trabalho e da sua planificação, passámos à fase de experimentação de criação de HD, usando o programa *Movie Maker*, como elucida a Figura 4.

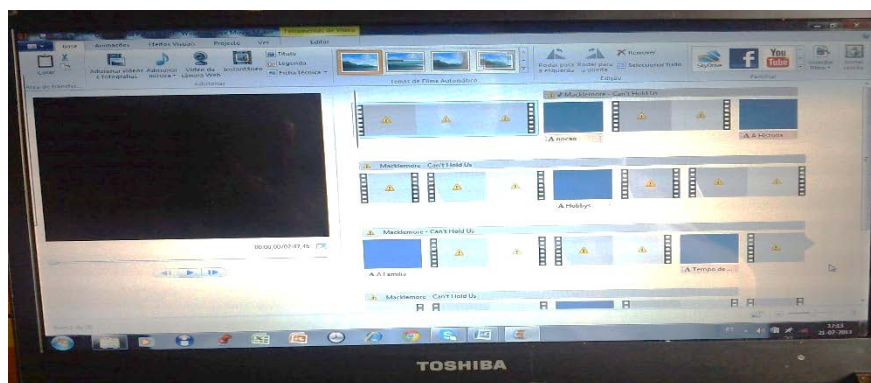


Figura 4 – A construção da HD, através do *Movie Maker*

Após várias tentativas e alguns ajustes, os alunos realizaram as suas HD, em suporte digital. Seguem-se algumas imagens das HD criadas pelos alunos, das quais se destaca o seu empenho em apresentar um trabalho consistente, aperfeiçoado e sem erros, no que diz respeito ao uso da língua portuguesa, na sua vertente escrita. No entanto, verificamos que alguns alunos revelam erros ortográficos, apesar de em sala de aula ter havido cuidado e preocupação em evitá-los. O não uso de acentos pode ter a ver com o teclado do computador em alemão, no qual o acesso aos acentos não é fácil. Salientamos também que alguns erros escritos, que aparecem nas HD, fazem parte de trabalhos realizados pelos alunos sozinhos em casa, em cima do limite de entrega do trabalho e sem a revisão feita por nós. Realçamos ainda que estas histórias foram apresentadas oralmente, o que implicou a preocupação com a comunicação oral e a sua correção – em termos linguísticos, em primeiro lugar, mas também em termos comunicacionais, alargando, assim, o espectro das dimensões do uso da língua em uso efetivo – a entoação, a postura, o tom de voz, a linguagem gestual.



Figura 5 – Título de uma HD



Figura 6 – Um tópico da HD

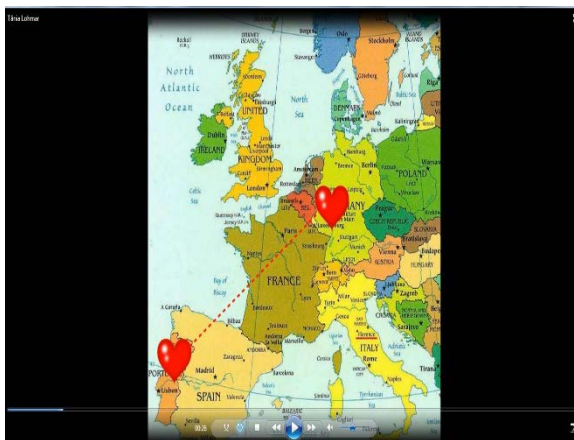


Figura 7 – Portugal e Alemanha

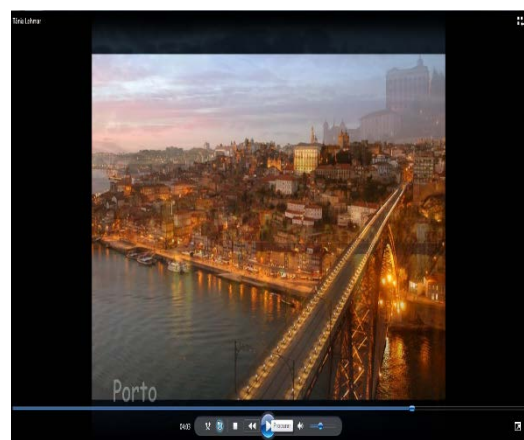


Figura 8 – A cidade do Porto



Figura 9 – História da família

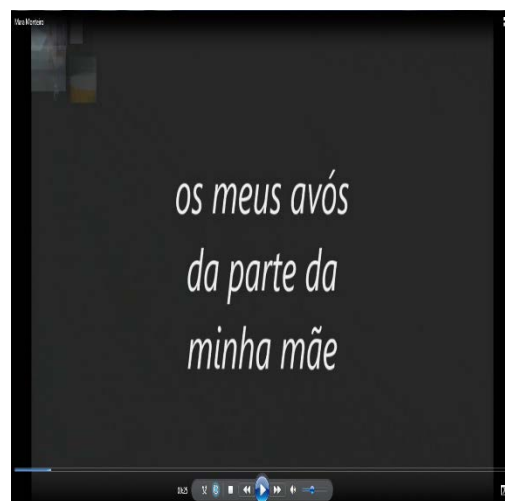


Figura 10 – A família

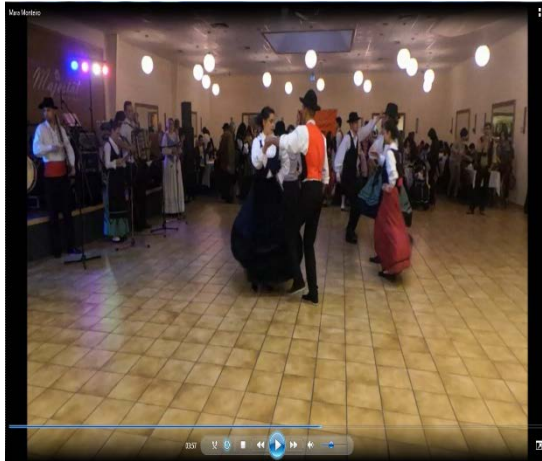


Figura 11 – Um passatempo



Figura 12 – Um tema referido nas HD

Como remate desta atividade, os alunos procederam a uma reflexão sobre o trabalho produzido, reflexão essa que lhes permitiu uma consciencialização das suas dificuldades, das suas competências linguísticas em português e dos procedimentos a ter para a elaboração deste tipo de trabalho, bem como da importância de outras componentes da comunicação – a linguagem gestual, corporal, etc. Através desta reflexão, concluímos que, no que concerne à proximidade com a língua portuguesa e pela análise do Gráfico 10, a realização da HD fomentou essa proximidade, a saber: 28% referiram que sim, 62% referiram muito e 10% referiram muito, muito.

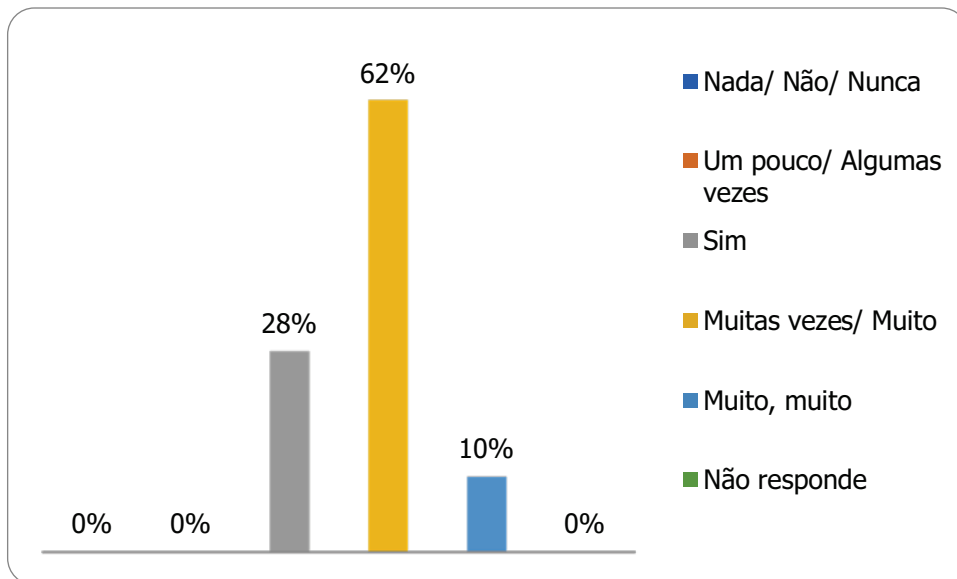


Gráfico 10 – "Sinto-me mais próximo da língua portuguesa"

Por outro lado, e ponderando se o trabalho realizado contribuiu para que os discentes se sentissem mais à vontade a falar português, o Gráfico 11 demonstra que sim: enquanto 31% dos discentes referem que sim, 55% dizem que se sentem muito mais à vontade e 14% dizem sentir-se muito, muito mais à vontade.

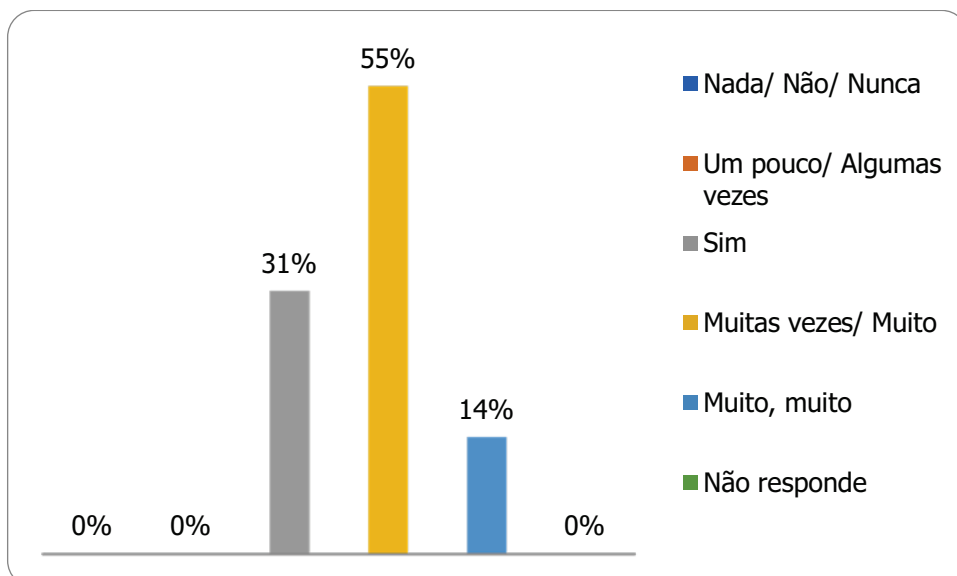


Gráfico 11 – "Sinto-me mais à vontade a falar português"

Relativamente a dificuldades na produção da HD, foi perguntado aos discentes se sentiram dificuldades em contar oralmente a sua história: 17% referiram que não, 31% sentiram algumas dificuldades, 24% referiram que sim, 17% mencionaram ter sentido muitas dificuldades, enquanto 10% afirmaram que sentiram muitas, muitas dificuldades, como se pode observar no Gráfico 12.

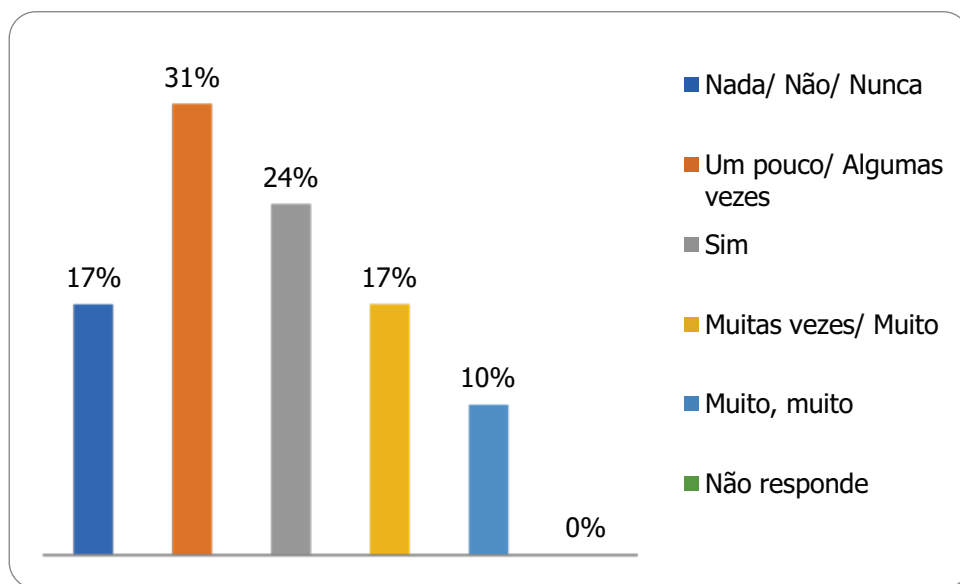


Gráfico 12 – “Senti dificuldades em contar a minha história a nível oral”

5 Considerações finais

Em jeito de conclusão verificamos que, no que diz respeito às expectativas dos sujeitos face ao trabalho solicitado, o tema é do agrado dos mesmos e suscita, em simultâneo, sentimentos de curiosidade e de receio. Os sujeitos revelam, também, otimismo, face ao trabalho e agrado e vontade em partilharem o seu trabalho com os colegas.

Em relação à forma de apresentação da HD, no que concerne à existência de sujeitos que sabem do que se trata, a maioria demonstra nunca ter experimentado fazer uma. Revelam-se capazes de realizar este trabalho e, em simultâneo, de precisar de ajuda.

Em síntese, invocamos o pensamento de Moran (2000), quando afirma que

[e]ducar é colaborar para que professores e alunos – nas escolas e organizações – transformem suas vidas em processos permanentes de aprendizagem. É ajudar os alunos na construção da sua identidade, do seu caminho pessoal e profissional - do seu projeto de vida, no desenvolvimento das habilidades de compreensão, emoção e comunicação que lhes permitam encontrar seus espaços pessoais, sociais e profissionais e tornar-se cidadãos realizados e produtivos (Moran 2000: 137).

Neste contexto, as HD, ou seja, a narração de histórias de vida em suporte digital, surgem como uma estratégia de aprendizagem bastante motivadora que, usada ao serviço da oralidade, pode melhorar a interação dos discentes assim como viabilizar o desenvolvimento da competência comunicativa em português. O próprio processo de ensino e aprendizagem ganha um maior dinamismo e provoca, como afirma Moran (2011: 126) “un nuevo encantamiento en la escuela”.

As HD são também uma forma da promoção da expressão e da comunicação e mostram que alunos que na sala de aula revelam ser tímidos e não querer falar português, o fizeram na HD, em alguns casos, de uma forma surpreendente.

Referências Bibliográficas

Bodgan, Robert/ Biklen, Sari (1994): *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bull, Glen/ Kajder, Sara (2004-2005): "Digital Storytelling in the language arts classroom", in: *Learning & Leading with Technology* 32, 4, 46-49, disponível online: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ697294.pdf> (16 de maio de 2021).

Camões – Instituto da Cooperação e da Língua-Portugal (2012a): *Ensino Português no Estrangeiro-Programa A2*. Lisboa: Direção de Serviços de Língua e Cultura; Ministério dos Negócios Estrangeiros, disponível online: https://www.epesuica.ch/var/m_4/42/42f/172724/10396715-Programa_EPE_A2-45c48.pdf?download (16 de maio de 2021).

Camões – Instituto da Cooperação e da Língua-Portugal (2012b): *Ensino Português no Estrangeiro-Programa B1*. Lisboa: Direção de Serviços de Língua e Cultura; Ministério dos Negócios Estrangeiros, disponível online: http://cvc.instituto-camoes.pt/ProgramasEPE/Professores/Programa_EPE_B1.pdf (16 de maio de 2021).

Conselho da Europa (2001): *Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa, disponível online:

https://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf

(16 de maio de 2021)

Grosso, Maria José/ Soares, António/ Sousa, Fernanda de/ Pascoal, José (2011): *QuaREPE – Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro: documento orientador*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC, disponível online:

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEstrangeiro/2012_quarepe_docorientador.pdf (16 de maio de 2021).

Lier, Leo van (1988): *The Classroom and the Language Learner: ethnography and second-language classroom research*. London: Longman (Applied linguistics and language study).

Lima, Nayra Silva/ Silva Filho, Marcelo Nicomedes dos Reis (2013): "A abordagem comunicativa no processo de aquisição da língua inglesa", in: *Web-Revista Sociodialeto* 3, 9. 1-27, disponível online:
https://www.academia.edu/28513094/A_ABORDAGEM_COMUNICATIVA_NO_PROCESSO_DE_AQUISI%C3%87%C3%83O_DE_LINGUA_INGLESA (22 de junho de 2021).

Microsoft (2010): *Conte uma história, torne-se um aprendiz ao longo da vida*, in:

<https://erte.dge.mec.pt/publico/etwinning/imagens/80002152-Como-contar-historias-digitais.pdf> (16 de maio de 2021).

Moran, José Manuel (2000): "Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias", in: *Informática na Educação: Teoria e Prática* 3, 1, 137-144, disponível online: <https://seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/download/6473/3861> (16 de maio de 2021).

Moran, José Manuel (2011): "Las nuevas tecnologías y el re-encantamiento del mundo", traduzido do português por Violetta Vega, in: *Aletheia: Revista de desarrollo humano, educativo y social contemporáneo*. 3, 1, 120-127, disponível online: <https://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/37> (16 de maio 2021).

Nunan, David (1991): "Communicative Tasks and the Language Curriculum", in: *TESOL Quarterly* 25, 2, 279-295, disponível online: <http://tesolexpert.com/home/CommunicativeTasksAndTheLanguageCurriculum.pdf> (16 de maio 2021).

Nunan, David (1992): *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Portela, Keyla Cristina Almeida (2006): "A abordagem comunicativa na aquisição de uma língua estrangeira", in: *Revista Expectativa* 5, 1, 52-68. DOI: <https://doi.org/10.48075/revex.v5i1.84>
- Robin, Bernard R. (2008): "Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom", in: *Theory Into Practice*, 47, 220–228, disponível online:
https://www.researchgate.net/publication/249901075_Digital_Storytelling_A_Powerful_Technology_Tool_for_the_21st_Century_Classroom (22 de junho de 2021).
- Vasconcelos, Teresa (2006): "Etnografia – Investigar a experiência vivida", in: Lima, Jorge Ávila de/ Pacheco, José Augusto (eds.): *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora (Panorama), 86-104.

O ensino de PLE a deficientes visuais espanhóis ¹

Lilian dos Santos Ribeiro

Universidade de Sevilha

ldossantos@us.es

Resumo: Neste trabalho, pretende-se propor metodologias centradas na abordagem comunicativa para o ensino de português como língua estrangeira (PLE) a deficientes visuais espanhóis. Todas as atividades de PLE estão desenvolvidas e têm foco nas habilidades e destrezas da competência comunicativa, além de estudos contrastivos entre português e espanhol adaptados às necessidades de aprendizagem de deficientes visuais espanhóis. A abordagem aqui utilizada é respaldada em bibliografia pertinente e em dados empíricos coletados pela autora por meio de entrevistas com diretores, coordenadores, docentes e discentes, observações e estágio em centros de reabilitação para pessoas cegas e deficientes visuais. Neste sentido, considera-se que este estudo poderá contribuir para formação de um referencial teórico metodológico, com base científica e de caráter didático.

Palavras-chave: PLE, cegos, visão, multissensorial, ONCE.

Como citar este artigo:



Ribeiro, Lilian dos Santos (2025): «O ensino de PLE a deficientes visuais espanhóis», in: Johnen, Thomas/ Santos, Liliane/ Schmidt-Radefeldt, Jürgen (eds.): *Gramática Comunicativa e Ensino de Português Língua Não Materna num Mundo Multilíngue: Estudos In Memoriam do Professor Doutor João Malaca Casteleiro*. Westsächsische Hochschule Zwickau, Fakultät Angewandte Sprachen und Interkulturelle Kommunikation (ZwIKSprache; 6), 195-222. ISBN: 978-3-946409-07-6. DOI: 10.34806/9783946409076-i

¹ Este artigo é uma versão atualizada de Ribeiro (2017).

Zusammenfassung: In diesem Beitrag werden Methoden zum Unterricht von Portugiesisch als Fremdsprache für spanische Sehbehinderte vorgestellt. Alle Aktivitäten des Portugiesischunterrichts sind darauf ausgerichtet die kommunikativen Kompetenzen zu entwickeln, dabei jedoch die Bedürfnisse und Lernprozesse von spanischen Sehbehinderten zu berücksichtigen. Der Ansatz wurde auf der Grundlage der einschlägigen Forschung, von Interviews mit Lehrenden und Lernenden sowie Koordinatoren und Direktoren sowie begleitender Beobachtung in Rehabilitationszentren für Sehbehinderte entwickelt. So ist das das Ziel dieses Beitrags, einen wissenschaftlich und didaktisch fundierten theoretischen und methodischen Bezugsrahmen für den Portugiesischunterricht für Sehbehinderte zu entwickeln.

Schlagwörter: Portugiesisch als Fremdsprache; Blinde; Sehbehinderung; Multisensorialität; ONCE

Neste trabalho, pretende-se propor adaptações metodológicas centradas na abordagem comunicativa para o ensino de português como língua estrangeira (PLE) a deficientes visuais espanhóis, no nível A2 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Conselho da Europa 2001). Todas as atividades de PLE estão desenvolvidas e focalizam as habilidades e destrezas da competência comunicativa, além de estudos contrastivos entre português e espanhol adaptados às necessidades de aprendizagem dos deficientes visuais espanhóis. A abordagem aqui utilizada tem respaldo em bibliografia pertinente e em dados empíricos coletados pela autora por meio de entrevistas com diretores, coordenadores, docentes e discentes de PLE; observações e estágio em centros de reabilitação para pessoas cegas e deficientes visuais (na Biblioteca Braille, na escola Álvares de Azevedo, em Belém do Pará, Brasil e no Colégio Luis

Braille da Once, em Sevilha, Espanha). As observações e entrevistas foram desenvolvidas e algumas metodologias foram adaptadas para serem aplicadas aos alunos dos distintos centros de reabilitação; por último, foi feita a análise dos resultados obtidos. Neste sentido, considera-se que este estudo poderá contribuir para formação de um referencial teórico metodológico de base científica e de caráter didático.

Dada a natureza e o caráter introdutório, panorâmico, sistemático e claramente didático deste trabalho, o leitor poderá ter uma compreensão direta e científica do mundo educativo que rodeia os educandos cegos. Pretende-se mostrar a percepção leitora e, como indicado acima, fazer adaptações metodológicas para o ensino de PLE a deficientes visuais espanhóis.

1 O código braille e os meios tiftotecnológicos² no ensino de PLE.

Como se sabe, os seres humanos têm cinco órgãos sensoriais: a visão, a audição, o olfato, o tato e o paladar; a visão é responsável por 80% dessa percepção sensorial, os 20% restantes sendo distribuídos pelos outros canais perceptivos (cf. Pelechano et al. 1995; Vallés 2000). No caso da pessoa cega, a percepção de mundo

² A palavra *tiftotecnológico* vem do grego *tiflo* que significa "cego". Por isso, quando se fala de novas técnicas específicas para pessoas deficientes visuais, emprega-se o termo *tiftotecnologia*, que designa o conjunto de conhecimentos e recursos direcionados aos cegos com a finalidade de encontrar os meios mais úteis para o uso da tecnologia; os aparelhos *tiftotécnicos* são desenhados pensando em conseguir uma maior qualidade de vida e autonomia pessoal para essas pessoas.

está, portanto, reduzida a 20%. Este trabalho pretende apresentar aos docentes meios que permitam a exploração e a potencialização dos outros quatro órgãos sensoriais do discente cego.

Este trabalho terá como base as ideias de Mantoan (2003:13-78):

É necessário ensinar os alunos com suas diferenças, não diferenciando o ensino de cada um, pois cada educando pode aprender em seu tempo e da sua própria maneira (Mantoan 2003: 13-14).

Antes de entrar no *corpus* metodológico deste artigo, no entanto, é necessário fazer uma pequena introdução sobre o alfabeto braille, os aparelhos *tiflotecnológicos* utilizados por esse público, os diferentes tipos de percepções- *cinestésica-tátil, háptica*, leitora – e, por último, propostas de adaptações metodológicas.

Ao longo dos séculos, registraram-se, várias tentativas de criar um sistema de leitura e escrita para os sujeitos privados de visão, até que Louis Braille (cf. Elissalde 1992; Martín-Blas-Sánchez, 2000: 32-33) inventou o código braille³, o qual, ainda hoje, é o sistema internacional de leitura e escrita usado pelos deficientes visuais.

Existem alguns instrumentos através dos quais se pode escrever em braille, o mais simples e econômico dos quais se chama “reglete” (cf. Henri 1952: 66). Mesmo se esse aparelho está cada vez mais em desuso, é bom conhecê-lo porque poderá vir a ser útil

³ O alfabeto braille é o código tátil de leitura e escrita adotado de forma universal pelos cegos (cf. Martín-Blas Sánchez 2000: 34; Martínes Liébana 1996; Ochaíta Alderete 1988; ONCE 1988; Mousty/ Bertelson/ Houblet 1981; Nielsen 1988).

em certas situações. Além do reglete, o alfabeto braille pode ser escrito por máquinas especiais de mecanografia: Perkins ou Blista (cf. Durán Vélez 2000: 363).

O avanço da tecnologia permitiu o surgimento de aparelhos *tiflotecnológicos* que revolucionaram a produção bibliográfica para os sujeitos privados de visão através de gravações magnetofônicas: O *Braille falado* (cf. Morales Torres/ Berrocal Arjona 2000: 8) é um instrumento portátil que permite o processamento e o armazenamento de qualquer informação, servindo também como relógio, calendário e calculadora. O texto gravado é reproduzido por síntese de voz, podendo ainda ser impresso em braille por meio de uma impressora braille; esse aparelho pode, além disso, ser conectado a qualquer computador. Outro aparelho revolucionário é o *PC falado* (cf. Sanz Moreno 2000: 461; Bartolomé Pina 1987: 19-26) um microcomputador que tem as mesmas funções do *braille falado*.

As *impressoras braille* (cf. Ribeiro 2008: 38) permitem imprimir qualquer texto digitado ou escaneado. Assim, a criação destas impressoras representou um avanço muito significativo no que se refere à agilidade e ao aumento da produção de textos no código braille. O seu funcionamento é idêntico ao das outras impressoras, excetuando-se o fato de que os caracteres impressos não são letras, mas signos braille. Infelizmente, essa impressora é muito cara e somente os centros de reabilitação e apoio as possuem. Por este motivo, se algum docente necessitar de um texto impresso em braille terá que se deslocar até um desses centros.

Entre os materiais *tiflotecnológicos*, encontram-se ainda os *programas de síntese de voz*, criados e adaptados para os computa-

dores. Cabe assinalar, neste ponto, que o uso do computador é outro avanço maior, pois ajuda no desenvolvimento dos portadores de Necessidades Educativas Especiais (NEE), facilita a sua aprendizagem e, além disso, permite o acesso do cego ao mundo da informática. Os programas de síntese de voz mais usados são: Jaws, Dolphin, NVDA e, no Brasil, Dosvox. Com esses programas, os sujeitos privados de visão podem ler e escrever textos no computador e se conectar à internet: qualquer página web pode ser lida pelos programas leitores de tela, o que abre para os deficientes visuais um mundo novo de informações disponíveis online. O *teclado Braille* (cf. Morales Torres/ Berrocal Arjona 2000: 8) é uma ferramenta que se converteu num instrumento de libertação extremamente necessário.

Por fim, convém citar *Colorino* (cf. Ribeiro 2008: 40), identificador de cores falante, que permite à pessoa cega conhecer as cores das roupas, flores e de outros objetos e, assim, obter uma maior independência. Através dos seus sensores, esse aparelho é capaz de identificar a intensidade da luz, o que assinala pela emissão de apitos. Todos esses aparelhos *tiflotecnológicos* permitem ao deficiente visual aceder a diferentes informações.

2 Órgãos sensoriais: as múltiplas leituras de mundo dos deficientes visuais

A percepção é um processo ativo que compreende a procura dos elementos mais importantes de informação, a comparação entre os diferentes elementos percebidos e a elaboração de uma hipótese relativamente ao significado da informação na sua totalidade, além

da verificação dessa hipótese por meio da sua comparação com as características específicas do objeto percebido (cf. Durán Vélez 2000: 381).

Na percepção, portanto, não intervêm apenas os sentidos, já que estes somente abrangem sensações: a percepção implica atividades cognoscitivas superiores, que interpretam, comparam e verificam as sensações.

A maioria dos sistemas sensoriais são constituídos por órgãos sensoriais, células receptoras e nervos transmissores que, por sua vez, conectam o corpo celular neuronal ao córtex (cf. Nuñez Blanco 2000: 67).

As experiências com a vista, o som, o sabor e o cheiro que rodeiam todas as pessoas, estimulam seus sentidos, enviando mensagens ao cérebro pelos nervos sensoriais, o que faz com que recebam um significado. Assim se inicia o processo perceptivo que, em sua fase final, agrupa os diferentes estímulos de modo a permitir uma interpretação unificada.

A audição, assim como a visão, é um sistema de longa distância que nos possibilita obter informações sobre o ambiente. A discriminação e o reconhecimento dos sons fazem com que o deficiente visual e qualquer outra pessoa que não tenha nenhuma deficiência auditiva sejam capazes de distinguir os sons (cf. Vallés Arándiga 2000: 296).

Os sistemas olfativo e gustativo permitem o desenvolvimento de atividades importantes para uma pessoa com deficiência visual, pois recebem sensações procedentes das qualidades químicas dos objetos e do ambiente. A oportunidade de explorar o ambiente por

meio do uso destes sentidos proporciona uma valiosa informação que poderá ser processada e utilizada com os dados sensoriais no desenvolvimento perceptivo (cf. Vallés Arándiga 2000: 299).

Em geral, a detecção dos odores é útil, por exemplo, como forma de efetuar algumas distinções entre materiais ou marcar a proximidade de pessoas. Por estas razões, também é preciso potencializar essas modalidades sensoriais para que completem o conhecimento da pessoa cega.

Nem tudo o que percebemos visualmente poderá ser percebido através do tato ou da audição. Cada função sensorial proporciona sensações e percepções próprias e específicas, impossíveis de serem percebidas por outros canais. A estruturação da percepção e o nível cognitivo são radicalmente determinados e diferenciados segundo o sistema sensorial que o indivíduo utiliza habitualmente.

2.1 Percepção tátil-cinestésica

As sensações táteis e cinestésicas são o primeiro contato do cego com o mundo que o rodeia. Através do tato, o sujeito cego manipula os objetos, pressiona, levanta e contrasta as suas qualidades: características, tamanho, peso, dureza e flexibilidade. O feedback que proporciona esse sentido é diferente da informação fornecida pelo sistema visual (cf. Nuñez Blanco 2000: 78; Foulke 1982; Carreiras Valiña / Codina Casals 1993: 5-15).

A inter-relação entre os sistemas tátil e cinestésico na procura e transmissão da informação ao cérebro para sua codificação, associação e interpretação é tão estreita que, frequentemente, recebe o

nome de "sentido da pele"⁴ (tato, movimento e propriocepção). Os lábios e as mãos apresentam grandes concentrações de receptores táteis e são os transmissores mais sensíveis da informação tátil ao córtex (cf. Ludel 1978).

2.2 A diferença entre a percepção ótica e a háptica⁵

Não cabe dúvida que a apreciação das formas é originária e está intimamente ligada com a visão. No mundo das formas, com riqueza de detalhes e características só é compreensível em todo o seu sentido para os que enxergam. Não se pode identificar o mundo da forma com o mundo háptico. Pode-se afirmar que o alcance da percepção e a criação da forma transcendem o mundo visual. Similar-

⁴ A pele responde aos eventos físicos que ocorrem nas proximidades do organismo; dessa forma, fornece informações sobre a natureza das superfícies e dos objetos que estão em contato direto com ela. Assim, ao tocarmos e sermos tocados percebemos os objetos e as superfícies, sentimos frio e calor e experimentamos sensações dolorosas. No entanto, a sensibilidade cutânea não se restringe a esses eventos sensoriais gerais. Também somos capazes de experimentar sensações complexas e "misturadas", como quando temos contato com superfícies oleosas, pegajosas, úmidas, ásperas, suaves, vibratórias e as que produzem cócegas e coceiras. Além disso, quando sentimos os objetos, ao manuseá-los ou agarrá-los, também somos capazes de reconhecer sua forma tridimensional. Nesse caso, não somente empregamos o tato ou as informações fornecidas pela pressão sobre a pele, mas a elas também agregamos dados provenientes da extensão e da distensão - informações cinestésicas- dos músculos, dos tendões e das juntas dos dedos e das mãos. As informações cinestésicas e cutâneas são às vezes coletivamente denominadas sentido da pele ou sentido corporal, ou ainda somestesia.

⁵ A percepção háptica baseada na ação muscular (tato dinâmico) permite a um indivíduo perceber dimensões e orientação de objetos através do contato mecânico com uma pequena porção do objeto, ou seja, a percepção háptica está totalmente relacionada com o tato.

mente, a háptica tem “seu próprio mundo de forma”⁶, embora limitado e diferente, determinado por tendências e objetivos diferentes dos da ótica (cf. Durán Vélez 2000: 382). Devido à exploração manual confiar nos movimentos intencionais especializados de acordo com a propriedade dos objetos a serem percebidos (Lederman/Klatzky 1987; Lederman/ Klatzky/Matula 1991), a percepção háptica pode ser incompleta ou menos estruturada do que a percepção visual.

Um objeto pode produzir diferentes impressões, segundo a posição do observador ou a iluminação a que esteja submetido, mesmo que a sua forma seja sempre a mesma. Quando se pede a um cego a tarefa de descrever esse objeto, impressiona a maneira minuciosa como o toca, em detalhe e por todos os lados e apreendendo as relações espaciais entre as partes que o compõem. A percepção estrutural é a expressão primordial do sentido háptico, enquanto a percepção global amplia o que é apreendido pela percepção visual (cf. Révész 1950; Ballesteros Jiménez 1994: 28-37; González/ Budet 1995: 43-47; Durán Vélez 2000:383; Ochaíta Alderete 1988).

Portanto, a háptica se dá por via da percepção estrutural até chegar à imagem total, ou seja, um caminho oposto ao da ótica, em que geralmente a forma total constitui o ponto de partida para uma análise estrutural.

⁶ Enquanto que no campo visual, a porção do espaço que ativa os processos neurais têm forma e tamanho estáveis; a forma e o tamanho do campo perceptual tátil variam de acordo com o modo de exploração adotado pelo observador.

Contudo, pode-se definir a percepção háptica como o sistema de percepção, integração e assimilação de sensações que tem como instrumento característico a mão e o tato como órgão sensitivo através do princípio *estereoplástico*⁷.

2.3 Percepção leitora

A leitura, como meio de acesso à cultura em geral, como atividade de lazer, faz parte da vida diária de muitos seres humanos. Os “videntes”⁸ têm a leitura em tinta, mas também se pode ler em braille ou através dos “livros que falam”, que são recursos didáticos com voz sintética ou gravada. O processo leitor pode ser realizado por intermédio de distintos canais sensoriais e múltiplas ações. Por isso, tanto o texto em tinta como qualquer outro material de leitura destinado a serem percebidos visualmente podem ser adaptados para serem captados pelo alunado cego através dos canais sensoriais táteis e auditivos. O texto em tinta será transcrito no sistema braille ou gravado. Os desenhos necessários podem ser substituídos por objetos reais ou adaptados em relevo para facilitarem a percepção tátil: basta substituir o suporte e o sistema de leitura visual por outros perceptíveis pelo tato e pela audição. O sistema de leitura-escrita habitual em tinta, destinado a ser lido visualmente pode ser

⁷ Em todo processo háptico de conhecimento, o princípio *estereoplástico* se manifesta, no estágio preliminar da percepção como um impulso irresistível de apreender os objetos tatilmente até o limite do possível, em toda sua corporeidade, ou seja, agarrá-lo e tocá-lo por todos os lados, experimentando seu modo plástico e tridimensional.

⁸ A palavra “vidente” é aqui utilizada para designar o indivíduo que vê, que não tem nenhuma deficiência visual.

transcrito em braille para ser percebido e lido através do tato, ou o texto em tinta pode ser lido e gravado: pode-se fazer um registro em fita magnética ou digital de uma leitura do texto para ser reproduzido em aparelhos apropriados. De modo semelhante, é possível utilizar a audição como canal de percepção ou programas de computador para fazer a leitura da tela. Esses programas podem ser encontrados em muitos idiomas e têm a capacidade de ler as páginas diretamente da internet. O áudio tem a vantagem sobre o texto impresso em braille de ser mais rápido, especialmente quando o input é um texto simples e sem imagens⁹.

É obvio que o mundo da pessoa cega é um mundo desprovido de visão, luz e cor, um mundo em que a informação recebida pelos outros sentidos adquire uma grande importância. No lugar de um mundo de luzes, sombras, cores e perspectivas, o cego se encontra diante de um mundo de sons, texturas e temperaturas, recebendo informações através das atividades do seu próprio corpo e da via verbal (cf. Nuñez Blanco 2000: 123).

O código leitor braille é empregado por extenso, ou seja, a leitura se faz letra por letra, palavra por palavra ou de forma abreviada. Por ser muito rígido com relação à forma, qualquer erro na posi-

⁹ A leitura do sistema braille é feita signo por signo até formar uma palavra e assim chegar a construção de uma frase, por esse motivo, a leitura é muito mais lenta. Enquanto que o áudio tem um caráter imediato porque dá ao deficiente visual acesso à informação de maneira muito mais rápida e precisa, acompanhando a velocidade com que essas informações são produzidas e reproduzidas. Os áudios também podem trazer audiodescrições de imagens e fotos, o que resultaria mais difícil em um texto impresso em braille.

ção de um dos seus pontos reveste uma relevância muito significativa, pois poderá acarretar uma interpretação errônea do grafema e, portanto, uma má leitura.

Os leitores cegos têm o mesmo grau de desenvolvimento cognitivo que os leitores videntes: a sua limitação e o seu problema estão relacionados com a lateralidade e com o espaço físico; portanto, o processo de interpretação e compreensão textual se efetua em princípio da mesma maneira para todos os indivíduos.

O desenho em relevo é outra opção que os deficientes visuais têm para conhecer e apreender as imagens¹⁰. Essa técnica também lhes favorece muito para que entendam o mundo que os rodeia. Há máquinas específicas (Thermoform e Ricoh-Fúser) nos centros de apoio que produzem desenhos em relevo ou tridimensionais; esses aparelhos realizam desenhos e cópias diretamente dos originais em plástico termodeformável. Uma vez que o desenho está terminado, a informação em braille pode ser introduzida na sua parte inferior. A desvantagem é que os desenhos não têm cor – embora possam ser coloridos manualmente pelo docente. Caso o professor não tenha acesso a essas máquinas, poderá fazer seu próprio desenho em relevo com uma cartolina.

¹⁰ Esta afirmação baseia-se em estudos realizados por pesquisadores com cegueira, entre os quais citamos Trinca (1973), que utiliza o procedimento de desenhos-históricos como meio auxiliar para a ampliação da pesquisa de personalidade. Trinca (1987), por sua vez, apresenta uma sistematização e um aprofundamento desse trabalho.

3 Adaptações metodológicas para o ensino de PLE a deficientes visuais espanhóis

A contribuição da gramática gerativo-transformacional de Chomsky¹¹ incorpora à metodologia de L2 um aspecto mais criativo. Foi Chomsky quem, em 1965, postulou a aquisição da linguagem como foco central no debate linguístico. A Gramática Gerativa tem proporcionado pesquisas interdisciplinares com outras ciências, como a Psicologia Cognitiva, a Inteligência Artificial, a Psicolinguística, a Neurolinguística, sobre os mecanismos da aquisição, do funcionamento e do uso do conhecimento humano (cf. Brito 1999: 49). Ou seja, o reconhecimento da representação lexical sucedeu-se a partir de semanticistas que trabalharam no quadro generativista, o que resultou no debate sobre como os aspectos semânticos do léxico determinam a forma sintática. Assim, a partir da obra *Remarks on Nominalization* (1970), na qual Chomsky agregou mais valor à informação lexical, e em *Lectures on Government and Binding* (1981)¹², em que a concepção de papel temático foi integrada na teoria e assim, a articulação entre o Léxico e a Sintaxe foi assegurada pelo “Princípio de Projeção”¹³.

¹¹ Seguimos a abordagem teórica de Chomsky em (1965), que, a partir dos anos oitenta, iniciou seus estudos do léxico, considerando-o como um componente cada vez mais abrangente de propriedades e funções da aquisição da L2, até há algum tempo atribuída, em particular, à sintaxe.

¹² Teoria dos Princípios e Parâmetros adotada por Chomsky (1981 e 1982) bem como por Chomsky/ Halle (1986).

¹³ O “Princípio de Projeção”, assim como os outros princípios que o modelo da gramática prevê, é a estrutura básica da faculdade da linguagem.

A introdução nos estudos sobre a língua dos princípios de competência e performance, *estrutura profunda* e *superficial*, bem como de *reescritura* e *transformação* constitui uma revolução que levou a sublinhar a criatividade e importância do significado.

As metodologias aqui apresentadas e adaptadas baseiam-se na abordagem comunicativa, no nível A2 do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (cf. Conselho da Europa 2001) e em exercícios de comunicação real ou simulada, mais interativos: a aprendizagem se centra no aluno, não só em termos de conteúdo, mas também de técnicas usadas na aula.

Para um ensino de qualidade, a primeira medida a tomar é reduzir o número de alunos por sala. Além disso, deve-se adaptar o meio e os materiais que serão usados para os educandos. O ensino de um idioma apoia-se em técnicas verbais e não verbais (tais como gestos, mímicas, dramatizações e desenhos), que facilitam, por múltiplas vias, a aquisição da nova língua. Costuma-se usar com frequência textos e materiais que incluam desenhos de expressões e situações. Esse princípio e esse método, tão usuais e favorecedores da nova aprendizagem, não devem ser evitados ou eliminados, mas devem ser adaptados, completados e enriquecidos quando um aluno cego é integrado ao grupo de PLE: partir da experiência do discente cego é a base de uma aprendizagem significativa.

Infelizmente, o aluno com NEE não terá o mesmo nível de um discente que vê, porque não conta naturalmente nem com os estímulos visuais, nem com a educação não intencional que surge do meio e da sociedade por intermédio dos meios de comunicação. Isso não significa que o docente tenha que evitar palavras e expres-

sões desconhecidas do discente: o que deve fazer é aproximá-lo dessa base comum e tópica (anúncios, títulos, rótulos...), de maneira intencional, na própria sala de aula. Só assim o aluno será também partícipe da realidade cultural e linguística que está fora da aula.

Na situação de debate ou de comunicação, o professor deve explicar-lhe quantos membros participam da atividade, quem são, onde cada um está situado, a estrutura física da situação comunicativa, a presença ou não de um moderador, etc., pois a comunicação entre o sujeito cego e os seus colegas, além da observação das condutas sociais em geral proporcionarão ao professor informações valiosas para a programação de atividades de interação na aula.

Para ilustrar esta explicação, propomos uma atividade lúdica de apresentação e descrição de perfis, chamada "Teia de aranha".

Atividade 1: Teia de aranha

Objetivo: Trabalhar as apresentações (também pode ser utilizada como dinâmica de revisão).

Competências: Compreensão e expressão oral.

Preparação da atividade: Pôr os discentes de pé, em círculo, e ter à mão um novelo de lã.

Procedimento: O primeiro aluno fará a sua apresentação pessoal, cumprimentando, dizendo o seu nome, idade, endereço, profissão... Quando terminar, escolherá um colega e lhe lançará o fio, e assim sucessivamente. Ao final das apresentações, todos estarão entrelaçados e, para desfazer a "teia humana", os alunos terão que apresentar ou dizer o que ouviram (ou o que se lembram ter ouvido) do seu colega anterior. Por isso, é muito importante que todos estejam atentos durante a atividade. Uma variante dessa atividade consiste em cada um

contar o seu dia a dia, o que também permite trabalhar verbos regulares e irregulares no presente do indicativo.

Ao docente: O professor terá a tarefa de mediador: quando o rolo for lançado ao discente cego, o professor ou o colega que jogar o novelo terá que avisá-lo do lançamento, vocalizando bem o seu nome. No momento de destrançar o fio, se o aluno não se lembrar que colega se apresentou antes dele, o mediador terá que lembrá-lo.

A interação é fundamental, a animação do grupo supõe a capacidade de estabelecer e manter uma boa relação. Quanto aos recursos didáticos, o professor, mesmo diante de meios escassos, não deve resignar-se, mas ao contrário, procurar obter o maior rendimento possível e tentar conseguir o material mais elementar para a sua sala de aula. O professor pode, portanto, improvisar e confeccionar manualmente o seu próprio material.

Na presença de um aluno com cegueira, o professor terá que verbalizar e descrever as atividades com o máximo de detalhes: lembremos que só assim esse estudante poderá participar como os demais colegas. Nunca se deve esquecer as consequências imediatas da cegueira: a ausência de percepções visuais e a necessidade de compensar essa carência com estímulos sensoriais a que o educando possa ter acesso a partir dos outros sistemas perceptivos que usa, para ter acesso à informação e à aprendizagem. Sendo assim, o professor pode dar normalmente a sua aula de L2: só terá que fazer algumas adaptações na metodologia e no material, para conseguir alcançar os seus objetivos, sem esquecer de ter em consideração que o problema do aluno cego não é cognitivo (seu problema é o espaço físico: apesar desse problema, poderá perfeitamente participar de todas as atividades que o professor proponha em sala de aula).

A leitura também pode ser feita pelos recursos *tiflotecnológicos*, pela leitura de voz sintética dos leitores da tela do computador. Outra adaptação possível consiste na transcrição do texto em tinta em formato Word, ou ainda uma gravação oral do texto (ou seja, poderá ler o texto e gravá-lo com a sua própria voz). Vejamos, abaixo, um exemplo de atividade de compreensão leitora.

Atividade 2: Encontros às escuras

1. Imagine: Que sensação você teria se estivesse realizando uma atividade rotineira, pela noite, e de repente, faltasse energia?
2. Se isso acontecesse durante o seu jantar e não tivesse nenhum recurso, o que você faria?
3. Faça a leitura do texto: Leonel, Cristiane (2005): "Evento no Rio de Janeiro oferece uma experiência onde o cliente tem de comer no escuro e é servido por garçons cegos: Encontros às escuras", in: *Folha de S. Paulo* (01/09/2005), disponível online:

<https://web.archive.org/web/20240430103236/https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq0109200520.htm>

e responda:

1. Compreensão leitora

- a. Qual foi a experiência narrada no texto? Você a considera importante? Por quê?
- b. Que relação existe entre a experiência abordada no texto e a frase "Adeus aos talheres"?
- c. Qual é a fonte do texto?

2. Parte Prática da Atividade

Com os olhos vendados, levante-se do seu lugar, circule pela sala de aula pelo menos duas vezes e retorne ao seu lugar de origem.

- a) Você conseguiu retornar ao seu lugar correto?
- b) Que sentimentos a realização dessa atividade despertou em você?
- c) Achou uma tarefa fácil? Explique.
- d) Faça uma comparação da sua experiência com o que aconteceu no texto "Evento no Rio de Janeiro...".

Tema de debate: Inclusão social dos deficientes visuais (esse texto pode ser trabalhado junto com a “Unidade sobre a comida”: assim despertará a curiosidade dos alunos).

Objetivos: Discutir a questão da inclusão social através de iniciativas que enfoquem os deficientes visuais, aprender léxico variado e verbos no indicativo.

Competências: compreensão oral e escrita, expressão oral e escrita.

Preparação: Texto transcrito a tinta e a braille ou gravado.

Procedimento: Os alunos, em grupos ou em duplas, responderam às três primeiras questões de compreensão leitora. Ao terminarem, o professor sugere a atividade prática relacionada com a questão 4. Depois que todos tenham participado da atividade prática, os alunos formarão um círculo e faremos um debate. Também podem fazer perguntas ao colega portador de NEE visual, assim este se sentirá mais integrado ao grupo e mais valorizado.

Ao professor: Primeiramente, o professor entregará o texto ao grupo (que deverá estar em Braille ou gravado, para que o aluno com cegueira e impresso em tinta para os demais; mas o mediador também poderá simplesmente ler o texto para todo o grupo. Neste caso, os alunos videntes acompanharão a leitura com o documento impresso em tinta e o discente cego utilizará o documento adaptado). No momento do debate, o docente deverá atuar como mediador, indicando ao aluno cego quem está falando e avisando-o quando chegar a sua vez de falar.

Os vídeos são um excelente material na aula de língua estrangeira: na aula de PLE, o vídeo rompe a monotonia e serve como recurso informativo e como estímulo para uma participação mais ativa na aula. Além disso, também se pode aprender muito sobre a cultura e muitos outros conteúdos por meio de um documentário ou um filme.

A seleção do material é muito importante para o professor e para o aluno, para que ambos alcancem seus objetivos: a gravação deve ser curta (no máximo 10 minutos), dirigida ao nível A2. Tam-

bém são a considerar a adequação linguística, o tipo de texto a utilizar (autênticos ou adaptados) e o objetivo da aula (cultura, léxico, gramática...). Também é importantíssimo selecionar vídeos com audiodescrições.

Atividade 3: Adivinha quem é?¹⁴

Objetivos: Descrever pessoas (descrição física e de personalidade), praticar os verbos *ser* e *estar*, contraste entre pretérito perfeito e imperfeito, léxico do corpo (adjetivos, cores, profissões, nacionalidades, comparativos e superlativos).

Competências: Compreensão e expressão oral e escrita.

Procedimentos: Durante a apresentação de um vídeo de 5 minutos sobre uma personagem ou uma personalidade, um dos alunos sai da sala. No caso em que um dos alunos seja cego, este poderá participar diretamente da atividade, sendo ele quem sairá da sala. Ao retornar à classe, fará perguntas aos demais até descobrir quem é a personagem retratada no vídeo: perguntará características dessa personalidade e os seus colegas deverão descrevê-la, ou contar-lhe alguma história sobre a pessoa apresentada no vídeo.

Ao professor: Uma adaptação simples e ao mesmo tempo adequada será o comentário ou a descrição oral, por parte do docente ou dos alunos, das imagens vistas na tela. Por exemplo: Reproduziremos a canção da Shakira "Waka-waka". E a primeira pergunta seria se eles a conhecem? Qual é a nacionalidade dela? Qual é a profissão dela? Quais são as características físicas dela? E assim por diante e com outros personagens também. Começaremos com personagens mais fáceis e depois o nível vai aumentando.

¹⁴ Essa é uma atividade que exige uma maior adaptação já que não poderemos pôr fotos de personalidades porque o estudante cego não recebe e nem receberá nenhum input visual, então substituiremos as imagens por vídeos do youtube, por exemplo: canções, entrevistas, depoimentos de algum/alguma famoso/a.

Variantes e propostas metodológicas: Essa mesma tarefa pode ser realizada com outras áreas lexicais como objetivos, tais como objetos, lugares, roupas, alimentação... também propomos a utilização de vídeos de diferentes regiões e cidades de um país lusófono. Através desta atividade, os alunos podem descrever as suas cidades, usando os comparativos e superlativos. Além disso, com a ajuda do professor, aprenderão vocabulário novo durante toda a atividade.

Os vídeos de festas tradicionais, por exemplo, e de comidas típicas dessas festas, fazem com que essa dinâmica se torne muito atrativa para os alunos, pois assim aprendem também um pouco da cultura, da culinária típica do país cujo idioma estudam e podem comparar esses elementos com os seus países e abrir um debate sobre o tema. O tema dos tempos livres também pode ser trabalhado por meio dessa dinâmica. Com essa atividade, além da cultura e do léxico, será possível trabalhar verbos relacionados aos gostos e preferências ou usar uma música como suporte, ou ainda fazer uma sopa de palavras e compará-las ao idioma materno.

O aluno da atualidade pertence à geração da imagem e, como demonstrou McLuhan, a aprendizagem requer o uso habitual dos meios de comunicação, cada dia mais familiares ao ser humano. O discente com cegueira não poderá participar de atividades de compreensão auditiva sem problemas porque tem a audição muito desenvolvida. O professor poderá, assim, usar recursos auditivos adaptados aos deficientes visuais, como vimos antes. Se a atividade prever o preenchimento de espaços em branco em uma canção ou em um outro texto, o ideal é que o professor transcreva o texto de modo que possa ser lido pelos leitores de voz do computador. Em

todos os casos, o aluno cego sempre poderá ser guiado ou ajudado por um dos seus colegas.

Referências bibliográficas

Bartolomé Pina, Antonio – Ramón (1987): "Nuevas tecnologías en educación especial", in: *Revista Interuniversitaria de Educación Especial* 1, 19-26.

Ballesteros Jiménez, Soledad (1994): "Percepción de propiedades de los objetos a través del tacto", in: *Integración: Revista sobre ceguera y deficiencia visual* 15, 28-37.

Brito, Ana Maria Barros (1999): *Os estudos de sintaxe generativa em Portugal nos últimos trinta anos*. Braga: APL Braga.

Carreiras Valiña, Manuel/ Codina Casals, Benito (1993): "Cognición especial, orientación y movilidad: consideraciones sobre la ceguera", in: *Integración: Revista sobre ceguera y deficiencia visual* 11, 5-15.

Chomsky, Noam (1957): *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.

Chomsky, Noam (1965): *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass: MIT PRESS.

- Chomsky, Noam (1970): "Remarks on nominalization", in: Jacobs, Roderick/ Rosenbaum, Peter (eds.): *Reading in English Transformational Grammar*. Waltham: Ginn & Company, 184-221.
- Chomsky, Noam (1981): *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris. 1981.
- Chomsky, Noam/ Halle, Morris (1986): *The sound pattern of English*. New York: Harper & Row.
- Conselho da Europa (2001): *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: ASA, disponível online:
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf (14/06/2021).
- Durán Vélez, José María (2000): "Recursos Materiales y Adaptaciones Específicas", in: Villalba Simón, María Rosa (ed.): *Aspectos evolutivos y Educativos de la Deficiencia Visual*, vol. II. Madrid: ONCE, 347-446, disponível online:
http://bibliorepo.umce.cl/libros_electronicos/diferencial/edtv_8.pdf (13/06/2021).
- Elissalde, Enrique (1992): *Un joven llamado Louis Braille*. Montevideo: Fundación Braille del Uruguay.

Foulke, Emerson (1982): "Reading braille", in: Schiff, William/ Foulke, Emerson (eds.): *Tactual perception: A sourcebook*. Cambridge: Cambridge University Press, 168-208.

García Rubio, José Luis (1988): *Signografía braille*. Alicante: CRE "Espíritu Santo" de la ONCE.

González, Elba Alice/ Boudet, Alice Inés (1995): "Importancia de las representaciones gráficas táctiles en las estrategias didácticas para el aprendizaje de conceptos espaciales", in: *Integración: Revista sobre ceguera y deficiencia visual* 18, 43-47.

Gros Salvat, Begoña (1987): *Aprender mediante el ordenador: posibilidades pedagógicas de la informática en la escuela*. Barcelona: PPU (Biblioteca Universitaria de Pedagogía).

Henri, Pierre (1952): *La vie de Louis Braille, inventeur de l'alphabet des aveugles (1809-1852)*. Paris: Presses Universitaires de France.

Klatzky, Roberta/ Lederman, Susan/ Matula, Dana (1991): "Imagined haptic explorations in judgments of object properties", in: *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 17, 314-322.

Leonel, Cristiane (2005): "Evento no Rio de Janeiro oferece uma experiência onde o cliente tem de comer no escuro e é servido

por garçons cegos: Encontros às escuras”, in: *Folha de S. Paulo* (01/09/2005), disponível online: <https://web.archive.org/web/20240430103236/https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq0109200520.htm>

Lederman, Susan/ Klatzky, Roberta (1987): “Hand movements: a window into haptic object recognition”, in: *Cognitive Psychology* 19, 342-368.

Ludel, Jacquelin (1978): *Introduction to sensory processes*. San Francisco, California: W.H. Freeman.

Mantoan, Maria Teresa Egler (2003): *Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna.

Mcluhan, Marshall (1964): *Os meios de comunicação como extensões do homem*, traduzido do inglês por Décio Pignatari. São Paulo: Cultrix.

Martín-Blas Sánchez, Ángel (2000): “El Aprendizaje del Sistema Braille”, in: Villalba Simón, Maria Rosa (ed.): *Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia visual*, vol. II. Madrid: ONCE, 22-62.

Martínes Liébana, Ismael (1996): *Tacto y objetividad: el problema en la psicología de Condillac*. Madrid: ONCE.

Morales Torres, Manuela / Berrocal Arjona, Manuel (2002): "Tiflotecnología y Material Tiflotécnico", in: *Intervención Educativa con alumnos ciegos y deficientes visuales*, Málaga: ONCE, 5-8, disponible online: http://www.elistas.net/lista/interedvisual/archivo/indice/331/m_sg/401/ (15/09/2014).

Mousty, Philippe/ Bertelson, Paul/ Hublet, Claude (1981): "Les rôles respectifs des mains dans la lectura du braille: une étude exploratoire", in: Association de psychologie scientifique de langue (ed.): *Les Enfants handicapés : Symposium de Barcelone*, 1979. Paris: Presses Universitaires (Psychologie d'aujourd'hui), 65-78.

Nielsen, Lilli (1988): *Las manos inteligentes*. Córdoba (Argentina): ICEVH.

Nuñez Blanco, María Ángeles (2000): "El desarrollo psicológico del niño ciego. Aspectos diferenciales", in: Villalba Simón, María Rosa (ed.): *Aspectos evolutivos y Educativos de la Deficiencia Visual*, vol. I. Madrid: ONCE, 63-130, disponible online: http://bibliorepo.umce.cl/libros_electronicos/diferencial/edtv_7.pdf (01/12/2007).

Ochaíta Alderete, Esperanza et al. (1988): *Lectura braille y procesamiento de la información táctil*. Madrid: INSERSO (Rehabilitación; 29).

Pelechano, Vicente/ Péñate, Wenceslao/ de Miguel, Adelia (1995):

“Evaluación y tratamiento de las deficiencias visuales”, In:
Verdugo Alonso, Miguel Ángel (ed.): *Personas con discapacidad: perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid:
Siglo XXI de España, 325-392.

Révész, Géza (1950): *Psychology and Art of the Blind*, traducido do
alemão por H. A. Wolff. London: Longmans, Green.

Ribeiro, Lilian Adriane dos Santos (2008): *La percepción de lectura e
propuestas metodológicas para la enseñanza de español a de-
ficientes visuales brasileños*. Tesina del Master (La enseñanza
de español como lengua extranjera). Salamanca: Universidad
de Salamanca.

Ribeiro, Lilian [Adriane] dos Santos (2017): “O ensino de ple e ele a
deficientes visuais”, in: *lileTRAd* 3, 43-54, disponível online:
[https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/132454/Ribeiro_lile
trad3vol1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/132454/Ribeiro_lile_trad3vol1.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (30/04/2024).

Sanz Moreno, María del Carmen (2000): “Educación y Nuevas Tec-
nologías”, in: Villalba Simón, María Rosa (ed.): *Aspectos evolu-
tivos y Educativos de la Deficiencia Visual*, vol. II. Madrid: ON-
CE, 447- 474, disponível em
[http://bibliorepo.umce.cl/libros_electronicos/diferencial/edtv_8
.pdf](http://bibliorepo.umce.cl/libros_electronicos/diferencial/edtv_8.pdf) (01/12/2007).

Trinca, Walter (1973): *O desenho livre como estímulo de apercepção temática*. Tese de Doutorado (Psicologia). São Paulo: USP/ Instituto de Psicologia.

Trinca, Walter (1987): "Notas sobre imagens intuitivas", in: *Revista Brasileira de Psicanálise*, 21, 537-545.

Trinca, Walter (Ed.). (1997): *Formas de Investigação Clínica em Psicologia: Procedimentos de desenhos-estórias e procedimentos de desenhos de família com estórias*. São Paulo: Vetor.

Vallés Arándiga, Antonio (2000): "Las necesidades educativas especiales de los alumnos ciegos y deficientes visuales e integración psicopedagógica", in: Villalba Simón, María Rosa (ed.): *Aspectos evolutivos y Educativos de la Deficiencia Visual*, vol. I. Madrid: ONCE, 291- 359, disponível online: http://bibliorepo.umce.cl/libros_electronicos/diferencial/edtv_7.pdf (01/12/2007).

Das einfache Futur in ausgewählten Grammatiken und Lehrbüchern des Portugiesischen, Spanischen, Französischen und Italienischen aus dem deutschsprachigen Raum¹

Karin Weise

Universität Rostock
karin.weise@uni-rostock.de

Resumo: Em todas as línguas românicas, é possível usar para referir-se a estados de coisas depois do momento da enunciação por formas do *Presente*, em combinação com advérbios temporais. Em Português, Espanhol e Francês existem perífrases verbais para expressar o assim chamado *Futuro Próximo*. Estas locuções verbais são usadas preferencialmente na comunicação oral. Em Italiano não há nenhuma perífrase verbal para designar um *Futuro Próximo*. Nesta língua usa-se o *Futuro Semplice*. Em todas as outras línguas românicas citadas existe um *Futurum Simplex* que ocorre em tipos de textos diferentes, dentro de um sistema gramatical especial de uma língua românica concreta, particular-

Zitiervorschlag:

Weise, Karin (2025): «Das einfache Futur in ausgewählten Grammatiken und Lehrbüchern des Portugiesischen, Spanischen, Französischen und Italienischen aus dem deutschsprachigen Raum», in: Johnen, Thomas/ Santos, Liliane/ Schmidt-Radefeldt, Jürgen (eds.): *Gramática Comunicativa e Ensino de Português Língua Não Materna num Mundo Multilíngue Estudos In Memoriam do Professor Doutor João Malaca Casteleiro*. Zwickau: Westsächsische Hochschule Zwickau, Fakultät Angewandte Sprachen und Interkulturelle Kommunikation (ZwIKSprache; 6), 223-265. ISBN: 978-3-946409-07-6; DOI: 10.34806/9783946409076-k



¹ Mein Dank gilt den Muttersprachlern in Portugiesisch und Spanisch an der Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD) in Vila Real, für das Italienische Livia Tonelli von der Universität Genova (UNIGE) sowie meinen ehemaligen Kolleginnen und Kollegen an der Universität Rostock Mathilde Bénard, Santa Ferretti und Thomas Johnen.

mente na comunicação escrita. Na comunicação oral o *Futurum Simplex* é menos usado. Este *Futurum Simplex* das línguas românicas é traduzido para o Alemão pelo assim chamado *Futur I* (*werden* + infinitivo; sem fator de modalidade (cf. Zemb 1978: 466) na comunicação escrita e pelo *Präsens*, em combinação com indicações temporais, na comunicação oral. O objetivo deste artigo é apresentar uma visão de conjunto da apresentação do Futuro Simples em gramáticas e manuais do Português, do Espanhol, do Francês e do Italiano elaborados em países germanófonos.

Palavras chave: Tempos verbais; futuro; perífrases verbais; análise contrastiva; português; espanhol; francês; italiano; análise de manuais de língua estrangeira; gramaticografia

Zusammenfassung: In allen romanischen Sprachen ist es möglich, auf einen Sachverhalt nach dem Äußerungszeitpunkt durch Präsensformen im Zusammenspiel mit Temporalangaben zu referieren. Im Portugiesischen, Spanischen und Französischen gibt es außerdem Verbalperiphrasen um die sogenannte nahe Zukunft (*Futur Proche*) auszudrücken. Diese Verbalperiphrasen werden besonders in der gesprochenen Sprache verwendet. Im Italienischen hingegen gibt es keine Verbalperiphrase zur Bezeichnung des nahen Futurs. In dieser Sprache wird das sogenannte *Futuro Semplice* benutzt. In den anderen erwähnten romanischen Sprachen gibt es ebenfalls ein *Futurum simplex*, das innerhalb der jeweils spezifischen Grammatik der jeweiligen romanischen Sprache in unterschiedlichen Textsorten benutzt wird, besonders in der Schriftsprache. In der mündlichen Kommunikation wird das *Futurum simplex* weniger häufig verwendet. Dieses *Futurum simplex* der romanischen Sprachen wird im Deutschen in der geschriebenen Sprache durch das sogenannte Futur I (*werden* + Infinitiv) ohne Modalfaktor (cf. Zemb 1978: 466) wiedergegeben, in der gesprochenen Sprache durch das Präsens in Verbindung mit Temporalangaben. Ziel dieses Beitrags ist es nun, einen Überblick über die Darstellung des Futurum Simplex in Grammatiken und Lehrbüchern des Portugiesischen, Spanischen, Französischen und Italienischen aus dem deutschsprachigen Raum zu geben.

Schlagwörter: Tempus; Futur; Verbalperiphrasen; kontrastive Analyse; Portugiesisch; Spanisch; Französisch; Italienisch; Lehrbuchanalyse; Grammatikographie

1 Einführende Bemerkungen zum Futur: [Aktz nach Sprz, ± Mod, ± Adv]

Die einfachen Formen des Futurs in den romanischen Sprachen müssen im Anfangsunterricht eine sehr differenzierte Behandlung erfahren. Einerseits kommen sie in der mündlichen Kommunikation selten vor und werden häufig durch Präsens-Formen in Kombination mit Tempus-Adverbien ersetzt sowie insbesondere im Portugiesischen, Spanischen und Französischen durch eine so genannte *nahe Zukunft* ausgedrückt, um zu realisierende, erwünschte und erwartete Handlungen, Prozesse und Vorgänge zu bezeichnen, andererseits begegnen uns diese einfachen *Futur*-Formen durchaus in der schriftlichen Alltagskommunikation. Um die grammatische Bedeutung und Funktion des *Futurs* in den romanischen Sprachen richtig zu vermitteln, sollen zunächst einige theoretische Ausgangspositionen erläutert werden, um dann in einem zweiten Schritt zu analysieren, wie einschlägige Grammatiken und Lehrbücher des Portugiesischen, Spanischen, Französischen und Italienischen, das einfache Futur behandeln.

Betrachten wir zunächst, was deutschsprachige Lerner in einer Grammatik des Deutschen wie der von Weinrich (1993) über das Futur im Deutschen erfahren.

Harald Weinrich äußert sich in seiner *Textgrammatik der deutschen Sprache* sehr ausführlich zur deutschen *Futur*-Form und ihrer grammatisch-semantischen Funktion, der er die Merkmale Bereitschaft und Vorausschau zuschreibt:

Das Futur ist seiner Form nach [...] eine zweiteilige Verbalform, die sich als Grammatikklammer realisiert. Das Vorverb der Futurklammer besteht aus einer präsensischen Form des Hilfsverbs *werden*, ihr Nachverb aus dem Infinitiv des betreffenden Verbs. Die Bedeutung des Futurs resultiert aus zwei Einstellungs-Merkmalen, nämlich dem Register-Merkmal (BEREITSCHAFT) und dem Perspektiven-Merkmal (VORAUSSCHAU) (Weinrich 1993: 230).

Als unterscheidendes Merkmal für den Gebrauch des Präsens mit futurischem Bezug und dem Futur I sieht er im Merkmal [\pm leichte Erreichbarkeit im unmittelbaren Handlungsraum]:

Daraus ergibt sich, dass man sich mit diesem Tempus auf Zukünftiges (noch nicht Realisiertes) beziehen kann, wenn man es besprechend vorwegnehmen will. Mit diesen Einstellungs-Merkmalen ist das Futur aber auch ein Tempus der Erwartung. Denn das Zukünftige steht ja noch aus, weshalb jede Prädikation über die Zukunft auf bloßer Wahrscheinlichkeit beruht. Trotzdem liegt es oft nahe, in einer gegenwärtigen Situation zu versuchen, die Zukunft wünschend, planend oder befürchtend vorwegzunehmen. Dabei macht es nun in der deutschen Sprache einen großen Unterschied aus, ob es sich bei dem Zukünftigen um den nächsten Schritt in der Handlungsfolge, den nächsten Zug in der Argumentation, das nächste Ziel der Be-

strebungen handelt oder um etwas, das noch in ferner Zukunft liegt. Bei leichter oder scheinbar leichter Erreichbarkeit im unmittelbaren Handlungsraum der Gesprächsteilnehmer setzt man in der deutschen Sprache nicht das Futur, sondern das Präsens in seiner Funktion als Leittempus der besprochenen Welt (Weinrich 1993: 230-231).

Er führt dabei folgende konkrete Beispiele für das Präsens mit futurischem Bezug wegen der leichten Erreichbarkeit im unmittelbaren Handlungsraum an:

Man sagt also, insbesondere in den mündlichen Gesprächen des Alltags:

- *Gehst du gleich mit mir ins Kino?*
- *Ja, gerne, ich laufe nur noch schnell einmal zum Briefkasten und komme dann bei dir vorbei.*
- *Ob wir wohl für die Abendvorstellung noch Karten bekommen?*
- *Ach, wir versuchen es einfach mal; wenn nicht, gehen wir in die Disco.*

In allen diesen Fällen wird das Präsens und nicht das Futur gebraucht, weil die Gesprächspartner nur den nächsten Zug ihres Handlungsspiels besprechen. Hier wird daher keine vorausschauende Perspektive eingenommen, sondern schlicht die Handlungskette aus der gegenwärtigen Situation weiterentwickelt. Dass diese Handlungskette in die (meistens unmittelbar bevorstehende) Zukunft hineinläuft, ergibt sich oft schon aus der Situation, wird aber bisweilen durch begleitende Adverbien

(wie etwa *gleich*) zusätzlich gekennzeichnet (Weinrich 1993: 231-232).

Weinrich stellt demgegenüber deutlich heraus, dass das Futur I benutzt wird, wenn die Handlung nicht im leicht zugänglichen unmittelbaren Handlungsraum liegt:

Anders verhält es sich in der deutschen Sprache, wenn das zukünftige Geschehen außerhalb des verlässlich überschaubaren Handlungsraums liegt. Dann nimmt der Sprecher oft ausdrücklich die vorausschauende Perspektive ein und setzt das Futur. Das geschieht zumal dann, wenn bei der Ausführung einer Absicht Hindernisse oder Schwierigkeiten zu befürchten sind. Dann verlangt der Vorgriff auf die Zukunft eine größere Anstrengung, und man sagt beispielsweise:

- *Ich glaube, ich werde nächstes Jahr anfangen, Chinesisch zu lernen [...].*

Je größer die Anstrengung ist, die mit der Vorausschau in die Zukunft verbunden ist, umso regelmäßiger tritt das Futur auf. So ist das Futur auch das Tempus der Prognose (außer der Wettervorhersage) und der Prophezeiung [...]:

- *Konflikte zwischen Nord und Süd werden so schnell nicht der Vergangenheit angehören [...].*

Jedenfalls ist das Futur fest etabliert als Tempus der Zukunftsplanung, und zwar umso fester, je förmlicher geredet oder geschrieben wird (Weinrich 1993: 232).

Nicht selten verfügen deutsche Lerner der romanischen Sprachen über Kenntnisse des Lateinischen, so dass es sinnvoll ist, auch einen exemplarischen Blick auf die Darstellung des lateinischen Futurs zu werfen. So stellt beispielsweise Hans Glinz in seiner Monographie

Grammatiken im Vergleich im Abschnitt zu den Tempora im Deutschen und Lateinischen einen deutlichen Unterschied zwischen dem Gebrauch des lateinischen Futur I und des deutschen Futur heraus:

Das Lateinische hat sechs grammatische Zeiten wie das Deutsche, aber teilweise mit anderen Bedeutungsschattierungen [...]. Der Gebrauch des lateinischen *Präsens* entspricht grundsätzlich demjenigen des deutschen Präsens: für jetzt Gültiges - für immer Gültiges, Zeitloses - auch für Vergangenes (historisches Präsens [...]). Für etwas *erst Kommendes* verwendet man aber (viel konsequenter als im Deutschen) nicht das Präsens, sondern das *Futur* ("Cras hic *eris* - Morgen *bist* du da, *wirst* du da *sein*" (Glinz 1994: 174).

Ähnliche Darstellungen finden sich auch in anderen Publikationen zum lateinischen Futur:

Im Lateinischen wird also mit dem *Futur I* Zukünftiges beschrieben. Es „ist in diesem Punkt exakter als das Deutsche, das für Ereignisse der näheren Zukunft oft nur noch das Präsens verwendet.

Patriam novam inveniemus. – *Wir werden eine neue Heimat finden* [...].

Cras patrem videbo. – Morgen werde ich meinen Vater sehen. (Morgen sehe ich meinen Vater) (Söllner 2010: 208 sowie Tipp/ Utz/ Westphalen 2011: 72).

Glinz (1994: 194) sieht aber auch einen Unterschied hinsichtlich der Frequenz des Futurs im Lateinischen und im Deutschen:

Das Futur (zur Unterscheidung oft auch "Futur I" genannt) wird im Lateinischen häufiger gebraucht als im Deutschen [...]

Wenn man etwas in die Zukunft Hineinreichendes darstellt oder ein überhaupt erst kommendes Handeln ankündigt, kann man im Deutschen ebenso gut Präsens wie Futur verwenden, im Lateinischen aber nur das Futur.

Ein Beispiel aus Terenz (Menedemus spricht über die Dauer seiner Selbst-Bestrafung wegen der zu harten Behandlung seines Sohnes, Vers 136–137):

usque dum ille vitam illam colet interea usque illi de me supplicium dabo = solange er dieses Leben (in der Fremde) führt, so lange werde ich ihm von mir aus Buße leisten (Glinz 1994: 194).

Im Folgenden wollen wir nun in den Nachfolgesprachen des Lateinischen nacheinander detailliert die Verwendungsweisen des einfachen Futurs in der Darstellung jahrelang bewährter, aber auch neuerer Grammatiken, Lehrwerke sowie in Textbeispielen des Portugiesischen, Spanischen, Französischen und Italienischen zusammenfassen, um auf der Grundlage dieser Auflistungen – unter Bezugnahme auf die grammatisch-semantische Funktion der Verbalformen – das Verständnis für deren Anwendung in der mündlichen und schriftlichen Kommunikation zu fördern und zu entwickeln.

2 Das einfache Futurum des Portugiesischen

Maria Teresa Hundertmark-Santos Martins (²1998) geht in der *Portugiesischen Grammatik* auf die lateinischen Wurzeln des einfachen

Futurs im Portugiesischen ein und erklärt den Gebrauch dieses Verbaltempus:

Das Futur I (*Futuro Imperfeito*)

Das portugiesische Futur I stammt von der vulgärlateinischen Konstruktion Infinitiv + Indikativ Präsens des Verbs *habere* (→ portugiesisch **haver**) ab, die das synthetische Futur ersetzte.

Es wird heute aus dem Infinitiv des Hauptverbs und den abgekürzten Formen des Präsens von **haver** gebildet:

[...] Comprar-**ei**, comprar-**ás**, comprar-**á**, comprar-**emos**, *comprar-**eis**², comprar-**ão**).

Es gibt nur drei Verben, die von dieser Regel geringfügig abweichen. Von *dizer* (sagen), *fazer* (machen), *trazer* (bringen) bildet man das Futur mit der verkürzten Form des Infinitivs: (...) *dir-ei*, *dir-ás*, *dir-á*, *dir-emos*, *dir-eis*^{*}, *dir-ão* (...) (Hundertmark-Santos Martins ²1998: 133-134).

Die analysierten Grammatiken und Lehrbücher beschreiben den Gebrauch und folgende Funktionen des Futur I³. Es besteht ein Konsens darüber, dass der rein temporale Gebrauch nicht der Umgangssprache (cf. Hundertmark Santos Martins ²1998: 129), sondern der Schriftsprache zuzuordnen ist (cf. Gärtner 1998: 22; Rostock 2007: 261; Sommer / Weidmann 2009: 184), und dass die modalen Funktionen vorherrschen. Genannt werden Kategorien wie Wille, Versprechen, Voraussage (cf. Hundertmark-Santos Martins ²1998: 129), Realisierungsabsicht- oder -hoffnung (cf.

² Anstelle der angegebenen Form steht: *Vocês* +3. Person Plural!

³ Für eine detaillierte Zusammenschau mit den genannten Beispielen siehe Anhang Nr. 1.

Döll/ Hundt 2012: 50), es werden aber auch Imperativersatz (Rat-schlag, Bitte, Befehl) (cf. Hundertmark-Santos Martins ²1998: 129), moralisierende Aufforderung (cf. Gärtner 1998: 22) oder Aufforderungen schlechthin (Döll/ Hundt 2012: 50), vor allem je-doch die epistemischen Funktionen erwähnt. Bei letzterer werden Funktionen wie Unsicherheit, Zweifel (Hundertmark-Santos Mar-tins ²1998: 130), Vermutung (cf. Gärtner 1998: 22; Rostock 2007: 261; Prata/ Silva 2011: 206; Döll/ Hundt 2012: 50) genannt.

Viele geben als umgangssprachliche Ersatzformen *ir*+Infinitiv (cf. Rostock 2007: 261; Sommer/ Weidmann 2009: 184; Prata / Silva 2011: 206; Döll/ Hundt 2012: 50) bzw. das Präsens mit Tempo-ralangabe an (cf. Rostock 2007: 261).

Sommer/ Weidmann (2009: 184) behandeln die Form *será que* als eigene grammatikalisierte Konstruktion, die *Möglichkeit* ausdrückt. Im Vergleich zum Deutschen erscheint besonders die Aufforderungsfunktion interessant. In mehreren Beispielen der oben zitierten Werke werden dort einzelne Passagen aus den Zehn Geboten als Beispiele angeführt. Deshalb wenden wir uns im Folgenden der Verwendung des einfachen *Futurs (Futuro simples)* innerhalb der Textsorte *Gebot / Verbot* im Portugiesischen zu:

Die 10 Gebote werden wie erwähnt auf Portugiesisch im einfachen *Futur* ausgedrückt:

(1)

[...] Não usarás o nome do Senhor, teu Deus, em vão, porque o Senhor não deixa impune aquele que usa o seu nome em vão.

Recorda-te do dia de sábado, para o santificar. Trabalharás durante seis dias e farás todo o teu trabalho. Mas o sétimo dia é o sábado consagrado

ao Senhor, teu Deus. Não farás trabalho algum, tu, o teu filho e a tua filha, o teu servo e a tua serva, os teus animais, o estrangeiro que está dentro das tuas portas. Porque em seis dias o Senhor fez os céus e a terra, o mar e tudo o que está neles, mas descansou no sétimo dia. Por isso, o Senhor abençoou o dia de sábado e santificou-o.

Honra o teu pai e a tua mãe, para que se prolonguem os teus dias sobre a terra que o Senhor, teu Deus, te dá.

Não matarás.

Não cometerás adultério.

Não roubarás.

Não responderás contra o teu próximo como testemunha mentirosa.

Não desejarás a casa do teu próximo. Não desejarás a mulher do teu próximo, o seu servo, a sua serva, o seu boi, o seu burro, e tudo o que é do teu próximo (Exodus 20, 7-17, Bíblia Sagrada 2006: 133-134).

(2) (...) O Senhor pronunciou, então, estas palavras 2. "Eu sou o Senhor, teu Deus, que fez sair do Egito, de uma casa de escravidão. 3. Não terás outro deus além de Mim. 4. Não farás para ti imagens esculpidas, nem qualquer imagem do que existe no alto dos céus, ou do que existe em baixo, na terra, ou do que existe nas águas, por debaixo da terra. 5. Não te prostrarás diante delas e não lhes prestaras culto, porque Eu, o Senhor, teu Deus, sou um Deus cioso que pune a iniquidade dos pais nos filhos, até à terceira e à quarta geração daqueles que Me ofendem (...) 6. e uso de misericórdia até à milésima geração para com os que Me amam e cumprem os Meus mandamentos. 7. Não pronunciarás em vão o nome do Senhor, teu Deus, porque o Senhor não deixará impune quem pronunciar o Seu nome em vão. 8. Recorda-te do dia de sábado, para o santificar. 9. Trabalharás durante seis dias e levarás a cabo todas as tuas tarefas. 10. Mas o sétimo dia é de descanso, consagrado ao Senhor, teu Deus. Nesse dia não farás nenhum trabalho, nem tu, nem o teu filho, nem a tua filha, nem o teu servo, nem a tua serva, nem os teus animais, nem estrangeiro algum que estiver adentro das tuas portas. 11. Porque

em seis dias o Senhor fez o céu, a terra, o mar e tudo quanto contém, e descansou no sétimo; por isso o Senhor abençoou o dia de sábado e santificou-o. 12. Honra o teu pai e a tua mãe, para que os teus dias, se prolonguem na terra que o Senhor, teu Deus, te dará. 13. Não matarás. 14. Não cometerás adultério. 15. Não roubarás. 16. Não dirás falso testemunho contra o teu próximo. 17. Não cobiçarás a casa do teu próximo, não cobiçarás a mulher do teu próximo, nem o seu servo, nem a sua serva, nem o seu boi, nem o seu jumento nem coisa alguma que lhe pertença (Exodus, 20,1-17, Bíblia Sagrada. Versão portuguesa a partir dos textos originais pelos Padres Capuchinhos. Verbo, 1982:86).

Weinrich (1993) erläutert die unterschiedliche Formulierung der Zehn Gebote in der deutschen Bibelübersetzung mit dem Modalverb *sollen* wie folgt:

Beim Vergleich mit dem deutschsprachigen Text wird deutlich, dass das Modalverb *sollen* in Verbindung mit dem Infinitiv des nachfolgenden Verbs ausdrückt, dass nicht das eigene Interesse gemeint ist, sondern das Interesse, das eine andere Instanz vom Subjekt der Handlung verlangt. Wir beschreiben daher die Bedeutung dieses Modalverbs mit den zwei semantischen Merkmalen (GEBOT) und (ZUWENDUNG) [...].

Die Zehn Gebote sind im Deutschen nicht mit dem Futur I, sondern ebenfalls mit dem Modalverb *sollen* formuliert, wenigstens in der Mehrzahl der Gebote und Verbote:

/du sollst Vater und Mutter ehren, [...]/

/du sollst nicht töten/

Hier nähert sich das Modalverb in seiner Bedeutung dem Imperativ, drückt dessen >Gebot< jedoch in vermittelter Form aus, da ja das (eigene) Interesse, obwohl es Zwängen ausgesetzt ist, am Zustandekommen der Geltung mitwirken soll (cf. Weinrich 1993: 305-306).

Das einfache *Futur* wird im Portugiesischen auch in Texten verwendet, in denen allgemein gültige Regeln aufgestellt werden, wie z.B. in den folgenden Regeln für den Hallenfußball. In der vorliegenden Form drücken die Formen des einfachen *Futurs* Gebote / Forderungen an die beteiligten Spieler (in Form von Regeln) aus:

O Campo de Jogo terá como mínimo seis (6) metros de distância de cada poste de meta sendo ao mesmo tempo a área penal. Somente nesta zona o goleiro (guarda-redes) poderá jogar futebol, tocando a bola com a mão.

Número de jogadores

1 goleiro (guarda-redes)

Será permitido um número indeterminado de substituições a qualquer tempo do jogo sem interrupção da partida, na zona da linha lateral.

Começo e continuação da partida

Os jogadores adversários de cada equipa deverão estar em seu próprio lado e nenhum jogador poderá aproximar-se a menos de três (3) metros da bola e nenhum jogador de ambas as equipas, poderá aproximar-se a menos de três (3) metros da bola e nenhum jogador de ambas as equipas, poderá invadir o meio campo do adversário enquanto a bola não estiver em jogo.

Bola em jogo e fora de jogo

A bola estará fora de jogo quando tocar o teto de salão. Neste caso permitirá a continuação do jogo na área penal com um tiro livre direto.

Como fazer um golo

Os jogadores poderão fazer um tiro de qualquer lado do campo. O goleiro é apenas quem somente tiver o direito de executar um tiro se estiver fora da área penal.

Interdição do jogo por causa de um comportamento antidesportivo.

Quando uma equipa tiver mais jogadores em campo, a partida será interrompida. Para dois minutos a equipa terá que jogar com menos um jogador menos do que for necessário.

A continuação da partida vai ser realizada com um pontapé livre do local onde estava a bola quando o jogo foi interrompido (...).

(Aus dem Englischen und Russischen für die Hanse Sail in Rostock 2013 übersetzt; Übersetzerin: Karin Weise).

2.1 Zusammenfassung

Das *Futuro simples* bezeichnet in der Darstellung der hier analysierten Grammatiken und Lehrbücher im Portugiesischen einen Sachverhalt in der Zukunft. Die Aktzeit der Handlungen, Prozesse und Vorgänge liegt nach der Sprechzeit. Diese Variante wird in der

Schriftsprache bevorzugt und in der mündlichen Kommunikation durch das *Futuro próximo* (*ir* + Infinitivo) und häufig auch durch das *Präsens* ersetzt. Es stimmt in seiner grammatischen Bedeutung und Funktion mit dem deutschen *Futur I* (*werden* + Infinitiv) überein (Aktz nach Sprz, ± Mod, ± Adv). Diese Variante kann einen Modalfaktor (der Vermutung) enthalten, muss es aber nicht. Im Deutschen wird dieser Modalfaktor durch das Setzen der Modalpartikel *wohl* präzisiert. Das portugiesische *Futuro simples* und das deutsche *Futur I* können durch eine fakultativ gesetzte Temporalangabe in ihrer Tempusbedeutung verstärkt werden. Die spezielle Verwendung des portugiesischen einfachen *Futurs* (in Verbindung mit einer Verneinung) drückt im Dekalog *Moral* Gebote / Verbote aus, die im Deutschen mit der verneinten Form des Modalverbs *sollen* + Infinitiv realisiert werden (vgl. Exodus 20, 1-17; *Bíblia Sagrada*, 2006: 133-134; *Die Bibel*, 1956: 71-72)

3 Das *Futur* des Spanischen

Im Spanischen wird die Funktion des einfachen *Futurs* in den analysierten Grammatiken und Lehrbüchern zunächst ähnlich beschrieben wie im Portugiesischen.

Ausgehend von der Funktion beschreiben Gärtner/ Domke (²1977: 100-101) in ihrer *Kurzen spanischen Sprachlehre* das *Futur* sehr präzise in seiner Einheit von grammatischer Form und Funktion und unterscheiden dabei von Anfang an zwischen dem synthetischen *Futur* und dem periphrastischen *Futur*:

Zum Ausdruck der Zukunft gibt es zwei Verbformen:

a. das sog. synthetische Futur, el futuro: *trabajaré, comeré, escribiré*;

b. das sog. periphrastische Futur, das durch die konjugierten Formen von *ir + a + Infinitiv* gebildet wird: *voy a trabajar, voy a comer, voy a escribir*. (Gärtner/ Domke ²1977: 100-101).

Was den Unterschied zwischen beiden angeht, so sehen sie zwar grundsätzlich einen semantischen Unterschied, der jedoch in der Umgangssprache nivelliert werde:

Das periphrastische Futur bezeichnet eigentlich eine gegenwartsnahe Zukunft. Es wird jedoch in der gesprochenen Sprache fast ausschließlich ohne Unterschied zum *futuro* verwendet, dient jedoch nicht zur Bezeichnung der Vermutung [...]: *Voy a ir al cine mañana. De aquí a una semana celebramos tu cumpleaños* (Gärtner/ Domke ²1977: 100-101).

Konsens bezüglich der Funktion des synthetischen Futurs besteht wie beim Portugiesischen bezüglich der temporalen Funktion, nämlich der Bezeichnung künftiger Handlungen (Gärtner/ Domke ²1977: 100; Görrissen 2009: 92-93; Moriena/ Genschow 2011: 344-347), aber weitgehend auch bezüglich der epistemischen Funktion der Bezeichnung einer Vermutung (Gärtner/ Domke ²1977: 100-101; Görrissen 2009: 92-93; Moriena/ Genschow 2011: 344-347) und als Imperativersatz zum Ausdruck von Befehlen, Geboten oder Verboten (cf. Moriena/ Genschow 2011: 344-347; Görrissen 2009: 92-93). Im Gegensatz zu den analysierten Grammatiken und Lehrbüchern des Portugiesischen setzen die des Spanischen jedoch noch eine admira-

tive Funktion zum Ausdruck von Überraschung an (cf. Görrissen 2009: 92-93; Moriena/ Genschwo 2011: 344-347).

Kattán-Ibarra (2012) stellt in seinem Lehrbuch *Sprachkurs Plus Anfänger Spanisch* das Futur zusätzlich in kommunikativen Situationen vor:

Wie sagt man das?

Reisepläne bestätigen

Salgo / Llego mañana / el lunes	<i>Ich fahre morgen / am Montag ab / komme ... an</i>
Saldremos / Llegaremos esta noche / el 15.	<i>Wir fahren heute abend / am 15. ab / kommen ... an.</i>

Eine Hotelbuchung stornieren

Llamo / llamaba para anular una reserva.	<i>Ich rufe an, um eine Reservierung zu stornieren.</i>
No podré / podremos viajar.	<i>Ich kann / Wir können nicht reisen / fahren.</i>

Über die Zukunft sprechen

Te veré mañana.	<i>Ich sehe dich dann morgen.</i>
Seguro que hará calor.	<i>Ich bin sicher, dass es heiß wird.</i>

Bedingungen formulieren

Si el vuelo se retrasa, te llamaré.	<i>Wenn das Flugzeug Verspätung hat, rufe ich dich an.</i>
Si no salgo hoy, saldré el domingo.	<i>Wenn ich nicht heute fahre, fahre ich am Sonntag.</i>

(Kattán-Ibarra 2012: 169; 171)

Im Spanischen werden wie im Portugiesischen die "Diez Mandamientos" (Die zehn Gebote) durch das einfache *Futur* ausgedrückt (siehe Anhang 5).

Ebenfalls wie im Portugiesischen, werden allgemeine Regeln wie die untenstehenden Regeln für das Hallen-Fußballspiel mit dem *einfachen Futur* etabliert:

Reglas del juego

1. Todos los equipos tendrán que inscribir a diez jugadores como máximo y a ocho como mínimo para la disputa del encuentro, siendo uno de ellos inscrito como portero.
2. El jugador llevará su nombre en la parte superior trasera de su camiseta.
3. La medida del balón será la talla 4.
4. El reloj del estadio será orientativo. El tiempo no se detendrá en ningún momento.
5. El árbitro del partido descontará el tiempo que considere oportuno, advirtiéndolo visiblemente al segundo árbitro en el último minuto de cada tiempo.
6. Las sustituciones deberán hacerse por el lugar correspondiente, es decir, entre la mesa de anotadores y el banquillo, saliendo primero el jugador sustituido y entrando posteriormente el jugador que ingresará en el terreno de juego.
7. El saque de banda deberá realizarse frente al campo y con los pies situados perpendiculares al muro y al lado de este. El balón deberá impulsarse por debajo de la cintura y con una sola mano.
8. El saque de esquina se efectuará con el pie desde el punto del córner.
9. No se podrán demorar ni la falta, ni el córner ni el saque de meta más de cinco segundos. En caso de sobrepasar este tiempo, se señalará falta desde el mismo punto.
10. No tendrán validez los goles marcados con la mano por el portero, ya sea en el saque de puerta como en el desarrollo normal del encuentro.
11. El balón podrá atravesar el medio del campo en el saque de meta realizado por el portero.
12. El portero no podrá demorar el juego más de cinco segundos reteniendo el balón en su propia área cuando tiene la posesión del mismo.
13. No estará permitido agarrarse al muro, de tal manera que ello suponga una ventaja frente al rival.
14. La barrera en las faltas y córners estará situada a 5 metros.
15. Todas las faltas se sacarán de manera directa.

(<http://es.wikipedia.org/wiki/Showbol>)

Im Deutschen werden die Spielregeln für den Fußball nicht im *Futur*, sondern im *Präsens* geschrieben. In beiden Sprachen werden durch die Spielregeln Gebote / Anordnungen ausgedrückt.

3.1 Zusammenfassung: Kontrast zum Deutschen

Im Spanischen und Deutschen können zukünftige Handlungen, Vorgänge und Zustände durch präsentische Verbalformen ausgedrückt

werden. Das *Präsens* bezeichnet in dieser Bedeutungs- und Funktionsvariante zukünftige Sachverhalte. Die Aktzeit liegt nach der Sprechzeit. Diese Gebrauchsvariante des *Präsens* enthält selbst keinen Modalfaktor der Vermutung, kann aber eine zusätzliche Angabe der Vermutung und auch eine fakultative Temporalangabe (*en breve = bald, mañana = morgen*) bei sich haben (Aktz nach der Sprz, -Mod, ±Adv): *Mañana viajamos a Hamburgo. / Morgen fahren wir nach Hamburg.* (cf. Helbig/ Buscha 2001: 131 und Moriena/ Genschow 2011: 288)

Im Unterschied zum Deutschen gibt es im Spanischen eine Verbalperiphrase (*ir+a+Infinitiv*) zum Ausdruck einer "nahen Zukunft", die sich von den einfachen präsentischen Formen zum Ausdruck zukünftiger Sachverhalte durch eine präzisere Bezeichnung der unmittelbar bevorstehenden Sachverhalte auszeichnet und im Deutschen durch lexikalische Ergänzungen substituiert wird oder direkt mit dem *Futur* (konjugierte Form des Hilfsverbs *werden* + Infinitiv) bezeichnet wird: *Voy a verte mañana. / Ich werde dich morgen besuchen* (Moriena/Genschow 2011:342).

Das *Futur I* tritt im Spanischen (einfaches Futur mit den Endungen -*é, -ás, -á, -emos, -éis, -án*) und Deutschen (konjugierte Formen des Hilfsverbs *werden* + Infinitiv) in zwei Bedeutungs- und Funktionsvarianten auf:

a) *Futur* zur Bezeichnung eines vermuteten Geschehens in der Gegenwart (Aktz = Sprz, + Mod, ± Adv):

Será como tu dices. / Es wird wohl so sein, wie du es sagst.

Norma tendrá unos treinta años. / Norma wird etwa 30 Jahre alt sein. (Moriena/ Genschow 2011:345).

Diese Bedeutungs- und Funktionsvariante des Futur I bezeichnet ein Geschehen in der Gegenwart, obligatorisch verbunden mit einem Modalfaktor der Vermutung, der im Deutschen durch die Modalpartikel *wohl* präzisiert werden kann. Eine zusätzliche Temporalangabe (*ahora = jetzt* etc.) kann hinzutreten, ändert aber nichts an der Tempus-Bedeutung und am Modalfaktor, der implizit in der Form enthalten ist. Die Aktzeit und die Sprechzeit decken sich (Helbig/ Buscha 2001: 137).

b) *Futur I* zur Bezeichnung eines zukünftigen Geschehens

Die Formen des *Futur I* im Spanischen und im Deutschen besitzen eine Bedeutungs- und Funktionsidentität. Diese Bedeutungs- und Funktionsvariante des Futur I bezeichnet einen Sachverhalt in der Zukunft. Die Aktzeit liegt nach der Sprechzeit. Diese Variante kann einen Modalfaktor (der Vermutung) enthalten, muss es aber nicht. Das *Futur I* kann in dieser Variante mit einer fakultativen Temporalbestimmung (*mañana = morgen, en breve = bald* etc.) verbunden werden (Aktz nach der Sprz, ± Mod, ± Adv): *Dina llegará mañana. / Dina wird morgen kommen* (cf. Helbig/ Buscha 2001:137-138 und Moriena/ Genschow 2011: 346). Sowohl im Spanischen als auch im Deutschen ist diese Variante mehr der Schriftsprache zuzuordnen.

4 Das einfache Futur des Französischen

Zum Ausdruck zukünftiger Handlungen im Französischen verweist Glinz (1994: 48) auf zwei konkurrierende Formen (*futur proche* und *futur simple*):

Sehr häufig ist die Kombination 'aller' + Infinitiv für etwas erst Kommendes, Zukünftiges: 'Il *va sortir* / er wird ausgehen. – Elle *va rester* au lit. / Sie wird im Bett bleiben' usw. Der Fachausdruck dafür ist 'futur proche', das einwortige Futur (mit –r gebildet) nennt man zur Unterscheidung oft 'futur simple' In der geschriebenen Sprache und in Pressetexten bleibt das Futur die Norm (Glinz 1995: 48).

Weinrich (1982: 199) gibt in seiner *Textgrammatik der französischen Sprache* die konstituierenden semantischen Merkmale des französischen Futurs wie folgt an:

Die Bedeutung des Futurs konstituiert sich aus den Tempus-Merkmalen (BESPRECHEN) und (VORAUSSCHAU) (...). In den meisten Fällen richtet sich die Vorausschau auf Zukünftiges (Weinrich 1982: 199).

Innerhalb seiner Darstellung über den Gebrauch des *Futurs* geht Weinrich auf eine spezifische Textsorte – einen Gesetzestext – ein und schreibt:

Um den Gebrauch des Futurs in einem Text zu beobachten, wird hier ein Abschnitt aus dem französischen Strafgesetzbuch, dem Code pénal, ausgesucht. In französischen Gesetzestexten findet man nämlich eine besonders hohe Frequenz dieses Tempus. [...] Die Verfasser des Code pénal haben sich insbesondere klar gemacht, dass sie hier Gesetzesbestimmungen abfassen, die nur auf zukünftige Delikte anwendbar sind, das heißt auf solche Delikte, die nach der Verkündung dieser Gesetze begangen werden. Sie haben daher grundsätzlich für die Beschreibung der im Gesetz festzulegenden polizeilichen und juris-

tischen Maßnahmen die voraus-schauende Perspektive gewählt und diese durch das Futur ausgedrückt (Weinrich 1982: 201-202).

Die analysierten Grammatiken und Lehrwerke des Französischen stimmen wie die des Portugiesischen und Spanischen, darin überein, dass das Futur I in seiner temporalen Funktion auf Zukünftiges verweist (cf. Weinrich 1982: 199; Laudut 2012: 268-269; Lübke 2007: 159-161; Klein / Kleineidam 1994: 269-270; Zemb 1978: 466), dass es eine epistemische Funktion (cf. Laudut 2012: 272) haben und als Imperativersatz (cf. Weinrich 1982: 199; Laudut 2012: 268-273) fungieren kann.

Mehr Aufmerksamkeit als die Grammatiken und Lehrwerke der beiden vorher besprochenen Sprachen widmen die des Französischen bestimmten stilistischen und pragmatischen Verwendungen des Futur I, so z.B. das Futur in historischen Texten (cf. Laudut 2012: 272), als Mittel der Höflichkeit (cf. Weinrich 1982: 199; Laudut 2012: 272) und eben auch bei formellen Vorhersagen wie in folgendem Text, der aus der Übungsgrammatik Französisch *Grammaire progressive du français- Niveau intermédiaire* stammt:

En 2083, les gens habiteront tous à la campagne. Les villes seront presque vides. Tout le monde aura une maison individuelle, plusieurs télévisions et plusieurs ordinateurs. On ne voyagera plus: on verra ses amis sur des écrans, chez soi. Les étudiants communiqueront par câble avec les plus grands professeurs. Les gens seront grands, minces et en bonne santé (Grégoire/ Thiévenaz 1995: 215).

Dieser kurze Text verzeichnet eine hohe Frequenz dieses Tempus (7 *Futur-Simple*-Formen), die gemeinsam mit der Temporal-Angabe (im Jahr 2083) eine Vorausschau, eine zukünftige Veränderung der Lebensumstände schildern, die aus Sprechersicht höchstwahrscheinlich eintreten werden, wodurch die modale Komponente der Erwartung, der möglichen Realisierung bezeichnet wird (Aktz nach der Sprz, \pm Mod, \pm Adv). Diese Bedeutungs- und Funktionsvariante des *Futur simple* bezeichnet einen Sachverhalt in der Zukunft. Die Aktzeit liegt nach der Sprechzeit. Diese Variante kann einen Modalfaktor der Vermutung enthalten, muss es aber nicht. Das einfache *Futur* kann in dieser Variante mit einer Temporalbestimmung verbunden werden. Im französischen Ausgangstext entsteht eine modale Bedeutungsnuance allein durch das Setzen der Verbal-Formen im *Futur Simple*.

Im Deutschen werden die o.g. *Futur*-Formen des Französischen auch durch eine Temporal-Angabe (*im Jahr 2083*) ergänzt und durch das *Präsens* in seiner zweiten Bedeutungs- und Funktionsvariante (Aktz nach Sprz, - Mod, \pm Adv) wiedergegeben. Im deutschsprachigen Text drücken also die *Präsens*-Formen zukünftige Sachverhalte aus. Die Aktzeit liegt nach der Sprechzeit. Die *Präsens*-Formen enthalten keinen Modalfaktor der Vermutung. Dieser müsste durch das Setzen der Modalpartikel *wohl* bewirkt werden, d.h. lexikalisch realisiert werden:

2083 wohnen alle Menschen auf dem Land. Die Städte sind fast alle menschenleer. Jeder hat ein Eigenhaus, mehrere Fernseh-

apparate und Computer. Es wird nicht verweist: man sieht seine Freunde auf dem Bildschirm, bei sich zu Hause. Studenten kommunizieren online mit den wichtigsten Professoren. Die Menschen sind groß, schlank und gesund (Grégoire/ Thiévenaz 1995: 215, eigene Übersetzung).

Wie bereits erwähnt wurde, können die französischen *Futur-Simple*-Formen Gebote und Verbote (anstelle des Imperativs) bezeichnen. Sie können leicht „feierlich und offiziell“ klingen. So werden auch im Französischen z.B. die zehn Gebote im *futur simple* ausgedrückt cf. Anhang 5).

4.1 Zusammenfassung

Im Französischen bezeichnen zwei Formen zukünftige Handlungen, Vorgänge und Prozesse. In der mündlichen Kommunikation überwiegt das *Futur proche* (*aller* + Infinitiv), das eine größere Nähe zum Sprechzeitpunkt besitzt als das *Futur simple* (einfache Form, die aus dem Infinitiv + Endungen *-ai, -as, -a, -ons, -ez, -ont* von *avoir = haben* gebildet wird), das auch in der mündlichen Kommunikation vorkommen kann, jedoch vorzugsweise in der Schriftsprache (häufig in den Zeitungen) verwendet wird. Beide *Futur*-Formen drücken eine grammatische Bedeutung und Funktion aus, die Sachverhalte in der Zukunft charakterisiert, die nach der Sprechzeit liegen. Die einfachen *Futur*-Formen können einen Modalfaktor der Vermutung implizieren, müssen es aber nicht. Sie können jedoch fakultative Temporalangaben enthalten (Aktz nach der Sprechzeit \pm Mod, \pm Adv). Die periphrastische Form des *Futur proche* impliziert in den meisten Kontexten keinen Modalfaktor. Die deutsche Sprache kann

zukünftige Sachverhalte sowohl durch *Präsens*-Formen mit Temporalangaben als auch durch das *Futur I* (*werden* + Infinitiv) ausdrücken. Die französische Konstruktion (*aller*+ Infinitiv) – also die « nahe Zukunft » – wird im Deutschen durch zusätzliche lexikalische Mittel (Temporalangaben wie *gleich, bald, in Kürze*) wiedergegeben. Die modale Komponente der Vermutung im *Futur simple* wird im Deutschen beim *Futur I* durch die Verwendung der Modalpartikel *wohl* verstärkt. Im Französischen enthält das *Futur simple* häufig eine Komponente des Gebietens und Verbietens, des «feierlichen» Ausdrucks und kommt daher in den Zehn Geboten (z. B. *Tu n'auras pas d'autre Dieu que moi*) vor, was im Deutschen durch das verneinte Modalverb *sollen* + Infinitiv (*Du sollst keine anderen Götter haben neben mir*) bezeichnet wird.

5 Das einfache Futur des Italienischen

In den analysierten Grammatiken und Lehrwerken des Italienischen wird wie bei den drei anderen Sprachen zunächst als Hauptfunktion des Futur 1 die temporale Funktion der Bezeichnung zukünftiger Vorgänge und Handlungen herausgestellt (cf. Kirsten/ Mack 2009: 83; Gorini 2013: 145-147; da Forno/ Manzini-Himmrich ²2010: 215), aber auch die epistemische Funktion (cf. Kirsten/ Mack 2009: 83; Gorini 2012: 145-147) und der Imperativersatz (cf. Kirsten/ Mack 2009: 83; Gorini 2013: 145-147; da Forno/ Manzini-Himmrich ²2010: 217). Am Text neuerer italienischer Dekalogübersetzungen zeigt sich jedoch ein Unterschied zu den übrigen besprochenen romanischen Sprachen. Die Zehn Gebote werden nämlich im Italienischen in vie-

len Übersetzungen, anders als im Portugiesischen, Spanischen und Französischen nicht durch das Futur 1, sondern vor allem durch verneinte Infinitiv-Formen ausgedrückt (cf. Anhang 5).

5.1 Zusammenfassung

Im Italienischen werden zukünftige Handlungen, Vorgänge und Prozesse durch das *presente* + Temporalangaben (z. B. *domani*), die Verbalperiphrase *stare* + *per* + *Infinitiv* und das *futuro semplice* bezeichnet. Das *futuro semplice* tritt sowohl in der mündlichen als auch in der schriftlichen Kommunikation auf. Während die periphrastische Konstruktion einen unmittelbar bevorstehenden Sachverhalt ausdrückt und damit dem Sprechzeitpunkt nahesteht, sind die *presente*-Form + Temporalangabe und das *futuro semplice* von diesem weiter entfernt. Sie stimmen mit der zweiten Gebrauchsvariante des *Präsens* (Aktz nach Sprz, - Mod, + Adv) und dem *Futur I* (Aktz nach Sprz, ±Mod, ±Adv) überein. Das *futuro semplice* deckt sich in seiner grammatischen Bedeutung und Funktion mit der des *Futur I* im Deutschen. Diese Gebrauchsvariante kann einen Modalfaktor der Vermutung enthalten, muss es aber nicht. Sie kann mit einer fakultativen Temporalbestimmung verbunden werden. Es gibt also zwei Varianten mit einem unterschiedlichen Zeitbezug, nämlich 1. mit einem Gegenwartsbezug, der eine modale Komponente impliziert und 2. einen Zeitbezug zur Zukunft, der eine reine temporale Aussage besitzt. In beiden Sprachen (Italienisch / Deutsch) können (durch das *Futuro semplice* und das *Futur I*) Verbote und Gebote bezeichnet werden. In diesem Zusammenhang ist es wesentlich zu betonen, dass *Die Zehn Gebote* im Italienischen - im Gegensatz zu den anderen miteinander verglichenen romanischen Sprachen -

nicht ausschließlich durch das *Futuro semplice* ausgedrückt werden (*Non avrai altro Dio all'infuori di me*), sondern vorzugsweise durch den Infinitiv (*Non dire falsa testimonianza*). (http://it.wikipedia.org/wiki/Dieci_comandamenti).

6 Fazit: Zur Vermittlung und Aneignung des Futurs im Französischen, Italienischen, Portugiesischen und Spanischen in Anfängerkursen für deutschsprachige Lernende

Bei der Vermittlung und Aneignung des einfachen *Futurs* in den romanischen Sprachen gehen wir in Anfangskursen für deutschsprachige Lernende von der grammatischen Bedeutung und Funktion des *Futurs* im Lateinischen als Ursprungssprache derselben aus. Das *Futur I* (*laudabo – ich werde loben / videbo – ich werde sehen / ero – ich werde sein* etc.) wird im Lateinischen häufiger gebraucht als im Deutschen. In den romanischen Tochtersprachen Portugiesisch (*amarei*), Spanisch (*amaré*), Französisch (*j'aimerai*) und Italienisch (*amerò*), die das einfache *Futur* auch besitzen, verwendet man diese Formen vorzugsweise in der Schriftsprache und wählt in der mündlichen Kommunikation zum Ausdruck zukünftiger Handlungen, Ereignisse und Zustände oft *Präsens*-Formen in Verbindung mit Temporalbestimmungen (z. B. *amanhã / mañana / demain / domani* etc.) oder periphrastische Konstruktionen (*ir + Infinitiv / ir + a + Infinitiv / aller + Infinitiv* zur Bezeichnung einer *nahen Zukunft*). Nur das Italienische drückt zukünftige Handlungen, Vorgänge und Prozesse vor allem im *Futuro Semplice* (*io amerò*) aus, weil es keine

Verbalperiphrase zum Ausdruck einer *nahen Zukunft* gibt. Für deutschsprachige Lernende ist es wichtig zu erkennen, dass der zweiteiligen Verbalkonstruktion (Hilfsverb *werden* + Infinitiv) eine einfache Form in den entsprechenden Fremdsprachen gegenübersteht. Gemeinsam ist allen diesen Formen zum Ausdruck des *Futur I*, dass sich deren grammatische Grundbedeutung und Funktion (Aktz nach Sprz, \pm Mod, \pm Adv) in der schriftlichen Kommunikation auf Zukünftiges bezieht, aber in der mündlichen Kommunikation zu einer modalen Verwendung tendiert (Aktz während der Sprz, +Mod, \pm Adv).

Daraus ergibt sich, dass man sich mit dem *einfachen Futur* in den romanischen Sprachen und dem *Futur I* im Deutschen auf Zukünftiges (noch nicht Realisiertes) beziehen kann, aber häufiger Wahrscheinliches / Vermutetes in der gegenwärtigen Situation (im Sprechmoment) bezeichnet.

7 Übungsfolge zum Ausdruck gegenwärtiger, vergangener und zukünftiger Sachverhalte

Da in den Grammatiken und Lehrbüchern der o.g. Sprachen viele Übungen enthalten sind, die sich ausschließlich auf den Formenbestand beziehen, sollten die Verbaltempora nach unserer Auffassung in bestimmten sprachlichen Situationen dargestellt werden. Wir schlagen für die Vermittlung und Aneignung eine komplexe Übungsfolge zu folgenden Themen vor:

1. Schildern Sie Ihre Pläne für die Zukunft!
2. Stellen Sie ein Horoskop zu Ihren eigenen Sternzeichen zusammen! (Einfaches Futur).

Bibliographie

Die Bibel oder die Heilige Schrift des Alten und Neuen Testaments nach der Übersetzung Martin Luthers. Stuttgart Deutsche Bibelgesellschaft 1999.

Bíblia Sagrada. Versão portuguesa a partir dos textos originais pelos Padres Capuchinhos. Lisboa: Verbo 1982.

Bíblia Sagrada. Versão dos textos originais. Lisboa; Fátima: Difusora Bíblica; Franciscanos Capuchinos 2006.

- Döll, Cornelia/ Hundt, Christine (2012): *Grammatikübungsbuch Portugiesisch*. Hamburg: Buske.
- Forno, Iolanda da/ Manzini-Himmrich de, Chiara (²2010): *Große Lerngrammatik Italienisch – Regeln – Anwendungsbeispiele – Tests*. Ismaning: Hueber.
- Gärtner, Eberhard (1998): *Grammatik der portugiesischen Sprache*. Tübingen: Niemeyer.
- Gärtner, Eberhard/ Domke, Gisela (²1977): *Kurze spanische Sprachlehre*. Berlin: Volk und Wissen.
- Glinz, Hans (1994): *Grammatiken im Vergleich – Deutsch – Französisch – Englisch – Latein – Formen – Bedeutungen – Verstehen*. Tübingen: Niemeyer.
- Gorini, Umberto (2013): *Standardgrammatik Italienisch*, München; Wien: Langenscheidt.
- Görrissen, Margarita (2009): *Spanische Grammatik*. München: Bassermann.
- Grégoire, Maïa/ Thiénevaz, Odice (1995): *Grammaire progressive du français – Niveau intermédiaire*. Paris: CLE International.

- Heidolph, Karl Erich/ Motsch, Wolfgang (1984): *Grundzüge einer deutschen Grammatik*. Berlin: Akademie.
- Helbig, Gerhard/ Buscha, Joachim (2001): *Deutsche Grammatik: Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Berlin [u. a.]: Langenscheidt.
- Hundertmark-Santos Martins, Maria Teresa (²1998): *Portugiesische Grammatik*. Tübingen: Niemeyer.
- Kattán-Ibarra, Juan (2012): *Sprachkurs Plus – Spanisch systematisch lernen*. Berlin: Cornelsen.
- Kirsten, Gerhard/ Mack, Barbara (²2009): *Grammatica italiana per tutti*. Stuttgart: Klett.
- Klein, Hans-Wilhelm/ Kleineidam, Hartmut (1994): *Grammatik des heutigen Französisch – Neubearbeitung*. Stuttgart [u. a.]: Klett.
- Laudut, Nicole (²2012): *Große Lerngrammatik Französisch – Regeln, Anwendungsbeispiele, Tests*. Ismaning: Hueber.
- Lübke, Regine (2007): *Französische Grammatik*. München: Bassermann.

- Moriena, Claudia/ Genschow, Karen (2011): *Große Lerngrammatik Spanisch-Regeln – Anwendungsbeispiele – Tests*. Ismaning: Hueber.
- Prata, Maria/ Silva, Alexandra Fonseca da (2011): *Olá, Portugal: Portugiesisch für Anfänger*. Stuttgart: Klett.
- Rostock, Helmut (2007): *Lehrbuch der portugiesischen Sprache*. Hamburg: Buske.
- Söllner, Anna Maria (2010): *LATEIN schnell und sicher*. Stuttgart: PONS.
- Sommer, Nair Nagamine/ Weidmann, Odete Nagamine (2009): *Oi, Brasil! – Kursbuch*. Ismaning: Hueber.
- Tipp, Ulrich/ Utz, Clement/ Westphalen, Klaus (2011): *Felix: Das Begleitbuch*. Bamberg: Buchner.
- Weinrich, Harald (1982): *Textgrammatik der französischen Sprache*. Stuttgart: Klett.
- Weinrich, Harald (1993): *Textgrammatik der deutschen Sprache*, unter Mitarbeit von Maria Thurmair, Eva Breindl, Eva-Maria Willkop, Mannheim [u. a.]: Dudenverlag.

Weise, Karin (2000): *Kontrastive Textanalyse zu einigen ausgewählten Vergangenheitstempora des Portugiesischen*. Frankfurt am Main; Berlin; Bern; Bruxelles; New York; Oxford; Wien: Lang (Rostocker Romanistische Arbeiten; 4).

Weise, Karin (2010): „Das Präsens im Deutschen und Portugiesischen“, in: Reinke, Kristin/ Sinner, Karsten (eds.): *Sprache als Spiegel der Gesellschaft: Festschrift für Johannes Klare zum 80. Geburtstag*. München: Peniopo, 267-283.

Westphalen, Klaus/ Utz, Clement/ Nickel, Rainer (eds.). (³2011): *Felix: Das Lateinbuch*. Ausgabe B. Bamberg: Buchner.

Zemb, Jean-Marie (1978): *Vergleichende Grammatik Französisch-Deutsch. Comparaison de deux systèmes*, vol. 1. Mannheim; Wien; Zürich: Dudenverlag (Duden-Sonderreihe vergleichende Grammatiken; 1).

Anhang 1: Gebrauch des portugiesischen Futur I in ausgewählten Grammatiken und Lehrbüchern aus dem deutschsprachigen Raum

Werk		Zitat	Im Werk angeführte Beispiele
Hundertmark-Santos Martins (² 1998: 128)	allgemein	Das Futur I bezeichnet eine Handlung, die in der Zukunft liegt	
Rostock (2007: 261)		Das Futur dient zur Darstellung zukünftiger Handlungen oder Zustände.	
Döll / Hundt (2012: 50)		Gebrauch 1. zukünftige Handlungen / Vorgänge / Zustände a) in formaler Sprache:	Os governos tomarão as medidas oportunas. / Die Regierungen werden die geeigneten Maßnahmen ergreifen. O festival iniciar-se-á amanhã. / Das Festival wird morgen beginnen.
Hundertmark-Santos Martins (² 1998: 131)	temporale Funktion	Es wird jedoch in der Umgangssprache, wenn eine reine temporale Bedeutung vorliegt, selten gebraucht. Man zieht dann das Präsens oder eine periphrastische Form vor.	
Gärtner (1998: 22)		Das Futuro do presente kommt heute als Ausdruck der Zukunft fast nur noch in der Schriftsprache vor.	os primeiros guindastes de pórtico entrarão em serviço no próximo mês de junho (...) „Die ersten Portalkrane werden den Betrieb im kommenden Juni aufnehmen.“
Rostock (2007: 261)		In der Schriftsprache verhält es sich anders.	O irmão dele terá que vir também. / Sein Bruder wird auch kommen. / Sein Bruder muss auch kommen.
Prata / Silva (2011: 169)		Diese Form wird in der gesprochenen Sprache immer weniger angewandt, ist jedoch schriftlich erhalten geblieben.	1. O aquecimento do planeta poderá reduzir o volume de água disponível nos oceanos. Os oceanos ficarão mais ácidos, o que também reduzirá as espécies de peixe. 2. Muito provavelmente construiremos casas equipadas e mobiliadas com electrodomésticos que poderão comunicar uns com os outros por meio da rede sem fios. 3. Cada vez mais as pessoas farão todas as suas compras pela internet. As lojas reais deixarão de existir.
Sommer / Weidmann (2009: 184)		Das einfache Futur wird hauptsächlich in der Schriftsprache verwendet.	A comemoração se realizará no Tênis Clube de Uberaba. Die Gedenkfeier wird im Uberaba Tennis Club stattfinden.
Prata / Silva (2011: 206)		Das einfache Futur wird fast nur noch in der formellen Sprache verwendet.	
Hundertmark-Santos Martins (² 1998: 132)	modale Funktion	Wird das Futur I gebraucht, so deutet das meist nicht allein auf eine temporale Funktion, sondern auf eine mehr oder weniger starke modale Färbung der Aussage (Vermutung) hin.	
Rostock (2007: 261)		Die Konstruktion ir + Infinitiv (...) ist ein umgangssprachlicher Ersatz für das Futur I, das deshalb in der Umgangssprache seltener und wenn, dann meist in modaler Bedeutung gebraucht wird.	

Hundertmark-Santos Martins (21998: 129)	Wille, Versprechen, Voraussage, Handlungsentschlüsse	Das Futur I drückt einen Willen, ein Versprechen, eine Voraussage aus.	<p>"Nunca um neto de D. Afonso do Salado beijará a mão da que el-rei quer chamar rainha. Nunca D. Dinis de Portugal beijará a mão da mulher de João Lourenço da Cunha."</p> <p>Nie wird ein Enkel des D. Afonso von Salado die Hand derjenigen küssen, die der König Königin nennen will. Nie wird D. Dinis von Portugal die Hand der Frau von João Lourenço da Cunha küssen.</p> <p>"Conta a história, maldito: as reflexões nós as faremos."</p> <p>Erzähl die Geschichte, du verdammter Kerl: die Überlegungen werden wir schon selbst machen.</p> <p>(...) " O pai fará como entender".</p> <p>Vater, du wirst handeln, wie du es für richtig hältst.</p> <p>"Leonor, tu podes ficar nesta casa, nada te faltará."</p> <p>Leonore, du kannst in diesem Haus bleiben, es wird dir an nichts fehlen.</p> <p>"Estou à espera. Um dia virás ter comigo, tomar-me-ás nos braços... Nem saberás propriamente o que hás-de-dizer. Será o teu olhar (...)".</p> <p>Ich warte. Eines Tages wirst du zu mir kommen und mich in die Arme nehmen. Du wirst nicht einmal genau wissen, was du sagen sollst. Es wird dein Blick sein (...).</p>
Döll / Hundt (2012: 50)		b) in der Umgangssprache mit affektiv betonter Realisierungsabsicht oder -hoffnung des Sprechers	Venceremos a crise. / Wir werden die Krise überwinden. Farei uma dieta rigorosa. / Ich werde eine strenge Diät machen.
Hundertmark-Santos Martins (21998: 129)	Imperativsatz: Ratschlag, Bitte, Befehl	Das Futur vertritt den Imperativ und drückt dann einen Ratschlag, eine Bitte oder einen Befehl aus:	<p>"Se a taverna de Folco Taca vos ouviu fazer preito infame aos peões de Lisboa quebrá-lo-eis diante do vosso rei; quebrá-lo-eis, que vo-lo digo eu."</p> <p>Sollte aber die Kneipe des Foco Taca gehört haben, dass ihr den Bürgern Lissabons einen infamen Treueid geleistet habt, dann werden wir ihn vor eurem König brechen, ihr werdet ihn brechen, das sage ich euch."</p> <p>"Não furtarás."</p> <p>Du sollst nicht stehlen. (...)</p>
Gärtner (1998: 22)		Bezeichnung einer moralisierenden Aufforderung	Não matarás! 'Du sollst nicht töten'
Döll / Hundt (2012: 50)		Aufforderungsfunktion	Primeiro lavarás a loiça. / Zuerst wirst du das Geschirr abwaschen. Não furtarás! (Bibel)./ Du sollst nicht stehlen!
Hundertmark-Santos Martins (21998: 130)	epistemische Funktion	Das Futur I kann auch eine Unsicherheit bzw. einen Zweifel an einem Zustand oder an einer Handlung der Gegenwart ausdrücken (vgl. dt. wohl):	<p>Parece-lhe que terá cura a doença?"</p> <p>Glauben Sie, dass die Krankheit heilbar ist?</p> <p>"Não é ela a mãe, visto isso</p>

			<p>...pensou Henrique ... Será irmã?"</p> <p>Also ist sie nicht die Mutter... dachte Henrique. Ist sie wohl die Schwester?</p> <p>"Choverá? – perguntou Brízida. – Julgo que não – respondeu Madalena."</p> <p>Regnet es / Wird es regnen? – fragte Brízida. Ich glaube nicht. – antwortete Madalena.</p> <p>"Se todos os homens serão assim?"</p> <p>Ob alle Männer wohl so sind?</p> <p>"Oh! Senhores! – pensava ele. – pois eu não me divertirei nesta deliciosa cidade?</p> <p>Entrará comigo o bolor da velhice?"</p> <p>Oh! Mein Gott! – dachte er – ob ich mich in dieser zauberhaften Stadt langweilen werde? Ob ich wohl schon in die Jahre komme? (...)</p>
Gärtner (1998: 22)		Bezeichnung einer Vermutung über die Gegenwart	Onde está o João agora? – Estará na oficina. 'Wo ist João jetzt? – Er wird in der Werkstatt sein.'
Rostock (2007: 262)		Das Futur dient zum Ausdruck der Vermutung, Annahme oder Unsicherheit. Dabei wird meist die persönliche Meinung des Sprechers oder Schreibers mit eingebracht.	Ele terá dez anos. / Er wird wohl 10 sein. / Er ist vermutlich 10.
Gärtner (1998: 22)		Bezeichnung der Unsicherheit in der Frage	Terá razão? 'Ob er wohl recht hat?' Será que tem razão? 'Sollte er (wirklich) recht haben?'
Döll / Hundt (2012: 50)		Vermutung über einen gegenwärtigen / zukünftigen Sachverhalt	Ela terá uns 40 anos. / Sie wird (wohl) etwa 40 Jahre alt sein. O sinal indicará o caminho. / Das Schild wird wohl den Weg anzeigen. Dirão a verdade? / Ob sie (doch / wohl) die Wahrheit sagen?
Döll / Hundt (2012: 50)		Unsicherheit bzgl. eines gegenwärtigen / zukünftigen Sachverhalts (Fragesatz):	Será que ele não vem? / Ob er (vielleicht) nicht kommt?
Prata / Silva (2011: 206)		Es wird auch zum Ausdruck der Vermutung, Annahme oder Unsicherheit gebraucht.	
Rostock (2007: 261)	Konkurrenzformen Ir + Infinitiv	Die Konstruktion ir + Infinitiv (...) ist ein umgangssprachlicher Ersatz für das Futur I,	
Prata / Silva (2011: 206)		Sehr häufig wird das Futur mit der Konstruktion ir im Indikativ Präsens + Infinitiv des Hauptverbs verwendet	Eu vou viajar na próxima semana.
Sommer / Weidmann (2009: 184)		In der Umgangssprache wird es selten eingesetzt, wenn es um die rein temporale Bedeutung geht. Man verwendet stattdessen das Präsens: [...] oder ir + Infinitiv.	Eu vou viajar amanhã. Ich werde morgen verreisen.
Döll / Hundt (2012: 50)		In der Zukunftsbedeutung wird das Futur I in der Umgangssprache häufig durch das periphrastische Futur ersetzt	
Rostock (2007: 261)	Konkurrenzformen Temporalangaben	Auch ein mit einer entsprechenden Zeitangabe versehenes Präsens drückt zukünftiges Geschehen aus.	O Mário parte na terça-feira da semana que vem./ Mário reist am kommenden Dienstag ab. / Mário reist am Dienstag kommender Woche ab.
Sommer / Weidmann (2009: 184)		In der Umgangssprache wird es selten eingesetzt, wenn es um die rein temporale Bedeutung geht. Man verwendet	Eu viajo amanhã. Ich verreise morgen

		stattdessen das Präsens.	
Sommer / Weidmann (2009: 184)	Besondere Konstruktionen <i>será que</i>	Der feste Ausdruck <i>será que</i> als Einleitung zu einer Frage drückt eine Möglichkeit aus	Será que vai estar frio? Ob es wohl kalt sein wird? Será que a nossa equipa vai ganhar? Ob unsere Mannschaft wohl gewinnen wird?

Anhang 2: Gebrauch des Futur 1 im Spanischen in ausgewählten Grammatiken und Lehrbüchern aus dem deutschsprachigen Raum

Werk		Zitat	Im Werk angeführte Beispiele
Gärtner / Domke (1977: 100-101)	allgemein	Das futuro bezeichnet zukünftige Handlungen. Im Deutschen steht dafür oft das Präsens	Mañana iré al cine. / Morgen gehe ich ins Kino. De aquí a una semana celebraremos tu cumpleaños. / Heute in einer Woche feiern wir deinen Geburtstag.
Görrissen (2009: 92-93)		Grundbedeutung: "Was wird später passieren?" [...] Zukünftige Ereignisse, Situationen und Zustände	¡Qué ilusión! Mañana a esta hora estaremos en la playa.
Moriena / Genschow (2011: 344-347)		Das Futur wird für Handlungen und Ereignisse verwendet, die in der Zukunft stattfinden.	El próximo mes empezaré un curso de inglés. / El próximo mes voy a empezar un curso de inglés. Nächsten Monat werde ich einen Englischkurs anfangen.
Gärtner / Domke (1977: 100-101)	Epistemische Funktion	Das futuro bezeichnet eine Vermutung über die Gegenwart.	¿Dónde está Paco? – Estará en la oficina. / Wo ist Paco? – Er wird (wohl) im Büro sein. ¿Cuántos años tiene ese señor? – Tendrá cuarenta años. / Wie alt ist dieser Herr? – Er wird (etwa) vierzig Jahre alt sein. ¿Qué hará/estará haciendo Pedro? – Estará jugando al fútbol con sus amigos. / Was mag Pedro (wohl) machen? – Er wird (wohl) mit seinen Freunden Fußball spielen.
Moriena / Genschow (2011: 344-347)		Das Futur zum Ausdruck von Wahrscheinlichkeit (futuro de probabilidad) Das Futur wird für Vermutungen, Zweifel, Verdacht oder Wahrscheinlichkeit verwendet:	Será como tú dices. – Es wird wohl so sein, wie du sagst. Norma tendrá unos treinta años. – Norma wird etwa 30 Jahre alt sein.
Görrissen (2009:92-93)		Vermutungen, Zweifel und Zustände	Si no tienes experiencia, no conseguirás trabajo. Están llamando a la puerta. ¿Quién será a estas horas?
Kattán-Ibarra (2012: 169)		Annahmen und Vorhersagen	Supongo/Me imagino que vendrás. Ich nehme an / vermute, dass du kommen wirst. Ahora estará durmiendo. Er / Sie wird jetzt wohl schlafen. Seguro que nos invitarán. Ich bin sicher, dass sie uns einladen (werden).
Kattán-Ibarra (2012: 171)		Vermutende Fragen mit <i>wohl</i>	¿Qué hora será? Wie spät es wohl ist? ¿Dónde estarán? Wo sie jetzt wohl sind?
Moriena / Genschow (2011: 344-347)	Imperativsatz Gebote / Verbote	Das Futur zum Ausdruck von Befehlen (futuro de mandato) Das Futur kann den Imperativ bei nachdrücklichen Aufforderungen und Geboten ersetzen:	¡No lo harás! / ¡No serás capaz de hacerlo! – Das wirst du nicht tun! Irás allí sin rechistar. – Du wirst ohne Widerrede hingehen. ¡No matarás! – Du sollst nicht töten!

			Cuando vengas de la escuela, ordenarás tu habitación. Wenn du von der Schule kommst, wirst du dein Zimmer aufräumen.
Görrissen (2009: 92-93)		Gebote bzw. Verbote	Amarás al prójimo como a ti mismo.
Kattán-Ibarra (2012: 171)	Versprechen; Handlungsentschlüsse	Versprechen und Entschlüsse	Te prometo que lo haré. Ich verspreche dir, dass ich es tun werde. Se lo diré. Ich werde es ihm / ihr sagen.
Görrissen (2009: 92-93)	Admirative Funktion	einige Ausdrücke der Übertreibung bzw. des Erstaunens	¡Pero serás tonto, Jorge! ¿Cómo es que le has prestado dinero a tu hermana? ¡Si nunca paga, si lo sabré yo!
Moriena / Genschow (2011: 344-347)		Das Futur zum Ausdruck von Überraschung (futuro de sorpresa) Das Futur wird auch in Frage- und Ausrufesätzen gebraucht, in denen Überraschung zum Ausdruck kommt:	¡Será posible que siempre llegue tarde! Ist es möglich, dass er/ sie immer zu spät kommt! ¡Si serás tonto! – So ein Dummkopf! ¿Te atreverás a negarlo? – Du wagst es zu leugnen?
Moriena / Genschow (2011:344-347)	Futur in Konditionalgefügen	In Bedingungssätzen steht das Futur im Hauptsatz.	Si vienes a las cuatro, te esperaré en casa. – Wenn du um vier Uhr kommst, werde ich zu Hause auf dich warten.
Kattán-Ibarra (2012: 171)		Die „Wenn“-Sätze werden gebraucht, um Ideen auszudrücken wie z. B.: Wenn ich kann, gehe ich hin. / Wenn es regnet, bleiben wir zu Hause. Im Spanischen benutzt man die Konstruktion si + Präsens + Futur.	Si puedo, iré.
Görrissen (2009: 92-93)	Konkurrenz Subjuntivo - Futur	In Nebensätzen mit cuando (wenn), hasta que (bis) oder mientras (solange) wird nicht das Futur verwendet, selbst wenn zukünftige Handlungen zum Ausdruck gebracht werden, sondern der Subjuntivo im Präsens.	- Cuando llegue, te llamaré enseguida. - Bueno. Me quedará despierta hasta que llames (...).
Moriena / Genschow (2011: 344-347)		Wenn ein Temporalsatz sich auf die Zukunft bezieht, wird im Spanischen statt des Futurs das presente de subjuntivo verwendet	Cuando llegue el tren, iremos a tu casa. Wenn/sobald der Zug ankommt, werden wir zu dir fahren.
Moriena / Genschow (2011: 344-347)	Konkurrenzform periphrastisches Futur	In der ursprünglichen Bedeutung drückt das Futur eine Absicht, eine Pflicht bzw. eine Möglichkeit zur Realisierung einer Handlung aus. Im modernen umgangssprachlichen Spanisch wird dieser Gebrauch teilweise durch die Verbalperiphrase ir + a + infinitivo ersetzt [...] - Das Futur wird wie im Deutschen in der Umgangssprache selten verwendet. Im Spanischen benutzt man stattdessen oft die Verbalperiphrase ir + a + Infinitiv. Diese wirkt unmittelbarer und lebendiger als das Futur. Im Englischen finden Sie einen ähnlichen Gebrauch mit going to.	(...) Iré a verte mañana = Mañana voy a verte. Ich werde dich morgen besuchen
Kattán-Ibarra (2012: 169)		über Pläne und Absichten [...] sprechen [...] In der gesprochenen Sprache wird das Futur nicht mehr sehr häufig gebraucht, um über Pläne und Bevorstehendes zu sprechen. Stattdessen werden heutzutage ir a + Infinitiv	Voy a viajar a Perú. Ich fahre bald nach Peru.

		oder das Präsens bevorzugt. [...] In der geschriebenen Sprache und in Presstexten bleibt das Futur die Norm.	
Moriena / Genschow (2011: 344-347)	Konkurrenz Futur I - Präsens	Das Futur kann durch das Präsens ersetzt werden, wenn aus dem Zusammenhang deutlich wird, dass es um Handlungen oder um Ereignisse geht, die sich in der Zukunft abspielen, z.B. durch Verwendung eines Zeitadverbs:	¿Qué haces mañana? – Was machst du morgen?
Kattán-Ibarra (2012: 171)		Wie im Deutschen wird auch oft das Präsens gebraucht, um unmittelbar bevorstehendes auszudrücken, besonders mit Verben der Bewegung, wie z.B. salir abfahren; llegar ankommen; ir fahren/gehen.	Llegan pasado mañana. Sie kommen übermorgen an. ¿Qué película ponen mañana? Welcher Film läuft morgen?
		Die „Wenn“-Sätze werden gebraucht, um Ideen auszudrücken [...]. Im Spanischen benutzt man die Konstruktion si + Präsens + Futur. In der gesprochenen Sprache wird das Futur manchmal durch das Präsens ersetzt.	Si puedo voy. / Si llueve, nosotros quedamos en casa.
Moriena / Genschow (2011: 344-347)	Konkurrenz Futur I – <i>estar por</i>	Will man Handlungen oder Ereignisse beschreiben, die in unmittelbarer Zukunft stattfinden, so benutzt man die Verbalperiphrase <i>estar por</i> + Infinitiv.	El tren está a punto de salir. ¡Date prisa! – Der Zug wird gleich abfahren. Beeil dich!

Anhang III: der Gebrauch des Futur I in ausgewählten Grammatiken und Lehrbüchern des Französischen aus dem deutschsprachigen Sprachraum

Werk		Zitat	Im Werk angeführte Beispiele
Weinrich (1982: 199)	allgemein	Verweis auf Zukünftiges	
Laudut (2012: 268)		für Vorgänge, die in der Zukunft liegen [...] wenn der Zeitpunkt der Handlung eher unbestimmt ist.	Demain, j'irai en ville. Je te rendrai ton livre. Ich werde dir das Buch (irgendwann) zurückgeben. Morgen werde ich in die Stadt fahren.
Lübke (2007: 159-161)		Um die Zukunft auszudrücken gebrauchen wir im Deutschen entweder das Präsens oder das Futur I [...] Im Französischen verwendet man das futur simple.	Morgen besuche ich Sandrine.- Präsens Morgen werde ich Sandrine besuchen.- Futur I mit "werden" Demain, j'irai voir Sandrine. (Morgen werde ich Sandrine besuchen.) Je lui dirai de venir à la fête. (Ich werde ihr sagen, dass sie zum Fest kommen soll.)
Klein / Kleineidam 1994: 269-270)		Das Futur simple stellt ein nahes oder fernes künftiges Geschehen als deutlich vom Sprechzeitpunkt abgehoben und außerhalb der Gegenwart liegend dar. [...] Das Futur simple steht zum Ausdruck einer deutlich vom Sprechzeitpunkt abgehobenen Zukunft in Verbindung mit adverbialen Bestimmungen wie <i>un jour, toujours</i> und in Verneinungen, besonders mit <i>ne...jamais, ne...plus</i> ;	

		im Hauptsatz eines konditionalen Satzgefüges mit <i>si</i> .	
Laudut (2012: 271)	Ankündigungen in bestimmten medialen Textsorten	Die Medien jedoch verwenden häufig das Futur I, z.B. bei Programmankündigungen oder Wettermeldungen, weil es einen offizielleren Charakter hat:	Le soleil brillera toute la journée. Die Sonne wird den ganzen Tag scheinen
Laudut (2012: 272)	Historisches Futur	in historischen Texten (stilistisches Mittel)	Napoléon est exilé à Sainte-Hélène où il mourra six ans plus tard. - Napoleon wird auf Sankt-Helena ins Exil geschickt, wo er sechs Jahre später sterben wird ⁴ .
Weinrich (1982: 199)	mit temporalangaben	Die Zukunft kann zusätzlich ("redundant") noch durch andere Signale kenntlich gemacht sein, beispielsweise durch bestimmte Tempus-Adverbien (<i>demain</i> : ‚morgen‘, <i>l'année prochaine</i> : ‚nächstes Jahr‘) oder durch Daten (en 1990). Das entbindet in der Regel nicht von der Setzung des Futurs	bon, on se verra la semaine prochaine à la kermesse / 'Gut, wir sehen uns nächste Woche auf der Kirmes' / penses-tu que tu ne pourras pas y aller tout seul? / 'Meinst du, dass du da nicht allein hingehen kannst?' / je suis sûr que je m'égarerai / 'Ich werde mich bestimmt verirren'
Laudut (2012: 268)		- Das Futur I wird oft mit folgenden Zeitadverbien verwendet: un jour = eines Tages, toujours = immer, jamais = niemals, die eine eher unbestimmte Zukunft bezeichnen.	Je t'aimerai toujours. Ich werde dich immer lieben.
Weinrich (1982: 199)	nach bestimmten Verben	Zu merken ist auch, dass nach <i>espérer</i> ‚hoffen‘ regelmäßig das Futur und nicht eine Konjunktiv-Form steht	j'espère que tu viendras me chercher / 'Hoffentlich holst du mich ab'
Laudut (2012: 269)		nach <i>espérer</i> = <i>hoffen</i> , wenn die Hoffnung auf die Zukunft gerichtet ist	J'espère qu'il ne pleuvra pas. - Ich hoffe, dass es nicht regnen wird
Laudut (2012 : 270)	Nach bestimmten Konjunktionen	in Nebensätzen mit <i>quand</i> = wenn, <i>dès que</i> / <i>aussitôt que</i> = sobald, wenn die Handlung sich auf die Zukunft bezieht	Je téléphonerai dès que je serai à la maison. - Ich rufe an, sobald ich zu Hause bin. Préviens-nous quand tu auras tes résultats. - Sag Bescheid, wenn du die Ergebnisse hast.
Laudut (2012 : 271)	Handlungsplanung	Für Pläne, die sich auf eine unbestimmte Zukunft beziehen [...] um ein festes Vorhaben auszudrücken (emphatisch)	Quand je serai grand, je serai pilote. - Wenn ich groß bin, werde ich Pilot. Un jour je partirai. Eines Tages werde ich weggehen.
Weinrich (1982 : 199)	Imperativsatz, Gebot	Da der Imperativ eine zukünftige Veränderung der Situation intendiert und diese Veränderung in der Vorausschau vorwegnimmt [...], kann das Futur auch, ebenso wie der Imperativ, ein Gebot oder einen Befehl ausdrücken. Die Zehn Gebote der Bibel sind so abgefasst. Das ist eine archaische Sprache. Aber auch die Alltagssprache kennt gelegentlich dieses imperativische Futur zum Ausdruck eines strengen Gebots, auch bei Schulaufgaben und militärischen Befehlen.	/ tu ne tueras point / 'du sollst nicht töten' / Ton père et mère tu honoreras / 'Du sollst Vater und Mutter ehren' /tu copieras cette page pour demain! / 'Du schreibst für morgen diese Seite ab!' / je te dis pour la dernière fois que tu ne toucheras plus au bien d'autrui!' / 'Ich sage dir zum letzten Mal. Du sollst nicht mehr anderer Leute Hab und Gut anrühren!'
Laudut (2012 : 263-272)		für Ge- und Verbote (anstelle des Imperativs)	Tu resteras à la maison ce soir! - Du bleibst heute Abend zu Hause!

⁴ Bei der deutschen Übersetzung des Beispiels ist Laudut (2012) jedoch zu widersprechen, denn hier würde im Deutschen eher *sollte* benutzt.

Laudut (2012 : 269)	Empfehlungen	bei Empfehlungen	Au feu, vous tournerez à gauche. - An der Ampel biegen Sie links ab.
Laudut (2012 : 270)	Epistemische Funktion	für Vermutungen	On a sonné.Ce sera sans doute le facteur. - Es wird wohl der Briefträger sein.
Weinrich (1982: 199)	Futur in Konditionalgefügen	In konditionalen Junktionen steht das futur gewöhnlich als Ausdruck einer Folge, die eintritt, wenn eine annehmbare Bedingung (si + Präsens) erfüllt ist	/ si tu veux, nous nous reverrons / 'Wenn du willst, werden wir uns wiedersehen'
Laudut (2012: 272)		in Bedingungssätzen, wenn im si-Satz ein Verb im Präsens steht und die Handlung sich auf die Zukunft bezieht. [...] Das Futur steht niemals im si-Satz.	Si tu ne te dépêches pas, tu ratas ton train. - Wenn du dich nicht beeilst, verpasst du den Zug. S'il pleut, nous ne sortirons pas. Wenn es regnet, gehen wir nicht hinaus
Weinrich (1982: 199)	Höflichkeit	Eine gewisse Unsicherheit, die oft mit der vorausschauenden Perspektive verbunden ist, kann in den Dienst der Höflichkeit treten. Daraus ergibt sich eine höfliche Nuance in den folgenden Beispielen:	/ oserai-je demander un service à ma fille? / 'Darf ich (es) wagen, meine Tochter um einen Gefallen bitten?' (ironisch) / tout ce que tu voudras / 'Alles, was du willst'
Laudut (2012: 272)		in höflichen Äußerungen oder Bitten (höflicher als Präsens oder Imperativ)	Je vous demanderai de poster cette lettre. - Ich bitte Sie, diesen Brief einzuwerfen. Ce sera tout, merci. - Das ist alles, danke.
Lübke (2007: 159-161)	Konkurrenz zum futur proche (auch futur composé genannt)	Das futur composé verdeutlicht, dass ein Vorgang > bald geschehen wird. > mit Sicherheit geschehen wird. Um auszudrücken, dass ein Vorgang bald geschehen wird, benutzt man im Deutschen das Präsens oder das Futur I und setzt "bald", "gleich" oder "sofort" hinzu. – Um auszudrücken, dass ein Vorgang mit Sicherheit geschehen wird, verwendet man im Deutschen das Präsens oder das Futur I und setzt "bestimmt" oder "sicher" hinzu.	je vais téléphoner / nous allons téléphoner tu vas téléphoner / vous allez téléphoner il/elle va téléphoner / ils/elles vont téléphoner
Klein / Kleinedamm (1994: 269-270)		1. Das Französische hat zwei Tempora, die zukünftiges Geschehen ausdrücken können: Das Futur simple: Pierre partira ...] Das Futur composé: Pierre va partir. Futur simple und Futur composé sind beide Tempora des Discours. Sie kommen sowohl gesprochen als auch geschrieben vor. In der geschriebenen Sprache überwiegt eindeutig das Futur simple, in der gesprochenen Sprache werden beide Tempora etwa gleich häufig verwendet. In Aussagen, die in die Zukunft weisen, stehen Futur simple und Futur composé bedeutend häufiger als im Deutschen, das sehr oft das Präsens verwendet. [...] Futur simple und Futur composé sind in der Mehrzahl der Fälle austauschbar. Es sind dabei jedoch Gebrauchsunterschiede zu beachten, die in dem Verhältnis der beiden Tempora zum Sprechzeitpunkt begründet sind [...] Das Futur composé steht zum	J'espère qu'il ne pleuvra pas demain. / Hoffentlich regnet es morgen nicht. Tu le feras quand tu voudras. / Das kannst du tun, wenn du willst. Au quatrième top, il sera exactement 10 heures, 15 minutes et 30 secondes. / Beim vierten Ton des Zeitzeichens ist es genau 10 Uhr, 15 Minuten und 30 Sekunden. La concierge est dans l'escalier, mais elle va revenir tout de suite. / Die Hausmeisterin ist im Treppenhaus, kommt aber gleich zurück.

		Ausdruck einer Zukunft mit Bezug zur Gegenwart zusammen mit den Adverbien tout de suite und maintenant; wenn die Unmittelbarkeit des Geschehens durch den Kontext gegeben ist.	
Laudut (2012: 272)		<p>Das <i>futur proche</i> (auch <i>futur composé</i> genannt) drückt ebenfalls zukünftige Handlung aus (...). Durch die Anwesenheit des Hilfsverbs aller wirkt das <i>futur proche</i> dynamischer als das <i>futur simple</i> und wird deshalb im gesprochenen Französisch immer öfter anstelle des <i>futur simple</i> verwendet. [...]</p> <p>Das <i>futur proche</i> wird verwendet,</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. wenn der Zeitpunkt der Handlung unmittelbar bevorsteht. 2. um eine vage Absicht zu äußern 3. um eine spontane Prognose oder Warnung auszudrücken. <p>4. wenn eine gewisse Entrüstung geäußert wird (verneint) [...]</p> <p>Das <i>futur proche</i> bevorzugt [...] Zeitadverbien, die eine unmittelbare Zukunft bezeichnen wie tout à l'heure = gleich, maintenant = jetzt.</p> <p>- Das <i>futur proche</i> kann sich ebenfalls auf eine fernere Zukunft beziehen. Dadurch wird das Vorhaben wahrscheinlicher, seine Realisierung rückt sozusagen etwas näher heran. Aus diesem Grund wird es in der Umgangssprache bevorzugt.</p>	<p>Je vais te faire un café. Ich mache dir gleich einen Kaffee.</p> <p>Je vais bientôt déménager. Ich werde bald umziehen.</p> <p>J'ai l'impression qu'il va pleuvoir. Ich habe das Gefühl, dass es regnen wird.</p> <p>Attention, tu vas te faire mal. Vorsicht, du wirst dir weh tun.</p> <p>Tu ne vas pas faire ça quand même! Du wirst das doch nicht machen!</p> <p>Je vais arrêter de travailler dans cinq ans. In fünf Jahren höre ich auf zu arbeiten.</p>
Laudut (2012 : 272)	Konkurrenz mit dem Präsens	Das Futur I kann durch das Präsens ersetzt werden, wenn durch die Verwendung von Zeitadverbien aus dem Kontext deutlich hervorgeht, dass die Handlung in der Zukunft liegt [...]. Das Deutsche macht von dieser Möglichkeit jedoch öfter Gebrauch.	Je vais au cinéma demain. / Morgen gehe ich ins Kino.
Weinrich (1982 : 199)	Besondere idiomatisierte Ausdrücke		<p>/ qui vivra, verra/ ‚Kommt Zeit, kommt Rat‘</p> <p>/ rira bien qui rira le dernier. / ‚Wer zuletzt lacht, lacht am besten‘</p> <p>/ on verra bien. / ‚Man wird ja sehen‘</p> <p>/ aide toi, le ciel t'aidera! / ‚Hilf dir selbst, so hilf dir Gott!‘</p>
Laudut (2012 : 272)		in zeitlos gültigen Aussagen (z. B. in Sprichwörtern)	<p>Rira bien qui rira le dernier.</p> <p>- Wer zuletzt lacht, lacht am besten.</p>

Anhang 4: Gebrauch des Futur 1 im Italienischen in ausgewählten Grammatiken und Lehrbüchern aus dem deutschsprachigen Raum

Werk		Zitat	Im Werk angeführten Beispiele
Kirsten / Mack (2009: 83)	allgemein	Das Futuro (Futuro semplice) bezeichnet zukünftige Vorgänge	<ul style="list-style-type: none"> Che cosa farai? Ti manderemo una cartolina.
Gorini (2013: 145-147)		zukünftige Vorgänge	Sabato prossimo andremo a trovare i miei suoceri. Am nächsten Samstag werden wir meine Schwiegereltern besuchen.
Da Forno / Manzini-Himmrich (2010: 215)		Das Futur I drückt Handlungen aus, die sich in der Zukunft abspielen [...] Das Futur I bezeichnet Vorgänge in der Zukunft.	Che cosa farai domani? / Was wirst du morgen machen? Dove andrai in vacanza il prossimo anno? / Wohin wirst du nächstes Jahr in Urlaub fahren?
Kirsten / Mack (2009: 83)	Imperativsatz, Gebote	bei nachdrücklichen Aufforderungen und Geboten	Ci andrai subito. / Du wirst sofort hingehen (...).
Gorini (2013: 145-147)		Ersatzformen des Imperativs	Sono giorni che hai l'influenza. Domani andrai subito dal medico! Seit Tagen hast du die Grippe. Morgen wirst du sofort zum Arzt gehen !
Da Forno / Manzini-Himmrich (2010: 217)		Das Futur kann den Imperativ bei nachdrücklichen Aufforderungen und Geboten ersetzen.	Non lo farai! Das wirst du nicht tun! Domani andrete dal medico! Morgen werdet ihr zum Arzt gehen!
Gorini (2013: 145-147)	Handlungsplanung	Feste Absichten oder Entschlüsse	Dopo il liceo studierò architettura all' università. Nach dem Gymnasium werde ich Architektur an der Universität studieren.
Kirsten / Mack (2009: 83)	Epistemische Funktion, Unsicherheit	bei vorsichtigen Aussagen, Vermutungen, unsicheren Fragen	Sarà come dice Lei. / Sie mögen recht haben (...). A piedi ci vorranno tre ore. / Zu Fuß braucht man ungefähr drei Stunden
Gorini (2013: 145-147)		Vermutungen	Di nuovo il telefono: sarà quella scocciatrice di Monica. Wieder klingelt das Telefon. Es wird Monika sein, die Nervensäge.
Kirsten / Mack (2009: 83)	Konkurrenz mit dem Präsens	Es [sc. Futuro semplice] wird häufig durch das Präsens ersetzt, wenn aus dem Zusammenhang deutlich wird, dass es sich um zukünftige Vorgänge handelt.	<ul style="list-style-type: none"> Ernesto verrà / viene di certo. La prossima volta che andrò / vado a Roma, ti porterò, porto con me.
Gorini (2013: 145-147)		Das Futur I wird bei eindeutigen Zeitangaben oft durch das Präsens ersetzt.	Ci vediamo domani! Wir sehen uns morgen !
Da Forno / Manzini-Himmrich (2010: 217)		Das Futur I kann durch Präsens ersetzt werden, wenn aus dem Zusammenhang deutlich wird, dass es sich um Vorgänge handelt, die sich in der Zukunft abspielen.	Il mese prossimo comincio / comincerò un corso di inglese. Nächsten Monat fange ich einen Englischkurs an / werde ich einen Englischkurs anfangen.
Da Forno / Manzini-Himmrich (2010: 217)	Konkurrenz mit <i>stare per</i> + Infinitiv	Will man Vorgänge oder Handlungen beschreiben, die in unmittelbarer Zukunft stattfinden werden, so benutzt man <i>stare per</i> + Infinitiv.	Le vacanze stanno per finire. Die Ferien gehen zu Ende. Il treno sta per partire. Der Zug wird jeden Augenblick abfahren.

Anhang 5: Die zehn Gebote im Portugiesischen, Spanischen, Französischen, Italienischen, Ex 20, 1-17

Portugiesisch	Spanisch	Französisch	Italienisch
<p>1Então, falou Deus todas estas palavras, dizendo: 2Eu sou o Senhor, teu Deus, que te tirei da terra do Egito, da casa da servidão.</p> <p>3Não terás outros deuses diante de mim.</p> <p>4Não farás para ti imagem de escultura, nem alguma semelhança do que há em cima nos céus, nem em baixo na terra, nem nas águas debaixo da terra. 5Não te encurvarás a elas nem as servirás; porque eu, o Senhor, teu Deus, sou Deus zeloso, que visito a maldade dos pais nos filhos até à terceira e quarta geração daqueles que me aborrecem 6e faço misericórdia em milhares aos que me amam e guardam os meus mandamentos.</p> <p>7Não tomarás o nome do Senhor, teu Deus, em vão; porque o Senhor não terá por inocente o que tomar o seu nome em vão.</p> <p>8Lembra-te do dia do sábado, para o santificar. 9Seis dias trabalharás e farás toda a tua obra, 10mas o sétimo dia é o sábado do Senhor, teu Deus; não farás nenhuma obra, nem tu, nem o teu filho, nem a tua filha, nem o teu servo, nem a tua serva, nem o teu animal, nem o teu estrangeiro que está dentro das tuas portas. 11Porque em seis dias fez o Senhor os céus e a terra, o mar e tudo que neles há e ao sétimo dia descansou; portanto, abençoou o Senhor o dia do sábado e o santificou.</p> <p>12Honra a teu pai e a tua mãe, para que se prolonguem os teus dias na terra que o Senhor, teu Deus, te dá.</p> <p>13Não matarás.</p> <p>14Não adulterarás.</p> <p>15Não furtarás.</p> <p>16Não dirás falso testemunho contra o teu próximo.</p> <p>17Não cobiçarás a casa do teu próximo; não cobiçarás a mulher do teu próximo, nem o seu servo, nem a sua serva, nem o seu boi, nem o seu jumento, nem coisa alguma do teu próximo.</p> <p>18E todo o povo viu os trovões, e os relâmpagos, e o somido da buzina, e o monte fumegando; e o povo, vendo isso, retirou-se e pôs-se de longe. 19E disseram a Moisés: Fala tu conosco, e ouviremos; e não fale Deus conosco, para que não morramos. 20E disse Moisés ao povo: Não temais, que Deus veio para provar-vos e para que o seu temor esteja diante de vós, para que não pequeis. 21E o povo estava em pé de longe; Moisés, porém, se chegou à escuridade, onde Deus estava. (Ex. 20, Almeida revista e corrigida,</p>	<p>1Dios pronunció todas estas palabras:</p> <p>2— Yo soy el Señor, tu Dios, el que te libró de la esclavitud de Egipto.</p> <p>3No tendrás otros dioses aparte de mí.</p> <p>4No te harás escultura alguna o imagen de nada de lo que hay arriba en el cielo, abajo en la tierra, o en el agua debajo de la tierra.</p> <p>5No te postrarás ante ellas, ni les rendirás culto; porque yo, el Señor tu Dios, soy un Dios celoso que castiga en sus hijos, nietos y biznietos la maldad de los padres que me aborrecen; 6pero con los que me aman y guardan mis mandamientos, soy misericordioso por mil generaciones.</p> <p>7No pronunciarás en vano el nombre del Señor tu Dios, porque el Señor no dejará sin castigo al que tal haga.</p> <p>8Acuérdate del sábado, para consagrarlo al Señor. 9Durante seis días trabajarás y harás en ellos todas tus tareas; 10pero el séptimo es día de descanso consagrado al Señor, tu Dios. En ese día no realizarás ningún trabajo, ni tú, ni tu hijo, ni tu hija, ni tu esclavo, ni tu esclava, ni tus animales, ni el inmigrante que viva en tus ciudades.</p> <p>11Porque el Señor hizo en seis días el cielo y la tierra, el mar y todo lo que hay en ellos, y el séptimo día descansó. Por eso mismo bendijo el Señor el sábado y lo declaró día sagrado.</p> <p>12Honra a tu padre y a tu madre para que vivas muchos años en la tierra que el Señor tu Dios te da.</p> <p>13No matarás.</p> <p>14No cometerás adulterio.</p> <p>15No robarás.</p> <p>16No darás testimonio falso en perjuicio de tu prójimo.</p> <p>17No codiciarás la casa de tu prójimo, ni su mujer, ni su esclavo, ni su esclava, ni su buey, ni su asno, ni nada de lo suyo. (Ex 20, La Biblia Hispanoamericana, Traducción interconfesional, https://www.bible.com/de/bible/222/EXO.20.BHTI)</p>	<p>1Voici les paroles que Dieu adressa à Israël:</p> <p>2«Je suis le Seigneur ton Dieu, c'est moi qui t'ai fait sortir d'Égypte où tu étais esclave.</p> <p>3«Tu n'adoreras pas d'autres dieux que moi.</p> <p>4«Tu ne te fabriqueras aucune idole, aucun objet qui représente ce qui est dans le ciel, sur la terre ou dans l'eau sous la terre; 5tu ne t'inclineras pas devant des statues de ce genre, tu ne les adoreras pas. En effet, je suis le Seigneur ton Dieu, un Dieu exigeant. Si quelqu'un est en tort à mon égard, j'interviens contre lui et ses descendants, jusqu'à la troisième ou la quatrième génération; 6mais je traite avec bonté pendant mille générations ceux qui m'aiment et obéissent à mes commandements.</p> <p>7«Tu ne prononceras pas mon nom de manière abusive, car moi, le Seigneur ton Dieu, je tiens pour coupable celui qui agit ainsi.</p> <p>8«N'oublie jamais de me consacrer le jour du sabbat. 9Tu as six jours pour travailler et faire tout ton ouvrage. 10Le septième jour, c'est le sabbat qui m'est réservé, à moi, le Seigneur ton Dieu; tu ne feras aucun travail ce jour-là, ni toi, ni tes enfants, ni tes serviteurs ou servantes, ni ton bétail, ni l'étranger qui réside chez toi. 11Car en six jours j'ai créé le ciel, la terre, la mer et tout ce qu'ils contiennent, puis je me suis reposé le septième jour. C'est pourquoi moi, le Seigneur, j'ai béni le jour du sabbat et je veux qu'il me soit consacré.</p> <p>12«Respecte ton père et ta mère, afin de jouir d'une longue vie dans le pays que moi, le Seigneur ton Dieu, je te donne.</p> <p>13«Tu ne commettras pas de meurtre.</p> <p>14«Tu ne commettras pas d'adultère.</p> <p>15«Tu ne commettras pas de vol.</p> <p>16«Tu ne prononceras pas de faux témoignage contre ton prochain.</p> <p>17«Tu ne convoiteras rien de ce qui appartient à ton prochain, ni sa maison, ni sa femme, ni son serviteur, ni sa servante, ni son bœuf, ni son âne.» (EX 20, Bible en Français Courant, https://www.bible.com/de/bible/63/EXO.20.BF)</p>	<p>1 Queste sono le parole che Dio pronunciò:</p> <p>2 «Io sono il Signore, tuo Dio, che ti ha fatto uscire dall'Egitto, dove tu eri schiavo.</p> <p>3 «Non avere altro Dio oltre a me.</p> <p>4 «Non fabbricarti nessun idolo e non farti nessuna immagine di quello che è in cielo, sulla terra o nelle acque sotto la terra. 5Non devi adorare né rendere culto a cose di questo genere. Perché io, il Signore, sono il tuo Dio e non sopporto di avere rivali, punisco la colpa di chi mi offende anche sui figli, fino alla terza e alla quarta generazione; 6al contrario tratto con benevolenza per migliaia di generazioni chi mi ama e mette in pratica i miei comandamenti.</p> <p>7 «Non usare il nome del Signore, tuo Dio, per scopi vani, perché io, il Signore, punirò chi abusa del mio nome.</p> <p>8 «Ricordati di consacrarmi il giorno di sabato: 9hai sei giorni per fare ogni tuo lavoro; 10ma il settimo giorno è il sabato consacrato al Signore, tuo Dio: in esso non farai nessun lavoro: né tu, né tuo figlio, né tua figlia, né il tuo schiavo, né la tua schiava, né il tuo bestiame e neppure il forestiero che abita presso di te. 11E farai così perché io, il Signore, ho fatto in sei giorni il cielo, la terra e il mare e tutto quello che contengono, ma poi mi sono riposato il settimo giorno; per questo ho benedetto il giorno di sabato e voglio che sia consacrato a me.</p> <p>12 «Rispetta tuo padre e tua madre, perché tu possa vivere a lungo nella terra che io, il Signore tuo Dio, ti do.</p> <p>13 «Non uccidere.</p> <p>14 «Non commettere adulterio.</p> <p>15 «Non rubare.</p> <p>16 «Non testimoniare il falso contro nessuno.</p> <p>17 «Non desiderare quello che appartiene a un altro: né la sua casa, né sua moglie, né il suo schiavo, né la sua schiava, né il suo bue, né il suo asino». (Ex, 20, Traduzione Interconfessionale, in Lingua Corrente, https://www.bible.com/de/bible/1196/EXO.20.ICL00D.</p>

Avaliação da competência comunicativa oral de estrangeiros em português língua estrangeira/segunda língua: contribuições para a formação docente

Alexandre do Amaral Ribeiro

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

alexandreriibeiro@nupples.website

Resumo: O tema central deste capítulo é a “avaliação da competência comunicativa oral” em português língua estrangeira. As considerações aqui apresentadas decorrem da experiência de formação complementar de professores de português para estrangeiros (PLE) no âmbito das atividades extensionistas do Núcleo de Pesquisa e de Ensino de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (NUPPLES/UERJ). Do ponto de vista teórico, este trabalho se apoia em estudos sobre o ensino de (português) língua estrangeira e sobre avaliação da competência comunicativa em língua, buscando – ao mesmo tempo em que apresenta ideias importantes sobre esses dois pontos de apoio – articulá-los ao processo de formação de professores. Como resultado da experiência de formação e da reflexão teórica, apresenta-se uma “ficha de avaliação” com critérios para nortear a avaliação da competência

Como citar este capítulo:

Ribeiro, Alexandre do Amaral (2025): «Avaliação da competência comunicativa oral de estrangeiros em português língua estrangeira/segunda língua: contribuições para a formação docente», in: Johnen, Thomas/ Santos, Liliane/ Schmidt-Radefeldt, Jürgen (eds.): *Gramática Comunicativa e Ensino de Português Língua Não Materna num Mundo Multilíngue: Estudos In Memoriam do Professor Doutor João Malaca Casteleiro*. Zwickau: Westsächsische Hochschule Zwickau, Fakultät Angewandte Sprachen und Interkulturelle Kommunikation (ZwIKSprache; 6), 266-291. ISBN: 978-3-946409-07-6; DOI: 10.34806/9783946409076-j



comunicativa oral de aprendizes estrangeiros, quando da aplicação de instrumentos específicos.

Palavras-chave: Português Língua Estrangeira; Formação de Professores; Competência Comunicativa Oral; Avaliação Linguística.

Zusammenfassung: Dieser Beitrag widmet sich der Frage der Bewertung der mündlichen Kommunikationskompetenz in Portugiesisch als Fremdsprache. Dabei werden die Erfahrungen des Zentrums für Forschung und Lehre im Bereich Portugiesisch als Fremd-/Zweitsprache der Universität des Bundesstaates Rio de Janeiro (Uerj) im Rahmen der Zusatzlehrerausbildung im Fach Portugiesisch für Ausländer (PLE) als Ausgangspunkt genommen. Dabei geht es darum in den Prozess der Lehrerausbildung zentrale Aspekte zu Sprachbewertung und Sprachunterricht einzubringen. In diesem Beitrag wird nun ein Bewertungsbogen zur Beurteilung der mündlichen Kompetenz ausländischer PLE-Lerner vorgestellt, der aus der Erfahrung der Bedürfnisse der auszubildenden Lehrkräfte erwachsen ist und selbigen spezifische Bewertungsinstrumente an die Hand gibt.

Schlagwörter: Portugiesisch als Fremdsprache; Lehrerausbildung; Mündliche Kommunikative Kompetenz; Sprachbewertung; Leistungsmessung.

1 Introdução: O contexto da formação de professores de PLE/PL2 no NUPPLES¹

O presente capítulo tem por objetivo revisitar questões acerca da avaliação, considerando especificamente o contexto intercultural e de intersubjetividades envolvidos no processo de avaliação da competência comunicativa oral em (português) língua estrangeira, partindo do pressuposto de que a prática da avaliação é um saber docente a ser desenvolvido durante o processo de formação de professores.

É no contexto da formação de professores de português língua estrangeira (PLE) e de português como segunda língua para estrangeiros (PL2E) que são feitas aqui considerações sobre a avaliação da competência comunicativa e a proposição de critérios para levar a efeito essa avaliação. Espera-se contribuir para desenvolver, em especial – mas não somente –, nos professores em formação, conhecimentos teóricos e práticos que permitam ampliar a compreensão de processos e práticas avaliativas adequados a uma perspectiva intercultural de aprendizagem de português por estrangeiros.

¹ A comunicação intitulada “O processo de formação de professores de PL2E no NUPPLES/UERJ e os desafios para a construção de critérios de avaliação da competência comunicativa de aprendizes estrangeiros em contexto intercultural”, apresentada por ocasião do 10º Congresso Alemão de Lusitanistas (10. Deutsche Lusitanistentag) (Ribeiro 2013b), resultou em dois capítulos: um intitulado “Proposição de critérios de avaliação da competência comunicativa de aprendizes estrangeiros em contexto intercultural” (cf. Ribeiro/ Ribeiro 2018) e o presente, que consiste em uma atualização do primeiro. Este trabalho, portanto, retoma e atualiza tanto a comunicação apresentada em 2013 como o primeiro trabalho nela inspirado.

Cabe esclarecer, de início, que a formação de professores abordada neste trabalho ocorre especificamente no contexto das ações do Núcleo de Pesquisa e Ensino de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua (NUPPLES) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Na verdade, trata-se de formação complementar, oferecida especialmente durante o curso de graduação em Letras da UERJ. O NUPPLES/UERJ recebe alunos de graduação e de pós-graduação, tanto *stricto* como *lato sensu*, que participam do processo de formação.

Nesse contexto, são, portanto, prioritariamente aluno(a)s de graduação – acompanhado(a)s pela supervisão do projeto e com o apoio de uma equipe de professores mais experientes – que atuam em sala de aula como docentes de PLE. Os graduandos costumam ter bolsa de Iniciação à Docência, o que lhes garante a necessária articulação entre teoria e prática.

É em decorrência dessa articulação que os professores-estagiários são convidados a refletir sobre a própria prática e que colaboram com a produção de dados sobre diversos temas de interesse do NUPPLES/UERJ. As tarefas a cumprir geram dúvidas sobre rotinas, procedimentos e aplicabilidade teórico-metodológica das atividades propostas, dos materiais elaborados e dos instrumentos de avaliação construídos coletivamente. As ações didático-pedagógicas desses professores em formação produzem, portanto, dados para pesquisas e para a reavaliação e ajustes das práticas à realidade experienciada.

Neste trabalho, especificamente, em função do tema abordado, destacam-se as ações referentes ao processo avaliativo de aprendizes estrangeiros de português do Brasil, no que se refere à produção oral. Esse processo é aqui entendido como inerente à função pedagógica e fundamental para a formação do professor de (português) língua estrangeira, uma vez que exige reflexão sobre as competências e habilidades linguístico-comunicativas e interculturais desejáveis para um uso eficaz da língua-alvo por parte do aprendiz.

Para promover uma formação docente de boa qualidade, cabe oportunizar aos professores-estagiários não somente o conhecimento teórico-metodológico sobre abordagens de ensino, planejamento de aula, elaboração de materiais didáticos e afins; é também fundamental auxiliá-los a construir saberes docentes que resultem na capacidade de observar, avaliar e propor ações de intervenção, tanto no que diz respeito às aulas e aos materiais didáticos utilizados como no que se refere à relação entre esses saberes e competências concernentes à avaliação do aprendiz. Professores precisam ser capazes de pensar critérios de avaliação claros e adequados à situação, bem como de garantir a confiabilidade e a validade dos critérios que utilizam, tendo em vista os impactos sociais e afetivos dos resultados de uma avaliação, tanto para a aprendizagem como para a vida e a inclusão socioeconômica dos aprendizes.

Dessa forma, considerando os desafios encontrados para a elaboração de critérios de avaliação da competência comunicativa, este trabalho compartilha os encaminhamentos norteadores para a avaliação da produção oral em português do Brasil, no âmbito do NUPPLES/UERJ. Por se tratar de um processo avaliativo que se inse-

re no contexto de cursos de extensão de português do Brasil para estrangeiros, os instrumentos são propostos de forma coerente com o conceito de avaliação cumulativa, exceto quando o objetivo é o de “nivelamento” de novos alunos. Como respostas aos desafios relatados por professores-estagiários, suas reflexões e perplexidades diante do processo avaliativo, a efetiva avaliação da competência comunicativa oral dos aprendizes resulta da aplicação dos critérios que serão apresentados mais à frente, em tabela específica (cf. Figura 1).

2 Ensino e avaliação de PLE/PL2E no Brasil, numa perspectiva comunicativa: desafios

O trabalho desenvolvido no NUPPLES/UERJ parte do princípio de que a elaboração de instrumentos de avaliação deve seguir critérios claros e explícitos, que expressem os princípios teórico-metodológicos adotados pelo curso; neste caso específico, trata-se de critérios referentes à abordagem comunicativo-intercultural e ao letramento. Tais critérios, sem dúvida, devem também ser coerentes com estudos teóricos sobre avaliação do desempenho.

Cabe ainda dizer que os princípios teórico-metodológicos que embasam as práticas de ensino nos cursos de português em questão se afiliam a uma abordagem comunicativo-intercultural, estando afeitas, portanto, aos avanços nas discussões que, desde a década de 1980, vêm tomando como fundamental a perspectiva comunicativa do ensino de línguas (cf. Widdowson 2005).

No entanto, pela própria necessidade de ampliar e aprofundar os estudos e de pensar formas de aplicação dos princípios teóricos às práticas de ensino e de avaliação, há equipes pedagógicas que, apesar de os adotarem, enfrentam certa dificuldade para estabelecer coerência e equilíbrio entre teoria e prática. Como consequência disso, muitos professores mais reproduzem suas crenças pessoais e subjetividades no processo de avaliação, por vezes com base em mitos sobre ensino-aprendizagem, do que dão conta de elaborar, aplicar e refletir sobre o uso de critérios coerentes de avaliação.

Mesmo quando se propõem rever práticas de ensino e de avaliação, acabam, por vezes, por se render à sistematização de padrões frasais pré-determinados, em detrimento dos contextos comunicativos. Nos materiais de ensino de português para estrangeiros, por exemplo, ainda se pode encontrar facilmente exercícios estruturais que são a “tradução fiel” de formas linguísticas de outras línguas estrangeiras, sem qualquer aplicabilidade no domínio comunicativo (cf. Júdice 2000) do português brasileiro para efeitos no cotidiano do aprendiz estrangeiro.

Relativamente à inclinação para uma abordagem comunicativa, é pertinente acrescentar que demandas institucionais e políticas apontavam, já no início da década de 1970 (cf. Martinez 2009), para a necessidade de um ensino de línguas pautado em uma abordagem nocional-funcional e, portanto, comunicativa. O material linguístico a ser abordado em aula precisaria ser escolhido a partir do levantamento das necessidades reais dos aprendizes, inicialmente, pela aplicação de questionários que tratassem das áreas de interesse de usos linguísticos (onde, quando, com quem falar etc.). Foi nesse

sentido que as prioridades de ensino começaram a se inverter, passando a ser dada mais ênfase “[...] à aquisição de uma competência comunicativa, na qual as normas de uso se distinguem radicalmente das normas do sistema linguístico [...]” (Martinez 2009: 68-69).

No contexto de ensino do português do Brasil, especialmente, como segunda língua ou língua estrangeira, parece haver um processo similar àquele presente nas origens da proposta comunicativa de ensino de línguas. É que a história de implantação da língua portuguesa no Brasil, apesar de possuir claramente em sua base uma perspectiva não materna, multilíngue e multicultural, apagou tal consciência da mentalidade dos cidadãos brasileiros, em geral.

Disso decorre também o pouco investimento na formação de professores especializados. Uma necessidade, por vezes, duvidosa para aqueles que acreditam que basta ser nativo para ensinar a própria língua ou que ainda se perguntam por que motivos um estrangeiro se interessaria pelo português brasileiro. Eis aí também um dos motivos do surgimento de tantos “especialistas de última hora”. Ainda nesse contexto, encontra-se o desafio da publicação de materiais didáticos que, apesar de terem conhecido um aumento quantitativo, enfrentam problemas qualitativos sérios para cumprir com suas promessas de abordagem comunicativa.

Descrever esse panorama não implica desvalorizar a produção de materiais didáticos existentes, muitas vezes cerceada pelas políticas editoriais, nem a produção de dissertações de mestrado e teses de doutorado, além de artigos e capítulos, publicados na área. O que está em jogo, na verdade, é ressaltar os desafios para a formação docente especializada e suas implicações para tantas questões

importantes da área, como a da avaliação da competência comunicativa dos aprendizes.

O processo de formação de professores implica o desenvolvimento da capacidade para rever formas de apresentar a língua, de pensar a cultura, de lidar com as questões interculturais, de administrar as ações didático-pedagógicas. No caso da formação complementar oferecida pelo NUPPLES/UERJ, os professores são constantemente desafiados a rever seus próprios valores e conceitos, o que os faz aos poucos tomar consciência de que não basta serem nativos para dar conta de tal empreitada profissional. Tal condição lhes traz vantagens e desvantagens que precisam ser equilibradas a partir de suas descobertas e perplexidades em relação ao outro que aprende a sua língua.

3 O questionário de “anamnese”: constituição das turmas, planejamento das aulas e avaliação dos aprendizes

No contexto do NUPPLES/UERJ, por afiliação teórica e por questões administrativas, as turmas de aprendizes estrangeiros são formadas por falantes de línguas próximas e de línguas distantes do português, o que deixa ainda mais visível a heterogeneidade já inerente a qualquer grupo de alunos. Daí é que se torna imprescindível uma visão intercultural que assuma o desafio de elaborar planos de aula (do tipo roteiros de atividades que sirvam como guia para o professor em formação) que privilegiem as particularidades de cada grupo. Essa tarefa torna-se menos árdua se houver à disposição

do(a) professor(a) dados prévios sobre a turma, construídos a partir de informações obtidas sobre cada sujeito que a compõe. Esses dados precisarão ser constantemente reanalisados a partir das anotações sobre as aulas, que se constituirão outra fonte de dados a serem contrastados frequentemente com aqueles já obtidos.

Aplica-se, portanto, no contexto dos cursos de português para estrangeiros, o questionário de “anamnese”, que serve como levantamento de dados que antecede o planejamento. Considerando o fato de não ser possível um arranjo do grande grupo de alunos em grupos menores que tenham “a mesma” origem linguística, torna-se interessante mapear a “história de vida linguística do aprendiz”. Trata-se de uma anamnese linguística e sociolinguística, que permite a obtenção de uma espécie de “biografia inicial” que dará indícios para a planejamento das primeiras aulas e servirá também como ponto de partida para a avaliação do “desempenho” oral dos alunos, isto é, de sua competência comunicativa.

Nesse contexto, no projeto NUPPLES, as avaliações de nivelamento dos aprendizes estrangeiros são feitas em duas dimensões: uma avaliação de suas competências e habilidades linguísticas e uma avaliação de sua trajetória sociolinguística. Assim, é possível, paralelamente à aplicação de um instrumento de avaliação das competências e habilidades linguístico-comunicativas, aplicar um questionário ou realizar uma entrevista (anamnese) com cada sujeito interessado em aprender português como língua estrangeira ou segunda língua com vistas à construção de sua biografia linguística.

Dentre as informações consideradas relevantes para conhecer a “história de vida linguística” do(a) aluno(a) encontram-se as seguintes:

(a) quantas e quais línguas o(a) aluno(a) considera dominar e com base em que critérios;

(b) que línguas domina desde a infância (ou desde quando) e como se deu o aprendizado/a aquisição dessas línguas;

(c) quais são as suas experiências afetivas com línguas estrangeiras;

(d) em que ambientes e para que fins já precisou utilizar uma língua não materna e com que frequência isso ocorre/ocorria;

(e) que percepções tem de suas próprias dificuldades para dominar a língua-alvo;

(f) que percepções/crenças tem da cultura inerente à língua-alvo.

Essas informações poderão ser ampliadas ou reduzidas, em um primeiro momento, a depender das condições de interação entre o candidato a aprendiz da língua e o avaliador-pesquisador. Não obstante, poderão ainda complementar os dados obtidos nos testes orais ou escritos, conforme o caso, ratificando-os ou não.

Dessa forma, o “questionário de anamnese” reflete, por um lado, a preocupação em planejar mais adequadamente os cursos, revendo necessidades e demandas a partir de um conhecimento cada vez mais amplo do público-alvo e, por outro lado, constitui importante fonte de informação e base de reflexões para o professor,

pois este poderá se valer dessas informações para elaborar seus planos de aula – principalmente no início, quando, em geral, ainda não se conhece bem o grupo. Assim, seus planos de aulas serão mais adequados à realidade da turma e às intenções/necessidades comunicativas dos sujeitos e do grupo. Um plano assim elaborado pode ser também mais bem analisado pela coordenação pedagógica, que terá mais elementos para discutir a pertinência das atividades e acompanhar o desenvolvimento dos alunos ao longo do curso.

A utilização desse tipo de questionário implica muitas questões e desafios, como, por exemplo, as situações de aplicação e sua boa condução, a qualidade das respostas fornecidas e da compreensão dessas respostas (o questionário pode ser aplicado na língua materna do aprendiz ou em uma língua franca como o inglês, caso o aluno esteja em um estágio inicial de aprendizagem). Apesar dos desafios, parece inegável a validade desse recurso para entender, de forma mais bem fundamentada e menos subjetiva, as atitudes sociolinguísticas de cada sujeito, suas possíveis dificuldades e facilidades e, ainda, suas crenças arraigadas sobre tais dificuldades e facilidades. Note-se que essas “crenças arraigadas” podem potencializar a fossilização de uma interlíngua.

A produção desses dados serve como respaldo para um trabalho mais eficaz, que resultará em melhores planos e melhor execução das aulas, maior capacidade para observar fenômenos linguístico-culturais e comportamentais em aula e para a elaborar e aplicar instrumentos de avaliação adequados. Nesse sentido, tais dados contribuem para a construção de saberes docentes, na medida em que fomentam a formação de “professores gestores”, capazes (1)

de administrar conflitos interculturais em sala de aula, (2) de ajustar atividades do plano de aula, reavaliando-o e fazendo autocrítica, (3) de fazer “diagnósticos” sobre a situação de aprendizagem e (4) de serem pesquisadores da língua e da cultura (cf. Ribeiro 2013a: 232-238).

4 A avaliação e a avaliação do desempenho oral

É nesse contexto que a questão da avaliação constitui ponto crucial da discussão apresentada neste trabalho, uma vez que perpassa todas as ações didático-pedagógicas atinentes ao ensino e à aprendizagem (neste caso, de português língua estrangeira). A avaliação, entendida como um processo, constitui-se em um desafio para o cotidiano do professor porque avaliar em uma perspectiva não pontual, mas processual, exige disciplina e discernimento de objetivos e critérios.

O professor precisará fazer de seu plano de aula e, principalmente, das anotações que fizer, regularmente, ao final de cada aula, a respeito da própria aula e das atividades (realizadas ou não realizadas), fontes de dados para propor modificações nas estratégias de atuação. Dessa forma, sempre que possível deve contar com as anotações e percepções de outro observador que, por não estar diretamente envolvido na aula ou na aplicação de um instrumento específico de avaliação, poderá captar aspectos relevantes que, para o próprio professor, podiam parecer imperceptíveis.

Butt ([2003] ²2009:98) lembra que as reflexões advindas dessas anotações avaliativas, podem ajudar o professor a “[...] com-

preender tudo o que tiver ocorrido em sala de aula e, o que é mais importante, ela fornece antevistas bem fundamentadas e profissionais para o futuro planejamento de aulas". É com base nesse tipo de indicação teórica que o NUPPLES adota o plano de aula como um roteiro de atividades em que professor aponta, detalha e encadeia logicamente as atividades a serem desenvolvidas e o tempo de realização de cada uma delas. Há ainda reservado, na folha de planejamento, um espaço para anotações ao final da aula (frente), em que cada atividade é avaliada e os acontecimentos mais relevantes da aula são comentados (verso).

Para a formação de professores, todos esses procedimentos auxiliam na implementação de uma "cultura da avaliação", pois, ao permitirem tomar decisões didático-pedagógicas mais conscientes, dão um caráter eminentemente formativo à prática profissional. Do ponto de vista da aprendizagem, podem permitir também que os alunos acompanhem seus próprios progressos, na medida em que o professor poderá fornecer-lhes devolutivas mais criteriosamente ajustadas.

Por isso, uma cultura da avaliação é aquela que não deixa ficar à margem do processo avaliativo o plano de aula nem as anotações que lhe são inerentes, uma vez que imprescindíveis para a construção de instrumentos de avaliação adequados. Quando fruto dos procedimentos aqui indicados, tais instrumentos encontram respaldo em conceitos como *validade*, *confiabilidade* e *exequibilidade* (cf. Conselho da Europa 2001: 243) e, sem prejuízo dos aspectos afetivos implicados nos processos de ensino-aprendizagem, apontam para formas menos emotivas de avaliação da própria aula pelo

professor, promovendo autocrítica e ampliação da visão sobre si mesmo, suas aulas e seus alunos.

Quando da aplicação de um instrumento de avaliação da competência comunicativa oral, nem sempre fica claro para o avaliador (professor em formação, neste caso) de que maneira observar, identificar e fazer anotações, de forma objetiva, sobre a qualidade do desempenho oral do avaliado. Não raro, misturam-se impressões afetivas pessoais sobre o avaliado, opiniões não fundamentadas teoricamente sobre o desempenho oral, crenças ou mitos populares sobre avaliação com base em experiências vividas anteriormente, dúvidas sobre como mensurar elementos qualitativos, dentre outras questões desafiantes.

Com base nas considerações aqui feitas, defende-se que os instrumentos de avaliação, uma vez finalizados e em conformidade com os princípios teórico-metodológicos adotados, devem ser acompanhados de uma *Ficha de Avaliação* com critérios que guiem a mensuração do desempenho em relação às questões propostas. Essa ficha deve nortear o olhar do(s) avaliador(es) e do observador, figura importante no processo de aplicação do instrumento para garantir um contraponto na compreensão dos desafios do(s) próprio(s) avaliador(es) durante o processo. Garante-se, assim, mais consistência à mensuração e, conseqüentemente, mais confiabilidade ao processo avaliativo.

Também se torna, por essa via, mais concreta a possibilidade de validar o processo de avaliação, uma vez que se consegue demonstrar com mais facilidade a relação entre o conteúdo, as respostas e os resultados. É preciso identificar que conteúdos estão sendo

avaliados e de que modo os saberes a respeito de tais conteúdos podem ser identificados por meio dos critérios norteadores.

No caso do instrumento que avalia a produção oral, essas relações auxiliam a construir uma visão mais precisa sobre as características individuais dos aprendizes, identificáveis com base no conceito de *interatividade* (Bachman/ Palmer 1996). Trata-se de informação relevante, uma vez que os aprendizes costumam ser afetados pela experiência de participar da avaliação e pelas formas como lidam com a devolutiva dos resultados, quando há, e seu engajamento em se preparar para a aplicação do instrumento.

Todas essas questões devem ser consideradas no processo de formação, pois frequentemente os professores-avaliadores sentem-se inseguros no estabelecimento de critérios de avaliação da competência oral de aprendizes estrangeiros, conforme identificado em relatos de professores em formação no NUPPLES/UERJ. Isso talvez aconteça porque as provas orais pressupõem uma interação mais explicitamente direta entre avaliadores e alunos do que os instrumentos de avaliação que procuram medir a competência escrita.

Ainda a esse respeito, observa-se a ocorrência de perplexidades relatadas por professores em processo de formação que estranham comportamentos de estrangeiros que divergem dos estereótipos que, por vezes, esses professores mantêm como visão sobre o outro. Além dessas perplexidades, instauram-se muitas vezes dúvidas sobre como avaliar o uso coloquial feito pelo aluno em detrimento da norma padrão (cf. Goldberg/ Sousa 1982).

De qualquer forma, é positivo que essas perplexidades impulsionem os professores a pensar sobre essas questões, fazendo-os

revisitar gramáticas e pesquisas sociolinguísticas para compará-las com as expectativas previamente estabelecidas para a aplicação dos instrumentos de avaliação do desempenho linguístico dos avaliados. Estas últimas dúvidas mesclam questões teóricas e práticas, o que representa – especialmente naquele momento – um desafio para a construção de parâmetros de atuação profissional.

Em conformidade com a proposta deste trabalho, em que se argumenta a favor da elaboração de uma ficha com critérios de avaliação que acompanhe a elaboração e a aferição de resultados, compartilham-se abaixo, alguns dos critérios que vêm sendo elaborados pela equipe NUPPLES/UERJ como parte importante para a aplicação dos instrumentos de avaliação oral.

A Figura 1, abaixo, apresenta a ficha que orienta a reflexão dos professores avaliadores no momento em que precisam atribuir uma nota ao desempenho oral de aprendizes estrangeiros em situação de prova, com vistas a mensurar os conhecimentos destes últimos em língua portuguesa e suas competências comunicativas. Como se apresentará mais adiante, esses critérios são adaptáveis às questões formuladas em outros instrumentos de avaliação e procuram conjugar aspectos comunicacionais e formais da língua.

Para esclarecer de que maneira se aplica a ficha abaixo, relata-se brevemente, em seguida, uma das situações de uso: a de avaliação oral ao longo de um semestre letivo. Note-se, contudo, que a mesma ficha pode ser adaptada para provas de nivelamento, entre outras.

Ao preparem suas avaliações orais, os professores de cada turma as encaminham para outros professores-avaliadores que, por

fazerem parte da equipe, podem já ter atuado como observadores das aulas do professor de quem receberam a prova que este último vai aplicar. As atividades da prova oral utilizam recursos autênticos, como vídeos de propagandas, músicas, imagens, jornais, entre outros. Similarmente aos planos de aula em forma de roteiro, as provas são apresentadas sob a forma de um *script* que detalha, para o avaliador, os procedimentos e os objetivos de cada atividade proposta. Sempre que possível, as provas orais são aplicadas por dois avaliadores, que discutem sobre os critérios quantitativos e qualitativos ao final de cada aplicação. As atividades avaliativas devem estar explicitamente associadas a um ou mais critérios de observação (itens) da ficha “Critérios Norteadores da Avaliação da Competência Comunicativa Oral em PLE/PL2E” (cf. Figura 1).

<p>Crítérios qualitativos e quantitativos</p> <p><i>Os critérios apresentam-se nesta tabela de forma "cruzada" e serão observados nas atividades específicas da prova, por vezes, de forma sobreposta. Avaliadores e observador dev em preencher separadamente e a mesma tabela.</i></p> <p>REAL (NÃO ACEITÁVEL) – 0% da questão (quando a produção efetiva não corresponde à tarefa solicitada).</p> <p>REAL (ACEITÁVEL) – 50% da questão (quando a produção efetiva é aceitável, embora não esteja dentro da esperado).</p> <p>REAL (EM RELAÇÃO AO IDEAL) – 100% da questão (quando a produção está dentro ou acima do esperado).</p>	<p>Questões da prova relacionadas ao critério de avaliação</p>	<p>Fraco</p>	<p>Entre regular e bom</p>	<p>Entre muito bom e excelente</p>
		<p>NÃO ACEITÁVEL</p> <p>0%</p>	<p>ACEITÁVEL</p> <p>50%</p>	<p>IDEAL</p> <p>100%</p>
<p>1. Quanto ao entendimento das instruções dadas pelo avaliador, e especialmente, no início da prova. (0 a 0,5 ponto)</p>				
<p>2. Quanto à organização discursiva (texto oral em sequência lógica/coerente) em questões que solicitam esta habilidade. (0 a 1,5 pontos)</p>				
<p>3. Quanto ao emprego lógico (situacional e gramaticalmente aceitável) dos recursos linguísticos, trabalhados em sala de aula. (0 a 1,5 pontos)</p>				
<p>4. Quanto ao emprego semântico-pragmático do vocabulário, selecionado de forma adequada e ao entendimento de textos orais, seus significados e suas implicações. (0 a 1,5 pontos)</p>				
<p>5. Quanto à habilidade de encontrar soluções criativas para expressar aquilo para o qual ainda não tem vocabulário suficiente. (0 a 1,0 ponto)</p>				
<p>6. Quanto à adequabilidade das respostas dadas ao conteúdo das perguntas. As repostas têm coerência com as perguntas feitas? (0 a 0,5 ponto)</p>				
<p>7. Quanto ao uso de palavras de sua língua materna ou de outra língua estrangeira para elaborar enunciados em português (nível de interlíngua). (1,0 a 0 ponto)</p> <p>Obs.: quanto menor a interferência maior a pontuação.</p>				
<p>8. Quanto à correção da pronúncia para fins comunicativos em que, por exemplo, pares mínimos (traços distintivos) não provoquem interferência na compreensão. (No caso de alunos de níveis avançados, observar a precisão da pronúncia) (0 a 1,0 ponto)</p>				
<p>9. Quanto à acuidade auditiva para compreender leituras feitas, vídeos com material sonoro autêntico etc. (0 a 0,5 ponto)</p>				
<p>10. Quanto ao domínio da norma padrão e ao seu uso adequado no contexto comunicacional proposto. (0 a 1,0 ponto)</p>				
<p>TOTAL DE PONTOS</p> <p>(Preencher com a pontuação atribuída em cada item no quadrinho correspondente).</p>				

Figura 1: Ficha de Critérios Norteadores da Avaliação da Competência Comunicativa Oral em PLE/PL2E

É por essa razão que a folha do quadro de critérios norteadores comporta uma coluna intitulada “questões da prova relacionadas ao critério de avaliação”. Assim, o avaliador poderá saber a que critério(s) está(ão) vinculada(s) as tarefas propostas, de que modo se estabelece esse vínculo e o que deve observar em cada momento da prova. A decisão de adotar esse procedimento deve-se ao fato de que os professores em formação apresentavam grandes dificuldades em identificar objetivamente as atividades em que observavam uma habilidade precisa.

Outra dificuldade dos avaliadores consistia em determinar critérios precisos de avaliação do desempenho oral. Em geral, as conclusões tinham tendência a observações genéricas e subjetivas, também nesse caso muitas vezes pautadas em crenças do senso comum, o que se transformava em outro entrave para a confiabilidade e validade dos dados produzidos na avaliação (cf. Davies 2013). Para responder a essa dificuldade, foi proposta a divisão da “dimensão quantitativa” em três subdimensões, representadas pelos critérios “não aceitável”, “aceitável” e “ideal”, os quais se sobrepueram aos critérios “fraco”, “regular” e “muito bom”. A sobreposição de informações qualitativas à dimensão quantitativa é uma medida cuja finalidade é de cruzar os critérios qualitativos e quantitativos e, assim, provocar uma reflexão mais aprofundada sobre a situação, antes de o avaliador tomar a decisão final sobre que “nota” atribuir a cada critério observado.

Cabe observar, a respeito das relações entre “real”, “aceitável” e “ideal” que, na prática, essas três dimensões pretendem revelar o

“real”, isto é, aquilo que o aluno efetivamente produziu, o que as diferencia sendo a forma como se entende esse “real” (no sentido daquilo que foi efetivamente realizado), que, ao ser posta em prática, o restringe a três relações que pretendem garantir a fiabilidade do processo, a saber (1) aquilo que foi produzido mas não é aceitável, em termos tanto de usos como de construções linguísticas; (2) aquilo que foi produzido de forma aceitável do ponto de vista linguístico (no sentido de gramatical), mas não contempla as peculiaridades de usos linguísticos e/ou discursivos e (3) aquela produção efetiva que corresponde ao “ideal”, ou seja, ao esperado para aquele nível aprendizagem e para as atividades propostas.

O avaliador é levado, portanto, a considerar a tarefa em relação ao nível em que o aprendiz está, e a ponderar sobre as expectativas de desempenho em comparação com a realização efetiva. Apenas um dos espaços em branco de cada linha pode ser preenchido, sempre com o valor que o(s) avaliador(es) decidiu/decidiram atribuir ao desempenho do aprendiz. Se, por exemplo, o avaliador considerar, no item 01, que o aluno não compreendeu as instruções dadas no início da prova, então preencherá o espaço correspondente com zero. Se perceber, porém, que o aluno compreendeu com certa dificuldade – mas de maneira suficiente para cumprir a tarefa num nível mínimo com relação ao esperado –, poderá atribuir a metade do valor da questão. O interessante é que vários critérios podem ser observados ao longo de toda a prova e não fará muito sentido se o avaliador não avaliar positivamente o item 01, mas avaliar positivamente o item 09, por exemplo. Nesses casos, o avaliador precisará buscar fatos que justifiquem essa aparente discrepância e

registrarlos no verso da folha para posterior discussão. Dessa forma, é possível incentivar a autonomia do professor em formação sem prejudicar o aluno em avaliação, o que ocorreria se se permitisse ao professor em formação agir ao acaso e sem parâmetros de comparação com outros avaliadores.

De um ponto de vista comunicativo, mais importante do que memorizar palavras da língua estrangeira é saber utilizá-las adequadamente nos contextos apropriados. Os itens 04, 05, 06 e 10 convidam o avaliador a refletir sobre essas questões, de forma a também refletir sobre a aplicabilidade das escolhas lexicais e usos do aluno em avaliação. Isso deverá ocorrer mesmo que a questão proposta seja menos bem-sucedida em representar os princípios de uma abordagem comunicativa, pois o avaliador será impelido a procurá-los.

Um dos desafios que se coloca, quando adotamos uma abordagem comunicativa, encontra-se na desvalorização de habilidades formais que continuam importantes, mas que podem ser entendidas como meramente complementares ou não prioritárias. De fato, de nada adianta conseguir uma pronúncia impecável, se o emprego das palavras e das construções dos enunciados é ineficiente do ponto de vista comunicativo. O quadro, contudo, se propõe a não descartar esses aspectos ditos mais formais, ao associar habilidades como as citadas em 09 e 04 e ao avaliar as associadas aos itens 07 e 08. Esse procedimento fomentará discussões a respeito do lugar da pronúncia na avaliação da proficiência, sem entendê-los como preocupações ultrapassadas.

Relativamente ao item 07, mais especificamente, vale chamar a atenção para o fato de que sua pontuação é invertida em relação às demais, o que ocorre para que o avaliador ressignifique, nesse momento, os critérios qualitativos, articulando-os de forma diferente do que ocorre para os critérios quantitativos. Neste caso, “fraco” passa a ser entendido como “desejável”. Portanto, quanto menor for a influência de outra língua na produção discursiva na língua-alvo, melhor.

Pode-se verificar, por fim, que o quadro de critérios norteadores acaba por ser um instrumento importante, não somente para avaliar o aluno estrangeiro, mas também para desenvolver no professor competências e habilidades relativas ao processo avaliativo. Ele precisará ser capaz de articular os critérios em questão, analisando suas aproximações e distanciamentos. Além disso, será o tempo todo desafiado a pesquisar e rever valores linguístico-culturais, em um exercício imprescindível para sua prática docente.

5 Considerações finais

É nesse sentido que, no início deste texto, propôs-se pensar de forma articulada os desafios e os caminhos para a formação docente e para a avaliação de aprendizes de PLE. Em relação ao caminho a percorrer, parece acertado concluir que é cada vez mais necessário resgatar a didática como eixo estruturador da formação docente e da coleta de dados, nesse caso, na área de ensino de línguas. É comum encontrar professores e pesquisadores que enaltecem a formação de um aluno e de um professor crítico. Justamente,

essa competência relativa à capacidade crítica parece ser mais concretamente construída quando a visão de mundo dos professores se amplia a partir de tarefas reais e desafiantes que lhes são colocadas como oportunidades de rever seus valores e suas práticas.

Ao usar a ficha de critérios norteadores acima proposta, construída no âmbito das atividades do NUPPLES/UERJ como ponto de apoio para a reflexão sobre a avaliação da proficiência e para a formação de professores, não se pretendeu apresentar um modelo fechado de critérios e procedimentos. Na verdade, procurou-se mostrar que é possível uma prática que sistematize dados e promova reflexões em prol da construção de parâmetros comunicativos cada vez mais consistentes para o ensino de português como língua estrangeira em um mundo multilíngue e multicultural.

Referências bibliográficas

Bachman, Lyle F./ Palmer, Adrian S. (1996): *Language Testing in practice: designing and developing useful language tests*. Oxford: Oxford University Press (Oxford Applied Linguistics).

Butt, Graham ([2003] ²2009): *O planejamento de aulas bem-sucedidas*, traduzido do inglês por Adail Sobral e Anselmo Lima. São Paulo: SBS.

Conselho da Europa (2001): *Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino e avaliação*. Porto: ASA (Perspectivas actuais/ educação), disponível online:

http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf,
(19/09/2022).

Davies, Alan (2013): "Fifty Years of Language Assessment", in:
Kunnan, Anthony John (ed.): *The Companion to Language Assessment*, vol. 1: *Abilities, Contexts, and Learners*. Chichester;
Malden, M.A.; Oxford: Wiley Blackwell, 1-21.

DOI: <https://doi.org/10.1002/9781118411360.wbcla127>

Goldberg, Maria Amélia Azevedo/ Sousa, Clarilza Prado (eds.)
(1982): *Avaliação de Programas Educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios*. São Paulo: E.P.U.

Júdice, Norimar (2000): "Avaliação: um instrumento de diálogo", in:
Júdice, Norimar (ed.): *Português/língua estrangeira: leitura, produção e avaliação de textos*. Niterói: Intertexto, 55-64.

Martinez, Pierre (2009): *Didática de línguas estrangeiras*, traduzido
do francês por Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola.

Ribeiro, Alexandre do Amaral (2013a): "Sobre a formação de professores de PLE no contexto da nova 'geração lusofonia'", in:
Simões, Darcília Pinto Marindir (ed.): *Semiótica, Linguística e Tecnologias da Linguagem: homenagem a Umberto Eco*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 219-239.

Ribeiro, Alexandre do Amaral (2013b): "O processo de formação de professores de PL2E no NUPPLES/UERJ e os desafios para a construção de critério de avaliação da competência comunicativa de aprendizes estrangeiros em contexto intercultural", in: Johnen, Thomas/ Santos, Liliane/ Schmidt-Radefeldt, Jürgen (eds.): *Caderno de Resumos do X Congresso Alemão de Lusitanistas, Seção 13, 7*, disponível online: https://hugepdf.com/download/abstracts-resumos-sektion-13-lusitanistentag-2013_pdf (25/07/2022).

Ribeiro, Alexandre do Amaral/ Ribeiro, Amélia Escotto do Amaral (2018): "Proposição de critérios de avaliação da competência comunicativa de aprendizes estrangeiros em contexto intercultural", in: Ribeiro, Alexandre do Amaral (ed.): *Português do Brasil para Estrangeiros: políticas, formação e descrição*. Campinas: Pontes, 117-132.

Widdowson, H[enry] G[eorge] (2005): *O ensino de língua para a comunicação*, traduzido do inglês por José Carlos Paes de Almeida Filho. Campinas: Pontes.

Algumas observações sobre a descrição das construções impessoais em português numa perspectiva comunicativa¹

Liliane Santos

Université de Lille
CNRS, UMR 8163, F-59000 Lille, France
liliane.santos@univ-lille.fr

Resumo: Neste trabalho, apresentamos algumas observações sobre a descrição das construções impessoais em português no quadro da gramática comunicativa, isto é, uma gramática que se dirige especialmente aos aprendizes de língua não materna e que tem por objetivo a inclusão, na descrição do funcionamento da língua, dos processos e fenômenos discursivos e comunicativos. Utilizando um *corpus* misto, que contém tanto exemplos fabricados quanto ocorrências autênticas, procuramos identificar estratégias linguísticas e enunciativas, além de fatores pragmáticos e sociolinguísticos que determinam a escolha, pelo locutor, das construções em questão, fazendo regularmente referência a suas características morfossintáticas.

Como citar este capítulo:



Santos, Liliane (2025): «Algumas observações sobre a descrição das construções impessoais em português numa perspectiva comunicativa», in: Johnen, Thomas/ Santos, Liliane/ Schmidt-Radefeldt, Jürgen (eds.): *Gramática Comunicativa e Ensino de Português Língua Não Materna num Mundo Multilíngue: Estudos In Memoriam do Professor Doutor João Malaca Casteleiro*. Zwickau: Westsächsische Hochschule Zwickau, Fakultät Angewandte Sprachen und Interkulturelle Kommunikation (ZwIKSprache; 6), 292-321. ISBN: 978-3-946409-07-6; DOI: 10.34806/9783946409076-I

¹ Este trabalho retoma e aprofunda o conteúdo de trabalhos anteriores (Santos 2011, 2012, 2013a; 2013b) e, em suas linhas gerais, corresponde à comunicação apresentada por ocasião do 10º Congresso Alemão de Lusitanistas (10. Deutsche Lusitanistentag) em setembro de 2013 (ver Santos, 2013b). Por respeito ao Prof. Malaca Casteleiro, decidimos guardar o conteúdo apresentado em sua presença e com ele discutido.

Palavras-chave: Construções impessoais; Português Língua Não Materna; Gramática Comunicativa.

Zusammenfassung: In diesem Beitrag werden einige Beobachtungen zur Beschreibung unpersönlicher Konstruktionen im Portugiesischen im Rahmen einer kommunikativen Grammatik vorgestellt – im Rahmen einer Grammatik also, die sich besonders an nicht-muttersprachliche Lernende richtet und die in die Beschreibung der Sprache und ihrer Funktionen diskursive und kommunikative Phänomene einbeziehen möchte. Auf der Grundlage eines Corpus aus authentischen und konstruierten Beispielen sollen die sprachlichen und Äußerungsstrategien sowie pragmatische und soziolinguistische Faktoren identifiziert werden, die für die Wahl bestimmter Konstruktionen durch den Sprecher ausschlaggebend sind. Dabei werden auch die morphosyntaktischen Charakteristika einbezogen.

Schlagwörter: unpersönliche Konstruktionen; Portugiesisch als Fremd- und Zweitsprache; Kommunikative Grammatik.

1 Introdução

Retomando uma discussão anterior (cf. Santos 2011, 2012, 2013a, 2013b), da qual reexaminamos exemplos e análises, apresentamos, neste trabalho, alguns elementos que, de nosso ponto de vista, devem ser levados em consideração para uma descrição das formas de expressão da impessoalidade em língua portuguesa, de acordo com os pressupostos teóricos da gramática comunicativa. Em outros termos, nossa descrição pretende situar-se no interior de uma proposta de descrição dos fatos gramaticais especialmente voltada para o ensino-aprendizagem de língua não materna, descrição na qual as

intenções comunicativas e enunciativas do falante ocupam um lugar central, pois o que se considera importante é a capacidade do aprendiz em criar enunciados pragmaticamente aceitáveis e não somente gramaticalmente corretos, como ocorre nas propostas tradicionais de ensino de línguas não maternas, que trabalham com o método “apresentação-prática-produção” (Cunha/ Santos 2021).

Assim, observaremos mais de perto construções nas quais o sujeito verbal é representado por:

- *alguém,*
- *tu/você,*
- *a gente/nós,*
- *todo (o) mundo, as pessoas, 3ª pessoa do plural*
- *se/Ø*

Nossa descrição mostrará que, na escolha da estratégia comunicativa, diferentes fatores – como o tipo de generalização que se pretende alcançar, a abrangência do referente do sujeito, assim como a inclusão ou não do locutor ou do interlocutor entre os referentes do sujeito –, além de fatores sociolinguísticos (como o registro, a faixa etária e a classe social do locutor) devem ser levados em consideração na descrição do uso das construções impessoais em português.

Tendo em vista que, geralmente, as gramáticas e os manuais didáticos tratam a língua como um sistema de regras de combinação de palavras para formar frases, a *impessoalidade* – como, aliás, os demais fatos gramaticais – recebe um tratamento por “grandes famílias de palavras” (Matte Bon 1995: VII), o que provoca ao menos um problema importante: o tratamento em unidades isoladas de

fatos que poderiam – e deveriam, e mereceriam – ser reunidos. Dessa opção metodológica decorre a impermeabilidade entre os diferentes pontos da descrição, cuja inter-relação não se percebe.

Além disso – ou justamente por isso –, o tratamento dado à impessoalidade pelos manuais didáticos concentra-se geralmente nos chamados *verbos impessoais*, com *haver* e *fazer* como paradigmas. De modo semelhante, os estudos linguísticos sobre o fenômeno muitas vezes prendem-se a um único aspecto da questão – por exemplo, entre inúmeros outros, as “orações impessoais” (Franchi/ Negrão/ Viotti 1998), o “sujeito nulo” (Barbosa/ Duarte/ Kato 2005; Carrilho 2003; Gonçalves 2002), os “sujeitos indeterminados” (Duarte/ Kato/ Barbosa 2001). E, mesmo quando escolhem um ponto de vista mais abrangente (cf. Ilari 2010), tais estudos têm geralmente pouca ou nenhuma influência sobre a produção de materiais didáticos para o ensino de Português, seja como língua materna, seja como língua não materna. No entanto, como se sabe, as formas de expressão da impessoalidade são múltiplas e variadas, assim como múltiplos e variados são os papéis e as atitudes do locutor, elemento essencial para a definição das diferentes nuances de cada uma das estratégias utilizadas e dos operadores escolhidos.

Para nosso trabalho, escolhemos um *corpus* misto, composto de exemplos autênticos e exemplos fabricados, alguns dos quais resultam da manipulação e/ou adaptação de ocorrências autênticas. Apesar das inúmeras críticas que se pode fazer ao uso de exemplos fabricados, acreditamos que devem ser usados quando se deseja (a) focalizar a atenção num ponto ou elemento preciso da descrição

e/ou (b) fazer emergir características que não aparecem nos exemplos autênticos.

2 Pressupostos teóricos: gramática comunicativa e estratégias

Tomamos como ponto de partida a ideia de que “aprender uma língua significa aprender a se comunicar” (Wilkins 1974: 3, nossa tradução), mas não apresentaremos aqui uma discussão aprofundada sobre o que é a gramática comunicativa, discussão para a qual remetemos a trabalhos anteriores (Santos 2008, 2011, 2012). Neste trabalho, somente destacaremos os elementos que consideramos mais importantes, começando pela observação de que a descrição da gramática de uma língua não se reduz à descrição do “sistema da língua” – seja no sentido tradicional, seja no sentido estruturalista. Como indica Suso López (2004),

A descrição da gramática de uma língua deve integrar tudo o que esteja envolvido no funcionamento da língua em situação de comunicação: as regras derivadas dos usos, as regras segundo as quais a comunicação ocorre, as modalidades dos discursos e dos textos que os locutores interiorizaram e que utilizam continuamente [...]. Neste sentido, possuir a “gramática” de uma língua equivale a possuir uma competência interiorizada dessa língua (Suso López 2004: 203, nossa tradução).

Nessa mesma linha de pensamento, Matte Bon (1995) define *gramática comunicativa* como

uma gramática que se baseia na análise do funcionamento dos idiomas a partir de uma perspectiva que leve em conta a comunicação; [uma gramática] em que se analisam todos os matizes e em que nada se dá por conhecido; em que se reconhece um novo papel central às interpretações dos enunciados analisados, como base para a compreensão do funcionamento do sistema. Também é **uma gramática que situa os interlocutores e a interação no centro da análise**. [Nesta perspectiva] adquire, portanto, importância fundamental o modo como os falantes dizem as coisas, em cada situação, de acordo com suas intenções comunicativas (Matte Bon 1995: VI, nossa tradução, sublinhado pelo autor).

Sendo assim, trata-se de uma gramática para aprendizes estrangeiros que inclui *necessariamente*, na própria descrição dos fatos da língua, o contexto de utilização (ou situação de comunicação) e locutores concretos – e diversos. Em outros termos, trata-se de *uma gramática que se constrói a partir e em torno dos processos, não das categorias* – o que significa que, se não renuncia às categorias gramaticais, essa perspectiva permite que emergam categorias que a gramática tradicional desconhece. Dito de outro modo, trata-se de *uma gramática do discurso e não do código*.

No interior desse quadro teórico, convém definir o conceito de *estratégia linguística/enunciativa*, crucial para nossa descrição. Utilizaremos, aqui, uma dupla definição: por um lado, a do Centro Nacional de Recursos Textuais e Lexicais francês (cf. Ortolang 2012: <http://www.cnrtl.fr/definition/strat%C3%A9gie>, nossa tradução), segundo a qual uma *estratégia enunciativa* corresponde ao “conjunto das escolhas de produção linguística com vistas a levar

adiante uma intenção enunciativa”. Por outro lado, utilizaremos a definição de Haverkate (1984: 40, nossa tradução), para quem “as estratégias [linguísticas] são utilizadas cada vez que, ao produzir um ato de fala, o falante tem a possibilidade de escolher, entre um conjunto de opções, a realização concreta do ato de fala em questão”. Assim, entendemos que as escolhas do locutor quanto à utilização (ou não) de uma certa construção impessoal obedecem a diferentes estratégias, as quais, por sua vez, provêm de seus objetivos comunicativos e/ou enunciativos.

3 Elementos de descrição

Inúmeras razões, ligadas à situação de enunciação, podem levar um falante a não explicitar o referente do sujeito de um verbo:

o fato de não saber qual é esse sujeito, de não querer dizer quem é, de não lhe interessar, na situação considerada e tendo em conta as suas intenções comunicativas, porque prefere ocultá-lo por alguma razão, etc. (Matte Bon 1995: 41, nossa tradução).

Vamos, a seguir, apresentar algumas considerações a respeito das construções impessoais em português, concentrando nossa atenção naquelas em que a explicitação do referente do sujeito verbal é facultada ao falante – excluindo, portanto, desta discussão, as

construções intrinsecamente impessoais² e as construções com sujeito dito “oculto”³. Começaremos pelas construções com *alguém*.

3.1 *Alguém*

Em trabalhos anteriores (Santos 2012, 2013a, 2013b), tínhamos partido da hipótese de que o locutor utiliza *alguém* quando não conhece a identidade do sujeito verbal, mas deseja indicar que se trata de uma pessoa específica. Para verificar novamente essa hipótese, comparemos os dois exemplos seguintes:

- (1) a. *A Paula* sorriu.
b. *Alguém* sorriu.

Como se vê, em (1a) o referente do sujeito verbal é definido e identificável: o uso do artigo definido reforça a indicação (já fornecida pelo uso do nome próprio) de que esse conhecimento é compartilhado pelos interlocutores. Em (1b), em contrapartida, o referente é apresentado como não identificável – ao menos pelo interlocutor. Pode ser, como indicamos há pouco, que o locutor desconheça a identidade do sujeito verbal. No entanto, como nada na construção nos indica que assim o seja, devemos considerar, no máximo, que esse tipo de construção é ambíguo quanto ao conhecimento da

² Consideramos “intrinsecamente impessoais” as construções que são tradicionalmente reunidas sob o rótulo de “sujeito inexistente” ou, na abordagem da gramática gerativa, sob a etiqueta de “sujeito nulo de pronome expletivo” (ou *pro*). Trata-se, por exemplo, de certas construções com os verbos *dar*, *fazer*, *haver*, *parecer*, *ir*, *ser*, *ter*, além das construções com verbos que indicam fenômenos meteorológicos (*chover*, *ventar*, *nevar*, etc.).

³ Também chamadas, pela gramática gerativa, de construções de “sujeito nulo de pronome referencial (de referência definida ou arbitrária)”.

identidade do sujeito verbal pelo locutor. De fato, (1b) pode ter como encadeamento possível “mas não vou dizer quem”, o que mostra que o locutor conhece a identidade do sujeito do verbo. Observe-se, além disso, que a escolha do verbo nada muda com relação a essa interpretação de ambiguidade quanto ao (des)conhecimento da identidade do sujeito verbal pelo locutor:

- (1) c. *A Paula* telefonou.
d. *Alguém* telefonou.

Mais uma vez, a construção com *alguém* é ambígua, não havendo indicações quanto àquilo que o locutor sabe sobre a identidade do sujeito do verbo. Ao mesmo tempo, é importante observar que, tanto com relação a (1b) quanto com relação a (1d), o interlocutor pode reagir perguntando “*Quem?*”, o que mostra, uma vez mais, que o uso de *alguém* não indica de maneira clara se o locutor conhece ou não a identidade do sujeito verbal, pois o interlocutor pode fazer a hipótese de que seja o caso. Para ir um pouco mais longe, examinemos, agora, algumas construções interrogativas:

- (1) e. *A Paula* telefonou?
f. *Quem* telefonou?
g. *Alguém* telefonou?

Os exemplos acima permitem as seguintes interpretações: em (1e), a pergunta incide sobre o sujeito do verbo, que é indicado claramente – e que, por isso mesmo, indica que seu referente é informação compartilhada pelos interlocutores (pode ser o caso, por exemplo, numa situação em que se esperava um telefonema da

pessoa citada); em (1f), a identidade – e o referente – desse sujeito são desconhecidos (o pressuposto é de que pode ter havido um telefonema), enquanto em (1g) tanto o fato de ter havido um telefonema quanto seu autor eventual são foco da pergunta.

A comparação dessas construções com as construções afirmativas correspondentes traz informações interessantes:

- (1) h. *A Paula* telefonou.
- i. * *Quem* telefonou.
- j. *Alguém* telefonou.

Por razões evidentes – *quem* sendo reservado aos contextos interrogativos –, (1i) é inaceitável. Quanto a (1h), mantém-se o pressuposto presente em (1e) de que a identidade (e, portanto, o referente) do sujeito verbal é a informação conhecida e, do mesmo modo, em (1j) o referente e a identidade do sujeito permanecem não revelados ou explicitados, tal como era o caso em (1g).

No entanto, convém considerar os casos em que o locutor indica, por outros meios – como gestos ou expressões faciais –, que o referente do sujeito é o (ou um dos) interlocutor(es) ou uma outra pessoa presente na situação comunicativa, sem designá-lo(a) diretamente, como em (2):

- (2) *Alguém* [aponta com a cabeça] está muito triste hoje.

Como mostra este último exemplo, o referente do sujeito verbal é claramente identificado e explicitado em certos usos do pronome *alguém*. Não se trata, portanto, de um caso de uma forma de

impessoalização do sujeito: como indica Lopes (2006), entre muitos outros, *alguém* é sujeito simples: considerá-lo como indeterminado é com frequência o fruto de uma confusão entre critérios sintáticos e semânticos. O que nos permite manter *alguém* entre as formas de impessoalidade, portanto, não são critérios sintáticos, mas, antes, os critérios semânticos e pragmáticos que indicamos na introdução da seção 3 e que nos levaram a excluir dessas formas as construções “intrinsecamente impessoais” e as de sujeito nulo, e que podem ser resumidos na ideia de que o locutor não tem razões comunicativas e/ou enunciativas para indicar o referente do sujeito verbal ou, ao contrário, tem razões para não o fazer.

Mas essa rápida análise mostra, principalmente, que não cabe investigar os motivos que levam à escolha da construção utilizada, isto é, se a construção é escolhida devido ao desejo de não compartilhar o conhecimento ou devido ao desconhecimento da identidade do sujeito do verbo – e é por esta razão que não mais faremos referência a esses critérios no que segue.

Como veremos a partir deste ponto, são outros os fatores que permitem explicar as escolhas do falante, tais como, repetimos, seus objetivos comunicativos e/ou enunciativos. No caso de *alguém*, acreditamos poder dizer que sua utilização se dá nos casos em que a não explicitação do referente do sujeito não é importante ou pertinente numa dada situação, ou seja, nos casos em que os objetivos comunicativos e enunciativos do falante ancoram-se na descrição de um estado de coisas. Um outro critério a ser levado em consideração – este, evidente – é o fato de que, com *alguém*, o locutor apre-

sentado-se como estando excluído dos possíveis referentes (mesmo quando este não é, efetivamente, o caso).

3.2 *Tu/você*

O uso das formas de 2ª pessoa (*tu/você*⁴) ocorre nos casos em que o locutor apresenta o que diz como algo com um valor geral, sem necessariamente se incluir entre os sujeitos possíveis, mas convidando seu interlocutor a fazê-lo ou implicando que é esse o caso. Vejam-se:

- (3) A opção pelo português surgiu naturalmente. A razão é simples: o inglês torna-se muito vazio e impessoal para *dizeres* aquilo que *queres*. *Tu pensas* em português, *falas* em português, *sonhas* em português, faz todo o sentido! (...)⁵. (Martini 2008)
- (4) Eu acho que é preciso que *as pessoas* tenham responsabilidade porque, na medida em que *você* coloca a cara de uma pessoa em um jornal, sendo presa e algemada, e no dia seguinte *prova* que ela é inocente, é preciso que tenha *alguém* tenha a coragem de vir a público pedir desculpa, porque *nós* estamos cansados de ver injustiça acontecer neste país. (Instituto Lula 2011)

Não comentaremos o fato de que (3) é representativo do PE⁶, e (4) do PB⁷. Chamamos somente a atenção para o fato de que po-

⁴ Para efeitos de simplicidade de nossa descrição, consideramos, neste trabalho, que *você* é um pronome, sem entrar no mérito da questão.

⁵ Não nos interessaremos, no caso dos exemplos (3) e (4), pelo uso ou não do pronome explícito: trataremos da mesma maneira as construções de sujeito nulo e as construções de sujeito pronominal, por considerarmos que produzem os mesmos efeitos enunciativos.

⁶ Português Europeu.

⁷ Português Brasileiro.

demos encontrar ocorrências de *tu* no PB – em princípio com menor frequência e, em alguns casos, com algumas diferenças: o pronome tenderá a ser mais frequentemente expresso e o verbo poderá estar na 3ª pessoa do singular. Fatores sociolinguísticos (classe social, nível de escolaridade e região de origem do falante) permitem explicar essa variação. De modo semelhante, fatores sintáticos (a perda do sujeito nulo referencial, no PB, cf. Barbosa/ Duarte/ Kato 2005) explicam que o PB tenha uma tendência maior para preencher a posição de sujeito do que o PE.

No exemplo (4), é interessante observar a utilização de uma série de expressões impessoais: *as pessoas, você, uma pessoa, alguém, nós*. Esse encadeamento de marcas de impessoalidade permite ao locutor “esconder-se” atrás do enunciado, apresentando como genéricas observações de que não somente é o autor, mas sobretudo a fonte enunciativa (o locutor expressa uma opinião pessoal). Note-se, além disso, que a última dessas marcas (*nós*) é justamente aquela em que o locutor-enunciador se revela (ao incluir-se entre os referentes possíveis), mas somente parcialmente, pois o uso da 1ª pessoa do plural também tem por efeito a apresentação do conteúdo enunciado como tendo um valor genérico. Evidentemente, o funcionamento de cada uma dessas expressões mereceria ser aprofundado, assim como o efeito produzido por seu encadeamento – o que não faremos aqui, por razões de espaço.

3.3 *A gente/nós*

Ao utilizar *a gente*, o locutor confere a seu propósito um valor geral, incluindo-se, assim como seu interlocutor, entre os possíveis referentes do sujeito verbal. Note-se, portanto, que, ao utilizar *a gente*, o locutor implica que há vários referentes e que ele próprio é o único conhecido:

- (5) Deixa eu dizer para vocês uma coisa: a PF é uma instituição da maior respeitabilidade. *A gente* não pode julgar uma corporação por um equívoco de um delegado ou de um funcionário. (Matos 2009)

É nesse sentido que *nós* e *a gente* são equivalentes, pois *nós* também pode ser utilizado para dar ao enunciado um valor geral, o locutor incluindo-se entre os possíveis referentes do sujeito do verbo e sendo mesmo o único referente conhecido:

- (6) quando *a gente* quer ir à boate... *nós* vamos à Aracaju... (Martini 2008)

Evidentemente, em certos casos *a gente* pode incluir somente o locutor e um interlocutor único e, neste caso, ambos os referentes são conhecidos:

- (7) a. L1 – Então, Paulo, *a gente* se vê depois da chuva?
L2 – ‘Tá certo!

Também no caso de exemplos do tipo de (7) a alternância entre *nós* e *a gente* é possível:

- (7) b. L1 – Então, Paulo, *nós* nos vemos depois da chuva?
L2 – ‘Tá certo!

Do mesmo modo, pode haver casos em que *a gente* exclui o interlocutor do conjunto de referentes possíveis:

- (8) Visivelmente abalada e de poucas palavras, a namorada da vítima, Maiara Marins, de 24 anos, explica que ela e o estudante namoravam havia 4 anos e que ele sempre foi uma pessoa caseira. "**A gente** gostava de ficar em casa. No máximo, íamos a um restaurante e não gostávamos de ir para a balada", conta. (Simas 2011)

Além disso, *a gente* pode ser utilizado para permitir ao enunciador "esconder-se" atrás de um sujeito genérico:

- (9) L1 – Você entende bem do assunto!
L2 – Pelo menos, tenho tentado...
L1 – Com muita paixão e dedicação.
L2 – **A gente** sempre faz o que pode... e da melhor maneira possível. [*Corpus* pessoal]

Esse tipo de uso está certamente ligado a uma regra social de modéstia, segundo a qual um elogio deve ser minimizado ou rejeitado. De acordo com Kerbrat-Orecchioni (1994: 231, nossa tradução), no caso em que o segundo locutor é alvo de um elogio, "o acordo exprime-se, com frequência, de maneira atenuada", a generalização sendo uma das estratégias possíveis para marcar essa atenuação⁸. Observe-se também que, em (9), L1 já tinha começado a construir sua estratégia de minimização, em sua primeira intervenção.

⁸ Esse tipo de ocorrência também pode ser analisado à luz das noções de *dom* e *contra-dom* (cf. Mauss 1973), além da noção de *face work* (cf. Goffman 1967), que não exploraremos aqui.

Pode ser interessante comparar (9) e (4), tendo em vista que, nos dois casos, os locutores “se escondem” atrás de uma forma impessoal: a confrontação dos dois exemplos mostra que, mesmo se o efeito produzido é semelhante, os objetivos enunciativos que determinam a escolha de formas impessoais podem variar – acusar, no primeiro caso, não se mostrar arrogante, no segundo.

No que diz respeito à concordância, como se sabe é de praxe recomendar o uso da 3ª pessoa do singular com *a gente* e da 1ª pessoa do plural com *nós*. Mas, como também se sabe, variações ocorrem, *a gente* sendo usado com a 1ª pessoa do plural, tanto no PB quanto no PE e *nós* sendo usado com a 3ª pessoa do singular em dialetos não padrão do PB. Se fatores sociolinguísticos explicam esse tipo de variação, tais fatores podem igualmente explicar a escolha entre *a gente* e *nós*. De acordo com Duarte/ Barbosa/ Kato (2003: 406), *nós* fica restrito “à fala de informantes mais velhos com escolaridade alta”. Resultados semelhantes foram encontrados por Lopes (1998) e por Matos (2009), entre muitos outros.

3.4 *Todo (o) mundo/as pessoas/uma pessoa/3ª pessoa do plural*

Com as expressões em questão, o locutor pode excluir-se ou não do conjunto dos referentes possíveis:

- (10) *Todo mundo* vai ao circo – menos eu, menos eu⁹.
- (11) Se as companhias de seguro se negam a arriscar o seu dinheiro assegurando a indústria nuclear, por que se deve obrigar *as pessoas* a arriscarem as suas vidas?, questiona neste artigo Dietrich Fischer, director académico da World Peace Academy (Fischer, 2011).
- (12) Com marcação de 21 dias de antecedência conseguem-se preços de 30€ por quarto/noite! Neste caso, quando *uma pessoa* quer é dormir e sair para visitar o mais possível, acho que este “tratamento impessoal” destas cadeias de hotéis até é uma vantagem em relação aos famosos e típicos Bed&Breakfast britânicos... (Eugénio, 2010).
- (13) *Dizem* que a crise atingirá todos os setores.

A *3ª pessoa do plural* também pode ser utilizada para marcar um referente coletivo, como quando nos dirigimos a uma empresa, uma organização ou um corpo constituído de indivíduos. No entanto, em tais casos a *3ª pessoa do plural* não adquire um valor impessoal, mesmo se o referente do sujeito ao qual nos dirigimos permanece um tanto indefinido, já que se trata de se dirigir a um coletivo, isto é, não se trata precisamente de se dirigir a um indivíduo – o que mostra, mais uma vez, a necessidade de diferenciar os critérios sintáticos dos semânticos na definição da categoria *sujeito verbal*.

Note-se ainda que, das expressões acima exemplificadas, *todo (o) mundo* é a única que apresenta um valor universal: as demais, embora sendo genéricas, apresentam sempre algum tipo de restrição quanto à abrangência dos referentes a considerar, podendo, to-

⁹ Versos iniciais da canção “O Circo”, do compositor Oscar da Penha (1924-1997), mais conhecido como Batatinha.

das, incluir ou não o locutor (o que exclui o locutor, no exemplo (10), é a expressão “menos eu”).

3.5 *Se/Ø*

Ao utilizar o pronome *se*, o locutor apresenta seu enunciado como tendo um valor universal, do qual está excluído:

(14) Eu aprendi a fazer o sulfato de cobre com que *se* sulfatava as vinhas (PE) [DKB, 406]¹⁰

(15) Nem nas quadras de escola de samba do passado *se* fazia rodas de partido alto. (PB) [DKB, 406]

Não discutiremos, aqui, questões relativas à concordância verbal nas construções com *se*, assim como não discutiremos os critérios que permitem diferenciar *se* indefinido de *se* indeterminado. Apenas gostaríamos de observar que, nessas construções, o apagamento e a conseqüente universalização do sujeito levam a uma construção em que o foco se encontra no estado de coisas expresso pelo verbo, mais do que no sujeito desse verbo.

No que diz respeito à variação PE/PB, podemos observar, com Duarte/ Kato/ Barbosa (2001), que as construções com *se* constituem a estratégia preferida no PE, ao passo que, no PB, essas construções são preferidas por falantes mais velhos e de escolaridade mais alta.

¹⁰ Os exemplos identificados pelas iniciais DKB foram extraídos de Duarte/ Kato/ Barbosa (2001).

Quanto ao sujeito nulo (aqui representado pelo símbolo “Ø”), cabe notar que ocorre em enunciados infinitivos, em alternância com o pronome *se*:

- (16) Os médicos receitam Prozac [para Ø atingir a felicidade] e o Viagra [para *se* ter potência sexual]. (PB) [DKB, 406]
- (17) Mas [para *se* usar o preto] (...) as fábricas de pigmentos tiveram que produzir o preto em barda. (...) [Para Ø ter a adesão total da imprensa] há muito trabalho por trás. (PE) [DKB, 406]

De acordo com Duarte/ Kato/ Barbosa (2001: 408), a ocorrência de *se* parece ser facilitada pelos contextos de infinitivos regidos por preposição, sobretudo *para* e *de*, “nas funções de adverbiais, relativas e completivas de nome, adjetivo e verbo”.

4 Considerações finais

Como vimos, além da atitude e das intenções do locutor, fatores sociolinguísticos – classe social, grau de escolaridade, idade do falante – são extremamente importantes para explicar a escolha da estratégia de expressão de impessoalidade que o falante utiliza. Do mesmo modo, o registro é um fator de extrema importância na determinação dos instrumentos que serão utilizados pelo locutor numa construção impessoal, assim como fatores sintáticos. Fatores como a atribuição de um valor geral ou particular ao enunciado, a inclusão ou não do locutor e do interlocutor e a abrangência do referente – que pode ser apresentado como genérico, coletivo ou particular – explicam, igualmente, a escolha de tal ou tal forma.

Com relação à exposição que acabamos de apresentar, cabe ao menos uma observação, relativamente ao fato de que essa descrição não tem a pretensão de ser exaustiva. Por exemplo, não mencionamos algumas outras formas de expressão da impessoalidade:

(i) **hiperônimo**

(18) *Mulher* não resiste a um amor impossível!¹¹

(ii) **1ª pessoa do singular**

(19) L1 – Paulo, pode dirigir descalço?

L2 – Pode. A lei diz que é proibido dirigir com calçado que não seja firme nos pés ou que comprometa o uso dos pedais. Então, se a lei não *me* proíbe de dirigir descalço, *eu* posso dirigir descalço¹².

(iii) ***há quem* + verbo no subjuntivo**

(20) *Há quem* acredite em milagres.

Como ocorre com os outros casos que comentamos, também com estes últimos a escolha dos instrumentos varia de acordo finalidade da estratégia linguística ou enunciativa do locutor. Assim, com o *hiperônimo* o locutor atribui um valor genérico ou universal a um propósito que apresenta como não lhe dizendo respeito; com a 1ª pessoa do singular, o locutor apresenta como sendo atribuível somente a si mesmo um enunciado que tem um valor genérico; com a

¹¹ Extraído de um anúncio do filme *Divã*, de José Alvarenga Jr. (Downtown Filmes, Brasil, 2009), divulgado nos meios de comunicação brasileiros em 2009.

¹² Adaptado de um informe publicitário divulgado nas rádios brasileiras em junho de 2013.

expressão *há quem*, o locutor indica referir-se a uma pequena quantidade de indivíduos. Neste caso, o enunciado não tem o valor geral que podem ter as outras formas de impessoalidade.

Também consideramos ser importante observar que nossa descrição toca – sem aprofundar – duas outras questões. Em primeiro lugar, a do uso de critérios semânticos para definir categorias sintáticas¹³ e, em segundo lugar, o fato de que as categorias *indefinido* e *impessoal* não remetem à mesma realidade.

Antes de concluir, gostaríamos de chamar a atenção para o fato de que, diferentemente do que ocorre em línguas como o francês e o italiano e à semelhança do que ocorre em espanhol, o português não permite a retomada do pronome pessoal sujeito de primeira pessoa do plural (*nós*) por uma forma impessoal¹⁴:

- (21) a. *Noi*, la domenica *si* lavora.
b. *Nous*, le dimanche *on* travaille
c. *Nosotros*, los domingos, *trabajamos*.
d. *Nós*, aos domingos, *trabalhamos*¹⁵.
- (22) a. L1 – Che fate?
L2 – *Sí* prepara la cena.
b. L1 – Qu'est-ce que vous faites?
L2 – *On* prépare le dîner.
c. L1 – ¿Qué estáis haciendo?
L2 – (*Estamos*) Preparando la cena.

¹³ Para uma análise dessa problemática no caso específico das construções impessoais, ver Lopes (2006).

¹⁴ As séries (21a)-(21c) e (22a)-(22c) são extraídas de Matte Bon (1995: 46), ao passo que os exemplos (21d) e (22d) são adaptações dessas mesmas séries, feitas por nossos cuidados.

¹⁵ A fim de manter o paralelismo da construção, mantivemos o pronome *nós* em posição inicial. Parece-nos, no entanto, que a construção com esse pronome em posição contígua ao verbo (“Aos domingos, *nós trabalhamos*”) seria mais natural – ao menos no PB.

- d. L1 – O que (vocês) estão fazendo/a fazer?
L2 – (*Estamos*) Preparando/a preparar o jantar¹⁶.

Com relação aos exemplos (21a)-(21d), convém observar que, para as necessidades da exposição, decidimos manter o paralelismo sintático entre os quatro exemplos; assim, mantivemos o pronome *nós* em posição inicial em (21d). Parece-nos, no entanto, que é necessário levar em conta ao menos dois outros elementos:

- (i) o português permite uma retomada por *a gente*, o que daria

(21) e. *Nós*, aos domingos, *a gente* trabalha.

- (ii) a construção com o pronome em posição contígua ao verbo parece mais natural – ao menos no PB –, como se pode ver em

(21) f. Aos domingos, *nós* trabalhamos.

Assim, (21e) sendo perfeitamente admissível em português, é necessário ajustar a descrição de maneira a levar em conta o fato de que, se a retomada por um pronome nem sempre é possível em português, essa retomada é (ou torna-se) possível se se fizer por uma locução pronominal. De modo similar, a descrição desses fenômenos deve considerar o fato de que (21f) mostra, pelo contraste com (21d) e (21e), que as construções com o pronome em posição

¹⁶ Utilizamos o verbo “preparar” para manter o paralelismo com os exemplos originais. Julgamos, no entanto, que as respostas mais espontâneas utilizariam o verbo “fazer” (“estamos fazendo/a fazer o jantar”).

inicial são provavelmente mais naturais quando se trata de retomar elementos do enunciado precedente do interlocutor; por exemplo, em resposta a uma pergunta (eventualmente com uma entoação interrogativa):

- (21) g. L1 – O que *(vocês)* fazem aos domingos?
L2 – *Nós*, aos domingos, *a gente* trabalha.
L2 – *Nós?* Aos domingos, *a gente* trabalha.
L2 – *Nós?* Aos domingos? *A gente* trabalha.

Como se vê, a descrição desses fenômenos vai bem além do que aqui propusemos. É por isso que gostaríamos de sublinhar, por fim, que uma descrição desses fenômenos, nessa perspectiva, deve ser amparada por uma descrição dos *atos de fala* da língua portuguesa, tal como a proposta por Johnen (2012), ou seja, uma descrição dos tipos de atos de fala e de suas funções convencionais ou convencionalizadas.

Referências bibliográficas

Referências teóricas

Barbosa, Pilar/ Duarte, Maria E. Lamoglia/ Kato, Mary A. (2005):
“Null subjects in European and Brazilian Portuguese”, in: *Journal of Portuguese Linguistics* 4, 2, 11-52, disponível online:
<https://jpl.lettras.ulisboa.pt/articles/abstract/10.5334/jpl.158/>
(20 junho 2021).

Carrilho, Ernestina (2003): "Construções de expletivo visível em Português europeu (não-padrão)", in: Veiga, Alexandre (ed.): *Gramática e Léxico em Sincronia e Diacronia: Um contributo da Linguística portuguesa*. Santiago de Compostela, Espanha: Universidade de Santiago de Compostela, 29-38, disponível online:

http://clul.ulisboa.pt/files/ernestina_carrilho/ernestina_carrilho_2003a.pdf (15 maio 2021).

Cunha, Joana/ Santos, Liliane (2021): "Elaboração de Materiais Didáticos para o Ensino de Português Língua Não Materna numa Perspectiva Comunicativa: Uma Proposta", in: Teixeira, Madalena/ Tavares, Teresa Cláudia/ Gorgulho, Ana Rita/ Macário, Maria João/Rodrigues, Patrícia/ Santos, Leonor (eds.): *Anais do VI Simpósio Mundial de Estudos da Língua Portuguesa: Da união à diversidade*. Santarém: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, vol. 2, 2055-2072, disponível online:

<https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/3891/2/Anais%20VI%20SIMELP%20-%20Tomo%202%20%281%29.pdf> (28 abril 2024).

Duarte, Maria E. Lamoglia/ Kato, Mary A./ Barbosa, Pilar (2001): "Sujeitos indeterminados em PE e PB", in: *Boletim da Associação Brasileira de Linguística* 26, n. especial, 405-419, disponível online:

<https://web.archive.org/web/20240415140531/https://abralin.>

org/site/wp-content/uploads/2020/03/ABRALIN_26.pdf (28
abril 2024).

Franchi, Carlos/ Negrão, Esmeralda Vailati/ Viotti, Evani (1998):
"Sobre a gramática das orações impessoais com *ter/haver*", in:
D.E.L.T.A. 14, n. Especial, 105-131, disponível online:
<https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/43395/28866> (12 de maio 2024).
DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-44501998000300009>

Goffman, Erving (1967): *Interaction ritual: Essays on face-to-face behavior*. New York: Doubleday Anchor.

Gonçalves, Alberto (2002): "Uma análise de sujeitos genéricos nulos de terceira pessoa do singular em sentenças finitas raízes no Português Brasileiro", in: *Working Papers em Linguística* 6, 30-54, disponível online:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/download/6117/5663> (15 maio 2021).

Haverkate, Henk (1984): *Speech acts, speakers and hearers: Reference and referential strategies in Spanish*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins.

Ilari, Rodolfo (2010): "Os pronomes do português brasileiro, algumas comparações", in: *Estudos Linguísticos* 39, 1, 314-330, disponível online:

http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/39/v2/EL_V39N1_24.pdf (10 abril 2017).

Johnen, Thomas (2012): "Os atos de fala numa gramática comunicativa do português", in: Silva, Roberval Texeira e / Yan, Qiarong / Espadinha, Maria Antónia / Leal, Ana Varani (eds.): *Anais do III SIMELP: A formação de Novas Gerações de Falantes de Português no Mundo, Simpósio 14: Gramática comunicativa da língua portuguesa*. Macau: Universidade de Macau, 37-50, disponível online: <http://simelp.fflch.usp.br/sites/simelp.fflch.usp.br/files/inline-files/anais-III-SIMELP-323-348.pdf> (15 maio 2021).

Kerbrat-Orecchioni, Catherine (1994): *Les interactions verbales, Tomo 3: Variations culturelles et échanges rituels*. Paris: Armand Colin.

Lopes, Célia R. dos Santos (1998): "Nós e a gente no português falado culto do Brasil", in: *D.E.L.T.A.* 14, 2.
DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-44501998000200006>

Lopes, Mônica A. Lima (2006): "A análise do sujeito indeterminado: o problema de critérios semânticos na descrição de funções sintáticas", in: *Cadernos do CLF* 9, 15, 9-16, disponível online: <http://www.filologia.org.br/ixcnlf/15/01.htm> (10 janeiro 2018).

Matte Bon, Francisco (²2015 [1995]): *Gramática Comunicativa del español: De la idea a la lengua: Tomo II*. Madrid: Edelsa.

Mauss, Marcel (1973): "Essai sur le don: Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques", in: Mauss, Marcel: *Sociologie et Anthropologie*. Paris: PUF, 149-279.

ORTOLANG (Outils et Ressources pour un Traitement Optimisé de la Langue), Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (2012): "Stratégie", disponível online: <http://www.cnrtl.fr/> (08 fevereiro 2018).

Santos, Liliane (2008): *Para uma Gramática Comunicativa da Língua Portuguesa*. Conferência de abertura dos trabalhos do grupo de pesquisa Gramática Comunicativa do Português. Por videoconferência. Lille: Universidade de Lille 3, 26 novembro 2008.

Santos, Liliane (2011): "Ensino de português para estrangeiros e gramática comunicativa: dos enunciados gramaticalmente corretos aos enunciados idiomáticamente adequados", in: *Estudos Linguísticos* 40, 2, 715-725, disponível online: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/1333/876> (4 janeiro 2018).

Santos, Liliane (2012): "As formas de expressão da impessoalidade em Português: uma proposta de descrição na perspectiva da gramática comunicativa". Silva, Roberval Texeira e/ Yan,

Qiarong/ Espadinha, Maria Antónia/ Leal, Ana Varani (eds.): *Anais do III SIMELP: A formação de Novas Gerações de Falantes de Português no Mundo, Simpósio 14: Gramática comunicativa da língua portuguesa*. Macau: Universidade de Macau, 28-36, disponível online: <http://simelp.fflch.usp.br/sites/simelp.fflch.usp.br/files/inline-files/anais-III-SIMELP-323-348.pdf> (20 junho 2021).

Santos, Liliane (2013a): "A descrição das construções impessoais em português na perspectiva da gramática comunicativa: algumas observações", in: Galvão, Vânia Cristina Casseb et al. (eds.): *Anais do IV Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa. SIMELP: Língua Portuguesa: ultrapassando fronteiras, unindo culturas*. Goiânia: FUNAPE, 1645-1653, disponível online: http://simelp.fflch.usp.br/sites/simelp.fflch.usp.br/files/inline-files/simposio_34.pdf (15 maio 2021).

Santos, Liliane (2013b): "Algumas observações em torno da descrição das construções impessoais em português numa perspectiva comunicativa". Comunicação no *10. Deutscher Lusitanistentag: Migration und Exil. Sektion 13: Kommunikative Grammatik und Portugiesisch als Fremd- und Zweitsprache in einer mehrsprachigen Welt*. Institut für Romanistik, Universität Hamburg (Alemanha), 11.-14. September, 13 de setembro de 2013.

Suso López, Javier (2004): "La grammaire et les descriptions de la langue: la réflexion sur le fonctionnement de la langue favorise-t-elle l'apprentissage du FLE?", in: Suso López, Javier (ed.): *Phonétique, lexicque, grammaire et enseignement-apprentissage du FLE*. Granada: Método, 215-258.

Wilkins, David A. (1974): *Second-Language Learning and Teaching*. London: Edward Arnold.

Corpus

Eugénio (2010): "Scotland", in: *Migrant_Script* (20 de novembro de 2010), disponível online:

<http://migrantscript.blogspot.fr/2010/11/scotland.html> (12 fevereiro 2018).

Fischer, Dietrich (2011): "Nuclear: Por que devem as pessoas arriscar as suas vidas?", in: *Esquerda* [online] (28 de Março, 2011 – 17:32h), disponível online: <http://www.esquerda.net/artigo/nuclear-por-que-devem-pessoas-arriscar-suas-vidas> (15 maio 2021).

Instituto Lula (2011): *Veja na íntegra a declaração de Lula sobre a atuação da PF*. (13 de agosto de 2011, 9h21), disponível online:

<https://web.archive.org/web/20181226010750/http://www.institutolula.org/veja-na-integra-a-declaracao-de-lula-sobre-a-atuacao-da-pf> (12 de maio 2024).

Martini, Linda (2008): "A caminho da aparição", in: *Rua De Baixo* [online] (19 de novembro de 2008, 14h13), disponível online: <http://www.ruadebaixo.com/linda-martini.html> (12 fevereiro 2018).

Matos, Maria Z. M. de Santana (2009): "A especificidade do sujeito pronominal na fala urbana itabiense", in: *Estudos Linguísticos* 38, 2, 313-327, disponível online: http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/38/EL_V38_N2_25.pdf (31 janeiro 2018).

Simas, Fernanda (2011): "A gente gostava de ficar em casa', diz namorada de Felipe". *IG: Último Segundo – Brasil*. (19 de maio de 2011), disponível online: <http://ultimosegundo.ig.com.br/brasil/sp/a+gente+gostava+de+ficar+em+casa+diz+namorada+de+felipe/n1596965197635.html> (12 fevereiro 2018).

Respostas curtas afirmativas numa gramática comunicativa do português

Thomas Johnen

Westsächsische Hochschule Zwickau

Thomas.Johnen@fh-zwickau.de

Resumo: As respostas curtas do português (cf. Carreira/ Boudoy 1997: 264-266; Gärtner 1998: 664-672; Oliveira 2000) constituem uma das dificuldades de aprendizagem para falantes de línguas que possuem e usam preferencialmente partículas responsivas afirmativas como no alemão *ja* (cf. Schmidt-Radefeldt 1980) ou no francês *oui*. Como os estudos de Eliasson (2012: 126-151; 2015) mostram, isso vale também para a aquisição por crianças em contextos bilíngues cuja L1 mais fraca é o português e a L1 mais forte faz uso de partículas afirmativas.

As respostas curtas do português podem ser consideradas como construções responsivas no sentido de Linell (2005: 55), uma vez que a sua forma gramatical depende do enunciado anterior (cf. Schmidt-Radefeldt 1978: 57-109). Portanto, são construções que não podem ser descritas sem considerar sua função comunicativa na interação. Por isso, este fenômeno do português é um bom exemplo das vantagens que apresenta uma abordagem comunicativa da gramática.

Como citar este capítulo:

Johnen, Thomas (2025): «Respostas curtas afirmativas numa gramática comunicativa do português», in: Johnen, Thomas/ Santos, Liliane/ Schmidt-Radefeldt, Jürgen (eds.): *Gramática Comunicativa e Ensino de Português Língua Não Materna num Mundo Multilíngue: Estudos In Memoriam do Professor Doutor João Malaca Casteleiro*. Zwickau: Westsächsische Hochschule Zwickau, Fakultät Angewandte Sprachen und Interkulturelle Kommunikation (ZwIKSprache; 6), 322-383. ISBN: 978-3-946409-07-6; DOI: 10.34806/9783946409076-m



Assim, este trabalho tem por objetivo apresentar um balanço da descrição das respostas curtas afirmativas na gramaticografia do português e na pesquisa linguística, para depois analisar, em um *corpus* de interações reais, o uso das respostas curtas *É* e *Tá*, não consideradas na gramaticografia e pouco consideradas nas pesquisas linguísticas; também serão analisados os casos de intensificação da resposta.

Palavras-chave: Gramática comunicativa; Português; Português Língua Estrangeira; construções responsivas; respostas curtas

Zusammenfassung: Kurzantworten im Portugiesischen (cf. Carreira/ Boudoy 1997: 264-266; Gärtner 1998: 664-672; Oliveira 2000) stellen eine der Lernschwierigkeiten beim Erlernen des Portugiesischen besonders für Lerner mit Ausgangssprachen wie dem Deutschen (cf. Schmidt-Radefeldt 1980) oder Französischen, die über eigene satzäquivalente Bejahungspartikeln wie dt. *ja* oder frz. *oui* verfügen und diese auch bevorzugt für Kurzantworten benutzen. Die Schwierigkeit gilt auch für zweisprachig aufwachsende Kinder, bei denen Portugiesisch die schwächere Sprache (L1) ist und die stärkere Sprache (L2) satzäquivalente Bejahungspartikel bevorzugt, wie die Studien von Eliasson (2012: 16-151, 2015) zeigen.

Im Sinne von Linell (2005: 55), kann man die portugiesischen Kurzantworten zu den responsiven Konstruktionen rechnen, da ihre grammatische Form von der vorhergehenden Äußerung abhängt (cf. Schmidt-Radefeldt 1978: 57-109). Folglich handelt es sich um Konstruktionen, die nicht ohne ihre kommunikative Funktion beschrieben werden können. Aus diesem Grund handelt es sich hierbei um ein gutes Beispiel für die Vorteile eines kommunikativen Grammatikansatzes.

Ziel dieses Beitrags ist ausgehend von einer Übersicht über die Behandlung der affirmativen Kurzantworten in der Grammatikographie des Portugiesischen und linguistischen Arbeiten in einem *Corpus* realer Interaktionen zwei der in der Grammatikographie und Linguistik weitgehend vernachlässigten Kurzantworten,

nämlich *É.* und *Tá.* näher zu untersuchen wie auch intensivierete Realisierungsformen affirmativer Kurzantworten.

Schlagwörter: Kommunikative Grammatik; Portugiesisch; Portugiesisch als Fremdsprache; responsive Konstruktionen; Kurzantworten

1 Considerações preliminares sobre o lugar das respostas curtas numa gramática comunicativa do português

Na perspectiva de uma abordagem comunicativa da gramática, uma abordagem, portanto, que coloca as categorias comunicativas no centro da descrição e que procura descrever, de maneira sistemática, a partir destas, as regularidades da língua, convém considerar os atos de fala como unidades comunicativas mínimas do nível textual e buscar descrever pelo menos os atos mais centrais para a comunicação (cf. Johnen 2012). Numa perspectiva linguística, porém, os atos de fala não podem ser considerados de maneira isolada – como acontece na abordagem filosófica da teoria dos atos de fala, mas como relações gramaticais da semiosis de *actio* e *reactio* (cf. Schmidt-Radefeldt 2003: 21). Assim, convém, por exemplo, considerar como atos de fala não-saturados aqueles que não podem ser realizados com sucesso sem a reação (cf. Engel 1991: 42-46). Na perspectiva da competência comunicativa, vale considerar a COMPETÊNCIA DE PERGUNTA E RESPOSTA como uma única competência (cf. Schmidt-Radefeldt 1978: 23). Do ponto de vista descritivo, cabe analisar PERGUNTA e RESPOSTA juntas como o fazem Fávero/ Andrade/ Aquino (2006). Devido à complexidade dos diferentes atos de fala

do tipo PERGUNTA (cf., por exemplo, Engel ²1991: 52-58), que ganha ainda mais complexidade se aí incluirmos as realizações indiretas de outros atos de fala por meio de perguntas (cf. Schmidt-Radefeldt 1978: 178-204; L. Santos 2017), neste artigo focalizaremos as RESPOSTAS, sem, contudo, isolá-las das perguntas que as introduzem. Restringimos nosso foco ainda mais, isto é, às respostas curtas afirmativas, uma vez que as respostas negativas já foram analisadas por L. Santos (2017).

2 Relevância das respostas curtas afirmativas para o ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) e a aquisição do português em contextos bilíngues

É bem conhecido que, com relação às respostas curtas afirmativas, o português possui uma particularidade que o diferencia tanto das línguas germânicas como de outras línguas ibero-românicas, como o catalão e o espanhol. Isso é possível observar nas traduções para o alemão (al), o dinamarquês (dk), o frísio (fri), o inglês (ing), o neerlandês (nl), o catalão (cat), o espanhol (esp), o francês (fr), o italiano (it), o grego (gr), o russo (rus) e o turco (tr) da curta sequência PERGUNTA SIM/NÃO – RESPOSTA CURTA AFIRMATIVA do livro infantil sueco (sv) *Pippi Långstrump*¹, em comparação com as traduções para o português europeu (pe) e brasileiro (pb):

¹Aqui e em todas as citações a seguir mantêm-se a ortografia do original.

- (1sv) "Hur såg han ut, hade han blå ögon?"
"Ja", sa flickan (Lindgren, *Pippi Långstrump*, 53, grifos nossos).
- (1al) "wie sieht er aus? Hat er blaue Augen?"
„Ja", sagte das Mädchen (Lindgren, *Pippi Langstrumpf*, 76, grifos nossos).
- (1dk) "Hvordan så han ud, havde han blå øjne?"
"Ja," sagde pigen (Lindgren, *Pippi Langstrømpe*, 57, grifos nossos).
- (1fri) 'hoe sjocht er derút, hat er blauwe eagen?'
,Ja.' sei it famke (Lindgren, *Pippi Lankous*, Fryske edysje, 45, grifos nossos).
- (1ing) 'What did he look like? Did he have blue eyes?'
,Yes,' said the girl (Lindgren, *Pippi Longstocking*, 46, grifos nossos).
- (1nl) „hoe ziet hij eruit, heeft hij blauwe ogen?"
„Ja," zei het meisje (Lindgren, *Pippi Lankous*, 50, grifos nossos).
- (1cat) – [...] Com és? Té els ulls blaus?
– **Sí** – va contestar la nena (Lindgren, *Pippi Calcesllargues*, 57, grifos nossos).
- (1esp) – [...] ¿Cómo es? ¿Tiene los ojos azules?
– **Sí** – respondió la niña (Lindgren, *Pippi Calzaslargas*, 57, grifos nossos).
- (1fr) – [...] De quoi a-t-il l'air? A-t-il des yeux bleus?
– **Oui** (Lindgren, *Fifi Brindacier*, 60, grifos nossos).
- (1it) «che tipo è? Ha gli occhi azzurri?»
«**Si**» disse la bambina (Lindgren, *Pippi Calzelunghe*, 49, grifos nossos).
- (1gr) – [...] Πώς είναι; Μπας και έχει γαλανά μάτια;
– **Ναι**, είπε το κορίτσι. (Lindgren, *Πίπη Φακιδομύτη*, 65. Grifoss nossos).
- (1rus) – А как он выглядит, твой папа? – поинтересовалась Пеппи – У него голубые глаза?
– **Да**, – сказала девочка (Lindgren, *Пеппи Длинныйчулок*, 62).
- (1tr) „Nasıldır ki baban? Mavi gözlü müdür?"
„Evet," dedi kızcağız (Lindgrin, *Pippi Uzunçorap*, 51).

(1pe) – Como é que ele é? – perguntou Pípi – Tem olhos azuis?
– **Tem** – respondeu a garota (Lindgren, *Pípi das Meias Altas*, 52, *grifos nossos*).

(1pb) – Como ele é? Tem olhos azuis?
– **Tem** – disse a menina (Lindgren, *Pippi Meialonga*, 60, *grifos nossos*).

Enquanto as demais línguas acima exemplificadas possuem para uma resposta curta afirmativa uma partícula responsiva específica – como *ja*, em sueco e em alemão², *sí* em catalão e em espanhol –, o português, embora possua uma partícula equivalente (= *sim*), esta não é utilizada de maneira preferencial. Em português, o que é retomado geralmente é o verbo da pergunta (razão pela qual as respostas desse tipo também são chamadas “respostas-eco”), como se vê em (1pe) e (1pb)³.

² Sobre alemão *ja*, cf. Hoffmann (2008).

³ Com relação ao galego (gal), Martins (2016: 602) sustenta que compartilha as mesmas possibilidades que o português. Os exemplos fornecidos pela autora sugerem, contudo, que em galego há tanto as opções do espanhol quanto as do português. A análise de Martins (2016), porém, não considera exemplos de interações reais, nem de fontes escritas, com exceção dos exemplos do latim (cf. Martins 2016: 582). O tradutor galego de *Pippi Långstrump*, no entanto, converge às vezes com a tradução para o espanhol, traduzindo sueco *ja* pelo galego *si*, como em:

(1gal) – Como era, tiña os ollos azuis?
– **Si** – dixo a rapaza (Lindgren, *Pippi Mediaslongas*, 48, *grifos nossos*).

Em outros contextos, retoma o verbo, como no exemplo seguinte:

(2) “Får man verkligen ta allting som man hittar”, undrade Annika.
“**Ja**, allting som ligger på marken.” (Lindgren, *Pippi Långstrump*, 22, *grifos nossos*)

(2gal) – Pódese coller todo o que se atopa? –preguntou Annika
– **Pódese**. Todo o que estea no chan –dixo Pippi (Lindgren, *Pippi Mediaslongas*, 20, *grifos nossos*).

Não é difícil entender que essa particularidade represente uma dificuldade para aprendizes de PLE (cf. Schmidt-Radefeldt 1980: 16-17). Isso vale mais ainda se considerarmos as possíveis alternativas para as respostas curtas afirmativas. O *Nível limiar* (Casteleiro/ Meira/ Pascoal 1988: 41-42), por exemplo, apresenta o inventário das seguintes possibilidades de respostas curtas afirmativas:

- (2) (Vais ao cinema?)
 - a. Vou.
 - b. Vou, sim.
 - c. Sim, vou.
 - d. Hum, hum (entoação de afirmação)
 - e. Sim.
 - f. Claro que sim! (enfático)
 - g. Claro que vou! (enfático)

- (3) (Já foste ver o filme?)
 - Já. (Casteleiro/ Meira/ Pascoal 1988: 41-42)

Devido ao seu público-alvo e à sua finalidade, o *Nível Limiar* não oferece indicações para as regras de uso de cada uma das formas acima citadas. É mais um inventário para autores de manuais

É interessante observar que a tradução o para o tcheco realiza nesta resposta curta como as traduções para o Português o verbo da pergunta anterior na forma conjugada *má`tem`* e não a partícula responsiva afirmativa *ano`sim`*.

- (1cz) "Jak vypadá? Zeptala se Pipí. "Nemá modré oči?"
"Má," odpovědělo děvče (Lindgrenová, *Pipi Dlouhápunčocha*, 38).

Neste caso parece ser devido a polaridade (verbo negado na pergunta *nemá`não tem`*). Em outros casos há uma preferência por respostas curtas com *ano*. Seja como for, para aprendentes de línguas como o tcheco, nas quais respostas curtas em certas situações são construídas com um verbo conjugado, devem facilitar a aprendizagem das respostas curtas em português.

de PLE ou professores para lembrar as formas que devem ser consideradas para um nível básico de português.

Porém, as respostas curtas afirmativas não só representam uma dificuldade para o ensino de PLE, mas também para sua aquisição em crianças bilíngues cuja língua mais fraca é o português e a mais forte uma língua que diverge muito do português nas respostas curtas. Para crianças num ambiente lusofalante monolíngue, A.L. Santos (2008: 219-221) mostra que, na aquisição do português europeu, as respostas curtas afirmativas, em regra geral, são adquiridas relativamente cedo, mas que algumas construções (como as clivadas em perguntas) são mais difíceis. Para a aquisição do português do Brasil num ambiente monolíngue, Eliasson (2012) também constata uma aquisição relativamente precoce das respostas curtas afirmativas, que contrasta com a aquisição por crianças criadas num ambiente bilíngue sueco-português na Suécia, tendo um dos pais brasileiro e o outro sueco.

Criança monolíngue L1: português do Brasil Rosa (6:10) ⁴	Criança bilíngue (2 L1) L1 mais forte: sueco L1 mais fraca: português do Brasil Anna (7:10,26)
Int: é? cê acha legal? R: acho Int: é (+) tem muita criança na sua classe? R: tem Int: é (.) cê sabe quantas? R: n::ão Int: não, umas: mas dá para ter bastante amigo então? R: dá (Eliasson 2012: 138, <i>grifos nossos</i>)	Int: e você/cê entende tudo que eu falo quando [eu falo] O: [hm hm] Int: português com você? É / e a Anna? A: ahã Int: e você de falá português? A: m ahá ↓ Int: gosta? A: ahá ↑ Int: você acha que vai ser bom ir pro Brasil agora? A: m: vai ser bom (Eliasson 2012:140, <i>grifos nossos</i>)

Quadro 1: Comparação das respostas curtas afirmativas em uma criança monolíngue e uma criança bilíngue com o português do Brasil como L1 mais fraca.
 Fonte: Eliasson (2012)

Enquanto a criança monolíngue um pouco mais nova do *corpus* de Eliasson (2012), Rosa, retoma nas suas respostas curtas afirmativas sempre o verbo finito da pergunta, a criança bilíngue sueco-português (com o português do Brasil como L1 mais fraca) faz isso apenas no último turno, retomando, porém, uma frase inteira. Nos demais turnos, faz uso de variações fonéticas de uma partícula responsiva que não é impossível em português, *ahã* e *ahá*⁵, mas cuja repetição frequente chama a atenção.

⁴ O primeiro número representa os anos de idade completos, o segundo os meses. Portanto, 6:10 significa seis anos e dez meses de idade.

⁵ Cf. por exemplo a seguinte sequência PERGUNTA-RESPOSTA de uma conversação de venda em uma farmácia de Florianópolis:

(1) V: quer os dois?
 C: anham (Luna 1990: 210).

Podemos constatar, então, que tanto para a aprendizagem do PLE como para a aquisição do português em contexto bilíngue (quando o português for a L1 mais fraca), o tema das respostas curtas afirmativas possui muita relevância.

Tendo mostrado a relevância do tema das respostas curtas afirmativas para a aprendizagem do PLE e para a aquisição do português como L1 mais fraca em contextos bilíngues, examinaremos, a seguir, a abordagem das respostas curtas afirmativas na gramatocografia do português. Em 4, analisaremos algumas abordagens da pesquisa linguística que julgamos especialmente importantes para chegar a uma melhor descrição das respostas curtas afirmativas numa gramática comunicativa. Depois de uma curta apresentação do *corpus*, em 5, analisaremos, em 6, exemplos de respostas curtas num *corpus* do português falado europeu e brasileiro, focalizando as respostas curtas afirmativas com *É* e *Tá*, não consideradas na gramatocografia e pouco tratadas na pesquisa linguística. Além disso, analisaremos formas de intensificação e de expansão das respostas curtas afirmativas. Na base desta análise, chegaremos, em 7, a uma proposta de descrição na qual sugerimos elementos para uma categorização mais adequada para uma abordagem das respostas curtas afirmativas do português no âmbito de uma gramática comunicativa.

3 As respostas curtas afirmativas na gramaticografia do português

O que chama nossa atenção é o fato de que poucas gramáticas tratam das respostas curtas afirmativas⁶. Somente as gramáticas escritas a partir de uma perspectiva de PLE fornecem informações mais detalhadas⁷.

Quais são os tópicos abordados nestas gramáticas? É possível constatar que todos tratam das seguintes questões:

a) Que elemento da pergunta é retomado na resposta?

- **Verbo:** Gosta de espargos? – Gosto.
- **Verbo auxiliar:** Posso⁸ ajudá-la? – Pode.
- **Advérbio:** Já comeu alguma coisa? – Já.

⁶ Cf., por exemplo, Matos (2013: 2376-2379), que também aborda, no seu capítulo sobre a elipse, respostas e réplicas abreviadas – sem, no entanto, oferecer um quadro abrangente.

⁷ Cf. Hundertmark-Santos Martins (1982: 500-554), Carreira / Boudoy (1997:264-266), Gärtner (1998: 664-667), Whitlam (2011: 245-249), Carvalho/Bagno (2015: 149-150).

⁸ Reproduzimos aqui a classificação das gramáticas que muitas vezes consideram os verbos modais como *poder* como verbos auxiliares. Apresentamos em Johnen (2003: 11-107) argumentos para não incluir os verbos modais entre os verbos auxiliares. No entanto, à luz dos resultados das pesquisas sobre a gramaticalização, essa questão revela-se de importância secundária. No caso das respostas curtas afirmativas, essa questão não tem grande importância, pois também os verbos modais podem ser retomados na resposta. A nosso ver, seria, porém, mais correto formular a regra de maneira mais exata, já que em perguntas com complexos verbais com um verbo finito e um infinito, o verbo finito é retomado na resposta curta afirmativa. Schmidt-Radefeldt (1980) também opta por diferenciar entre verbos auxiliares e modais em relação ao português.

Indica-se como regra que, quando a pergunta contiver um advérbio, a resposta curta afirmativa retomará esse advérbio e, quando o predicado da pergunta for formado por um verbo auxiliar, este será retomado na resposta curta afirmativa⁹. Cumpre observar que o estudo empírico baseado num inquérito por escrito de Kato/ Tarallo (1992: 270) confirma que estas três regularidades são as que prevalecem.

b) Quais são as expansões possíveis de a)?

Há consenso sobre as seguintes construções:

- **Verbo + *sim***: Vai para Ilhéus? – Vou, sim.
- ***Sim* + verbo**: – Sim, vou.
- **Repetição do *sim* antes do verbo**: – Foste? – Sim, sim, fui.
- **Repetição do verbo antes do *sim***: – Foste? – Fui, fui, sim.
- **Repetição do verbo**: Vou, vou.
- **Combinação com formas de tratamento**: – Vou, sim, senhora Doutora.
- **Advérbio da pergunta + *sim***: – Já comeu alguma coisa? – Já, sim.

⁹ Diga-se de passagem que também numa língua como o alemão, na qual, nas respostas curtas afirmativas, em regra geral, se faz uso da partícula responsiva *ja*, também é possível retomar apenas o verbo auxiliar (+ O SUJEITO GRAMATICAL) – se o predicado da pergunta contiver um elemento desse tipo –, como mostra o seguinte exemplo de literatura infantil em alemão onde o verbo auxiliar temporal do pretérito perfeito composto (Perfekt) na terceira pessoa do singular *hat* é retomado junto com o sujeito *man*, mas sem o participio perfeito *geholfen* ‘ajudado’:

(1) “Man *hat* Ihnen also *geholfen*?”, fragte der Uhu schließlich.
“Man *hat*, wie Sie sehen”, sagte das kleine Gespenst (Preußler, *Gespenst*, 132, *grifos nossos*).

- **Sim + advérbio da pergunta:** – Já comeu alguma coisa?
– Já. / Sim, já./ Já, sim.

Hundertmark-Santos Martins (1982: 552) admite também a possibilidade de repetir o advérbio (por exemplo, – *Já, já*) na resposta curta afirmativa, mencionando, além disso, no registro familiar do português europeu, a possibilidade de expansão do verbo retomado na resposta curta afirmativa com *pois*:

- (4) – Conheces aquela rapariga?
– **Pois conheço** (Hundertmark Santos-Martins 1982: 558, *grifos nossos*).

No entanto, Carreira/ Boudoy (1997: 265) não mencionam a restrição diastrática à linguagem familiar alegada por Hundertmark-Santos Martins (1982: 552). Além disso, as autoras admitem tanto o *pois* em posição pré- ou pós-verbal:

- (5) – Foi o João Luís que pintou este quadro? – **Pois fui / Fui, pois** (Carreira/ Boudoy 1997: 265)
(6) – Já encheste o depósito? – **Pois, já. / Já, pois** (Carreira/ Boudoy 1997: 265).

Por sua vez, Whitlam (2011) acrescenta, para o português brasileiro, a possibilidade de responder simplesmente com o verbo *ser* na terceira pessoa do singular (*é*): “When you simply want to endorse something that has been said [...], the equivalent to ‘yes’ is *é*” (Whitlam 2011: 246).

- (7) – Os brasileiros comem muita carne.
– **É**, com certeza ” (Whitlam 2011: 246, *grifos nossos*).

c) Outras possibilidades de resposta curta

- **Combinação com formas de tratamento:** – Vou, sim, senhora Doutora.
- **Certos advérbios não mencionados na pergunta:** claro, com certeza, evidentemente.

Algumas gramáticas (Hundertmark-Santos Martins 1982; Gärtner 1998) diferenciam as respostas de acordo com o tipo de pergunta, isto é, se se trata de uma resposta afirmativa a uma pergunta positiva ou resposta afirmativa a uma pergunta negativa. Gärtner (1998: 667) define a função da resposta afirmativa à pergunta negativa como transformação da suposição designada na pergunta negativa em conhecimento afirmado. A partir desses elementos, o autor deduz uma maior ênfase na resposta a uma pergunta negativa.

Para as respostas curtas afirmativas a perguntas negativas, Hundertmark-Santos Martins (1982) e Gärtner (1998) descrevem como construções possíveis as seguintes (mencionadas anteriormente):

- **verbo + *sim* (+ forma de tratamento)** (Gärtner 1998: 667) (Hundertmark-Santos Martins 1982: 553 considera essa forma como cortês);
- **dupla repetição do verbo** (Hundertmark-Santos Martins 1982: 553; Gärtner 1998: 667);

- **verbo + *pois*** (Hundertmark-Santos Martins 1982: 553; Gärtner 1998: 667-668. Ambos os autores consideram essa forma como familiar)¹⁰.

3.1 Categorias comunicativas para as respostas curtas afirmativas na gramaticografia do português

Menos sistemáticas são as observações sobre categorias comunicativas relevantes para a descrição das respostas curtas afirmativas. Os autores geralmente tratam de ênfase, polidez e respostas a formas indiretas de outros atos de fala realizados por meio de perguntas. Por exemplo,

- a) a **ênfase** é atribuída à
- **repetição do advérbio** (como em *já, já*) (Hundertmark-Santos Martins 1982: 552);
 - **repetição do verbo** (como em *vou, vou*) (Gärtner 1998: 665);
 - **posposição do *sim*** (Carvalho/ Bagno 2015: 50).
 - **Se + VERBO**

¹⁰ Vale mencionar aqui que Martins (2016) procura sistematizar para o português europeu as possibilidades de resposta curta dependendo da polaridade da pergunta, mencionando também diferenças entre o português europeu e o brasileiro. As restrições avançadas pela autora para o português brasileiro (por exemplo, com relação à alegada impossibilidade de reduplicar na resposta o verbo retomado da pergunta), porém, são parcialmente duvidosas (cf. também Rosemeyer/ Schwenter 2019: 82-85), o que se deve provavelmente ao fato de que a autora apresenta apenas exemplos criados para fins de análise linguística, sem analisar *corpora* de interações reais.

Hundertmark-Santos-Martins (1982: 554) e Gärtner (1998) também mencionam, nesse contexto, a construção *se* + VERBO como em

- (8) – Gosta?
– Se gosto (Gärtner 1998: 665).

- **outra pergunta como resposta**

Gärtner (1998) menciona também a possibilidade de dar ênfase à resposta realizando-a como outra pergunta:

- (9) – E de certeza o pessoal todo para?
– **Como não** ia parar? (Gärtner 1998: 666, *grifos nossos*)

- **verbo + *sim, senhor/senhora***

Carreira/ Boudoy (1997) atribuem (na linguagem familiar) à expansão do verbo retomado da pergunta por *sim + senhor/senhora* também uma função enfática na resposta afirmativa. Descrevem como situação de uso que à fórmula antecede uma hesitação à resposta. Elas ressaltam ainda o alto grau de idiomatização da fórmula, que se usa independentemente da forma de tratamento habitualmente usada na relação entre os interlocutores.

- (10) – Vamos, sim senhor! (Carreira/ Boudoy 1997: 264).

- **verbo + pronome-complemento (+ *pois/ sim*)**

Carreira/ Boudoy (1997: 264) mencionam ainda o fato de que um pronome complemento expresso na pergunta geralmente não é retomado na resposta curta afirmativa. Se isso acontecer, esse pro-

nome adquirirá uma função de ênfase que muitas vezes é reforçada pela adição de *sim* ou de *pois*.

- (11) – Elas ameaçaram-no?
– Ameaçaram-me, pois / sim (Carreira/ Boudoy 1997: 264).

- **outras fórmulas responsivas afirmativas enfáticas**

Hundertmark-Santos Martins (1982) menciona ainda certas fórmulas usadas como respostas curtas a perguntas negativas como especialmente enfáticas, como no caso das fórmulas responsivas em (12):

- (12) – Não gostas dele?
a. – Isso é que gosto!
b. – Mas gosto!
c. – Claro que gosto! (Hundertmark-Santos Martins 1982: 554; cf. também Gärtner 1998: 665).

A essas fórmulas, Carreira/ Boudoy (1997: 266) acrescentam as seguintes:

- (13) a. – É evidente que sim!
b. – Evidentemente que sim!
c. – Pois é claro que sim!
d. – Isso sim!

Por sua parte, Gärtner (1988: 666) completa com as seguintes respostas curtas afirmativas enfáticas:

- (14) a. – É mesmo!
b. – Isso.
c. – É isso!

b) Polidez

Como indicado mais acima, Hundertmark-Santos Martins (1982: 553) considera a posposição de *sim* ao verbo retomado da pergunta como mais cortês, mesma posição que adotam Carreira / Boudoy (1997: 264).

c) Observações sobre respostas curtas afirmativas a perguntas que são realizações indiretas de outros atos de fala

Certas gramáticas trazem observações que constituem uma categorização explícita de perguntas que são realizações indiretas de outros atos de fala como oferta ou pedido. Em outras gramáticas, no entanto, encontram-se, sem nenhuma observação explícita, indicações sobre realizações específicas de respostas curtas afirmativas a esse tipo de pergunta. Vejamos alguns exemplos:

- Resposta curta afirmativa a uma pergunta que realiza uma **oferta**:

Gärtner (1998: 665) menciona como fórmula específica de aceitação de uma oferta feita sob a forma de pergunta a resposta curta afirmativa *pode ser*:

- (15) – Quer beber alguma coisa?
– **Pode ser** (Gärtner 1998: 665, *grifos nossos*).

Carreira/ Boudoy (1997) acrescentam as fórmulas *Isso, sim!* e *Isso é que eu quero!*

- (16) – Queres que te faça um bolo?
– **Isso sim! / Isso é que eu quero!** (Carreira/ Boudoy 1997: 266, *grifos nossos*)

- Resposta curta afirmativa a uma pergunta que realiza um **pedido**

Carreira/ Boudoy (1997) apontam para uma resposta curta afirmativa cortês a um pedido:

Pois sim (+ VERBO DA PERGUNTA NA 1ª PESSOA DO SINGULAR):

- (17) – Traz-nos mais uma garrafa de vinho tinto?
– **Pois sim (trago)** (Carreira/ Boudoy 1997: 265, *grifos nossos*)

Em resumo, cumpre constatar que as gramáticas de Hundertmark-Santos Martins (1982), Carreira/ Boudoy (1997) e Gärtner (1998) oferecem descrições sólidas das estruturas mais importantes, incluindo algumas informações sobre elementos diastráticos e relativas à função comunicativa. Sendo gramáticas pedagógicas elaboradas no contexto de PLE e devido à escassa pesquisa linguística sobre o tema, não se pode esperar uma abrangência exaustiva.

Essas gramáticas, porém, tratam somente de maneira marginal da inter-relação entre o ato de fala e a resposta curta afirmativa, quando é justamente esta inter-relação que importa descrever para uma gramática comunicativa. Por isso, indagaremos em 4 quais são os elementos da pesquisa linguística sobre as respostas curtas afirmativas relevantes para uma gramática comunicativa.

4 As respostas curtas afirmativas na pesquisa linguística

Na pesquisa linguística, os estudos de Schmidt-Radefeldt (1978), Oliveira (2000) e Fávero/ Andrade/ Aquino (2006) tratam explicitamente da inter-relação PERGUNTA – RESPOSTA em português. Apresentaremos a seguir alguns temas tratados por esses autores, como a questão da adequação das respostas às perguntas, das respostas a diferentes atos de fala indiretos realizados por meio de perguntas, bem como um esboço de uma tipologia da concordância ilocutória das respostas. Baseado em um *corpus* do português brasileiro amplo de interações familiares, o estudo de Rosemeyer/ Schwenter (2019), que analisa os fatores que favorecem uma resposta-eco ou não-eco, mostra algumas convergências com as nossas análises do nosso *corpus* de conversações em situações de compra e venda e entre médicos e pacientes, além de considerar como um dos fatores relevantes o tipo de ato de fala e levar em consideração diferenças com relação ao status epistêmico das respostas¹¹.

¹¹ Os estudos de Kato/ Tarallo (1992) e de Sousa (2020) foram elaborados no âmbito da gramática gerativa e fornecem menos resultados relevantes para o nosso contexto. Isso vale também para o estudo abrangente de Martins (2016) que – como mencionamos – não se baseou em análises de interações reais, mas procurou analisar as possíveis respostas afirmativas mínimas em relação aos traços de polaridade afirmação *vs.* negação e confirmação *vs.* inversão (por exemplo, resposta afirmativa a uma pergunta negativa), não de um ponto de vista interacional, mas antes estrutural e morfossintático, o que não é o foco da nossa análise.

No seu estudo sobre o par dialógico PERGUNTA – RESPOSTA no português do Brasil falado culto, Fávero/ Andrade/ Aquino (2006), num recurso a Moeschler (1986: 248-250), definem as seguintes quatro Condições de Satisfação para a adequação das respostas às perguntas em geral:

- 1) *de manutenção do tópico* – as R[espostas] precisam estar relacionadas, implícita ou explicitamente, com as P[ergunta]s, no que se refere ao tema;
- 2) *de conteúdo proposicional* – as R[esposta]s devem referir-se semanticamente às P[ergunta]s, por meio de relações como paráfrase, implicação ou oposição;
- 3) *de função ilocucionária* – as R[espostas] precisam ser de um tipo ilocucionário compatível com as P[ergunta]s;
- 4) *de orientação argumentativa* – as R[esposta]s precisam apresentar a mesma orientação argumentativa das P[erguntas] (Fávero/ Andrade/ Aquino 2006: 162-163).

Ao tentar aplicar essas condições de adequação às respostas curtas afirmativas em português, torna-se evidente que as condições 1) e 2) possuem uma especial importância para a determinação do elemento da pergunta que é retomado na resposta, nos casos em que houver diferentes possibilidades. Assim, nos dois exemplos a seguir, do *Corpus* NURC de Salvador, as respostas curtas afirmativas (ao contrário do que se poderia esperar segundo as descrições gramaticográficas acima apresentadas) não retomam nem o advérbio *já* enunciado na pergunta, em (18), nem o verbo modal *poder* da pergunta, em (19). Os elementos retomados nas respostas

são os que parecem mais adequados do ponto de vista da manutenção do tópico e do conteúdo proposicional.

- (18) Doc. – *já viajou* de trem
L2 – **viajei** (D2 SSA 98:13-15, citado segundo Fávero/ Andrade/ Aquino 2006: 159, *grifos nossos*).
- (19) L1 – *pode* fazer isso **qualquer dia**?
L2 – **qualquer dia** (D2 SSA 98: 29-30, citado segundo Fávero/ Andrade/ Aquino 2006: 159, *grifos nossos*).

A condição 4) é decisiva para a questão, por exemplo, da escolha de fórmulas ou construções responsivas afirmativas enfáticas tratadas anteriormente.

O que nos parece central para uma gramática comunicativa é, por fim, a exploração da condição 3) – a adequação da função ilocucional.

Schmidt-Radefeldt (1978), no seu estudo muito profundo e abrangente sobre a sequência PERGUNTA – RESPOSTA em francês, português e alemão, trata também de atos de fala indiretos realizados como pergunta (cf. Schmidt-Radefeldt 1978: 178-204), indicando sempre também exemplos de respostas curtas afirmativas. O autor trata dos seguintes pares ATO DE FALA – RESPOSTA:

- **PEDIDO (DE UMA AÇÃO)**

- (20) A: Quer fazer-nos o favor de projectar este?
B: Com muito prazer (Schmidt-Radefeldt 1978: 182)
- (21) A: Tens cigarros?
B: Toma (Schmidt-Radefeldt 1978: 183)

- **PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO**

- (22) A: Posso falar com Sr. Silva?
B: Pode (Schmidt-Radefeldt 1978: 187)
- (23) A: Dá licença que me sente?

B: Faça favor (Schmidt-Radefeldt 1978: 187)

- **OFERTA**

(24) A: Projecto?

B: Projecte (Schmidt-Radefeldt 1978: 191)

(25) A: A avó quer que eu fale?

B: Pois sim (, quero) (Schmidt-Radefeldt 1978: 192)

- **SUGESTÃO**

(26) A: E se vocês parassem de jogar um bocado?

B: Está bem (Schmidt-Radefeldt 1978: 196)

- **SUPOSIÇÃO**

(27) A: A dama de companhia dela não seria antes uma enfermeira?

B: Sim. Creio que é uma enfermeira (Schmidt-Radefeldt 1978: 203)

O que é possível constatar com relação às respostas curtas afirmativas é que, para os atos reativos, se usam parcialmente as mesmas fórmulas já mencionadas nas gramáticas. Cabe ressaltar, porém, que para cada ato de fala há também fórmulas responsivas específicas, como *Está bem* em resposta a uma SUGESTÃO, *Faça favor* como resposta curta afirmativa a um PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO e *Com muito prazer* como resposta curta formulaica a um PEDIDO.

Oliveira (2000: 40-42) esboça uma tipologia da concordância ilocucionária do ponto de vista funcional das respostas curtas, definindo também tipos específicos de respostas à diferentes atos de fala:

- **Assentimento**

A autora define como *assentimento* a *reação de compromisso* do interlocutor a uma frase imperativa ou declarativa (cf. Oliveira 2000: 41). Assim, a resposta *tá*, em (28), sinaliza ao interlocutor a aceitação do compromisso de realizar o pedido (aqui, de abrir a janela):

- (28) – (Cê) abre a janela?
– Tá (Oliveira 2000: 42).

- **Confirmação**

A *confirmação*, na concepção de Oliveira (2000: 42), é um ato responsivo – não a uma pergunta, mas a um ato de fala informativo¹²:

- (29) – É um martírio trafegar pelas ruas na época de Natal.
– É mesmo (Oliveira 2000: 42).

- **Asseveração**

No decorrer do seu estudo, Oliveira (2000) designa como *asseveração* frases afirmativas reativas a uma pergunta anterior de tipo sim ou não, como em (30) (cf. Oliveira 2000: 42; 71):

- (30) – Encontrou o disco que queria?

¹²Nas suas definições, Oliveira (2000) faz um amálgama de termos da linguística interacional e da sintaxe tradicional. Assim, a autora define *confirmação*, literalmente, como „um proferimento de anuência com a validade de uma frase declarativa anterior“ (Oliveira 2000: 42).

– Encontrei (Oliveira 2000: 42).

Particularmente com relação às asseverações, Oliveira (2000: 71; 170-171) distingue ainda entre respostas a interrogativas de foco largo e de foco estreito. Um exemplo para uma resposta de foco largo seria (31), ao passo que um exemplo para uma resposta de foco estreito seria (32):

(31) A: Mas há um preferido?
B: Há (Oliveira 2000: 160).

(32) A: Os homens só têm medo daquilo que não vêem.
B: Medo de Deus?
A: É (Oliveira 2000: 160).

Enquanto nas respostas de foco largo todo o enunciado está no foco da resposta, nas respostas de foco estreito somente um elemento da pergunta anterior é focalizado – como é o caso de *Medo de Deus?* em (32).

De acordo com o levantamento de Oliveira (2000: 176), é possível constatar nas perguntas curtas afirmativas da segunda metade do século XX, uma frequência alta de *é* para *confirmações* e *asseverações em resposta a interrogativas de foco estreito*¹³

- **Confirmação:**

1. *É*. (21);
2. verbo+*sim* (2)

¹³ Indicamos entre parênteses o número de ocorrências da análise de Oliveira 2000.

- **Asseveração com relação a uma interrogativa de foco estreito:**

1. *É.* (13); 2. *Sim.* (1)

- **Asseveração com relação a uma interrogativa de foco largo:**

1. Verbo (47); 2. Verbo + *sim* (9)

- **Assentimento:**

1. Verbo (5); 2. –

Tipo de ato responsivo	Frequência do tipo de construção responsiva no levantamento de Oliveira (2000)			
	<i>É.</i>	<i>Sim.</i>	Verbo	verbo + <i>sim</i>
confirmação	21			2
asseveração com relação a uma interrogativa de foco estreito	13	1		
asseveração com relação a uma interrogativa de foco largo	47			9
assentimento			5	

Quadro 2: Frequência de tipo de construção responsiva segundo o tipo de ato responsivo no levantamento de Oliveira (2000)

Segundo esse levantamento, dependendo do tipo do ato reativo, há preferências para certas construções responsivas. Na nossa análise de interações autênticas, mais adiante, enfocaremos (além da forma *É*, constatada por Oliveira (2000) como frequente em asseverações em resposta a uma interrogativa de foco estreito) particularmente a questão de saber se é possível constatar uma especialização na funcionalidade de certas construções responsivas nas

respostas curtas afirmativas. Note-se que os resultados de Rosemeyer/ Schwenter (2019: 92) também apontam para uma diferenciação, sendo *é* duas vezes mais frequente em *respostas não-eco* a perguntas e asserções do que *tá*, e *tá* cinco vezes mais frequente em *respostas não-eco* a ordens e propostas do que *é*.

No seu projeto "Perguntar e Responder em Português" no âmbito do seminário sobre Gramática e Comunicação que foi incentivado e supervisionado pelo Professor João Malaca Casteleiro, Leitão/ Verguete/ Cardoso (2007: 56-57) estabelecem uma tipologia semântica das respostas curtas afirmativas e negativas a PERGUNTAS SIM/NÃO a atos de fala informativos no Português Europeu numa escala epistêmica com os polos MENOS DÚVIDA, MAIS DÚVIDA e DESCONHECIMENTO.

menos DÚVIDA	mais DÚVIDA	DESCONHECIMENTO
Bom, sim / não	Não tenho certeza	Não sei
Digamos que sim / não	Mais ou menos	Não faço ideia
Acho que sim / não	Provavelmente	Não faço a mínima ideia
Creio que sim / não	Zalvez	Sei lá
Parece-me que sim / não	Se calhar	
Suponho que sim / não	Possivelmente	
Imagino que sim / não	Pode ser	

Quadro 3: Escala epistêmica de respostas curtas no Português Europeu que exprimem dúvida segundo Leitão/ Verguete/ Cardoso (2007: 57)

Distinguem dessas respostas ainda respostas a pedidos de objetos e atos:

- (33) A: Tens uma caneta que me emprestes? A minha ficou sem tinta?
B: Sim, claro. Espera aí que vou buscá-la (Leitão/ Verguete/ Cardoso 2007: 57).

5 *Corpus*

O *corpus* da nossa análise é constituído por dois *corpora* de conversações em situações de compra e venda em pequenos comércios (padarias, açougues, lojas de roupas), farmácias, agências de viagem e em guichês de bancos em Florianópolis, *corpora* estes publicados em Zornig (1987) e em Luna (1990). Também incluímos a transcrição de uma conversação telefônica entre um cliente e as atendentes da sucursal brasileira da companhia espanhola *Telefonica* (cf. o Anexo), além do *subcorpus* português do projeto *Interpretação em Contexto Hospitalar*, gravado em Viana do Castelo com conversações entre médico e paciente (cf. Bührig et al. 2012).

6 ***É – tá – isso: análises de respostas curtas afirmativas no corpus de conversações autênticas brasileiras e portuguesas***

Depois do levantamento do estado da pesquisa sobre respostas curtas afirmativas na literatura linguística e na gramaticografia do português, pretendemos, nesta parte, analisar de maneira qualitativa algumas respostas curtas afirmativas em conversações autênticas do português do Brasil e do português europeu que são ainda pouco

consideradas na gramaticografia, como *é* e *tá*, mas também respostas curtas afirmativas intensificadas.

6.1 *É*: asseverações em resposta a interrogativas de foco estreito

Segundo Oliveira (2000), a resposta curta afirmativa com *é*, independentemente do verbo da pergunta anterior, deve ser considerada como típica para asseverações em resposta a interrogativas de foco estreito. Isso se confirma nos exemplos a seguir:

- (34) C: Vocês têm calção de banho?
V: Lycra?
C: **É.**
V: Médio?
C: **É.** Acho que é (Zornig 1987: 111, *grifos nossos*).

- (35) V: A senhora?
C: Só quero dar uma olhada. Blusa.
V: Camisa de homem?
C: **É,** com quadriculado (Zornig 1987: 111, *grifos nossos*).

Em (34) e (35) não há verbo na pergunta que introduz a resposta curta afirmativa: a pergunta focaliza apenas um elemento (material, tamanho, tipo de roupa), que faz parte do frame atualizado pela conversação de compra e venda. O objetivo das perguntas dos vendedores é, em todos os casos, conhecer o desejo dos clientes e concretizá-lo. Se fôssemos interpretar os enunciados sem verbo dos vendedores como elípticos, deveríamos esperar que os clientes retomassem as perguntas com um verbo volitivo na primeira pessoa e não com o verbo *ser* na terceira pessoa. Portanto, um aspecto interessante do uso de *é* como resposta curta afirmativa é

que aponta para a probabilidade de que os interlocutores não percebiam as perguntas sem verbo como elipses.

Nos próximos dois exemplos, os vendedores utilizam o verbo *querer* nas suas perguntas, mas, mesmo assim, os clientes, nas suas respostas curtas afirmativas, usam *é* e não *quero*.

- (36) C: Carne moída.
V: Moída de primeira o sr. *qué?*
C: **É.** Um quilo de fígado também (Zornig 1987: 103, *grifos nossos*).
- (37) V: então a senhora *queria* um passeio para Blumenau?
C: **é./** nós tamos agora uns dias livres [...] (Luna 1990: 162, *grifos nossos*).

Também em (36) e (37) se trata de respostas curtas afirmativas a interrogativas de foco estreito, pois as perguntas focalizam elementos específicos (qualidade da carne, lugar do passeio planejado) aos quais os clientes se referem com a resposta curta afirmativa com *é*¹⁴.

Em (38) vemos um exemplo interessante, no qual a cliente responde primeiro com uma resposta curta afirmativa com *é*, sem retomar o verbo da pergunta para, logo depois, acrescentar uma resposta estendida retomando o verbo da pergunta:

- (38) V: oi!
C: oi! / vamo ter de fazer uma mudança na reserva./ tem mais uma pessoa.
V: **tem** mais uma pessoa?

¹⁴ Outra interpretação possível seria que a resposta com *é* foi escolhida para incluir os dois elementos focalizáveis com o escopo largo no enunciado inteiro. Respostas do tipo *É, quero* ou *É, queria* com escopo no enunciado pelo *é* e escopo no verbo com *quero/queria* também seriam possíveis. Agradeço a Liliane Santos por esse comentário.

C: **é. tem** mais um nome [...] (Luna 1990: 168, *grifos nossos*).

Como explicar este uso do *é* em vez de *tem* na resposta curta afirmativa? Ao nosso ver, há duas possibilidades de explicação: ou este exemplo indica que *é* está em processo de gramaticalização¹⁵ como resposta curta afirmativa mais generalizada ou o *é* também aqui possui um foco estreito. Se esta última explicação estiver correta, o uso do *é* confirmaria que o elemento informativo mais importante da pergunta anterior seria *mais uma pessoa*. Porém, a cliente parece estar consciente de que o uso de *é* não é tão claro nesse contexto. Isso explicaria a razão pela qual retoma a globalidade da pergunta com a resposta explicativa, retomando o verbo da pergunta (*ter*) e variando o complemento direto do verbo (de *pessoa* para *nome*)¹⁶.

No próximo exemplo ocorrem tanto *é* como *tá* como respostas curtas afirmativas. Ambos possuem, porém, funções diferentes. *É* realiza, como nos exemplos anteriores, uma asseveração em resposta a uma interrogativa de foco estreito; *tá*, no entanto, realiza um assentimento:

(39) V: Adalat./ *é* só Adalat que o senhor quer?
C: qual *é* o preço?

¹⁵ É o que indicam as conclusões de Rosemeyer/ Schwenter (2019: 97), que consideram que *é* se emancipou do seu contexto de uso original em perguntas-eco, para chegar a contextos de *resposta não-eco*.

¹⁶ Também seria possível considerar que as duas hipóteses são complementares, quer dizer, a gramaticalização viria justamente do “estreitamento” do foco/escopo. Neste caso, os exemplos (36)-(37) indicariam uma etapa intermediária do processo de gramaticalização. Agradeço a Liliane Santos para essa observação pertinente.

V: **tá.**/ já venho . / tá? ((vai buscar o medicamento)). Adalat né?
C: **é**
S: tá custando 896. / tem 10% de desconto./menos 89 quer levar algo (Luna 1990: 207, *grifos nossos*).

No seu segundo turno, o vendedor responde à pergunta do cliente: “Qual é o preço?” simplesmente com *tá*, apesar de ser uma pergunta de informação que não pode ter uma afirmação ou negação como resposta, mas o vendedor anuncia, depois de uma pausa curta, que vai se afastar para buscar o medicamento e voltar. Nesse turno, ele não responde à pergunta do cliente pelo preço: com *tá* ele ratifica a pergunta e sinaliza que aceita o compromisso de se informar sobre o preço sem precisar admitir de maneira explícita que não sabe o preço naquele exato momento. Nesse exemplo, portanto, há uma divisão funcional clara entre *é* (=asseveração) e *tá* (=assentimento). Analisaremos a seguir mais exemplos de *tá*.

6.2 *Tá*: assentimento

Em nosso *corpus*, *tá* é uma resposta curta de assentimento a diferentes atos de fala e não somente quando precede uma pergunta ou um ato de fala diretivo. Por isso, convém distinguir entre *assentimento incentivado de maneira verbal explícita pelo falante* e *assentimento iniciado pelo ouvinte*.

6.2.1 Assentimento incentivado de maneira explícita pelo falante

No exemplo a seguir, a vendedora da agência de viagem deseja confirmar o dia da viagem e pede uma confirmação da cliente pelo sinal de falante interrogativo *né?*

- (40) V: ó: Eliane ((mostra a passagem aérea))
C: deu?
V: dia 29 **né?**
C: **tá.**
V: de novembro./ 134 com 262./ 9 e 20 no aeroporto.
C: tchau./ querida./ obrigada
V: tchau./ de nada. (Luna 1990: 161-162, *grifos nossos*).

A questão que se poderia colocar aqui é a de saber por que a cliente usa para sua resposta curta afirmativa *tá* e não *é*. Como mostrado acima, a resposta *é* costuma ser usada para asseverar uma informação concreta contida no enunciado interrogativo anterior. No caso de (40), a interação, no entanto, já está na fase final: o pedido de confirmação da vendedora é uma última confirmação. Com a resposta *tá*, a cliente parece não só asseverar a informação precisa do enunciado anterior, mas também, e ao mesmo tempo, ratificar toda a transação comercial. Isso pode também explicar o fato de que a interação, depois, seja finalizada muito rapidamente.

6.2.2 Assentimento por iniciativa do ouvinte

Em muitos exemplos, como em (41), o assentimento expresso por *tá* é enunciado pela iniciativa da própria ouvinte, sem ser incentivado pelo falante por meio de um ato interrogativo ou diretivo:

- (41) V: aí entro em contato com você.
C: **tá** ./ ou então com a Marize né./ com a Anita (Luna 1990: 169, *grifos nossos*).

Em (41), a cliente ratifica o anúncio do vendedor por meio do qual este se compromete a entrar em contato com a cliente num momento posterior, por sua própria iniciativa. A resposta, portanto, é dada no plano ilocucional.

Em (42), por outro lado, a cliente reage com *tá* a um ato informativo não solicitado de maneira explícita¹⁷ e que ao mesmo tempo é uma resposta à sua pergunta anterior, que foi afirmada simplesmente com *sim*:

- (42) V: ((ocupada, fazendo outra coisa))
C: me dá só uma informação./ vocês vendem passagem Catari-nense aqui?
V: **sim.** / ida e volta
C: **tá** obrigada
V: ((silêncio)) (Luna 1990: 159)

O exame do contexto interacional permite perceber que, para a cliente, a confirmação da informação dada pela vendedora é impossível, pois dela não dispunha antes de a pedir: A única reação

¹⁷ Na época da gravação dessa conversa, a informação de que se vendiam também passagens de volta era importante, porque em muitos locais de venda de passagem de ônibus somente era possível adquirir passagens de ida.

possível da cliente é sinalizar que recebeu e processou a informação. Assim, a resposta curta ao ato informativo anterior é um assentimento que ratifica o sucesso da interação.

Pelos exemplos apresentados até este ponto, aparenta existir uma diferenciação funcional clara entre *tá* (= assentimento) e *é* (= asseveração em resposta a uma interrogativa de foco estreito). Se também incluirmos, no entanto, assentimentos que não são reações a perguntas, encontraremos também usos de *é*.

6.3 *É*: assentimentos sem pergunta anterior

No penúltimo turno de (43), o vendedor realiza um ato diretivo (sugestão) sob a forma de um imperativo (*Dá uma provadinha*), ao sugerir que o cliente experimente a calça escolhida.

- (43) C: Quero vê uma calça.
V: Cintura 84?
C: É tamanho 42 ou 44.
V: Qué chegá aqui senhor?
C: Essa aqui é 42?
V: É. Tem assim ó. Dá uma provadinha.
C: **É** vou experimentar essa aqui (Zornig 1987: 115, grifos nossos)

O que interessante nesse caso é que o cliente ratifica o ato diretivo por meio de um assentimento com *É*¹⁸. Encontramos o mesmo procedimento no exemplo (44), retirado da conversação telefônica transcrita no Anexo. O cliente reage ao pedido de desculpas da atendente com um assentimento expresso por *é*:

¹⁸ Em (43), o ato reativo com *é* não pode ser asseveração de *Tem assim ó*, do turno anterior, porque o cliente não é detentor do conhecimento sobre estilos e tamanhos das calças do estoque da loja.

- (44) ((Pausa ca. 3 min.)) ((toque do bip))
Atend1: carlos obrigado por aguardar. desculpe a demora'
C: é (Telefonica, Anexo)

Contudo, não se trata de uma reação canônica que ratifica o pedido de desculpas suprimindo a causa do desequilíbrio (cf. Johnen/ Weise/ Schmidt-Radefeldt 2003: 54-56), mas apenas de um assentimento para reestabelecer o equilíbrio ritual da interação (cf. Johnen 2017: 321) no sentido de Kerbrat-Orecchioni (1998: 148), pois o assentimento com *é* mantém e reconhece como real a causa do dano causado ao ouvinte, isto é, a demora. Portanto, o uso de *é* em respostas deste tipo não passa de um assentimento meramente formal e implica um certo distanciamento. Assim, serve para mostrar o desagrado do interlocutor. É possível parafrasear a implicatura pelo assentimento formal com “ouvi o que você disse, mas não gostei”).

Em (43) e (44), o assentimento com *é* pode ser considerado como uma reação a um ato de fala (sugestão, desculpa) que exige uma reação. No próximo ponto, será considerado um exemplo em que *é* se enuncia pela iniciativa do ouvinte e tem a função de confirmação.

6.4 *É*: confirmação

Como mencionado mais acima, a confirmação, definida por Oliveira (2000: 42) como um ato responsivo não a uma pergunta, mas a um ato de fala informativo, é muito frequente e exigiria um estudo próprio. Por isso, limitamo-nos aqui apenas ao uso do verbo *ser* na terceira pessoa do singular em contextos nos quais o ato de fala informativo ao qual o ouvinte reage não contém o verbo *ser*. Nestes atos de confirmação, revela-se a multifuncionalidade de *ser* na terceira pessoa do singular como construção responsiva para respostas curtas afirmativas.

(45)

Médico	Então/ então tem a bombinha . Costumava fazer a bombinha
Paciente	Era
Médico	em casa Como é que se chama a bombinha, não sabe
Paciente	era, era • E ...

(P-ANA-95, PF 19, do *corpus* Bührig et al. 2012, *grifos nossos*)

O paciente confirma com *era* os elementos do resumo da situação dados pelo médico. A iniciativa é do ouvinte (= paciente), sem que tenha sido explicitamente incentivado pelo falante (= médico). Trata-se, aqui, de uma atividade de retroalimentação normal de conversações nas quais os interlocutores constroem em cooperação os sentidos da conversação em cooperação da troca¹⁹.

¹⁹ Sobre a coprodução discursiva, cf., por exemplo, Koch (2006: 40-43).

6.5 *Tá* como resposta curta afirmativa de foco largo

Até agora analisamos apenas exemplos de *tá* com a função de assentimento. O nosso *corpus* também conta, no entanto, com uma ocorrência em que *tá* é usado como resposta curta afirmativa a uma interrogativa de foco largo. Trata-se de uma conversação numa agência de viagem de Florianópolis, entre uma vendedora de 25 anos e um casal na casa dos 40 que diverge em fases a respeito do propósito da sua ida à agência. No trecho que nos interessa, os três conversam sobre uma festa, uma noite alemã a que os três participantes da interação estiveram presentes.

- (46) V: vocês não foram à noite alemã?
C1: fomos
C2: fomos
V: gostaram?
C1: gostamos
C2: gostamos ./ você tava lá ontem?
V: eu tava./ vocês não viram eu dançando com os gringos lá não?
C1: eu vi ((ri))
V: era eu dançando com eles. / e eu fiz o sorteio.
C2: mas você não foi a primeira que saiu dançando?
V: **tá.**/ não tem aquela hora que chamaram todos os gringos lá em cima do palco. /ou vocês já tinham ido embora? (Luna 1990: 163, *grifos nossos*).

Em (46), *tá* não é uma asseveração, mas parece, antes, ser um sinal de que a vendedora vê como necessário explicar melhor em que ocasião especial da festa ela dançou, pois percebe que C2 não entendeu bem em qual momento ela foi dançar (por isso, a segunda tentativa de explicação, logo em seguida). Ao mesmo tempo, o uso de *tá* permite não responder à pergunta, sem, porém, violar o intercâmbio ritual interacional de pergunta – resposta. Esse exemplo

singular mostra que é preciso conduzir mais estudos, com *corpora* mais variados, para entender melhor a multifuncionalidade das respostas curtas afirmativas nas interações concretas.

7 Respostas curtas afirmativas expandidas ou intensificadas

Em muitos contextos, a resposta curta afirmativa é expandida ou intensificada. Por isso, cumpre indagar que fatores favorecem expansões e intensificações²⁰. Não pretendemos apresentar um quadro completo, mas apenas exemplificar alguns fenômenos que foi possível identificar no *corpus* analisado.

7.1 Intensificação pela identificação dêitica: isso

Como já foi constatado por Gärtner (1998: 666), o pronome anafórico (com usos tanto de deixis textual como situacional) *isso*, pode também funcionar como resposta curta afirmativa como em (47):

(47) C: Dá 6 pães daquele lá ó.
V: Desse?

²⁰ Por “expansão”, entendemos o acréscimo de elementos, além da resposta afirmativa mínima. Por “intensificação”, entendemos a intensificação da função ilocucional da resposta curta afirmativa, a qual pode se realizar pela expansão da resposta, mas também pela escolha lexical da resposta ou ainda pela entoação (que mereceria um estudo à parte, razão pela qual não será levada em consideração neste trabalho). Assim, a expansão pode causar uma intensificação, mas esse não é um processo automático.

C: **Isso.** (Zornig 1987: 97, grifos nossos).

Se fizermos a prova de comutação com *é*, torna-se evidente que *isso* intensifica a asseveração realizada pela resposta:

(48) C: Dá 6 pães daquele lá ó.
V: Desse?
C: **É.**

Uma explicação para esse fenômeno pode ser o valor dêitico mais forte de *isso* em comparação com *é*.

Um grau de intensificação maior possui, no entanto, a fórmula expandida *é isso aí*, exemplificada em (49), que precede da resposta curta afirmativa minimamente necessária *só*.

(49) C: Queria Bactrin, uns 5 envelopes de Aspirina e (...)
V: **Só?**
C: **É isso aí. Só.** (Zornig 1987: 120, grifos nossos).

7.2 *Pois é*

Em (50), o vendedor exprime uma opinião. Na sua resposta curta com *pois é*, o cliente intensifica a sua aderência a essa opinião: uma resposta curta apenas com *é* mostraria menos entusiasmo.

(50) V: é bom esse vôo porque ele vai direto./ até São Paulo né?
C: **pois é** (Luna 1990: 161, grifos nossos).

7.3 Respostas curtas afirmativas nas quais é acrescentado um elemento de informação além do mínimo necessário

Em muitas ocorrências de respostas curtas afirmativas, é possível observar que o locutor não se contenta com uma resposta mínima possível, mas acrescenta um elemento de informação retomado dos turnos anteriores, como se vê em (51), em que a vendedora pergunta para reconfirmar o horário da passagem do ônibus, enunciando apenas o número que indica o horário. Bastaria o cliente, na sua resposta, repetir esse número, mas ele faz questão de acrescentar o substantivo *horas*:

- (51) V: já foi atendido?
C: passagem
V: prá amanhã?
C: Blumenau. / quinta-feira./ 18 horas
V: dia 6 ./ **18**?
C: **18 horas** (Luna 1990: 161, *grifos nossos*).

Em (52), a cliente não só confirma com *é* a pergunta verificativa do vendedor sobre o nome da cidade para a qual a cliente deseja comprar a passagem, mas repete outra vez o nome da cidade em questão:

- (52) V: pois não?
C: eu queria uma passagem prá Itajaí./ no horário das 17 e 30
V: ((telefone para fazer a reserva)) **é Itajaí né? Itajaí**
C: **é Itajaí** (Luna 1990: 157, *grifos nossos*).

Nos exemplos (51) e (52), a expansão da resposta curta afirmativa mínima, assim como em (47), tem a função de ressaltar mais

a informação ou, no caso de (51) e (52), de evitar qualquer equívoco. No exemplo a seguir, a expansão possui, no entanto, uma outra função:

- (53) C: **Bisteca de porco é** 19 mil?
V: **Bisteca é.**
C: me vê 5, mas como mignon (Zornig 1987: 99, *grifos nossos*).

Pela sua pergunta, a cliente pretende confirmar o preço de bisteca de porco. O vendedor não se limita a retomar o verbo na sua resposta curta, mas acrescenta o nome do tipo de carne. Assim, ele confirma o preço, mas restringe a validade ao tipo específico de carne, ao mesmo tempo dando assim a entender, pela estrutura informacional do enunciado, que há outros tipos de carne, com outros preços. A resposta pode ser, portanto, vista como uma prevenção contra a desistência da cliente de comprar carne na ocasião, caso o preço fosse alto demais para ela.

8 Considerações finais

Evidenciamos, no início deste trabalho, a relevância e a dificuldade que as respostas curtas afirmativas apresentam para aprendizes de PLE e crianças criadas em contextos de bilinguismo com o português como L1 mais fraca. Constatamos que apenas gramáticas de uso para aprendizes de PLE consideram as respostas curtas afirmativas. A análise dessas gramáticas mostra que oferecem, particularmente para o português europeu, muitas explicações úteis para os aprendizes de PLE, mas que são limitadas se quiser-

mos introduzi-las no uso em interações reais. Os estudos linguísticos pioneiros, particularmente os de Schmidt-Radefeldt (1978, 1980) e Oliveira (2000), oferecem pistas a explorar no que tange à inter-relação entre respostas curtas e diferentes atos de fala.

Os exemplos que analisamos limitaram-se a poucos fenômenos menos tratados na gramaticografia e na pesquisa linguística, mas ilustraram a complexidade do fenômeno das respostas curtas afirmativas na língua portuguesa: por um lado, evidenciamos que as respostas curtas afirmativas são construções responsivas no sentido de Linell (2003: 162; 2005: 255), isto é, são construções cuja forma gramatical mostra dependência do enunciado anterior (ou, em casos especiais, de um contexto local especial) e que parece útil tomar em consideração as duas subcategorias de construções responsivas apresentadas por Linell (2005: 255-265):

a) *construções elípticas*, isto é, construções que evitam repetir componentes específicos do enunciado anterior e

b) *construções reativas*, isto é, construções que escolhem e repetem certos componentes dos enunciados anteriores, realçando-os dessa maneira.

Mais particularmente, a análise em 7.3 sobre as expansões de respostas curtas afirmativas nas quais um elemento de informação é acrescentado, evidencia que as respostas curtas afirmativas não são construções elípticas, mas reativas.

Independentemente de Linell (2003, 2005), Hoffmann (1997) e Ehlich (2007) completam as suas respectivas tipologias das classes de palavras com a categoria dos responsivos (ao lado das interjeições). Hoffman as define como:

classe de unidades independentes e funcionais do discurso que não possuem nenhum conteúdo proposicional próprio, mas que operam em unidades linguísticas do contexto (por exemplo, uma pergunta anterior). Nessa função, não são integráveis sintaticamente na oração e permitem apenas uma expansão mínima. Ocupam um lugar próprio nos padrões acionais e no aparato dos turnos conversacionais. Possuem a função de finalizar um padrão acional com uma reação esperável (resposta a uma pergunta, aceitação de uma oferta, etc.) (Hoffmann 1997: 367; tradução nossa).

A multifuncionalidade de algumas formas, evidenciadas pela nossa análise, aponta para o fato de que devem ser vistas num contexto mais amplo de construções reativas. Neste contexto, é interessante notar que Sieberg (2016), recorrendo a Hoffmann (1997), também define uma classe de expressões reativas, o que o leva a ampliar a definição do grupo dos reativos para incluir as “reações verbais a todos os atos de fala possíveis realizados nos enunciados anteriores” (Sieberg 2016: 105-106, tradução nossa). Assim, na sua análise do português europeu (Sieberg 2018: 138-152), o autor não diferencia entre respostas curtas afirmativas e outras construções reativas²¹ (cf. também uma análise anterior em Sieberg 2015).

²¹ Sieberg (2018: 152) apresenta o seguinte inventário de expressões reativas no português europeu (uma lista que não considera exaustiva): *acha(s)*, *acho*

Para uma gramática comunicativa, no entanto, importa analisar, por um lado, o repertório multifuncional das construções, mas por outro, também as especificidades, como os atos reativos a diferentes atos de fala, as restrições e os usos preferenciais.

Para isso, a proposta de Oliveira (2000), apresentada anteriormente, é um ponto de partida útil. Porém, na base dos nossos resultados, nos parece necessário modificar essa proposta: propomos manter as três categorias ilocucionais – assentimento, confirmação e asseveração – e completá-las com duas categorias interacionais:

a) Enunciação do ato reativo à iniciativa do ouvinte²²

b) Enunciação do ato reativo verbalmente incentivado pelo falante

No caso de b), temos atos reativos que correspondem ao conceito tradicional de resposta, mas, também no caso de b), é possível que se trate de uma interação com certo grau de ritualidade. No ca-

que sim, ah, ah sim, aí é, aí não, aí está, ainda bem, assim é que é, assim mesmo, certamente, certeza?, chega, claro, claro que sim, com certeza, como pode, como assim, concordo, deixa me, deixa estar, dúvidas), duvido, e então, é, é assim mesmo, então, é evidente, é isso, é mesmo, é óbvio, é que tu pensas, é assim mesmo, está a brincar, eu acho que sim, está bem, exatamente, experimenta, força, incrível, isso mesmo, mas é (posição final), mais ou menos, mas é evidente, não, não acredito, não fazia ideia, não me digas, não me faces rir [sic], não posso crer, não sei bem, nem morto, nem pensar, nem penses, o quê!, ora essa, oxalá que seja, ora nem mais, paciência, precisamente, quem diria, sei, sim, será, será mesmo, sem dúvidas, sem sombra de dúvidas, sem dúvida, também acho, tu também, vai lá dar uma volta, vamos então, vamos lá ver, veja lá, será, será mesmo?, tal e qual, vá lá.

²²A asserção sem pergunta-tag, considerada no estudo de Rosemeyer/ Schwenter (2019: 92) como categoria *sui generis*, pertence à nossa categoria a). Aqui prevalece o uso de *é* e de *tá*.

so de a), entramos no amplo campo da retroalimentação (cf., por exemplo, Lindström 2008: 81-87). Aqui interessa, entre outros elementos, saber em que medida construções responsivas utilizadas no caso b) podem também ser usadas no caso a).

Para a descrição linguística sistemática, a multifuncionalidade de tais construções pode ser vista como um desafio considerável. Do ponto de vista da didática, contudo, parece-nos até ser uma vantagem. Se os aprendizes conhecem uma construção em um contexto de uso, em regra geral é mais fácil ampliar esse uso para outros contextos e aprender as suas particularidades. Para poder guiar os aprendizes nesse caminho, pesquisas que procurem descrever essas construções de maneira sistemática são um pré-requisito imprescindível.

Na sua análise, Rosemeyer/ Schwenter (2019: 97) chegam à conclusão de que em respostas-eco o enunciador da resposta aceita uma responsabilidade epistêmica maior com relação à proposição do que nas respostas não-eco. Nossos exemplos de respostas com *é* em *respostas não-eco*, porém, parecem apoiar mais a análise de Oliveira (2000), que defende que as preferências têm a ver com o tipo de ato de fala e o foco largo ou estreito do ato interrogativo. Em última análise, isso significa que *é* possui um valor dêitico, capaz de relacionar a resposta com os elementos relevantes da pergunta.

Também vimos, nos exemplos aqui apresentados, que *tá* não opera no nível proposicional do ato anterior, mas, no nível ilocucional. Isso também é possível com *é*, que, no entanto, identifica (como no exemplo do pedido de desculpas pela demora), ao mesmo tempo, elementos do ato de fala anterior que são confirmados.

De maneira análoga ao que Hoffmann (2008) mostra no caso do alemão *ja*, estudos futuros teriam que analisar melhor o papel das respostas curtas no processamento de informações dos interlocutores nas diferentes constelações de atos reativos. As análises de Rosmeyer/ Schwenter (2019) apontam na mesma direção, quando descrevem funções concretas como o alinhamento para o *common ground*, os conhecimentos compartilhados e as categorias de responsabilidade epistêmica.

Referências bibliográficas

Corpus

Bühlig, Kristin / Meyer, Bernd (1997): Dolmetschen im Krankenhaus (DiK) (Version 1.0) [Data set].
<http://doi.org/10.25592/uhhfdm.8308>

Lindgren, Astrid ([1945] 1971): *Pippi Langstrumpf*, traduzido do sueco por Cäcilie Heinig. Hamburg: Oetinger.

Lindgren, Astrid ([1945] 1995): *Fifi Brindacier*, traduzido do sueco por Alain Gnaedig. Paris Hachette jeunesse.

Lindgren, Astrid ([1945] 1996): *Pippi Calzelunghe*, traduzido do sueco por Annuska Palme Larussa e Donatella Ziliotto. Firenze: Salani.

- Lindgren, Astrid ([1945] ¹⁶2002): *Pippi Langkous*, traduzido do sueco por Liesbeth Borgesius-Wildschut e Saskia Ferwerda. Amsterdam: Ploegsma (Astrid Lindgren Bibliothek; 10).
- Lindgren, Astrid ([1945] 2004): *Pippi Långstrump*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Lindgren, Astrid ([1945] 2004): *Pippi Longstocking*, traduzido do sueco por Edna Hurup. Oxford: Oxford University Press.
- Lindgren, Astrid ([1945] 2004): *Pippi Uzunçorap ıssız köşkte*, traduzido do sueco por Şahin Alpay. İstanbul: Can.
- Lindgren, Astrid ([1945] 2006): *Pippi Meialonga*, traduzido do sueco por Maria de Macedo. São Paulo: Companhia das Letrinhas.
- Lindgren, Astrid ([1945] 2007): *Pipi das Meias Altas*, traduzido do sueco por Maria do Céu Mascarenhas. Algés: Difel.
- Lindgren, Astrid ([1945] 2010): *Πίπη Φακιδούτη*, traduzido do sueco por Katrin Engelking. Athina: Psychogios.
- Lindgren, Astrid (1945) 2010): *Пеппи Длинныйчулок*, traduzido do sueco por L. Linginoj. Moskva: Astel' ACT.
- Lindgren, Astrid ([1945] 2017): *Pippi Mediaslongas*, traduzido do sueco por David A Álvarez. Pontevedra: Kalandraka.

- Lindgren, Astrid ([1945] 2020a): *Pippi Calcesllargues*, traduzido do sueco por Antoni García Llorca. Madrid: Kókinos.
- Lindgren, Astrid ([1945] 2020b): *Pippi Calzaslargas*, traduzido do sueco por Ulla Ljungström e Esther Rubio. Madrid: Kókinos.
- Lindgren, Astrid ([1945] 2020c): *Pippi Langkous*. Fryske edysje, traduzido por Martsje de Jong. Ljouwert: afûk.
- Lindgren, Astrid ([1945] 2022): *Pippi Langstrømpe*, traduzido do sueco por Kina Bodenhoff. København: Gyldendal.
- Lindgrenová, Astrid ([1945] 2021): *Pippi Dlouhá Punčocha*, traduzido do sueco por Josef Vohryzek e Dagmar Hartlová. [Praha]: Albatros.
- Luna, José Marcelo Freitas (1990): *Brazilian-Portuguese and British-English Service Encounters: a Contrastive Genre Analysis*. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: UFSC-Inglês, 157-173; 206-217.
- Preußler, Otfried ([1966] ⁵⁰2009): *Das kleine Gespenst*. Stuttgart: Thienemann.
- Zornig, Dirce Fischer (1987): *Politeness: Brazilian-Portuguese Request in Service Encounters*. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: UFSC-Inglês, 94-127.

Estudos e gramáticas

Bührig, Kristin / Kliche, Ortrun / Pawlack, Birte / Meyer, Bernd (2012): "The *corpus* 'Interpreting in hospitals' – possible applications for research and communication trainings", in: Schmidt, Thomas / Wörner, Kai (eds.): *Multilingual Corpora and Multilingual Corpus Analysis*. Amsterdam; Philadelphia. (Hamburg Studies in Multilingualism; 14), 305-315.

Carreira, Maria Helena de Araújo/ Boudoy, Maryvonne (1997): *Le portugais de A à Z*. Paris: Hatier.

Carvalho, Orlene Lúcia S./ Bagno, Marcos (2015): *Gramática brasileira para hablantes del español*. São Paulo: Parábola (Educação linguística; 10).

Casteleiro, João Malaca/ Meira, Américo/ Pascoal, José (1988): *Nível limiar: para o ensino / aprendizagem de português como língua segunda / língua estrangeira*. Strasbourg: Conseil de l'Europe; Lisboa: ICALP.

Castilho, Ataliba Teixeira de/ Preti, Dino (1987): *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo*, vol. II: *Diálogos entre dois informantes*. São Paulo: T.A. Queiroz; FAPESP.

Eliasson, Mary-Anne (2012): *Aquisição bilíngüe sueco-português: a produção do português brasileiro como a língua mais fraca em crianças bilíngües simultâneas em Estocolmo*. Tese de doutorado. Stockholm University: Department of Spanish, Portu-

guese and Latin American Studies, Stockholm. Disponível online: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-75135> (22/05/2021).

Eliasson, Mary-Anne (2015): “`Sim. Ahã. Sei` : Aquisição das respostas curtas verbais afirmativas por bilíngues simultâneos sueco-brasileiros”, in: Engwall, Gunnel/ Fant, Lars (eds.): *Festival Romanistica: Contribuciones lingüísticas – Contributions linguistiques – Contributi linguistici - Contribuições linguísticas*. Stockholm: Stockholm University Press (Stockholm Studies in Romance Languages; 1), 131-159. DOI: <https://doi.org/10.16993/bac.g>

Ehlich, Konrad (2007): „Interjektion und Responsiv“, in: Hoffmann, Ludger (ed.): *Handbuch der deutschen Wortarten*. Berlin; New York: De Gruyter, 423-444.

Engel, Ulrich (²1991): *Deutsche Grammatik*. Heidelberg: Groos; Tokyo: Sansyusya.

Fávero, Leonor Lopes/ Andrade, Maria Lucia da Cunha Victório de Oliveira/ Aquino, Zilda Gaspar Oliveira de (2006): “O par dialógico pergunta – resposta”, in: Jubran, Clélia Cândida Abreu Spinardi/ Koch, Ingedore Grunfeld Villaça (eds.): *Construção do texto falado*. Campinas: Editora da Unicamp (Gramática do português culto falado; 1), 133-166.

Gärtner, Eberhard (1998): *Grammatik der portugiesischen Sprache*. Tübingen: Niemeyer.

Hoffmann, Ludger (1997): „Interjektionen und Responsive“, in: Zifonun, Gisela/ Hoffmann, Ludger/ Strecker, Bruno (eds.): *Deutsche Grammatik*, vol. 1. Berlin; Boston: de Gruyter (Schriften des Instituts für deutsche Sprache; 7), 360-408.

Hoffmann, Ludger (2008): „Über *já*“, in: *Deutsche Sprache* 36,3, 193-219. DOI: <https://doi.org/10.37307/j.1868-775X.2008.03.02>

Hundertmark-Santos Martins, Maria Teresa (1982): *Portugiesische Grammatik*. Tübingen: Niemeyer.

Johnen, Thomas (2003): *Die Modalverben des Portugiesischen (PB und PE): Semantik und Pragmatik in der Verortung einer kommunikativen Grammatik*. Hamburg: Kovač (Philologia: Sprachwissenschaftliche Forschungsergebnisse; 60).

Johnen Thomas (2012): "Os atos de fala numa gramática comunicativa do português", in: Silva, Roberval Texeira e/ Yan, Qiarong/ Espadinha, Maria Antónia/ Leal, Ana Varani (eds.): *Anais do III SIMELP: A formação de Novas Gerações de Falantes de Português no Mundo, simpósio 14: Gramática comunicativa da língua portuguesa* [CD-ROM]. Macau: Universidade de Macau, 37-50, disponível online: <http://simelp.fflch.usp.br/sites/simelp.fflch.usp.br/files/inline-files/anais-III-SIMELP-323-348.pdf> (30/05/2021).

Johnen, Thomas (2017): "O ato de fala *desculpa* numa gramática comunicativa do português", in: Rosa, Gian Luigi di/ Chulata,

Katia de Abreu/ Atti, Francesca delli/ Morleo, Francesco (eds.): *De volta ao futuro da língua portuguesa. Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa*. Lecce: Università del Salento, 319-338. DOI: 10.1285/i9788883051272p319

Johnen, Thomas/ Weise, Karin/ Schmidt-Radefeldt, Jürgen (2003): „Sich entschuldigen` im Deutschen und Portugiesischen“, in: *Lusorama* 54, 6-70.

Kato, Mary Aizawa/ Tarallo, Fernando (1992): “*Sim*: respondendo afirmativamente em português”, in: Paschoal, Maria Sofia Zanotto/ Celani, Maria Antonieta Alba (eds.): *Linguística aplicada: da aplicação à linguística transdisciplinar*. São Paulo: EDUC, 259-277.

Kerbrat-Orecchioni, Catherine (²1998): *Les interactions verbales*, tome 3 : *Variations culturelles et échanges rituels*. Paris : Armand Collin (Collection U «Linguistique»).

Koch, Ingedore Grunfeld Villaça (2006): “Especificidade do texto falado”, in: Jubran, Clélia Cândida Abreu Spinardi/ Koch, Ingedore Grunfeld Villaça (eds.): *Construção do texto falado*. Campinas: Editora da Unicamp (Gramática do português culto falado; 1), 39-46.

Leitão, Ana/ Verguete, Cátia/ Cardoso, Luciana (2007): “A falar é que a gente se entende”, in: Mata, Inocência/ Grosso, Maria José (eds.): *Pelas Oito Partidas da Língua Portuguesa: Professor João Malaca Casteleiro; homenagem*. Macau: Universidade

de Macau; Instituto Politécnico de Macau; Lisboa: Departamento de Língua e Cultura Portuguesa, FLUL, 53-64.

Lindström, Jan (2008): *Tur och ordning: introduktion till svensk samtalsgrammatik*. Stockholm: Norstedt.

Linell, Per (2003): "Grammatiska konstruktioner i samtalspraktiken", in: Nordberg, Bengt/ Keevallik Eriksson, Leelo/ Thelander, Kerstin/ Thelander, Mats (eds.): *Grammatik och samtal: studier till minne av Mats Eriksson*. Uppsala: Institutionen för Nordiska Språk vid Uppsala Universitet (Skrifter utgivna av Institutionen för Nordiska Språk vid Uppsala Universitet; 63), 161-171.

Linell, Per (2005): "En dialogisk grammatik?". In: Anward, Jan/ Nordberg, Bengt (eds.): *Samtal och grammatik: studier i svenskt samtalsspråk*. Lund: Studentlitteratur, 231-328.

Martins, Ana Maria (2016): "O sistema responsivo: padrões de resposta a interrogativas polares e a asserções", in: Martins, Ana Maria/ Carrilho, Ernestina (eds.): *Manual de linguística portuguesa*. Berlin; Boston: de Gruyter, 581-609.

Matos, Gabriela (2013): "Elipse", in: Raposo, Eduardo Buzaglo Piva/ Nascimento, Maria Fernanda Bacelar do/ Mota, Maria Antónia Coelho da/ Segura, Luisa/ Mendes, Amália (eds.): *Gramática do Português*, vol. 2. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2351-2386.

Matte Bon, Francisco (1995): *Gramática comunicativa del español*, tomo II: *De la idea a la lengua*. Madrid: Edelsa.

- Moeschler, Jacques (1986): "Answers to questions about questions and answers", in: *Journal of Pragmatics* 19, 227-253.
- Oliveira, Marilza de (2000). *Frases assertivas e sua variação nas línguas românicas: seu papel na aquisição*. São Paulo: Humanitas.
- Rosemeyer, Malte (2019): "(Não) diga sim: Bejahende Antworten im gesprochenen Portugiesisch und im Portugiesischunterricht", in: Gabriel, Christoph/Grünke, Jonas/ Thiele, Sylvia (eds.): *Romanische Sprachen in ihrer Vielfalt: Brückenschläge zwischen linguistischer Theoriebildung und Fremdsprachenunterricht*. Stuttgart: ibidem (Romanische Sprachen und ihre Didaktik; 70), 15-42.
- Rosemeyer, Malte/ Schwenter, Scott A. (2019): "Echoic and non-echoic confirming affirmative responses in spoken Brazilian Portuguese", in: *Journal of Pragmatics* 141, 80-101.
- Santos, Ana Lúcia (2008): „Minimal answers: ellipsis, syntax, and discourse in the acquisition of European Portuguese", in: *Language Acquisition*, 15,3, 219-222.
- Santos, Liliane (2017): "Respostas negativas no Português do Brasil", in: Rosa, Gian Luigi di/ Chulata, Katia de Abreu/ Atti, Francesca delli/ Morleo, Francesco (eds.): *De volta ao futuro da língua portuguesa: Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa*. Lecce: Università del Salento, 349-367. DOI: 10.1285/i9788883051272p349

- Schmidt-Radefeldt, Jürgen (1978): *Aspekte einer Dialogtheorie von Frage-Antwort-Sequenzen (anhand von Beispielen aus dem Französischen, Portugiesischen und Deutschen)*. Habilitationsschrift [Tese de Livre Docência]. Kiel: Christian-Albrechts Universität Kiel.
- Schmidt-Radefeldt, Jürgen (1980): "Direkte Antworten auf Ja/Nein-Fragen: Ein portugiesisch-deutscher Sprachvergleich", in: *Iberoromania* 12, 1-17.
- Schmidt-Radefeldt, Jürgen (2003): „Zur Konzeption einer kommunikativen Sprachvergleichs-Grammatik Deutsch/ Portugiesisch“, in: Blühdorn, Hardarik/ Schmidt-Radefeldt, Jürgen (eds.): *Die kleineren Wortarten im Sprachvergleich Deutsch – Portugiesisch*. Frankfurt am Main: Lang (Rostocker Romanistische Arbeiten; 10), 109-124.
- Sieberg, Bernd (2015): „Responsive im deutschen und portugiesischen Nähesprechen und ihre Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht“, in: Meliss, Meike/ Pöll, Bernhard (eds.): *Aktuelle Perspektiven der kontrastiven Sprachwissenschaft: Deutsch – Spanisch – Portugiesisch: Zwischen Tradition und Innovation*. Tübingen: Narr (Studien zur kontrastiven deutsch-iberoromanischen Sprachwissenschaft; 1), 219-239.
- Sieberg, Bernd (2016): „*Reaktive*: Vorschlag für eine Erweiterung der Kategorie *Responsive*“, in: Handwerker, Brigitte/ Bäuerle, Rainer/ Sieberg, Bernd (eds.): *Gesprochene Fremdsprache Deutsch: Forschung und Vermittlung*. Baltmannsweiler:

Schneider Verlag Hohengehren (Perspektiven Deutsch als Fremdsprache; 32), 101-116.

Sieberg, Bernd (2018): *Gesprochenes Portugiesisch aus sprachpragmatischer Perspektive*. Tübingen: Narr Francke Attempto (Romanistische Sprachforschung und Unterrichtsentwicklung; 11).

Sousa, Lílian Teixeira de (2020): „O sistema responsivo do português brasileiro“, in: *Diadorim* 22, 2, 497-515. DOI: <https://doi.org/10.35520/diadorim.2020.v22n2a32800>

Whitlam, John (2011): *Modern Brazilian Portuguese Grammar: a practical guide*. London; New York: Routledge.

Anexo:

Telefonica péssimo atendimento (documento áudio, disponibilizado online em 07/09/2008 por FalandoVerdade) em: <https://www.youtube.com/watch?v=9iBT-Dslsew> (22/03/2015), transcrição segundo das normas do projeto NURC (cf. Castilho/ Preti 1987: 9-10).

Atendente1: central de vendas telefonica regiane castro boa tarde com quem eu falo por gentileza?

Cliente: boa tarde com o carlos

Atendente1: em que posso ajudá-lo?

Cliente: gostaria de estar adquirindo o speedy e a tevê digital da telefônica

Atendente1: por gentileza você pode informar o seu telefone com DDD

Cliente: onze cinco cinco dois [...]

Atendente1: qual a cidade?

Cliente: são paulo capital

((pausa)) ((toque do bip))

Atendente1: para melhor atendê-lo prefere ser chamado senhor ou você?

Cliente: você

((Pausa)) ((toque do bip))

Atendente1: carlos você é o titular da linha?

Cliente: correto

((pausa))

Atendente1: um momento por gentileza, vou verificar a disponibilidade e se há alguma promoção para sua região . tudo bem?

Cliente: tá ok

((Pausa ca. 3 min.)) ((toque do bip))

Atendente1: carlos obrigado por aguardar. desculpe a demora'

Cliente: é

Atendente1: a disponibilidade do speedy para sua região . assim de imediato . . não teria

Cliente: eh'

Atendente1: que ela::: tá::: muito baixa

Cliente: e a tevê
Atendente1: da tevê teria disponibilidade
Cliente: teria?
Atendente1: teria da tevê sim
Cliente: qual tevê? a tevê da telefônica?
Atendente1: seria a tevê digital da telefônica
Cliente: tá mas eu liguei: aí essa semana . falaram que não tinha disponibilidade e agora já tem?
Atendente1: então senhor a telefonica ela vai disponibilizando::: os sinais também .
Cliente: eh'
Atendente1: você ligou no na:: semana passada?
Cliente: foi ... mas você tem certeza que tem mesmo a tevê?
Atendente1: tem sim
Cliente: ah então eu gostaria de estar adquirindo ((pausa)) ((toque do bip)) ((pausa)) alô?
Atendente1: si::m? ... o pacote básico da tevê com vinte e quatro canais fechados
Cliente: eh'
Atendente1: há mais oito canais abertos . sai no total de::: sessenta e nove noventa
Cliente: sim ... eu gostaria do pacote básico ... só que tem e o/ .. na minha casa são quatro televisores . é possível tá colocando os pontos adicionais?
Atendente1: cada . ponto adicional tem uma mensalidade de de de de-zenove e noventa
Cliente: ãh
Atendente1: aí no ca:so para colocar os pontos adicionais teria esse valor cobrado mensalmente
Cliente: dezenove noventa?
Atendente1: I:sso.
Cliente: então . por favor eu gostaria de estar fazendo a aquisição

((toque do bip))

Atendente1: pode me por gentileza confirmar seu nome completo?

Cliente: Carlos [...] ((Cliente dá RG, CPF, endereço, número de celular para contato)) nove três dois um

Atendente1: ((vozes de colegas)) e-mail para contato possui?

Cliente: oi?

Atendente1: e-mail pra contato?

Cliente: e-mail tenho só da minha esposa . assim que eu acesso mais assim com ela . é o jota i jota i underline dois mil e oito arroba igue ponto com ponto bê erre ((toque do bip))

Atendente1: como soube da da tevê da telefônica?

Cliente: pela televisão

Atendente1: aloa?

Cliente: oi pela te/ . pela televisão

Atendente1: pela televisão?

Cliente: é

Atendente1: sabe me dizer qual canal você viu?

Cliente: na globo

Atendente1: ((pausa prolongada)) só um momento por gentileza

Cliente: tá ok::

((publicade da telefônica))

Atendente 2: central de vendas telefônica monique moraes boa tarde

Cliente: boa tarde monique eu liguei aí agora há pouco eu tava fazendo pedido da tevê por assinatura

Atendente2: ahã

Cliente: a menina confirmou todos os meus dados meu nome CPF RG tudo . e depois ela me colocou numa musiquinha que ficou tocando aí umas meia hora e eu não sei o que aconteceu

Atendente2: eu não sei te informar . o senhor sabe o nome da pessoa com quem o senhor estava falando?

Cliente: não você pode ver se ela fez o pedido o que que aconteceu?

Atendente2: qual seu telefone com o DDD?
Cliente: onze cinco
Atendente2: só um momento . tá?
Cliente: tá
Atendente2: e não lembra do nome da pessoa?
Cliente: não o nome não me recordo não . foi o último atendimento . não tem como você puxar pelo último atendimento?
Atendente2: deixe eu verificar . só um momento ((pausa)) senhor . (...) é o assinante da linha?
Cliente: correto . sou eu mesmo
Atendente2: tá . porque aqui está constando pra mim que não . que não há disponibilidade pra venda de tevê
Cliente: tá e como que ela falou que tinha e começou a fazer o pedido? e confirmou?
Atendente2: no ato aqui pra mim tá aparecendo que não há disponibilidade . senhor
Cliente: ãhã
Atendente2: é cinco 2 meia zero onze seu telefone né?
Cliente: isso
Atendente2: então aqui pra mim tá constando que não há disponibilidade
Cliente: e por que ela falou que tinha e começou a fazer o pedido?
Atendente2: ah . não sei senhor informar pro senhor
Cliente: ãh . é qual o motivo que não há disponibilidade?
Atendente2: deixa eu só verificar o motivo
Cliente: ((conversando consigo mesmo)) ((publicidade da telefônica))
Atendente2: aqui pra mim senhor não aparece o motivo que/ .. do porque não há disponibilidade . entendeu?
Cliente: qual como que não aparece o motivo? aqui na minha . minha residência são . duas casas . uma dessas duas casa que é a casa do lado da minha possui a tevê digital da tele-

fônica . você tem que saber o motivo por que a minha não pode ter

Atendente2: um momento ((publicidade telefônica))

VozComp: bem vindo a sua central de relacionamento telefônica boa tarde ((incompreensível))

Atendente3: central de vendas internet eliane silva boa tarde

Cliente: boa tarde com quem que eu falo?

Atendente3: com eliane . pode aguardar

Entdeckungen im ILB: Eukalyptus in aller Munde

Gunther Hammermüller

Christian-Albrechts-Universität Kiel

g.hammermueller@freenet.de

Resumo: Os turistas do Norte da Europa que pela primeira vez encontram a "silhueta australiana" dos eucaliptais em Portugal podem talvez não imaginar que essa árvore da família das Mirtáceas (com mais de 750 subespécies) só veio a Portugal em meados do séc. XIX e aí se tornou o maior fornecedor de celulose só na 2^a metade do séc. XX. O nome de eucalipto – derivado do gregolatim da terminologia botânica – aparece assim como expressão geral no ensino da língua materna e não materna. Pensando candidamente que a linguagem popular dos Portugueses devia ter reproduzido esse termo foneticamente mais ou menos perto da base científica, ficaremos talvez surpreendidos com os resultados duma pesquisa nos Inquéritos organizados entre 1942 e 1974 por Manuel de Paiva Boléo: o nosso ensaio de arqueologia linguística num passado ainda recente fornecerá mais de 300 expressões na linguagem falada que se afastam morfológica e foneticamente mais ou menos do original da língua padrão.

Palavras-chave: arqueologia linguística, clipe, diatopia, eucalipto, grafofonia, linguagem popular, Inquérito Linguístico Boléo (ILB).

Zitiersvorschlag für dieses Kapitel:

Hammermüller, Gunther (2025): «Entdeckungen im ILB: Eukalyptus in aller Munde», in: Johnen, Thomas/ Santos, Liliane/ Schmidt-Radefeldt, Jürgen (eds.): *Gramática Comunicativa e Ensino de Português Língua Não Materna num Mundo Multilíngue: Estudos In Memoriam do Professor Doutor João Malaca Casteleiro*. Zwickau: Westsächsische Hochschule Zwickau, Fakultät Angewandte Sprachen und Interkulturelle Kommunikation (ZwIKSprache; 6), 384-432. ISBN: 978-3-946409-07-6; DOI: 10.34806/9783946409076-n



Zusammenfassung:

Reisende aus dem nördlicheren Europa, welche erstmalig auf die "Australische Silhouette" der Eukalyptusbäume in Portugal treffen, können sich vielleicht nicht vorstellen, dass dieser Baum aus der Familie der Myrtengewächse (mit mehr als 750 Unterarten) erst Mitte des 19. Jahrhunderts nach Portugal kam und dort dann auch erst in der 2. Hälfte des 20. Jahrhunderts zum größten Zelluloselieferanten wurde. Die auf der griechisch-lateinischen Botanik-Nomenklatur fußende Bezeichnung <eucalpto> wird Teil des portugiesischen Wortschatzes für primär- und sekundärsprachlichen Unterricht. Nun könnte man in naiver Weise annehmen, die Populärsprache habe diese Vokabel mehr oder weniger nahe der wissenschaftlichen Bezeichnungsbasis reproduziert. Doch da überraschten dann vielleicht unsere Funde in den von Manuel de Paiva Boléo (Coimbra) zwischen 1942 und 1974 durchgeführten dialektologischen Befragungen. Ein Forschungsversuch auf dem Gebiet eher neuzeitlicher sprachlich-sprachwissenschaftlicher Archäologie führt zu Belegen für mehr als 300 sprechsprachliche Ausdrücke, die morphologisch und phonetisch mehr oder weniger deutlich vom Standard der Schriftsprache abweichen.

Schlagwörter: Diatopie, Eukalyptus, Graphophonie, Inquérito Linguístico Boléo (ILB), Kulturwortschatz, Populärsprache, Sprachwandel.



Bild 1 – Eukalyptus im Jardim Botânico/Coimbra – (Foto gh)

1 Eukalyptuswälder – Portugals australische Silhouette

Ein Kollege aus Schleswig-Holstein, 1976 auf Urlaubsreise durch Spanien und Portugal, konnte gar nicht oft genug sein Staunen über diese "australische Silhouette" zum Ausdruck bringen, mit der sich ihm – als er von Spanien nach Nordportugal hereingefahren war – die teilweise richtige Wälder bildenden Eukalyptus-Anpflanzungen dargeboten hatten.¹ Auch mich selbst ergreift nachgerade das Erstaunen: Nicht, dass ich etwa diese Eukalyptusherrlichkeit schon bei meinem ersten Aufenthalt in Nordportugal im Sommer 1968 nicht gesehen und gerochen hätte. Verwundert bin ich vielmehr darüber, wie selbstverständlich ich die Existenz von so viel Eukalyptus neben den vielen *Pinheiros bravos* und den schon weniger zahlreichen *Pinheiros mansos* (mit ihren verlockenden Pinienkernen) als genuin zu Portugal gehörend akzeptiert habe. Unterschwellig hatte ich wohl nicht nur den Import der ersten Pflanzen aus Australien, sondern auch die sich großflächig ausbreitende gezielte Anpflanzung auf eine Zeit relativ bald nach den bekannten Entdeckungsreisen von James Cook nach Australien (ab 1770) gelegt.

¹ Auf eine solche eindrucksvolle Replik australischer Verhältnisse z.B. in Abrantes/Portugal (Nova Austrália) verweist aktuell auch www.git-forestry.com/OldEucalyptusGlobulus.htm [06.09.2013]. Allerdings wird vonseiten der lokalen Tourismus-Werbung anscheinend nicht speziell darauf hingewiesen (Cf. <http://sic.cm-abrantes.pt/turismo/site/index.html>) [09.09.2013].



Bild 2 – Info-Stein am *Penedo da Saudade*/Coimbra – (Foto gh)

Laut Brockhaus Enzyklopädie² (im Folgenden mit Präzisierungen aus weiteren Quellen) wurde das wohlriechende (und – wie man jedes Jahr landesweit bestätigt findet – leicht brennende!) Myrtengewächs *Eukalyptus globulus* 1792 von dem französischen Naturforscher Jacques Julien Houtou de Labillardière (1755-1834)³ in Tasmanien (genauer: in der sog. Recherche Bay)⁴ entdeckt und erst 1856 (also noch über ein halbes Jahrhundert später!) von Prosper Ramel in Europa eingeführt. Hier wurde es ab 1870 zur Arzneimittelgewinnung und als "Fieberbaum" zur Trockenlegung von fieberträchtigen Feuchtgebieten empfohlen. Neueren Quellen zufolge gibt es aber Berichte von Anpflanzungen in Portugal schon ab 1829 – nachdem 1804 der französische Gärtner und Botaniker A. Greichenot (cf. Sánchez Gullón/ Carballo Martínez/ Ruiz 2009: 116) die Pflanze von

² Brockhaus Enzyklopädie (in 20 Bänden) Bd. 5 (1968), 754-755: "Eukalyptus (aus grch. *eu* >wohl< und *kalyptos* >bedeckt< wegen der haubenartigen Kelchform), *Eucalyptus*, Pflanzengatt. der *Myrtaceae* mit 160 Arten."

³ Cf. http://de.wikipedia.org/wiki/Jacques_Julien_Houtou_de_Labillardière [07.09.2013].

⁴ Cf. www.git-forestry.com/OldEucalyptusGlobulus.htm [06.09.2013].

Australien für den Pariser Botanischen Garten von einer Expedition mit dem Kartographen und Entdecker Kapitän Nicolas Baudin (1801-04)⁵ mitgebracht hatte. Ab 1853 wurden Eukalyptussamen gezielt von Ferdinand von Müller und Prosper Ramel in Frankreich eingeführt. In Portugal von 1860 bis 1870 verstärkt auch außerhalb spezieller Gartenanlagen angepflanzt, sollen heute noch einige mehr als 150 Jahre alte Eukalyptus-Riesen überleben (cf. Veiras 2011). Damit begann eine allmähliche Expansion, die im Grunde so langsam fortschreitend bis in die 50er Jahre des 20. Jahrhunderts verlief: Eine 1954 in Cacia/Aveiro gegründete Fabrik begann 1957 mit der Verarbeitung von Eukalyptusholz als Ausgangsmaterial für Zellulose. Zwar war schon in den 20er Jahren des vergangenen Jahrhunderts mit der Gewinnung von Zellulose aus Eukalyptusholz (nicht zuletzt zur Papierherstellung) begonnen worden, aber erst in den 1960er Jahren – insbesondere ab Ende der 1970er Jahre – führte die Nachfrage der Zelluloseindustrie nach Eukalyptusholz zu einer explosionsartigen Erweiterung der entsprechenden Anpflanzungen. Mit gegenwärtig etwa 650.000 ha nehmen Eukalyptuswälder ca. 20% der portugiesischen Waldflächen ein und damit genauso viel wie jeweils Korkeichen und Strandkiefern.⁶

Mit <eycalypto> datiert der erste portugiesische lexikographische Eintrag wohl von 1873 (cf. Houaiss/ Villar 2003: 1650). Diese fachsprachliche Fixierung und ihre mediale Verfügbarkeit ergibt sich also

⁵ Cf. <http://fr.wikipedia.org/wik/Nicolas.Baudin> [15.10.2013].

⁶ Diese Angaben wurden aktualisiert nach Veiras (2011). Cf. dort auch Daten zur gegenwärtigen staatspolitischen Aufforstungspolitik und kritische Stellungnahmen dazu.

relativ bald nach dem ersten gezielten Anpflanzen von Eukalyptusbäumen in Portugal.⁷

2 *Eucalipto* als Importpflanze und als Neologismus im ILB (1942-1974)

Dieser pflanzliche Neuimport mit seiner botanisch-terminologischen Fixierung in Portugal auch in Wörterbüchern als <eucalypto> um das Jahr 1873 stellte eine relativ deutliche graphische bzw. graphophonische Vorgabe zumindest für den wissenschaftlichen bzw. "gebildeten" Gebrauch des Pflanzennamens dar, der aber nicht gleicherart für den umgangssprachlichen Gebrauch der gesamten Sprachgemeinschaft so verfügbar gewesen sein dürfte.⁸ Die dann vor allem im Verlauf des 20. Jahrhunderts erfolgende zunehmende Ausbreitung von Eukalyptus-Anpflanzungen traf im gleichen Zeitraum auf eine langsam erfolgende und landesweit nach Siedlungsgebieten unterschiedlich effektive allgemeine Alphabetisierung in

⁷ Für das Gebiet Galiciens gibt es anscheinend die Vermutung, dass dort die Pflanze nach 1846 durch den in Australien wirkenden Missionar Frei Rosendo Salvado eingeführt wurde. Andererseits könnte sie aber ab Mitte des 19. Jahrhunderts auch aus Portugal nach Norden vorgedrungen sein. Cf. dazu Cañada (2003: 55-56):

EUCALIPTO s.m. [...] O *eucalipto branco*, nome de *Eucalyptus globulus* Labill., parece ser que foi introducido en Galicia a mediados do século XIX por frei Rosendo Salvado, orixinario de Tui e evanxelizador de Australia dende 1846. Outras fontes consideran que esta árbore chegou procedente do país portugués veciño. [...]. (Antonio Rigueiro Rodriguez).

⁸ Cf. Lüttke (2005) *passim* zur Graphophonie und komplementären Erscheinungen, sowie spezieller S. 16-17 zur "Sprachevolution", S. 568-574 zum "Dualismus in der Lautlehre" sowie S. 744-746 zur "Divergenz und Konvergenz im Mundartkontinuum".

Form einer in bescheidenem Rahmen wachsenden Schulbildung, wobei diese lange Zeit für viele bekanntlich höchstens die vier Klassen der Primarschule betraf.

Wenn – soweit wir es für die romanischen Sprachen überblicken – die Geschichte der erbwörtlichen Latinismen durch die Jahrhunderte hindurch von Relatinisierungswellen über alle romanischen Sprachen hinweg einzelsprachlich geprägt wurde und (um die Standardsprache herum) ein relativ überschaubares Inventar ergeben zu haben scheint, was sollte man dann neuzeitlich für Portugal im Fall eines auf griechisch-lateinischen Wurzeln basierenden modernen Neologismus erwarten? Die zugrunde liegende "Sache" stellte immerhin für die betroffenen – vor allem ländlichen – Gebiete einen sicht- und spürbaren Eingriff in die allgemeine Lebensrealität dar. Wie würde sich (nun aus sprachwissenschaftlicher Sicht) in einem derartigen Fall portugalweit der volkssprachliche Niederschlag entwickeln? Inwieweit könnte man lexematische Entwicklungen erwarten, die (mehr oder weniger) von graphophonischen Ableitungen nahe der bildungssprachlich-lexikographischen Vorgabe von <eucalypto> (bzw. <eucalipto>) gesteuert würden?

Richten wir nun in diesem Zusammenhang allerdings unseren Blick auf das umfangreiche Datenmaterial des ILB (*Inquérito Linguístico Boléo*, 1942-1974), so ergibt sich zum Fragepunkt 126 <eucalipto> des *Questionário* – nach Erfassung aller zugänglichen Fragebüchlein dazu⁹ – die erstaunliche Zahl von ca. 325 (mehr oder weniger dis-

⁹ Heute noch ca. 3125 von ursprünglich etwa 3130 in Coimbra archivierten Exemplaren.

tinkten) Vokabeltypen. Diese werden dort (normalisiert oder in phonetischer Umschrift) schriftbildlich sichtbar und repräsentieren die (vor allem diatopisch gegebene) große Spannweite lautlicher Realisierungen des gemeinsamen Sachkonzepts 'Eukalyptus'.

Diese Spannweite populärsprachlicher Ausdrücke für etwas, das in den Wörterbüchern zum Portugiesischen mit wenigen Ausnahmen¹⁰ allgemein als <Eucalipto> registriert wird, darf wohl auch die interessierte Lusitanistik beeindrucken. So geht es jedenfalls auch dem Verfasser, der seit wiederholten persönlichen Begegnungen mit Manuel de Paiva Boléo ab dem Jahre 1975 anhand des Materials dieses Datenfriedhofs ILB zu verschiedenen sprachlichen Teilbereichen (Anrede- und Grußformen, Mahlzeiten, Insekten u.a.m.) so etwas wie linguistische Gegenwartsarchäologie betreibt.

3 Volkssprachliche Adaptierung des Latinismus *Eucalipto* in Portugal

Den Blick also auf mögliche sprechsprachliche Varianten des fachsprachlich eingeführten Ausdrucks *Eucalipto* gerichtet, stellt sich uns u.a. die Frage: Welche Art von "Lautbildern" wird in dieser Vielfalt der im ILB verzeichneten Varianten wohl vor allem sichtbar?

Vermutlich wird der Einfluss möglicher schulischer Vermittlung (als eine Art "Relatinisierung") bzw. auch der Einfluss einer der Stan-

¹⁰ So etwa Morais Silva (1951: 187): "Clipe, *s.m. Provinc.* O mesmo que eucalipto." Houaiss (2003: 1650): "³clipe *s.m. MNH infrm.* eucalipto * ETIM orig.obsc.; não é impossível, contudo, supor-se tal forma como uma radical redução fonética de eucalipto > *euclip > *oclipe > clipe".

dard-Distanzsprache von außen als Konvergenz stiftender bzw. kontrollierender Gebrauch insbesondere wegen des geringen geschichtlichen Zeitrahmens ebenso schwach sein wie der Einfluss ungezielt zu übernehmender Steuerung durch schriftliche Vorbilder in Form von Etikettierungen (Beschilderungen, Bekanntmachungen usw.) im öffentlichen Raum.

Vielmehr dürften sich verbreitet typische Prozesse mehr oder weniger ungesteuerter morphologischer Entwicklungen zeigen, deren Ursprung in der alltäglichen Mund-zu-Ohr-Übermittlung liegt. Dabei wird es sich häufig um Silbenschumpfung und/oder um Variationen von im Gesprächskontext übermittelten Lautbildern handeln. Diese sollten normalerweise (zumindest annähernd) regionalsprachlich schon geläufigen Silben- bzw. Monemstrukturen entsprechen und dadurch die neuen Wortbildungen leichter assoziieren lassen. Andersherum ausgedrückt: Bei der Wortbildung wird man sich tendenziell mehr oder weniger leicht verfügbarer formaler Analogien aus der Menge alltagssprachlich geläufiger Lexeme bedienen.

3.1 Diatopischer Niederschlag des *Eucalipto* im ILB-Material

Die in Coimbra zusammengetragenen Befragungsdokumente des ILB stellen durchaus Zeugnisse zeitgenössischen Lebens in den Regionen Portugals dar, die weit über das rein Sprachliche hinausgehen: Sie bilden über das diatopisch-dialektale Interesse an der Spra-

che hinaus auch Elemente der dahinter stehenden Lebenswirklichkeiten ab.¹¹

Es handelt sich – materiell gesehen – vor allem um handschriftlich auszufüllende Fragebüchlein, die ab 1942/43 in mehreren Auflagen¹² der Initiative Manuel de Paiva Boléos Form und inhaltliche Gestaltung verdanken. Ergänzend zu diesen *Questionários* als Befragungsgrundlage gibt es aus der Zeit von 1943 bis 1974 meist maschinenschriftliche Hausarbeiten (*Relatórios*) der in diesem Zeitraum die Befragung durchführenden Studierenden der Coimbrener Romanistik. Im Zusammenhang mit den uns hier interessierenden sprachlichen Zeugnissen muss in Bezug auf ihre Verwertbarkeit folgendes zu deren graphischer Phänomenologie vorausgeschickt werden: Die per Korrespondenz (1942/43) vor allem von Primarschul-Lehrer(innen) und Gemeindepfarrern ausgefüllten *Questionário*-Exemplare bedienten sich prinzipiell einer an der damaligen portugiesischen Rechtschreibnorm orientierten Schreibweise. Allerdings wurde teilweise versucht, ortstypische lautliche Besonderheiten durch meist eher kleinere graphematische Eingriffe zu markieren, so z.B. Auslautkürzungen oder Erweiterungen (etwa ein paragogisches <-e> betreffend).

Die ab 1943 einsetzenden Befragungen vor Ort durch Studierende Boléos orientierten sich zunehmend, wenn auch nicht ausschließlich, an einer ihnen im Philologieunterricht vermittelten phonetischen Notation auf der Basis eines speziell adaptierten Transkriptionssystems.

¹¹ Cf. dazu u.a. Hammermüller (1995).

¹² Nach der ursprünglichen Version von 1942 noch einmal 1962 durch Boléo selbst und dann erneut als 3. Auflage 1978 durch Fátima Matias/Aveiro.

Dieses war von Manuel de Paiva Boléo auf der Basis vorhandener Systeme als erweiterte phonetische Schreibweise entwickelt worden, um aus seiner Sicht den speziellen phonetischen Gegebenheiten des Portugiesischen – u.a. etwa durch drei Öffnungsgrade des Vokals [a] – Rechnung zu tragen.¹³

Für unsere aktuellen Zwecke werden die vorfindlichen graphischen Realisierungen entweder unverändert übernommen – soweit sie einer zu der Zeit üblichen "Normal-Graphie" entsprechen – oder in eine solche übertragen. Damit können sie auch noch heute ohne Mühe von allen gelesen bzw. graphophonisch interpretiert werden, die eine (u.a auch die "modernste") portugiesische Standardverschriftung beherrschen. Es kann somit der Erkenntnisabsicht unserer Untersuchung insofern Rechnung getragen werden, als durch graphische Unterschiede für einzelne Bezeichnungstypen deren reale morphologische und lautliche Vielfalt ausreichend gut erfassbar gemacht wird.

3.2 Schematische Darstellung lokaler lexikalischer Varianten

Im Folgenden wird (analog zur Schematisierung in Hammermüller (2011)) eine stark abstrahierende Karte Portugals simuliert, mittels derer bei relativ geringem Aufwand der graphischen Darstellung di-

¹³ Als Unterrichtsmaterial konzipiert von M. de Paiva Boléo auf der Basis von 2 Systemen der europäischen Romanistik (dem von 1915 in der *Revista de Filología Española* 2, 374-376, publizierten und dem von Jaberg und Jud von 1928 in: *Der Sprachatlas als Forschungsinstrument*). Cf. Boléo: *Alfabeto fonético* (o.J.).

atopische Distribution sichtbar gemacht werden kann.¹⁴ Dazu dient praktischer Weise ein in gängigen Textverarbeitungsprogrammen verfügbarer Tabellenaufbau, der in seiner Einfachheit uns in die Lage versetzt, die geographische Verteilung der Distrikte (*distritos*) und/oder Kreisgebiete (*concelhos*) in Portugal approximativ wieder zu geben. Auch wenn sich so merklich die Möglichkeiten graphischer Realisierungsvielfalt reduzieren, geht jedoch die visuelle Assoziationsmöglichkeit im Bezug auf eine wie auch immer geartete geographische oder diatopische "Realität" nicht vollkommen verloren.

A	B	C	
VIANA DO CASTELO		BRAGANÇA	1
PORTO	BRAGA	VILA REAL	2
AVEIRO	VISEU	GUARDA	3
COIMBRA			4
LEIRIA		CASTELO BRANCO	5
	SANTARÉM	PORTALEGRE	6
LISBOA			7
SETÚBAL	ÉVORA	BEJA	8
	FARO		9
AÇORES		MADEIRA	10

Tab. 1 – Diatopie der Verwaltungsdistrikte Portugals

¹⁴ Die Umrandung der Tabelle(n) mit "A/B/C" und "1-n" soll eine Wiederauffindung durch Rasterangaben ermöglichen.

3.3 Häufigere Bezeichnungen für 'eucalipto' (ILB-Nr. 126)

A	B	C	
VIANA DO CASTELO clipe – calipe – calitro – eucalitro – quelipe		BRAGANÇA calitro – calipto – eucalipto	1
PORTO clipe – calipe – quelipe – calípio – calitro – calipto – galipto – galito	BRAGA calipe – clipe	VILA REAL calipto	2
AVEIRO clipe – calipe – acalipto – acalito – quelipe – acalípio – acipe	WISEU calipto – calípio – clipe – calipe – acalípio – calitro – acalipe – galipo	GUARDA calípio – calipto – calitro – acalípio	3
COIMBRA acalipto – acalípio – acalipe acalitro – acipe – calipto			4
LEIRIA calipe – acipe – acalitro		CASTELO BRANCO calípio – acalitro – acalipe – acipe – acalípio – calitro – galipio(s) (+ je 1 mal galhipos/galipe/galipo/ galipse/galúpio)	5
	SANTARÉM aclip(e) – calipe	PORTALEGRE acalitro – calitro – ecalitro	6
LISBOA oclipe – clipe			7
SETÚBAL calitro – ecalitro – acalitro	ÉVORA calitro – acalitro – encalitro – eucalitro	BEJA calitro – acalitro – ecalitro	8
	FARO calitro – calipe		9
AÇORES (allg.) calito	(Ponta Delgada) calibre(s) – calibe	(Angra) calibre(s)	10
(Horta) calibre(s)		MADEIRA Calipe	11

Tab. 2 – *Concelho*-interne Rangfolge der je häufigeren Bezeichnungen

Auffällig häufig erscheint als Bezeichnungselement die Form *-litro*. Dabei dürfte es sich um eine volksetymologische Angleichung an portug. *litro* 'Liter' handeln. Auffällig wäre dabei aber, dass die schriftsprachliche Form *Eucalipto* in ihrer sprechsprachlichen Übernahme schon den Verschlusslaut /p/ vor /t/ eingebüßt hätte. Entsprechendes sollte dann auch bei den auf *-lito* ausgehenden Formen vorliegen. Kontrastierend damit hätten wir in allen auf *-ipo* / *-ipe* usw. auslautenden Formen einen Ausfall von /-t/ nach /p-/ festzustellen. Auf den Azoren finden wir zudem mit *calibe* (1 mal in Ponta Delgada) und *calibre(s)* (23 mal in PD, 7 mal in Angra do Heroísmo, 1 mal in Horta) nur dort belegte Sonderformen, denen mit *calibro* (nur 1 mal in Viseu) eine ähnliche (aber anscheinend ausgesprochen seltene) Variante auf dem portugiesischen Festland entspricht.

	B	C	
VIANA DO CASTELO calitro – eucalitro		BRAGANÇA Calitro	1
PORTO calitro	BRAGA	VILA REAL	2
AVEIRO	WISEU calitro	GUARDA Calitro	3
COIMBRA acalitro			4
LEIRIA acalitro		CASTELO BRANCO acalitro – calitro	5
	SANTARÉM	PORTALEGRE acalitro – calitro – ecalitro	6
LISBOA			7
SETÚBAL calitro – ecalitro – acalitro	ÉVORA calitro – acalitro – encalitro – eucalitro	BEJA calitro – acalitro – ecalitro	8

	FARO calitro		9
AÇORES		MADEIRA	10

Tab. 3 – Distrikte mit häufigerem Vorkommen von *-litro*

Anscheinend verteilen sich Formen mit *-litro-* über den ganzen kontinentalen Bereich Portugals. Für 5 *Concelhos* ohne ILB-Belege mit vergleichbarer Häufigkeit (Braga, Vila Real, Aveiro, Santarém und Lisboa) lassen sich bei dieser Darstellung keine weitergehenden diatopischen Schlüsse ziehen. Man kann sicher grundsätzlich auch beim Fehlen von eindeutigen ILB-Belegen nicht auf ein absolutes Nichtvorkommen entsprechender Formen schließen.

A	B	C	
VIANA DO CASTELO		BRAGANÇA	1
PORTO calipe	BRAGA calipe	VILA REAL	2
AVEIRO calipe	VISEU calipe	GUARDA	3
COIMBRA acalipe			4
LEIRIA calipe		CASTELO BRANCO calípio – acalipe – acipe – acalípio	5
	SANTARÉM calipe	PORTALEGRE	6
LISBOA			7
SETÚBAL	ÉVORA	BEJA	8
	FARO calipe		9
AÇORES		MADEIRA calipe	10

Tab. 4 – Distrikte mit häufigerem Vorkommen von: *-calip(e)/-i/-a/-o*

Wie erwähnt stehen Formen mit dem Element *-lip-* für eine sprechsprachliche Realisierung des "Neolatinismus" *eucalipto* ohne Übernahme der Verschlusslaut-Kombination [-pt-]. Damit ähnelt dies der prinzipiellen Tendenz des "modernen" Portugiesisch zur Reduktion von Verschlusslaut-Kombinationen, wie sie uns besonders geläufig sind bei etymologischem [-kt-], wo etwa mit den Schreibweisen <fato> für <facto> und <exato> für <exacto> (nach Brasilien) auch in Portugal erst mit der letzten Orthographiereform die etymologie-orientierte Graphie aufgegeben wurde.

Zugleich darf man wohl bei *calipe* und lautlich ähnlichen Varianten eine Verbindung herstellen zu zumindest zwei verbreiteten *eucalipto*-Lautungen bzw. -Graphien, nämlich *quelipe* und *clipe*¹⁵, die so etwas wie strukturell aufeinander folgende Lautreduktionsstufen abzubilden scheinen. Innerhalb des kontinentalen Portugal scheint sich als stärkeres Verbreitungsgebiet für *-calip-* diatopisch vor allem eine mittlere Zone von Braga über Porto nach Castelo Branco – allerdings mit einem zentralen "Ausläufer" nach Süden bis Faro sowie auch in Richtung Madeira – abzuzeichnen.

A	B	C	
VIANA DO CASTELO clipe – quelipe		BRAGANÇA	1
PORTO clipe – quelipe	BRAGA clipe	VILA REAL	2
AVEIRO clipe – quelipe	VISEU clipe	GUARDA	3
COIMBRA			4

¹⁵ *Clipe* 'eucalipto' ist in den Wörterbüchern von Morais Silva (1951) und Houaiss/ Villar (2003) erfasst.

LEIRIA		CASTELO BRANCO	5
	SANTARÉM	PORTALEGRE	6
LISBOA Clipe			7
SETÚBAL	ÉVORA	BEJA	8
	FARO		9
AÇORES		MADEIRA	10

Tab. 5 – Distrikte mit häufigerem Vorkommen von: *quelipe* / *clipe*

Verglichen mit der Verteilung lautlicher Langformen mit einem Kern - *calip-* erstreckt sich das Gebiet der hierüber aufgeführten (d.h. also auf die Weiterentwicklung dieses Kerns beschränkten) Formen anscheinend über ein insgesamt kleineres Gebiet. Dieses legt allerdings mit seiner nordwestlichen Lokalisierung die Deutung nahe, dass es damit im Zugangsbereich einer vom längeren - *calip-* ausgehenden Entwicklung liegen könnte.

A	B	C	
VIANA DO CASTELO		BRAGANÇA calipto – eucalipto	1
PORTO calipto	BRAGA	VILA REAL calipto	2
AVEIRO acalipto	UISEU calipto	GUARDA calipto	3
COIMBRA acalipto – calipto			4
LEIRIA		CASTELO BRANCO	5
	SANTARÉM	PORTALEGRE	6
LISBOA			7
SETÚBAL	ÉVORA	BEJA	8
	FARO		9
AÇORES		MADEIRA	10

Tab. 6 Distrikte mit häufigerem Vorkommen von *-calipto(s)*

Die Häufung dieser lautlichen Varianten, deren graphische Wiedergabe der schriftsprachlichen Form <eucalipto> nahe kommt und die, zusammen mit weiteren Bezeichnungstypen, ein *-calipt-* als zentrales Element bewahren, betrifft relativ eindeutig den nördlichen Bereich (d.h. nördlich des Rio Mondego) Portugals. Möglicherweise zeigt sich hier – vielleicht ausgehend von den an ihren jeweiligen städtischen Zentren orientierten Distrikten Porto, Aveiro und Coimbra – eine aufgrund soziokultureller Bedingungen näher an der Schriftsprache orientierte lautliche Realisierung. Weitere im ILB erhebbare Angaben zur Verteilung solcher Formtypen innerhalb der jeweiligen Distriktdiatopie könnten ggf. genauere Auskunft darüber geben, welche Wege der stärkere Einfluss des Standard-Schriftbildes bzw. seiner Graphophonie genommen haben könnte. Zugleich sollte

man dann überprüfen, ob es sich hier möglicherweise auch um Gebiete handelt, die stärker von der materiellen Ausbreitung von Eukalyptus-Anpflanzungen betroffen sind. Zeitlich und räumlich läge eben dort ein gewissermaßen begünstigter Bereich vor, innerhalb dessen eine ursprünglich ungesteuerte Bezeichnungsdiffusion anschließend wieder schriftsprachlich überlagert bzw. verdrängt worden wäre oder auch sich überhaupt nicht hätte so "ungestört" entwickeln können.

3.4 Diatopie des Distrikts Aveiro als Beispiel

Ein erstes Beispiel distriktinterner Analysemöglichkeiten soll hier die schematische Darstellung des *Distrito de Aveiro* bieten. Dieser wurde ausgewählt, weil seine Struktur (bzw. die seiner *Concelhos*) einerseits mehr oder weniger städtische, andererseits aber auch ländliche (sowohl agrarisch als auch am Fischfang orientierte) Gemeinden umfasst. Zugleich finden wir hier so etwas wie eine Äquidistanz zwischen den urbanen Zentren von Porto und Coimbra, wobei auch küstenfernere Bereiche den Übergang zum mittelportugiesischen Landesinneren herstellen.

A	B	C	D	E	
ESPINHO	VILA DA FEIRA	AROUCA	CASTELO DE PAIVA		1
OVAR		S. JOÃO DA MAD.	OLIV. DE AZEMEIS	VALE DE CAMBRA	2
MURTOSA	ESTARREJA	ALBERGARIA	SEVER DO VOUGA		3
AVEIRO	ÍLHAVO		ÁGUEDA		4
VAGOS	OLIV. DO BAIRRO		ANADIA	MEALHADA	5

Tab. 7 – *Concelhos* des Distrikts Aveiro

3.4.1 Eucalipto-Varianten in den Concelhos des Distrikts Aveiro¹⁶

Für die Auflistung der Bezeichnungsvarianten von 'eucalipto' im gesamten Distrikt Aveiro ist aus Gründen einer zweckentsprechenden Arbeitsökonomie bei der Verwertung der entsprechenden ILB-Daten folgendes anzumerken: Bei Formen mit finalem <-s> gilt, dass diese nicht immer nur eine Mehrzahl von Bäumen bezeichnen. *Eucalipto(s)* und seine Varianten als Formen mit <-s> können vielmehr auch für eine Einzahl als Baum stehen oder zusammenfassend Einzahl und Mehrzahl bezeichnen, ohne dass diese Fälle hier zahlenmäßig extra aufgelistet werden. Auch gibt es örtliche Varianten, wo die Angabe <(-s)> eine 2. Form zu einer ohne <-s> dokumentiert. Beide können in manchen Fällen auch für Einzahl und/oder Mehrzahl von Bäumen stehen. Außerdem finden wir in nicht wenigen Fällen komplementäre Mehrzahl-Bezeichnungen, die außer durch ein <-s> noch durch weitere morphologische Unterschiede gekennzeichnet

¹⁶ Die Schreibweise der lokalen Bezeichnungen wird entweder den ILB-Fragebüchlein direkt entnommen oder – im Falle phonetischer Notation – einer an der zeitgenössischen Schriftsprache orientierten Adaptation unterzogen.

sein können, so etwa, wenn ein Plural *aclipos* auf einen Singular *calipto* trifft.

Für die hier vorgelegte Untersuchung wird also vereinfachend und zum Zwecke einer übersichtlicheren Darstellung der *Eucalipto*-Bezeichnungen auf eine aufgefächerte Berücksichtigung derart möglicher semantischer Differenzierungen verzichtet.

AVEIRO (82 Bezeichnungstypen)
<p>acalipato(s)-acalipe(s)-acalípio-acalípito-acalípetes-acalípio(s)-acalipto(s)-acalítios-acalito(s)-acalitro-acalipe(s)-aclípio(s)-aclipto(s)-aditre-aditro-aquelipe-aquelipto(s)-aquelitro-calip-calípato-calipe(s)-calípito-calipi-calípio(s)-calípetos-calipo-calips-calipsa-calipse-calipto(s)-calito-calitro(s)-claípe-clepi-clip-clipe(s)-clipeto-clipi-clipe-clips-clipse-clipto-clitre-culipi-eclípito-eclípio(s)-eclipto-eucalípato-eucalipe(s)-eucalípito(s)-eucalípio-eucalípito-eucalipe-eucalipos-eucalipto(s)-eucalito(s)-eucalitro-eucalutro-euclipe-euclipto-iclipe-inclipes-ocalipe(s)-ocalípito-ocalípio-ocalipto(s)-ocalitro-oclípe-oclípito-óclipto-oquelipe-oucalipto-ouquelipe-queleipe(s)-quelip-quelipe(s)-quelipse-quelipss-ucalípio-ucalipto(s)-ucalito-ucliptos</p>

Tab. 8 – Bezeichnungstypen für 'Eukalyptus' im Distrikt Aveiro

A	B	C	D	E	
<p>ESPINHO calipse ocalipto quelipe</p>	<p>VILA DA FEIRA aclitre aquelipe calip calipato calipe(s) (3) calipi calito calitros clepi clip clipe(s) (22) clipi clitre culipi eucalipe eucalito (2) eucalipto (2) euclipe ocalipe(s) oclípito inclipes ocalitro oclípe oquelipe queleipe(s) quelipe (4)</p>	<p>AROUCA aclipe aquelipto(s) calipe(s) clipe(s) eucalitro eucalutro ocalipato ocalipe oclípito ucalito quelipe(s) (2)</p>	<p>CAST. DE PAIVA calipe calitro clipe(s) (3) clipse clitre quelipe quelipss quelipss</p>		1

<p>OVAR acalipatos aclipe aclípio clipe(s) eclipto eucalipato iclipe ocalipto (3) quelip quelipe (2)</p>		<p>S. JOÃO DE MADEIRA calipes (3) clipes (3) clipto</p>	<p>OIVEIRA DE AZEMEIS. acalipeto acalipetes aclipes calipato calipe(s) (3) calipto (2) calito calitros claipe clipe (13) clipeto cliple clips ouquelipe quelipe(s) (4)</p>	<p>VALE DE CAMBRA calipe clipe(s) (7) eucalipe eucalipto quelipe (4)</p>	2
<p>MURTOSA aclipe(s) (2) calipe(s) (3) calips calitro(s) (3) clipi eucalito quelipe(s) (3)</p>	<p>ESTARREJA acalipe (13) acalipio acalipto acalito aclipe(s) (2) calipe (2) calipi calípio calipo calitro clipe(s) (3) eucalipe oclipe quelipe(s) (2)</p>	<p>ALBERGARIA acalipe (2) aclipe euclipto calipe(s) (2) ocalipto oclipto</p>	<p>SEVER DO VOUGA acalipe acalito aqueilitro calipes calitro(s) (5) clipe eucalipto</p>		3
<p>AVEIRO acalípio(s) (7) aclipe(s) (5) aclípio(s) (4) aqueilpe(s) (2) calipeto calípio calitro(s) (3) eclípios eucalipe eucalípio eucalipito eucalipos oclipe ucalipto</p>	<p>ÍLHAVO acalípio(s) (3) acalipto aclipto(s) aqueilpto(s) calipato calípio (2) calitro(s) (2) eucalipto ocalipto(s)</p>		<p>ÁGUEDA acalipo acalipto(s) (4) acalito(s) (6) aclipe(s) (2) aclipto aclitro calitro(s) eclípeto eucalipetos eucalipto (2) eucalito(s) (2) eucalitro euclipto ocalipto ucalipto(s)</p>		4
<p>VAGOS acalipato acalípio (5) acalipto (2) aclipes aclípio (2) aqueilípio calípio (2) calipitos eclípio</p>	<p>OLIVEIRA DO BAIRRO acalípio(s) acalipto(s) (4) acalítios calípios (2) calitros clipe clipto eucalipto</p>		<p>ANADIA acalipe (2) acalipeto acalípios acalipto(s) (3) acalitos acalitro aqueilpto calitro(s) (2) eucalipe(s) eucalipeto eucalipos ocalípio ocalipto(s) oucalipto ucalípio ucliptos</p>	<p>MEALHADA acalipe(s) acalípio(s) (6) acalipto clipto</p>	5

Tab. 9 – Diatopische Verteilung von Bezeichnungsvarianten im Distrikt Aveiro¹⁷

¹⁷ Die Zahlen in runden Klammern geben die Vorkommenshäufigkeit (> 1 mal) an.

3.4.2 Diatopie der häufigsten Bezeichnungen im Distrikt Aveiro¹⁸

Im Folgenden wird die in 3.4.1 gegebene Auflistung typisierend insoweit reduziert, als in einigen Fällen auf Prä- oder Suffixe verzichtet wird, um damit besser die morphologische Übereinstimmung hervorzuheben. Besonders bei den häufigeren Formen müsste man sich bei einer Ausweitung dieser Untersuchung auf die angrenzenden Gebiete für typmäßige Übereinstimmungen interessieren. Derartiges geschieht im Folgenden mit dem Blick auf die Distrikte von Porto, Viseu und Coimbra immerhin ansatzweise, bleibt aber als eingehendere Analyseaufgabe ein Desiderat zur Komplettierung dieser Studie.

A	B	C	D	E	
ESPINHO calipse ocalipto quelipe	VILA DA FEIRA -litr- (4) (-)quelipe (6) (-)calip- (7) (-)clip- (29) eucali- (5)	AROUCA (-)calipe(s) (4) (-)clip- (10) eucal- (2) (-)quelip- (3)	CASTELO DE PAIVA c(a)litr(o) (2) clip- (4) ca-/quelip- (4)		1
OVAR aclip- (3) clipe(s) (7) -clip- (3) -calip- (5) quelip- (3)		S.JOÃO DE MADEIRA calipes (3) clipes (3) clipto	OLIVEIRA DE AZEMEIS acalíp- (2) calip- (6) calit(r)o (2) (-)clip- (17) (-)quelipe(s) (5)	VALE DE CAMBRA calipe clipe(s) (7) eucalip- (2) quelipe (4)	2
MURTOSA (a)clip- (3) calip- (4) calitro(s) (3) eucalito quelipe(s) (3)	ESTARREJA acalip- (15) acalito calip- (5) calitro eucalipe (-)c(')lipes) (8)	ALBERGARIA (a)calipe (4) aclipe -clipto (2) ocalipto	SEVER DO VOUGA acalito -litro (6) (a)calipe(s) (2) clipe eucalipto		3

¹⁸ Zur Vereinfachung eines möglichen Abgleichs mit angrenzenden Gebieten werden hier nur häufigere Vorkommen berücksichtigt sowie formale Ähnlichkeiten zu einer Reduktion auf vergleichbare morphologische Typen genutzt.

AVEIRO acalípio(s) (7) (-)clip- (11) aquelepe(s) (2) calíp- (2) (-)calipto(s)(4) eucalip- (4)	ÍLHAVO acalípio(s) (3) aclipto(s) aquelepto(s) calíp- (3) (eu/-)calipto(5)		ÁGUEDA acalipto(s) (4) acalito(s) (6) aclipe(s) (2) -clipto (3) -litro (2) (-)calipto(s) (3) -calip- (4) eucalito(s) (2)		4
VAGOS acalíp- (8) -clip- (2) ac(')lípio (3) calíp- (3)	OLIVEIRA DO BAIRRO acalipto(s) (4) acalítios (a)calípios (3) calitros clipe clipto eucalipto		ANADIA acalip- (4) -calipto(s) (5) acalit(r)os (2) aquelepto calipto(s) (2) eucalíp- (3) ocalípio (2) ucliptos	MEALHADA acalip- (8) clipto	5

Tab. 10 – Bezeichnungstypen (> 1 mal) für 'Eukalyptus' im Distrikt Aveiro

3.5 Diatopie des Distrikts Porto

Nördlich angrenzend an den Distrikt Aveiro finden wir den von Porto. Diese Hafenstadt als "Hauptstadt des Nordens" bildet vor allem ein ökonomisch wichtiges urbanes Zentrum mit ihrem Umfeld dichtbesiedelter *Concelhos*.

3.5.1 Diatopie der Bezeichnungsvarianten im Distrikt Porto¹⁹

A	B	C	D	E	F	G	
PÓVOA DE VARZIM calipa(s) calipe(s) (3) caliptos clip clipe(s) (4) ocalipto(s) quelipe(s)					FELGUEIRAS acalipes acalípio(s) (3) aclipes calipe(s) (3) calípeto calípio(s) (9) clipe(s) (3) clípio eucalípio ucalípeto		1

¹⁹ Zahlen in runden Klammern geben die Vorkommenshäufigkeit (> 1 mal) im ILB an.

VILA DO CONDE acalípio calipe calipto calito clip clipe(s) (9) clipo euclipe ocalipto quelipe (6)	TROFA [selbständig als Concelho erst seit 1998]	SANTO TIRSO acalipo aciipe aclípio calipe(s) (3) clipe(s) (12) eucalípio ocalipto(s) oclipes quelipe (2)	PACOS DE FERREIRA acalipo calipe(s) (2) calitre(s) (2) calitro(s) (3) clip clipe(s) (4) clitro (2) quelipe(s) (5) quelitros	LOUSADA acalipe(s) aciipe(s) calipe (2) calípio calipto (2) calitre clipe(s) (2) clipeto (2) encalipe eucalipes eucalípio oclípe quelipe(s) quelips	AMARANTE acalito aciipe(s) (3) aclípio aquelip(e) (2) calipe (2) calípio calipo calipto calito clipe(s) (9) clipse (pl.) eucalips eucalipto (2) eucalito euclipe galito ocalipe quelipe(s) (3)	2
MATOSINHOS acalptos calipes (2) calipeto clipe(s) (2) glipes oqueliptes quelipi	MAIA calipto clípe (4) galipto iucalipto quelipe	VALONGO calipe(s) (2) calitro (2) clipe(s) (3) quelipe(s) (2)	PAREDES calipe caliptos calito calitras calitres (2) calitro(s) (6) clipe(s) (5) clípeto (2) oclípe oclípeto	PENAFIEL acalipres acalitres calipe/s(12) calípio (3) calipos calitre calitro (3) clipe(s) (4) euclípe ocalipe(s)(2) oclípe(s) (2) quelipe(s)		3
PORTO calípio calipse(s) calipso calipto (2) calito clipto eucalipes eucalipeto ocalipes ocalipo ocalipte oculipto	VILA N. DE GAIA acalipto calipas (2) calipe (6) calipo clípe (12) clips (2) clipto (2) euclípe (4) ocalipo ocalipto(s) (2) oclípe quelipe(s) (3)	GONDOMAR aqualipe aualípato aualípito calipe(s) (3) calipo calitro clipe(s) (5) eucalipes eucalipto ocalipe(s) oucalípito quelipe(s) (5) quelitro		MARCO DE CANAVEZES aciipe calip(e)(s) (5) calípio(s) (6) calipto calito (2) clipe(s) (12) clípss clitro eciipe eucalípte culípe oclípe oclípito quelipe(s) 2) quelitro	BAIÃO aquelípio calipe(s) calípio(s) (6) calipto calitos clipe(s) ocalípio ocalito(s) ocaliptos oclípito(s) oquelípe oquelíptos oquelípto ouclíptos quelípio	4

Tab. 11 – Bezeichnungen für 'Eukalyptus' im Distrikt Porto

3.5.2 Diatopische Verteilung der häufigsten Lexemy- pen im Distrikt Porto²⁰

A	B	C	D	E	F	G	
PÓVOA DE VARZIM calip- (5) clip- (5)					FELGUEI- RAS acalip- (4) calip- (13) clip- (4)		1
VILA DO CONDE calip- (2) clip- (11) quelipe (6)	TROFA [Concelho erst seit 1998]	SANTO TIRSO aclip- (2) calipe(s) (3) clipe(s) (12) quelipe (2)	PAÇOS DE FERREIRA calipe(s)(2) -litr- (9) clip- (5) quelipe(s) (5)	LOUSADA calip- (5) clip- (4) quelip- (2)		AMA- RANTE aclip- (4) calip- (5) clip-(s)(10) eucal- (4) quelipe(s) (3)	2
MATO- SINHOS calip- (3) clipe(s) (2)	MAIA clipe (4)	VALONGO calipe(s) (2) calitro (2) clipe(s) (3) quelipe(s) (2)	PAREDES calip- (2) calit- (10) -litr- (9) clipe- (7) oclipe- (2)	PENAFIEL -litr- (5) calip- (16) clipe(s) (4) ocalipe(s) (2) oclipe(s) (2)			3
PORTO calíp- (5) eucalipe- (2) ocalip- (3)	VILA NOVA DE GAIA calip- (9) clip- (16) euclipe (4) ocalip- (3) quelipe(s) (3)	GONDO- MAR aocalíp- (2) calipe(s) (3) -litro (2) clipe(s) (5) eucalip- (2) ocalip- (2) quelipe(s) (5)			MARCO DE CANAVEZES calip- (12) clipe- (13) oclip- (2) quelipe(s) (2) -litro (2)	BAIÃO -quelíp-(2) calip- (8) ocalíp- (2) oquelip-(3)	4

Tab. 12 – Häufigste Bezeichnungen für 'Eukalyptus' im Distrikt Porto

²⁰ Zur Vereinfachung eines möglichen Abgleichs mit angrenzenden Gebieten werden hier nur die häufiger dokumentierten Vorkommen eingestellt und deutliche formale Ähnlichkeiten zur Reduktion auf vergleichbare Typelemente genutzt.

3.6 Diatopie des Distrikts Viseu

Östlich angrenzend an den Distrikt Aveiro finden wir den Distrikt Viseu. Die Stadt Viseu als administratives und ökonomisches Zentrum der Beira Alta ist traditionell in vielen Belangen wichtig für die von ihr aus verwalteten *Concelhos*.

3.6.1 Diatopie der Bezeichnungsvarianten im Distrikt Viseu

A	B	C	D	E	F	G	
	CINFÃES calipe (2) calitro (3) clips(s) (3) clipto clipe(s) (10) ocalitro oclipto oclitro quelipe(s)(3) quelípeto(s)	RESENDE calipe (2) calípeto calipo calipte calipto (4) clip clipe(s) (4) clipto eucalipe oclipto	LAMEGO calápio calípio(s)(2) calipe(s)(4) calipess calípeto(s) calípio(s)(2) calipo calipto (5) clipes clipse clipto eucalipe	ARMAMAR calipe calípeto calípio(s) (7) calípeto calipo calipto(s) (9) ocalipto(s) (2) ucalipto	TABUAÇO calípedo calípetos calípio (5) calípeto(s) calipo calipse calipto(s) (8) clipse ocalipto(s)	S. JOÃO DA PESQUEIRA calipes calípio(s)(4) calípeto(s) (3) calipto(s) ocalípeto(s) ocalipto(s)	1
		CASTRO DAIRE calipe(s)(3) calípio calipto calitro(s) clipe(s) (3) clípio (2) clips eucalipto euclipo oquelipo quelípio(s) (2) quelipre ucalipto	TAROUCA calipe(s)(2) calípio(s)(4) calípeto (3) calipto(s) (4) eucalipto	MOIMENTA DA BEIRA calipes (2) calípio (2) calips calípeto(s) calipto (2) calito clipes eucalipto eucalipes ocalípios		PENEDONO calipes calípeto(s) calípio calipo calipres calipto(s) (3)	2

	S. PEDRO DO SUL aclipes aclípio calipe (4) calipete calípio calíptos clipe(s) (9) clípio clip(s) (4) clipse (2) eucalipto euclipe(s) (3) inclipe(s) quelipe(s)(4) quelips ucalipo		VILA NOVA DE PAIVA calipes calípio(s) calipo(s)(2) calipto calito		SERNAN-CELHE calípio calipto (3) eucalipto galípio(s)		3
OLIVEIRA DE FRADES acalipe(s)(2) aclipe(s) (3) aclipto aclitro calipe (2) calitro (2) clipe (3) eclipse eucalito ocalipto oclipto	VOUZELA acalipo(s) acalitro aclipe(s) (4) aclipto(s) aquelípeto(s) aquelípe(s) (2) calipe(s) calipod calipto(s) clip clipe(s) (4) oquelipto(s) quelipe	WISEU acalipe(s) acalípio(s) (2) acalipod aclipe(s)(3) aclípio (2) aclipto(s) aquepio aucolipso calip calipe calípio(s)(5) calipo calipse calipto(s) (10) calitro clipe (2) clips eucalipe eucalípio eucalipos eucalito inclipe quelipe(s) (6) quelipse	MAN-GUALDE acalípio acalipto acalito(s) aclípio aclipto aquelípe aquelípio calipe (2) calípio(s) (7) calipos calípsio calipto (3) calitros clipes clípios clipto(s) (2) ecalípios eucalípio eucalipo (2) eucaliz ocalípio ocalito(s) oculipto(s) quelipe (3) quelípio ucalípio	SÁTÃO acalipes acalípio(s)(2) acalipod acalipto(s)(2) acalitro(s)(4) calipe (2) calípio(s) (3) calipto(s) (3) calitra calitro (5) eucalípio (3) eucalitro quelitro (2)			4

	<p>TONDELA acalipe (3) acalípio (6) acalípto(s)(3) acalito (2) aclipe(s) calipe(s) (5) calípio(s) (9) calípito calipo(s) (3) calitos calitro(s) (5) clipe (2) eucalipe(s) ocalipto (2) qualipe qualípios</p>	<p>NELAS acalip(e/s) (3) acalípio(s) (3) acalipo (2) acalíptos aclipes aclipte alcalípio aquecipe calipe (2) calípio(s)(3) calípito calipto (2) eclipto eucalipe(s) eucalitos eucalípto ocalipto quelipes quelípios</p>		<p>PENALVA DO CASTELO acalípio(s) acalíptro acalítro aquecipe calipe (2) calípio (3) calipo calitro (4) eclipesd eucalípio(s) (2) quelipe quelips</p>			5
<p>MORTÁGUA acalipe (2) acalípeto(s) d(2) acalípto aclipe acipo acipto calipe(s) calípto eucalipes eucalipo</p>	<p>SANTA COMBA DÃO acalípio (3) acalíptes acalípto acalíptos calípio (3) calips calípto (4) eacalípto eucalípio eucalípto ocalípio ocalips</p>	<p>CARREGAL DO SAL acalípeto acalípio(s) (3) acalípto(s) (2) aclipes calípio(s)(3) calípto clipe eclipes eclíptos eucalípio quelipes</p>					6

Tab. 13 – Bezeichnungen für 'Eukalyptus' im Distrikt Viseu²¹

²¹ Die Zahlen in Klammern geben die Beleghäufigkeit (> 1 mal) im ILB an.

3.6.2 Diatopische Verteilung der häufigsten Lexemy- pen im Distrikt Viseu²²

A	B	C	D	E	F	G	
	CINFÃES calipe (2) -calitro (4) clip (14) quelípe- (4)	RESENDE calipe- (3) calipt- (5) clip- (6)	LAMEGO calíp- (11) calipto (5) clip- (3)	ARMAMAR calip- (11) -calipto (12)	TABUAÇO calíp- (10) -calipto(s) (8)	S. JOÃO DA PESQUEIRA calip- (9) ocalíp- (2)	1
		CASTRO DAIRE calip- (5) clip- (6) quelíp- (3)	TAROUCA calipe(s) (2) calípio(s)(4) calípito (3) -calipto(s) (5)	MOIMENTA DA BEIRA calip- (8)		PENEDONO calip- (5) calipto(s) (3)	2
	S. PEDRO DO SUL aclip- (2) calip- (7) clíp- (16) euclipe(s) (3) quelip- (5)		VILA NOVA DE PAIVA calip- (5)		SERNAN- CELHE calípio (2) -calipto (4)		3
OLIVEIRA DE FRADES acalipe(s) (2) acalipe(s)(3) -clipto (2) -litro (3) calipe (2) -clipe (4)	VOUZELA -calipo(s) (2) acalipe(s) (4) clip- (5) -quelipe (3)	VISEU acalip- (4) aclíp- (7) calip- (9) calipto(s) (10) clip- (3) eucalip- (4) quelip- (7)		SATÃO acalip- (6) -litro (13) calipe (2) calípio(s) (3) calipto(s) (3) eucalípio (3)			4

²² Zur Vereinfachung eines möglichen Abgleichs mit angrenzenden Gebieten werden hier wiederum nur häufigere Vorkommen eingestellt bzw. formale Ähnlichkeiten zu einer Reduktion auf vergleichbare morphologische Typen genutzt.

	TONDELA acalip- (12) -calito- (3) calip- (18) calitro(s)(5) clipe (2) qualip- (2)	NELAS acalip- (11) aclip- (2) -calípio (4) aquelipe (1) calip- (5) eucalip- (2) quelip- (2)	MAN- GUALDE acalip- (2) aclíp- (2) aquelip- (2) calip- (14) calitros (1) clip- (4) -calíp- (4)	PENALVA DO CASTELO acalíp- (2) -calitro (5) -quelip- (3) calip- (6) eucalípio(s) (2)			5
MORT- ÁGUA acalip- (5) aclip- (3) calipe(s)(2) eucalip- (2)	SANTA COMBA DÃO -calípio (6) -calipto (6) eucal- (2) ocalip- (2)	CARREGAL DO SAL acalíp- (6) -clipe- (3) -calípio- (4)					6

Tab. 14 – Häufigste Lexemtypen für 'Eukalyptus' im Distrikt Viseu²³

3.7 Diatopie des Distrikts Coimbra

Südlich angrenzend an den Distrikt Aveiro finden wir den von Coimbra. Coimbra als administratives Zentrum ist bekanntermaßen traditionell insbesondere bildungspolitisch äußerst prestigebesetzt – und das über die *Concelhos* des eigentlichen Distrikts hinaus.

²³ Die Zahlen in Klammern geben die absolute Beleghäufigkeit an.

3.7.1 Diatopie der Bezeichnungsvarianten im Distrikt Coimbra²⁴

A	B	C	D	E	F	G	
MIRA acalipe(s)(2) acalipo acalipto(s) (3) acalidro aclipe(s) (2) aclipto(s) calipo clipes clipi					TÁBUA acalipes acalípeto/s acalípios acalipto(s) (2) ecalípio eucalípio	OLIVEIRA DO HOSP. acalípio(s) (8) acalípeto acalipto(s) acalidro(s) (2) acliptos calípio(s)(4) calípeto(s) calipto(s) (2) calidro ecalípio encalípeto eucalípio ocalípio(s)	1
	CANTANHE- DE acalipe (2) acalípeto acalípio (2) acalipos acalipto(s) (10) aclipe calipe calípios caliptos clipe eucalipe eucalípio		PENACOVA acalipe (2) acalipi(s) acalipto(s) (3) acalido (2) acalidro aclipe(s)(2) aclipi aclípio aclipte aclipto aquecipe calipe (2) calipto(s) (3) eucalipe eucalipo inclíptios quelipto				2

²⁴ Die Zahlen in Klammern geben wieder die Beleghäufigkeit (> 1 mal) der ILB-Belege an.

FIGUEIRA DA FOZ acalipe(s)(3) acalípio (2) acalipis acalipo(s)(3) acalipto(s) (3) acalito(s) acalistro(s) (2) aclipe(s) (5) aclipte aclipto(s)(2) aquecipe(s) (2) calipa(s) calipe(s) (3) calípeto calípio calipto(s)(2) calitro(s) (3) eucalipes eucalipto (2) eucalitros iscalito	MONTEMOR- -O-VELHO acalipe(s) (2) acalipto(s)(3) aclipe(s) (3) aclipi aclipo calipe (2) calipto clipe(s) clipo eclipse(s) eucalipes eucalipo euquelípeto euqueipto inclipe oclipe	COIMBRA acalipe(s) (2) acalípio(s)(7) acalípito acalipos (2) acalipto(s)(4) acalita acalito(s) aclipe(s) (6) aclipi (2) ac(")lipto(s) (3) aquecipe aqueipto aqueipto (2) calipe calípio (3) calipo(s) calipte(s) calipto(s) calito(s) calitre(s) calitro(s) clípio(s) c'liptos eucalipes ecalito eucalipto euquelípios ocalipes ocalípios ocalipto(s) (2) ocalitro(s) oucalípio(s) quelipe quelípio	VILA NOVA DE POIARES acalípio(s) acalipo(s) eucalipto(2) iclípio		ARGANIL acalipe(s) (3) acalipos acalithe acalistro aqueiípio calipe calípio ecalípio (2) eclipes eucalipes eucalipo(s) eucaliptes inclipe ocalipe(s) ocalitrio(s) ocalitros	3
		CONDEIXA- -A-NOVA acalípio(s) acalithe(s) acalipto(s) (2) acalitro(s) calípio calipto(s) (2) eucalipto ocalípeto(s)	MIRANDA DO CORVO acalípio(s) (5) acalípito acalipto acalistro calípio(s)(3) eucalípio ocalípio ocalipto(s)	LOUSÃ acalipes acalípio acalipo acalipto/s (2) eucalipos eucalitos	PAMPILHO-SA DA SERRA acalipe(s) (2) acalitre calips clipje ocalipto quelipe (2)	4

	SOURE acalipes acalípio(s)(3) acalipro acalipro acalípio(s) calípio (2) eclipto eucalípios ocalipo		PENELA acalípio acalipse acalipro(s) (4) calípio calipo (2) calipro(s)(2) ecalipro eucalípioto eucalipse eucalipro eucalipro/s (3) ocalipro				5
--	---	--	---	--	--	--	---

Tab. 15 – Bezeichnungsvarianten für 'Eukalyptus' im Distrikt Coimbra²⁵

3.7.2 Diatopische Verteilung der häufigsten Lexemy- pen im Distrikt Coimbra²⁶

A	B	C	D	E	F	G	
MIRA acalip- (6) aclipe(s) (2) clip- (2)					TÁBUA acalip- (5) -calípio (2)	OLIVEIRA DO HOSPITAL -calípio(s) (14) acalip- (2) -calipro- (3) calip- (3) -calipro (2)	1
	CAN- TANHEDE acalip- (6) -clipe (2) calip- (2) -calipros (11) eucalip- (2)		PENACOVA acalip- (6) acalipro (2) aclip- (6) -quelip- (2) calipe (2) calipro(s) (3) eucalip- (2)				2

²⁵ Die Zahlen in Klammern geben wieder die Vorkommenshäufigkeit an.

²⁶ Zur Vereinfachung eines möglichen Abgleichs mit angrenzenden Gebieten werden hier wieder nur häufigere Vorkommen eingestellt bzw. auch formale Ähnlichkeiten zu einer Reduktion auf vergleichbare morphologische Typen genutzt.

FIGUEIRA DA FOZ acalip- (9) -litro- (6) aclip- (8) aquelipe/s (2) calip- (9) eucalip- (3)	MONTE- -MOR-O- -VELHO acalip- (5) aclip- (5) calip- (3) clip- (2) eucalip- (2) euquelíp- (2) -clipe (3)	COIMBRA acalip-(16) acalit- (2) aclip- (8) aquelip-(4) calip- (5) calipt- (2) -litro- (3) -c'liptos(4) ocalip- (5) quelip- (2)	VILA NOVA DE POIARES acalíp- (2) eucalipto (2)		ARGANIL acalip- (5) -calitr- (3) calip- (2) ecalípio (2) -clip- (2) eucalip- (3)		3
		CONDEIXA -A-NOVA acalíp- (4) -calip- (5)	MIRANDA DO CORVO acalip- (7) -calípio- (5)	LOUSÃ acalip-(5) eucali (2)	GÓIS acalip- (2) acalitr- (5) eucalip- (2)	PAMPILHOSA DA SERRA acalipe(s) (2) quelipe (2)	4
	SOURE acalip- (5) acalidro (1) calípio (2) -clipto- (2) eucalíp- (2)		PENELA acalíp- (2) -calitro- (10) calíp- (3) calitro(s) (2) eucalíp- (3) eucalidro(s) (3)				5

Tab. 16 – Häufigste Lexemtypen für 'Eukalyptus' im Distrikt Coimbra²⁷

4 Liste aller Bezeichnungstypen für 'Eukalyptus' im ILB²⁸

Nachdem in der hier vorgelegten Untersuchung aus arbeitsökonomischen Gründen nur für die 4 zentralen Distrikte Porto, Aveiro, Viseu und Coimbra die Verteilung von Eukalyptus-Bezeichnungen auf die entsprechenden *Concelhos* etwas genauer dargestellt wurde, folgt hierunter als Ansatz zu einer allgemeineren Übersicht für die Gesamtheit der Distrikte je eine alphabetische Liste der im ILB aufgefundenen Bezeichnungsvarianten.

²⁷ Die Zahlen in Klammern geben wieder die Beleghäufigkeit an.

²⁸ Bezüglich der Singular-Plural-Entsprechungen gilt das schon oben Gesagte.

A	B	C	
<p>VIANA DO CASTELO acalito-aclipto-aclito- alcalitro-aquelipe- aucalit(r)o-calip(t)o-calitro- clipe-eucalípío-eucalito- quelipe(s)-acalipe- acalipeto-acalipto-acalito- acalitro-aclipe-aclipto- aqueipe-aquelitro-aucalipo- aucalipos-aucalita-calibro- calipe-calipi-calipetro- calipre-calipete-calite-calito- calpi-clipi-óclito-eucalipeto- calipete-eucalipto-eucalitro- euclipe-euqueliptros- ocalipto-ocalitro-òclip- óclipes-quelipeto-quelipito- quelipo-ucalipo</p>		<p>BRAGANÇA acalips-acalipete-acalipto(s)- acalipos-acalitre-acalitro(s)- aclipe(s)-aclipto(s)-alcalípio- aqueipe-calipe(s)-calípio- calípito-calipo-calips-calipse- calipete-calipto(s)-caliptro-calisto- calistro(s)-calito(s)-calitre- calitro(s)-calítruê-clapito-clip- clipe(s)-clips-clipse-clipto- ecalipto-ecalitro-eclipes- eclipetes-eclipto-escalitre- eucalipe-eucalípito-eucalípio- eucalipo-eucalips-eucalipto- eucalito-eucalitres-eucalitro- euquelipto-ocalipto(s)-ocalito- ocalitre(s)-ocalitro-oclip- oclipto(s)-oquelipe(s)- ocalípito(s)-ocalipos-ocalipso- ocalipto-oucalipito-oucalito- oucalitro(s)-scalitre-ucalípedo- ucalipto(s)-ucalito-ucalitros- uclipe</p>	1
<p>PORTO acalipe(s)-acalípio(s)- acalipo-acalipres- acalipto(s)-acalito-acalitres- aclipe(s)-aclípio-aquelipe- aqueípio-aucalípato- aucalípito-calip-calipa(s)- calipe(s)-calípito-calípio(s)- calipo(s)-calipse-calipso- caliptas-calipto(s)-calito(s)- calitras-calitre(s)-calitro(s)- clipe(s)-clip(e)(s)-clípito- clípio-clipo-clipse(=pl.)- clipss-clipto-clitro-culipe- eclipe-emcalipe-eucalípito- eucalip(e)s-eucalípio- eucalipete-eucalipto- eucalito-euclipe-galipto- galito-glip-icalipto- ocalipe(s)-ocalípio- ocalíptos-ocalipo(s)- ocalipete-ocalipto(s)- ocalito(s)-oclipe(s)- oclípito-oclipto(s)- oquelipe-oqueliptes- oquelipto-ouqueliptos- quelipe(s)-quelipi-quelípio- quelips-quelitro(s)- ucalípito-ucalipto-uculipto</p>	<p>BRAGA acalipe(s)-acalipto- acalipe(s)-acalípito(s)- acalípito-acalipto(s)- aclipe(s)-aclipses-aclite(s)- aclito-aquelipe-aqueípio- aqueípito-aqueílito- aquilito(s)-auclipto-calipe(s)- calipato-calipe(s)-calípetos- calípio(s)-calípito-calipo(s)- calips-calipete-calipto(s)-calis- calito(s)-calitro(s)-clip- clipe(s)-clipeto-clipi-clipio(s)- clipse(s)-clipto(s)-clito- culipto-eclipe-eclípio-eclipto- eocalipe-eucalipe(s)- eucalite(s)-euclipes-euclípio- euclipto(s)-euquelipe- ocalipe(s)-ocalípito(s)- ocalípio-ocalipto(s)- oclipto(s)-ocolipe-oucalipto- quelipe(s)-quelípio-quelipo- quelipro-quelipto-ucalito- uclipse</p>	<p>VILA REAL aclipe(s)-acalipse(s)-acalipto(s)- aclipto-atelipe(s)-calipe(s)- calípito(s)-calípio(s)-calípito(s)- calipres-calipse(s)-calipto(s)- caliptro-calito(s)-calitre(s)- calitro(s)-clipe(s)-clips-clipto- clipse-clito-enclipe-escalito- eucalipe(s)-eucalípito- eucalípito(s)-eucalipto(s)- eucalito(s)eucalitro--euclipes- ocalípato-icaliptos-iclip- encaliptos-inclipto-ocalipes- ocalípito(s)-ocalipto(s)- oquelípetos-oqueliptas- oquelipto-quelipe(s)-quelípeto- quelípeto(s)-quelipo-quelito</p>	2

<p>AVEIRO acalipato(s)-acalipe(s)- acalípio-acalípeto- acalípetes-acalípio(s)- acalipto(s)-acalítios- acalito(s)-acalitro-acipe(s)- aclípio(s)-aclipto(s)-aclitre- aclitro-aquelipe- aquelipto(s)-aquelitro-calip- calípató-calipe(s)-calípeto- calipi-calípio(s)-calípitó- calipo-calips-calipsa- calipse-calípto(s)-calito- calitro(s)-claípe-clepi-clip- clipe(s)-clipeto-clipi-clipe- clips-clipse-clipto-clitre- culipi-eclípeto-eclípio(s)- eclipto-eucalípató- eucalipe(s)-eucalípeto(s)- eucalípio-eucalípito- eucalipe-eucalipos- eucalípto(s)-eucalito(s)- eucalitro-eucalutro-euclipe- euclipto-iclípe-inclípes- ocalípe(s)-ocalípeto- ocalípio-ocalípto(s)-ocalitro- oclípe-oclípeto-óclipto- oquelipe-oucalípto- ouquelipe-queleipe(s)- quelip-quelipe(s)-quelipse- quelipss-ucalípio- ucalípto(s)-ucalíto-ucalíptos</p>	<p>VISEU acalip'-acalipe(s)-acalípeto- acalípio(s)-acalípito(s)- acalipo(s)-acalíptes- acalipto(s)-acalíptro- acalito(s)-acalitro(s)- aclípe(s)-aclípio-aclípo- aclípte-aclípto(s)-aclitro(s)- alcalípio-aquelipe(s)- aquelípeto(s)-aquelípio- aquépio-aucolípto-calápio- calip-calipe(s)-calípes- calípete-calípeto(s)- calípio(s)-calípito(s)- calipo(s)-calípres-calips- calipse-calípsio-calípte- calípto(s)-calíto(s)-calítro- calitro(s)-clip-clípe(s)- clípio(s)-clips-clípe-clípto(s)- eucalípto-eucalípios-eucalípto- eclípe(s)-eclíptos- eucalípe(s)-eucalípio(s)- eucalípo-eucalípto- eucalíto(s)-eucalítro-eucalíz- euclípe(s)-euclípo-galípio(s)- inclípe(s)-ocalípe-ocalípio(s)- ocalípeto(s)-ocalips- ocalípto(s)-ocalíto(s)- ocalitro-oclípto-oclíto- oculípto(s)-oquelípo-qualípe- qualípius-quelípe(s)- quelípeto-quelípio(s)- quelips-quelipse-quelitro- ucalípio-ucalípo-ucalípto-</p>	<p>GUARDA acalípe-acalípeto-acalípio(s)- acalípo(s)-acalípto-acalíto- acalítro(s)-aclíptos-calípe(s)- calípeto(s)-calípido(s)-calípio(s)- calípito(s)-calípe-calípto(s)- calítio-calíto(s)-calítro(s)- clípe(s)-clípio-colípio-eucalípto- eucalíto-eucalípe-eucalípio- eucalípo-eucalípto-eucalíto- iclípes-lípios-ocalípeto-ocalípio- ocalípto(s)-ucalípto(s)</p>	<p>3</p>
--	---	---	----------

<p>COIMBRA acalipe(s)-acalípeto(s)- acalípio(s)-acalipes- acalipi(s)-acalípito- acalipo(s)-acalipse- acalipte(s)-acalipto(s)- acalita-acalito(s)-acalitre- acalitro(s)-aclipe(s)-aclipi- aclípio-aclipo-aclipte(s)- aclipto(s)-aqueli(s)- aquelípio-aquelipo(s)- aquelipto-calipe(s)- calípeto-calípio(s)-calípito- calipo(s)-calips-calipte(s)- calipto(s)-calito(s)-calitre- calitro(s)-cli(s)-clipi- clípie-clípio(s)-clipo-cliptos- ecalipes-edipe(s)-ecalípio- eclipto-equelipto(s)- ecalitro-encalipto- eucalipe(s)-eucalípio(s)- eucalipo(s)-eucalipse- eucalipto-eucalitos- eucalitro(s)-euqueli(s)- euqueli(s)-iclípio-inclipe- incliptus-iscalito-ocalipe(s)- ocalípeto-ocalípios-ocalipo- ocalipto(s)-ocalítro(s)- ocalitro(s)-oclípe-oclípto- oucalípio(s)-queli(s)- queli(s)-quelipto</p>		<p>CASTELO BRANCO acalipe(s)-acalípeto-acalipi- acalípio(s)-acalipo(s)-acalipto(s)- acalito(s)-acalitro(s)-aclipe(s)- aclipto-agalipe-alipe-aqueli(s)- aquilipis-calipa-calipe(s)- calípio(s)-calipos-calipros- calipse(s)-calipto(s)-calitro(s)- cli(s)-clips-ecalipe-ecalípio- ecalipis-ecalipo(s)-ecalitro(s)- eclipse-eclips-eicalipe-eicalitro- eiclipo-eucalipe(s)-eucalípio- eucalipto(s)-eucalito-eucalitre- eucalitro(s)-galhipos-galipe- galípio(s)-galipo-galipse-galípio- icalipo-icaliptos-icalito-incalípios- incalipo-incalito-inclipe- ocalipe(s)-ocalipo-ocalitro- ocalitro-queli(s)</p>	4
<p>LEIRIA acalipe(s)-acalipi- acalipo(s)-acaliptre-acalito- acalitra-acalitre-acalitro- aclip-aclipe(s)-aclipi- aclipto-aqueli(s)-aqueli(s)- calipe(s)-calípio(s)-calipo- calips-calipto-calitro(s)- cli(s)-colipes-ecalipos- eocalitro-eucalipe(s)- eucalipo-euclipto-eucalitro- ocalipe(s)-ocalipo-ocalipto- ocalito-ocalitro-oclípe- oclípo-oclípto-ouqueli(s)- oucalitro-ucalipto-uicalipe- uiqueli(s)</p>			5

LISBOA acalipe-acalipto-acipe- aclipo-alcalipes-aquelipe(s)- calipe(s)-calípio(s)- calipo(s)-calipse-calipto- clipe(s)-clipto-ecalipe- ecalipo-eucalipe-eucalipeu- eucalipi-eucalípios- eucalipo-ocalipato- ocalipe(s)-ocalipo- ocalipses-ocalipto-oclipse(s)- oclipo-oquelipe(s)-quelipe	SANTARÉM acalidro-acalipe(s)-acalipsis- acalipse-acalito-acalidro(s)- aclipe(s)-aucalipe-calipe(s)- calipi-calípio-calipo-calipte- calipto-calito-calitre-calidro- clipe(s)-ecalipo-ecalito- ecalidro-eclipse(s)-eucalipe- eucalipo-eucalipto-eucalitis- eucalidro-euculipto-inclipe- ocalipe(s)-ocalipi(s)-ocalipo- oclipse(s)-oucalípio-quelipes	PORTALEGRE acalipe-acalipto(s)-acalite(s)- acalito-acalitre-acalidro(s)- calipe(s)-calidro(s)-ecalipo- ecalipto-ecalidro-ecolitros- encalidro-eucalipe-eucalipto- eucalito-eucalidro-euclipe- icalipte-icaliptos-icalidro-incalipe- incalitre-incalidro	6
SETÚBAL acalipes-acalipto- acalidro(s)-aclitros- aquelipe-aquelidro- calipe(s)-calipres-calipto- calitre-calidro(s)-ecalipto- ecalidro(s)-equecipe- eucalipe-eucalipto-eucalito- eucalidro-icalípito-ocalipe- ocalipre-ocalipto-oclipse- oclipse-oucalipo-quelipes	ÉVORA acalipe-acalitre-acalidro- aclipe-calípio-calipto(s)- calitre-calidro(s)-clipe(s)- clipto-ecalitris-ecalidro- eclipse(s)-eclipi-encalipre- encalipre-encalidro(s)- enceipal-enclipto-eucalipado- eucalipe-eucalipto-eucalito- eucalidro(s)-icalidro-incalidro- oclipse	BEJA acalípio-acalidro(s)-aquelipes- calipe(s)-calipo-calipte-calitos- calitre-calidro(s)-ecalipe-ecalipto- ecalito-ecalidro-eclipse(s)- ecolipos-encalipes-encalitre- encalidro(s)-eucalipo-eucalipto- eucalitre-eucalidro-icalidro(s)- ocalitre-ocalidro-oucalidro	7
	FARO acalipe-acalípios-acalipo- acalidro(s)-calipe(s)-calipos- calipte-calipto-calitre-calidro- clipe(s)-ecalipes-ecalipo- ecalipto(s)-ecalito-ecalidro- eclipse(s)-ecolipos-encalipe- encalitre-enclipes-eucalipe- eucalipo(s)-eucalitre- eucalidro-euclipe-euclipos- icalipo-ocalipe-ocalitre- quelipe		8
AÇORES calib(r)e - calito		MADEIRA calipe	9

Tab. 17 – Liste aller Bezeichnungstypen für 'Eukalyptus' im ILB

5 Fazit und Ausblick

Welcher Art (und ggf. Anzahl) sind also die Lautbilder, die als nächstsprachliche Realisierungen für <eucalipto> in den *Inquéritos* des ILB sichtbar werden? Wie schon einleitend erwartet, werden wir in

dem Eindruck bestärkt, dass der Einfluss schulischer Bildung bzw. Kontrolle auf der Basis standardsprachlicher Terminologie- und Graphievermittlung recht gering auszufallen scheinen. Dasselbe dürfte für eine mögliche Einwirkung schriftlicher Vorbilder in Form veröffentlichter Texte, öffentlicher Beschilderungen und Bekanntmachungen als Vorlagen graphophonischer Realisierungen gelten.

Tatsächlich werden typische Prozesse mehr oder weniger fast ausschließlich lautungsabhängiger morphologischer Entwicklungen sichtbar: Es finden sich Verkürzungen bzw. Variationen von Lautfolgen mit typhaften Entsprechungen zu Silben- oder Monemstrukturen, die sich sprechsprachlich an geläufige Lexeme anlehnen und deshalb bei der Benennung einer neu bzw. weitestgehend lautsprachlich eingeführten Pflanzenart leicht zu assoziieren sind. Eine sich derartig vollziehende volkstümliche Namensgebung bedient sich durchaus nachvollziehbar eher eines Inventars vorhandener Lexeme, statt bei der Rezeption Lautbilder zwar auf bekannten Silbenstrukturen beruhend, aber ohne Zuordnung zu schon geläufigen Lexem- oder Monemstrukturen zu reproduzieren. Wahrscheinlich können allerdings derartige assoziative Analogien uns als Beobachtern – und natürlich abhängig von ihrer Beschaffenheit und unserer Einsicht in das gesamte Formeninventar – nur mehr oder weniger durchsichtig werden.

5.1 Ansätze zur Klärung von Einzelfragen

Graphophonisch sehr ähnlich zu interpretierende Präfixe ließen sich für eine Betrachtung der im ILB dokumentierten Formtypen ggf. zusammenfassen. So findet sich etwa als einleitende Silbe in seltene-

ren Fällen graphisch ein <eo-> statt <eu->. Möglicherweise steht es für den Versuch einer Näherung an eine Aussprachevariante mit [o] nach [ɛ].

Formtypen mit relativ transparenten Ähnlichkeiten bieten sich an zu einer Reihenbildung als Hypothese zu möglichen lautlichen Entwicklungen. So etwa bei:

– *acalipe* > *aquelipe* > *ac'lipe* > *aclipe* > *clipe*²⁹

oder auch

– *aquelipe* > *quelipe* > *c'lipe* > *clipe*.

In wenigen Fällen haben derartige nächsprachliche "Endergebnisse" dann auch schon Eingang in Wörterbücher gefunden. Man vergleiche für <clipe> (in der Bedeutung 'Eukalyptus!'):

– Houaiss/ Villar (2003): „*clipe s.m. MNH infrm. eucalipto* * ETIM orig.obsc.; não é impossível, contudo, supor-se tal forma como uma radical redução fonética de *eucalipto* > **euclip* > **oclipe* > *clipe*";³⁰

– Morais Silva (1951: 187): "*Clipe, s.m. Provinc. O mesmo que eucalipto.*"

Eine weitere typische Reihenbildung findet sich mit:

– *eucalidro* > *acalidro* > *calidro* > *clidro* > *clitre*

Hier dürfte eindeutig das Element <litro> (geläufig mit der Bedeutung 'Liter')³¹ die Quelle der Analogie gewesen sein.

²⁹ Als Kommentar dazu cf. in ILB 2138/42 zu *clipe*: <simplificam>.

³⁰ Nicht so im DLP (1996); dort findet sich nur: "*clipe, s. m., pequena peça de arame, fio metálico ou plástico que serve para prender folhas de papel. (Do ing. clip, «id.»)*".

Außerdem:

– *eucalipto* > *calipto* > *quelipto* > *c'lipto*³² > *clipto*

oder

– *eucalipto* > *acalipto* > *aquelipto* > *ac'lipto*³³ > *c'lipto* > *clipto*

Zu den auffälligen Elementen als Ergebnis oder auch innerhalb der hier vorgestellten Reihungen könnten wir als weitere Analogiemöglichkeiten hinzugesellen:

– *calibre*; diese Form wird dokumentiert auf den Azoren (insgesamt 30 mal für Ponta Delgada und Angra zusammen genommen) und könnte durchaus im Assoziationszusammenhang zur portug. Form *calibre* in seiner polysemen Bedeutung 'Kaliber' bieten.³⁴

Außerdem gibt es eine Reihe von Gräzismen in portugiesischen Wörterbüchern, die aber wegen ihres eindeutig bildungssprachlichen Kontextes hier keine echte Assoziationsquelle liefern dürften. Nur ein Beispiel sei hierfür angeführt:

³¹ Cf. dazu im DLP (1996): "litro, s. m., unidade das medidas de capacidade, equivalente ao decímetro cúbico; volume de 1 quilograma de água à temperatura de 4 graus Celsius e sob a pressão normal; (gír.) chapéu alto. (Do lat. med. litra, medida de capacidade, pelo fr. litre, «litro»)"

³² 1 mal in ILB 1697/58 (COIMBRA/Coimbra).

³³ 1 mal in ILB 1697/58 (COIMBRA/Coimbra).

³⁴ Cf. im DLP (1996) dazu: "s. m., diâmetro interior das bocas-de-fogo, tubos, etc.; capacidade de um tubo; diâmetro de um projectil; volume; tamanho; (fig.) qualidade; importância. (Do ár. QALIB, «forma; cimbre», pelo fr. CALIBRE, «calibre; qualidade»)".

– *cali-*, ein Element griechischen Ursprungs³⁵, das rein der Form nach als anlautendes <cali-> etwa in *calipe* für *eucalipto* fast überall in Portugal zu finden ist. Allerdings liegt nicht nur bei *calipe* die Herleitung von der Langform <eucalipe> durch Verlust der ersten Silbe wohl näher.

5.2 Sachkundliche Hintergründe zur diatopisch-lexikalischen Situation

Wie eingangs schon angesprochen, nehmen in Portugal gezielte Eukalyptus-Anpflanzungen zu Beginn des 20. Jahrhunderts zu, erfahren aber eine fast exponentielle Steigerung erst nach der Jahrhundertmitte. Untrennbar von dieser Entwicklung ist der zunehmende Einfluss der Industrie-Monopole im Bereich der Zelluloseproduktion. Trotz schon in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts von verschiedenen Seiten zu hörender Hinweise und auch medial verbreiteter Warnungen bezüglich der ökologischen Problematik des Eukalyptus-Anbaus (Monokultur mit erhöhter Waldbrandgefahr, verringerter Bodenhumusbildung durch das abdeckende und selbst schwer verrottbare Laub; Deshydrierung des betroffenen Geländes) findet sich auch zu Beginn des 21. Jahrhunderts noch aktive Sympathiewerbung für die portugiesische Zelluloseproduktion: Sehr positiv werden z.B. intensive Aufforstungsinitiativen dargestellt.³⁶ Dabei gibt es zu-

³⁵ Cf. dazu das DLP (1996): "*cali-*, elem. de formação de palavras que exprime a ideia de belo. (Do gr. KALLÍON, de KALLÓS, «belo»)".

³⁶ Cf. etwa www.youtube.com/watch?v=ModrYY6-WJLA [16.01.2014].

gleich und schon länger in den verschiedenen Medien warnende Stimmen zur bisherigen Anpflanzungspolitik. Als Beispiel kann hier eine Greenpeace-Veröffentlichung dienen: "La conflictividad de las plantaciones de eucalipto en España (y Portugal)" (Veiras/ Soto 2011).

Für genauere Betrachtungen der Regionen Portugals und ihrer mehr oder weniger großen Varianz an Eukalyptus-Bezeichnungen sowie für speziellere Analysen zu wirtschaftsgeographischen Einzelheiten tatsächlicher und möglicher Anbauggebiete für Eukalyptus gäbe es sicher Möglichkeiten, die in der hier vorgelegten Betrachtung nur angesprochen werden können. Diese will sich wirklich nur als erste dialektologische "Fundsache" ansehen und vielleicht anregen zu weitergehenden Analysen. In deren Umfeld liefern die im ILB dokumentierten volkstümlichen Bezeichnungen vor allem ein sprechsprachliches Echo vonseiten der örtlichen Landbevölkerung. Dieses Echo ist aber heute auch schon nicht mehr als nur eine Reminiszenz vergangener Zeiten. Schriftsprachliche Schulbildung und Medienzugang (Radio, Fernsehen, Telefon und Internet) bis in entlegene Gebiete sowie auch sprachliche Auswirkungen migratorischer Bewegungen einer immer mobileren Bevölkerung dürften die generationsübergreifende Geläufigkeit der vor einigen Jahrzehnten im ILB aufgezeichneten Eukalyptus-Bezeichnungen inzwischen stark reduziert haben.

Zurück zur resümierenden Betrachtung der sprachlichen Gegebenheiten: Wir stellen fest, dass sich innerhalb eines relativ geringen Zeitraums eine große Bezeichnungsvielfalt entwickelt hat. Diese variiert zwar diatopisch, lässt dabei aber lautliche Gemeinsamkeiten und so etwas wie entwicklungstypische Reihen erkennen. Es finden sich

gleiche oder ähnliche Lautmuster in unterschiedlicher Häufung auch an geographisch voneinander getrennten Plätzen. So liefern uns diese Phänomene der Angleichung von Lautmustern und ihrer Reduzierung auf eine geringere Typen-Anzahl vielleicht so etwas wie einen neuzeitlichen Musterfall für lexematische Sprachentwicklung in spezifischen Teilbereichen des Allgemeinwortschatzes: Auf der Basis eines "Sachen und Wörter" betreffenden neuzeitlichen zivilisatorischen Prozesses (hier sich darstellend als Import einer produktiven Pflanzenart einschließlich ihres griechisch-lateinisch geprägten biologischen Namensetiketts) bildet sich metastasierend eine Fülle voneinander genetisch mehr oder weniger abhängiger Lautkomplexe (vorzüglich mit starker Tendenz zum Silbenschwund). Die Diatopie ihrer Kenntnis auch in nicht oder nur wenig alphabetisierten Bevölkerungsschichten beschränkt sich dabei anscheinend nicht auf notorische Anpflanzungsgebiete der betroffenen Pflanze. Eine zunehmende allgemeine Schulbildung – bei gleichzeitiger medialer Durchdringung der Gesamtbevölkerung – reduziert aber die vorhandene Formenvielfalt zugunsten weniger stark variierender graphophonischer Interpretationen der fachsprachlichen Langform *eucalipto* und lässt letztere dann auch zunehmend den sog. Alltagsgebrauch beherrschen.

Vielleicht lässt diese Sichtung neuzeitlicher Sprachwandelphänomene letztendlich auch besser erahnen, wie vergleichbare Prozesse etwa bei mittelalterlichen Wortschatzentwicklungen abgelaufen sein könnten. Entdecken wir z.B. bei der Betrachtung altportugiesischer und altspanischer Texte geläufig das Vorhandensein von konkurrierenden Synonymen (ob auf ähnlicher oder distinkter etymologischer

Basis), deren meist gar nicht so große Anzahl sich in späteren Sprachständen weiter reduziert, so mögen realiter jeweils noch viel mehr lexikalische Varianten sich "dahinter" verbergen. Denn die Vielfalt an Lexemvarianten existiert in der Welt der gesprochenen Sprache. Nur wenig davon findet oder fand Eingang in schriftliche Dokumente, deren damit schon gegebene "Auswahlfunktion" dann von weiteren medialen Kontrollinstanzen fortgesetzt wird, welche steuernd in diesen lexikonbildenden Prozess eingreifen, an dessen Ende unser heute lexikographisch fixierter Wortschatz steht.

Bibliographie

Boléo, Manuel de Paiva (org.) [o.J.]: *Alfabeto fonético*. Coimbra: Faculdade de Letras [15 pgs., dactilografado].

Brockhaus-Enzyklopädie: in 20 Bänden, Bd. 5, Dom-Ez (1968): "Eukalyptus". Wiesbaden: Brockhaus, 754-755.

Cañada, Silverio (2003): *Gran Enciclopedia Galega*, Tomo XVI, ESTE – FENE. Pontevedra: El Progreso.

DLP (1996) = *Dicionário [electrónico] da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora Multimedia; [CD-ROM].

Hammermüller, Gunther (1995): "O I.L.B. à margem dum Atlas Lingüístico de Portugal?", in: Brauer-Figueiredo, Maria de Fátima Viegas (ed.): *Actas do 4º Congresso da Associação Internacio-*

nal de Lusitanistas: Universidade de Hamburgo, 6 a 11 de Setembro de 1993. Lisboa; Porto; Coimbra: LIDEL, 131-144.

Hammermüller, Gunther (2011): "Insekten auf einem Datenfriedhof – Aufgespürt in den *Relatórios* des ILB", in: Endruschat, Annette /Ferreira, Vera (ed.): *Sprachdokumentation und Korpuslinguistik – Forschungsstand und Anwendung. Akten des 8. Deutschen Lusitanistentags.* München: Martin Meidenbauer, 221-236.

Houaiss, Antônio/ Villar, Mauro de Salles (2003): *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.* Elaborado no Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Lda. Publicado em Portugal, na norma portuguesa da língua, com o apoio e patrocínio da Academia das Ciências de Lisboa. Lisboa: Temas e Debates.

Lüdtke, Helmut (2005): *Der Ursprung der Romanischen Sprachen: Eine Geschichte der sprachlichen Kommunikation.* Kiel: Westensee. [2., verm. und verb. Aufl. 2009].

Morais Silva, António (¹⁰1951): *Grande Dicionário da Língua Portuguesa.* Lisboa: Editorial Confluência.

Potts, Brad et al. (2004): "Exploration of the Eucalyptus globulus gene pool", in: Boralho, N. et al. (eds.): *Eucalyptus in a changing world: Proceedings of IUFRO Conference, Aveiro, 11-*

15. October 2004. Aveiro: Instituto de Investigação de Floresta e Papel (RAIZ) [unpaginiert], unter: https://ir.canterbury.ac.nz/bitstream/handle/10092/356/12597596_genepool_portugal.pdf (16.05.2021).

Sánchez Gullón, E./ Craballo Martínez, J.B./ Ruiz, Frederico (2009): "Los arboretos de eucaliptos históricos de Huelva", in: *Bouteloua* 6, 115-133, unter: http://www.floramontiberica.org/Bouteloua/Bouteloua_06.pdf (15.05.2021).

Veiras, Xosé (2011): "7.7. Portugal", unter: http://archivos.greenpeace.org/espana/Global/espana/report/bosques/Portugal_Inf_Eucal_2011.pdf (16.05.2021).

Veiras, Xosé / Soto, Miguel Ángel (2011): *La conflictividad de las plantaciones de eucalipto en España (y Portugal): Análisis y propuestas para solucionar la conflictividad ambiental y social de las plantaciones de eucalipto en la península Ibérica*. Madrid: Greenpeace, unter: <https://archivos.greenpeace.org/espana/Global/espana/report/bosques/InformeEucalipto2011.pdf> (28.04.2024).

Internet-Quellen ohne Autorenangaben:

http://de.wikipedia.org/wiki/Jacques_Julien_Houtou_de_Labillardière
e [07.09.2013].

http://fr.wikipedia.org/wiki/Nicolas_Baudin [15.10.2013].

<http://sic.cm-abrantes.pt/turismo/site/index.html> [09.09.2013].

www.git-forestry.com/OldEucalyptusGlobulus.htm [06.09.2013].

Bibliografia seletiva da obra do Professor João Malaca Casteleiro

Compilada por

Jasmin Göthel, Thomas Johnen, Liliane Santos e Jürgen Schmidt-Radefeldt¹

- A Obras do Professor João Malaca Casteleiro
 - A1 Monografias
 - A2 Obras (co-)organizadas
 - A2.1 Dicionários
 - A2.2 Manuais de Português Língua Estrangeira
 - A2.3 Gramáticas
 - A2.4 Outras publicações (co-)organizadas
 - A3 Artigos
 - A4 Palestras gravadas
- B Entrevistas com o Professor João Malaca Casteleiro
- C Seleção de Teses e Dissertações (co-)orientadas pelo Professor João Malaca Casteleiro
- D Obras em homenagem ao Professor João Malaca Casteleiro
 - D1 Coletâneas em homenagem ao Professor João Malaca Casteleiro
 - D2 Números especiais de revistas em homenagem ao Professor João Malaca Casteleiro

Como citar esta bibliografia:



Göthel, Jasmin/ Johnen, Thomas/ Santos, Liliane/ Schmidt-Radefeldt, Jürgen (2025): «Bibliografia seletiva da obra do Professor João Malaca Casteleiro», in: Johnen, Thomas/ Santos, Liliane/ Schmidt-Radefeldt, Jürgen (eds.): *Gramática Comunicativa e Ensino de Português Língua Não Materna num Mundo Multilíngue. Estudos In Memoriam do Professor Doutor João Malaca Casteleiro* Zwickau: Westsächsische Hochschule Zwickau, Fakultät Angewandte Sprachen und Interkulturelle Kommunikation (ZwIKSprache; 6), 433-474. ISBN: 978-3-946409-07-6; DOI: 10.34806/9783946409076-o

¹ Essa bibliografia não é exhaustiva e poderá ser completada em edições posteriores. Não incluímos, por exemplo, os numerosos prefácios a obras de outros autores.

A Obras do Professor João Malaca Casteleiro

A1 Monografias

Casteleiro, João Malaca (1961): *A expressão da "ordem" na língua portuguesa do século XX: estudo sintático-estilístico baseado em autores portugueses e brasileiros*. Dissertação de licenciatura (Filologia Românica). Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. [347p.].

Casteleiro, João Malaca (1978): *Sintaxe transformacional do adjetivo: regência das construções completivas*. Tese de doutoramento (Linguística Portuguesa). Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

Casteleiro, João Malaca (1980): *Sintaxe e semântica do português: matéria da disciplina de Linguística Portuguesa*. Relatório apresentado a concurso de prof. Extraordinário. Lisboa: Universidade de Lisboa. Faculdade de Letras. [151p.].

Casteleiro, João Malaca (1981): *Sintaxe transformacional do adjetivo: regência das construções completivas*. Lisboa. Instituto Nacional de Investigação Científica. [561p.].

Casteleiro, João Malaca / Meira, Américo/ Pascoal, José Fernando Lino (1988): *Nível limiar: para o ensino/ aprendizagem do Português como Língua Segunda/ Língua Estrangeira*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa; Strasbourg: Conseil de l'Europe (Identidade: Série Língua Portuguesa) [665 p.], dis-

ponível

online:

<https://web.archive.org/web/20220729122849/http://cvc.instituto-camoes.pt/conhecer/biblioteca-digital-camoes/educacao-1/20-20/file.html>.

Casteleiro, João Malaca (2009): *Vocabulário ortográfico da língua portuguesa*. Porto: Porto Editora. [400p.].

Casteleiro, João Malaca (2014): *A arte de mandar em português: estudo sintático-estilístico baseado em autores portugueses e brasileiros*. Rio de Janeiro, Lexikon. [269p.].

A2 Obras (co-)organizadas

A2.1 Dicionários

Casteleiro, João Malaca (dir. cient.)/ Chorão, João Bigotte/ Colaço, António Maduro (1997): *Dicionário verbo: Português-Inglês*. Lisboa: Verbo [1130p.].

Casteleiro, João Malaca (dir.) (2001): *Dicionário da língua portuguesa contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa*, 2 vol. Lisboa: Verbo [3809p.].

Casteleiro; João Malaca (dir. cient.)/ Figueira, Helena/ Gouveia, Eugénio/ Pinto, Cláudia Moura Dias/ Sousa, Edite Correia de (2007): *Dicionário Gramatical de verbos portugueses*. Lisboa: Texto [855p.].

Casteleiro, João Malaca/ Xavier, Maria Francsica/ Crispim, Maria de Lourdes (2022): *Dicionário da Língua Portuguesa Medieval*. Lisboa Caminho [E-Book] [ca. 2000p.]².

Chorão, João Bigotte (dir.)/ Casteleiro, João Malaca (dir. cient.) (2004): *Dicionário Verbo : português-francês*. Lisboa: Verbo [1318p.].

A2.2 Manuais de Português Língua Estrangeira

Avelar, António / Casteleiro, João Malaca (coord.) (1989): *Lusofonia: curso básico de Português Língua Estrangeira; Livro do aluno*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.

Avelar, António / Casteleiro, João Malaca (coord.) (1989): *Lusofonia: curso básico de Português Língua Estrangeira; Caderno de exercícios*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa. [6ª. ed. Lisboa: Lidel 2005].

Avelar, António/ Casteleiro, João Malaca (coord.) (1993): *Lusofonia: Curso básico de Português Língua Estrangeira*. Lisboa: Lidel. [5ª. ed. Lisboa: Lidel 2001].

² Para mais informações veja-se a página web da editora Caminho: [https://caminho.leya.com/pt/dicionarios-e-enciclopedias/dicionario-da-lingua-portuguesa-medieval-ebook/\(12/03/2024\)](https://caminho.leya.com/pt/dicionarios-e-enciclopedias/dicionario-da-lingua-portuguesa-medieval-ebook/(12/03/2024)).

- Avelar, António/ Casteleiro, João Malaca (1993): *Lusofonia: Curso básico de Português Língua Estrangeira: Livro do professor*. Lisboa. Lidel. [4ª. ed. Lisboa; Porto; Coimbra: Lidel 2002]
- Avelar, António/ Casteleiro, João Malaca (coord.)/ Dias, Helena Bárbara Marques (1994): *Lusofonia : Curso Avançado de Português Língua Estrangeira*. Lisboa: Lidel. [2ª. ed. Lisboa: Lidel 2001; 3ª. ed. Lisboa; Porto; Coimbra: Lidel, 2006]
- Casteleiro, João Malaca (coord.)/ Dias, Helena Bárbara Marques (1997): *Lusofonia: Curso Avançado De Português Língua Estrangeira: Caderno De Exercícios*. Lisboa ; Porto ; Coimbra : Lidel. [3ª. ed. Lisboa, Porto: Lidel 2004].
- Avelar, Antonio/ Casteleiro, João Malaca (coord.) (2002): *Lusofonia: Curso Avançado De Português Língua Estrangeira: Livro do professor*. Lisboa; Porto; Coimbra: Lidel.
- Ballmann, Maria José /Casteleiro, João Malaca (Coord.)/ Coelho, Maria Luísa/ Oliveira, Carla (2006): *Aprender Português : Curso Inicial De Língua Portuguesa Para Estrangeiros : Níveis A1-A2*. Lisboa: Texto.
- Ballmann, Maria José /Casteleiro, João Malaca (Coord.)/ Coelho, Maria Luísa/ Oliveira, Carla (2006): *Caderno de Exercícios: Aprender Português : Curso Inicial De Língua Portuguesa Para Estrangeiros: Níveis A1-A2*. Lisboa: Texto.
- Ballmann, Maria José/ Casteleiro, João Malaca (Coord.)/ Coelho, Maria Luisa/ Oliveira, Carla (2010): *Aprender Português 1: Caderno de exercícios: Níveis A1 – A2: Curso inicial de língua*

portuguesa para estrangeiros. Lisboa: Texto [4^a ed.; 5^a ed. 2013].

Ballmann, Maria José/ Casteleiro, João Malaca/ Coelho, Maria Luísa/ Oliveira, Carla (2010): *Aprender Português 1: Níveis A1 – A2: Curso inicial de língua portuguesa para estrangeiros*. Lisboa: Texto. [3^a ed. 2010, 5a. ed. 2012].

Ballmann, Maria José/ Casteleiro, João Malaca (Coord.)/ Coelho, Maria Luisa/ Oliveira, Carla (2014): *Aprender Português 1: Caderno de exercícios: Níveis A1 – A2 (QEER)*. Lisboa: Texto. [5a. ed.].

Ballmann, Maria José/ Casteleiro, João Malaca (Coord.)/ Coelho, Maria Luisa/ Oliveira, Carla (2017): *Aprender Português 1: Caderno de exercícios: Níveis A1 – A2 (QEER)*. Lisboa: Texto.

Casteleiro, João Malaca/ Leiria, Isabel/ Vasconcelos, Manuela (1985): *Falar português: guia pedagógico = 說葡萄牙語*. Macau : Serviços de Educação e Cultura do Governo de Macau.

Casteleiro, João Malaca/ Martins, Maria de Lurdes Paulino/ Raposo, Helena Paula (1988): *Português comercial: 40 lições*. Lisboa : Instituto de Cultura e Língua Portuguesa ; Ministério da Educação.

Casteleiro, João Malaca (Coord.)/ Coelho, Maria Luísa/ Oliveira, Carla (2007): *Aprender Português 2: Nivel B1: Curso elementar de Língua Portuguesa para estrangeiros*. Lisboa: Texto (1^a ed. 2007, 2^a ed. 2009, 3^a ed. 2010, 4^a ed. 2012).

- Casteleiro, João Malaca (Coord.) / Coelho, Luísa/ Oliveira, Carla (2010): *Aprender Português 2: Caderno de exercícios: Nível B1: Curso Elementar de Língua Portuguesa para Estrangeiros*. Lisboa: Texto [4ª. ed.].
- Casteleiro, João Malaca (Coord.) / Coelho, Luísa/ Oliveira, Carla (2010): *Aprender Português 3: Nível B2: Curso Intermédio de Língua Portuguesa para Estrangeiros*. Lisboa: Texto [3ª. ed.].
- Casteleiro, João Malaca/ Coelho, Maria Luísa/ Oliveira, Carla (2013): *Aprender Português 2: Português para Estrangeiros: Nível B1 (QCER)*. Lisboa: Texto. [4ª. ed.].
- Casteleiro, João Malaca/ Coelho, Maria Luísa/ Oliveira, Carla (2013): *Aprender Português 3: Português para estrangeiros: Nível B2 (QEER)*. Lisboa: Texto. [4ª. ed.].
- Casteleiro, João Malaca (Coord.)/ Coelho, Maria Luísa/ Oliveira, Carla (2015): *Português em foco 1: livro do aluno: Níveis A1 – A2 (QCER)*. Lisboa: Lidel. [2ª. ed. 2018].
- Casteleiro, João Malaca (Coord.)/ Coelho, Maria Luísa/ Oliveira, Carla (2017): *Português em foco 2: livro do aluno: Nível B1*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas.
- Casteleiro, João Malaca (Coord.)/ Coelho, Maria Luísa/ Oliveira, Carla (2017): *Português em foco 1: livro do professor, Níveis A1 – A2*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas. [2ª. ed. 2021].
- Casteleiro, João Malaca/ Coelho, Maria Luísa/ Oliveira, Carla (2018): *Português em foco 2: livro do professor*. Lisboa: Lidel. [2ª. ed. 2021].

- Casteleiro, João Malaca / Coelho, Maria Luísa/ Oliveira, Carla (2018):
Português em foco 3: livro do aluno, nível B2. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas.
- Casteleiro, João Malaca / Coelho, Maria Luísa/ Oliveira, Carla (2018):
Português em foco 3: livro do professor, nível B2. Lisboa: Lidel. [2ª. ed. 2021].
- Casteleiro, João Malaca / Coelho, Maria Luísa/ Oliveira, Carla (2019):
Português em foco 4: QECR, níveis C1 – C2: Livro do aluno. Lisboa: Lidel. [2ª. ed. 2021].
- Casteleiro, João Malaca / Coelho, Maria Luísa/ Oliveira, Carla (2020):
Português em foco I: Caderno de exercícios, QECER Níveis A1 – A2. Lisboa: Lidel.
- Casteleiro, João Malaca / Coelho, Maria Luísa/ Oliveira, Carla (2020):
Português em foco 3: Caderno de exercícios, QECER Nível B2. Lisboa: Lidel.
- Casteleiro, João Malaca / Coelho, Maria Luísa/ Oliveira, Carla (2021):
Português em foco 4: Caderno de exercícios e aspetos culturais: C1 – C2. Lisboa: Lidel.
- Casteleiro, João Malaca / Coelho, Maria Luísa/ Oliveira, Carla (2021):
Português em foco: PLNM – Nível A1: Livro do Aluno. Lisboa: Lidel.
- Casteleiro, João Malaca / Coelho, Maria Luísa/ Oliveira, Carla (2021):
Português em foco: PLNM – Nível A1, PLNM – Nível A2: Livro do Aluno. Lisboa: Lidel.

Casteleiro, João Malaca / Coelho, Maria Luísa/ Oliveira, Carla (2021): *Português em foco: PLNM – Nível A1, PLNM – Nível A2: Caderno de exercícios*. Lisboa: Lidel.

Casteleiro, João Malaca / Coelho, Maria Luísa/ Oliveira, Carla (2021): *Português em foco: PLNM – Nível B1: caderno de exercícios*. Lisboa: Lidel.

Casteleiro, João Malaca / Coelho, Maria Luísa/ Oliveira, Carla (2021): *Português em foco: PLNM – Nível B1: livro do Aluno*. Lisboa: Lidel.

A2.3 Gramáticas

Casteleiro, João Malaca (1999): *Gramática Fácil da Língua Portuguesa: adjetivo, ortografia, interjeições, advérbios, pronomes, preposições e pontuação*. Maputo: Moçambique Editora.

Casteleiro, João Malaca (Coord.)/ Coelho, Maria Luísa/ Oliveira, Carla (2007): *Gramática aplicada: Português para estrangeiros: Níveis A1, A2, B1 (QEER)*. Alfragide: Texto. [5a. tir.: 2021].

Casteleiro, João Malaca (Coord.)/ Coelho, Maria Luísa/ Oliveira, Carla (2013): *Gramática aplicada: português para estrangeiros: níveis B2, C1 (QEER)*. Lisboa: Texto.

A2.4 Outras publicações (co-)organizadas

Bouchon, Geneviève/ Casteleiro, João Malaca/ Lourenço, Eduardo/ Magalhães, Joaquim Romero (1994): *Portugal e o Oriente: 1º*

ciclo de confêrencias. Lisboa: Quetzal; Fundação Oriente [89p.].

Casteleiro, João Malaca (Org.) (1984): *Português Fundamental, v. 1: Vocabulário e gramática, tomo 1: Vocabulário*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica; Centro de Linguística da Universidade de Lisboa [99p.].

Casteleiro, João Malaca/ Nascimento Maria Fernanda Bacelar do (2001): *Português falado: documentos autênticos; gravações áudio com transcrição alinhada* [CD-ROM]. Lisboa: Centro de Linguística da Universidade de Lisboa.

Casteleiro, João Malaca/ Changsen, Li/ Pedro, Maria Filomena Raimundo de Sousa (eds.) (2007): *Primeiro encontro académico de ensino curricular de português e de tradução chinês/português: actas, Julho 2006*. Macau : Instituto Politecnico de Macau. [162p.]

Casteleiro, João Malaca/ Correia, Pedro Dinis (2008): *Atual: O novo acordo ortográfico: O que vai mudar na grafia do Português*. Cacém: Texto. [32p.].

Casteleiro, João Malaca (orient. Cient.)/ Salgado, Ana de Castro/ Saraiva, Ana Rita Reis (2010): *Vocabulário Ortográfico da língua portuguesa*. Porto: Porto Editora. [2^a. ed.].

Casteleiro, João Malaca/ Pascoal, José Lino/ Oliveira, Teresa Brandão (2013): *Exames de português CAPLE-UL: português língua estrangeira*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas [2a. ed. 2019].

Casteleiro, João Malaca (Coord.)/ Coelho, Maria Luísa/ Oliveira, Carla (2014): *Manual de pronúncia e prosódia*. Lisboa: Lidel. [140p. + 2 CD].

A3 Artigos

Casteleiro, João Malaca (1968a): "**A Influência da Flammetta de Boccaccio na menina e moça de Bernardim Ribeiro**" in: *Ocidente* 74, 145 – 168.

Casteleiro, João Malaca (1968b): "**Lições de Português I: As palavras**", in: *Boletim Mensal da Sociedade de Língua Portuguesa* 19, 8-9, 310-319.

Casteleiro, João Malaca (1968c): "**Lições de Português II: O substantivo 2ª. parte**", in: *Boletim Mensal da Sociedade de Língua Portuguesa* 19, 10, 340-350.

Casteleiro, João Malaca (1968d): "**Lições de Português III: O substantivo, 2ª parte**", in: *Boletim Mensal da Sociedade de Língua Portuguesa* 19, 11, 384-396.

Casteleiro, João Malaca (1968e): "**Lições de Português IV: O substantivo, 3ª parte**", in: *Boletim Mensal da Sociedade de Língua Portuguesa* 19, 12, 439-445.

Casteleiro, João Malaca (1969a): "**Lições de Português V: O artigo**", in: *Boletim Mensal da Sociedade de Língua Portuguesa* 20, 1, 23-29.

Casteleiro, João Malaca (1969b): "**Lições de Português VI: O adjetivo, 1ª parte**", in: *Boletim Mensal da Sociedade de Língua Portuguesa* 20,2, 69-76.

Casteleiro, João Malaca (1969c): "**Lições de Português VII: O adjetivo, 2ª parte**", in: *Boletim Mensal da Sociedade de Língua Portuguesa* 20, 3, 112-122.

Casteleiro, João Malaca (1969d): "**Lições de Português VIII: Os numerais**", in: *Boletim Mensal da Sociedade de Língua Portuguesa* 20,4, 139-146.

Casteleiro, João Malaca (1969e): "**Lições de Português IX: Da gramática à estilística; Os pronomes: introdução**", in: *Boletim Mensal da Sociedade de Língua Portuguesa* 20, 5, 174;180.

Casteleiro, João Malaca (1969f): "**Lições de Português X: Da gramática à estilística: Os pronomes pessoais**", in: *Boletim Mensal da Sociedade de Língua Portuguesa* 20, 6, 207;212.

Casteleiro, João Malaca (1969g): "**Lições de Português XI: Da gramática à estilística: Os pronomes pessoais (Formas de tratamento)**", in: *Boletim Mensal da Sociedade de Língua Portuguesa* 20, 7, 236-243.

Casteleiro, João Malaca (1975): "**Aspectos da sintaxe do português falado no interior do país**", in: *Boletim de Filologia* 24, 57-74, disponível online: <http://cvc.instituto-camoes.pt/conhecer/biblioteca-digital-camoes/lingua-1/251-251/file.html>

Casteleiro, João Malaca (1976a): "**L'emploi de l'indicatif, du subjonctif et de l'infinitif dans les phrases complétifs en portugais** »,

- in: Nickel, Gerhard (ed.) : *Proceedings of the Fourth Congress in Applied Linguistics*, vol. 3. Stuttgart: Hochschul-Verlag, 31-44.
- Casteleiro, João Malaca (1976b): "**Distribuição geográfica do vocabulário português**", in: Academia das Ciências de Lisboa (ed.): *Dicionário da língua portuguesa, 1: A – Azuverte*. Lisboa: Imprensa Nacional; Casa da Moeda, XXVIII-XXXII.
- Casteleiro, João Malaca (1976c): "**Sintaxe e Semântica das Construções enfáticas com é que**" in: *Boletim de Filologia* 25, 1, 97 – 166, disponível online: <http://cvc.instituto-camoes.pt/conhecer/biblioteca-digital-camoes/lingua-1.html?limit=20&limitstart=0>
- Casteleiro, João Malaca (1977): "**A sintaxe na didáctica do português como língua estrangeira**", in: *1o Encontro nacional para a investigação e ensino do Português, 1976: actas*. Lisboa: Centro de Linguística das Universidades de Lisboa, 413-461.
- Casteleiro, João Malaca (1979): "**A doutrina gramatical de Jerónimo Soares Barbosa**", in: *Memórias da Academia de Ciências de Lisboa, Classe de Letras* 21, 197-215.
- Casteleiro, João Malaca (1981a): «**Résultats et conclusions du Projet du Portugais Fondamental**», in : *Revue de Phonétique Appliquée* 61; 62; 63, 169-186.
- Casteleiro, João Malaca (1981b): «**Extrapolation ou permutation en portugais?** », in: *Linguisticae Investigationes* 5,2, 259-273.

- Casteleiro, João Malaca (1981c): «**Estudo linguístico do primeiro Dicionário da Academia (1793)**», in: *Memórias da Academia de Ciências de Lisboa – Classe Letras* 22, 47-63.
- Casteleiro, João Malaca (1981d): “**Jerónimo Soares Barbosa: um gramático racionalista do século XVIII**”, in: *Boletim de Filologia* 26, 10-110.
- Casteleiro, João Malaca (1982a): “**Extrapolation ou permutation en portugais? Réponse a Van der Auwera**”, in: *Linguisticae Investigationes* 6,2, 405.
- Casteleiro, João Malaca (1982b): “**Análise gramatical dos advérbios de frase**”, in: *Biblos* 58, 99-109.
- Casteleiro, João Malaca (1983): “**Réforme et modernisation de la langue portugaise**”, in: Fodor, István/ Hagège, Claude (eds.) : *Language Reform: History and Future; La réforme des langues: histoire et avenir, Sprachreform: Geschichte und Zukunft*, vol. 2. Hamburg: Buske, 393-418.
- Cintra, Lindley Fernando/ Santos, Odete/ Sidorkov, Vladimir/ Head, Brian Franklin/ Augel, Moema Parente/ Galves, Charlotte/ Léglise-Costa, Pierre/ Leiria, Isabel/ Casteleiro, João Malaca/ Rodrigues, João Cândido de Araújo (1985): “**O ensino do Português como língua segunda e como língua estrangeira: debate (5ª mesa redonda, 2 de Junho de 1983)**”, in: Cintra, Luís Fernando (coord.): *Congresso Sobre a Situação Actual da Língua Portuguesa no Mundo: actas*, vol. 1, 576-588.

Casteleiro, João Malaca (1986a): "**Unificação ortográfica da língua portuguesa**", in: *ICALP* 5, 32-37.

Casteleiro, João Malaca (1986b): „**Encontro de Unificação Ortográfica da Língua Portuguesa: principais alterações a introduzir na ortografia vigente**”, in: *Voz di povo* XI, 570, 7-11.

Casteleiro, João Malaca (1987a): "**Nouvelles perspectives pour l'enseignement du portugais en tant que langue étrangère**", in: Robert Bosch Stiftung / Fundação Calouste Gulbenkian (eds.): *L'avenir des lettres étrangères à l'université: Résultats de la Quatrième Conférence Européenne à Lisbonne, 6 au 8 février 1986; The future of foreign languages and literatures at the university : results of the Fourth European Conference in Lisbon, 6 to 8 February 1986*. Gerlingen: Bleicher, 42-44.

Casteleiro, João Malaca (1987b): "**New prospects for teaching Portuguese as a Foreign Language**", in: Robert Bosch Stiftung / Fundação Calouste Gulbenkian (eds.): *L'avenir des lettres étrangères à l'université: Résultats de la Quatrième Conférence Européenne à Lisbonne, 6 au 8 février 1986; The future of foreign languages and literatures at the university: results of the Fourth European Conference in Lisbon, 6 to 8 February 1986*. Gerlingen: Bleicher, 85-87.

Casteleiro, João Malaca (1988): "**A língua portuguesa e a expansão do saber**", in: *Os Portugueses e o Mundo: Conferência Internacional*, vol. 3: Língua Portuguesa. Porto: Fundação Engenheiro António de Almeida, 89-97.

- Casteleiro, João Malaca (1988): "**O Dicionário da Academia das Ciências de Lisboa e a contribuição de Joseph M. Piel**", in: Kremer, Dieter (ed.): *Homenagem a Joseph M. Piel por ocasião do seu 85. Aniversário*. Tübingen: Niemeyer, 191-193.
- Casteleiro, João Malaca (1989): "**Formar professores de língua portuguesa: com que linguística?**", in: Marques, Maria Lúcia Garcia (ed.): *Congresso sobre a Investigação e Ensino do Português : Lisboa, 18 a 22 de maio, 1987; actas*. Lisboa ICALP, 60-66.
- Casteleiro, João Malaca (1990): "**Para um novo projecto de unificação ortográfica da língua portuguesa**", in: *Revista do Património Histórico e Artístico Nacional* (No. Especial), 25-26, disponível online:
<https://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=reviphan&pagfis=8196> (30/07/2022).
- Casteleiro, João Malaca et al. (1991): "**Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa (e respectivo Anexo II: Nota explicativa do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa)**", in: *Diário da República*, 1ª série, no. 193 (23 de Agosto de 1991), 4370-4388.
- Casteleiro, João Malaca (1991): "**A gramática e o ensino-aprendizagem do português como língua estrangeira**", in: Carmo, António/ Matos, Artur Teodoro (eds.): *Português como Língua Estrangeira: Actas; Seminário Internacional, 9 a 12 de Maio de 1991*. Macau: Direcção dos Serviços de Educação; Fundação Macau; Departamento de Estudos Portugueses da Universidade da Ásia Oriental; Instituto Português do Oriente, 113-118.

- Casteleiro, João Malaca (1993): "**Estudo linguístico do 1º Dicionário da Academia das Ciências de Lisboa (1793)**", in: Academia das Ciências de Lisboa (ed.): *Dicionário da língua portuguesa, tomo primeiro: A; reprodução fac-similada assinalando o II Centenário da edição*. Lisboa: ACL, XI-XXIV.
- Casteleiro, João Malaca (1994): "**Os galicismos na língua portuguesa**", in: Association pour le développement des études portugaises, brésiliennes, d'Afrique et d'Asie lusophones/ Centre culturel portugais (eds.): *France-Portugal : images réciproques : actes du colloque, 21, 22, 23 mai 1992, Assemblée Nationale, 101, rue de l'Université, Paris*. Paris : ADEPBA, 173-176.
- Casteleiro, João Malaca (1994a): "**A língua portuguesa no Oriente**", in: Bouchon, Geneviève/ Casteleiro, João Malaca/ Lourenço, Eduardo/ Magalhães, Joaquim Rimerio: *Portugal e o Oriente : 1º ciclo de conferências*. Lisboa: Quetzal; Fundação Oriente, 27-49.
- Casteleiro, João Malaca (1994b): "**Die Stellung des Portugiesischen in der Welt von heute**", in: *Deutsch-brasilianische Hefte; Cadernos germano-brasileiros*, 33, 1/2, 92-98.
- Casteleiro, João Malaca (1994c): "**A situação atual da língua portuguesa no mundo**", in: *Deutsch-brasilianische Hefte; Cadernos germano-brasileiros*, 33, 1/2, 93-99.
- Casteleiro, João Malaca (1995): "**O devir da cultura portuguesa através do léxico**", in: Instituto Português do Oriente (ed.): *Encontro Português – Língua de Cultura: Actas Macau 27-29 de Maio de 1993*. Macau: IPOR, 158-162.

Casteleiro, João Malaca (1998): "**La lexicographie lusitanienne et le Dictionnaire de Académie**", in : Quemada, Bernard (ed.) : *Le Dictionnaire de l'Académie Française et la lexicographie institutionnelle européenne : Actes du colloque international des 17, 18 et 19 novembre 1994*. Paris : Honoré Champion, 431-438.

Batra, Anna/ Rigau, Gemma/ Hernanz, Maria Lluïsa/ Benucci, Antonella/ Gauchola, Roser/ Casteleiro, João Malaca/ Tost, Manuel A. (1998): „**Las construcciones impersonales**“, in: Tost, Manuel A. (ed.): *Ensenyament–aprenentatge de llengües romàniques: nous enfocaments* ; Projecte ARIADNE, Programa SOCRATES & JEUNESSE – Lingua D. Bellaterra (Barcelona): Institut de Ciències de L'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona (Els Llibres de l'ICE de la UAB: Eines i Estratègies; 8), 13-72.

Gauchola, Roser/ Murillo, Juio/ Tost, Manuel A./ Benedetti, Marina/ Casteleiro, João Malaca (1998): „**La négation**“, in: Tost, Manuel A. (ed.): *Ensenyament–aprenentatge de llengües romàniques: nous enfocaments*; Projecte ARIADNE, Programa SOCRATES & JEUNESSE – Lingua D. Bellaterra (Barcelona): Institut de Ciències de L'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona (Els Llibres de l'ICE de la UAB : Eines i Estratègies; 8), 73-125.

Vivès, Robert/ Bartra, Anna, Hernanz, Maria Lluïsa/ Rigau, Gemma/ Lo Duca, Maria Pia/ Casteleiro, João Malaca (1998): „**L'approche lexicale-grammaire**“, in: Tost, Manuel A. (ed.): *Ensenyament–aprenentatge de llengües romàniques: nous enfocaments* ; Projecte ARIADNE, Programa SOCRATES & JEUNESSE – Lingua D. Bellaterra (Barcelona): Institut de Ciències de L'Educació de la Universitat Au-

tònoma de Barcelona (Els Llibres de l'ICE de la UAB: Eines i Estratègies; 8), 127-206.

Casteleiro, João Malaca (1999): "**Oração de Sapiência: a Língua Portuguesa na Confluência de Todos os Saberes**", proferida na cerimónia de abertura do ano académico na Universidade da Beira Interior, 36-44, disponível online: http://www.ubi.pt/Ficheiros/Entidades/Oracoes_Sapiencia/Prof%20Malaca%20Casteleiro_1999.pdf (31/07/2022).

Casteleiro, João Malaca/ Correia, Margarita (1999): "**A normativização do português**", in: Cano Ivorra, Maria Antònia/ Martines Peres, Josep/ Martines Peres, Vincen/ Ponsoda, Joan J. (eds.): *Bescanvi i identitat: interculturalitat i construcció de la llengua*. Alacant: Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana; Departament de Filologia Catalana de la Universitat d'Alacant; Ajuntament de la Nucia (Symposia Philologica; 2), 57-84.

Casteleiro, João Malaca (2001): "**Oração de Sapiência: a vocação transoceânica da língua portuguesa**", in: *Jornadas do Mar 2000. Dos Mares de Cabral ao Oceano da Língua Portuguesa. Actas do Colóquio, comunicações apresentadas na Escola Naval de 20 a 24 de novembro de 2000*. Lisboa: Escola Naval, 24-25.

Casteleiro, João Malaca (2006): "**Les dictionnaires Portugais**", in: *Dix-huitième siècle*, 2006, 38, 1, 119-134.

Casteleiro, João Malaca (2007): "**Atualidade e pertinência**", in: *Jornal de Letras*, 954, (25 de abril de 2007), 15.

Casteleiro, João Malaca/ Reis, Susana (2008): "**A Intercompreensão entre o Português e o Espanhol: Diferenças fonético-fonológicas e Lexicais**", in: Capucho, Filomena/ Martins, Adriana Alves P./ Degache, Christian/ Tost, Manuel (eds.): *Diálogos em intercompreensão: actas / do Colóquio, Lisboa, Setembro de 2007*. [CD-ROM]. Lisboa: Universidade Católica Editora, 409-417.

Casteleiro, João Malaca (2008): "**Actividades lexicográficas da Academia das Ciências de Lisboa**", in: González Seonae, Ernesto/ Santamaria, Antón/ Varela Barreiro, Xavier (eds.): *Lexicografía galega moderna. Recursos e perspectivas*. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega; Instituto da Lingua Galega, 315-322.

Casteleiro, João Malaca/ Xavier, Maria Francisca/ Crispim, Maria de Lourdes (2009): "**Um Dicionário da Língua Portuguesa Medieval**", in: *Boletim da Academia Galega da Língua Portuguesa 2*, 36-49.

Casteleiro, João Malaca (2010): "**O Novo Acordo Ortográfico e os pomos da discórdia**", in: *Boletim da Academia Galega da Língua Portuguesa 3*, 125-130.

Casteleiro, João Malaca (2011): "**José Leite de Vasconcelos (1858-1941): Uma vida inteira dedicada à Ciência**", in: *Letras com vida 2*, 75-77, disponível online: <http://hdl.handle.net/10451/28869>

Casteleiro, João Malaca (2012): "**Da gramática descritiva à gramática comunicativa como forma de promoção de uma aprendizagem mais eficaz da língua portuguesa no mundo**", in: Silva, Roberval Texeira e / Yan, Qiarong / Espadinha, Maria Antónia / Leal, Ana Varani (eds.): *Anais do III SIMELP: A formação de Novas Ge-*

rações de Falantes de Português no Mundo. Macau: Universidade de Macau, 16 [CD-ROM].

Casteleiro, João Malaca/ Oliveira, Carla/ Coelho, Luísa (2012): “**Uma coleção de materiais didáticos para o ensino do português como língua segunda e estrangeira**”, in: Cristóvão, Fernando (ed.): *Ensaio Lusófonos*. Coimbra: Almedina; CLEPUL, 35-52.

Casteleiro, João Malaca (2014): “**Variação gráfica múltipla no português medieval e consequentes dificuldades na dicionarização das unidades lexicais**”, in: Fiéis, Alexandra/ Lobo, Maria/ Madeira, Ana (ed.): *O universal e o particular: uma vida a comparar; homenagem a Maria Francisca Xavier*. Lisboa: Colibri, 91-94.

Casteleiro, João Malaca (2015): “**Língua Portuguesa, Portugalidade e Lusofonia**”, in: Luís, Carla Sofia Gomes Xavier/ Luís, Alexandre António da Costa/ Real, Miguel (org.): *Mário Cláudio e a Portugalidade*. Setúbal: Fénix, 159-166.

Casteleiro, João Malaca (2016): “**Acordo Ortográfico e Política de Língua**”, in: Silva, António Carvalho da (ed.): *Questões atuais da educação em línguas: dos domínios do ensino do Português a uma política de língua*. Ribeirão: Humus, 167-181.

Casteleiro, João Malaca (2016). “**A importância crescente da língua portuguesa no panorama mundial**”, in: Luís, Alexandre António da Costa/ Luís, Carla Sofia Gomes Xavier/ Osório, Paulo José Tente da Rocha Santos (eds.): *A Língua Portuguesa: Passado, Presente e Futuro*. Lisboa: Colibri, 201-210.

Casteleiro, João Malaca (2017): "**A Academia das Ciências de Lisboa e o Acordo Ortográfico de 1990**", in: *Atas / Anais do 27º colóquio Belmonte 6-9 abril*. [27.º Colóquio da Lusofonia, Belmonte, 7 a 10 de abril 2017]. S.l.: AICL, 97-102, disponível online: <https://www.lusofonias.net/arquivos/425/Atas-dos-Coloquios/1886/ATAS-2017-belmonte-2017.pdf> (30/07/2022).

Casteleiro, João Malaca (2017): "**A importância de um dicionário de codificação como o da Academia das Ciências de Lisboa no ensino-aprendizagem do Português**", in: Iok, Heong Lei/ André, Carlos Ascenso/ Pereira, Rui (eds.): *Actas do 3.º Fórum Internacional do Ensino da Língua Portuguesa na China*. Macau: Instituto Politécnico, 25-48, disponível online: https://cpclp.ipm.edu.mo/wp-content/uploads/2021/07/eBOOK_Actas_3_Forum_Internacional_Lingua_Portuguesa_China.pdf (30/07/2022).

Casteleiro, João Malaca (2018): "**A importância do texto literário para o enriquecimento da competência lexical do aluno**", in: *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 6, 12-17, disponível online: http://www.joaodedeus.pt/documentacao/revistacientifica/ED_6.pdf (30/07/2022).

Casteleiro, João Malaca (2020): "**O contributo exemplar do insigne gramático Evanildo Bechara para a valorização da unidade da língua portuguesa (um depoimento)**", in: Santos, Denise Salim/ Barbosa, Flávio de Aguiar/ Hue, Sheila (eds.): *O Sentimento da Língua: Homenagem a Evanildo Bechara 90 anos*. Rio de Janeiro:

Nau, 117-124, disponível online: https://naueditora.com.br/wp-content/uploads/2021/02/O-Sentimento-da-Lingua_Ebook.pdf (17/02/2024).

Casteleiro, João Malaca (2025): «**Alguns aspetos de uma gramática comunicativa do português e sua contribuição para um ensino mais eficaz da língua a aprendentes estrangeiros**», in: Johnen, Thomas/ Santos, Liliane/ Schmidt-Radefeldt, Jürgen (eds.): *Gramática Comunicativa e Ensino de Português Língua Não Materna num Mundo Multilíngue Estudos In Memoriam do Professor Doutor João Malaca Casteleiro*. Zwickau: Westsächsische Hochschule Zwickau, Fakultät Angewandte Sprachen und Interkulturelle Kommunikation (ZwIKSprache; 6), 95-116. DOI: 10.34806/9783946409076-e

A4 Palestras gravadas

Casteleiro, João Malaca (s.d.): O ensino da gramática pelo Prof. Dr. Malaca Casteleiro. [Funchal: Universidade da Madeira]. Video cassette³.

Casteleiro, João Malaca (2007): "Os dicionários da Academia e o Houaiss da Língua Portuguesa: a sua contribuição para a unidade na diversidade da língua. Conferência proferida em 8 de Outubro de 2007 na Academia Galega da Língua Portuguesa, Santiago de Compostela", in: Conferência dos professores

³ Disponível na Biblioteca da Universidade da Madeira. Cf. <https://koha.uma.pt/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=70021> (02/09/2024).

Evanildo Bechara e Malaca Casteleiro em Compostela 4/8, 06:16 min- 15:05 min, disponível online: <https://www.youtube.com/watch?v=AsU6Mbloy38> (16/10/2022);

Conferência dos professores Evanildo Bechara e Malaca Casteleiro em Compostela 5/8, vídeo, 15:05 min, disponível online: https://www.youtube.com/watch?v=AB_WbeH7bok (16/10/2022);

Conferência dos professores Evanildo Bechara e Malaca Casteleiro em Compostela 6/8, vídeo, 15:05 min., disponível online: <https://www.youtube.com/watch?v=LyMuxKb9Neg> (16/10/2022);

Conferência dos professores Evanildo Bechara e Malaca Casteleiro em Compostela 7/8, vídeo, 15:05., disponível online: <https://www.youtube.com/watch?v=bwsV7MYKGb0> (16/10/2022);

Conferência dos professores Evanildo Bechara e Malaca Casteleiro em Compostela 8/8, vídeo, 11: 50, disponível online: <https://www.youtube.com/watch?v=iKNzQkJyjVA> (16/10/2022).

Casteleiro, João Malaca (2014): *A língua portuguesa no mundo atual globalizado*. Conferência proferida em 15 de setembro de na Academia Brasileira de Letras. Vídeo, 61:56 min. Academia Brasileira de Letras, disponibilizado online em 24 de Setembro de 2014 pela Academia Brasileira de Letras, disponível online:

<https://www.youtube.com/watch?v=nKjXmK4iOgQ>

(16/10/2022).

B Entrevistas com o Professor João Malaca Casteleiro

Aranha, Ana [entrevistadora]/ Casteleiro, João Malaca (2008): „Entrevista ao professor João Malaca Casteleiro, linguista, sobre o Novo Dicionário da Língua Portuguesa, o Novo Acordo Ortográfico, e as mudanças no Léxico da Língua Portuguesa“, áudio, 5:23 min., *À Volta dos Livros* (21 de Março de 2008), Antena 1, disponível online: <https://arquivos.rtp.pt/conteudos/entrevista-a-joao-malaca-casteleiro-3/> (02/09/2024).

Balasteiro, Sónia [entrevistadora]/ Invêncio, Sandra [entrevistadora]/ Casteleiro, João Malaca [entrevistado] (2002): „Uma vida ao serviço da Língua Portuguesa“, in: *urbi et orbi* 118 (7 a 13 de Maio de 2002), disponível online: https://urbi.ubi.pt/020507/edicao/118_gentes_malaca.html (31/12/2024).

Bernal, Diego [entrevistador]/ Casteleiro, João Malaca [entrevistado] (2009): “I Seminário de Lexicologia da AGLP - Entrevista ao professor João Malaca Casteleiro”, vídeo, 6:33 min., Academia Galega da Língua Portuguesa (05 de Outubro de 2009), disponibilizado online por Galeguia em 1 de Fevereiro de 2011, disponível online:

<https://www.youtube.com/watch?v=sn3WDNLM234>

(16/10/2022).

Caetano, Luís [entrevistado]/ Casteleiro, João Malaca [entrevistado]: „800 Anos da Língua Portuguesa“, audio, 50:24 min., Antena 1 (29de Abril de 2015)), disponível online: <https://arquivos.rtp.pt/conteudos/800-anos-da-lingua-portuguesa/> (02/09/2024).

Cipriano, Rita [entrevistadora]/ Casteleiro, João Malaca [entrevistado] (2017): “Malaca Casteleiro: novas mudanças no Acordo Ortográfico “não têm pés nem cabeça””, in: *Observador* [online] (3 de Fevereiro de 2017, 15h27), disponível online: <https://observador.pt/especiais/malaca-casteleiro-novas-mudancas-no-acordo-ortografico-nao-tem-pes-nem-cabeca/> (16/10/2022).

Durão, Raúl [entrevistador]/ Casteleiro, João Malaca [entrevistado] (1988): “Entrevista ao professor, Malaca Casteleiro”, RTP 1, Ponto por Ponto (21/07/1988), vídeo, 3:30 min, disponível online: <https://arquivos.rtp.pt/conteudos/entrevista-ao-professor-malaca-casteleiro/> (12/03/2024).

Estrela, Edite [entrevistadora]/ Belchior, Maria de Lourdes [entrevistada]/ Casteleiro, João Malaca [entrevistado]/ Cunha, Celso Ferreira da [entrevistado] (1983): „Congresso sobre a Situação Atual da Língua Portuguesa no Mundo“, video, 6:36 min., BEM DIZER, BEM ESCREVER (CURSO DE PORTUGUÊS) (06 de Julho de 1983), RTP1, disponível online:

<https://arquivos.rtp.pt/conteudos/congresso-sobre-a-situacao-atual-da-lingua-portuguesa-no-mundo/> (02/09/2024).

Estrela, Edite [entrevistadora]/ Santos, Joaquim [entrevistado]/ Sousa, João Pereira e [entrevistado]/ Casteleiro, João Malaca [entrevistado]/ Nascimento, Fernanda Bacelar Nascimento [entrevistada]/ Cruz, Luísa Segura da [entrevistada] (1986): „Ninguém Respeita a Língua e Todo o Mundo a Ofende“, vídeo, 29:16 min, Crónicas de Bem Dizer (5 de Janeiro de 1986), RTP 1, disponível online: <https://arquivos.rtp.pt/conteudos/ninguem-respeita-a-lingua-e-todo-o-mundo-a-ofende/> (02/09/2024).

Gonçalves, João Alferes [entrevistador]/ Andrade, Eugénio de [entrevistado]/Fonseca, Fernando Venâncio Peixoto [entrevistado]/ Casteleiro, João Malaca [entrevistado], Matias, José Manuel [entrevistado]/ Costa, José Mário [entrevistado] (2005): „Páginas de Português“, áudio, 29:53 min, Antena 2 (21 de Junho de 2005), disponível online: <https://arquivos.rtp.pt/conteudos/paginas-de-portugues/> (02/09/2024).

Machado, Paula [entrevistadora]/ Casteleiro, João Malaca [entrevistado] (2008): Entrevista a João Malaca Casteleiro, áudio, 54:53 min., *Câmara dos Representantes* (12 de Janeiro de 2008), RDP Internacional, disponível online: <https://arquivos.rtp.pt/conteudos/entrevista-a-joao-malaca-casteleiro-2/> (02/09/2024).

Marques, Carlos Vaz [moderador]/ Agualusa, José Edurado [debatente]/ Casteleiro, João Malaca [debatente]/ Castro, Ivo [debatente], Moura, Vasco Graça [debatente] (2008): „O Novo Acordo Ortográfico“, audio (parte 1: 47:53 min; parte 2: 47:18 min), *Escrita em dia* (14 de Fevereiro de 2008), Antena 1, disponível online: parte 1: <https://arquivos.rtp.pt/conteudos/o-novo-acordo-ortografico-parte-i/> (02/09/2024); parte 2: <https://arquivos.rtp.pt/conteudos/o-novo-acordo-ortografico-parte-ii/> (02/09/2024)

Mato Creo, Iolanda [entrevistadora]/ Casteleiro, João Malaca [entrevistado] (2010): “II Seminário de Lexicologia da AGLP - Entrevista a João Malaca Casteleiro”, vídeo, 8:59 min., Academia Galega da Língua Portuguesa (25 de Setembro de 2010), disponibilizado online por Galeguia em 3 de Fevereiro de 2011, disponível online: <https://www.youtube.com/watch?v=e0F1TBH4zMQ> (16/10/2022).

Miranda, Marisa [entrevistadora]/ Casteleiro, João Malaca [entrevistado] (2001): “Falta uma Política de Apoio à Língua Portuguesa”, in: *Urbi et Orbi: Jornal On-line da Ubi, da Covilhã, da Região e do Resto*, n.º 69 (29 de Maio a 4 de Junho de 2011). Disponível online: http://www.urbi.ubi.pt/010529/edicao/69ubi_malaca.html (31/07/2022).

Plataforma Macau [entrevistadora]/ Casteleiro, João Malaca [entrevistado] (2014): „A China é o país onde se aprende mais Português”, *Plataforma* [online] (6 de Junho de 2014), disponível online: <https://www.plataformamedia.com/2014/06/10/a-china-e-o-pais-onde-se-aprende-mais-portugues/> (17/02/2024).

Rodrigues, Nuno [entrevistador]/ Casteleiro, João Malaca [entrevistado]/ Redes, Luís Filipe [entrevistado] (2015): „Acordi ortográfico”, audio, 32:15 min., *Entrevistas da Manhã* (13 de Março de 2015), Antena 1, disponível online: <https://arquivos.rtp.pt/conteudos/acordo-ortografico-4/> (02/09/2024).

Serrano, Esmeralda [entrevistadora]/ Casteleiro, João Malaca [entrevistado] (2001): “Entrevista a João Malaca Casteleiro, professor e linguista, sobre o novo “Dicionário da Língua Portuguesa”, editado pela Academia das Ciências de Lisboa”, audio, 57:08 min, *Aqui Entre Nós* (25 de Janeiro de 2001), Antena 1, disponível online: <https://arquivos.rtp.pt/conteudos/entrevista-a-joao-malaca-casteleiro/> (16/10/2022).

Silva, Maria Augusta [entrevistadora]/ Casteleiro, João Malaca [entrevistado] (2001): “Malaca Casteleiro entrevistado por Maria Augusta Silva: entrevista realizada na ocasião do lançamento do Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea”, in: *Casaldas Letras* [online] (Abril de 2011), disponível online: <https://www.casaldasletras.com/Textos/MALACA%20CASTELEIRO.pdf> (16/10/2022).

Tavares, Pedro Sousa [entrevistador]/ Casteleiro, João Malaca [entrevistado] (2016): "'O Acordo é para as novas gerações": O pai do Acordo, Malaca Casteleiro, lembra que só Angola e a Guiné-Bissau estão atrasados. E que não se deve perder tempo com minudências", in: *Diário de Notícias* [online] (09 de Maio de 2016, 08h17), disponível online: <https://www.dn.pt/sociedade/o-acordo-e-para-as-novas-geracoes-5164601.html> (16/10/2022).

Viana, Luís Miguel [entrevistador]/ Casteleiro, João Malaca [entrevistado] (2006): „Entrevista Malaca Casteleiro: Paladino do português como língua universal”, in: *Macau* (Março de 2006) IV,2, 4-12, disponível online: https://www.revistamacau.com.mo/wp-content/uploads/2022/03/RM_Issue_02.pdf (16/02/2024).

C Seleção de Teses e Dissertações (co-)orientadas pelo Professor João Malaca Casteleiro⁴

Amado, Christina (2006): *Que se fala em "São Tomé"? Crioulo? Português? O o falar sãotomense; metodologia de ensino de Portugues Língua Segunda/ Estrangeira*. Dissertação de Mestrado

⁴ A parte C inclui apenas teses e dissertações catalogizadas em Porbase e nos catálogos e repositórios das respectivas universidades. Por isso, inclui poucos trabalhos defendidos antes de 2000.

(Língua e Cultura Portuguesa). Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras.

Bentahar, Nadia (2007): *Contributos para o ensino-aprendizagem do árabe marroquino a falantes de português*. Dissertação de Mestrado (Língua e Cultura Portuguesa: Ensino de Português língua estrangeira / língua segunda). Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras.

Bento, Sofia da Conceição Salgado Lourenço (2004): *A problemática do ensino dos substantivos concretos e abstractos na disciplina de Língua Portuguesa no nível do 2º Ciclo*. Tese de Mestrado (Língua e Cultura Portuguesa e Didáctica). Covilhã: Universidade da Beira Interior, Departamento de Letras.

Cardoso, Luciana (2006): *Contributos para um dicionário de PLE-L2*. Tese de Mestrado (Língua e Cultura Portuguesa-PLE/L2). Lisboa: Universidade de Lisboa, Departamento de Língua e Cultura Portuguesa, Faculdade de Letras.

Carmo, Sandra Máisa Vidinha (2004): *Sintaxe e Semântica do verbo ser no romance em nome da terra de Vergílio Ferreira*. Tese de Mestrado (Ensino da Língua e da Literatura Portuguesa). Funchal: Universidade da Madeira.

Carvalho, Ana Sofia Abreu de (2000): *O vocativo em português: uma abordagem*. Dissertação de Mestrado (Língua e Cultura Portuguesa – Estudos Linguísticos). Macau: Universidade de Macau.

- Costa, Arlindo Monteiro Lopes da (2005): *Crioulo como Língua de Escolarização em Cabo Verde*. Tese de Mestrado (Língua e Cultura Portuguesa PLE). Lisboa: Universidade de Lisboa, Departamento de Língua e Cultura Portuguesa, Faculdade de Letras.
- Crespo, Rosa Maria Peixinho (2008): *Neologismos internos e externos na linguagem jornalística portuguesa*. Tese de Mestrado (Língua, Cultura Portuguesa e Didáctica). Covilhã: Universidade de Beira Interior, Departamento de Letras.
- Ferreira, Maria Isabel Aldinhas (2007): *On meaning: The phenomenon of individuation and the definition of a world view*. Tese de Doutoramento (Linguística Geral). Lisboa: Universidade de Lisboa, Departamento Linguística, Faculdade de Letras.
- Figueiredo, Ana Cristina Alves Martins de (2004): *Palavra d'Arquintrodia: Estudos sobre regionalismos madeirenses, 2 vol.* Tese de Mestrado (Ensino da Língua e da Literatura Portuguesa). Funchal: Universidade da Madeira, [Edição em livro: Lisboa: Fonte da Palavra 2011 [207p.]].
- Godinho, Ana Paula Batista Marques Cleto de Oliveira (2005): *A aquisição da concordância de plural no sintagma nominal por aprendentes chineses de português língua estrangeira*. Tese de Doutoramento. (Linguística Aplicada). Lisboa: Universidade de Lisboa, Departamento de Língua e Cultura Portuguesa, Faculdade de Letras.
- Gonçalves, Natália Correia Nascimento (2004): *"Itinerário linguístico nas Crónicas em prol da língua portuguesa" de Horácio Bento*

de Gouveia: Tradição e Criatividade. Dissertação de Mestrado (Ensino da língua e da Literatura Portuguesa). Funchal: Universidade da Madeira, Departamento de Estudos Romanísticos.

Jiang, Hui (2000): *Comparativas em português e em chinês*. Dissertação de Mestrado (Língua e Cultura Portuguesa). Macau: Universidade de Macau, Faculdade de Ciências e Humanidade, Departamento de Português.

José, Teresa Manuela Camacha (2005): *Os empréstimos lexicais das Línguas Nacionais no Português falado em Angola*. Tese de Mestrado (Língua e Cultura Portuguesa: PLE). Universidade de Lisboa, Departamento de Língua e Cultura Portuguesa, Faculdade de Letras.

Leong, Cheok Iok (2000): *Construção das frases nos níveis sintáctico e lexical: uma análise contrastiva Português – Chinês*. Dissertação de Mestrado. Macau: Universidade de Macau.

Leong, Cheok Iok (2006): *Aspectualidade na tradução das frases do Chinês para o Português*. Tese de Doutoramento. Macau: Universidade de Macau.

Luís, Carla Sofia Gomes Xavier (2003): *A adjetivação em "A Cidade e as Serras" de Eça de Queirós*. Tese de Mestrado (Língua e Cultura Portuguesa e Didáctica). Covilhã: Universidade da Beira Interior, Departamento de Letras.

Luís, Carla Sofia Gomes Xavier (2010): *Tempo e eternidade: Um estudo do estilo da obra narrativa de Mário Cláudio*. Tese de

Doutoramento (Letras). Covilhã: Universidade da Beira Interior. Faculdade de Artes e Letras.

Matos, Maria Gabriela Ardisson Pereira de (1992): *Construções de elipse do predicado em português: SV nulo e despojamento*. Tese de Doutoramento (Linguística). Lisboa: Faculdade de Letras.

Marcelino, Isabel Maria Clara (2012): *Lexique Médical unifié pour le Portugais*. Tese de Doutoramento (Letras). Covilhã: Universidade da Beira Interior.

Montenegro, Helena Mateus (1999): *Os adverbiais na estrutura verbal (Estudo sintático-semântico-pragmático)*. Dissertação de Doutoramento. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Nzau, Domingos Gabriel Ndele (2004): *Contributo para o Estudo de Ibinda*. Tese de Mestrado (Língua e Cultura Portuguesa e Didáctica). Covilhã: Universidade da Beira Interior.

Oliveira, Catarina (2007): *O insucesso e o abandono escolar dos filhos de imigrantes de origem cabo-verdiana nascidos em território português: O caso da cova da moura*. Tese de Mestrado (Metodologia do Ensino do Português L2). Lisboa: Universidade de Lisboa, Departamento do Ensino do Português, Faculdade de Letras.

Pavlovic, Maja Makaric (2006): *Ensino de Português e falantes de sérvio*. Tese de Mestrado (Língua e Cultura Portuguesa- PLE/PL2). Lisboa: Universidade de Lisboa, Departamento de Língua e Cultura Portuguesa. Faculdade de Letras.

- Perestrelo, Maria Judite Lourenço (2004): *O desenho da adjectivação nos sonetos de Florbela Espanca*. Tese de Mestrado (Ensino da Língua e Literatura Portuguesa). Funchal: Universidade da Madeira.
- Riojo, Carla Patrícia Dias (2006): *O retrato da mulher portuguesa á luz da sabedoria popular*. Tese de Mestrado (Língua e Cultura Portuguesa). Lisboa: Universidade de Lisboa, Departamento de Língua e Cultura Portuguesa. Faculdade de Letras.
- Rodrigues, Herculano Simplício (2007): *Cabo Verde: O Português e o Crioulo em Presença: Proposta de uma abordagem metodológica*. Tese de Mestrado (Língua, Cultura Portuguesa e Didáctica). Covilhã: Universidade Beira Interior. Universidade Beira Interior, Departamento de Letras.
- Rodrigues, Maria Helena (1998): *Variáveis contextuais da aprendizagem da língua portuguesa por aprendentes chineses*. Dissertação de Mestrado. Macau: Universidade de Macau.
- Santos, Aurélio Fialho Borges dos (2006): *O Crioulo e o Português*. Tese de Mestrado (Língua e Cultura Portuguesa). Lisboa: Universidade de Lisboa, Departamento de Língua e Cultura Portuguesa, Faculdade de Letras.
- Silva, Mário José Felipe da (1994): *Estudo da regência verbal nas produções textuais de aprendentes cantonenses do português*. Dissertação de Mestrado (Estudos Luso-Asiáticas). Macau: Universidade de Macau.

- Sousa, Maria da Graça Frazão Castelo-Branco (2005): *Linguagem Regionalista e Linguagem Popular em Aquilino Ribeiro: O caso de Aldeia*. Tese de Mestrado (Língua, Cultura Portuguesa e didáctica). Covilhã: Universidade da Beira Interior, Departamento de Letras.
- Souza, Lara Meire de (2007): *Variação terminológica entre português brasileiro e português europeu: Análise contrastiva no âmbito da culinária*. Tese de mestrado (Linguística Geral). Lisboa: Universidade de Lisboa, Departamento de Linguística Geral e Românica, Faculdade de Letras.
- Valente, Maria Goretti Matias Coelho Pereira (2004): *Caminhos novos da Gíria*. Tese de Mestrado (Língua, Cultura Portuguesa e didáctica). Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Verríssimo, Tânia (2007): *A grafia dos compostos em português europeu: Contributo para uma normalização ortográfica*. Tese de Mestrado (Linguística Geral (Lexicologia e Lexicografia)). Lisboa: Universidade de Lisboa. Departamento de Linguística Geral e Românica.

D Obras em homenagem ao Professor João Malaca Casteleiro

D1 Coletâneas em homenagem ao Professor João Malaca Casteleiro

Mata, Inocência da/ Grosso, Maria José (eds.) (2007): *Pelas oito partidas da língua portuguesa: Professor João Malaca Casteleiro; homenagem*. Macau: Universidade de Macau; Instituto Politécnico de Macau; Lisboa: Departamento de Língua e Cultura Portuguesa, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa [505 pp.].

D2 Números especiais de revistas em homenagem ao Professor João Malaca Casteleiro

Boletim da Academia Galega da Língua Portuguesa 4 (2011) [315 p].

Orientes do Português 2 (2021) [VII + 78 pp.].

D3 Artigos em homenagem ao Professor João Malaca Casteleiro

Ançã, Maria Helena (2007): "Da Línguística Aplicada à Didáctica do Português", in: Mata, Inocência da/ Grosso, Maria José (eds.) (2007): *Pelas oito partidas da língua portuguesa: Professor*

João Malaca Casteleiro; homenagem. Macau: Universidade de Macau; Instituto Politécnico de Macau; Lisboa: departamento de Língua e Cultura Portuguesa, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 35-36.

André, Carlos Ascenso (2020): "Em memória de João Malaca Casteleiro", in: *Orientes do Português 2*, V-VII, disponível online: http://orientes-do-portugues.ipm.edu.mo/wp-content/uploads/2021/04/OrientesPt_Vol.2_0_Editorial_eVersion.pdf (16/10/2022).

Barbudo, Maria Isabel (2007): "Estudo e divulgação da Língua Portuguesa", in: Mata, Inocência da/ Grosso, Maria José (eds.) (2007): *Pelas oito partidas da língua portuguesa: Professor João Malaca Casteleiro; homenagem.* Macau: Universidade de Macau; Instituto Politécnico de Macau; Lisboa: departamento de Língua e Cultura Portuguesa, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 38.

Bizarro, Rosa (2020): "In Memoriam: Homenagem do IPM ao Professor João Malaca Casteleiro", in: *Orientes do Português 2*, 1-2, disponível online: http://orientes-do-portugues.ipm.edu.mo/wp-content/uploads/2021/04/OrientesPt_Vol2_0_In-Memoriam_eVersion.pdf (16/10/2022).

Christiano, Caio César (2020): "Histórias de João Malaca Casteleiro: Depoimentos de Maria José Grosso e Chrys Chrystello e algumas declarações do linguista em Macau", in: *Orientes do Por-*

tuguês 2, 7-18, disponível online: http://orientes-do-portugues.ipm.edu.mo/wp-content/uploads/2021/04/OrientesPt_Vol2_0_Entrevista_eVersion.pdf (16/10/2022).

Correia, Margarida (2020): "Evocando João Malaca Casteleiro", in: *Orientes do Português 2*, 3-5.

Expresso (2020): "Morreu Malaca Casteleiro, linguista que tinha como "dama" o novo Acordo Ortográfico", in: *Expresso* [online] (9 de Fevereiro de 2020, 16h41), disponível online: <https://expresso.pt/sociedade/2020-02-09-Morreu-Malaca-Casteleiro-linguista-que-tinha-como-dama-o-novo-Acordo-Ortografico> (16/10/2022).

Ferreira, Maria Isabel Aldinhas (2007): "Admiração e apreço", in: Mata, Inocência da/ Grosso, Maria José (eds.) (2007): *Pelas oito partidas da língua portuguesa: Professor João Malaca Casteleiro; homenagem*. Macau: Universidade de Macau; Instituto Politécnico de Macau; Lisboa: departamento de Língua e Cultura Portuguesa, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 37.

Garcia, Maria Antonoeta (2007): "Malaca casteleiro, o guardador da palavra", in: Mata, Inocência da/ Grosso, Maria José (eds.) (2007): *Pelas oito partidas da língua portuguesa: Professor João Malaca Casteleiro; homenagem*. Macau: Universidade de Macau; Instituto Politécnico de Macau; Lisboa: departamento

de Língua e Cultura Portuguesa, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 27-30.

Gaspar, Catarina I. S. (2007): "Gramático e pedagogo", in: Mata, Inocência da/ Grosso, Maria José (eds.) (2007): *Pelas oito partidas da língua portuguesa: Professor João Malaca Casteleiro; homenagem*. Macau: Universidade de Macau; Instituto Politécnico de Macau; Lisboa: departamento de Língua e Cultura Portuguesa, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 20-21.

Iok, Lei Heong (2007): "Mestre e amigo", in: Mata, Inocência da/ Grosso, Maria José (eds.) (2007): *Pelas oito partidas da língua portuguesa: Professor João Malaca Casteleiro; homenagem*. Macau: Universidade de Macau; Instituto Politécnico de Macau; Lisboa: departamento de Língua e Cultura Portuguesa, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 22-23.

Lopes, Armando Jorge (2007): "Admiração e amizade", in: Mata, Inocência da/ Grosso, Maria José (eds.) (2007): *Pelas oito partidas da língua portuguesa: Professor João Malaca Casteleiro; homenagem*. Macau: Universidade de Macau; Instituto Politécnico de Macau; Lisboa: departamento de Língua e Cultura Portuguesa, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 19.

Marujo, Manuela (2007): "Ensino do Português Língua Estrangeira: o Professor Malaca e a minha escolha de carreira", in: Mata, Inocência da/ Grosso, Maria José (eds.) (2007): *Pelas oito partidas da língua portuguesa: Professor João Malaca Casteleiro;*

homenagem. Macau: Universidade de Macau; Instituto Politécnico de Macau; Lisboa: departamento de Língua e Cultura Portuguesa, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 24-26.

Mata, Inocência/ Grosso, Maria José (2007): "Pelos Oito Partidas da Língua Portuguesa", in: Mata, Inocência da/ Grosso, Maria José (eds.) (2007): *Pelas oito partidas da língua portuguesa: Professor João Malaca Casteleiro; homenagem*. Macau: Universidade de Macau; Instituto Politécnico de Macau; Lisboa: departamento de Língua e Cultura Portuguesa, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 3-4.

Pina, Álvaro (2007): "Homenagem ao Professor João Malaca Casteleiro", in: Mata, Inocência da/ Grosso, Maria José (eds.) (2007): *Pelas oito partidas da língua portuguesa: Professor João Malaca Casteleiro; homenagem*. Macau: Universidade de Macau; Instituto Politécnico de Macau; Lisboa: departamento de Língua e Cultura Portuguesa, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 17-18.

Pinto, Maria Edite Salvaterra (2007): "Contributo à Língua Portuguesa", in: Mata, Inocência da/ Grosso, Maria José (eds.) (2007): *Pelas oito partidas da língua portuguesa: Professor João Malaca Casteleiro; homenagem*. Macau: Universidade de Macau; Instituto Politécnico de Macau; Lisboa: departamento de Língua e Cultura Portuguesa, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 31-34.

Rodrigues, José Paz (2020): "Malaca Casteleiro, importante promotor do Acordo Ortográfico da Lusofonia", in: *PGL.gal* [online] (19 de Fevereiro de 2020), disponível online: <https://pgl.gal/malaca-casteleiro-importante-promotor-do-acordo-ortografico-da-lusofonia/> (16/10/2022).

Silva, Andreia Sofia (2020): "Malaca Casteleiro, o visionário do português em Macau e na China, morreu com 83 anos", in: *Hoje Macau* [online] (11 de Fevereiro de 2020), disponível online: <https://hojemacau.com.mo/2020/02/11/malaca-casteleiro-o-visionario-do-portugues-em-macau-e-na-china-morreu-com-83-anos/> (16/10/2022).

Sobre as autoras e os autores deste volume/ Über die Autorinnen und Autoren dieses Bandes

João Malaca CASTELEIRO (1936-2020)

licenciou-se em Filologia Românica pela Universidade de Lisboa, em 1961. Na mesma universidade, obteve o Doutoramento em Letras (Linguística Portuguesa), com distinção e louvor, em 1979 e, em 1981, a Agregação em Linguística Portuguesa, por unanimidade.

Atuou como professor do ensino secundário entre 1965 e 1969 e, de 1969 a 1978, como assistente, na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, instituição na qual foi Professor Associado entre 1979 e 1981 e, a partir de março de 1981, Professor Catedrático. Também foi professor em outras universidades portuguesas: na Universidade de Coimbra (1986-1987), na Universidade da Madeira (1990-1996) e na Universidade da Beira Interior, em Covilhã (a partir de 1996).

Fora de Portugal, trabalhou na primeira universidade de Macau, a Universidade da Ásia Oriental (1987-1991), engajamento que continuou depois da reestruturação deste estabelecimento,

schloss 1961 sein Studium der Romanischen Philologie an der Universität Lissabon ab, wo er 1979 in Portugiesischer Sprachwissenschaft mit summa cum laude (Distinção e Louvor) promovierte und 1981 nach einstimmigem Votum der Kommission die Aggregation, die in etwa der Habilitation in Deutschland entspricht, erhielt.

Von 1965 bis 1969 war er als Sekundarschullehrer tätig, anschließend bis 1979 war er Assistent an der Literatur- und Sprachwissenschaftlichen Fakultät (Faculdade de Letras) der Universität Lissabon. 1979-1981 war er ebendort Assoziierter Professor und erhielt ab März 1981 als Ordentlicher Professor einen Lehrstuhl für Portugiesische Sprachwissenschaft.

Darüber hinaus lehrte er an verschiedenen anderen portugiesischen Universitäten, nämlich an den Universitäten von Coimbra (1986-1987), Madeira (1990-1996) sowie der Universität der Beira Interior in Covilhã (ab 1996).

Außerhalb von Portugal lehrte er von

em 1991, que deu origem a duas instituições macaenses de ensino superior: a Universidade de Macau e o Instituto Politécnico de Macau. Ao longo da carreira, exerceu numerosas funções de coordenação administrativa universitária, tendo também coordenado inúmeros grupos e projetos de pesquisa.

O seu compromisso com o ensino e a pesquisa em língua portuguesa foi ampla e internacionalmente reconhecido: em 3 de dezembro de 2004, a Universidade de Macau conferiu-lhe o título de Doutor Honoris Causa em Letras; em 4 de julho de 1986, o governo francês agraciou-lhe com o grau de Cavaleiro da Ordem das Palmas Acadêmicas e, em 26 de abril de 2001, o Presidente da República Portuguesa conferiu-lhe o grau de Grande Oficial da Ordem do Infante D. Henrique. A partir de 1979 – portanto, durante mais de 40 anos –, ocupou a cadeira 26-L da Classe de Letras da Academia das Ciências de Lisboa, como sócio nacional; em 2012, tomou posse como Membro Correspondente da Academia Galega da Língua Portuguesa e, em 2016, foi eleito Sócio Correspondente da Academia Brasileira de Letras, como o sétimo ocupante

1987-1991 an der nach der Vertreibung der Jesuiten 1762 ersten modernen Universität von Macau, der Universität da Ásia Oriental. Auch nach der Neustrukturierung und Aufteilung in die Universität von Macau und das Polytechnische Institut von Macau setzte er seine Gastdozenturen an beiden Hochschulen fort.

Im Laufe seiner langen wissenschaftlichen Karriere übte er zahllose Leitungsfunktionen in der akademischen Selbstverwaltung und bei der Koordination von Forschungsgruppen und -projekten aus.

Sein Engagement in Forschung und Lehre zur portugiesischen Sprache war breit gefächert und erhielt auch internationale Anerkennung. So verlieh ihm am 3. Dezember 2004 die Universität von Macau die Ehrendoktorwürde im Bereich der Literatur- und Sprachwissenschaften; Die französische Regierung ernannte ihn am 4. Juli 1986 zum Chevalier de l'Ordre des Palmes académiques. Der Präsident der Portugiesischen Republik zeichnete ihn am 26. April 2011 mit dem Orden des Infanten Dom Henrique in der zweithöchsten Stufe (Großoffizier) aus. Ab 1979, also vierzig Jahre lang, hatte er den Sitz Nummer 26 der Abteilung Li-

da cadeira 18.

teratur- und Sprachwissenschaften der Akademie der Wissenschaften von Lissabon als nationales Mitglied inne. 2012 wurde er korrespondierendes Mitglied der Galicischen Akademie der Portugiesischen Sprache und 2016 wurde er zum korrespondierenden Mitglied der Academia Brasileira de Letras, und zwar als siebter Inhaber des Sitzes Nummer 18 ernannt.

Giselle Menezes Mendes CINTADO

brasileira de São Luís do Maranhão, licenciada em Letras pela UNIFEOB de São João da Boa Vista, São Paulo (Brasil), é docente de português em Sevilha (Espanha) desde 2007. Foi professora de português na Universidade de Huelva durante os cursos 2010-2011, 2011-2012. Tem mestrado em Ensino Bilíngue pela Universidade Pablo de Olavide (UPO, em Sevilha) e, desde 2018, é docente de língua portuguesa para estrangeiros nessa mesma universidade. É integrante do Grupo de Pesquisa CNPq Cultura e Identidade Linguística na Lusofonia - CILL (Universidade Mackenzie, São Paulo) e articuladora do Mulherio das Letras em Sevilha. É diretora e idealizadora do programa O mundo da Lín-

stammt aus São Luís de Maranhão/Brasilien. Sie hat Sprach- und Literaturwissenschaften an der UNIFEOB in São João de Boa Vista im Bundesstaat São Paulo studiert und ist seit 2007 Dozentin an der Universität Sevilla (Spanien). 2010-2012 war sie Portugiesischdozentin an der Universität Huelva. Sie erhielt ihren Master in Bilingualem Unterricht an der Universität Pablo de Olavide (UPO) in Sevilla, wo sie seit 2018 Dozentin für Portugiesisch als Fremdsprache ist. Sie ist Mitglied der Forschungsgruppe des Cnpq „Kultur und sprachliche Identität in der Lusophonie“ der Universität Mackenzie, São Paulo. Sie ist Sprecherin der Gruppe *Mulherio das Letras* in Sevilla und Direktorin und Redakteurin des Radi-

gua Portuguesa, na RadiOlavide. (GMMC).

oprogramms "O mundo da Língua Portuguesa" beim Radiosender RadiOlavide. (Übers. TJ).

Jasmin GÖTHEL

graduou em Línguas Aplicadas e Administração de Empresas (área de concentração: Espaço Linguístico Ibero-Romano) na Universidade de Ciências Aplicadas de Zwickau. Atualmente está cursando o Curso de Mestrado em Desenvolvimento Intercultural dos Recursos Humanos e Gestão de Comunicação na Universidade Friedrich Schiller de Iena. Antes da conclusão do Ensino Médio, viveu um ano em Belo Horizonte, MG. Durante a sua graduação, cursou um semestre na UFMG. (Trad. TJ).

hat im Bachelor Languages und Business Administration mit Schwerpunkt auf den iberoromanischen Sprachraum an der Westsächsischen Hochschule Zwickau studiert und absolviert derzeit ihren Master in Interkultureller Personalentwicklung und Kommunikationsmanagement an der Friedrich-Schiller-Universität in Jena. Sie hat vor ihrem Abitur ein Jahr lang in Belo Horizonte, Minas Gerais, gelebt und im Rahmen ihres Studiums ein Auslandssemester an der Universidade Federal de Minas Gerais verbracht. (JG).

Gunther HAMMERMÜLLER

graduou em Filologia Românica, Teologia Protestante e Filosofia na Universidade Christian Albrecht de Kiel onde obteve também o doutorado. Atuou como professor visitante (Leitor do DAAD) na Faculdade de Filosofia da Universidade do Porto, bem como, durante muitos anos, como professor de liceu no serviço no Ensino Superior

studierte Romanische Philologie, Evangelische Theologie und Philosophie an der Christian-Albrechts-Universität Kiel, wo auch seine Promotion erfolgte. Er war als DAAD-Lektor an der Philosophischen Fakultät der Universität von Porto/Portugal sowie mehrere Jahre als Oberstudienrat im Hochschuldienst an der Christian-Albrechts-Universität

na Universidade Christian Albrecht de Kiel. (Trad. TJ). tätig. (GH).

Thomas JOHNEN

é Professor Catedrático em Linguas Românicas na Universidade de Ciências Aplicadas de Zwickau (WHZ). Doutourou em 2001 na Universidade de Rostock com uma tese sobre a semântica e pragmática dos verbos modais em português sob a orientação de Jürgen Schmidt-Radefeldt. (TJ) ist Professor für Romanische Sprachen an der Westsächsischen Hochschule Zwickau (WHZ). Er promovierte bei Jürgen Schmidt-Radefeldt an der Universität Rostock mit einer Arbeit zur Semantik und Pragmatik der Modalverben im Portugiesischen. (TJ)

Estela Pinto Ribeiro LAMAS

é Professora catedrática aposentada, com agregação em Didática da Literatura, Doutora em Ciências da Educação (Didática das Língua e Literatura Maternas), Mestre e Licenciada em Línguas e Literaturas Românicas Modernas e Contemporâneas (Portugal e França), Bachelor/Master (South Africa). Colabora com várias instituições em Portugal, com parcerias internacionais. Juntamente com Lourdes Montero da Universidade de Santiago de Compostela coordenou o programa de Doutoramento Perspetivas Didáticas em Áreas Curriculares (2000-2012). Publica na área da Crítica literária, de Didática do Português, da Formação ist emeritierte Professorin in Literaturdidaktik. Sie hat in Erziehungswissenschaften im Bereich der Muttersprachendidaktik und Didaktik der muttersprachlichen Literatur promoviert. Sie studierte im Bachelor und im Master in Portugal, Frankreich und Südafrika Romanistik mit dem Schwerpunkt auf moderne und zeitgenössische Literaturen. Sie arbeitet mit zahlreichen Institutionen in Portugal und international zusammen und koordinierte gemeinsam mit Lourdes Montero von der Universität Santiago de Compostela das Graduiertenprogramm in Didaktische Perspektiven der Curriculaentwicklung (2000-2012). Sie publiziert

de Professores.

Como Reitora da Universidade Jean Piaget de Cabo Verde (2001-2007), em protocolo, promoveu o curso de Mestrado Ensino do Português (Universidade do Minho), cursos de Doutorado Desenvolvimento Psicológico e Intervenção Social (Universidade de Valência) e Educação e Desenvolvimento Humano (Universidade de Santiago de Compostela). De 2012 a 2018, integrou a Comissão Instaladora da Universidade Metodista de Moçambique (UMUM), onde coordena o Mestrado em Pedagogia e Didática desde 2018. Está ligada a Centros de Investigação – Centro de Estudos Interculturais, no qual integra a Comissão Científica de Aconselhamento (CEI-ISCAP, Instituto Politécnico do Porto; Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto. (EPRL)

Forschungen auf den Gebieten der Literaturkritik der Portugiesischdidaktik sowie der Lehrerausbildung.

Als Rektorin der Universität Jean Piaget in Kap Verde (2001-2007) kooperierte sie mit dem Masterstudiengang in Portugiesischdidaktik (Universität Minho), mit den Graduiertenkollegs in Entwicklungspsychologie und Sozialarbeit (Universität Valencia) und Pädagogik und menschliche Entwicklung (Universität Santiago de Compostela). 2012-2018 war sie Mitglied des Aufbaustabs der Methodistischen Universität von Mosambik (UMUM), an der sie den Masterstudiengang in Pädagogik und Didaktik seit 2018 leitet. Sie hat Verbindungen zu mehreren Forschungszentren wie dem Zentrum für Interkulturelle Studien, an dem Sie Mitglied im wissenschaftlichen Beirat ist (CEI-ISCAP, Polytechnisches Institut Porto, Zentrum für Afrikastudien der Universität Porto). (Übers. TJ).

Alexandre do Amaral RIBEIRO (<https://orcid.org/0000-0003-3714-1176>):

Graduação em Letras (Português - Alemão) pela UERJ (1996); Especialização em Psicopedagogia Diferencial: diferenças na aprendizagem pela PUC-

studierte portugiesische und deutsche Sprach- und Literaturwissenschaften an der Landesuniversität von Rio de Janeiro (UERJ), absolvierte ein Auf-

Rio (1998); Mestrado em Letras (área de concentração: Linguística e Língua Portuguesa) pela PUC-Rio (2000); Doutorado em Linguística pela UNICAMP (2006) e Pós-Doutorado na área de Português como Segunda Língua pela PUC-Rio (2011); Curso de Especialização de Tradutores (Português e Inglês) - DBB (2018). Experiência e atuação profissional: Professor do Dep. de Língua Portuguesa e Filologia (LIPO) do Instituto de Letras da UERJ e do Programa de Pós-graduação em Letras da UERJ; Coordenador do Núcleo de Pesquisa e Ensino de Português como Língua Estrangeira/Segunda Língua. Atua como professor afiliado na Universidade de Estudos Estrangeiros de Tóquio (TUFS/Japão). É Presidente da Associação de Professores de Português Língua Estrangeira do Estado Rio de Janeiro. (AdAR).

baustudium an der Päpstlichen Katholischen Universität von Rio de Janeiro (PUC-Rio) in Sonderpädagogik mit dem Schwerpunkt Lernunterschiede. Im Jahr 2006 wurde er von der Landesuniversität von Campinas (Unicamp) in Linguistik promoviert. 2011 absolvierte er sein Postdoc an der PUC-Rio im Bereich Portugiesisch als Zweitsprache und 2018 eine Spezialisierung in Portugiesisch-Englischer Übersetzung am Institut DBB - Daniel Brillhante de Brito, Rio de Janeiro. Er ist Professor an der Abteilung für Portugiesische Sprache und Philologie (LIPO) am Institut für Sprach- und Literaturwissenschaften der UERJ und im Graduiertenprogramm des Institutes. Er koordiniert das Zentrum für Forschung und Didaktik des Portugiesischen als Fremd- und Zweitsprache und unterrichtet außerdem an der Tokioter Universität für Ausländische Studien (TUFS). Er ist Präsident des Verbandes der Lehrkräfte in Portugiesisch als Fremdsprache im Bundesstaat Rio de Janeiro. (Übers. TJ)

Lilian Adriane dos Santos RIBEIRO

é licenciada em Letras, habilitação em espanhol e italiano pela Universidade da Amazônia, Brasil e pela Universida-

studierte spanische und italienische Sprach- und Literaturwissenschaften (Staatsexamen) an der Universität von

de de Salamanca, Espanha; é Mestre em Lingüística Aplicada ao Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira pela Universidade de Salamanca - Também é mestra em Literatura Espanhola pela Universidade de Sevilha, Espanha e Doutora em Literatura Espanhola e Comparada pela mesma universidade. É Coordenadora da área de conhecimento de Filologia Galega e Portuguesa da Universidade de Sevilha. Assim como professora das disciplinas "Iniciação à língua e cultura portuguesas" e "Português- Idioma Moderno I) nos cursos de graduação em letras e da disciplina "Metodologias para o Ensino de PLE com Menção à Língua Portuguesa" no Mestrado MasELE de dita universidade. É pesquisadora do Grupo HUM889: Línguas em Contato: Tradução, Ensino, Lingüística e Literatura e coordena o projeto "Multissensorial". Além disso, é avaliadora de português no vestibular e a criadora dos materiais didáticos de português do Governo da Andaluzia, Espanha. (LAdSR)

Amazonien und der Universität Salamanca und absolvierte ein Masterstudium in Spanischer Literaturwissenschaft an der Universität Sevilla, wo sie in Vergleichender Literaturwissenschaft promovierte. Sie koordiniert den Fachbereich Galicische und Portugiesische Philologie an der Universität Sevilla und unterrichtet dort u.a. die Module "Einführung in die portugiesische Sprache und Kultur" und "Portugiesisch – Moderne Sprache 1" im Bachelorstudengang Sprach- und Literaturwissenschaften sowie das Modul "Methodologie des Unterrichts in Portugiesisch als Fremdsprache" im Masterstudiengang MasELE der Universität Sevilla. Sie ist Mitglied der Forschungsgruppe HUM889: Sprachen im Kontakt: Übersetzung, Unterricht, Sprach- und Literaturwissenschaft und koordiniert das Forschungsprojekt "Multisensorialität". Außerdem ist sie Prüferin für Portugiesisch bei der Studienzulassungsprüfung und Autorin von Unterrichtsmaterialien im Bereich Portugiesisch für die andalusische Regionalregierung. (Übers. TJ)

Liliane SANTOS

é Bacharel e Licenciada em Letras/Português e Bacharel e Mestre em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Tem um *Diplôme d'Études Approfondies* e um *Doctorat en Sciences du Langage*, pela *Université de Nancy 2* (França). No Brasil, foi professora no ensino fundamental e médio, assim como na USP, onde, mais recentemente, também atuou como professora convidada. Trabalha na *Université de Lille* desde 2001, onde é coordenadora do Mestrado em *Études lusophones*. É diretora-adjunta para as provas de nível B1 e C1 e coordenadora do comité de validação das provas de língua portuguesa do *Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur (CLES)*. É membro do *Conseil National des Universités (CNU)* desde 2019 e, entre 2022 e 2023, foi membro do Comitê de Avaliação da Oferta de Cursos de Graduação para o *Haut Conseil de l'Évaluation de la Recherche e de l'Enseignement Supérieur (HCERES)*. É, ainda, delegada para a Europa da Associação Internacional de Linguística do Português (AILP). Tradutora

estudou Portugiesische Sprach- und Literaturwissenschaften (Bachelor und Staatsexamen) sowie Linguistik an der Landesuniversität Campinas (Unicamp), wo sie ebenfalls ihren Master in Linguistik abschloss. Danach absolvierte sie ein D  A in Sprachwissenschaft an der Universität Nancy 2, und wurde dort auch in Sprachwissenschaften promoviert. In Brasilien war sie als Lehrerin in den Sekundarstufen I und II sowie als Dozentin an der Universität S  o Paulo (USP) tätig, wo sie auch vor kurzem als Gastprofessorin eingeladen war. Seit 2001 ist sie an der Universität Lille tätig, wo sie den Masterstudiengang in Lusophonen Studien koordiniert. Sie ist stellvertretende Leiterin für die B1 und C1-Prüfungen sowie Koordinatorin für Portugiesisch der Prüfungen im Rahmen des Zertifikats in Sprachkompetenzen im Hochschulbereich (CLES). Außerdem ist sie seit 2019 Mitglied des Nationalen Rates der Universitäten (CNU). 2002-2023 war sie Mitglied des Komitees für die Evaluation des Studienangebots im grundständigen Bereich für den Hohen Rat der Forschungs- und Hochschullehre-evaluation (HCERES). Weiters ist sie

juramentada no Brasil e na França, seus interesses de pesquisa incluem a pragmática dos atos de fala, a tradução, a didática do ensino-aprendizagem do português e da tradução e o uso de recursos tecnológicos no ensino-aprendizagem de português. Atualmente desenvolve um projeto individual sobre a descrição de rotinas conversacionais em português. (LS).

Delegierte für Europa der Internationalen Vereinigung für die Linguistik des Portugiesischen (AILP). Sie ist vereidigte Übersetzerin in Brasilien und Frankreich.

Ihre Forschungsinteressen umfassen die Pragmatik der Sprechakte, die Didaktik des Portugiesischen, Translatologie sowie die Benutzung neuer Technologien im Portugiesischunterricht. Zur Zeit arbeitet sie an einem individuellen Forschungsprojekt über die Beschreibung konversationeller Routinen im Portugiesischen. (Übers. TJ).

Jürgen SCHMIDT-RADEFELDT

nasceu em 1939 em Stettin /Pomerânia (hoje Szczecin), perdeu a sua região natal na 2ª Guerra Mundial. Foi refugiado. Depois do liceu em Lübeck estudou Línguas e Literaturas Românicas, Inglesas e Filosofia nas Universidades de Hamburgo, Montpellier e Kiel (1959-1965); concluiu os seus estudos universitários em 1965 com o doutoramento alemão, publicou o trabalho *Paul Valéry linguiste dans les Cahiers* (Paris 1970). Em 1978 concluiu a sua habilitação (Livre Doctência) em Filologia Românica (venia

wurde 1939 in Stettin/ Pommern (heute: Szczecin) geboren, verlor seine Heimat im 2. Weltkrieg und war Flüchtling. Nach dem Gymnasium in Lübeck studierte er Romanistik, Anglistik und Philosophie an den Universitäten Hamburg, Montpellier und Kiel (1959-1965). 1965 wurde er ebendort zum Dr. Phil promoviert. 1970 publizierte er den Band *Paul Valéry dans les Cahiers* (Paris 1970). 1978 erfolgte die Habilitation mit Venia legendi in Romanischer Philologie an der Universität Kiel. Das Thema der Habilitations-

legendi) na Universidade de Kiel. O tema da tese de livre-docência foi „Uma teoria do diálogo baseado num corpus de pergunta/resposta alemão, francês, português”.

Depois de ter lecionado como professor visitante (Leitor do DAAD) em Germânicas na Universidade Clássica de Lisboa (1967-1970), e depois como professor assistente no Departamento de Românicas da Universidade de Kiel (1970-1974), tornou-se professor de Linguística e Didática Francesa na Universidade Politécnica de Kiel. Finalmente, candidatou-se à cátedra re-fundadora de Românicas (em particular da Lusitanística) na Universidade de Rostock onde lecionou desde 1992 até à sua reforma em 2004.

Schmidt-Radefeldt foi membro correspondente do C.N.R.S Paris (no I.T.E.M. 1987-2023, investigação-editora sobre os *Cahiers* de Paul Valéry), ensinou como prof. visitante em várias universidades em Portugal, no Brasil; recebeu o Prémio Paul Celan do Fundo Alemão de Literatura e é membro correspondente da Academia das Ciências de Lisboa desde 2016. O seu trabalho de ensino e investigação linguística tem incidido sobre a gramática do diálogo, a linguística contrastiva,

schrift war: *Aspekte einer Dialogtheorie von Frage-Antwort-Sequenzen (anhand von Beispielen aus dem Französischen, Portugiesischen und Deutschen)*.

Nach seiner Tätigkeit als DAAD-Lektor an der Germanistikabteilung der Universität Lissabon (1967-1970) war er zunächst Assistent am Romanischen Seminar der Universität Kiel (1970-1974). Danach wurde er auf die Professur für Französische Linguistik und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Kiel berufen. Später bewarb er sich auf die Gründungsprofessur für Romanische Sprachwissenschaft (mit dem Schwerpunkt Lusitanistik) an der Universität Rostock, wo er von 1992 bis zu seiner Emeritierung im Jahr 2004 lehrte.

1987-2023 war er korrespondierendes Mitglied des C.N.R.S. (I.T.E.M. Institut des textes et manuscrits modernes) in Paris; Gastprofessor war er an verschiedenen portugiesischen, brasilianischen und französischen Universitäten. 1990 erhielt er den Paul-Celan-Preis des deutschen Literaturfonds und ist seit 2016 korrespondierendes Mitglied der Lissabonner Akademie der Wissenschaften. In Forschung und Lehre

os anglicismos na língua portuguesa e antes de tudo a descrição diassistemática do português e a tradução e edição dos *Cahiers* e das obras de Paul Valéry em alemão.

Schmidt-Radefeldt é muito agradecido pela amizade e pelo diálogo científico que teve com os imortais Paul Valéry, Fernando Pessoa, Michel Foucault, Jean-Marie Zemb, José G. Herculano de Carvalho, João Malaca Casteleiro, Christoph Schwarze, Harald Weinrich, mais outras personalidades vivas. (JSR).

standen im Mittelpunkt seiner Tätigkeit die Dialoggrammatik, die kontrastive Linguistik, Anglizismen im Portugiesischen und vor allem die diassystematische Deskription des Portugiesischen, außerdem die Übersetzung ins Deutsche und Herausgabe der *Cahiers* und des Werkes von Paul Valéry.

Schmidt-Radefeldt empfindet eine große Dankbarkeit für die Freundschaft und den wissenschaftlichen Dialog, die ihn mit den unvergesslichen Persönlichkeiten Paul Valéry, Fernando Pessoa, Michel Foucault, Jean-Marie Zemb, José G. Herculano de Carvalho, João Malaca Casteleiro, Christoph Schwarze, Harald Weinrich, und anderen noch Lebenden verbanden. (Übers. TJ).

Fátima Isabel Guedes da SILVA

é Coordenadora do Ensino do Português no Estrangeiro (EPE) na Alemanha desde fevereiro de 2022 e foi professora na rede EPE durante 12 anos. Licenciada em Línguas e Literaturas Modernas – Variante Estudos Ingleses e Alemães – Ramo Educacional pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Concluiu na Universidade de Évora o Curso de Mestrado em Educa-

ist seit 2022 Koordinatorin für den Portugiesischunterricht im Ausland (EPE) in Deutschland und war vorher zwölf Jahre lang Lehrerin im EPE-Netzwerk. Sie hat an der Fakultät für Sprach- und Literaturwissenschaften der Universität Porto Moderne Sprachen und Literaturen mit dem Schwerpunkt Englische und Deutsche Studien (Lehramt) studiert und an der Universität Évora ei-

ção, variante Desenvolvimento Pessoa e Social apresentando a tese "Os Projectos Comenius 1 nas Escolas do Concelho de Silves: contributo para a avaliação dos impactos percebidos pelos Professores – Coordenadores, nas diferentes dimensões do processo educativo". Concluiu, em dezembro de 2024, o projeto de doutoramento, na Universidade de Santiago de Compostela, no âmbito da identificação da identidade linguística e cultural de alunos lusodescendentes, na Alemanha, no estado da Renânia do Norte Vestefália, do ensino do português no Estrangeiro enquanto língua de herança. (FIGdS).

Karin WEISE

possui graduação em Hispanística e Eslavística pela Universidade de Rostock. Estudou Língua e Cultura Portuguesas na Universidade de Rostock e no CIAL de Lisboa. Doutorou-se em Linguística Portuguesa na Universidade de Rostock. Atuou por muitos anos como docente de Língua e Cultura Portuguesas no Instituto de Romanística da Universidade de Rostock. Foi docente convidada para Língua e Cultura Alemãs no âmbito da mobilidade

nen Master in Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt *Persönliche und Soziale Entwicklung* absolviert. Das Thema ihrer Masterarbeit lautete: *Comenius 1-Projekte im Schulbezirk Silves: ein Beitrag zur Evaluation der von den koordinierenden Lehrkräften wahrgenommenen Einflüsse in den verschiedenen Dimensionen des Erziehungsprozesses*. Im Dezember 2024 schloss sie an der Universität Santiago de Compostela ihre Dissertation zum Thema der Identifikation und sprachlichen Identität portugiesischstämmiger Schülerinnen und Schüler in Nordrhein-Westfalen im Portugiesischunterricht im Ausland als Herkunftssprache ab. (Übers. TJ).

studierte Hispanistik und Slawistik an der Universität Rostock und absolvierte ein Studium der Portugiesischen Sprache und Kultur an der Universität Rostock und am CIAL in Lissabon. Promotion auf dem Gebiet der Portugiesischen Sprachwissenschaft an der Universität Rostock. Lange Jahre war sie tätig als Lehrbeauftragte der Portugiesischen Sprache und Kultur am Institut für Romanistik der Universität Rostock. Häufige Lehraufenthalte /

docente na UTAD em Vila Real, na Dozentenmobilität (Deutsche Sprache
Universidade de Génova, bem como und Kultur) an den Universitäten UTAD
na Universidade de Barcelona. (Trad. in Vila Real/Portugal, der Universität
TJ). Genua/Italien und Barcelona/ Spanien.
(KW).

Zwickauer Forum Interkulturelle Kommunikation und Sprache
(ISSN 2700-5968)

<http://www.fh-zwickau.de/zwiksprache>

Nr. 1: Sabine Dieng-Weiß (2019): *Spanische Fachkräfte in der Krankenpflege in Deutschland: Erfahrungen und Erwartungen.*

ISBN: 978-3-946409-03-8; DOI: 10.34806/q7yr-7c44

<https://d-nb.info/1210446189/34>

Resumen en español.

Nr. 2: Julia Gelinski (2019): *Interkulturelle Erfahrungen deutscher Studierender in spanischen Unternehmen.*

ISBN: 978-3-946409-01-4; DOI: 10.34806/rfv9-b177

<http://d-nb.info/1216496854/34>

Resumen en español.

Nr. 3: Thomas Johnen (2019): *Nominale Anredeformen in Fernseh-wahlduellen: ein multilingualer Vergleich.*

ISBN: 978-3-946409-02-1; DOI: 10.34806/19wq-t276

<https://d-nb.info/1210449269/34>

Resumo em português.

Nr. 4 Bao Trang Ngo (2021): *Integration der Vietnamesen in Ost-deutschland: Deutsche und vietnamesische Sichtweisen in qualitativen Interviews.*

ISBN: 978-3-946409-05-02; DOI: 10.34806/x4gd-gm78

<https://d-nb.info/123599273X/34> Trừu tượng trong tiếng Việt.

Nr. 5 Thomas Johnen/ Christopher Mattern/ Jasmin Wunderlich (red.) (2023): *Portugiesisch - Globale Sprache des 21. Jahrhunderts: Kulturen, Literaturen, Wissenschaft und Wirtschaft: Abstracts der Vorträge auf dem 15. Deutschen Lusitanistentag, 19.-23. September 2023, Westsächsische Hochschule Zwickau; Português - Língua global do século XXI: Culturas, Literaturas, Ciência e Economia; Caderno de resumos do 15º Congresso Alemão de Lusitanistas, 19 a 23 de setembro de 2023, Universidade de Ciências Aplicadas de Zwickau.*

ISBN: 978-3-946409-08-3; DOI: <https://doi.org/10.34806/679p-3b04>;

<https://d-nb.info/1312838353>

Nr. 6: Thomas Johnen/ Liliane Santos/ Jürgen Schmidt-Radefeldt (eds.) (2025): *Gramática Comunicativa e Ensino de Português Língua Não Materna num Mundo Multilíngue: Estudos In Memoriam do Professor Doutor João Malaca Casteleiro.*

ISBN: 978-3-946409-07-6; DOI: 10.34806/9783946409076

Zusammenfassungen auf Deutsch

Nr. 7: Carlos Roberto de Oliveira Lima/ Gabriel Silva Xavier Nascimento/ José Raimundo Rodrigues (Orgs.) (2025, no prelo/ im Druck): *Fontes para outras histórias da educação dos surdos.*

ISBN: 978-3-946409-09-0;

Abstracts in English; Zusammenfassungen auf Deutsch