

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

**Competência metafórica dos falantes de Português
Língua de Herança na Suíça**

Bárbara Mota de Almeida

Mestrado em Português Língua Não Materna

2019

UNIVERSIDADE ABERTA



**Competência metafórica dos falantes de Português
Língua de Herança na Suíça**

Bárbara Mota de Almeida

1601742

Mestrado em Português Língua Não Materna

Dissertação orientada pela Professora Doutora Hanna Jakubowicz Batoréo

2019

Resumo

Num contexto plurilingue na Suíça, país com uma diversidade linguística bastante presente, desenvolvemos o nosso estudo com o objetivo de compreender como se caracteriza a competência metafórica dos falantes de português como língua de herança (PLH).

Apesar do conceito de *língua de herança* ser relativamente recente, a investigação dos últimos anos na área específica do PLH tem sido muito profícua (cf., entre outros, Flores, 2013a; Flores & Melo-Pfeifer, 2014; Melo-Pfeifer, 2016; Ferreira, 2016) e tem contribuído para um melhor conhecimento deste grupo de falantes. Assim, e tendo a Suíça uma comunidade portuguesa muito numerosa com cerca de 10.000 alunos a frequentar os cursos do Ensino do Português no Estrangeiro (EPE) no ano letivo de 2018/2019, torna-se imperativo investigar e conhecer melhor este público para que as práticas linguísticas e didáticas possam ser adaptadas ao mesmo e tornarem-se, assim, mais efetivas.

Por sua vez, a *competência metafórica* (cf. Danesi, 1993; Batoréo, 2015), entendida como a capacidade de compreender e produzir expressões metafóricas, ubiquamente presentes na linguagem do quotidiano, é uma competência linguística essencial para qualquer falante.

Com a presente dissertação procuramos analisar a competência metafórica, nomeadamente ao nível da produção de expressões corporizadas com as palavras *'mão'* e *'pé'*, de dois grupos de falantes de PLH na Suíça de faixas etárias diferentes. Ambos os grupos são constituídos por falantes de PLH que frequentam o 7º ano e o 10º, 11º e 12º anos dos cursos do EPE da cidade de Chur, situada na região germanófono da Suíça.

Com base na análise do *corpus* do grupo de falantes de PLH e comparando-o com o grupo de controlo de língua materna, concluímos que a competência metafórica nos dois grupos etários de PLH não é significativamente diferente e que, simultaneamente, os falantes mais novos de PLH têm uma competência metafórica muito próxima da dos falantes nativos, enquanto nos mais velhos verificamos uma competência metafórica menos desenvolvida em comparação com a dos falantes nativos.

Palavras-chave: competência metafórica; português como língua de herança (PLH); expressões corporizadas (*embodiment*); ensino do PLH na Suíça.

Abstract

In Switzerland's multilingual context, where linguistic diversity is particularly intense, we have developed our study in order to understand how the metaphorical competence of Portuguese speakers as a language of heritage (PLH) is characterized.

Even though the concept of heritage language is relatively recent, the research in the specific area of PHL has been very fruitful (cf., among others, Flores, 2013; Flores & Melo-Pfeifer, 2014; Melo-Pfeifer, 2016; Ferreira, 2016) and has contributed to a better knowledge of this group of speakers. Considering that Switzerland has a very large Portuguese community, with around 10,000 students attending the Portuguese Teaching Abroad - *Ensino Português no Estrangeiro* (EPE) courses in the academic year 2018/2019, it is imperative to investigate and better understand this public so that language and didactic practices can be adapted in order to become more effective.

The metaphorical competence (cf. Danesi, 1993; Batoréo, 2015), understood as the ability to comprehend and produce metaphorical expressions, ubiquitously present in everyday language, is an essential linguistic competence for any speaker.

With this dissertation we try to analyze the metaphorical competence, namely in terms of the production of expressions embodied with the words '*hand*' and '*foot*', of two groups of PLH speakers in Switzerland of different ages. Both groups are made up of PLH speakers attending the 7th (Group A) and 10th, 11th and 12th (Group B) grades of the EPE courses in the city of Chur in the German-speaking region of Switzerland.

Based on the analysis of the *corpus* of the PLH speaker group and comparing it with the mother tongue control group, we concluded that the metaphorical competence in the two PLH age groups is not significantly different. Simultaneously, the younger speakers of PLH have a metaphorical competence very close to that of native speakers, while at the older ones we found a less developed metaphorical competence compared to the native speakers.

Keywords: metaphorical competence; Portuguese as a language of heritage (PLH); embodied expressions (embodiment); EPE in Switzerland.

Agradecimentos

A ajudar-me a levar este projeto a bom porto, estiveram muitas pessoas que não só me deram força e motivação como, muitas vezes, me guiaram na melhor direção.

Assim, a primeira palavra de gratidão é dirigida à Professora Doutora Hanna Batoréo, por, desde o primeiro momento, me ter orientado com exigência, dedicação e inteligência, vetores da sua forma de trabalho.

Gostaria de realçar o meu agradecimento a todos os alunos que colaboraram comigo e ajudaram à construção do *corpus*: nomeadamente aos alunos dos cursos de 7º ano e de secundário do Chur e de 7º ano de Flims, por toda a dedicação que colocaram na realização das tarefas propostas, e aos alunos de português língua materna, que, mesmo sem me conhecerem pessoalmente, aceitaram realizar as tarefas.

Sem a autorização da Senhora Coordenadora do EPE na Suíça, a Doutora Lurdes Gonçalves, e do Camões, IP, esta investigação não teria sido possível, por isso, agradeço a confiança que depositaram em mim e na prossecução de uma investigação que se pretende pautada pela ética. Paralelamente, agradeço aos Encarregados de Educação dos alunos acima referidos, por terem aceitado a participação dos seus educandos neste estudo.

Numa faceta mais pessoal da minha vida, deixo o meu obrigada à minha família e amigos, por me ajudarem a alcançar os meus objetivos. Em especial, o meu obrigada à Adriana, à Filipa, à Cátia, à minha tia Marta e aos meus primos, por me terem ajudado a encontrar participantes para o grupo de controlo.

Agradeço ao Tiago por ser a razão do meu sorriso todos os dias e partilhar comigo o meu sucesso, fazendo dele o nosso sucesso. Por último, agradeço ao Tomé, que, dentro da minha barriga, me acompanhou neste percurso e se tornou a principal motivação para a concretização da presente dissertação.

Índice

Resumo	iii
Abstract	iv
Agradecimentos.....	v
Lista de Abreviaturas	viii
1. Introdução	1
1.1. Contexto e justificação do estudo	2
1.2. Objetivos, questões-orientadoras e hipóteses prévias	5
2. Enquadramento teórico	9
2.1. Falantes de Língua de Herança num mundo plurilingue.....	10
2.2. Linguística Cognitiva	16
2.2.1. Metáforas e Metonímias Concetuais	19
2.2.2. Corporização.....	22
2.3. Competência Metafórica	24
3. Metodologia	29
3.1. Caracterização sociolinguística da amostra.....	30
3.2. <i>Corpus</i> linguístico.....	36
3.2.1. Preparação do trabalho de campo	36
3.2.2. Instrumentos de recolha	37
3.2.3. Procedimento	39
4. Descrição e análise dos dados	43
4.1. Análise dos dados lexicográficos e dos usos de ‘ <i>mão</i> ’ e ‘ <i>pé</i> ’	44
4.2. Dados relativos à tarefa A	47
4.2.1. Descrição	47
4.2.2. Análise	51
4.3. Dados relativos à tarefa B.....	54
4.3.1. Descrição	54
4.3.2. Análise	58
4.4. Dados relativos à tarefa C.....	62
4.4.1. Descrição	62
4.4.2. Análise	64
5. Apresentação e discussão dos resultados.....	69
5.1. Discussão dos dados obtidos na amostra PLH em comparação com os dados do grupo de controlo - PLM	70

5.2. Discussão dos resultados	74
6. Conclusão	77
7. Bibliografia	81
8. Anexos.....	86
Anexo 1 – Levantamento lexicográfico de expressões portuguesas com ‘ <i>mão</i> ’ e ‘ <i>pé</i> ’ e equivalente em alemão	86
Anexo 2 – Levantamento lexicográfico de expressões alemãs com ‘ <i>Hand</i> ’ e ‘ <i>Fuß</i> ’ e respectivas glosas.....	88
Anexo 3 – Ficha Sociolinguística	91
Anexo 4 – Exemplo de uma Ficha Sociolinguística preenchida por um falante PLH	93
Anexo 5 – Resultados percentuais da Ficha Sociolinguística.....	95
Anexo 6 - Imagens utilizadas nas conversas informais com os falantes nativos de alemão	99
Anexo 7 - Instrumento de recolha de dados	103
Anexo 8 – Exemplo de um teste preenchido por um falante PLH.....	109
Anexo 9 – Resultados percentuais dos falantes PLH nas três tarefas do teste	115
Anexo 10 – Entradas encontradas no <i>corpus</i> da <i>Linguateca</i> com as palavras ‘ <i>pé</i> ’ e ‘ <i>perna</i> ’ utilizadas no sentido de serem suporte de objetos.....	117

Lista de Abreviaturas

ADL – Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem

EPE – Ensino do Português no Estrangeiro

LCO – Língua e Cultura de Origem

PLH – Português Língua de Herança

PLNM – Português Língua Não Materna

1. Introdução

1.1. Contexto e justificação do estudo

Para além do plurilinguismo nacional que caracteriza a Suíça, onde são quatro as línguas oficiais, há um plurilinguismo individual devido à grande comunidade estrangeira que vive no país. Neste contexto, é fácil de compreender que 25% dos alunos que frequentam o 1º e 2º ciclos de escolaridade falem uma língua em contexto familiar diferente da língua de escolarização e que 24% dos alunos do 1º e 2º ciclos sejam de origem estrangeira (Giudici & Bühlmann, 2014)

De acordo com um relatório de educação realizado na Suíça em 2010 centrado nas questões de equidade, justiça social e inclusão no sistema educativo, os alunos oriundos de culturas estrangeiras e que falam línguas diferentes da de escolarização alcançam resultados escolares significativamente piores do que os alunos de origem suíça. Vários estudos procuraram identificar as diferentes causas desta situação, sendo que entre elas constam a falta de domínio da língua de escolarização, problemas de integração, a falta de apoio dos encarregados de educação (que muitas vezes não dominam a língua de escolarização) ou a segregação social ou geográfica (Caprez-Krompàk, 2010). Neste sentido, podemos constatar que o país vive uma realidade antagónica: se, por um lado, há um elevado número de estrangeiros que falam línguas distintas das oficiais, por outro lado, a aprendizagem dos alunos estrangeiros fica comprometida pelo facto de não dominarem a língua de escolarização da mesma forma nem nos mesmos contextos que os seus colegas suíços.

Face à situação de desigualdade apresentada, as entidades suíças têm vindo a implementar, desde há várias décadas, medidas de ordem linguística e escolar para promover uma equidade de oportunidades de aprendizagem para todos os alunos. Das várias medidas adotadas salientam-se a criação de programas multiculturais em algumas escolas, a oferta da disciplina de alemão como língua segunda, uma melhoria das estruturas de apoio às famílias, como a possibilidade de os alunos terem ajuda na realização dos trabalhos de casa após o término das aulas, entre muitos outros projetos (Giudici e Bühlmann, 2014).

Para além das medidas de política linguística e escolar acima referidas, há uma clara intenção de promover o plurilinguismo na Suíça, seja pela aprovação, em 2007, do ensino de duas línguas estrangeiras na escola primária (equivalente ao 1º e 2º ciclos do sistema escolar português), seja pela participação nos trabalhos do Conselho de Europa, nomeadamente com a adoção de quatro versões do Portefólio Europeu de Línguas. O reconhecimento da importância dos cursos de Língua e Cultura de Origem (LCO), existentes na Suíça desde a década de 30 do século passado, é outra estratégia enquadrada na promoção do plurilinguismo.

A valorização da língua de origem (nomenclatura adotada na Suíça que se refere, por regra, à primeira língua que a criança adquire e que é usada no seio familiar) deve-se às conclusões de vários investigadores, como Moser e Lanfranchi (2008), Caprez-Krompàk (2010) e Schader (2011), que demonstraram que as competências linguísticas desenvolvidas na nossa língua materna têm efeitos positivos na aprendizagem de outras línguas. Por sua vez, os cursos de LCO têm um papel preponderante no desenvolvimento das competências na língua materna, dado que promovem um ensino e aprendizagem explícitos, quando surge um aprofundamento da língua adquirida naturalmente em contexto familiar.

Apesar do reconhecimento da importância dos cursos de LCO, nomeadamente com a elaboração de uma lei nacional em 1991, que estabelece, entre outros, o direito à preservação da cultura e língua do país de origem, o apoio das autoridades suíças é ainda limitado. Este apoio circunscreve-se, de um modo geral, a um suporte logístico, como a cedência de um espaço físico nas escolas públicas para as aulas dos cursos de LCO, relegando a responsabilidade de organização e de financiamento destes cursos às autoridades dos países de origem (como as embaixadas e consulados ou associações de comunidades estrangeiras). Assim, em geral, os cursos de LCO são desenvolvidos em regime paralelo, tendo lugar após as aulas do sistema de ensino regular e sendo de frequência facultativa.

No caso específico dos cursos de LCO de português, estes são assegurados desde 2010 pelo Camões, Instituto da Cooperação e da Língua, I.P. através de uma modalidade de educação

denominada de Ensino de Português no Estrangeiro (EPE). O EPE está inscrito na Lei de Bases do Sistema Educativo Português e tem como objetivos afirmar e divulgar a língua e a cultura portuguesas, possibilitando a aprendizagem da língua, história, geografia e cultura nacionais às comunidades portuguesas (Decreto-Lei n.º 165/2006). A rede EPE existe nos países em que a comunidade portuguesa é elevada, como em França, no Reino Unido ou na Suíça.

Se numa primeira instância o objetivo principal das aulas de português no estrangeiro era assegurar uma continuidade do ensino da língua materna que se realizava em Portugal, para uma possível integração futura dos alunos no sistema escolar português, hoje em dia já não é este o foco do EPE. Face às mudanças do perfil dos emigrantes nos últimos anos, com novas vagas migratórias e o nascimento de uma 2ª e 3ª gerações no país de emigração, os novos objetivos do EPE contemplam, para além do desenvolvimento das competências em português, a promoção de uma identidade pluricultural e plurilingue dos alunos e de uma melhor integração no sistema escolar e no país de acolhimento.

Para corresponder às exigências da modalidade de ensino especial que é o EPE, consideramos necessário completar a nossa formação com a frequência do Mestrado de *Português Língua Não-Materna*, da Universidade Aberta, e, conseqüentemente, realizar a presente dissertação. A área de investigação que escolhemos para não só conhecermos melhor a realidade do EPE, mas também contribuir com novos dados para a área do português língua de herança (PLH) foi a da competência metafórica. A opção pelo estudo da competência metafórica deveu-se: (i) ao desconhecimento desta área que nos impeliu a querer saber mais; (ii) aos poucos estudos existentes sobre a competência metafórica na área do PLH, o que nos permite contribuir com resultados mais significativos e relevantes; (iii) à nossa descoberta da conceção de *metáfora*, proposta por Lakoff e Johnson (1980), em que a sua definição vai muito para além do recurso estilístico e retórico, considerando-o, antes, como um mecanismo cognitivo imprescindível para a conceptualização e entendimento da realidade.

A partir da seleção da área de investigação, começamos a traçar o desenho experimental que norteou a nossa investigação e que apresentamos no subcapítulo 1.2.

1.2. Objetivos, questões-orientadoras e hipóteses prévias

Tendo em consideração o nosso objeto de estudo – a competência metafórica dos falantes de PLH na Suíça – estabelecemos como objetivo principal do nosso estudo: apurar o nível de desenvolvimento da competência metafórica dos falantes da amostra. Como o conceito escolhido é um fenómeno abrangente e complexo, é necessário definir e delimitar o objetivo principal e decidimos focar-nos nas expressões metafóricas e metonímicas que envolvem os itens lexicais ‘*mão*’ ou ‘*pé*’. A opção por estas expressões baseia-se na *teoria da incorporização* ou, na versão anglo-saxónica, *embodiment* (cf. subcapítulo 2.2.2.), e deve-se ao facto de ambas as palavras serem muito produtivas no léxico figurado tanto na língua portuguesa como na alemã.

Paralelamente, e com vista a delimitar ainda mais o escopo do objetivo principal, optamos pela análise da competência metafórica do ponto de vista da produção dos falantes. Neste sentido, o *corpus* recolhido enquadra-se no âmbito da produção linguística, pois consideramos que, uma vez que os falantes da amostra têm um domínio muito fluente do português, a vertente da produção seria mais exigente do que a da compreensão e poderia conduzir a resultados mais divergentes e significativos entre os participantes.

Por sua vez, a definição da amostra foi também um passo essencial na construção do desenho experimental. Para podermos comparar a competência metafórica de falantes com idades diferentes, a amostra engloba dois grupos de jovens portugueses, um a frequentar o 7º ano e outro o ensino secundário, residentes na Suíça e integrados no sistema escolar regular suíço com o alemão como língua de escolarização. Desta forma, estabelecemos como variável dependente o ano de escolaridade que os alunos frequentam e, conseqüentemente, a idade dos participantes. Esta variável dependente permitirá compreender se os falantes mais velhos e com mais anos de aquisição e aprendizagem de português têm uma competência metafórica mais desenvolvida do que os falantes mais novos.

Com o objetivo de reduzir o número de variáveis dependentes e os fatores que possam influenciar os resultados, escolhemos dois grupos da amostra que frequentam a mesma escola para as aulas de português. Assim, ambos os grupos da amostra frequentam o curso

de Chur, cidade capital do cantão de Grisões na Suíça. A opção pelos alunos deste curso foi inevitável, uma vez que é o único curso da região com uma turma de alunos do ensino secundário no ano letivo de 2018/2019. Por se tratar do curso com mais alunos da região, foi possível a criação de dois grupos relativamente homogêneos em relação às variáveis da idade, do número de sujeitos e da distribuição por género.

Para que os resultados da amostra possam ser comparados com os de um grupo de falantes de língua materna portuguesa e compreender, deste modo, mais extensivamente o nível de desenvolvimento da competência metafórica dos falantes de língua de herança, definimos um grupo de controlo: seis falantes nativos de português, nascidos e a residir em Portugal e a frequentar os mesmos anos de escolaridade dos participantes da amostra.

Com o nosso objeto de estudo mais delimitado e a amostra constituída, definimos como objetivos específicos:

- (i) averiguar de que modo os falantes da amostra conseguem utilizar na sua produção linguística expressões metafóricas e metonímicas que envolvam as palavras '*mão*' ou '*pé*';
- (ii) (ii) comparar o desenvolvimento da competência metafórica de dois grupos de falantes de língua de herança com idades e a frequentar anos de escolaridade diferentes;
- (iii) (iii) comparar os resultados obtidos nos grupos da amostra com os do grupo de controlo.

De acordo com estes objetivos específicos, colocamos as seguintes questões que nos ajudam a orientar o rumo da investigação:

- (i) Será o desempenho da produção metafórica e metonímica dos sujeitos da amostra influenciado pela sua idade e pelos anos de aprendizagem escolar?
- (ii) O desenvolvimento da competência metafórica dos falantes da amostra será semelhante ao dos falantes nativos de português?
- (iii) Os falantes terão mais facilidade na produção de expressões metonímicas ou metafóricas?

Partindo das perguntas acima apresentadas, consideramos como hipóteses prévias do estudo, respetivamente:

- (i) O desempenho dos dois grupos da amostra não será significativamente diferente.
- (ii) A competência metafórica está menos desenvolvida nos falantes PLH do que nos falantes do grupo de controlo (PLM).
- (iii) Os falantes terão mais facilidade em produzir expressões metonímicas em comparação com as expressões metafóricas.

Em relação à primeira hipótese, consideramos que a proficiência geral em português dos falantes PLH mais velhos não é significativamente melhor, apesar de, à partida, estes terem vantagem, visto que tiveram mais anos para desenvolverem as suas competências em português e, simultaneamente, de ensino formal desta língua. Esta diferença no desempenho que se espera pouco notória entre os dois grupos baseia-se na influência cada vez mais preponderante da língua maioritária, o alemão, uma vez que tal como indicam vários investigadores, entre os quais Flores (2013a) e Montrul (2012), os falantes de língua de herança, ao longo do seu crescimento, têm tendência a diminuir ou estabilizar o domínio da sua LH enquanto melhoram o da língua maioritária. À medida que os jovens vão crescendo, têm cada vez mais contacto com amigos e falantes com os quais não falam a sua língua de herança (reservada maioritariamente ao contexto familiar) e optam, frequentemente, por *media*, como televisão, música e redes sociais, na sua língua dominante, que corresponde geralmente à língua de escolarização, levando a uma redução do *input* linguístico da sua língua de herança.

Pelas razões apontadas e pelo facto de os falantes da amostra já terem idades (entre os 13 e os 18 anos) em que o *input* da língua maioritária é bastante superior ao da língua de herança, coloca-se a hipótese de que o desenvolvimento da competência metafórica será semelhante nos dois grupos da amostra, não havendo uma relação direta entre o amadurecimento desta competência e a idade dos sujeitos.

Em relação à segunda questão apresentada, coloca-se a seguinte hipótese prévia:

- (ii) A competência metafórica está menos desenvolvida nos falantes PLH do que nos falantes do grupo de controlo (PLM).

De acordo com a literatura no âmbito da língua de herança (cf. Montrul (2008, 2012), Flores (2013a), Flores & Melo-Pfeifer (2014)), os falantes dominam a sua língua de herança com um menor grau de proficiência do que os falantes nativos da mesma língua. Esta conclusão é facilmente explicada pelas características de aquisição e aprendizagem do PLH e do PLM, nomeadamente a diversidade, a quantidade e a qualidade de *input* que os dois tipos de falantes recebem, as oportunidades para comunicarem em cada uma das línguas, serem monolíngues ou bilingues, entre outras. Tendo em consideração esta diferença no domínio geral de uma língua entre os falantes nativos e os falantes de herança, prevê-se que os sujeitos do grupo de controlo tenham mais respostas adequadas no teste aplicado e demonstrem uma competência metafórica mais desenvolvida.

Por último, no que diz respeito à terceira questão levantada, coloca-se a terceira hipótese:

- (iii) Os falantes terão mais facilidade em produzir expressões metonímicas em comparação com as expressões metafóricas.

Enquanto a metáfora exige uma correspondência entre dois domínios diferentes (por exemplo, A VIDA É UMA VIAGEM), a metonímia desenvolve-se dentro do mesmo domínio, dando destaque a uma categoria por referência a outra categoria do mesmo domínio (por exemplo, CONTEÚDO POR CONTINENTE, como na frase *'passe-me a água por favor'*, em que o *'jarro'* ou o *'copo'* é substituído pela *'água'*) (Lakoff & Johnson 1980 e Silva, 1997). Assim, a relação entre o conceito *'pé'* como parte do corpo e os *'pés da cadeira'* parece muito mais evidente do que nas expressões metafóricas como *'estar em pé de guerra'*, em que a relação entre os dois domínios é bastante mais opaca, sendo muitas vezes difícil para o falante compreender a origem das expressões. A partir desta diferença, considera-se que as expressões metonímicas serão mais facilmente dominadas por exigirem menos esforço cognitivo pelos falantes de língua de herança do que as expressões metafóricas.

Após este capítulo introdutório, integram a dissertação os capítulos relativos ao enquadramento teórico, à metodologia, à descrição e análise dos dados, à apresentação e discussão dos resultados e, por último, à conclusão.

2. Enquadramento teórico

Uma vez que o nosso estudo se desenvolve na área do PLH, é crucial definirmos o respetivo conceito de língua de herança como ponto de partida, comparando-o com o de língua materna (PLM) e o de língua não materna (PLNM).

Por sua vez, e atendendo ao facto de a presente dissertação se encontrar no cruzamento da Linguística Cognitiva com a Psicolinguística e, muito especialmente, a área da Aquisição da Linguagem, daremos um enfoque teórico a ambas as áreas. A Linguística Cognitiva enquadra a nossa investigação, uma vez que adotamos uma conceção de metáfora e metonímia, que surgiu com a *Teoria da Metáfora Concetual* de Lakoff e Johnson (1980). Por sua vez, a área da ADL fornece-nos os referenciais para abordarmos a aquisição e o desenvolvimento da competência metafórica, principal foco do nosso estudo.

Neste sentido, faremos, num primeiro momento, uma revisão da literatura no âmbito dos conceitos fundamentais do plurilinguismo (cf. subcapítulo 2.1.), seguida de um breve enquadramento teórico da Linguística Cognitiva (cf. subcapítulo 2.2.), dando especial destaque à metáfora e à metonímia (cf. subcapítulo 2.2.1.) e, por fim, abordaremos a noção de competência metafórica (cf. subcapítulo 2.3.).

2.1. Falantes de Língua de Herança num mundo plurilingue

A diversidade linguística é uma característica patente em todos os países, mesmo naqueles que se consideram monolíngues, visto que, tal como refere Batoréo (2009), a existência de países monolíngues é um mito. Em Portugal, país onde o português é a língua nacional e oficial, existem mais duas línguas oficiais (Língua Gestual Portuguesa e Mirandês). Para além da existência de várias línguas oficiais, muitos portugueses dominam mais do que uma língua e, entre outros exemplos, encontramos alunos a frequentar o sistema escolar português com línguas maternas muito diversas (Mateus *et al.*, 2005-2008).

Pela omnipresença da diversidade linguística, importa distinguir as duas principais formas de coexistência de várias línguas: o multilinguismo e o plurilinguismo (Conselho da Europa, 2001 e Pinto, 2013). O primeiro conceito diz respeito à capacidade de uma sociedade, organização, grupo de pessoas ou de um indivíduo de dominar e usar de forma frequente

mais do que uma língua. Para além desta capacidade, o termo multilinguismo também é aplicado quando várias línguas, e respetivas comunidades de falantes, coabitam no mesmo espaço político ou geográfico (Comissão Europeia, 2007). Assim, a integração nos currículos escolares de uma língua estrangeira ou a diminuição da presença dominante do inglês na comunicação internacional são exemplos de medidas que favorecem o multilinguismo (Conselho Europeu, 2001). Por sua vez, o plurilinguismo, mais do que uma característica de uma sociedade ou território geográfico, é uma capacidade intrínseca a qualquer pessoa de usar e aprender mais do que uma língua. Ser plurilingue implica, para além do domínio de várias línguas, o desenvolvimento de uma tolerância linguística, que é um fator essencial no âmbito da educação intercultural (Conselho da Europa, 2007).

De acordo com o Conselho da Europa (2001), a competência plurilinguística é mais do que a soma das diferentes competências monolingues, uma vez que

a abordagem plurilinguística ultrapassa esta perspectiva [multilinguismo] e acentua o facto de que, à medida que a experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural se expande, da língua falada em casa para a da sociedade em geral e, depois, para as línguas de outros povos (aprendidas na escola, na universidade ou por experiência directa), essas línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados; pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem.

(Conselho da Europa, 2001: 23)

Apesar da intensa investigação na área do plurilinguismo, a definição de bilinguismo não é consensual, uma vez que para definir este conceito é preciso ter em conta muitas variáveis de ordem não só linguística, mas também cognitiva, cultural e psicolinguística, como a idade de aquisição das línguas, o nível de proficiência em cada língua, o contexto sociolinguístico, os usos de cada língua, a motivação, o tipo de *input* recebido, entre outras (Pinto, 2013). Uma definição possível é que o “bilinguismo é o uso regular de duas (ou mais) línguas e os bilingues precisam e usam duas (ou mais) línguas na sua vida quotidiana”¹ (Grosjean, 1992: 51 *apud* Pinto, 2013: 370). Com esta definição abrangente, consideramos, tal como defende Sim-Sim (1998), que o bilinguismo não implica o domínio nativo e equilibrado de todas as línguas faladas pela pessoa bilingue e/ou multilingue, nem

¹ “bilingualism is the regular use of two (or more) languages, and bilinguals are those people who need and use two (or more) languages in their everyday lives” (Grosjean, 1992 : 51).

simultaneidade temporal na sua aquisição. A mesma autora refere que, normalmente, os bilingues demonstram uma preferência e dominância de uma língua em relação à(s) outra(s). Na mesma linha de ideias, Batoréo (2009) defende que um bilinguismo equilibrado é muito raro, porque, à medida que o falante for recebendo mais *input* linguístico numa determinada língua, há uma tendência para tornar essa língua mais dominante. A desigualdade no plurilinguismo vivido por cada falante bilingue é o resultado das suas experiências linguísticas e pessoais e não significa instabilidade ou falta de equilíbrio da pessoa em questão, mas, pelo contrário, favorece uma maior consciência da sua identidade enquanto pessoa plurilingue e pluricultural (Conselho da Europa, 2001).

Independentemente de o bilinguismo ser ou não equilibrado, as suas vantagens são inegáveis, tanto para o falante como para a própria sociedade (Batoréo, 2009). Contudo, esta perspetiva nem sempre foi a adotada pelos investigadores da área do bilinguismo. Efetivamente, e de acordo com Angelis (2007, *apud* Pinto, 2013), na primeira metade do século XX, considerava-se que o bilinguismo acarretava consequências negativas para o falante, nomeadamente distúrbios da fala, défices cognitivos e atrasos mentais. Por volta das décadas de 50 e 60, dá-se uma mudança progressiva na abordagem do fenómeno do bilinguismo, que a mesma autora denomina de “período neutro”. Por volta do fim dos anos 60 e início dos 70, o bilinguismo passa a ser conotado como um fenómeno vantajoso para o falante e não é automaticamente apontado como a causa de uma eventual dificuldade no desenvolvimento da linguagem do falante bilingue. Com esta nova perspetiva, e como demonstram os resultados de vários estudos (cf. De Houver, 1990, 1995; Deuchar, 2000; Pereira, 2005; Batoréo, 1989, 1991, 1998, 2007 *apud* Batoréo, 2009), é reconhecido que o bilinguismo oferece “vantagens de carácter psicológico, social e educacional não só a nível individual, mas também a nível da sociedade em que o indivíduo se insere” (Batoréo, 2009: 144). A flexibilidade mental, a criatividade, a consciência metalinguística e a sensibilidade comunicativa são algumas das vantagens cognitivas reconhecidas do bilinguismo (Lazaruk, 2007 *apud* Pinto, 2013).

Na área em foco surgem os conceitos fundamentais de: língua materna, língua segunda e língua estrangeira, que importam esclarecer para uma melhor compreensão do nosso estudo e da amostra do mesmo. Na terminologia portuguesa, os termos *Língua Materna* e

Língua Não Materna são comumente utilizados, sendo que o segundo conceito engloba várias tipologias de aquisição/aprendizagem da língua em causa. De acordo com Flores (2013a), a utilização da nomenclatura *Língua Não Materna* é específica do âmbito português, uma vez que não se encontra paralelo, por exemplo, no âmbito anglo-saxónico, onde não existe um termo que abranja todas as tipologias de aquisição/aprendizagem de uma língua para além da materna. Efetivamente, o conceito de *Português Língua Não Materna* (PLNM) é bastante abrangente e pode integrar os conceitos de *Língua Segunda*, *Língua Estrangeira* e *Língua de Herança* (ainda que a integração deste último conceito seja controversa, uma vez que a língua de herança corresponde muitas vezes à língua materna do falante, pelo menos do ponto de vista da cronologia de aquisição/aprendizagem). Assim, um falante de PLNM pode englobar situações de aprendizagem do português num contexto formal de ensino por um estudante estrangeiro, um habitante dos PALOP que tenha uma língua materna diferente do português ou um filho de emigrantes portugueses que vive num país onde o português não é língua oficial e se encontra numa situação em que a sua língua dominante deixa de ser a língua de casa (nativa) e passa a ser a língua oficial do país de acolhimento.

O conceito de língua materna, tal como o de língua estrangeira ou de língua de herança, não tem uma definição consensual e linear (Grosso, 2005). Para Sim-Sim (1998: 25) a língua materna corresponde “ao sistema que é adquirido espontânea e naturalmente e que identifica o sujeito com uma comunidade linguística”. Os investigadores Leiria, Queiroga e Soares (2005) entendem que a língua materna, muitas vezes também denominada de L1, é a língua na qual estabelecemos a primeira gramática, normalmente até aos cinco anos, e que vamos desenvolvendo e transformando até à gramática dos adultos que pertencem à nossa comunidade de falantes. Por sua vez, Grosso (2005) aponta como principais características da L1 o facto de ser a língua de socialização na qual a criança constrói a sua mundividência e que se estabelece, normalmente, no seio familiar. Contudo, é necessário realçar que estas definições partem do pressuposto de que vivemos em sociedades monolíngues, o que no mundo globalizado em que vivemos não corresponde à verdade, e, conseqüentemente, não abrangem todas as situações de língua materna.

Apesar de ser difícil estabelecer os limites entre língua materna e língua não materna e catalogar todas as situações de acordo com estas duas nomenclaturas, uma vez que há casos de fronteira, como é o de língua de herança, iremos distinguir três importantes tipologias: língua segunda, língua estrangeira e língua de herança.

Os critérios que permitem distinguir os conceitos de língua segunda e língua estrangeira não são unânimes e há, inclusivamente, investigadores que não os diferenciam por considerarem que as duas situações são equivalentes, uma vez que a língua em questão é aprendida de forma semelhante nos dois casos e num momento posterior ao da língua materna (Flores, 2013a). Contudo, é possível distinguir os dois conceitos se tomarmos como referência critérios sociolinguísticos. Um critério de distinção entre o conceito de língua segunda e o de língua estrangeira é o contexto onde se dá o processo de aquisição/aprendizagem, isto é, no primeiro caso o mesmo acontece num contexto onde a L2 tem um estatuto reconhecido e é uma língua veicular na comunidade, enquanto no caso da língua estrangeira esta está circunscrita ao espaço do ensino formal (Flores, 2013a). Neste sentido, a língua segunda é adquirida através de imersão linguística e é indispensável para a integração e participação social e política do falante na comunidade em que vive. Outro critério que pode ser utilizado na distinção de língua segunda e língua estrangeira é o eventual estatuto político reconhecido de uma língua, que para alguns autores é condição necessária na situação de língua segunda (Flores, 2013a). Exemplos de falantes de língua segunda são os habitantes dos PALOP e de Timor que têm uma língua materna diferente do português, mas onde esta tem um estatuto oficial, é língua de escolarização e, muitas vezes, a língua utilizada nos meios de comunicação social (Leiria, Queiroga e Soares, 2005). Por sua vez, o conceito de língua estrangeira utiliza-se quando a língua é aprendida num contexto em que a mesma não tem um estatuto privilegiado e é, normalmente, limitada ao espaço da sala de aula. Nesta situação estão, por exemplo, os estudantes estrangeiros que vivem em países onde o português não tem estatuto sociopolítico e aprendem-no em cursos nas universidades e institutos de línguas (Leiria, Queiroga e Soares, 2005).

Por último, importa abordar o conceito de língua de herança que enquadra a área do nosso estudo. Para compreendermos os conceitos operacionais do estudo, necessitamos de ter em consideração os seguintes critérios de distinção das (pelo menos) duas línguas

dominadas por estes falantes: a ordem de aquisição (primeira língua vs. língua segunda), a dimensão funcional das línguas (primária vs. secundária) e a dimensão política (minoritária vs. maioritária) (Montrul, 2012: 3). Neste sentido, para os falantes de PLH, o português constitui, efetivamente, a sua língua materna, uma vez que foi a primeira língua que adquiriram e aconteceu em contexto familiar. Contudo, por não se tratar da língua veicular da comunidade em que se inserem, o português vai-se tornando uma língua minoritária e utilizada cada vez em menos situações, ao longo do crescimento do falante (Flores, 2013a). No conceito de língua de herança, mais relevante do que a proficiência linguística do falante de herança é o contexto de aquisição e a relação pessoal e, mesmo, afetiva com a língua. Isto porque os falantes de herança podem ter um domínio linguístico muito heterogéneo, mas são, geralmente,

“emigrantes de segunda (ou terceira) geração que adquirem duas línguas na infância em contextos de aquisição divididos entre o espaço familiar e o espaço social fora da família (no qual se inclui a escola). A LH é a língua falada no seio da família, isto é, a língua de origem do emigrante. Em geral, esta é a primeira língua à qual a criança é exposta.”

(Flores & Melo-Pfeifer, 2014: 19)

Mais tarde, com a entrada na escola e com uma maior convivência da criança com pessoas fora do agregado familiar, o contacto com a língua maioritária aumenta, e o falante passa a utilizá-la para comunicar na escola, com os amigos, irmãos e pessoas da comunidade em geral, tornando-a rapidamente na sua língua dominante (Flores & Melo-Pfeifer, 2014).

De acordo com Montrul (2008), para além da influência do grau de exposição à língua maioritária, importa, para compreendermos o grau de erosão² da língua de herança, a idade com que a criança teve contacto com a língua maioritária, uma vez que, quanto mais nova a criança for exposta a esta língua, mais tendência terá para perder competências linguísticas ao nível da língua de herança. Sobre esta frequente diminuição do grau de proficiência da língua de herança, Pires (2011, *apud* Flores, 2013a), defende que a mesma deve ser entendida como uma consequência de um processo natural e não como algum tipo de deficiência. Outra característica relevante dos falantes de herança é uma

² O grau de erosão é “um fenómeno sócio- e psicolinguístico que pode ocorrer nos casos em que um falante bilingue sofre alterações significativas no grau e tipo de exposição a uma das duas (ou mais) línguas que adquiriu na infância” (Flores, 2013b : 359).

competência gramatical e lexical menos desenvolvida em comparação com os falantes nativos. Tal fenómeno acontece devido a uma exposição limitada aos registos mais formais e elaborados da língua, dado que o contacto com a língua de herança se dá, principalmente, no seio familiar, onde se adota um registo coloquial da língua (Flores, 2013a).

Ao nível do processo de aquisição da língua de herança, vários estudos (cf. Montrul, 2010; Lipski, 1993 *apud* Flores, 2013a) indicam que os falantes de herança têm vantagens em relação aos falantes de L2 e que as dificuldades mais comuns destes falantes são também partilhadas pelos falantes de L2, depreendendo-se que há propriedades gramaticais que são resistentes. No que diz respeito às etapas de desenvolvimento da aquisição da língua de herança, Sim-Sim (1998), embora não faça referência ao termo língua de herança, uma vez que o mesmo foi adotado recentemente, aponta três fases distintas:

A primeira é caracterizada pelo estabelecimento de relações sociais em que a interação é mais importante do que a comunicação da informação; é aí que aparecem expressões coloquiais e “cristalizadas” cuja função é a mera socialização. Na segunda etapa, a criança tenta comunicar a informação fixando-se no essencial e fazendo uso de todas as unidades do discurso que conhece. Finalmente, à medida que amadurece, vai-se concentrando na elaboração formal do discurso (terceira etapa).

(Sim-Sim, 1998: 275)

Em suma, consideramos que o falante de PLH cresce numa família com historial migratório e que tem contacto com, pelo menos, duas línguas: a língua da família (que corresponde à do país de origem dos pais) e a língua dominante da comunidade onde vivem. Neste sentido, não é expectável que a competência linguística do falante de PLH seja igual à de um falante de PLM que nasceu e viveu sempre em Portugal, uma vez que “o repertório linguístico do falante de herança é caracterizado por pluralidade e heterogeneidade, evidenciando o carácter idiosincrático das suas competências na LH” (Flores & Melo-Pfeifer, 2016: 43).

2.2. Linguística Cognitiva

Tendo surgido na década de 70 e consagrando-se no decorrer da de 80 do século passado, a Linguística Cognitiva assume características que a distinguem das teorias linguísticas principais até esse momento: o estruturalismo e o generativismo. Ao contrário destas correntes, a Linguística Cognitiva perspetiva a linguagem de forma integrada na cognição e

não como uma função cognitiva autónoma, sendo, assim, um veículo de conhecimento (Batoréo, 2004 e Silva, 1997). A conceção da linguagem como uma faculdade integrada na cognição baseia-se nos princípios de que (i) a representação do conhecimento linguístico é semelhante à representação de qualquer outra estrutura concetual e de que (ii) a forma como o conhecimento linguístico é usado não diverge das outras funções cognitivas que usamos fora do domínio da linguagem, como a perceção ou a memória (Batoréo, 2004 e Silva, 1997). O princípio de que o conhecimento linguístico tem uma estrutura concetual é aplicado à semântica, visto que se trata de uma área concetual, que lida com a forma como representamos e comunicamos a nossa realidade. Contudo, a Linguística Cognitiva defende que as outras áreas linguísticas, como a sintaxe, a morfologia e a fonologia, também têm uma estrutura concetual, uma vez que os sons e os enunciados linguísticos necessitam de ser compreendidos e produzidos e isto acontece a nível cognitivo (Croft & Cruse, 2004). Por sua vez, o segundo princípio, de que os processos cognitivos que permitem o uso da linguagem são essencialmente os mesmos que utilizamos para outras capacidades cognitivas, baseia-se na semelhança entre a organização e a mobilização do conhecimento linguístico e de outras tipologias de conhecimento e, simultaneamente, no facto de usarmos as mesmas capacidades cognitivas na compreensão e produção da linguagem e noutras tarefas cognitivas, como a perceção visual ou a atividade motora (Croft & Cruse, 2004).

Sendo a linguagem um domínio integrante da cognição humana em interação com outros domínios, como a perceção, a memória ou o raciocínio, é necessária uma investigação interdisciplinar (Batoréo, 2004). Assim, a Linguística Cognitiva comunica com outras ciências, nomeadamente a Psicologia Cognitiva, as Neurociências, a Filosofia ou a Antropologia, para não só criar pontes na investigação como para contribuir, de um modo geral, para o estudo da cognição humana (Silva, 1997). Neste contexto interdisciplinar, a Linguística Cognitiva justifica o seu atributo: “ao assumir que a interação com o mundo é mediada por estruturas informativas na mente, tais como a linguagem, ela é cognitiva no mesmo sentido em que o são as outras ciências cognitivas” (Silva, 2001:2).

A Linguística Cognitiva defende uma visão holística da linguagem, onde as unidades e as estruturas desta não são autónomas nem modulares, isto é, são assumidas como

“manifestações de capacidades cognitivas gerais, da organização conceptual, de princípios de categorização, de mecanismos de processamento e da experiência cultural, social e individual” (Batoréo, 2004: 1).

Para além do holismo que caracteriza a Linguística Cognitiva, esta área de Linguística assume que a capacidade cognitiva da linguagem emerge da linguagem-em-uso, isto é, que o nosso conhecimento linguístico é construído a partir de enunciados em situações comunicativas concretas do quotidiano, constituindo-se como um processo indutivo (Croft & Cruse, 2004).

De acordo com Silva (1997: 1), a Linguística Cognitiva centra o seu estudo na relação entre a linguagem e pensamento, na interface concetual entre sintaxe e semântica, na pragmática da linguagem-no-uso, nos princípios funcionais da organização linguística e na capacidade de categorização linguística, nomeadamente nos processos de prototipicidade, polissemia, modelos cognitivos, metáfora concetual e imagens mentais. A polissemia, entendida como o significado múltiplo das expressões linguísticas, é um fenómeno muito produtivo para a categorização linguística, pois “revela-nos importantes mecanismos cognitivos e estratégias de conceptualização: imagens esquemáticas sensório-motoras, metáfora, metonímia, esquematização, subjectivação, integração conceptual, etc.” (Silva, 2001: 163). Para a Linguística Cognitiva o significado de uma palavra não é estanque e é, pelo contrário, o resultado de uma construção de interpretações, criando, assim, uma rede de ligações entre os vários significados da mesma palavra (Batoréo, 2005).

A categorização linguística assume especial relevância para a Linguística Cognitiva, uma vez que é a função primária da linguagem. Neste sentido, a semântica constitui-se uma área especialmente importante, na medida em que a significação e a categorização são processos indissociáveis. Tal como refere Silva (1997: 6), “se a função primária da linguagem é a categorização, então a significação será o fenómeno linguístico primário”. Apesar de a categorização da linguagem estar associada à significação e, conseqüentemente, ao modo como se entende a realidade, esta função categorizadora descreve a realidade de uma forma subjetiva, dependente da interpretação do sujeito, dos seus interesses, experiências e da própria cultura onde está inserido. Desta forma, surge o

experencialismo, perspectiva em que a cognição e, conseqüentemente, a linguagem são influenciadas pela experiência corporal, individual, coletiva e cultural dos indivíduos, em oposição à perspectiva objetiva em que a linguagem é capaz de refletir a realidade tal como ela é (Silva, 1997).

A influência interna e externa exercida sobre cada falante reflete-se num conjunto de capacidades cognitivas, que promovem e limitam, em simultâneo, o desenvolvimento do nosso sistema concetual. Para Strugielska e Alonso-Alonso (2005), o nosso sistema concetual e os usos que fazemos da linguagem são influenciados pela: *corporização, ambiente, experiência e percepção*. O primeiro termo, a *corporização*, diz respeito à forma como o nosso corpo e o aparelho sensorio-motor são o ponto de partida do nosso sistema concetual (cf. subcapítulo 2.2.2.). Por sua vez, o modo como interagimos com *o ambiente* e a cultura em que nos integramos e a *experiência* da realidade que vamos adquirindo dão-nos uma base para construirmos o nosso sistema concetual e compreendermos o mundo à nossa volta. Por último, a *percepção* é uma capacidade cognitiva que nos permite estabelecer uma ponte entre o mundo e as nossas ideias, possibilitando que o individuo adeque as suas ações ao contexto vivenciado (Farias & Lima, 2010).

2.2.1. Metáforas e Metonímias Concetuais

Como ponto de partida é necessário esclarecer que a metáfora é perspectivada enquanto entidade concetual, na medida em que “constitui um fenómeno central do funcionamento humano, que sem ser unicamente linguístico define a nossa maneira de conceber, de pensar e de actuar que chega ao ponto de dirigir a nossa vida e, mesmo, de a moldar” (Batoréo, 2004: 64). Esta perspectiva concetual da metáfora, que rejeita a ideia de esta ser apenas uma figura de estilo circunscrita à linguagem literária, foi estabelecida na obra seminal *Metaphors We Live by* dos autores George Lakoff e Mark Johnson (1980). Esta obra permitiu reconfigurar a conceção dos mecanismos cognitivos que subjazem a polissemia, influenciando a investigação realizada no âmbito da Linguística Cognitiva a partir da sua publicação.

De acordo com Lakoff e Johnson (1980), a metáfora é um mecanismo cognitivo da vida quotidiana predominante não só na nossa linguagem, como no nosso pensamento e ação,

levando a que o nosso sistema concetual seja, em grande medida, metafórico. Uma vez que a metáfora faz parte da linguagem quotidiana de um modo natural e sistemático, verificamos que as

“metáforas convencionalizadas caracterizam os seus utilizadores de uma maneira igualmente pormenorizada, como as metáforas não-convencionais, fruto do trabalho estético, caracterizam os artistas que as inventam. A simples escolha de metáforas utilizadas no dia-a-dia caracteriza-nos suficientemente, já que de entre muitas escolhemos apenas aquelas que correspondem da melhor maneira às nossas ideias e à nossa maneira de viver. A metáfora é omnipresente, o que torna, de facto, impossível exprimirmo-nos numa língua viva sem nos servirmos de expressões metafóricas”

(Batoréo, 2000: 154).

A presença constante da metáfora no nosso quotidiano deve-se ao facto do processo de metaforização permitir comunicar ideias abstratas a partir de ideias concretas e mais concebíveis para os falantes, constituindo uma ponte entre o conhecido e o desconhecido. Efetivamente, a metáfora permite-nos lidar com conceitos e abstrações ao estabelecermos uma relação entre um domínio concreto e outro abstrato. Assim, a metáfora é um processo cognitivo onde o indivíduo concetualiza um domínio mental e mais abstrato (Domínio Alvo) a partir de um domínio mais concreto e baseado na experiência real (Domínio de Origem). Este processo de transferência do Domínio de Origem para o Domínio Alvo é denominado de projeção concetual, ou na versão inglesa *mapping* (Batoréo, 2004). Segundo Silva (1997), a projeção concetual é, maioritariamente, unidirecional, visto que nas expressões metafóricas que mobilizamos na linguagem diária tendemos a utilizar domínios concretos para alcançar domínios abstratos e raras vezes realizamos o processo inverso. Uma vez que na maioria das vezes o Domínio de Origem integra noções concretas e tangíveis para o falante, podemos concluir que o processo da concetualização metafórica necessita de uma base experiencial, sendo, assim, “ancorado (“grounded”) na experiência sensório-motora, utilizando esquemas imagéticos incorporados (“embodied”), em que o corpo se projecta na mente” (Batoréo, 2004: 61)

Quando nos referimos ao processo de concetualização metafórica, falamos não só de metáforas como de metonímias, uma vez que ambas se traduzem em expressões figuradas que se constituem como fenómenos concetuais essenciais na construção de modelos cognitivos. A diferença mais relevante entre os dois fenómenos – metáfora e metonímia – é que enquanto o primeiro implica dois domínios concetuais diferentes, procurando

concretizar noções abstratas através de outras concretas, a metonímia desenvolve-se dentro do mesmo domínio, dando destaque a uma categoria por referência a outra categoria do mesmo domínio (Silva, 1997). Entre os vários exemplos de metáforas e metonímias conceituais, podemos referir as metáforas conceituais O DEBATE É GUERRA ou A VIDA É UMA VIAGEM e as metonímias CONTEÚDO POR CONTINENTE ou a inversa CONTINENTE POR CONTEÚDO. Algumas das realizações linguísticas das metáforas e metonímias referidas são *vencer um debate, defender a sua opinião, perder o rumo, chegar ao mundo, passar a água* ou *beber um copo* (Batoréo, 2004). Os exemplos acima referidos demonstram que a metáfora não é apenas uma ponte semântica entre dois domínios diferentes, “mas envolve uma analogia sistemática e coerente entre a estrutura interna de dois domínios da experiência e, conseqüentemente, todo o conhecimento relevante associado aos conceitos e domínios em causa” (Silva, 1997: 15). A partir dos exemplos apresentados, constatamos que as metáforas são normalmente representadas sob a forma X É Y (sendo X um elemento do Domínio Alvo e Y um elemento do Domínio de Origem), enquanto as metonímias se traduzem sob a forma de X ESTÁ POR Y (pertencendo X e Y ao mesmo Domínio). A metáfora A VIDA É UMA VIAGEM ou o tipo de metonímia CONTEÚDO POR CONTINENTE são conceituais, dado que são esquemas que pertencem ao nosso sistema conceitual e que, por sua vez, podem ser traduzidas sob diversas realizações linguísticas (as metáforas e metonímias linguísticas propriamente ditas), muitas das vezes comuns a línguas diferentes (Silva, 2003).

Numa primeira análise, metáfora e metonímia têm muitos pontos em comum: ambas permitem a representação de uma ideia através de outra, são fenômenos conceituais baseados na projeção, podem ser convencionalizadas e contribuem para a utilização das unidades limitadas da linguagem de uma forma mais criativa (Silva, 2003). Dadas as semelhanças entre os dois fenômenos, torna-se difícil distinguir onde termina a metonímia e começa a metáfora, existindo inclusivamente um fenômeno que resulta da interação de ambas denominado de *metaftonímia*. Este termo, cunhado por Goossens (1990, *apud* Silva, 1997) e na versão original *metaphonymy*, é utilizado nas situações em que há uma integração dos dois processos. Não sendo fácil estabelecer os limites entre metáfora e metonímia e havendo, mesmo, casos de fusão dos dois fenômenos, Batoréo (2004: 58) apresenta a palavra *linha* como exemplo desta dificuldade:

“se falarmos de uma disposição espacial em linha (linear), isto é, de um alinhamento, verificamos que este sentido resulta, por um lado, de uma metáfora – em que, por exemplo, uma ordenação militar é interpretada como um traço contínuo desenhado numa folha de papel – e, por outro, de uma metonímia, em que, por contiguidade, se estabelece uma relação entre os elementos organizados espacialmente e a ordem pretendida, tratando-se de metonímia de tipo causa – efeito.”

2.2.2. Corporização

O fenómeno da corporização, ou na versão inglesa *embodiment*, reveste-se de especial importância na *Teoria da Metáfora Concetual*, uma vez que o nosso sistema concetual está ancorado no nosso corpo e no ambiente em que vivemos. Tal como defende Lakoff e Johnson (1999)³, a nossa mente não pode ser separada do nosso corpo, porque o nosso raciocínio depende da natureza do nosso cérebro, corpo e experiência corporal. Como consequência, os mecanismos cognitivos permitem-nos não só perceber e movimentar-nos, mas também compreender e estabelecer o nosso sistema concetual. Neste sentido, podemos afirmar que a corporização concetual é um fenómeno em que comunicamos ideias, normalmente mais difíceis de expressar e concretizar, através do nosso corpo e das nossas experiências sensório-motoras, utilizando o corpo como domínio de origem (Atef-Vahid & Zahedi, 2013). Apesar das metáforas que utilizam partes do corpo como domínio de origem serem mais frequentes, visto que permitem comunicar ideias complexas como emoções, também é possível encontrar metáforas em que o domínio alvo é o corpo humano (Goschler, 2005).

Dada a predominância do nosso corpo na estruturação do nosso sistema concetual, encontramos com facilidade exemplos de metáforas corporizadas em todas as línguas.

³ “Reason is not disembodied, as the tradition has largely held, but arises from the nature of our brains, bodies, and bodily experience. This is not just the innocuous and obvious claim that we need a body to reason; rather, it is the striking claim that the very structure of reason itself comes from the details of our embodiment. The same neural and cognitive mechanisms that allow us to perceive and move around also create our conceptual systems and modes of reason. Thus, to understand reason we must understand the details of our visual system, our motor system, and the general mechanisms of neural binding. In summary, reason is not, in any way, a transcendent feature of the universe or of disembodied mind. Instead, it is shaped crucially by the peculiarities of our human bodies, by the remarkable details of the neural structure of our brains, and the specifics of our everyday functioning in the world.” (Lakoff & Johnson 1999:4)

Uma pequena amostra das expressões corporizadas encontradas em português são *'ter mais olhos do que barriga'*, *'braços da cadeira'* ou *'dar um pezinho de dança'*. Paralelamente, e tendo em conta que a corporização é um fenómeno da cognição e, por isso, transversal à linguagem e a todas as línguas, há muitas metáforas que são partilhadas entre diversas línguas. Quando queremos transmitir a ideia de que alguém se enerva com facilidade, podemos dizer *'tem o sangue quente'*, em português, *'she's got a hot temper'*, em inglês, *'ein hitziges Temperament haben'*, em alemão, e ainda *'elle a le sang chaud'*, em francês (Abrantes, 2001). Nas quatro línguas a metáfora concetual utilizada é muito semelhante, partindo da ideia de que a temperatura elevada (seja do sangue ou do temperamento) é sinónimo de ficar enervado facilmente.

Se tomarmos como referência as línguas alvo da nossa tese, isto é, o português e o alemão, e as expressões metafóricas que envolvem as palavras *'mão'* ou *'pé'*, encontramos no levantamento lexicográfico, que realizamos numa fase inicial do nosso estudo, vários exemplos comuns nas duas línguas (cf. anexos 1 e 2). No conjunto das expressões figuradas partilhadas, há algumas que são exatamente iguais, como *'ter as mãos atadas'* (*jemandem sind die Hände gebunden*) ou *'uma mão lava a outra'* (*eine Hand wäscht die andere*). Por sua vez, há outras expressões que têm o mesmo sentido, mas uma seleção lexical ligeiramente diferente, como *'ser o braço direito de alguém'* (*jemandes rechte Hand sein*), em que se usa *'braço'*, em português, e *'Hand'* (mão), em alemão, ou a expressão *'sem pés nem cabeça'* (*ohne Hand und Fuß*), que traduzida à letra do alemão seria *'sem mão nem pé'*.

Apesar da transversalidade de muitas expressões metafóricas corporizadas em várias línguas, é necessário ter em consideração que a corporização não é o único processo que influencia a concetualização. Como já vimos anteriormente, o ambiente, a experiência e a cultura também são fatores muito relevantes na estruturação do sistema concetual, dando origem a expressões figuradas diferentes em cada língua, ancoradas na cultura específica da comunidade de falantes. Tal como apontam Atef-Vahid & Keivan Zahedi (2013: 4),

é expectável que certas metáforas sejam compartilhadas entre línguas diferentes. Contudo, a natureza complexa deste processo [concetualização] e de aspetos cognitivos podem resultar numa manifestação de expressões metafóricas diferentes dum ponto de vista translínguístico devido a várias razões linguísticas e culturais.

Da mesma forma, Batoréo (2018), no âmbito do trinómio Cognição-Linguagem-Cultura, afirma que a nossa conceitualização é baseada nas nossas experiências culturais que são partilhadas e enraizadas e que a linguagem permite não só comunicar com os outros como depositar e armazenar a cognição cultural.

2.3. Competência Metafórica

No âmbito da Linguística Cognitiva apresentado, defende-se que linguagem e cognição não podem ser dissociadas, bem como se constata que a linguagem figurada é um mecanismo essencial para conceitualizarmos e expressarmos as nossas ideias, principalmente as mais complexas. Assim, pressupõe-se que qualquer falante necessite de compreender e utilizar metáforas no seu dia-a-dia, uma vez que estas estão presentes de forma predominante no pensamento e na linguagem do quotidiano.

À capacidade de entender e usar metáforas na comunicação natural damos o nome de *competência metafórica* (Danesi, 1993). Esta competência é essencial para que qualquer falante seja fluente numa língua e consiga comunicar de forma conceitualmente adequada. Para Littlemore e Low (2006), a competência metafórica tem um papel preponderante em todas as áreas da competência comunicativa, contribuindo para a construção da gramática, a capacidade de textualização, a adequação sociolinguística e de outras competências estratégicas.

Como referido por diversos investigadores (Danesi, 1993; Littlemore e Low 2006; Batoréo, 2015), a competência metafórica é um termo muito amplo que implica a capacidade individual de compreender e usar mecanismos cognitivos relativos à linguagem figurada numa determinada língua no seu contexto natural. A competência metafórica integra a consciência metafórica e estratégias para compreender e criar metáforas e encontra-se permanentemente em desenvolvimento, graças à expansão do conjunto de metáforas conceituais dominadas pelo falante (Aleshtar e Dowlatabadi, 2014).

Sendo a competência metafórica uma competência complexa e abrangente, ela acarreta a capacidade de:

- i) distinguir diferentes domínios conceptuais (que podem servir ora como a Origem ora como o Alvo da projecção metafórica);
- ii) conseguir diferenciar o papel dos domínios em línguas diferentes;
- iii) saber reconhecer a linguagem metafórica usada por comunidades linguísticas (tanto a linguagem convencional como a criativa), típicas de uma dada cultura, e procurar entender a sua (parcial) motivação na criação da linguagem figurada;
- iv) saber construir e criar metáforas culturalmente enraizadas em culturas diferentes, utilizando expressões figuradas e/ou fixas;
- v) estar disponível para a *reestruturação conceptual* que a competência metafórica numa língua nova exige.

(Batoréo, 2018: 9)

Intrinsecamente relacionado com a competência metafórica, surge o conceito de *fluência concetual*, como sendo a capacidade de compreender e produzir imagens verbais compartilhadas por uma sociedade integrada numa determinada cultura (Batoréo, 2015). Segundo Danesi (1995), ser fluente concetualmente implica saber como uma língua reflete e codifica os seus conceitos, construindo, assim, a sua rede concetual metafórica.

Uma vez que a competência metafórica é um requisito indispensável para qualquer falante fluente, é necessário que a aquisição/aprendizagem de uma língua contemple o desenvolvimento desta competência. Neste sentido, um falante não-nativo, durante o processo de aquisição/aprendizagem de uma língua nova, necessita de se reestruturar concetualmente para não correr o risco de comunicar de forma desadequada. Se o falante não transformar a sua rede concetual, isto é, se comunicar na língua não-materna continuando a utilizar o sistema concetual da sua língua materna, podem surgir situações comunicativas onde não há a compreensão da mensagem pelo interlocutor nativo.

Se tomarmos como exemplo o levantamento lexicográfico realizado (cf. anexos 1 e 2), um falante nativo de alemão, ao querer comunicar em português a ideia subjacente à expressão figurada *'tirar o tapete debaixo dos pés'*, pode cair no erro de traduzir literalmente a expressão alemã e dizer *'tirar o chão debaixo dos pés'* (*jemanden den Boden unter den Füßen wegziehen*). Apesar de, neste caso, devido à semelhança concetual e lexical de ambas as expressões, o interlocutor poder compreender a ideia veiculada, a situação poderia ser risível e causar desconforto para o falante não-nativo. Por sua vez, há situações em que a discrepância concetual entre as duas línguas é tal que não permite a compreensão da mensagem. Recorrendo, mais uma vez, ao mesmo levantamento

lexicográfico, poderíamos imaginar quão desadequado seria um falante alemão dizer em português *'ele recebeu os pés frios'* (uma tradução à letra de: *kalte FüÙe bekommen*) para transmitir a ideia de que alguém está com medo.

Tal como apontam Yu (2007 *apud* Batoréo, 2015) e Batoréo (2015) a não compreensão pelo falante da necessidade de se reestruturar conceitualmente, quando comunica numa língua não-materna, conduz a uma verbalização na língua alvo, mobilizando conceitos já estabilizados da língua materna. Este fenómeno pode acarretar situações comunicativas desadequadas e, até mesmo, a não compreensão da mensagem transmitida.

Assim, ao adquirirmos/aprendermos uma nova língua,

“é indispensável aprender não apenas as construções e expressões de um sistema diferente do da sua língua materna, mas perceber, sobretudo, como elas são conceptualizadas na cultura de um outro povo pela sua tradição e pelos séculos da sua história, procurando *reestruturar-se cognitivamente* e não apenas revestir os conceitos de uma língua particular com as construções linguísticas e material lexical da outra.”

(Batoréo, 2015: 14)

Dado que a competência metafórica está intrinsecamente relacionada com a forma como uma cultura organiza conceitualmente a sua realidade (Danesi, 1995), é necessário que um falante competente metaforicamente tenha uma compreensão e conhecimento culturais abrangentes, que é um processo que exige tempo e esforço no caso de uma língua não-materna (Aleshtar e Dowlatabadi, 2014). Tal como aponta Yu (2007: 83 *apud* Batoréo, 2015: 6)⁴,

“a aquisição de uma língua materna é *viajar de dia*, enquanto a aquisição de uma língua não-materna é *viajar de noite*, ou seja, os estudantes de língua não-materna *têm de se sentir a caminhar no escuro*. Ao introduzirmos o contexto cultural aos estudantes de língua não-materna, *colocamos luzes nas ruas e sinais de trânsito* para que estes *vejam* por onde vão e possam ir *mais rápido*.”

⁴ First language acquisition is “traveling by day”, whereas second language acquisition is “traveling by night”. That is, second language learners have to “feel their way in the dark”. Introducing the cultural context to second language learners is to “set up street lights and road signs” for them so that they can “see” where they are going and “go faster” (Yu, 2007 *apud* Batoréo, 2015: 6).

Neste sentido, o desenvolvimento da competência metafórica numa língua não-materna implica sempre um conhecimento e aprendizagem da nova cultura e uma reestruturação conceitual.

Ao compreendermos a relevância do desenvolvimento da competência metafórica na aquisição/aprendizagem de uma língua não-materna, aceitamos que haja uma forte correlação entre a competência metafórica dos falantes e a sua proficiência linguística. Efetivamente, e como demonstram vários estudos (Danesi, 1992; Aleshtar e Dowlatabadi, 2014), quando os estudantes de uma língua não-materna alcançam um domínio razoável dessa língua, mostram-se capazes de compreender e utilizar a linguagem figurada e a competência metafórica pode, inclusivamente, ser utilizada como critério para diagnosticar o domínio do estudante nessa língua.

Se, para alcançar uma proficiência linguística elevada, o falante necessita de uma competência metafórica desenvolvida, torna-se imperativo e urgente que o ensino explícito desta competência comece a ser integrado nas aulas de língua, especialmente no caso das línguas não-maternas. Neste sentido, o ensino de uma língua não-materna deve permitir o desenvolvimento do sistema conceitual dos estudantes, permitindo-lhes conhecer a nova cultura e transformarem a sua rede conceitual da língua materna.

Apesar da importância da competência metafórica no processo de aquisição/aprendizagem de uma língua não-materna, a atenção dada pelos professores é limitada e o ensino desta competência continua à margem dos programas curriculares (Danesi, 1992; Danesi, 2016). A integração curricular da competência metafórica permitirá um ensino mais significativo e efetivo das línguas e, conseqüentemente, uma proficiência linguística mais elevada dos falantes, pois, tal como afirmam Littlemore e Low (2006: 2)⁵, “o domínio da metáfora é essencial para que os estudantes lidem com sucesso com falantes nativos”.

⁵ “control over metaphor is one of the essential tools for empowering learners to cope successfully with native speakers” (Littlemore e Low, 2006: 2)

3. Metodologia

3.1. Caracterização sociolinguística da amostra

Tendo em consideração os objetivos do presente estudo, delimitou-se a amostra a dois grupos de participantes: um constituído por 11 alunos do 7º ano de escolaridade e outro composto por dez alunos do ensino secundário. A opção de selecionar dois grupos de anos de escolaridade diferentes deveu-se ao facto de a principal variável do nosso estudo ser a idade dos participantes, bem como ao da influência do número de anos de ensino explícito da língua portuguesa. Apesar da divergência entre os anos de escolaridade e, conseqüentemente, da idade dos participantes, os dois grupos partilham características entre si. Todos os participantes de ambos os grupos são portugueses, filhos de emigrantes com raízes familiares muito fortes com Portugal, frequentam o ensino público suíço e as aulas de português em regime paralelo, nos cursos de LCO.

Para um conhecimento mais detalhado dos participantes, solicitou-se o preenchimento de uma Ficha Sociolinguística (cf. anexo 3 e 4), elaborada a partir da proposta de Mateus *et al.* (2005-2008). A partir da análise das respostas à ficha, apresenta-se, de seguida, o perfil sociolinguístico dos falantes PLH, bem como se explicita o uso das línguas mais presentes no quotidiano dos mesmos (cf. anexo 5). Com o objetivo de evitar repetições, o grupo de participantes de 7º ano é denominado de grupo A e o de secundário de grupo B.

Em relação à distribuição por género, encontramos uma divisão equilibrada nos dois grupos: no grupo A, seis participantes são do género feminino e cinco do género masculino, enquanto no grupo B a divisão é equitativa com cinco participantes de cada género. Assim, no conjunto da amostra, perfaz um total de 47,6% de participantes do género masculino e de 52,3% do género feminino.

Por sua vez, na idade dos participantes há mais heterogeneidade, uma vez que só o grupo B integra participantes dos 15 aos 18 anos, enquanto o grupo A é constituído por sujeitos com idades entre os 13 e 14 anos. A distribuição de idades no grupo A é de oito participantes com 13 anos e três com 14 anos. Integrando o grupo B participantes dos três anos de escolaridade do secundário (10º, 11º e 12º anos), pressupõe-se, à partida, uma variação nas idades de pelo menos três anos. Pelo reduzido número de alunos do secundário a frequentar os cursos de LCO, foi necessário eleger os três anos de

escolaridade para a constituição do grupo B. A distribuição de idades neste grupo é de um aluno com 15 anos, quatro com 16 anos, três com 17 anos e dois com 18 anos.

Tal como já referido, todos os participantes são portugueses. Contudo, a maioria deles nasceu na Suíça, nomeadamente 13 em 21 falantes PLH. No grupo A, sete falantes nasceram na Suíça e quatro nasceram em Portugal, tendo-se mudado para a Suíça com 6 meses, 4 anos (duas alunas irmãs gémeas) e 9 anos. No grupo B a distribuição é semelhante, com seis falantes com naturalidade suíça e quatro portuguesa, tendo emigrado com 1 mês, 2, 6 e 8 anos. Apesar de oito participantes terem nascido em Portugal e três deles frequentado a escola em Portugal, não há uma diferença significativa entre estes e os participantes que nasceram na Suíça no que diz respeito à competência linguística em português. Tal deve-se, em grande medida, à preservação do português como a língua da família e de ser a língua materna de ambos os pais, como iremos constatar na apresentação das vivências linguísticas da família.

Para além da presença bastante forte do português no dia-a-dia dos participantes, os falantes PLH da amostra adotam vários aspetos da cultura portuguesa e têm uma relação com o país muito próxima e afetiva. Neste sentido, a totalidade dos falantes da amostra afirma viajar com frequência para Portugal e por um relativo longo período de tempo. No grupo A, esta frequência oscila entre três participantes que viajam uma vez por ano, cinco que fazem duas visitas e três que realizam três a quatro visitas por ano. Em relação à duração da totalidade das estadias por ano, três participantes permanecem duas semanas, seis passam três a cinco semanas em Portugal e dois participantes ficam mais de cinco semanas por ano. No grupo B os valores são muito semelhantes, com três falantes a viajarem uma vez por ano, quatro a visitarem o país duas vezes e três a viajarem entre três a quatro vezes. A duração das viagens anuais varia entre duas semanas para três participantes, três a cinco semanas para cinco sujeitos e mais de cinco semanas para dois falantes.

No que diz respeito ao agregado familiar dos participantes, concluímos que, no grupo A, seis sujeitos vivem com o pai e a mãe, dois com os pais e um/a irmã/o, dois com a mãe, o padrasto e a irmã e um aluno com a mãe e o padrasto. Das línguas enunciadas pelos

participantes do grupo A, os 11 falantes declaram que todas as mães falam português, nove falam alemão e três também falam italiano. Em relação aos oito alunos que vivem com o pai, estes afirmam que todos os pais falam português e alemão, quatro declaram que os pais sabem falar italiano e um indica ainda a língua francesa. No caso dos três participantes que vivem com o padrasto, estes referem que os três padrastos falam português e alemão. Os quatro participantes que vivem com irmão(s) declaram que estes dominam português e alemão, dois indicam também italiano e um refere ainda o inglês. Todos os pais, mães e padrastos do grupo A nasceram em Portugal, excepto um pai que nasceu em França. Nos irmãos a situação é diferente, havendo, no total de quatro irmãos, dois que nasceram em Portugal e outros dois que nasceram na Suíça. No grupo A, o nível de escolaridade dos elementos do agregado familiar é muito divergente, distribuindo-se entre o 4º ano de escolaridade (uma mãe), 6º ano (quatro mães, três pais e dois padrastos), 9º ano (quatro mães, quatro pais e um padrasto) e 10º ano (duas mães e um pai). Os irmãos encontram-se todos a frequentar a escola (no 1º, 7º ou 9º ano).

Por sua vez, no grupo B, sete alunos vivem com os pais e um/a irmã/o, dois vivem apenas com os pais e uma aluna mora com a avó. Os nove participantes que vivem com as mães declaram que estas falam português, sete indicam também alemão, cinco italiano, três francês e dois inglês. Por sua vez, os nove participantes que vivem com os pais afirmam que estes falam português, sete alemão e italiano, dois inglês e francês. Os sete alunos que têm irmãos no seu agregado familiar referem que estes falam português e alemão e quatro indicam ainda italiano e inglês. Por último, a participante que mora com a avó declara que esta fala português e alemão, nasceu em Portugal e concluído o 4º ano de escolaridade. À semelhança do grupo A, todas as mães e pais do grupo B nasceram em Portugal. Já no caso dos irmãos, apenas um nasceu em Portugal, tendo os restantes seis nascido na Suíça. Todos os irmãos, à exceção de um que já concluiu o ensino secundário, encontram-se a frequentar a escola, no 1º ano (três irmãos), 6º ano (um irmão) ou 8º ano (dois irmãos). O nível de escolaridade dos pais é variado, tendo um pai o 3º ano, outro pai o 4º ano, duas mães o 5º ano, quatro pais e mães o 6º ano, um pai o 7º ano, duas mães o 9º ano, um pai o 10º e um pai e uma mãe o 12º ano de escolaridade.

Tendo em consideração as diversas línguas que os participantes referiram que os elementos do seu agregado familiar falam, verifica-se que o português é falado por todos os familiares e é língua materna de todos os pais. Uma vez que o cantão suíço onde vivem os falantes PLH da amostra deste estudo tem o alemão como língua oficial, muitos pais e irmãos dominam também esta língua. Pela proximidade geográfica ao cantão de língua italiana e pela proximidade linguística entre português e italiano, há muitos pais que dominam esta última. Os irmãos também falam italiano e inglês, na sua grande maioria, uma vez que são as línguas estrangeiras ensinadas no sistema escolar do cantão, a partir do 3º e 5º ano, respetivamente. Por conseguinte, podemos concluir que o perfil linguístico das famílias dos dois grupos em estudo é relativamente heterogéneo no número de línguas que os participantes declaram que os familiares conhecem e, simultaneamente, homogéneo entre todos os participantes, sendo referidas as línguas portuguesa, alemã, italiana, inglesa e francesa. Apesar desta relativa diversidade linguística, todos os participantes indicaram o português como a língua mais falada pela família, tendo apenas um participante indicado simultaneamente o alemão. Esta hegemonia do português deve-se, tal como já referido, ao facto de se tratar da língua materna dos pais e da estreita relação que as famílias mantêm com Portugal e a cultura portuguesa.

Em relação à última secção da Ficha Sociolinguística, ou seja, à parte das experiências relativas às línguas faladas pelos participantes, procurou-se saber quais as línguas que os sujeitos falam em vários contextos e com vários interlocutores, bem como saber desde que ano de escolaridade frequentam as aulas de português. Uma vez que, os alunos aprendem italiano e inglês como língua estrangeira, a totalidade dos participantes fala português, alemão e italiano, 19 falantes falam inglês, dois espanhol (um de cada grupo), dois francês (do grupo B) e uma aluna fala ainda romanche (língua oficial no cantão de residência da amostra). Há mais diversidade linguística no grupo B, dado que alguns alunos têm como disciplina de opção uma língua estrangeira adicional. No grupo A, sete participantes afirmam que o português é a língua que falam melhor, enquanto 6 indicam o alemão. No grupo B, os dez participantes afirmam que o alemão é a língua que falam melhor, mas três deste grupo indicam simultaneamente o português. Considera-se que esta diferença entre os dois grupos se deve à influência dos anos de ensino em alemão na escola suíça regular,

uma vez que os 3 a 6 anos de diferença de idades entre os sujeitos dos dois grupos parecem ser significativos no domínio da língua alemã.

No que diz respeito ao primeiro idioma adquirido, a totalidade dos falantes da amostra afirma que foi o português, mas quatro sujeitos indicam simultaneamente o alemão. O reconhecimento do português como língua materna está em conformidade com a predominância do seu uso na família, que proporciona um contacto com esta língua desde o nascimento. Esta homogeneidade já não acontece no caso da indicação da língua escolhida como a preferida, caso em que surge mais variedade nas respostas: no grupo A, cinco participantes escolheram o português, dois o alemão, dois o alemão e o português em simultâneo, um o inglês e outro o alemão, italiano e inglês; no grupo B, cinco sujeitos indicaram o alemão, dois o português e dois o inglês, um o alemão e o inglês, outro o alemão e português e, por último, um aluno o português e o inglês.

Os falantes PLH da amostra comunicam em diferentes línguas dependendo do interlocutor em causa, havendo, no entanto, um destaque do alemão e do português. Assim, por exemplo, quando os sujeitos do grupo A falam com a mãe, escolhem todos o português e três também utilizam o alemão. Na comunicação com o pai, os 11 falam português e dois também comunicam em alemão. Os nove participantes que têm irmãos falam com eles em português, seis também falam em alemão e uma aluna utiliza o inglês a par do português. Com os avós que vivem em Portugal, e devido à falta de domínio destes da língua alemã, os 11 participantes falam apenas em português. O oposto acontece com os colegas da escola suíça, onde os 11 alunos comunicam em alemão. No entanto, quatro falantes referem simultaneamente o português como uma língua utilizada com os colegas da escola. Já com os colegas das aulas de português, dez sujeitos afirmam utilizar o português, mas seis destes também comunicam em alemão e, ainda, uma aluna afirma usar apenas o alemão. No grupo B, os resultados são análogos. Quando os membros deste grupo falam com as mães usam todos o português, três ainda falam em alemão também, e um aluno utiliza também o francês. Com os pais, todos falam em português e três comunicam em alemão também. Os sete falantes PLH que vivem com os irmãos utilizam ambas as línguas. No caso dos avós, a situação é igual à do grupo A, falando todos os membros deste grupo

exclusivamente em português. Na comunicação com os colegas da escola, os dez participantes escolhem o alemão, dos quais quatro usam também o português e um o inglês. Já com os colegas do curso de português, nove alunos indicam o português e o alemão e um referiu apenas o português.

No que diz respeito ao meio de comunicação, as línguas adotadas também variam bastante nos dois grupos. No grupo A, quando os falantes PLH veem televisão, oito optam pelo português, seis pelo alemão e dois pelo inglês. Oito participantes ouvem música em alemão e inglês, seis em português e dois em italiano. Para ver vídeos no *youtube*, a totalidade do grupo A indica o português, oito o alemão e cinco o inglês. Nas redes sociais, todos comunicam em alemão, dos quais seis ainda usam o português e quatro o inglês. Por último, dos dez alunos que leem e indicaram, pelo menos, uma língua, a totalidade lê em alemão, seis em português e um em inglês. Mais uma vez, os resultados do grupo B são análogos no que se refere aos meios de comunicação. Para ver televisão, sete participantes indicam alemão, seis português e três inglês. Quando ouvem música, dez fazem-no em inglês, cinco em português e alemão e dois em espanhol. Na plataforma *youtube*, oito usam o inglês, sete o alemão e quatro o português. Nas redes sociais, oito alunos comunicam em alemão, cinco em inglês e dois em português. Por fim, na leitura, dos oito alunos que afirmaram ler, a totalidade fá-lo em alemão, sete em português, cinco em inglês e ainda um em italiano. Os dados reunidos indicam que os alunos utilizam majoritariamente o alemão, o português e o inglês para comunicar nos diferentes meios de comunicação social. Entre os dois grupos a principal diferença a salientar é o uso mais predominante do inglês no grupo B, provavelmente (i) por dominarem melhor esta língua, dado que já tiveram mais anos de aprendizagem na escola do que os do grupo A e (ii) pela própria faixa etária dos falantes do grupo B, em que há uma maior socialização com o *peer group* e uma comunicação globalizada em inglês.

Os falantes PLH da amostra frequentam as aulas de português há vários anos: no grupo A, uma aluna frequenta desde o 1º ano, três desde o 2º ano, quatro desde o 3º e três a partir do 4º ano; no grupo B, três frequentam desde o 1º ano e sete desde o 2º ano.

No último enunciado da Ficha Sociolinguística, pedia-se que os participantes escrevessem

uma frase que caracterizasse a sua relação com a língua portuguesa, com o objetivo de perceber se é uma relação de obrigatoriedade (imposta pela família) ou afetiva. Das 21 respostas recolhidas, dez falantes PLH mencionaram a questão afetiva, como por exemplo "não me esqueço da minha língua de origem" ou "conecta-me com a minha família e o meu país natal", sendo que, destas respostas, três evocaram aspetos ligados à competência linguística, como "adoro a língua portuguesa e gostaria de a falar melhor". Por sua vez, dois participantes fizeram apenas referência à sua competência em português, como "eu falo bem", e outras duas respostas evocaram a dificuldade de aprender esta língua, nomeadamente "é bom mas é difícil de escrever" e "a língua portuguesa é uma língua difícil mas tem vantagens". Por fim, sete respostas referiram o tipo de uso, nomeadamente "uso para comunicar com a família", "falo diariamente" e "só quando eu preciso falar". De salientar, que nenhum participante transpareceu a obrigatoriedade de comunicar ou aprender em português, o que revela que os participantes perspetivam a língua portuguesa de uma forma positiva.

3.2. *Corpus* linguístico

3.2.1. Preparação do trabalho de campo

Neste estudo procuramos reunir um *corpus* representativo que nos permitisse analisar a produção de expressões figuradas por parte dos falantes da amostra. Na procura da representatividade do *corpus*, seguimos as orientações de Batoréo (2000: 575) que refere a importância de reunir um conjunto de textos "segundo critérios previamente estabelecidos e diferenciados em função do objectivo que se pretende alcançar num dado estudo particular".

Para a recolha de um *corpus* linguístico pertinente para o estudo da competência metafórica dos falantes da amostra, nomeadamente em relação às expressões com 'mão' e 'pé', foi necessário, num primeiro momento, consultar dicionários em português (*Houaiss* e *Porto Editora*) e em alemão (*DUDEN* e *LEO*) com o objetivo de recolher expressões com as palavras selecionadas (e a respetiva tradução 'Hand' e 'Fuß' em alemão). Depois de encontrar diversas expressões que coincidem ou não nas duas línguas, reunimo-las e organizamo-las, com as respetivas glosas, para uma apresentação compreensível para

falantes de português (cf. anexos 1 e 2). Ao reunir as diferentes expressões nas duas línguas, constatamos que havia algumas em comum, como *'ter duas mãos esquerdas'*, outras próximas em significado, mas com diferenças lexicais, como *'pôr as mãos na massa'* e *in die Hände spucken und sich an die Arbeit machen* (traduzido à letra: *'cuspir nas mãos e fazer-se ao trabalho'*). Para além destas semelhanças, encontramos várias expressões que não tinham uma correspondência na outra língua com as palavras *'mão'* e *'pé'*, por exemplo *'dar um tiro no pé'* em alemão é *'dar um tiro no joelho'* (*sich ins eigene Knie schiessen*), e outras expressões não tinham qualquer correspondência com expressões figuradas da outra língua, como *'dar uma mão'*.

A par deste levantamento lexicográfico, foram sendo realizados inquéritos informais a falantes suíços, nativos de alemão, para compreender como concetualizam algumas expressões com *'mão'* e *'pé'* e para verificar a possível existência de um critério no uso de *'braço'* vs. *'mão'* e *'perna'* vs. *'pé'*. Para tal, utilizaram-se algumas imagens (cf. anexo 6) como a de uma pessoa a saltar ao *pé* coxinho ou a de duas pessoas de *braço* dado. Através destes inquéritos, pudemos constatar a ocorrência de algumas regularidades e as expressões que poderiam ser mais relevantes para o estudo da competência metafórica em falantes de língua de herança portuguesa que falam alemão.

3.2.2. Instrumentos de recolha

Após o trabalho de preparação descrito anteriormente, começámos a desenhar os instrumentos de recolha do *corpus* linguístico. Assim, optámos por desenhar uma tarefa que incidisse sobre o uso metonímico das palavras *'pé'* vs. *'perna'* em relação a objetos do dia-a-dia, como uma mesa e uma cama. Esta opção deveu-se ao facto de pretendermos analisar um possível critério no uso destas duas expressões e a existência de uma eventual influência do alemão, em que o uso de *'perna'* nos móveis parece ser mais predominante com base nos inquéritos realizados e nos dicionários consultados. Paralelamente, seleccionámos algumas expressões figuradas, que usam metaforicamente as palavras *'mão'* e *'pé'*, dando relevância às expressões com equivalente em alemão.

Como tínhamos optado por testar a competência metafórica dos falantes PLH ao nível da produção linguística, as tarefas desenhadas teriam de solicitar a produção de expressões

metafóricas e metonímicas. Por sua vez, pela facilidade da recolha de um *corpus* escrito em relação a um *corpus* oral, optámos pela elaboração de tarefas que implicassem uma resposta escrita com as expressões previamente seleccionadas.

Em relação ao instrumento de recolha do *corpus* sobre expressões figuradas, decidimos elaborar duas tarefas distintas: uma de resposta fechada do tipo de pergunta de escolha múltipla (com quatro possibilidades), mais simples do ponto de vista da produção linguística exigida ao participante, e outra de resposta semi-aberta, que exigia uma competência metafórica mais desenvolvida.

Na tarefa mais simples (cf. anexo 7) optamos pelo uso da mesma personagem, o Pedro, e tentamos formular enunciados simples, relativamente curtos e com estrutura semelhante, para facilitar a compreensão da tarefa e não induzir qualquer tipo de resposta. Paralelamente, tivemos o cuidado de, nas 10 questões desta tarefa, distribuir a resposta correta pelas quatro hipóteses apresentadas (em primeiro, segundo, terceiro ou quarto lugar) de forma relativamente homogénea, a fim de evitar que a ordem das opções influenciasse a resposta do participante. No caso das perguntas de escolha múltipla, nas hipóteses apresentadas como opções de resposta, procuramos incluir, para além da (i) resposta correta, (ii) uma opção com o equivalente em alemão (caso existisse), (iii) uma opção literal de acordo com a situação em causa e (iv) outra mais inverosímil.

Na segunda tarefa (cf. anexo 7), de carácter semi-aberto, redigimos oito frases relativamente curtas com um contexto muito concreto que incitasse a escrita de expressões figuradas pelo participante. Para evitar respostas que resultassem da não compreensão do exercício, fornecemos em cada frase o início da expressão figurada, por exemplo nas expressões '*sair de mãos a abanar*' ou '*estar em pé de guerra*' demos as palavras '*sair de mãos*' e '*estar em pé*', tendo o aluno apenas de completar a frase com '*a abanar*' e '*de guerra*', respetivamente. Ao contrário das restantes frases, na expressão '*em primeira mão*' não apresentámos a palavra corporizada ('*mão*') e esperámos que os participantes a escrevessem, uma vez que esta se encontra no fim da expressão em análise. Ao darmos o início de cada expressão, pretendíamos que os participantes produzissem as

expressões figuradas a partir do seu conhecimento metafórico, restringindo o contexto para os itens lexicais por nós escolhidos como objetos de estudo.

Para testar o uso metonímico de *'pé'* vs. *'perna'* em objetos do quotidiano, no instrumento de recolha (cf. anexo 7), utilizamos imagens desses objetos e, por baixo das mesmas, escrevemos uma frase que inequivocamente exigisse a escrita da palavra referente à perna ou pé do objeto. Esta frase tinha de ser completada pelo participante do estudo e procuramos que fosse o mais específica possível, usando imagens com pés/pernas de móveis com cores, materiais e quantidades diferentes, para evitar respostas que não fossem relevantes para o estudo. Com o objetivo de desviar o foco de atenção dos participantes em relação ao uso de *'perna'* em contraste com o de *'pé'*, acrescentamos três imagens que não eram relevantes para a nossa análise, nomeadamente uma que incidia sobre *'os braços'* de uma poltrona (imagem 4), uma sobre *'o dente'* de um garfo (imagem 5) e outra sobre *'as costas'* de uma cadeira (imagem 8), circunscrevendo-nos, assim, ao uso metonímico de palavras do corpo humano a objetos do quotidiano.

A ordem das três tarefas do teste (cf. anexo 7) foi refletida, apresentando-se em primeiro lugar as duas tarefas com uso de expressões metafóricas, e, à partida, mais exigentes ao nível da competência metafórica, e só depois a tarefa com as imagens para analisar o uso metonímico. Esta opção foi tomada com o objetivo de evitar que o cansaço dos participantes ao longo do teste influenciasse as respostas nas tarefas mais complexas. Contudo, entre as duas tarefas mais complexas, apresentamos primeiro a de resposta fechada, uma vez que era mais fácil e permitia ao participante ambientar-se com o teste antes da tarefa mais exigente.

3.2.3. Procedimento

Numa primeira fase, com vista a limar as tarefas desenhadas e a testar o instrumento de recolha de dados, aplicou-se o teste de modo informal a oito falantes de língua materna portuguesa a residir em Portugal. Após esta aplicação, decidimos retirar uma questão ambígua e procurar imagens mais esclarecedoras para a terceira tarefa. Com esta versão melhorada do teste, aplicámo-lo a um grupo de três alunos do 7º ano de um curso de LCO diferente do da amostra. Esta segunda fase do próprio pré-teste teve como objetivos

estimar o tempo necessário para a realização do teste, saber se as tarefas apresentadas eram demasiado exigentes para falantes de PLH e melhorar, se possível, alguma questão que apresentasse limitações. Depois da aplicação do pré-teste, a única alteração a que se procedeu foi a ordem das imagens na terceira tarefa, pois, como os alunos responderam predominantemente *'perna'*, pretendemos evitar que a primeira questão (com a imagem de uma mesa) pudesse influenciar as respostas seguintes com o uso de *'perna'* ao invés de *'pé'*.

Para a participação da amostra neste estudo, foi necessário requerer a devida autorização à Senhora Coordenadora do ensino de português na Suíça e aos encarregados de educação dos participantes. Com as devidas autorizações o teste foi implementado na presença da investigadora, na aula de português de cada turma durante a mesma semana, tendo sido realizado pelos participantes do secundário numa terça-feira e numa sexta-feira pelos participantes do 7º ano. Embora, idealmente e de acordo com Batoréo (2000), o teste devesse ter sido aplicado em simultâneo à totalidade da amostra, tal revelou-se impossível pela incompatibilidade de agenda dos 21 participantes. Apesar desta limitação, cada grupo realizou o teste ao mesmo tempo e os participantes dos dois grupos não tinham nenhuma relação de grande proximidade, que pudesse comprometer os resultados recolhidos.

Antes da entrega do teste, os participantes foram informados do enquadramento do estudo e da importância de uma participação o mais consciente e intencional possível, de modo a não enviesar os resultados. Os participantes realizaram o teste por escrito na sala de aula habitual e demoraram entre 10 a 20 minutos para responder às tarefas.

Para comparar os resultados da amostra com os de falantes de língua materna portuguesa residentes em Portugal e concretizar, assim, uma análise mais enquadrada dos resultados, construímos um grupo de controlo para realizar as mesmas tarefas da amostra. Neste sentido, selecionaram-se três jovens do 7º ano (2 do sexo masculino e 1 do sexo feminino) e três do 10º ano de escolaridade (2 do sexo feminino e 1 do sexo masculino), que responderam ao teste em condições análogas às da amostra. Este grupo de controlo é composto por seis jovens que nasceram e viveram sempre em Portugal, nos distritos do Porto e de Aveiro, com idades compreendidas entre os 12 e 13 anos (participantes do 7º

ano) e os 15 e 16 anos (10º ano). São oriundos de famílias predominantemente monolíngues portuguesas e frequentam o sistema escolar português.

Na seleção do grupo de controlo optou-se pelos participantes que frequentam o 7º e 10º anos de escolaridade, dado que são anos equivalentes aos frequentados pela amostra no sistema escolar suíço. Assim, pretendeu-se reduzir o número de variáveis divergentes entre os dois grupos, para que a variável PLH vs. PLM fosse a mais relevante na comparação dos resultados.

A aplicação do teste ao grupo de controlo foi realizada num momento posterior à aplicação à amostra e de forma individual. Como estes participantes tinham explicações privadas com professoras colegas da investigadora, a aplicação do teste foi realizada de forma individual antes ou depois de uma sessão de explicação com a presença da professora explicadora. Apesar da impossibilidade de a investigadora estar presente durante as aplicações do teste aos participantes do grupo de controlo, foram transmitidas às professoras colaborantes as orientações necessárias para uma aplicação idêntica à que foi utilizada na amostra.

4. Descrição e análise dos dados

No presente capítulo apresentamos, num primeiro momento, a análise dos dados lexicográficos e dos usos das palavras ‘*mão*’ e ‘*pé*’ como suporte de móveis para uma melhor compreensão dos resultados obtidos na tarefa C. Nos subcapítulos seguintes, descreveremos os resultados recolhidos nos dois grupos da amostra e no grupo de controlo, numa primeira instância, e, posteriormente, passaremos à análise dos dados, comparando os resultados entre os dois grupos da amostra. De destacar que, para facilitar a leitura e compreensão dos resultados, se optou por descrever e logo de seguida analisar os dados obtidos para cada uma das três tarefas do teste aplicado, ao invés de se fazer uma descrição da totalidade do teste e depois a respetiva análise. No anexo 9, é possível encontrar os resultados dos dois grupos da amostra em cada uma das tarefas do teste, de modo a comparar os valores percentuais de forma mais clara.

4.1. Análise dos dados lexicográficos e dos usos de ‘*mão*’ e ‘*pé*’

Para uma melhor compreensão das respostas recolhidas na tarefa C e uma análise da sua adequação, importa esclarecer que o uso de ‘*pé*’ e ‘*perna*’ em relação ao suporte de objetos não é homogêneo nem em português nem em alemão, isto é, não parece existir uma regra única que estabeleça o uso de uma palavra em detrimento da outra. A análise que apresentamos baseia-se nos dados lexicográficos que recolhemos, a partir de dicionários de ambas as línguas, e no uso por parte dos falantes, nomeadamente através do *corpus* existente na *Linguateca*, do levantamento livre em páginas da internet de venda de mobiliário e de conversas informais com falantes nativos de ambas as línguas.

Apesar do uso dos dois termos em análise não ser uniforme, há dois critérios que se destacam na nossa análise pela sua recorrência em ambas as línguas: o da altura do suporte e o do número de suportes. Neste sentido, quando o suporte do móvel é alto há uma tendência para a escolha do termo ‘*perna*’ e, por sua vez, quando este é baixo há uma preferência pela palavra ‘*pé*’. Paralelamente, em móveis com apenas um suporte há uma preferência por ‘*pé*’, enquanto em móveis com mais do que um suporte os falantes parecem preferir o termo ‘*perna*’.

Nos dicionários consultados para a língua portuguesa (*Houaiss e Porto Editora*), na entrada ‘*pé*’ é possível encontrar a descrição “peça que serve para sustentar certos móveis e utensílios” (Costa & Melo, 1999: 1238) e “parte inferior e sobre a qual assentam certos objectos < pés da mesa >” (Houaiss & Villar, 2002: 2796). Em relação ao termo ‘*perna*’, encontramos “suporte de vários objectos” (Costa & Melo, 1999: 1258) e “peça que serve de apoio ou suporte a objectos diversos < as pernas da mesa >” (Houaiss & Villar, 2002: 2840). Constatamos, assim, que ambos os termos são aceites em português para nos referirmos ao suporte de móveis e objetos e é, inclusivamente, interessante verificar que no dicionário *Houaiss* oferecem como exemplo o mesmo móvel (mesa) para os dois termos (pés da mesa e pernas da mesa). Contudo, como não é especificado o contexto particular, isto é, se se trata, por exemplo, de uma mesa de jantar (mais alta) ou uma mesa de apoio (mais baixa), não conseguimos constatar a prevalência de nenhum dos critérios enunciados anteriormente.

Ainda na pesquisa que realizamos nos dicionários, ao procurarmos as entradas com o nome de cada um dos móveis das imagens utilizadas no teste, não encontramos nenhuma referência ao nome do suporte no dicionário da *Porto Editora*. Por sua vez, no dicionário *Houaiss*, nos termos ‘*cadeira*’ e ‘*mesa*’ pode ler-se que ambos têm pés, nomeadamente, “peça de mobília constituída por um assento apoiado sobre pés (...)” e “móvel composto de um tampo horizontal, de formatos diversos, repousando sobre um ou mais pés (...)” (Houaiss & Villar, 2002: 720 e 2465). Nos outros três móveis – cama, mesa-de-cabeceira, e candeeiro – não há qualquer indicação sobre o nome do suporte.

Na página da *Linguateca*, onde podemos encontrar um abrangente *corpus* da língua portuguesa, limitamos a nossa pesquisa a três centros de recursos desta página: *CETEMPúblico*, *DiaCLAV* (ambos com uma seleção de textos jornalísticos) e *NOBRE* (baseado em obras literárias portuguesas). Nestes três repositórios procuramos os termos ‘*pé*’ e ‘*perna*’, tendo sido encontradas 15.372 ocorrências para ‘*pé*’ e 2.494 para ‘*perna*’, no total dos três centros. A partir destes dois universos, encontramos 8 exemplos com ‘*pernas*’ relativas a móveis (5 de cadeira e 3 de mesa) e 4 com ‘*pés*’ como suporte de mobiliário (3 de cadeira e 1 de mesa) (cf. anexo 10). Salienta-se a única entrada encontrada com ‘*pés da mesa*’, uma vez que é utilizada num contexto em que estes são baixos - “(...) era Angelina

que trazia para junto de seu pae a pequena mesa de pés baixos” - o que indicia a influência da altura do suporte na escolha do termo.

A partir dos questionamentos que realizamos e da consulta dos sítios da internet de lojas de mobiliário e de venda de produtos usados, onde são os falantes que colocam os anúncios, constatamos que, exceto para mesa-de-cabeceira, é possível encontrar o uso de ‘*pé*’ e ‘*perna*’ para todos os móveis utilizados na tarefa C. Por sua vez, este uso de ambas as palavras parece ser influenciado pelo número de suportes e pela altura dos mesmos. Neste sentido, é mais frequente encontrarmos o uso de ‘*pé*’ quando o móvel tem apenas um suporte, como acontece no exemplo de mesa de pé-de-galo, em que temos uma mesa com apenas uma coluna de suporte. O outro critério – da altura do suporte – parece-nos ser o que tem maior prevalência no uso em português. Assim, quando o suporte tem um tamanho maior utiliza-se frequentemente ‘*perna*’ e quando tem um tamanho menor os falantes preferem o uso de ‘*pé*’. Tal como acontece com os ‘*pés da cama*’ e os ‘*pés da mesa-de-cabeceira*’ em oposição às ‘*pernas da mesa*’.

De salientar o caso do ‘*candeeiro de pé*’, em que a própria nomenclatura inclui uma metonímia, dado que a expressão ‘*de pé*’ se encontra cristalizada em português e faz referência ao facto do objeto (neste caso o candeeiro) estar levantado/erguido e não pousado em cima da mesa ou pendurado. Apesar de uma possível influência da nomenclatura de ‘*candeeiro de pé*’ no uso de ‘*pé*’ para nos referirmos ao suporte do candeeiro, encontramos registos de ‘*perna*’ para a base deste, principalmente quando este tem uma base dividida em vários suportes. Neste caso, consideramos que a concetualização do objeto muda, passando este a ser perspectivado como um objeto com vários suportes compridos, o que segundo o critério da altura correspondem a ‘*pernas*’.

Importa esclarecer a polissemia da expressão ‘*pés da cama*’ pelo seu duplo significado, uma vez que se pode referir ao suporte da cama, que permite erguer o estrado do chão, ou ao fundo da cama, por oposição à cabeceira da cama. A expressão ‘*pés da cama*’, com o sentido contrário ao de ‘*cabeceira*’,

refere-se ao lugar na cama onde “o dono” dos pés os costuma colocar, sendo este oposto ao lugar onde o mesmo “repousa” a cabeça. Trata-se de uma imagem esquemática, o que significa que, mesmo que uma pessoa durma atravessada na cama ou com os pés virados para a

cabeceira, a conceptualização do espaço do móvel mantém-se inalterada, o mesmo se passando com as respectivas designações.

(Batoréo, 2005: 9)

No que diz respeito à língua alemã, de um modo geral, constatamos que há uma tendência para usar *Bein* (perna) quando o móvel tem mais do que um suporte de apoio, como uma mesa, uma mesa-de-cabeceira ou uma cadeira. Também é possível encontrar situações em que se usa *Fuß* (pé), nomeadamente quando o móvel tem apenas um suporte, sendo ‘pé’, neste caso, sinónimo de base. Exemplos deste uso são as cadeiras giratórias ou mesas só com uma perna. No caso de mesa-de-cabeceira não encontramos nenhum registo com ‘pé’, o que reforça a nossa conclusão anterior, visto que não é comum termos uma mesa-de-cabeceira apenas com um suporte. Paralelamente, encontramos nos dicionários de alemão consultados (*LEO* e *DUDEN*) entradas com *Bein* (perna) para mesa e cadeira (*Tischbein* e *Stuhlbein*, respetivamente). Para *Fuß* (pé) dos diferentes móveis não encontramos nenhuma entrada no dicionário *DUDEN*, enquanto no *LEO* a entrada existente é traduzida por ‘base’ e não ‘perna/pé’. No caso do candeeiro de pé, não encontramos nenhuma entrada específica para ‘perna/pé’ do candeeiro, mas no dicionário *DUDEN* na entrada *Stehlamp* (candeeiro de pé) refere que é “um candeeiro com pé” (*Lamp mit Fuß*), o que indicia que em alemão se usa o termo ‘pé’ para se referirem ao suporte deste objeto. Nas páginas de venda de mobiliário e nos questionamentos não conseguimos retirar conclusões sobre o uso de forma esclarecedora, uma vez que encontramos registos em que se usavam ‘pé’ e ‘perna’ para candeeiro de pé. Contudo, constatamos que há uma certa tendência para manter a regra anterior, isto é, em candeeiros com um só pé utilizam *Fuß* (pé) e quando a base é tripartida podem utilizar *Bein* (perna).

4.2. Dados relativos à tarefa A

4.2.1. Descrição

Na tarefa A, a primeira do teste (cf. anexo 7), apresentam-se 10 questões de escolha múltipla, todas com quatro opções de resposta (a, b, c e d). As questões incidiam sobre expressões metafóricas com as palavras ‘mão’ (4 questões), ‘pé’ (4 questões) ou com ambas as palavras (2 questões). Para cada questão, serão sempre apresentados em primeiro lugar os resultados do grupo A e de seguida os do grupo B.

O grupo A, constituído por 11 falantes do 7º ano, respondeu à totalidade das questões. No grupo B, composto por 10 falantes do secundário, todos responderam às questões colocadas à exceção de uma participante que deixou a questão 4 em branco.

Na primeira questão, sobre a expressão que se usa quando uma pessoa está quase a morrer, 7 participantes (63,6%) responderam '*o doente está com um pé na cova*', que corresponde à resposta esperada na situação apresentada. Dois falantes PLH (18,2%) assinalaram a resposta '*o doente está com um pé na cova*', que é a expressão utilizada em alemão e análoga à versão portuguesa. Ainda outros 2 falantes (18,2%) responderam '*o doente está com os pés frios*', que é a frase mais próxima da realidade. No grupo B, os resultados são mais homogéneos, com 7 participantes (70%) a assinalar a opção mais adequada e 3 (30%) a selecionar a expressão alemã equivalente.

Na segunda questão, em que o Pedro (personagem adotada em todas as alíneas desta tarefa) não sabia fazer algo e isso lhe estava a correr mal, 4 sujeitos (36,4%) responderam '*está a meter os pés pelas mãos*', sendo esta a resposta mais adequada. Três participantes (27,3%) responderam '*está com as mãos na cabeça*', que é a resposta descritiva da situação em causa, mas não é a expressão que utilizamos para a caracterizar. Outros 3 falantes PLH (27,3%) selecionaram a opção c '*está de olhos fechados*' e 1 aluno (9,1%) indicou, ainda, a hipótese d '*está com os pés no ar*'. No grupo B, 8 participantes (80%) assinalaram a resposta expectável para esta questão, 1 aluno (10%) selecionou a opção c e outro (10%) a opção d.

Por sua vez, na terceira questão, que dizia respeito a uma situação de falta de confiança em alguém, a resposta mais adequada era '*está de pé atrás*'. Efetivamente, 7 participantes (63,6%) do grupo A escolheram esta opção. As respostas dos outros 4 falantes PLH distribuíram-se pelas restantes opções, com 2 falantes PLH (18,2%) a responderem '*faz figas com os dedos*' (opção c), 1 aluno (9,1%) a responder '*está a cerrar os olhos*' (opção a) e outro (9,1%) a responder '*está em cima do chapéu*', que corresponde à expressão alemã equivalente à esperada nesta questão. No grupo B, a resposta mais apropriada para esta situação foi assinalada por 8 falantes PLH (80%), enquanto as opções b e c foram escolhidas por um aluno cada.

Em relação à quarta alínea, que envolve uma situação em que o Pedro fez algo sem querer e que o prejudicou, a maioria das respostas no grupo A não foi a expectável – *‘deu um tiro no pé’* – com apenas 3 falantes PLH (27,3%) a assinalar esta hipótese. A maioria dos participantes (45,4%) respondeu *‘amarrou as próprias mãos’*, 2 falantes (18,2%) assinalaram *‘deu uma chapada a si próprio’* e ainda 1 falante (9,1%) escolheu a expressão análoga à alemã *‘deu um tiro no joelho’*. Por sua vez, no grupo B, 6 participantes (60%) responderam a hipótese expectável, 2 (20%) assinalaram a expressão análoga à alemã e 1 (10%) a opção *‘deu uma chapada a si próprio’*.

Na quinta questão, em que o Pedro faz algo que não devia ter feito, a maioria dos falantes PLH no grupo A (63,6%) escolheu a opção mais adequada – *‘meteu o pé na poça’*. Três sujeitos (27,3%) assinalaram *‘entrou com o pé direito’*, que tem um significado oposto ao pretendido, e 1 participante (9,1%) respondeu *‘calçou os sapatos trocados’* (opção d). De assinalar o facto de nenhum aluno ter escolhido a expressão análoga à alemã *‘pisou uma taça de gordura’*. Já no grupo B, 6 participantes (60%) escolheram a opção mais adequada, 3 jovens (30%) assinalaram a opção d. e, ainda, 1 aluno (10%) indicou a hipótese com a expressão alemã.

A sexta situação apresentada no teste, sobre um pedido de casamento, reuniu maioria (54,5%) de respostas corretas no grupo A, isto é, a expressão *‘pediu a mão da Ana’* foi a mais selecionada. Dos restantes participantes, 3 (27,3%) responderam *‘pediu o coração da Ana’* (opção a) e 2 (18,2%) assinalaram *‘pôs o anel no dedo’* (opção c), que corresponde à eventual descrição da situação real do pedido de casamento e é, por isso, a expressão mais literal. No grupo B, a maioria dos falantes PLH também respondeu corretamente (70%), enquanto 2 participantes (20%) selecionaram a opção c e 1 (10%) preferiu a opção a.

A sétima questão, por sua vez, obteve uma maioria de respostas corretas mais acentuada, com 8 falantes PLH (72,7%) a selecionarem a opção *‘dá uma mão’* para a expressão utilizada no cenário em que o Pedro ajuda a Ana numa tarefa. Os 3 restantes falantes PLH (27,3%) identificaram a hipótese *‘arregaça as mangas’*, que, apesar de não indicar necessariamente ajuda a uma outra pessoa, é uma expressão figurada que também implica alguém a iniciar

uma tarefa. Esta questão foi a que reuniu mais respostas corretas no grupo B, com uma percentagem de 90%, e apenas 1 aluno a responder *'dá um dedo'*.

No oitavo cenário, em que a mãe do Pedro o conhece muito bem, 9 falantes PLH (81,8%) responderam *'conhece-o como a palma da sua mão'*. Uma participante destes 9 falantes PLH assinalou simultaneamente a opção correta e a expressão *'conhece-o pelas traseiras'*. A par com esta participante, outro aluno identificou esta resposta, perfazendo, assim, um total de 2 sujeitos (18,2%). Por último, 1 aluno (9,1%) ainda selecionou a opção *'conhece-o como o bolso das suas calças'*, sendo esta a expressão equivalente em alemão. No que diz respeito ao grupo B, oito sujeitos (80%) optaram pela hipótese esperada e 2 falantes PLH (20%) indicaram a expressão análoga à alemã.

A nona questão foi das que reuniu mais respostas desadequadas no grupo A, com 8 falantes PLH (72,7%) a optarem por *'está de braços cruzados'*, no caso da situação em que o Pedro tem um problema e não pode fazer nada para o resolver. Apesar deste resultado, houve 3 participantes (27,3%) a responder *'está de mãos e pés atados'*, que era a expressão expectável. Os resultados no grupo B são muito diferentes, com 90% dos falantes PLH a escolher a resposta mais adequada e apenas 1 a preferir a opção *'está de braços cruzados'*.

Por fim, na décima e última questão, em que o Pedro não cumpriu o combinado com a Ana, apenas 5 falantes PLH (45,5%) selecionaram a expressão *'deixou a Ana na mão'*. Três participantes (27,3%) optaram por *'sacudiu as mãos'* (opção a) e outros 3 por *'deixou a Ana ajoelhada'* (opção b). Importa assinalar que nenhum sujeito selecionou a expressão análoga à alemã *'deixou a Ana com picadas'*. Esta foi a única questão que não reuniu maioria de respostas corretas no grupo B, com apenas 3 falantes PLH (30%) a indicá-la. Dos restantes, 4 participantes (40%) escolheram a opção b e os outros 3 (30%) a opção a.

Para uma análise comparativa entre os resultados da amostra e os do grupo de controlo mais sustentada, apresentam-se também os resultados na tarefa A do grupo de controlo, constituído por 6 elementos (3 de 7º ano e 3 de 10º ano). Na primeira questão, sobre a expressão *'estar com um pé na cova'*, 5 sujeitos responderam corretamente e apenas 1 (de 7º ano) respondeu *'o doente não se ri'*. Na segunda questão, que se centra na expressão *'meter os pés pelas mãos'*, 5 participantes responderam adequadamente e 1 (de 7º ano

também) indicou *'está com as mãos na cabeça'*. Por sua vez, a terceira questão, sobre a expressão *'estar de pé atrás'*, obteve resultados mais divergentes: os 3 alunos de 10º ano responderam corretamente, enquanto os 3 alunos de 7º ano optaram por cada uma das outras hipóteses de resposta apresentadas. Na questão seguinte, com a expressão *'dar um tiro no pé'*, apuramos 4 respostas de acordo com o esperado e 2 alternativas (de alunos do 7º ano) com a expressão *'amarrou as próprias mãos'*. Em relação à quinta questão, sobre *'meter o pé na poça'*, todos os participantes do grupo de controlo responderam adequadamente. Por seu turno, a sexta questão, sobre a expressão *'pedir a mão [em casamento]'*, alcançou 5 respostas corretas e 1 (de um aluno de 7º ano) com a hipótese *'pediu o coração da Ana'*. Na sétima questão, centrada na expressão *'dar a mão'*, 4 participantes (2 de cada ano) responderam corretamente, enquanto 1 aluno de 7º ano preferiu *'arregaça as mangas'* e outro de 10º ano optou por *'dá um braço'*. Na oitava questão, todos os falantes nativos respondem corretamente *'o conhece como a palma da sua mão'*. Na nona alínea, sobre a expressão *'estar de mãos e pés atados'*, 4 falantes PLM responderam corretamente e os outros dois (de 7º ano) preferiram *'está de braços cruzados'* e *'está ajoelhado'*. Por último, na décima questão, com a expressão *'deixar [a Ana] na mão'*, 4 participantes responderam adequadamente, 1 de 7º ano indicou *'sacudiu as mãos'* e outro do mesmo ano escolheu *'deixou a Ana com picadas'*.

4.2.2. Análise

Se colocarmos o enfoque de análise nas respostas à totalidade do teste por cada participante, constatamos que o número de respostas corretas é muito variável no grupo A, sendo possível encontrar 2 participantes com apenas 2 respostas corretas e outros 2 sujeitos com 9 respostas acertadas. Os restantes sujeitos distribuem-se entre 3, 4 e 8 respostas corretas (1 participante para cada número) e 5 e 6 respostas adequadas (2 participantes para cada), sendo a média de respostas corretas no grupo A de 59%. Esta diversidade demonstra que o grupo não é homogéneo e que há níveis de proficiência, nomeadamente no que à competência metafórica diz respeito, muito diferentes. É de salientar que as 3 participantes com melhores resultados (9 e 8 respostas corretas) nasceram e viveram em Portugal antes de emigrar para a Suíça e que esse fator é visível nas suas competências em português. O grupo B reuniu mais respostas corretas nesta

tarefa, com uma média de 71%. A dispersão no grupo é ligeiramente menor do que no grupo A, com 6 participantes a reunir 10, 9 e 7 respostas adequadas (2 participantes para cada total). Por fim, 3 sujeitos acertaram em 5 questões e 1 sujeito fez um total de 4 respostas expectáveis. Pela média de respostas corretas de 59% no grupo A e 71% no grupo B, é visível que os participantes do grupo B tiveram um desempenho, na tarefa A, que demonstra um maior domínio das expressões idiomáticas em português.

Das 10 questões que compunham a tarefa A, houve apenas 3 em que os resultados do grupo B foram ligeiramente inferiores aos do grupo A (de 3,6%, 1,8% e 15,5% nas questões 5, 8 e 10, respetivamente). Por outro lado, nas 7 questões em que os resultados do grupo B foram mais favoráveis, houve 3 em que a disparidade de respostas expectáveis foi muito expressiva, nomeadamente na segunda, quarta e nona questões com uma diferença de 43,6%, 32,7% e 62,2%, respetivamente. Apesar de não parecer existir uma justificação transversal para esta disparidade de resultados nas três questões, é de salientar que a segunda e a nona questões, onde a diferença é mais evidente, envolvem expressões com *'mão'* e *'pé'* em simultâneo, o que pode querer indicar que as expressões com ambas as palavras podem ser mais complexas e/ou que – do ponto de vista cognitivo – a indicação de dois elementos exige mais esforço a nível do processamento do que a indicação de apenas um e/ou, ainda, que as expressões com ambos os termos são menos conhecidas pelo grupo mais jovem.

Paralelamente, houve 4 questões (2ª, 4ª, 9ª e 10ª) em que o grupo A obteve uma minoria de respostas adequadas, contra apenas uma questão (10ª) onde tal aconteceu no grupo B. Efetivamente, a décima questão foi a única que reuniu uma minoria de respostas expectáveis em ambos os grupos, o que indicia que a expressão *'deixar alguém na mão'* é menos conhecida pelos falantes PLH da amostra.

De um modo geral, podemos concluir que os resultados em cada questão, exceto nas questões já assinaladas (2ª, 4ª e 9ª), são relativamente semelhantes em ambos grupos (variando entre 1,8% e 17,3%), ou seja, as situações mais familiares e compreensíveis pelos participantes de um grupo são também as do outro. Contudo, pela diferença maioritariamente positiva do grupo B, os resultados deste grupo parecem demonstrar uma

competência metafórica mais desenvolvida. Este possível maior desenvolvimento da competência metafórica pode estar relacionado com o facto de no grupo B, constituído por participantes mais velhos, (i) os falantes já chegaram a um nível de aquisição/aprendizagem mais avançado e (ii) o ensino formal das línguas lhes permitir mais e melhores conhecimentos.

Outro dado que parece corroborar um maior desenvolvimento da competência metafórica do grupo B nesta tarefa do teste é o facto de os falantes deste grupo terem escolhido menos vezes as hipóteses com expressões literais do que o grupo A. Nas questões onde é mais evidente a existência de uma opção que corresponde à descrição da situação ou a ação da pessoa, o grupo A selecionou mais essa opção do que o grupo B. Como exemplo, temos a segunda questão, que envolve uma situação em que o Pedro não sabe fazer algo e isso está a correr-lhe mal, em que 27,3% dos participantes do grupo A responderam *'está com as mãos na cabeça'* contra 0% no grupo B. Outro exemplo é a sétima questão, na qual surgiram exatamente os mesmos resultados percentuais que na segunda questão, em que numa situação em que o Pedro ajuda a Ana numa tarefa, 3 falantes do grupo A escolheram a opção *'arregaça as mangas'*, que pode ser uma descrição literal da ação do Pedro. Contudo, neste caso, o sentido literal não é tão inequívoco, dado que *'arregaçar as mangas'* também é uma expressão figurada que significa começar uma tarefa.

Nos resultados de ambos os grupos há uma conclusão comum e muito relevante: o número de respostas que envolvem expressões alemãs equivalentes em significado às portuguesas é muito diminuto. Para esta conclusão baseamo-nos nas seis questões que oferecem uma opção com uma expressão análoga à alemã (1ª, 3ª, 4ª, 5ª, 8ª e 10ª questões) e constatamos que a percentagem de respostas que indica esta opção nunca ultrapassa os 30%, sendo que na 10ª questão a percentagem é de 0% nos dois grupos. Nas 5 questões em que os falantes escolheram as hipóteses com expressões análogas às alemãs, o grupo B selecionou as mesmas mais frequentemente do que o grupo A em 4 situações. Esta preferência do grupo B pelas expressões análogas às alemãs pode indicar uma influência do alemão superior no grupo dos participantes mais velhos, em que a língua de escolarização está mais desenvolvida.

Os dados do grupo de controlo permitem-nos concluir que os resultados do grupo de 10º ano foram muito melhores do que os de 7º ano, com apenas uma resposta errada na totalidade das questões entre os 3 falantes PLH mais velhos e uma média de 96% respostas corretas, enquanto no grupo de 7º ano a média foi de 56% respostas certas. Estes dados expressivos parecem indicar que há um maior desenvolvimento da competência metafórica nos falantes mais velhos, que reconhecem com mais facilidade as expressões adequadas a utilizar para cada contexto da tarefa A.

A partir da análise das respostas incorretas dos falantes de 7º ano do grupo de controlo, verificamos que a maioria se centra na descrição da atitude/ação da pessoa em causa, ou seja, os falantes PLM optaram pela descrição da realidade, ao invés da expressão figurada que caracteriza a situação. Assim, entre as respostas desadequadas podemos encontrar *'mãos na cabeça'* para um contexto em que alguém não sabe fazer algo e isso lhe está a correr mal ou *'sacudi as mãos'* numa situação em que alguém não cumpre com o combinado. Esta preferência pelas opções com a descrição da realidade por parte dos falantes de 7º ano do grupo de controlo parece indicar que a sua competência metafórica está menos desenvolvida, uma vez que ainda estão muito ligados à realidade e à linguagem literal.

Uma vez que o grupo de controlo não domina a língua alemã, não se esperava a influência desta nos resultados obtidos. Efetivamente, das 14 respostas erradas que os falantes PLM deram na tarefa A, apenas 2 são expressões traduzidas do alemão equivalentes às portuguesas, não se observando, assim, a influência do alemão na produção de expressões figuradas por parte dos falantes nativos de português.

4.3. Dados relativos à tarefa B

4.3.1. Descrição

A segunda tarefa do teste solicitava aos participantes que completassem 8 frases com expressões figuradas com as palavras *'mão'* e *'pé'* (cf. anexo 7). Para evitar que os sujeitos apresentassem expressões criativas, mas pouco relevantes para o nosso estudo, cada frase, para além de um contexto específico, tinha o início da expressão que se pretendia que os

falantes PLH escrevessem. No caso da expressão *'em primeira mão'* fornecemos apenas a preposição *'em'*, uma vez que a palavra *'mão'* ocorre no fim da expressão.

Uma vez que esta tarefa, ao contrário da anterior, tinha um cariz mais aberto e, por conseguinte, mais complexo e exigente, houve mais sujeitos a não completarem as frases e a deixarem respostas em branco. No grupo A, encontramos respostas em branco em todas as frases, sendo que o número varia entre 1 a 10 respostas em branco ao longo da tarefa. No grupo B, houve duas frases (a 5ª e a 7ª) onde todos os participantes responderam e o total de respostas em branco em cada frase foi consideravelmente mais pequeno, variando entre 1 e 4.

Na primeira frase, os participantes tinham de completar a expressão *'apanhar com a mãos na massa'* com as palavras sublinhadas, sendo lhes dado como contexto *'os polícias já sabiam quem era o ladrão, mas para o acusar tinham de o ...'*. No grupo A, houve 4 falantes PLH (36,4%) que não responderam e a resposta esperada para esta frase foi dada por 2 participantes (18,2%). Os restantes 5 falantes PLH responderam *'(mãos) abertas'*, *'atrás das costas'*, *'presas'* e *'no ar'* (esta última dada por 2 sujeitos). No grupo B, houve 2 respostas em branco (20%) e 3 sujeitos (30%) a completarem a frase com a expressão expectável. Os outros 5 participantes dividiram as suas respostas entre *'no a'*, *'cruzadas'*, *'em ação'*, *'atadas'* e *'em flagrante'*.

Na segunda frase, *'a Mariana já conhece o João há vários anos e, apesar da acusação da polícia, ela acredita que ele é inocente e põe as mãos no fogo por ele'*, esperava-se que os participantes a completassem com as palavras sublinhadas. Esta foi a frase que reuniu mais respostas de acordo com o esperado em ambos os grupos, sendo que, no grupo A, houve 6 falantes PLH (54,5%) a responderem acertadamente, 2 (18,2%) que não responderam e 3 que responderam *'no ar'*, *'livre'* e *'por tras*'*. Por sua vez, no grupo B, houve 8 participantes (80%) a responderem com a expressão pretendida, 1 aluno (10%) que escreveu *'pelos pés'* e outro que não apresentou nenhuma resposta.

No que diz respeito à terceira frase, que envolvia a expressão *'dar a mão à palmatória'*, nenhum aluno da amostra a completou da forma expectável. Em cada grupo de falantes PLH, houve 3 respostas em branco, o que corresponde a 27,3% no grupo A e 30% no grupo

B. No grupo A, a resposta que se repetiu mais, com 3 falantes PLH (27,3%) a escrevê-la, foi '(deu a mão) a torcer' (por vezes escrita ortograficamente de forma desviante). As outras 5 respostas encontradas no grupo A contemplam '(a mão) errada' (2 sujeitos), 'e pés atados', 'falsa' e 'direita' (1 participante cada). No grupo B, das 7 respostas recolhidas, encontramos 5 (50%) com a expressão 'a torcer' (escrita ortograficamente de diversas formas), 1 resposta com 'fraca' e outra com 'ao outro'.

Na quarta alínea, que continha a frase 'o telejornal da RTP foi o primeiro a anunciar a demissão do Ministro da Defesa, por isso foi mesmo uma notícia em primeira mão', houve 4 respostas em branco (36,4%), no grupo A, e 3 (27,3%) que corresponderam à expressão pretendida. Das 4 respostas alternativas recolhidas, 2 foram 'grande', 1 foi 'greve' e outra foi 'rubro'. No grupo B, 3 falantes PLH (30%) responderam 'primeira mão', 2 (20%) não escreveram nada e outros 2 responderam 'em grande'. As outras 3 respostas foram 'escaldante', 'mão' e 'ora', que não são apropriadas em termos gramaticais ou de sentido.

Por seu turno, a quinta frase, sobre a expressão 'sair de mãos a abanar' contextualizada numa situação em que um comerciante não consegue vender a sua mercadoria, reuniu, no grupo A, 4 respostas (36,4%) com a expressão desejada. As respostas desviantes recolhidas foram 'vazias' (3 sujeitos), 'atadas' (2 sujeitos) e 'fechadas' (1 sujeito). Houve, ainda, 1 participante a deixar a resposta em branco. No grupo B, 3 sujeitos (30%) responderam com a expressão pretendida, 6 falantes PLH (60%) indicaram 'vazias' e 1 escreveu 'cheias'.

A sexta frase com a expressão 'estar em pé de guerra' foi a que reuniu mais respostas em branco no grupo A, com 10 falantes PLH (90,9%) a não indicar nenhuma resposta. O único aluno a responder escreveu 'direito'. Por sua vez, no grupo B, houve bastantes mais respostas, visto que apenas 4 participantes (40%) não indicaram nada, sendo que 2 (20%) responderam com a expressão expectável. As restantes 4 respostas variaram entre 'de vento', 'do mal', 'curto' e 'enrrado*' [errado].

Na sétima alínea, que incluía a frase 'a Maria está tão maldisposta hoje que acho que ela acordou com os pés de fora (da cama)', esperava-se que os falantes PLH completassem a frase com a expressão sublinhada com ou sem as palavras 'da cama'. No grupo A, reunimos 6 respostas (54,5%) que estão de acordo com o esperado, variando apenas na preposição

selecionada e na apresentação ortográfica, como *'vora* da cama'*, *'para fora'* ou *'ca fora'*. Houve uma resposta em branco e as outras 4 distribuem-se equitativamente por *'direitos'*, *'trocados'*, *'falsos'* e *'cruzados'*. No grupo B, houve 4 respostas (40%) com a expressão expectável e 2 (20%) com a palavra *'errados'*. Os outros participantes indicaram *'trocados'*, *'a* contrario*'*, *'pra* cabeça*'* e *'crusados*'* uma vez cada.

Por fim, na última frase, sobre a expressão *'pé de chumbo'*, num cenário em que o Pedro não sabe dançar, obtivemos 4 respostas em branco (36,4%), no grupo A, e outras 4 respostas com a expressão pretendida. Os restantes 3 participantes escreveram *'esquerdo'*, *'mão'* e *'sempre'*. No grupo B, houve igualmente 4 (40%) respostas de acordo com o esperado. Dois participantes (20%) indicaram *'esquerdo'* e outros dois não escreveram nenhuma expressão. Neste grupo, foram ainda recolhidas as respostas *'disastre*'* e *'torto'*.

Em relação ao grupo de controlo, na primeira alínea, apenas 1 participante (de 10º ano) completou adequadamente a frase com a expressão *'(apanhar com as mãos) na massa'*, enquanto 3 falantes não apresentaram nenhuma resposta (2 de 10º ano e 1 de 7º ano), 1 aluno de 7º ano respondeu *'na lama'* e outro escreveu *'atadas'*. Na segunda frase, 5 falantes PLM responderam corretamente com a expressão *'(põe as mãos) no fogo'* e 1 aluno de 7º ano não completou a frase. Por sua vez, na terceira alínea, nenhum participante indicou a expressão expectável: os 3 alunos do 10º ano escreveram *'(deu a mão) a torcer'*, 1 de 7º ano não escreveu nada, outro do mesmo ano apresentou *'a outra pessoa'* e ainda outro aluno de 7º ano respondeu *'à desculpa'*. Na quarta frase, todos os participantes de 10º ano responderam adequadamente com a expressão *'(notícia em) primeira mão'*, enquanto nos participantes mais novos encontramos as respostas *'última hora'*, *'primeira'* e outro apresentou a resposta em branco. Na quinta frase, 5 falantes PLM (3 de 10º e 2 de 7º ano) indicaram a resposta esperada *'(mãos) a abanar'* e apenas 1 participante respondeu alternativamente *'pobres'*. Por seu turno, a sexta alínea, obteve apenas 1 resposta correta, de um aluno de 7º ano, que indicou *'(estão em pé) guerra'* sem a preposição *'de'*. As respostas alternativas da sexta frase dividem-se entre: *'de igualdade'* (1 aluno de 10º ano), *'de desigualdade'* (1 aluno de 10º ano), *'na cabeça'* (de 1 aluno de 7º ano) e outras 2 respostas em branco. A sétima frase reuniu 4 respostas corretas (3 dos participantes mais velhos e 1 dos mais novos) com a expressão *'(acordou com os pés) de*

fora', sendo que nestas um aluno completou ainda com '*fora da cama*'. As outras duas respostas apuradas foram '*em pé*' e '*trocados*', ambas dadas por alunos de 7º ano. Por fim, na oitava frase, houve 4 respostas certas (3 de 10º ano e 1 de 7º ano) onde escreveram '*(pé de) chumbo*'. Os dois alunos de 7º ano escreveram '*vento*' e '*esquerdo*'.

4.3.2. Análise

Se atentarmos nos resultados obtidos por cada falante PLH da amostra na tarefa B, constatamos que o número de respostas com as expressões esperadas varia, no grupo A, entre 0 e 6 respostas e, no grupo B, entre 1 e 6 respostas. Neste sentido, a média de respostas adequadas no grupo A é de 2,9 num total de 8 frases, o que representa uma percentagem de 36,3%, enquanto no grupo B a média é de 3,4 respostas com as expressões esperadas, o que resulta num total de 42,5%.

Os falantes PLH que obtiveram mais respostas adequadas são, de um modo geral, os mesmos que tiveram mais respostas corretas no exercício anterior. Da mesma forma, os resultados mais baixos nas duas tarefas são obtidos pelos mesmos participantes. Tal como na tarefa A, os resultados mais elevados foram alcançados, no grupo A, predominantemente pelos falantes PLH que nasceram e viveram em Portugal. Contudo, no grupo B, e à semelhança do exercício anterior, não se verifica esta regularidade, dado que os resultados mais altos são obtidos por falantes PLH nascidos tanto em Portugal como na Suíça e um dos resultados mais baixos (apenas uma resposta adequada) foi, inclusivamente, alcançado pelo aluno que mais tempo viveu em Portugal no grupo B.

Pelos resultados totais das 8 alíneas da tarefa B, constatamos que os resultados dos dois grupos da amostra são consideravelmente mais baixos do que na tarefa A, o que é compreensível dado o carácter aberto desta tarefa em comparação com a tarefa anterior. Esta tendência também se verifica no grupo de controlo, com um total de 29,2% de respostas adequadas no grupo dos falantes mais novos e de 66,7% nos falantes mais velhos. Estes resultados parecem apontar para o facto de a competência metafórica ainda não se encontrar bem desenvolvida nos falantes nativos, principalmente no caso dos falantes mais novos (com cerca de 12 anos). Contudo, como o número de falantes PLM do grupo de

controlo não é representativo, são necessários estudos numericamente mais abrangentes para confirmar estes resultados.

Por sua vez, e em consonância com os resultados da tarefa anterior, o grupo B, dos falantes PLH mais velhos, obteve resultados melhores do que o grupo A. Contudo, a diferença de resultados é apenas de 6,2%, o que demonstra que em tarefas mais complexas a diferença no desenvolvimento da competência metafórica nos dois grupos é menos visível.

No caso do grupo de controlo e à semelhança do exercício anterior, as respostas alternativas encontram-se maioritariamente no grupo de falantes PLM mais novos, com os participantes de 7º ano a ter uma média de 32,5% de respostas corretas, contra uma média de 66,3% no grupo dos falantes PLM mais velhos. Podemos, assim, verificar que os falantes mais novos do grupo de controlo demonstram novamente uma competência metafórica menos desenvolvida de que os falantes mais velhos.

Da análise das respostas alternativas que os falantes PLH apresentaram ao longo da tarefa B, podemos concluir que, na primeira frase sobre a expressão *'apanhar com as mãos na massa'*, as expressões recolhidas em ambos os grupos, como *'atrás das costas'*, *'no ar'* e *'presas'*, apontam para um contexto relacionado com a segurança/polícia, dado que é fácil associarmos a polícia a colocar as mãos dos acusados atrás das costas, a exigir que as coloquem no ar ou a prendê-los. Contudo, e apesar de serem respostas compreensíveis para a situação apresentada e gramaticalmente corretas, não justificam a necessidade de a polícia ter de apanhar as mãos dessa forma para acusar o ladrão. Nesta primeira frase da tarefa, salientam-se, ainda, as respostas *'em ação'* e *'em flagrante'* que, não fosse o facto de a frase ter as palavras *'com as mãos'*, fariam todo o sentido, uma vez que poderíamos escrever *'...para o acusar tinham de o apanhar em flagrante/em ação'* que a frase era lógica do ponto de vista gramatical e de significado.

A segunda frase, com a expressão *'pôr as mãos no fogo'*, foi a que obteve melhores resultados nos dois grupos da amostra, com uma larga maioria de respostas corretas. Este resultado pode ser um indicativo de que a expressão *'pôr as mãos no fogo'* é mais conhecida pelos falantes PLH da amostra e, provavelmente, uma das mais utilizadas em

contexto familiar, onde os falantes LH têm mais contacto com a língua no seu registo informal.

Se a segunda frase foi a que obteve melhores resultados, a terceira foi exatamente o oposto, com nenhum participante (tanto na amostra como no grupo de controlo) a escrever a expressão pretendida – *'dar a mão à palmatória'*. Este resultado indica, por sua vez, que é uma expressão menos utilizada ou até desconhecida, possivelmente por razões culturais, já que atualmente não é comum usarem-se palmatórias. Esta ausência de referência enfraquece o uso da expressão fixa que se criou e cristalizou e que, por isso, talvez tenha tendência para cair em desuso. Nesta alínea, há ainda a destacar o elevado número de respostas com a expressão *'mão a torcer'* (8 vezes encontrada na amostra e 3 vezes no grupo de controlo). Esta cruzamento com a expressão também figurada *'dar o braço a torcer'* é bastante pertinente, dado que ambas têm um significado muito próximo, sendo que *'dar o braço a torcer'* significa “admitir um fato que, de alguma forma, prova que determinada pessoa estava errada” (*Dicionário Informal*) e *'dar a mão à palmatória'* significa “reconhecer que não se tem razão; confessar-se culpado” (*Dicionário de Expressões Populares Portuguesas apud Ciberdúvidas da Língua Portuguesa*). Para além da proximidade de significado, as duas expressões têm em comum o verbo (*'dar'*) e uma parte do corpo próxima em função e localização (*'mão'* e *'braço'*). Assim, podemos concluir que, apesar de a expressão figurada *'dar a mão à palmatória'* não ser familiar aos falantes PLH, o mesmo não se passa com a expressão idiomática *'dar o braço a torcer'*.

A quarta alínea, centrada na expressão *'[notícia] em primeira mão'*, obteve 3 respostas adequadas em cada grupo da amostra, representando 27,3% e 30% no grupo A e no grupo B, respetivamente. Este dado parece revelar que a expressão *'em primeira mão'* não é conhecida pela maioria dos falantes PLH. A única tendência que detetemos nas respostas alternativas é a escrita de *'[notícia em] grande'*, com duas respostas em cada grupo, que pode ser considerada uma expressão com linguagem figurada e relativamente adequada ao contexto apresentado.

Na quinta frase, sobre a expressão *'mãos a abanar'*, encontramos 9 respostas com a expressão alternativa *'mãos vazias'* (3 no grupo A e 6 no grupo B), representando 42,9%

das respostas apresentadas pelos falantes. Esta associação entre a expressão pretendida e a expressão figurada *'voltar de mãos vazias'* também é compreensível, visto que têm significados próximos. Efetivamente, na página do *Ciberdúvidas* pode ler-se que a expressão *'ir/ficar de mãos a abanar'* significa "ir/ficar com as mãos vazias, sem lucrar ou tirar proveito da situação". Neste sentido, ambas as expressões transmitem a ideia de não se ter conseguido obter o resultado pretendido e as duas têm como núcleo a palavra *'mão'* (no plural). Contudo, pelo verbo – sair - usado na frase em questão, o uso da expressão *'mãos a abanar'* torna-se mais adequado do que o de *'mãos vazias'*. Por sua vez, a influência do alemão também pode ter desencadeado o uso da expressão *'mãos vazias'*, uma vez que esta expressão (*mit leeren Händen*) também existe em alemão e com o mesmo significado que em português.

Na sexta frase, apenas 9,5% das respostas foram adequadas, uma vez que na totalidade da amostra apenas encontramos 2 respostas com a expressão *'pé de guerra'* (ambas dadas por falantes do grupo B). Este resultado parece indicar a falta de familiaridade dos participantes com esta expressão. Das respostas alternativas, salienta-se a expressão *'pé de vento'*, que, apesar de não fazer sentido na frase em análise, também é uma expressão figurada em português.

Na análise das respostas alternativas da sétima frase, sobre a expressão *'acordar com os pés de fora (da cama)'*, é interessante constatar que os dois grupos de falantes PLH apresentaram expressões semelhantes em sentido, como *'trocados'*, *'pra* cabeça*'* e *'crusados*'*. Estas expressões estão em consonância com o sentido da frase, isto é, alguém que acorda maldisposto pode ser facilmente associado a estar com algo *'trocado'* ou com os pés numa posição contrária à natural – para a cabeça – ou ainda com os pés cruzados, numa estreita relação com a expressão *'braços cruzados'*, que também pode ser denunciadora de um certo mau humor. Apesar de não serem expressões cristalizadas e adequadas na frase em questão, estas respostas alternativas demonstram uma certa capacidade de metaforização e de criatividade linguística dos sujeitos, ao atribuir características/posições dos pés com um significado não literal que justificam um estado de espírito.

Por último, na oitava frase, com a expressão '*pé de chumbo*', salientamos a ocorrência de 3 respostas com a expressão '*pé esquerdo*' (1 no grupo A e 2 no grupo B). Embora não possamos aceitar esta resposta (pela indicação da preposição '*de*' na frase), o seu uso não deixa de ser revelador do conhecimento da expressão idiomática '*pé esquerdo*' por parte de alguns participantes. Efetivamente, as expressões partilham algumas semelhanças, visto que alguém que tem '*dois pés esquerdos*' não será o melhor dançarino e terá certamente um '*pé de chumbo*'.

Tal como os resultados encontrados na amostra, constatamos que na tarefa B houve mais respostas desadequadas ou em branco por parte dos falantes do grupo de controlo do que no exercício anterior, o que parece confirmar que em tarefas de carácter mais aberto os resultados não são tão elevados. Efetivamente, houve 35,41% de respostas erradas e 8,33% de respostas em branco, perfazendo um total de 43,74% respostas desadequadas. Por sua vez, e à semelhança do exercício anterior, as respostas erradas encontram-se maioritariamente no grupo dos falantes mais novos. Este resultado é coincidente com o da tarefa anterior, indiciando que os falantes nativos mais novos demonstram uma competência metafórica menos desenvolvida de que a dos falantes mais velhos.

4.4. Dados relativos à tarefa C

4.4.1. Descrição

A terceira e última tarefa do teste aplicado à amostra (cf. anexo 7) tinha como objetivo verificar o uso metonímico de '*pé*' e '*perna*' quando extensível a determinados móveis, nomeadamente a uma mesa, mesa-de-cabeceira, candeeiro, cama e cadeira. Assim, pretendíamos analisar como é que os falantes da amostra concetualizam o suporte do mobiliário em português (cf. subcapítulo 4.1.)

A última tarefa do instrumento de recolha de dados tinha nove fotografias com diferentes móveis e objetos do quotidiano (cf. anexo 7). Três destas imagens (da poltrona, do garfo e da cadeira com costas verdes) foram integradas com o objetivo de desviar a atenção do falante do uso constante de '*pé*' e '*perna*', para evitar a possibilidade da ocorrência de

enviesamento dos resultados. Assim, só teremos em consideração os dados recolhidos a partir das restantes seis imagens, pela ordem apresentada na tarefa.

A primeira imagem, relativa a uma mesa-de-cabeceira com quatro suportes verdes, tinha por baixo a frase *'esta mesa-de-cabeceira tem _____ verdes'*. Todos os elementos da amostra completaram a frase, não deixando nenhuma resposta em branco. No grupo A, encontramos 6 respostas (54,5%) com a palavra *'pernas'*, 3 com *'pés'* (27,3%), 1 com *'patas'* e outra com *'quatro cores'* (9,1% cada). Por sua vez, no grupo B, encontramos apenas duas variantes de resposta: 8 participantes (80%) optaram por *'pernas'* e os restantes 2 (20%) por *'pés'*.

Na fotografia seguinte, com uma mesa com quatro suportes azuis, onde constava a frase *'esta mesa tem quatro _____ azuis'*, todos os falantes PLH, à exceção de um do grupo B, completaram a mesma. No grupo A, 7 participantes (63,6%) escreveram *'pernas'* no espaço em branco, 3 sujeitos (27,3%) preferiram *'pés'* e, ainda, 1 sujeito (9,1%) optou pela palavra *'patas'*. No grupo B os resultados foram consensuais, com a totalidade dos falantes PLH, isto é, os 9 sujeitos (90%) que responderam, a optar pela palavra *'pernas'*.

No que diz respeito à fotografia do candeeiro de pé, com um suporte tripartido e a frase *'este candeeiro tem três _____'*, 6 falantes PLH do grupo A (54,5%) escreveram *'pés'*, 4 participantes (36,4%) responderam *'pernas'* e 1 (9,1%) preferiu a palavra *'patas'*. Já no grupo B, 8 falantes (80%) optaram por *'pernas'*, 1 (10%) aluno respondeu *'pés'* e outro não indicou nenhuma resposta.

A sexta imagem, relativa a uma cama com uma mochila colocada em cima e nos pés da mesma, com a frase *'a mochila está nos _____ da cama'* foi a que obteve simultaneamente mais respostas em branco e uma maior diversidade de respostas. No grupo A, 6 falantes PLH (54,5%) não indicaram nenhuma resposta, 2 (18,2%) escreveram *'pés'* e os outros 3 sujeitos (27,3%) dividiram as suas respostas alternativas entre *'cima'*, *'colchões'* e *'cobertores'*. No grupo B, houve 3 respostas (30%) em branco, 3 com a palavra *'pés'*, outras 3 com a palavra *'lençóis*'* e 1 (10%) com a palavra *'fundo'*.

Relativamente à fotografia da cadeira com suporte metálico com a frase *'esta cadeira tem _____ de metal'*, foram recolhidas, no grupo A, 5 respostas (45,5%) com a palavra *'pés'*, 4

(36,4%) com *'pernas'*, 1 (9,1%) com *'quatro'* e 1 resposta em branco. Por sua vez, no grupo B, encontramos 7 repostas (70%) com a palavra *'pernas'*, 2 (20%) com *'patas'* e 1 (10%) com *'pés'*.

Na última fotografia, com uma cama com suportes de madeira, onde constava a frase *'esta cama tem ____ de madeira'*, os resultados dos dois grupos foram semelhantes. No grupo A, 6 falantes PLH (54,5%) escreveram *'pernas'*, 4 (36,6%) optaram por *'pés'* e 1 (9,1%) não apresentou resposta. Enquanto no grupo B, 5 participantes (50%) escreveram *'pernas'*, 4 (40%) escolheram *'pés'* e 1 (10%) preferiu a palavra *'patas'*.

De referir que as respostas dos falantes PLH nem sempre respeitaram a norma ortográfica, sendo possível encontrar algumas respostas como *'pes*'*, *'pês*'* e *'péernas*'*. Contudo, nas três situações é inequívoco que os falantes PLH se referem a *'pés'* e *'pernas'* e, por isso, consideramos estas resposta dessa forma.

Em relação ao grupo de controlo, na imagem da mesa-de-cabeceira, 5 participantes completaram a frase com *'pernas'* e apenas 1 (de 10º ano) com *'pés'*. Os resultados foram idênticos na frase sobre o suporte da mesa, com 5 falantes PLM a escrever *'pernas'* e apenas 1 (mas desta vez um participante de 7º ano) a completar com *'pés'*. Por sua vez, na imagem do candeeiro, 4 sujeitos (2 de cada grupo) escreveram *'pernas'*, 1 de 7º ano apresentou *'pés'* e outro escreveu *'estacas'*. Na imagem da cadeira e da cama os resultados foram os mesmos: 5 falantes PLM apresentaram *'pernas'* como resposta e 1 (de 10º ano) escreveu *'pés'*. No que diz respeito à imagem *'dos pés da cama'*, 3 alunos (2 de 7º e 1 de 10º ano) escreveram *'pés'*, tal como esperado, enquanto os 2 restantes participantes de 10º ano escreveram *'lençóis*'* e *'colchões'* e um falante PLM de 7º ano não apresentou nenhuma resposta.

4.4.2. Análise

Para uma melhor organização da análise dos resultados obtidos, iremos centrar-nos, primeiramente, nos dados recolhidos a partir das cinco imagens em que o uso de *'pé'* vs. *'perna'* era o foco do estudo e, no fim, analisaremos a imagem relativa aos *'pés da cama'* como sinónimo de *'fundo da cama'*. Paralelamente, iremos analisar os dados da amostra (grupos A e B) e do grupo de controlo.

A partir dos dados previamente descritos, podemos concluir que os resultados obtidos em relação ao uso de *'pé'* vs. *'perna'* nos dois grupos foram relativamente divergentes no conjunto das imagens. No grupo B, é notória a tendência para o uso da palavra *'perna'* em detrimento de *'pé'*, uma vez que na totalidade das 5 imagens se recolheu uma maioria de respostas com a palavra *'pernas'*, variando entre 50% e 90%. A imagem que recolheu menos respostas com *'pernas'* (50%) e, conseqüentemente, mais respostas com a palavra *'pés'* (40%) foi a da cama (cf. imagem 9 do anexo 7), o que é coincidente com a hipótese que apresentamos de que um tamanho maior do suporte é utilizado como critério pelos falantes para a seleção de *'perna'* em detrimento de *'pé'* no mobiliário. Por sua vez, a imagem que obteve mais respostas (90%) com a palavra *'perna'*, no grupo B, foi a da mesa (cf. imagem 2 do anexo 7). Efetivamente, a altura do suporte da mesa pode conduzir a uma preferência da palavra *'perna'*, uma vez que este é dos suportes mais altos apresentados no teste. O critério da altura utilizado para a mesa também parece prevalecer nos resultados do grupo B na imagem do candeeiro, com 80% a preferir *'pernas'* contra apenas 10% a escolher *'pés'*.

No caso da mesa-de-cabeceira (cf. imagem 1 do anexo 7), os falantes do grupo B preferiram o uso da palavra *'perna'* em detrimento de *'pé'* (80% contra 20%). Este uso mais frequente de *'perna'* em relação a *'pé'* nos participantes do grupo B, mesmo em situações em que o suporte é baixo, pode dever-se (i) à influência da língua alemã e/ou (ii) ao facto de os suportes da mesa de cabeceira apresentados na imagem serem mais altos do que aqueles que encontramos habitualmente. A primeira explicação está relacionada com a maior frequência do uso de *'perna'* (*Bein*) em alemão como referência ao suporte do móvel, quando este é em número superior a um, ou seja, quando tem mais do que uma *'perna'*. Assim, e tendo em conta que todos os móveis apresentados na tarefa C tinham três ou mais suportes, é compreensível que os falantes PLH mais velhos, que têm, à partida, um maior desenvolvimento da língua alemã, escolham mais frequentemente a palavra *'perna'* para se referirem ao suporte de um móvel. A segunda explicação apresentada para a preferência de *'perna'* como suporte da mesa de cabeceira no grupo B baseia-se no facto de a imagem utilizada no teste poder não corresponder ao protótipo deste móvel, dado que habitualmente as mesas de cabeceira têm suportes mais baixos do que aqueles que

apresentamos no teste. Assim, e tendo em consideração que o estímulo visual não é totalmente claro quanto à altura do suporte, o critério da altura pode não ser tão facilmente aplicado pelos falantes PLH, permitindo que este vazio de critério seja preenchido pela concetualização de *'perna'* oriunda do alemão, onde esta concetualização é mais forte.

O critério da altura do suporte não parece ser tão dominante no grupo A, onde não constatamos uma congruência entre o uso de *'perna'* e *'pé'* e o tamanho da base do móvel. Neste sentido, encontramos uma maior frequência da escolha da palavra *'perna'* para dois móveis – mesa-de-cabeceira e cama – que têm prototipicamente suportes pequenos e com os quais seria mais adequado utilizar *'pés'*, de acordo com o critério apresentado. No caso da imagem do candeeiro (cf. imagem 3 do anexo 7), os falantes PLH do grupo A preferiram *'pé'* com 54,5% das respostas, mesmo tratando-se de um suporte alto. Esta aparente falta de critério na seleção do termo utilizado para se referirem ao suporte dos móveis pode dever-se a uma competência metafórica menos desenvolvida, que não permite a concetualização do suporte dos móveis de forma congruente com um ou mais critérios.

Os resultados obtidos nos dois grupos da amostra não só são diferentes a nível percentual, como chegam a ser mesmo contrários em duas das imagens. No caso do candeeiro e da cadeira (cf. imagens 3 e 7 do anexo 7, respetivamente), os falantes do grupo A preferem o uso da palavra *'pés'* enquanto os do grupo B optam pela palavra *'pernas'*. Esta divergência entre os dois grupos pode ser justificada pela influência maior do alemão nos falantes mais velhos, onde o uso de *'perna'* é mais comum, e/ou pela competência metafórica dos falantes mais velhos estar mais desenvolvida e permitir um uso de *'pé'* e *'perna'* mais coerente com os critérios estabelecidos pelos falantes.

Se tomarmos em consideração as respostas diferentes de *'pé'* e *'perna'* que recolhemos (continuamos a não ter em conta a imagem relativa aos pés da cama, que será analisada no fim), só obtivemos, na verdade, duas respostas alternativas: *'patas'* e *'quatro cores'*. Julgamos que esta última expressão se deve a uma falta de compreensão do exercício e da respetiva frase por parte do aluno, dado que a expressão não completa a frase de forma lógica com a imagem apresentada (cf. imagem 1 do anexo 7). Por seu turno, a palavra

'*patas*', utilizada pelo menos uma vez em cada uma das cinco imagens em análise, é uma resposta que demonstra uma concetualização metafórica semelhante à de '*pé*' e '*perna*'. Contudo, no caso de '*patas*' o domínio de origem é o corpo de um animal e não o corpo humano. Paralelamente, as '*patas*' de um animal têm uma função muito próxima a dos '*pés*' e '*pernas*' e é, por isso, compreensível que os falantes PLH tenham adotado '*patas*' para se referirem ao suporte do móvel. Contudo, o uso desta palavra para o suporte de móveis não está consagrado em português.

Por fim, atentamos nos resultados da imagem da cama com a mochila aos seus pés (cf. imagem 6 do anexo 7), onde, ao contrário das restantes, não era aceitável a palavra '*pernas*' como resposta, visto que a expressão '*pés da cama*' está cristalizada em português e a norma não aceita a substituição do termo '*pés*' por '*pernas*' nesta expressão. Em ambos os grupos, esta foi a imagem que recolheu mais respostas em branco (54,5% no grupo A e 30% no grupo B), o que indicia uma falta de conhecimento e uso desta expressão por parte dos falantes da amostra. O grau de cristalização desta expressão é muito maior do que de qualquer outra das utilizadas na tarefa C, porque - do ponto de vista de perceção - está opaca. O facto de a expressão '*os pés da cama*' ser polissémica e ter dois significados, um mais transparente e o outro mais opaco, dificulta o processamento ao nível cognitivo e deixa os falantes PLH mais desamparados, o que conduz a uma percentagem maior de respostas em branco e desadequadas. Efetivamente, houve apenas 18,2% e 30% de respostas adequadas no grupo A e B, respetivamente. As respostas alternativas encontradas variam entre '*fundo*', '*lençois**' ou '*cobertores*'. Apesar destas duas últimas respostas serem gramaticalmente aceitáveis na frase, o uso da locução prepositiva '*em cima de*', ao invés de '*nos*', seria mais adequado, ficando, assim, '*a mochila está em cima dos cobertores/lençóis da cama*' e não '*está nos cobertores/lençóis da cama*'. Desta forma, as respostas alternativas não são as mais adequadas à frase e ao contexto da imagem, o que nos leva a depreender que os falantes PLH procuraram uma alternativa possível por não conhecerem a expressão consagrada pelo uso - '*pés da cama*'.

Para concluir a análise dos resultados da amostra, constatamos que os dados dos dois grupos são bastante divergentes e permitem retirar conclusões pertinentes sobre o uso de ambas as expressões em grupos de faixas etárias diferentes, nomeadamente que o critério

da altura bem como a influência do alemão parecem ser mais prevalentes nos falantes PLH mais velhos.

No grupo de controlo, destaca-se claramente a tendência dos participantes para usarem *'pernas'* em vez de *'pés'* quando se referem ao suporte dos móveis. Neste sentido, contabilizamos nas cinco imagens em análise uma preferência de 5 em cada 6 respostas, o que perfaz uma percentagem de 83,3%, para o uso de *'pernas'* em quatro imagens (mesa-de-cabeceira, mesa, cadeira e cama) e 4 em cada 6 respostas (66,7%) no caso do candeeiro. Esta clara preferência pela palavra *'pernas'* não parece obedecer a nenhum dos critérios apontados como possíveis para a escolha da terminologia do suporte, uma vez que os participantes do grupo de controlo tanto usam *'pernas'* para se referirem a um suporte mais alto (como no caso da mesa e do candeeiro) como em móveis com suportes mais baixos (mesa-de-cabeceira e cama). O candeeiro de pé, apesar de ter sido o que recolheu menos respostas com *'pernas'*, reuniu ainda assim uma maioria com esta opção, o que pode ser resultado da aplicação do critério da altura do suporte. Ao contrário das tarefas anteriores, não existe uma distinção evidente entre o grupo de 7^º ano e o de 10^º ano do grupo de controlo, havendo respostas semelhantes nos dois grupos e, simultaneamente, diferentes no seio de cada grupo.

Em suma, podemos verificar que o uso dos termos *'pé'* e *'perna'* não é uniforme nem coerente com os critérios apresentados tanto nos falantes PLH como nos falantes PLM. Neste sentido, consideramos que a concetualização do protótipo de suporte dos móveis é um processo de aquisição tardia e com um grau de complexidade que exige uma competência metafórica desenvolvida.

5. Apresentação e discussão dos resultados

5.1. Discussão dos dados obtidos na amostra PLH em comparação com os dados do grupo de controlo - PLM

Na presente secção iremos comparar os resultados da amostra com os resultados do grupo de controlo, procurando interpretar os dados e apontar observações que poderão fornecer pistas para futuras investigações. Como os falantes do grupo de controlo não constituem uma amostra, porque são casos singulares e não representativos numericamente, não iremos apresentar os resultados deste grupo em percentagem e indicaremos, apenas, as tendências observadas nas respostas destes falantes.

De um modo geral, os resultados da amostra (PLH) e do grupo de controlo (PLM) não são tão divergentes quanto se poderia esperar, tendo em conta que estamos a comparar falantes de língua de herança com falantes de língua materna. Para a sustentação deste resultado, iremos focar-nos em cada uma das tarefas do teste, pela ordem apresentada no mesmo.

Na tarefa A, com 10 questões de escolha múltipla, no grupo de falantes PLH mais novos da amostra obtivemos uma média de 59% de respostas corretas e de 56% no grupo de controlo. Apesar de a diferença não ser muito significativa, não deixa de ser um dado muito relevante, visto que os falantes PLH conseguiram resultados ligeiramente melhores do que os falantes PLM. Os dados obtidos parecem demonstrar que a aquisição e desenvolvimento da competência metafórica não é muito diferente entre os falantes de PLM e os de PLH, tal como explicitado no enquadramento teórico (cf. Montrul, 2008 e 2012; Flores, 2013). Contudo, tendo os falantes mais novos da amostra entre 12 e 14 anos e sendo expectável que tenham cada vez mais contacto com pessoas fora da família com quem não comunicam em português, esperava-se que nestas idades a diferença do domínio de português entre os falantes mais novos PLH e os de PLM fosse mais evidente. Consideramos que este resultado inesperado se deve, principalmente, a dois fatores: (i) conforme a caracterização da amostra obtida a partir da Ficha Sociolinguística, os falantes PLH da amostra mantêm uma ligação com o português e a cultura portuguesa muito forte, preservando a comunicação em casa e com a família maioritariamente em português e visitando Portugal com muita frequência e por longos períodos de tempo; (ii) no grupo dos falantes PLH mais

novos da amostra há 3 alunas que nasceram e viveram em Portugal até aos 4 e 9 anos, o que pode ter contribuído para obter melhores resultados no grupo A.

Em relação aos resultados dos falantes PLH mais velhos na tarefa A, os resultados foram ao encontro do expectável no início da investigação, com uma média de 71% de respostas certas na amostra e quase a totalidade de respostas corretas no grupo de controlo. Apesar de os resultados serem melhores no grupo de controlo, a diferença não é muito expressiva, o que parece indicar, mais uma vez que, no que se refere à competência metafórica, os falantes PLH demonstram desempenho análogo aos falantes PLM.

No que diz respeito às questões com resultados com uma percentagem maior e menor de respostas adequadas na tarefa A, não se encontram muitas semelhanças entre os resultados da amostra e os do grupo de controlo, à exceção da oitava questão, sobre a expressão '*conhecer como a palma da sua mão*'. Esta questão foi, efetivamente, a que obteve resultados percentualmente mais elevados nos dois grupos da amostra (com 81,8% e 80% de respostas corretas no grupo A e B, respetivamente) e no grupo de controlo (com todas as respostas certas nesta questão). Este dado indica que a expressão '*conhecer como a palma da sua mão*' é bastante conhecida tanto pelos falantes PLH como pelos de PLM, por ser provavelmente de uso frequente no seio familiar. Dado que o *input* dos falantes PLH e dos PLM é diferente, é natural que as expressões mais e menos utilizadas por cada grupo de falantes sejam divergentes e não haja concordância nos resultados obtidos. Por sua vez, o *input* dos falantes PLH é muito diversificado e fragmentado por dependerem, em grande parte, apenas da interação do sujeito PLH com a sua família. Esta especificidade reflete as particularidades que cada família tem tanto do ponto de vista linguístico como cultural.

Um último aspeto relativo à tarefa A que importa salientar é o facto de, tanto na amostra PLH como no grupo de controlo PLM, os falantes mais novos revelarem uma maior preferência pelo uso de expressões literais do que os falantes mais velhos. Esta preferência pode estar relacionada com o desenvolvimento cognitivo dos participantes em cada faixa etária, uma vez que os falantes de 15-18 anos têm, à partida, um maior desenvolvimento cognitivo do que os falantes de 12-14 anos, o que lhes permite raciocínios mais complexos

e abstratos que não estão tão dependentes da realidade e do que é visível. Assim, a capacidade de concetualização dos falantes mais velhos de PLH e de PLM poderá ser mais afastada da realidade do que a dos falantes mais novos, que utilizam, consequentemente, uma linguagem literal e menos metafórica.

Na tarefa B, com oito frases para completar, os resultados são análogos aos da tarefa A. Os falantes PLH e PLM obtiveram resultados bastante mais baixos do que no exercício anterior, uma vez que a tarefa B, por ser semi-aberta, era mais complexa do que a tarefa de resposta múltipla (tarefa A). Neste caso, os falantes PLH mais novos voltaram a ter um resultado superior aos falantes da mesma faixa etária do grupo de controlo, com uma média de 36,3% respostas de acordo com a expressão esperada, que é ligeiramente melhor do que a tendência verificada nos três falantes de 7º ano do grupo de controlo. Por sua vez, os falantes PLH mais velhos tiveram resultados piores, com uma média de 42,5% de respostas adequadas, em relação aos falantes de 10º ano do grupo de controlo, que têm uma média positiva de respostas com a expressão expectável. Os resultados da tarefa B são análogos ao discutidos acima na tarefa A: (i) os falantes PLH mais novos demonstram ter um domínio ligeiramente melhor no que se refere à produção de expressões metafóricas em comparação com os falantes PLM das mesmas idades; (ii) os falantes PLH mais velhos apresentam uma competência metafórica menos desenvolvida em relação aos falantes PLM da mesma faixa etária, apesar da diferença não ser muito expressiva; (iii) os falantes PLM mais velhos mostram ter a competência metafórica mais desenvolvida, o que corresponde ao esperado, uma vez que estes falantes tiveram mais anos de aquisição/aprendizagem do português quer num contexto natural quer de ensino explícito da língua.

Das diferentes questões da tarefa B, destaca-se a expressão '*pôr as mãos no fogo*' que obteve uma maioria expressiva de respostas expectáveis na amostra e no grupo de controlo. Este resultado demonstra que esta é a expressão mais conhecida e utilizada pelas duas tipologias de falantes. Por seu turno, as expressões '*dar a mão à palmartória*' e '*estar em pé de guerra*' foram as que reuniram piores resultados na amostra e no grupo de controlo, o que indicia que estas expressões são menos conhecidas e provavelmente menos comuns em português. À exceção da primeira questão, com a expressão '*apanhar*

com as mãos na massa', onde os falantes PLH da amostra reuniram mais respostas corretas do que os seus colegas de PLM, nas questões 4, 5 7 e 8 os resultados do grupo de controlo foram melhores. Contudo, os resultados percentuais mais altos e mais baixos na totalidade das alíneas da tarefa B são análogos na amostra e no grupo de controlo, o que não aconteceu na tarefa anterior. Este resultado indica que pode haver uma maior semelhança entre as expressões figuradas produzidas pelos falantes de PLH e de PLM do que aquilo que se concluiu na primeira tarefa.

Ainda em relação à tarefa B, importa realçar duas observações: (i) os dois grupos de falantes PLH apresentaram um número significativo de respostas com a expressão *'dar a mão a torcer'* (38,1% na amostra e metade das respostas recolhidas no grupo de controlo); (ii) apesar do número elevado de respostas (42,9%) na amostra com a expressão *'mãos vazias'*, ao invés de *'mãos a abanar'*, o mesmo não se verificou no grupo de controlo, onde não se encontrou esta expressão. Este número poderia dever-se à influência da expressão portuguesa *'voltar de mãos vazias'* ou da língua alemã, na qual surge uma expressão equivalente a *'mãos vazias'* (*mit leeren Händen*). Contudo, e dado que nenhum aluno do grupo de controlo apresentou a resposta *'mãos vazias'*, somos levados a pensar que a influência do alemão, nesta questão, foi preponderante.

Por fim, no que diz respeito à tarefa C, sobre o uso das palavras *'pé'* e *'perna'* como suporte de móveis, os resultados são relativamente diferentes nos dois grupos em análise. No grupo de controlo há uma tendência mais acentuada para preferir *'pernas'*, com uma elevada maioria de respostas com esta palavra, enquanto na amostra não há uma tendência tão evidente, apesar da palavra *'pernas'* reunir em todos os móveis uma maioria de respostas. Podemos, assim, concluir que a preferência pela palavra *'pernas'* como suporte de móveis é transversal nos dois grupos, o que parece corroborar o uso dos mesmos critérios na escolha da palavra corporizada relativa ao suporte dos móveis.

Por sua vez, os resultados dos falantes PLH mais velhos da amostra parecem corresponder aos do grupo de controlo, visto que nestes dois grupos o total de respostas com a palavra *'pernas'* é mais próximo. Este resultado parece indicar que os falantes mais velhos de PLH

têm uma competência metafórica mais próxima da dos falantes nativos em comparação com os falantes mais novos da amostra.

Para terminar, importa analisar a imagem relativa '*aos pés da cama*' com o sentido de '*fundo da cama*'. Os resultados do grupo de controlo são melhores do que os apresentados pela amostra, com metade das respostas corretas contra apenas 23,8% da amostra. Este dado demonstra que a expressão '*pés da cama*' (contrário à cabeceira) é mais utilizada pelos falantes nativos, o que é considerado como natural tendo em conta o *input* mais diversificado e superior que estes recebem.

Em suma e de um modo geral, constatamos que os resultados dos falantes mais novos de PLH e de PLM demonstram um desenvolvimento da competência metafórica análogo nestes dois grupos de falantes da mesma faixa etária. Por sua vez, na faixa etária dos 15-18 anos, os resultados indicam que os falantes nativos têm uma competência metafórica mais desenvolvida de que os falantes PLH da mesma idade, apesar de esta diferença não ser muito expressiva.

5.2. Discussão dos resultados

Tendo em conta as hipóteses prévias apresentadas na introdução, pretende-se, na presente secção, comparar as mesmas com os resultados obtidos na investigação.

A primeira hipótese apresentada era que o desempenho dos dois grupos da amostra não seria significativamente diferente. De acordo com os resultados já descritos, esta hipótese pode ser validada e considerada corroborada, uma vez que, efetivamente, os dados entre os dois grupos não são muito divergentes. Apesar de o grupo dos falantes PLH mais velhos ter obtido melhores resultados nas três tarefas do teste, os resultados dos dois grupos não são muito diferentes. Os resultados da tarefa A foram os mais discrepantes, com uma diferença de respostas adequadas entre os dois grupos de 12%, mas as restantes tarefas apenas obtiveram uma diferença de 6,2% e 3,1%. Não havendo uma diferença muito evidente no desempenho dos dois grupos, podemos concluir que a hipótese prévia foi corroborada pela análise dos dados reunidos no *corpus* da amostra do estudo.

A diferença pouco significativa entre os resultados dos dois grupos da amostra não corrobora a ideia apresentada por Montrul (2008 e 2012) de que os falantes PLH mais velhos têm um domínio menos desenvolvido das suas competências na língua de herança em comparação com os falantes PLH mais novos, devido à maior exposição à língua maioritária. Pelos dados do presente estudo, os falantes PLH mais velhos demonstraram uma competência metafórica mais desenvolvida. Isto pode dever-se ao maior número de anos do ensino explícito de português nos falantes PLH mais velhos, uma vez que nem todos os falantes de herança, englobados nos estudos da área, frequentam aulas da sua língua de herança.

Em relação à segunda hipótese apresentada - a competência metafórica está menos desenvolvida nos falantes da amostra do que nos falantes do grupo de controlo - os dados obtidos não a podem validar, visto que os resultados não são consensuais. Por um lado, os falantes PLM mais velhos do grupo de controlo obtiveram melhores resultados em comparação com os falantes PLH. Por outro lado, nos falantes mais novos da amostra e do grupo de controlo os dados são opostos, com os falantes de PLH a reunir uma percentagem de respostas adequadas mais elevada do que a dos falantes de PLM da mesma faixa etária. Neste sentido, a segunda hipótese não pode ser corroborada, uma vez que, dependendo da idade dos falantes, os resultados são diferentes, isto é, nos falantes com cerca de 12 anos o desenvolvimento da competência metafórica não é significativamente diferente entre os falantes nativos e os de PLH, enquanto nos falantes com idade entre os 15 e os 18 anos já se constata uma diferença nos resultados, que parece apontar para um maior desenvolvimento da competência metafórica nos falantes PLM. Por sua vez, o reduzido número de participantes do grupo de controlo limita a comparação entre os falantes de PLH e os de PLM, na medida em que o número não é significativo o suficiente para podermos formular generalizações.

Por último, a terceira hipótese - os falantes terão mais facilidade em produzir expressões metonímicas em comparação com as expressões metafóricas - não pode ser corroborada, por razões de várias ordens. Do ponto de vista metodológico, a tarefa que apresentamos pode ter dificultado a aplicação do critério da altura na escolha do termo '*pé*' ou '*perna*' para nos referirmos ao suporte de móveis, uma vez que, por exemplo, a imagem da mesa-

de-cabeceira tinha suportes mais altos do que a imagem prototípica que os falantes devem ter deste móvel. Ainda na perspectiva metodológica do nosso estudo, para conseguirmos validar a terceira hipótese seria importante termos uma tarefa no instrumento de recolha de dados análoga à tarefa C e que incidisse sobre as expressões metafóricas, de modo a podermos comparar os resultados das duas tarefas mais claramente. Outra dificuldade na avaliação desta hipótese, e que não previmos na formulação da mesma, foi o resultado do grupo de controlo na tarefa C. Apesar de os participantes deste grupo serem falantes nativos, a análise das suas respostas na tarefa C, isto é, uma clara preferência pela palavra *'perna'* para se referirem ao suporte do móvel independentemente da altura do mesmo, indica-nos que os falantes de PLM não aplicam o critério da altura na seleção de *'pé'* ou *'perna'* para suporte de móveis. Este dado leva-nos a concluir que a concetualização dos suportes de móveis ainda não é dominada na adolescência, tanto pelos falantes PLH como pelos falantes PLM. Dada a complexidade inesperada desta tarefa, é difícil avaliar se os falantes PLH têm mais facilidade em produzir expressões metonímicas ou expressões metafóricas, uma vez que a dificuldade destes falantes pode ter estado mais relacionada com as expressões alvo da tarefa C e não propriamente com as expressões metonímicas em geral.

6. Conclusão

Tendo em consideração os resultados do trabalho de campo efetuado para o efeito, podemos afirmar que o objetivo principal do nosso estudo - apurar o nível de desenvolvimento da competência metafórica dos falantes PLH na Suíça – foi alcançado. Neste sentido, apresentamos as duas principais conclusões da presente investigação e que nos permitem, de algum modo, descrever a competência metafórica dos falantes da amostra, destacando-se os seguintes resultados:

(i) os falantes PLH com idades entre os 12 e os 14 anos demonstram ter uma competência metafórica análoga à dos falantes nativos com 12 anos de idade. Este resultado encontra-se na mesma linha de ideias dos estudos da área da língua de herança (cf. Montrul, 2008 e 2012), que defendem que a aquisição da língua de herança e da língua materna é relativamente semelhante até à adolescência. Apesar de os falantes PLH mais novos em estudo terem uma idade que coincide com o início da adolescência, o *input* destes falantes ainda não deve ser suficientemente diferente do *input* dos falantes nativos para que se constate uma diferença significativa entre os dois grupos de falantes. Outra hipótese que pode justificar este resultado é o facto de a competência metafórica se poder desenvolver numa idade mais tardia, o que faz com que esta competência tenha um nível de desenvolvimento análogo em falantes PLH e PLM de 12-14 anos. Por fim, é necessário termos em consideração que há apenas três participantes com 12 anos no grupo de controlo, o que não nos permite obter resultados representativos, sendo, por isso, necessário continuar a investigação para comprovar esta conclusão do nosso estudo.

(ii) o desempenho nos dois grupos etários da amostra não é muito diferente, o que indicia que a competência metafórica não se encontra suficientemente desenvolvida na adolescência e que o maior desenvolvimento desta competência se dá numa idade posterior, provavelmente na idade adulta. Para compreendermos este desempenho análogo dos dois grupos de PLH de faixas etárias diferentes precisamos de ter em consideração fatores de várias ordens, como linguística, cognitiva, cultural, sociolinguística, educacional, entre outros. No que diz respeito aos fatores linguísticos, os dois grupos de falantes têm *inputs* linguísticos diferentes: os participantes mais novos passam mais tempo com a família e, conseqüentemente, recebem um *input* superior em português; por sua vez, os falantes mais velhos recebem um *input* mais variado e diversificado,

nomeadamente pelo maior contacto com a língua alemã e inglesa, o que implica um *input* em português mais relativizado. Do ponto de vista cognitivo, os falantes mais velhos estão numa fase cognitivamente mais desenvolvida e, da perspetiva educacional, estes mesmos falantes tiveram mais anos de ensino formal e explícito de línguas (tanto de português, como de alemão e de outras línguas estrangeiras). Os fatores decisivos em cada um dos grupos da amostra são muito diferentes, mas o nosso estudo parece demonstrar que o nível de desenvolvimento da competência metafórica dos falantes PLH ao longo da adolescência se mantém. Esta semelhança dos resultados dos dois grupos etários de falantes PLH não é condizente com os estudos de língua de herança (Montrul, 2008 e 2012) e só pode ser compreendida à luz da interação dos diversos fatores que enunciámos.

Apesar de termos colocado como hipótese prévia do estudo o melhor domínio dos falantes das expressões metonímicas em relação às expressões metafóricas, a formulação desta hipótese é muito abrangente tendo em consideração a tarefa C, que desenhamos com o objetivo de recolher dados em relação a esta questão. A limitação da tarefa C deve-se ao facto de as imagens de móveis que selecionamos poderem não corresponder à imagem prototípica que os falantes têm e tornarem-se ambíguas em relação à altura do suporte dos móveis. Outra limitação da tarefa C é o facto de não termos apresentado uma tarefa análoga a esta tarefa e que incidisse sobre as expressões metafóricas, de modo a podermos comparar os resultados das duas tarefas. De modo a ultrapassar algumas das limitações dos resultados da tarefa C, em futuras investigações no âmbito da competência metafórica seria pertinente analisar a compreensão das expressões metonímicas corporizadas para nos referirmos ao suporte de móveis, por exemplo através do desenho de móveis e respetivos suportes a partir de um enunciado com estas expressões metonímicas.

Tendo em consideração os parâmetros em que o nosso estudo foi desenvolvido, não conseguimos uma amostra com um número representativo de participantes. Assim, o nosso estudo é um estudo exploratório, onde fazemos uma primeira abordagem sobre a competência metafórica dos falantes PLH e que poderá lançar pistas para futuros projetos, que continuem a investigação deste tema com uma amostra mais significativa e com uma maior representatividade dos resultados obtidos. A própria composição da amostra é outra limitação, na medida em que há uma dispersão de idades no grupo de falantes PLH mais

velhos maior que o desejável. Efetivamente, e ao contrário do grupo de falantes PLH mais novos, em que todos frequentavam o mesmo ano de escolaridade e o intervalo de idades é de apenas dois anos, o grupo de falantes PLH mais velhos era composto por jovens dos três anos de escolaridade do ensino secundário, isto é, 10º, 11º e 12º anos, tendo, conseqüentemente, uma maior dispersão de idades (entre 15 e 18 anos). Esta limitação deveu-se ao número reduzido de alunos destas idades a frequentar os cursos de LCO na região onde a investigadora leciona. O facto de trabalharmos com falantes reais que vivem e estudam em contextos muito específicos condiciona o número de participantes da amostra, uma vez que este não depende exclusivamente das características do nosso estudo, mas da própria realidade sociolinguística da região onde foi desenvolvido o estudo. Outra limitação a apontar ao nosso estudo é o número reduzido de participantes do grupo de controlo, apenas com 6 sujeitos (3 de cada ano de escolaridade). Este número mais limitado não nos permite fazer uma comparação em igualdade de circunstâncias com os falantes da amostra. Para tal, teria sido desejável que o grupo de controlo tivesse um número análogo ao da amostra, para alcançar resultados mais representativos.

Não obstante as limitações enunciadas, considera-se que os resultados da presente investigação podem ser um ponto de partida para futuros estudos no âmbito da competência metafórica e da língua de herança, dado que o instrumento de recolha de dados foi aplicado com rigor e a recolha do *corpus* foi bem controlada metodologicamente.

Tendo em conta o elevado número de falantes PLH na Suíça a frequentar os cursos de LCO, espera-se que, com este estudo, se tenham lançado novos dados para o conhecimento destes falantes e que, por sua vez, este conhecimento conduza, de alguma forma, a melhorias na prática letiva dos cursos de português e nas políticas de língua na Suíça e em Portugal. Paralelamente, espera-se que o nosso estudo contribua para a investigação na área da competência metafórica e do PLH e que as duas conclusões apresentadas sejam alvo de estudos posteriores, de modo a compreender melhor o fenómeno da língua de herança.

7. Bibliografia

- Abrantes, M. (2001). Da vida e outras viagens... A relevância das metáforas conceptuais na abordagem de uma língua estrangeira. *MÁTHESIS*, 10, pp. 319-332.
- Aleshtar, M. & Dowlatabadi, H. (2014). Metaphoric Competence and Language Proficiency in the Same Boat. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 98, pp. 1895-1904. Disponível em <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814027116> [4 de junho de 2019]
- Atef-Vahid, S. & Zahedi, K. (2013). Cross-linguistic Analysis of Body Part Metaphor Conceptualization from a Cognitive Semiosis Perspective. *BRAIN*, 4 (1-4), pp. 1-17. Disponível em <https://www.edusoft.ro/brain/index.php/brain/article/view/479> [2 de junho de 2019]
- Batoréo, H. (2018). Aquisição/aprendizagem da competência metafórica no contexto do Português Língua Não Materna: importância da reestruturação conceptual na expressão de emoções e valores. In: H. Barroso, coord., *O Português na Casa do Mundo, Hoje*. 1.ª ed. V. N. Famalicão: Editora Húmus, pp.53-80.
- Batoréo, H. (2015). Competência metafórica e Linguística Cultural: Exemplo de conceptualização de emoções em Chinês e na cultura ocidental. *Revista Investigações, Universidade Federal de Pernambuco*, 28 (2), pp. 1-28. Disponível em <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/INV/article/viewFile/1695/1421> [15 de junho de 2019]
- Batoréo, H. (2009). A(s) minha(s) língua(s): Bilinguismo e o direito a diversidade linguística. In: *Textos do Coloquio Direito, Língua e Cidadania Global*, Lisboa: Associação dos Professores de Português & International Academy of Linguistic Law, pp. 141-148. Disponível em <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3199373.pdf> [17 de junho de 2019]
- Batoréo, H. (2005). *O Estudo do Português Europeu na mira da Linguística Cognitiva - uma experiência de 15 anos*. In: Actas do XX Encontro da APL, Lisboa.
- Batoréo, H. (2004). *Linguística Portuguesa: Abordagem Cognitiva*. Lisboa: Universidade Aberta (versão em CD ROM).
- Batoréo, H. (2000). *Expressão do Espaço no Português Europeu. Contributo Psicolinguístico para o Estudo da Linguagem e Cognição*. Lisboa: FCT e Fundação Calouste Gulbenkian [Dissertação de Doutoramento, Lisboa: FLUL, 1996].
- Caprez-Krompàk, E. (2010). *Entwicklung der Erstund Zweitsprache im interkulturellen Kontext. Eine empirische Untersuchung über den Einfluss des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) auf die Sprachentwicklung*. Berlin: Waxmann.

Ciberdúvidas da Língua Portuguesa. <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/de-maos-a-abanar/34968> [15 de agosto de 2019]

Ciberdúvidas da Língua Portuguesa. <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/o-significado-de-dar-a-mao-a-palmatoria/21210> [3 de setembro de 2019]

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

Council of Europe (2007). *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe. Main Version*. Strasbourg.

Croft, W. & Cruse, D. (2004). *Cognitive Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Danesi, M. (2016). Conceptual Fluency in Second Language Teaching: An Overview of Problems, Issues, Research Findings, and Pedagogy. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 5 (1), pp. 145-153.

Danesi, M. (1995). Learning and teaching languages: the role of conceptual fluency. *Applied Linguistics* 5 (1), pp. 3-20.

Danesi, M. (1993). Metaphorical competence in second language acquisition and second language teaching: The neglected dimension. In: J. E. Alatis (Ed.), *Language, Communication and Social Meaning* (pp. 489–500). Washington: Georgetown University Press.

Danesi, M. (1992). Metaphorical competence in second language acquisition and second language teaching: The neglected dimension. In: J. E. Alatis (Ed.), *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics* (pp. 125-136). Washington: Georgetown University Press.

Decreto-Lei n.º 165/2006 do Ministério da Educação e Ciência (2006). *Estabelece o regime jurídico do ensino português no estrangeiro*. Diário da República, Série I, pp. 5796 – 5804.

Dicionário Informal.

<https://www.dicionarioinformal.com.br/dar%20o%20bra%C3%A7o%20a%20torcer/> [3 de setembro de 2019]

European Commission (2007). *Commission of the European Communities. Final report. High level group on multilingualism*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Farias, M. & Lima, P. (2010). Metaphor and foreign language teaching. *D.E.L.T.A.*, 26 (especial), pp. 453-478.

Flores, C. (2013). Português Língua Não Materna: discutindo conceitos de uma perspetiva linguística». In: R. Bizarro; Moreira, M.; Flores, C. (coords). *Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino*. Lisboa: Lidel, pp. 35-46.

Flores, C. & Melo-Pfeifer, S. (2014). O conceito “Língua de Herança” na perspetiva da Linguística e da Didática de Línguas: considerações pluridisciplinares em torno do perfil linguístico das crianças lusodescendentes na Alemanha. *Domínios de Linguagem* 8 (3). Disponível em <https://core.ac.uk/download/pdf/55630417.pdf> [22 de junho de 2019]

Houaiss, A. & Villar, M. S. (2002). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Mouro: Círculo de Leitores.

Lakoff, G. & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh. The embodied mind and its challenge to Western thought*. New York: Basic Books.

Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: The University of Chicago Press.

Lei n.º 46/86 da Assembleia da República (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República, Série I, pp. 3067-3081.

Leiria, I., Queiroga, M. & Soares, N. (2005). Português Língua Não Materna no Currículo Nacional: perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas: orientações nacionais. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/plnmdoc_orientador.pdf [20 de junho de 2019]

Linguatca, <https://www.linguatca.pt/> [15 de maio de 2019]

Littlemore, J. & Low, G. (2006). Metaphoric competence and communicative language ability. *Applied Linguistics* 27(2), pp. 268-294.

Giudici, A., & Bühlmann, R. (2014). *Les cours de langue et de culture d'origine (LCO): Un choix de bonnes pratiques en Suisse*. Berna: EDK.

Grosso, M. (coord.), Soares, A., Sousa, F., Pascoal, J. (2011). *QuaREP – Quadro de referência para o ensino português no estrangeiro. Documento orientador*. Lisboa: Ministério da Educação.

Grosso, M. J. (2005). “Língua Segunda/Língua Estrangeira”. In F. Cristóvão, (org). *Dicionário Temático da Lusofonia*. Lisboa: Texto Editores.

Goschler, J. (2005). Embodiment and body metaphors. *Metaphorik.de*, 09, pp. 33-52.

Mateus, M., Pereira, D. & Fischer, G. (orgs.) (2005-2008). Diversidade linguística na escola portuguesa. [Em linha]: Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (CD1 – 2005, CD2 – 2006,

Livro – 2008). Disponível em <http://www.iltec.pt/divling/index.html> [15 de outubro de 2015]

Montrul, S. (2012) *Is the Heritage Language like a Second Language?* Disponível em <http://www.eurosla.org/Docs/Yearbook2012/Montrul.pdf> [20 de junho de 2019]

Montrul, S. (2008). *Incomplete Acquisition in Bilingualism: Re-examining the Age Factor*. Amsterdam: John Benjamins.

Moser, U., Lanfranchi A. (2008). Ungleich verteilte Bildungschancen. In Eidgenössische Kommission für Familienfragen (EKFF). *Familien – Erziehung – Bildung*. Disponível em https://www.ekff.admin.ch/fileadmin/user_upload/ekff/05dokumentation/d_08_Publ_Erziehung.pdf [11 de junho de 2019]

Osterwinter, R. et al. (2007). *Duden – Deutsches Universalwörterbuch*. Mannheim: Bibliographisches Institut.

Pereira, A. C. (2015). Competência Linguística em Português Europeu Língua Materna e Não Materna: Aquisição, Ensino e Aprendizagem de Expressões Idiomáticas. Universidade do Minho [Tese de Doutoramento].

Pinto, M. (2013). O plurilinguismo: um trunfo? *Letras de Hoje*, 48 (3), pp. 369-379.

Schader, B. (2011). *Leben und lesen in mehr als einer Sprache? Befunde, Probleme und Perspektiven der Entwicklung von Biliteralität im Migrationskontext*. Disponível em https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2011_3_Schader.pdf [11 de junho de 2019]

Silva, A. (2003). O poder cognitivo da metáfora e da metonímia. *Revista Portuguesa de Humanidades* 7, pp. 13-75.

Silva, A. (2001). O que é que a polissemia nos mostra acerca do significado e da cognição? In: Augusto Soares da Silva (org.), *Linguagem e Cognição: A Perspectiva da Linguística Cognitiva*. Braga: Associação Portuguesa de Linguística e Universidade Católica Portuguesa, pp. 147-171.

Silva, A. (1997). A Linguística Cognitiva. Uma Breve Introdução a um Novo Paradigma em Linguística". *Revista Portuguesa de Humanidades*, 1 (1). Disponível em <http://www.facfil.ucp.pt/lingcognit.htm> [30 de maio de 2019]

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Strugielska, A. & Alonso-Alonso, M. (2005). *Idiomatic expressions in multicultural integration: a cross-linguistic perspective*. Disponível em <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.523.8483&rep=rep1&type=pdf> [2 de junho]

Yu, N. (2007). The Chinese Conceptualization of the Heart and its Cultural Context. Implications for second language learning. In F. Sharifian & G. B. Palmer (Eds.) *Applied cultural linguistics: Implications for second language learning and intercultural communication*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 65-86.

8. Anexos

Anexo 1 – Levantamento lexicográfico de expressões portuguesas com ‘mão’ e ‘pé’ e equivalente em alemão

Expressões com ‘mão’		
Expressões figuradas em português	Equivalente em alemão	Tradução literal da expressão alemã
Pedir a mão de alguém	um jemandes Hand anhalten [fig.]	Pedir a mão de alguém
Dar uma mão/mãozinha	Mit anfassen	Ajudar
Ter todos os trunfos na mão	Alle Trümpfe in der Hand halten [fig.]	Segurar todos os trunfos na mão
Apanhar alguém com a mão na massa	jemanden auf frischer Tat ertappen [fig.]	Apanhar alguém numa ação “fresca”
Conhecer como a palma da sua mão	wie seine Hosentasche kennen [fig.]	Conhecer como o bolso das suas calças
	wie seine Westentasche kennen [fig.]	Conhecer como o bolso do seu colete
Mais vale um pássaro na mão do que dois a voar	besser der Spatz in der Hand als die Taube auf dem Dach [fig.]	É melhor o pardal numa mão do que o pombo no telhado
abrir mão de alguma coisa	etwas aufgeben	Desistir de alguma coisa
Em primeira mão	(aus) erster Hand	Em primeira mão
dar a mão à palmatória	einen Fehler gestehen	Confessar um erro
deixar alguém na mão	jemanden im Stich lassen [fig.]	Deixar alguém com picos (pontadas de dor)
pôr as mãos na massa	in die Hände spucken und sich an die Arbeit machen [fig.]	Cuspir nas mãos e fazer-se ao trabalho
sair de mãos abanar	leer ausgehen	Sair vazio
uma mão lava a outra	eine Hand wäscht die andere [fig.]	Uma mão lava a outra
ter (alguém) na mão	in der Hand haben [fig.]	Ter na mão
ter duas mãos esquerdas	zwei linke Hände haben [fig.]	Ter duas mãos esquerdas
ter as mãos atadas	mir sind die Hände gebunden [fig.]	Ter as mãos atadas
nas mãos de Deus	in Gottes Hände [fig.]	Nas mãos de Deus

Expressões com 'pé'		
Expressões figuradas em português	Equivalente em alemão	Tradução literal da expressão alemã
bater o pé	sich widersetzen	Opor-se
	sich auf die Hinterbeine stellen [fig.]	Colocar-se sobre as pernas traseiras
estar de pé atrás	auf der Hut sein [fig.]	Estar em cima do chapéu
estar com um pé na cova	mit einem Bein im Grab stehen [fig.]	Colocar uma perna na cova
	mit einem Fuß im Grabe stehen [fig.]	Colocar um pé na cova
dar um tiro no pé	sich ins eigene Knie schießen [fig.]	Disparar contra o próprio joelho
deixar alguém de cabelo em pé	jemandem die Haare zu Berge stehen lassen [fig.]	Deixar alguém com o cabelo em pé para a montanha
estar em pé de guerra com alguém	mit jemandem auf Kriegsfuß stehen [fig.]	Estar em pé de guerra com alg. (Krieg = guerra; Fuß= pé)
meter o pé na poça	ins Fettnäpfchen treten [fig.]	Pisar uma tigela de gordura
estar de pé (conforme o combinado)	abgemacht sein	Estar combinado

Anexo 2 – Levantamento lexicográfico de expressões alemãs com ‘Hand’ e ‘Fuß’ e respectivas glosas

Lista abreviaturas

Art. def. – Determinante artigo definido
Art. ind. – Determinante artigo indefinido
prep. – Preposição
inf. – Infinitivo
Dat. – Caso dativo
Acu. – Caso acusativo
Gen. – Caso genitivo
pl. - Plural

Expressões com ‘Hand’

Expressão em alemão: ohne Hand und Fuß

Expressão:	ohne	Hand	Und	Fuß
Glosa:	sem	Mão	E	Pé

Significado em Português: *Sem mão e pé.*

Proposta do equivalente em Português: Sem pés nem cabeça.

Expressão em alemão: leicht von der Hand gehen

Expressão:	leicht	von	Der	Hand	gehen
Glosa:	facilmente	de	a (Art. def. Dat.)	mão	Ir (inf.)

Significado em Português: *Ir facilmente da mão.*

Proposta do equivalente em Português: Ser canja.

Expressão em alemão: von der Hand in den Mund leben

Expressão:	von	der	Hand	in	den	Mund	leben
Glosa:	de (prep.)	a (Art. def. Dat.)	mão	em (prep.)	O (Art. def. Dat.)	boca	viver (inf.)

Significado em Português: *Viver da mão na boca*

Proposta do equivalente em Português: Chapa ganha, chapa gasta.

Expressão em alemão: etwas in die Hand nehmen

Expressão:	etwas	In	die	Hand	Nehmen
Glosa:	algo	em (prep.)	a	mão	levar (inf.)

Significado em Português: *Levar algo na mão.*

Proposta do equivalente em Português: Tomar as rédeas de algo/ da situação.

Expressão em alemão: seine schützende Hand über jemanden halten

Expressão: seine Schützende Hand Über jemanden halten

Glosa: sua Protetora mão sobre (prep.) alguém (Acu.) manter (inf.)

Significado em Português: *Manter sua mão protetora sobre alguém.*

Proposta do equivalente em Português: Estar debaixo da asa de alguém.

Expressão em alemão: freie Hand haben

Expressão: Frei Hand Haben

Glosa: Livre Mão ter (inf.)

Significado em Português: *Ter mão livre.*

Proposta do equivalente em Português: Ter carta branca.

Expressão em alemão: jemandes rechte Hand sein

Expressão: Jemandes rechte Hand sein

Glosa: alguém (Gen.) direita Mão ser (inf.)

Significado em Português: *Ser mão direita alguém.*

Proposta do equivalente em Português: Ser a mão direita de alguém.

Expressão em alemão: auf der Hand liegen

Expressão: Auf der Hand liegen

Glosa: sobre (prep.) a (Art. def. Dat.) Mão colocar/ficar

Significado em Português: *Ficar sobre a mão.*

Proposta do equivalente em Português: Estar na cara.

Expressões com 'Fuß'

Expressão em alemão: Jemanden den Boden unter den Füßen wegziehen

Expressão: jemanden den Boden unter Den Füßen wegziehen

Glosa: alguém (dat.) o (Art. def. Acu.) chão debaixo o (pl; Art. def. Dat.) pé (pl. Dat.) tirar (inf.)

Significado em Português: *Tirar o chão debaixo dos pés de alguém.*

Proposta do equivalente em Português: Tirar o tapete debaixo dos pés.

Expressão em alemão: Jemanden mit Füßen treten

Expressão: jemanden mit Füßen Treten

Glosa: alguém (Dat.) com pé (pl. Dat.) pontapear (inf.)

Significado em Português: *Pontapear alguém com pé.*

Proposta do equivalente em Português: Maltratar alguém.

Expressão em alemão: sich mit Händen und Füßen wehren

Expressão: sich Mit Händen Und Füßen wehren
Glosa: se com mão (pl. Dat.) E pé (pl. Dat.) defender (inf.)

Significado em Português: *Defender-se com mãos e pés.*

Proposta do equivalente em Português: Defender-se com unhas e dentes.

Expressão em alemão: kalte Füße bekommen/kriegen

Expressão: Kalte Füße bekommen/kriegen
Glosa: frio (pl.) pé (pl.) receber/ganhar (inf.)

Significado em Português: *Receber pés frios.*

Proposta do equivalente em Português: Estar com medo/ intimidar-se.

Expressão em alemão: Jemanden auf dem falschen Fuß erwischen

Expressão: jemanden Auf dem falschen Fuß Erwischen

Glosa: alguém sobre o falso Pé apanhar/
(dat.) (prep.) (dat.) (dat.) surpreender (inf.)

Significado em Português: *Apanhar alguém sobre o pé falso.*

Proposta do equivalente em Português: Apanhar alguém desprevenido/a.

Expressão em alemão: Auf freiem Fuß sein

Expressão: auf freiem Fuß Sein
Glosa: sobre (prep.) livre (Dat.) Pé estar (inf.)

Significado em Português: *Estar sobre pé livre.*

Proposta do equivalente em Português: Estar em liberdade.

Anexo 3 – Ficha Sociolinguística

A - Informação geral sobre o aluno

1 Nome : _____

2 Data de nascimento: ____/____/____

3 País de nascimento: Suíça ____ Portugal ____ Outro ____ Qual? _____

3.1 Se não nasceste na Suíça, quantos anos tinhas quando vieste viver para este país? _____

4 Costumas viajar para Portugal? Sim ____ Não ____

4.1 Se sim, com que frequência?

uma vez por ano _____

duas vezes por ano _____

três a quatro vezes por ano _____

mais de quatro vezes por ano _____

4.2 Por ano, quanto tempo costumavas passar em Portugal?

Uma semana _____

duas semanas _____

três a cinco semanas _____

mais de cinco semanas _____

B - Informação sobre o agregado familiar

1 Pessoas com quem vives: _____

2 Informações sobre o agregado familiar:

Grau de parentesco	Língua(s) falada(s)	País de nascimento	Nível de escolaridade (último ano escolar concluído)
Mãe			
Pai			
Irmão/irmã			
Irmão/irmã			
Outro:			
Outro:			

(Se necessário acrescenta linhas a esta tabela)

3 Qual a língua mais falada na família? _____

C - Experiências relativas às línguas faladas pelos alunos

1 Que língua(s) falas? Alemão ___ Português ___ Outra(s) _____

2 Língua que falas melhor: _____

3 Língua que aprendeste primeiro: _____

4 Língua que gostas mais de falar: _____

5 Língua(s) que falas com: (no caso de colocares mais do que uma língua numa mesma alínea, coloca a mais frequente em primeiro lugar)

5.1 a mãe: _____

5.2 o pai: _____

5.3 o(s) irmão(s): _____

5.4 os avós: _____

5.5 os colegas da escola: _____

5.6 os colegas das aulas de português: _____

6 Língua(s) que usas para: (no caso de colocares mais do que uma língua numa mesma alínea, coloca a mais frequente em primeiro lugar)

6.1 Ver televisão: _____

6.2 Ouvir música: _____

6.3 Ver vídeos no *youtube*: _____

6.3 Redes sociais: _____

6.4 Ler: _____

7 Desde que ano de escolaridade frequentas as aulas de português? _____

8 Escreve uma frase que descreva a tua relação com a língua portuguesa:

Obrigada pela tua colaboração!

Anexo 4 – Exemplo de uma Ficha Sociolinguística preenchida por um falante PLH

Ficha Sociolinguística

A - Informação geral sobre o aluno

- 1 Nome: _____
- 2 Data de nascimento: 06/11/01
- 3 País de nascimento: Suíça Portugal _____ Outro _____ Qual? _____
- 3.1 Se não nasceste na Suíça, quantos anos tinhas quando vieste viver para este país? _____
- 4 Costumas viajar para Portugal? Sim Não _____
- 4.1 Se sim, com que frequência?
- uma vez por ano _____ duas vezes por ano _____
três a quatro vezes por ano mais de quatro vezes por ano _____
- 4.2 Por ano, quanto tempo costumavas passar em Portugal?
- Uma semana _____ duas semanas _____
três a cinco semanas mais de cinco semanas _____

B - Informação sobre o agregado familiar

- 1 Pessoas com quem vives: Mãe, Pai
- 2 Informações sobre o agregado familiar:

Grau de parentesco	Língua(s) falada(s)	País de nascimento	Nível de escolaridade (último ano escolar concluído)
Mãe	Português, Italiano, Alemão	Portugal	6 ano
Pai	Português, Italiano	Portugal	3 ano
Irmão/irmã			
Irmão/irmã			
Outro:			
Outro:			

(Se necessário acrescenta linhas a esta tabela)

- 3 Qual a língua mais falada na família? Português

Ficha Sociolinguística

C - Experiências relativas às línguas faladas pelos alunos

1 Que língua(s) falas? Alemão Português Outra(s) Inglês, Italiano

2 Língua que falas melhor: Alemão, Português

3 Língua que aprendeste primeiro: Português

4 Língua que gostas mais de falar: Inglês

5 Língua(s) que falas com: (no caso de colocares mais do que uma língua numa mesma alínea, coloca a mais frequente em primeiro lugar)

5.1 a mãe: Português

5.2 o pai: Português

5.3 o(s) irmão(s): —

5.4 os avós: Português

5.5 os colegas da escola: Alemão, Português

5.6 os colegas das aulas de português: Português, Alemão

6 Língua(s) que usas para: (no caso de colocares mais do que uma língua numa mesma alínea, coloca a mais frequente em primeiro lugar)

6.1 Ver televisão: Português,

6.2 Ouvir música: Inglês, Espanhol, Português, Alemão

6.3 Ver vídeos no youtube: Inglês, Alemão

6.3 Redes sociais: Inglês, Alemão

6.4 Ler: Alemão, Inglês, Português

7 Desde que ano de escolaridade frequentas as aulas de português? 2º ou 3º Ano

8 Escreve uma frase que descreva a tua relação com a língua portuguesa:

Gosto da língua, mas não falo muito português

Obrigada pela tua colaboração!

Anexo 5 – Resultados percentuais da Ficha Sociolinguística

		Grupo A	Grupo B
A - Informação geral sobre o aluno			
Género	Feminino	55%	50%
	Masculino	45%	50%
Idade	13	73%	0%
	14	27%	0%
	15	0%	10%
	16	0%	40%
	17	0%	30%
	18	0%	20%
País de nascimento	Portugal	36%	40%
	Suíça	64%	60%
Idade de emigração (dos participantes que nasceram em Portugal)	1 mês	0%	10%
	6 meses	9%	0%
	2 anos	0%	10%
	4 anos	18%	0%
	6 anos	0%	10%
	8 anos	0%	10%
	9 anos	9%	0%
Hábito de viajar para Portugal	Sim	100%	100%
	Não	0%	0%
Frequência das viagens por ano	1 vez	27%	30%
	2 vezes	45%	40%
	3 a 4 vezes	27%	30%
Tempo da estadia	2 semanas	27%	30%
	3 a 5 semanas	55%	50%
	+ de 5 semanas	18%	20%
B – Informação sobre o agregado familiar			
Composição do agregado	pais	55%	20%
	pais + irmão(s)	18%	70%
	mãe + padrasto	9%	0%
	mãe + padrasto + irmã	18%	0%
	avó	0%	10%
Mães			
Línguas faladas	português	100%	90%
	alemão	82%	70%
	italiano	27%	50%
	francês	0%	30%
	inglês	0%	20%
País de nascimento	Portugal	100%	90%
Grau de escolaridade	4º ano	9%	0%

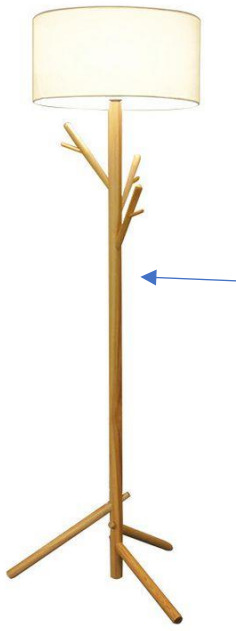
Grau de escolaridade	5º ano	0%	20%
	6º ano	36%	40%
	9º ano	36%	20%
	10º ano	18%	0%
	12º ano	0%	10%
Pais			
Línguas faladas	português	73%	90%
	alemão	73%	70%
	it	36%	70%
	francês	9%	20%
	inglês	0%	20%
País de nascimento	Portugal	91%	90%
	França	9%	0%
Grau de escolaridade	3º ano	0%	10%
	4º ano	0%	10%
	6º ano	27%	40%
	7º ano	0%	10%
	9º ano	36%	0%
	10º ano	9%	10%
	12º ano	0%	10%
Padrastos			
Línguas faladas	português	27%	0%
	alemão	27%	0%
País de nascimento	Portugal	27%	0%
Grau de escolaridade	6º ano	18%	0%
	9º ano	9%	0%
Avó			
Línguas faladas	português	0%	10%
	alemão	0%	10%
País de nascimento	Portugal	0%	10%
Grau de escolaridade	4º ano	0%	10%
Irmãos			
Línguas faladas	português	36%	70%
	alemão	36%	70%
	italiano	18%	40%
	inglês	9%	40%
País de nascimento	Portugal	18%	10%
	Suíça	18%	60%
Grau de escolaridade	a frequentar	36%	60%
	12º ano	0%	10%
Língua mais falada na família	português	100%	90%
	português e alemão	0%	10%

C - Experiências relativas às línguas faladas pelos alunos			
Línguas faladas	português	100%	100%
	alemão	100%	100%
	italiano	100%	100%
	inglês	82%	100%
	espanhol	9%	10%
	francês	9%	10%
	romanche	0%	10%
Língua que falam melhor	português	65%	0%
	alemão	45%	70%
	português e alemão	0%	30%
Primeira língua adquirida	português	91%	70%
	português e alemão	9%	30%
Língua que gostam mais de falar	português	45%	20%
	alemão	18%	50%
	português e alemão	18%	0%
	inglês	9%	20%
	outras línguas	9%	30%
Língua que utilizam com			
A mãe	português	73%	60%
	português e alemão	27%	30%
	português e francês	0%	10%
O pai	português	82%	70%
	português e alemão	18%	30%
O(s) irmão(s)	português	18%	0%
	português e alemão	55%	70%
	português e inglês	9%	0%
Os avós	português	100%	100%
Os colegas da escola	alemão	64%	50%
	português e alemão	36%	40%
	alemão e inglês	0%	10%
Os colegas das aulas de português	português	36%	10%
	português e alemão	55%	90%
	alemão	9%	0%
Línguas que usam para			
Ver televisão	português	73%	60%
	alemão	55%	70%
	inglês	18%	30%
Ouvir música	alemão	73%	50%
	inglês	73%	100%
	português	55%	50%
	italiano	18%	0%
	espanhol	0%	20%

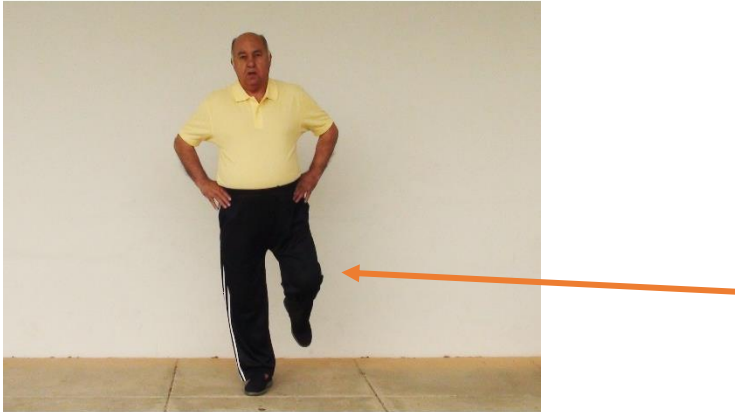
Ver vídeos no <i>youtube</i>	português	100%	40%
	alemão	73%	70%
	inglês	45%	80%
Redes sociais	alemão	100%	80%
	português	55%	20%
	inglês	36%	50%
Ler	alemão	91%	80%
	português	55%	70%
	inglês	9%	50%
Ano de início da frequência das aulas de português	1º ano	9%	30%
	2º ano	27%	70%
	3º ano	36%	0%
	4º ano	27%	0%

Anexo 6 - Imagens utilizadas nas conversas informais com os falantes nativos de alemão









Anexo 7 - Instrumento de recolha de dados

Nome: _____ Data: _____ Ano: _____

No âmbito de uma investigação, agradeço a tua colaboração na resposta às questões seguintes.

A - Escolhe a opção que pensas ser a mais adequada em cada situação.

1. O que é que o Pedro diz de uma pessoa que está muito doente e quase a morrer?

- a. O doente não se ri.
- b. O doente está com uma perna na cova.
- c. O doente está com os pés frios.
- d. O doente está com um pé na cova.

2. Quando o Pedro está a fazer algo que não sabe fazer e que lhe está a correr mal, dizemos que ele...

- a. está a meter os pés pelas mãos.
- b. está com as mãos na cabeça.
- c. está de olhos fechados.
- d. está com os pés no ar.

3. Quando o Pedro não confia na Ana, dizemos que ele...

- a. está a cerrar os olhos.
- b. está em cima do chapéu.
- c. faz figas com os dedos.
- d. está de pé atrás.

4. Quando o Pedro fez algo sem querer, mas que o prejudicou muito, dizemos que ele...

- a. deu uma chapada a si próprio.
- b. deu um tiro no pé.
- c. deu um tiro no joelho.
- d. amarrou as próprias mãos.

- 5. Quando o Pedro fez algo que não devia ter feito, dizemos que ele...**
- a. meteu o pé na poça.
 - b. entrou com o pé direito.
 - c. pisou uma taça de gordura.
 - d. calçou os sapatos trocados.
- 6. Quando o Pedro pede a Ana em casamento, dizemos que ele...**
- a. pediu o coração da Ana.
 - b. beijou a Ana para sempre.
 - c. pôs o anel no dedo.
 - d. pediu a mão da Ana.
- 7. Quando o Pedro ajuda a Ana numa tarefa, dizemos que ele...**
- a. arregança as mangas.
 - b. dá um dedo.
 - c. dá uma mão.
 - d. dá um braço.
- 8. A mãe do Pedro conhece-o muito bem, por isso dizemos que ela**
- a. o conhece como o bolso das suas calças.
 - b. o conhece pelas traseiras.
 - c. o conhece como a palma da sua mão.
 - d. conhece as sardas de cor.
- 9. Quando o Pedro tem um problema, mas não há nada que ele possa fazer para o resolver, dizemos que ele...**
- a. está de braços cruzados.
 - b. está de mãos e pés atados.
 - c. está de cabelo solto.
 - d. está ajoelhado.
- 10. Quando o Pedro não cumpre com aquilo que tinha combinado com a Ana, dizemos que ele...**
- a. sacudiu as mãos.
 - b. deixou a Ana ajoelhada.
 - c. deixou a Ana na mão.
 - d. deixou a Ana com picadas.

B - Completa as frases com as expressões que consideras estarem em falta.

1. Os polícias já sabiam quem era o ladrão, mas para o acusar tinham de o apanhar com as mãos _____.
2. A Mariana já conhece o João há vários anos e, apesar da acusação da polícia, ela acredita que ele é inocente e põe as mãos _____ por ele.
3. O João acha que tem sempre razão, mas, desta vez, ele percebeu que errou e deu a mão _____.
4. O telejornal da RTP foi o primeiro a anunciar a demissão do Ministro da Defesa, por isso foi mesmo uma notícia em _____.
5. Como o comerciante precisava de vender toda a mercadoria que tinha, foi à loja da Sra. Joana várias vezes tentar que ela a comprasse, mas saiu de lá sempre de mãos _____.
6. Aqueles dois irmãos passam a vida a discutir, estão sempre em pé _____.
7. A Maria está tão maldisposta hoje que acho que ela acordou com os pés _____.
8. O Pedro não sabe dançar, ele é mesmo pé de _____.

C - Completa as frases com a palavra em falta.

1.



Esta mesa de cabeceira tem _____ verdes.

2.



Esta mesa tem quatro _____ azuis.

3.



Este candeeiro tem três _____.

4.



Esta poltrona tem dois panos coloridos em cima dos _____.

5.



Este garfo tem um _____ partido.

6.



A mochila está nos _____ da cama.

7.



Esta cadeira tem _____ de metal.

8.



Esta cadeira tem as _____ verdes.

9.



Esta cama tem _____ de madeira.

Anexo 8 – Exemplo de um teste preenchido por um falante PLH

Nome:

No âmbito de uma investigação, agradeço a tua colaboração na resposta às questões seguintes.

A - Escolhe a opção que pensas ser a mais adequada em cada situação.

1. O que é que o Pedro diz de uma pessoa que está muito doente e quase a morrer?

- a. O doente não se ri.
- b. O doente está com uma perna na cova.
- c. O doente está com os pés frios.
- d. O doente está com um pé na cova.

2. Quando o Pedro está a fazer algo que não sabe fazer e que lhe está a correr mal, dizemos que ele...

- a. está a meter os pés pelas mãos.
- b. está com as mãos na cabeça.
- c. está de olhos fechados.
- d. está com os pés no ar.

3. Quando o Pedro não confia na Ana, dizemos que ele...

- a. está a cerrar os olhos.
- b. está em cima do chapéu.
- c. faz figas com os dedos.
- d. está de pé atrás.

4. Quando o Pedro fez algo sem querer, mas que o prejudicou muito, dizemos que ele...

- a. deu uma chapada a si próprio.
- b. deu um tiro no pé.
- c. deu um tiro no joelho.
- d. amarrou as próprias mãos.

5. Quando o Pedro fez algo que não devia ter feito, dizemos que ele...

- a. meteu o pé na poça.
- b. entrou com o pé direito.
- c. pisou uma taça de gordura.
- d. calçou os sapatos trocados.

6. Quando o Pedro pede a Ana em casamento, dizemos que ele...

- a. pediu o coração da Ana.
- b. beijou a Ana para sempre.
- c. pôs o anel no dedo.
- d. pediu a mão da Ana.

7. Quando o Pedro ajuda a Ana numa tarefa, dizemos que ele...

- a. arregaça as mangas.
- b. dá um dedo.
- c. dá uma mão.
- d. dá um braço.

8. A mãe do Pedro conhece-o muito bem, por isso dizemos que ela

- a. o conhece como o bolso das suas calças.
- b. o conhece pelas traseiras.
- c. o conhece como a palma da sua mão.
- d. conhece as sardas de cor.

9. Quando o Pedro tem um problema, mas não há nada que ele possa fazer para o resolver, dizemos que ele...

- a. está de braços cruzados.
- b. está de mãos e pés atados.
- c. está de cabelo solto.
- d. está ajoelhado.

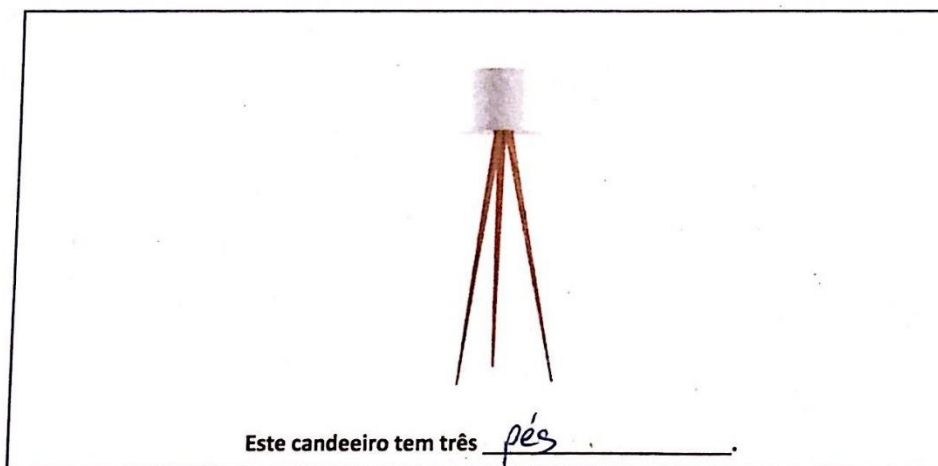
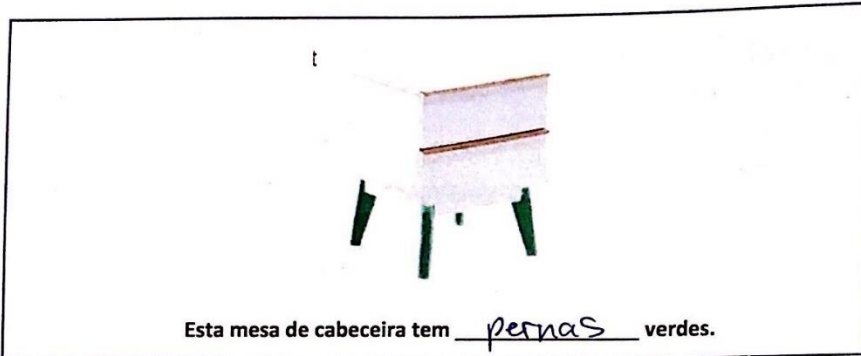
10. Quando o Pedro não cumpre com aquilo que tinha combinado com a Ana, dizemos que ele...

- a. sacudiu as mãos.
- b. deixou a Ana ajoelhada.
- c. deixou a Ana na mão.
- d. deixou a Ana com picadas.

B - Completa as frases com as expressões que consideras estarem em falta.

1. Os polícias já sabiam quem era o ladrão, mas para o acusar tinham de o apanhar com as mãos nó ar.
2. A Mariana já conhece o João há vários anos e, apesar da acusação da polícia, ela acredita que ele é inocente e põe as mãos por trás por ele.
3. O João acha que tem sempre razão, mas, desta vez, ele percebeu que errou e deu a mão errada.
4. O telejornal da RTP foi o primeiro a anunciar a demissão do Ministro da Defesa, por isso foi mesmo uma notícia em grande.
5. Como o comerciante precisava de vender toda a mercadoria que tinha, foi à loja da Sra. Joana várias vezes tentar que ela a comprasse, mas saiu de lá sempre de mãos fechadas.
6. Aqueles dois irmãos passam a vida a discutir, estão sempre em pé direito.
7. A Maria está tão maldisposta hoje que acho que ela acordou com os pés direitos.
8. O Pedro não sabe dançar, ele é mesmo pé de sempre.

C - Completa as frases com a palavra em falta.





Esta poltrona tem dois panos coloridos em cima dos _____.

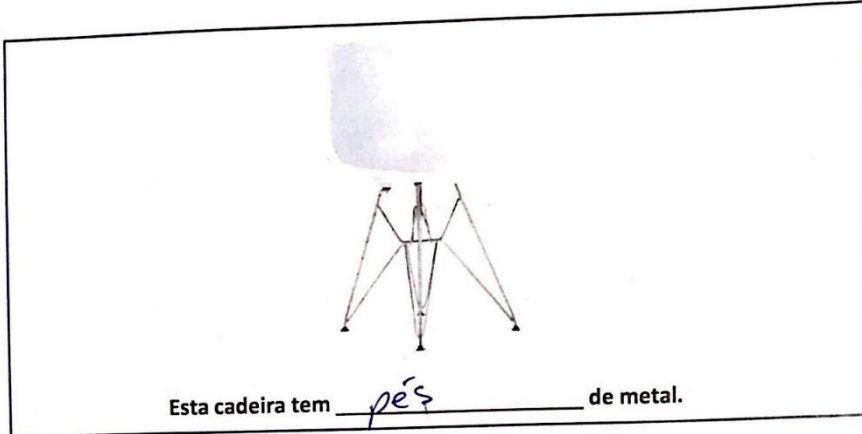


Este garfo tem um brico partido.



A mochila está nos cima da cama.

Código _____



6

Anexo 9 – Resultados percentuais dos falantes PLH nas três tarefas do teste

Grupo A – Falantes PLH de 7º ano

Grupo B – Falantes PLH de 10º, 11º e 12º anos

Tarefa A - Distribuição das respostas pelas quatro opções apresentadas nos dois grupos da amostra

Questão	Opção a		Opção b		Opção c		Opção d	
	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B
1	0%	0%	18%	30%	18%	0%	64%	70%
2	36%	80%	27%	0%	27%	10%	9%	10%
3	9%	10%	9%	0%	18%	10%	64%	80%
4	18%	11%	27%	67%	9%	22%	45%	0%
5	64%	60%	27%	0%	0%	10%	9%	30%
6	27%	10%	0%	0%	18%	20%	55%	70%
7	27%	0%	0%	10%	73%	90%	0%	0%
8	9%	20%	9%	0%	82%	80%	0%	0%
9	73%	10%	27%	90%	0%	0%	0%	0%
10	27%	30%	27%	40%	45%	30%	0%	0%

Legenda: Opção correta

Tarefa B – Distribuição das respostas nos dois grupos da amostra

Alínea	Respostas com a expressão esperada		Respostas alternativas		Respostas em branco	
	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B
1	18%	30%	45%	50%	36%	20%
2	55%	80%	27%	10%	18%	10%
3	0%	0%	73%	70%	27%	30%
4	27%	30%	36%	50%	36%	20%
5	36%	30%	55%	70%	9%	0%
6	0%	20%	9%	40%	91%	40%
7	55%	40%	36%	60%	9%	0%
8	36%	40%	27%	40%	36%	20%

Tarefa C – Distribuição das respostas nos dois grupos da amostra

Imagem	Respostas com a palavra ' <i>pernas</i> '		Respostas com a palavra ' <i>pés</i> '		Outras respostas	
	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B
1 - Mesa-de-cabeceira	55%	80%	27%	20%	18%	0%
2 - Mesa	64%	90%	27%	0%	9%	10%
3 - Candeeiro	36%	80%	55%	10%	9%	10%
6 - Pés da cama	0%	30%	18%	0%	82%	70%
7 - Cadeira	36%	70%	45%	10%	18%	20%
9 - Cama	55%	50%	36%	40%	9%	10%

Anexo 10 – Entradas encontradas no *corpus* da *Linguateca* com as palavras ‘*pé*’ e ‘*perna*’ utilizadas no sentido de serem suporte de objetos

par=AbelBot-O_Barão_de_Lavos-1016: --

Então, vai-lhe parecendo bem Lisboa? -- disse para Eugénio o barão, comodamente reclinado, perna traçada, numa cadeira Luís XV, toda em pau-santo, os quatro **pés** figurando garras, o espaldar, alto e ligeiramente côncavo, terminando num trifólio de plumas .

par=MJPCha-A_Lenda_da_Meia-Noite-934:

O resto da mobília, se o meu amigo quizer absolutamente uma descrição á Balzac, compunha-se de um leito de ferro, e de duas cadeiras de pinho, uma das quaes se distinguia pela de um **pé**, o que lhe dava as prerogativas de tripode, e a outra primava na singular docilidade com que se domava a todo o corpo que se lhe pozesse em cima; porque se prostrava immediatamente no chão em signal de obediencia .

par=MJPCha-A_Lenda_da_Meia-Noite-1207:

E logo um corpo humano veio, aos reboões pelo 'paço, baquear em cima da meza, entornando o prato do padre prior, que soltou um grito de desespero, e apanhou na batina o naco de cabeça de porco, antes que um mastim faminto, que andava rondando os **pés** das cadeiras, desse+esse com tão boa fatia .

par=TeiQue-O_Salústio_Nogueira-2:

Terminada a reza em côro, era Angelina que trazia para junto de seu pae a pequena mesa de **pés** baixos e ali estendia a toalha de estopa sedeira...

id="O_Povo_Português_nos_seus_Costumes,_Crenças_e_Tradições_II Prosa:ensaio TB 1885 ": 253

A palavra deriva evidentemente de per vinculum, e confirma-se pela operação mágica de atar o rabo ao Diabo, para que as coisas perdidas apareçam; em Braga (Gaia) ata-se a perna ao Diabo, amarrando um lenço à **perna** de uma cadeira, e diz-se a fórmula: Aqui te amarro, diabo ,

par=VirCA-Aventuras_de_Dona_Redonda_Vol_2-1:

A cadeira gemeu, deu um estalo e as quatro **pernas** abriram-se cada qual para o seu lado .

par=ext336133-clt-94b-1:

Se a catacrese é a figura que diz o que não pode ser dito de outro modo (a famosa « **perna** » da mesa) , a sua proliferação constitui uma espécie de paroxismo da linguagem, na dupla acepção da palavra: um ponto de intensidade máxima e, ao mesmo tempo, um estado de estertor ou agonia .

par=ext823865-nd-91b-1:

O cabelo do homem; o quadro no canto superior direito; a fruteira em cima do móvel; a **perna** do móvel; a jarra das flores em cima da mesa; a corda ao lado do móvel; as pernas da mesa; o objecto que está no chão ao lado da mesa .

par=ext875627-clt-soc-93b-1:

Não tente arranjar aquela **perna** da mesa em dez minutos quando já está atrasado para ir ao cinema: a pressa leva a cometer deslizes .

par=ext367257-soc-94b-1:

Reza a lenda que uma **perna** da cadeira do « pai » fundador anda ainda hoje algures no « Monde », como uma relíquia do poder .

par=ext408343-clt-93b-1:

Nas minhas aulas de Escultura, logo nas primeiras, costumo fazer isto: pego numa cadeira e faço-a deslocar, fica só sobre uma **perna**.

par=ext857962-pol-92b-2:

Na sala de controlo, falta um dos écrans -- « foi para arranjar... há algum tempo -- e numa das cadeiras falta uma **perna**.