

**Contacto Linguístico entre o Português  
e o Espanhol no Arquipélago da Madeira**  
Caracterização sociolinguística e dificuldades  
dos alunos luso-venezuelanos na aprendizagem  
da Língua Portuguesa

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Ana Ventura**

MESTRADO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS E CULTURAIIS



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

[www.uma.pt](http://www.uma.pt)

setembro | 2013

**Contacto Linguístico entre o Português  
e o Espanhol no Arquipélago da Madeira**  
Caracterização sociolinguística e dificuldades  
dos alunos luso-venezuelanos na aprendizagem  
da Língua Portuguesa

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Ana Ventura**

MESTRADO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS E CULTURAIS

ORIENTAÇÃO  
Naidea Nunes Nunes



**À minha irmã,  
À minha cara metade, o luso-venezuelano Luís Miguel Rodrigues de Sousa**

# Agradecimentos

Agradecemos a colaboração de todas as pessoas e instituições que tornaram possível a realização deste estudo:

a Professora Doutora Naidea Nunes Nunes,  
a Secretaria Regional de Educação da Região Autónoma da Madeira,  
os conselhos executivos e professores das escolas Apel, Dr. Ângelo Augusto da Silva, Dr. Francisco de Freitas Blanco, Dr. Luís Maurílio da Silva Dantas, EBS da Calheta, EBS da Ponta do Sol, EBS de Machico, EBS de Santa Cruz, EBS Padre Manuel Álvares, Francisco Franco, Gonçalves Zarco e Jaime Moniz,  
o Observatório do Sistema Educativo e Cultural da Região Autónoma da Madeira,  
a Professora Doutora Maria Helena Mira Mateus,  
a TAP,  
e, nomeadamente, os alunos luso-venezuelanos do 12º ano e as suas famílias.

A todos, a nossa sincera gratidão.

# Resumo

Embora não seja um facto conhecido, o Espanhol é uma língua minoritária no seio de Portugal. É a língua materna ou segunda língua de milhares de pessoas que residem no Arquipélago da Madeira. Trata-se dos luso-venezuelanos, portugueses (neste caso, madeirenses) que emigraram para a Venezuela, assim como os seus descendentes.

Este trabalho pretende contribuir para o estudo da população luso-venezuelana da Região Autónoma da Madeira, tanto do ponto de vista quantitativo como de uma perspetiva sociolinguística.

Para cumprir com o primeiro objetivo, aportamos dados estatísticos sobre os residentes que nasceram na Venezuela, os emigrantes retornados e a população de procedência venezuelana matriculada nas escolas da região.

Para lograr o segundo objetivo – a caracterização sociolinguística – realizamos um inquérito aos alunos luso-venezuelanos do 12º ano. No âmbito desta pesquisa, os estudantes preencheram uma ficha sociolinguística, na qual indicaram aspetos como a idade de chegada a Portugal, as línguas faladas nas esferas privada e social e a profissão e o nível académico dos pais, entre outros.

O dito inquérito também incluiu um teste de auto percepção de competências linguísticas em Espanhol e em Português e um questionário sobre as dificuldades de aprendizagem da gramática portuguesa, nas áreas da fonética e da morfossintaxe.

Tanto a investigação como o processamento dos resultados foram efetuados desde uma perspetiva eclética, empregando métodos inspirados na Linguística Contrastiva e na Sociolinguística.

**Palavras-chave:** contacto linguístico, Espanhol, Português, luso-venezuelanos, Madeira, *portunhol*.

# Abstract

Although it is not officially recognised, Spanish is a minority language that is used in some parts of Portugal. It is the mother tongue or second language of thousands of people who live in the Madeira archipelago (situated in the North Atlantic, almost 1,000 kilometres from Lisbon and 400 kilometres from the Spanish island of Gran Canaria). These people are known as the «Luso-Venezuelans», a term that refers to the Portuguese (or in this case the Madeirans) who emigrated to Venezuela and their descendants.

This investigation aims to contribute to the study of the Luso-Venezuelan population of the Autonomous Region of Madeira from a both a quantitative and socio-linguistic perspective.

We firstly provide statistical data on residents who were born in Venezuela, emigrants who have returned to Madeira and the number of children and youngsters of a Venezuelan background who attend the region's schools.

To obtain a socio-linguistic perspective we carried out a survey of Luso-Venezuelan students from twelfth grade (the last year of schooling, prior to attending university). In this survey, the students were asked the age at which they arrived in Portugal, the languages they speak at home and in social contexts, the occupation and level of studies of their parents, among other things.

The survey also included a test of their own perception of their level of Spanish and Portuguese and a questionnaire on the difficulties of learning Portuguese grammar with regard to phonetics and morpho-syntax.

Both the study itself and the processing of the data obtained were conducted from an eclectic point of view using Contrastive Linguistic and Sociolinguistic methodology.

**Keywords:** linguistic contact, Spanish, Portuguese, Luso-Venezuelan, Madeira, «Portuñol».

# Sumario

Aunque no sea de dominio público, el Español es un idioma minoritario en el seno de Portugal. Es la lengua materna o segunda lengua de miles de personas que residen en el Archipiélago de Madeira (situado en el Océano Atlántico Norte, a casi 1.000 kilómetros de Lisboa y a 400 de la isla española de Gran Canaria). Se trata de los luso-venezolanos, término que denomina a los portugueses (en este caso, madeirenses) que emigraron a Venezuela, así como a sus descendientes.

El presente trabajo surge para contribuir al estudio de la población luso-venezolana de la Región Autónoma de Madeira desde el punto de vista cuantitativo y desde una perspectiva sociolingüística.

Para cumplir el primer objetivo, aportamos datos estadísticos sobre los residentes que nacieron en Venezuela, los emigrantes retornados y la población escolar de procedencia venezolana matriculada en las escuelas de la región.

Para lograr el segundo objetivo, la caracterización sociolingüística, realizamos una encuesta a los alumnos luso-venezolanos de 12º grado (último curso de la enseñanza obligatoria, previo a la Universidad). En el marco de esta pesquisa, los estudiantes rellenaron una ficha sociolingüística en la que indicaron aspectos como la edad de llegada a Portugal, las lenguas habladas en la intimidad y en la esfera social, y la profesión y el nivel de estudios de los padres, entre otros.

La citada encuesta también incluyó un test de autopercepción del dominio del Español y del Portugués y un cuestionario sobre las dificultades de aprendizaje de la gramática portuguesa, en las áreas de la fonética y la morfosintaxis.

Tanto la investigación como el procesamiento de los resultados fueron efectuados desde una perspectiva ecléctica, empleando métodos inspirados en la Lingüística Contrastiva y en la Sociolingüística.

**Palabras clave:** contacto lingüístico, Español, Portugués, luso-venezolanos, Madeira, *portuñol*.

# Índice

|  |     |
|--|-----|
| Introdução. Tão longe e tão próximos .....                                   | 1   |
| Capítulo 1. Metodologia .....  | 4   |
| 1.1. Estudo sociológico.....   | 4   |
| 1.2. Caracterização sociolinguística .....                                   | 6   |
| 1.3. Perspetiva teórico-prática .....  | 11  |
| Capítulo 2. Caracterização da população luso-venezuelana da Madeira.....     | 14  |
| 2.1. A população luso-venezuelana em geral .....                             | 14  |
| 2.2. A população escolar .....   | 17  |
| 3.3. Caracterização do grupo-alvo.....                                       | 23  |
| Capítulo 3. Autoperceção de competências linguísticas em Português.....      | 44  |
| 3.1. Autoperceção de competências na oralidade.....                          | 46  |
| 3.2. Autoperceção de competências na escrita .....                           | 53  |
| 3.3. Outros aspetos .....  | 58  |
| Capítulo 4. Autoperceção de competências linguísticas em Espanhol.....       | 61  |
| 4.1. Autoperceção de competências na oralidade.....                          | 62  |
| 4.2. Autoperceção de competências na escrita .....                           | 67  |
| Capítulo 5. Pontos de conflito na aprendizagem do Português (fonética) ..... | 74  |
| 5.1. Considerações prévias .....   | 74  |
| 5.2. Principais dificuldades fonéticas do grupo-alvo.....                    | 79  |
| Capítulo 6. Pontos de conflito na aprendizagem do Português (escrita).....   | 97  |
| 6.1. Erros ortográficos .....  | 97  |
| 6.2. Outros erros (morfossintaxe e tempos verbais).....                      | 112 |
| Capítulo 7. Conclusões .....   | 133 |
| Bibliografia.....  | 147 |
| Anexo I: Instrumento de notação do inquérito aos alunos .....                | 153 |
| Anexo II. Índice das tabelas .....   | 163 |
| Anexo III. Índice das ilustrações .....                                      | 164 |
| Anexo IV. Abreviaturas e siglas.....   | 173 |

# Introdução. Tão longe e tão próximos

Mais de 5.000 quilómetros separam o Arquipélago da Madeira de Caracas, a capital da Venezuela. Todavia, embora distanciados pelo oceano Atlântico, desde sempre foram próximos, devido à posição estratégica do porto do Funchal nas rotas dos navios para o hemisfério sul. De acordo com António de Abreu Xavier, a presença portuguesa no país latino-americano foi desde a primeira hora, no século XVI, logo da conquista espanhola da Venezuela (ABREU XAVIER, 2007). Aliás, há testemunhos das conexões com a Madeira, pelo menos, desde o século XVIII. O professor João Adriano Ribeiro sustém que, naquela altura, o arquipélago recebia produtos oriundos do Curaçau (Antilhas Holandesas), ilha mesmo em frente a Vela de Coro, e que também eram fretados barcos no Funchal para irem buscar produtos ao porto de La Guaira.

Ribeiro – professor de Migrações Portuguesas na Universidade da Madeira e um dos maiores especialistas em migrações madeirenses – aporta outros dados para ilustrar a presença ilhoa na zona, ou seja, como que entre 1840 e 1860, em apenas vinte anos, mais de 10.000 madeirenses emigraram para Demerara, região fronteiriça com a Venezuela.

Porém, foi no século XX que se registaram fluxos migratórios intensos (e crescentes) da Madeira para esse país. Nesse período, a primeira onda migratória produziu-se entre 1937 e 1940, com a saída de milhares de madeirenses para Curaçau, onde trabalhariam nas refinarias da companhia petrolífera holandesa Shell. Ao finalizarem o contrato laboral, muitos deles foram recrutados entre 1935 e 1948 pelo Instituto Técnico da Imigração e Colonização da Venezuela, sob a promessa de lhes oferecer terras agrícolas (ABREU XAVIER, *op. cit.*).

Em meados do século XX, a situação da Madeira convidava a buscar fortuna longe da terra. Após duas guerras mundiais e com a emigração interdita por força de lei, o arquipélago tinha atingido a maior superpopulação da sua história (em 1950, contabilizaram-se 269.769 para uma superfície de apenas 828 quilómetros quadrados, terrivelmente acidentada). Segundo o governador do Distrito Autónomo da Madeira, em

alguns pontos da ilha, a densidade de população era de 1.600 pessoas por quilómetro de terra agrícola<sup>1</sup>, o que indica que existia uma clara ameaça de fome.

Por isso, compreende-se que o Governo de Portugal fizesse uma exceção na proibição da imigração para permitir sair do país não só os trabalhadores madeirenses, mas também as suas famílias (Decreto-Lei nº 36819, de 6 de abril de 1948), abrindo as portas à maior onda migratória da história da Madeira: apenas na década dos anos 50 abandonaram o arquipélago 47.161 pessoas, ou seja, um em cada cinco ilhéus (VENTURA, 2011)

No início da década, até 1954, a maioria das viagens foram para o Brasil, destino apetecível para os portugueses, pelos laços históricos que unem as duas nações e pela afinidade idiomática, mas – já desde 1953 – os jornais madeirenses começaram a dar notícias da grave crise económica do país carioca, devido à desvalorização do cruzeiro e à inflação, que atingiu uma subida de 31% em apenas seis meses<sup>2</sup>. Na Venezuela, a crise do Brasil coincidiu no tempo com a chegada ao poder do ditador Marcos Pérez Jiménez, que governou o país bolivariano entre 1953 e 1958, favorecendo a chegada de imigrantes europeus para trabalharem na agricultura e na construção de infraestruturas. Por isso, a partir de 1955, a Venezuela converteu-se no principal rumo dos madeirenses.

Conforme os números apontados por Joselin Nascimento (NASCIMENTO, 2009), em apenas três décadas, entre 1945 e 1974, saíram para território venezuelano 33.472 pessoas, o que equivale a dizer que 12% da população do Distrito Autónomo da Madeira (mais do que um em cada dez cidadãos) se deslocou para aquele país.

No entanto, a revolução do 25 de Abril de 1974, que acabou com 41 anos de ditadura em Portugal, alimentou as esperanças de voltar à terra de origem, sobretudo aqueles jovens que tinham fugido para a Venezuela para evitar o serviço militar (que na altura equivalia a ser recrutado para lutar na Guerra Colonial em África). Como se verá mais adiante, entre 1974 e 2011 regressaram para a Madeira mais de 8.000 luso-venezuelanos, sendo que as estatísticas de retornos foram mais avultadas na década dos anos 80, período em que se iniciou na Venezuela uma grave crise socioeconómica, marcada pelo aumento da dívida externa, pela inflação dos preços e a desvalorização do bolívar, que provocaram o empobrecimento generalizado da população.

---

<sup>1</sup> *Jornal da Madeira*, 7 de Julho de 1955.

<sup>2</sup> *Diário de Notícias*, 10 de Julho de 1953.

No âmbito social, a situação piorou durante o segundo mandato do presidente Carlos Andrés Pérez (1989-1993), que aplicou severas medidas de ajustamento da economia nacional, em consequência do pedido de ajuda externa ao Fundo Monetário Internacional (FMI). Algumas vozes críticas, como o realizador estado-unidense Oliver Stone, relacionam a intervenção deste organismo com a elevada conflituosidade social que se seguiu na década dos anos 90 e com o golpe de estado do comandante Hugo Chávez em 1992 (STONE, 2009). Seja como for, nem a crise monetária nem a conflituosidade têm cessado até ao dia de hoje, o que, unido à insegurança cidadã, faz com que o regresso de madeirenses não se tenha detido nas décadas de 90 e 2000. Em relação à insegurança, é preciso apontar que a Venezuela se situa entre os países mais violentos do mundo, sendo que, em 2011, se registaram mais de 40 homicídios por cada 100.000 habitantes (SMALL ARMS SURVEY, 2012).

Paralelamente, entre 1986 e 2007, Portugal experimentou uma situação social e económica invejável, devido à incorporação do país na União Europeia e às milionárias injeções de capital desta na economia portuguesa, principalmente destinadas ao financiamento de obras públicas. As ajudas da UE foram especialmente generosas na RAM, pela sua condição de território ultraperiférico.

Daí que milhares de luso-venezuelanos tenham voltado para a Madeira, embora na atualidade se verifique um novo fluxo migratório de madeirenses para a Venezuela, causado pela delicada situação económica que sofre Portugal desde 2007, ano de início da crise financeira internacional. Paradoxalmente, desde 2011, a população portuguesa está a sofrer as consequências de um pacote de medidas de ajustamento económico, derivado de um pedido de ajuda externa ao FMI, à Comissão Europeia e ao Banco Central Europeu.

Os antecedentes anteriormente anotados explicam a forte presença da comunidade luso-venezuelana na Madeira e, em consequência, porque há tantos falantes de Espanhol nesta pequena ilha portuguesa, situada no meio do Atlântico. A nossa intenção é contribuir para o estudo estatístico da população luso-venezuelana na RAM e para a caracterização sociolinguística deste coletivo, tendo como grupo-alvo os alunos do 12º ano nascidos na Venezuela. As respostas destes ao inquérito de autoperceção de competências linguísticas nas áreas da fonética e da morfossintaxe ajudar-nos-ão a delimitar os pontos de conflito na aprendizagem de Português por hispanofalantes.

# Capítulo 1. Metodologia

Na realização deste trabalho, perseguimos dois objetivos: o primeiro deles (objetivo sociológico) é a quantificação estatística da população luso-venezuelana que reside na Região Autónoma da Madeira (RAM) e da população escolar que pertence a esse grupo social; o segundo (objetivo sociolinguístico) procura a caracterização sociolinguística dos estudantes de origem luso-venezuelana e a identificação dos principais pontos de conflito na sua aprendizagem da Língua Portuguesa.

## 1.1. Estudo sociológico

As fontes de recolha de informação foram múltiplas. Para a quantificação da população luso-venezuelana, consultamos o registo do Consulado da República Bolivariana da Venezuela no Funchal, os dados do XV Recenseamento da População do Instituto Nacional de Estatística de 2011 (INE, 2012) e o Anuário Estatístico da Região Autónoma da Madeira de 2011 (DRE, 2012), elaborado pela Direção Regional de Estatística (DRE). Escolhemos os dados de 2011, por uma questão de coerência, para serem comparáveis com os números sobre a população escolar, que se referem ao ano letivo 2011/2012.

Antes de mais nada, convém advertir das limitações que encerram as estatísticas sobre a população luso-venezuelana que reside na RAM, devido a que a identidade plurinacional e pluricultural deste coletivo faz com que, por vezes, seja contabilizado entre os portugueses e outras vezes seja incluído no grupo dos estrangeiros. Muitas das pessoas que nasceram e/ou viveram na Venezuela ostentam a dupla nacionalidade e, quando voltam para a Madeira, entram com o passaporte português, pelo que se perde o registo da sua chegada. Assim nos comunicaram no Consulado da República Bolivariana da Venezuela, que reconhece a escassa validade estatística do seu registo (umas 3.400 pessoas), ao não haver uma atualização fíável das pessoas que vêm à Madeira ou que regressam para o país americano. Isto acontece pela simples razão de que nem todos informam a sede consular dos seus movimentos.

Por sua parte, o Anuário Estatístico da Região Autónoma da Madeira nem sequer contempla o número de venezuelanos, talvez porque a DRE os considera portugueses (embora haja alguns que não têm a nacionalidade portuguesa e, portanto, legalmente são

estrangeiros). Para além disto, o dito anuário, de 2011, apresenta números de população forânea – 6.770 pessoas, referidas a 30 de Setembro de 2012 – (DRE, *op. cit.*: 71) bastante diferentes dos dados do INE, embora se baseie nessa mesma fonte, que, por sua vez, reflete os registos do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras.

Em relação ao INE, o XV Recenseamento da População oferece vários dados sobre a população estrangeira da RAM, que se contradizem entre si. Assim, no capítulo de apresentação das estatísticas, assinala que «a população estrangeira da Madeira é de 5.619 cidadãos» (INE, *op. cit.*: 5), enquanto no quadro 6.05 (residentes estrangeiros) aponta 4.852.

Segundo esse mesmo quadro, residem na Madeira 725 venezuelanos, que constituem o segundo coletivo de estrangeiros mais numeroso, atrás dos brasileiros (915) e à frente dos britânicos (647). Todavia, se tivermos em conta apenas o critério da nacionalidade, o número de luso-venezuelanos (e, em geral, de estrangeiros) seria diminuto para uma região de 267.785 habitantes.

Prevenimos, portanto, de que esses valores apenas incluem as pessoas vindas do estrangeiro que não têm a nacionalidade portuguesa e que, na data do recenseamento, se encontravam na Madeira legalmente com um título de residência ou com vistos de longa duração prorrogados, tendo residido na região nos 12 meses anteriores ao inquérito ou manifestando a intenção de permanecer no território «por um período mínimo de um ano» (INE, *op. cit.*: 307).

Nós julgamos que a contabilização dos estrangeiros com licença de residência não é suficiente para estudar em toda a sua amplitude o coletivo luso-venezuelano da RAM. Por isso, considerando os dados do INE, os mais completos e fiáveis que existem sobre a matéria, utilizaremos três categorias: os indivíduos venezuelanos sem nacionalidade portuguesa, os nacionais portugueses que nasceram na Venezuela (emigrantes de segunda e terceira geração) e os nacionais portugueses que já viveram naquele país, por um período mínimo de um ano. Como veremos, desde esta perspetiva, o fenómeno da imigração luso-venezuelana adquire muito relevo. Por agora, avançamos dois dados significativos: 2,5% da população total da RAM (7.387 pessoas) nasceu na Venezuela e 7% dos residentes na região (18.539 pessoas) viveram ali. Ou seja, seria como dizer que já residiram naquele país tantos madeirenses como a soma da população total dos concelhos da Calheta e da Ponta do Sol (20.383).

Após a estimativa da população luso-venezuelana, em geral, contabilizamos a população escolar, com base nos dados do INE (residentes com idades entre os cinco e os dezanove anos) e da Secretaria de Educação da Madeira (alunos do Ensino Básico e Secundário).

Mais uma vez, a identidade plurinacional do coletivo complicou a quantificação. Foi preciso definir o que entendemos como *luso-venezuelanidade* no contexto escolar. Contemplamos quatro hipóteses:

- a) Alunos venezuelanos sem nacionalidade portuguesa.
- b) Alunos venezuelanos integrados no programa de Português Língua Não Materna (PLNM).
- c) Alunos de naturalidade venezuelana.
- d) Alunos que, tendo nascido em Portugal, são filhos de naturais da Venezuela.

A primeira das hipóteses foi descartada logo, devido a que, como já apontamos, a maioria dos luso-venezuelanos tem a nacionalidade portuguesa (portanto, se usarmos esse marcador excluiríamos do estudo a maior parte do coletivo). A opção *b*) revelou-se igualmente limitada porque, como veremos, muitos destes alunos não receberam qualquer apoio em PLNM. A alternativa mais abrangente seria considerar como público-alvo os grupos *c*) e *d*), mas não foi possível, devido a que as fichas do aluno das escolas da RAM não contêm o dado da naturalidade dos pais. Assim, concluímos que o melhor critério para definir a *luso-venezuelanidade* era a naturalidade dos alunos, pois esta inclui os nascidos na Venezuela, tenham a nacionalidade portuguesa ou não. Consequentemente, solicitámos à Secretaria de Educação as estatísticas dos estudantes do Ensino Básico e Secundário naturais do país sul-americano, que são 593 (conformando o coletivo de origem estrangeira mais numeroso nas escolas madeirenses).

## 1.2. Caracterização sociolinguística

Uma vez delimitada a população escolar, foi preciso restringir o campo de estudo a um universo de informantes, aos quais aplicar os inquéritos sociolinguísticos. Escolhemos os alunos do 12º ano pelas seguintes razões:

- O grupo que no ano letivo 2011/2012 estava matriculado no 11º ano (e que, portanto, deveria estar a estudar no 12º ano no momento do inquérito) era o

terceiro mais numeroso (82 alunos luso-venezuelanos) atrás do 10º ano (90) e do 12º ano (89).

- Devido à sua idade e formação, consideramos que os alunos do 12º ano teriam mais facilidade para responderem às perguntas, cuja compreensão requer alguma consciência linguística.
- Julgamos muito interessante conhecer as dificuldades linguísticas dos estudantes luso-venezuelanos num ano crucial como é o 12º, prévio aos Exames Nacionais e ao ingresso na Universidade.

Partindo desta base, desenhamos o instrumento de notação do nosso estudo, com vários objetivos:

1. Obter dados que permitissem a caracterização sociolinguística do grupo-alvo.
2. Conhecer as principais dificuldades destes alunos em relação à Língua Portuguesa, assim como as possíveis interferências da Língua Espanhola no seu processo de imersão linguística.
3. Conseguir estatísticas que fossem contrastáveis com as estatísticas dos estudos realizados no Continente pela Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação (DGIDC), no âmbito do programa Português Língua Não Materna, dado que nenhuma instituição tem feito qualquer investigação sobre PLNM na Região Autónoma da Madeira. Desta maneira, quisemos contribuir, na medida do possível, para o estudo do fenómeno da imigração nas escolas de Portugal.

Este último objetivo determinou em grande medida a estrutura dos inquéritos que aplicamos, inspirados em alguns dos instrumentos de notação da DGIDC. Os questionários que fazem parte da nossa investigação são:

- Inquérito aos professores de PLNM ou de Língua Portuguesa.
- Inquérito aos alunos luso-venezuelanos do 12º ano.

O inquérito aos professores foi adaptado do questionário que aparece em *Análise do Inquérito no Âmbito de Conhecimento da Situação Escolar dos Alunos cuja Língua Materna não é o Português* (DIONÍZIO, 2005). Tentamos que cada docente de Língua Portuguesa ou PLNM (segundo o caso) preenchesse uma ficha sociolinguística por cada

aluno luso-venezuelano sob a sua responsabilidade, com o intuito de verificar algumas informações sobre os discentes (ano de chegada à Madeira, línguas faladas em casa e com os amigos e colegas, grau de proficiência em Português, etc.) e de conhecer a situação sociolinguística das escolas (número de alunos provenientes do estrangeiro, número de estudantes que abandonaram a escola no ano transato, projetos na área da literacia e da interculturalidade, etc.). Porém, não obtivemos dos professores a resposta que desejávamos: somente recebemos de volta 15 questionários, correspondentes a quatro das onze escolas que têm alunos luso-venezuelanos no 12º ano (sete inquiridos da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, três da EBS de Santa Cruz, dois da EBS de Machico, dois da EBS da Calheta e um da EBS Luís Maurílio da Silva Dantas). Tais documentos abrangem apenas 21% dos alunos, pelo que, dada a sua escassa representatividade numérica, decidimos não incluir os resultados na nossa investigação.

O inquérito aos alunos consta de três partes: uma ficha sociolinguística, um teste de auto percepção de competências linguísticas em Língua Portuguesa e em Língua Espanhola e um teste para a identificação dos principais pontos de conflito na aprendizagem do Português, na oralidade e na escrita.

A ficha sociolinguística (de 26 perguntas) consiste numa adaptação da ficha que figura em *Testes de Diagnóstico de PLNM. Introdução Geral* (MATEUS, s. d.) e é utilizada pela DGIDC, no Continente, para avaliar a situação dos estudantes estrangeiros. Inclui dados muito importantes sobre o contexto destes alunos, como o percurso escolar em Portugal e no estrangeiro, as línguas faladas no seio da família e com os amigos e colegas e os apoios recebidos para progredirem no processo de imersão linguística.

O teste de auto percepção de competências linguísticas, de 20 perguntas, foi inspirado no questionário que aparece na obra *Diversidade Linguística no Sistema Educativo Português. Necessidades e Práticas Pedagógicas no Ensino Básico e Secundário* (SILVA & GONÇALVES, 2011). Nesta parte do inquérito, os alunos valoraram a sua competência (ativa e passiva) na oralidade e na escrita da Língua Portuguesa e da Língua Espanhola, assim como alguns aspetos afetivos sobre ambas, como a determinação de qual é a sua língua materna (LM) ou primeira língua (L1) e o reconhecimento da importância de cada uma delas.

O teste para a identificação dos pontos de conflito na aprendizagem da Língua Portuguesa foi inteiramente realizado por nós, devido à escassez de instrumentos de notação específicos para hispanofalantes que estão a aprender níveis avançados de Português Europeu. Com este teste, pretendíamos conhecer quais as principais dificuldades linguísticas destes estudantes, na oralidade e na escrita, recolhendo dados sobre os problemas – passados e presentes – na pronúncia de determinados fonemas, na ortografia, na confusão do género das palavras, no uso das preposições, na escolha dos conetores, no uso dos tempos verbais e na colocação dos clíticos. Para elaborar o catálogo de possíveis dificuldades, baseamo-nos na nossa experiência pessoal, na análise contrastiva do Espanhol da Venezuela, do Português Europeu e do Português falado na Madeira e nas seguintes obras:

- No âmbito das dificuldades fonéticas dos hispanofalantes que aprendem PE: *Quanto mais pior: Considerações acerca da aquisição das vogais orais do Português Europeu por hispanófonos* (VAZ, COIMBRA, TEIXEIRA & MOUTINHO, 2004) e *Dificuldades dos hispanofalantes na aprendizagem da pronúncia do Português Língua Estrangeira* (SOEIRO, 2010).
- Em relação aos erros ortográficos: *Pontos Críticos no Ensino de Português a Falantes de Espanhol. Da Observação do Erro ao Material Didáctico* (GRANNIER & CARVALHO, s. d); *Langue et Culture Portugaises pour Etrangers à l'Université de Madère* (BAZENGA & NUNES, 2005), e *Análise de Erros na Produção Escrita de Aprendentes de Português Língua Estrangeira – Nível A1.2* (SOUSA, S., 2011).
- Em relação a outras falhas (relacionadas com a morfossintaxe e com os tempos verbais): *Como aprender a aprender e melhorar a produção escrita em português* (FERNÁNDEZ-RODRÍGUEZ, 1998) e *Uma análise de erros no uso do infinitivo flexionado e do conjuntivo em estudantes hispanofalantes que aprendem português* (CÁRDENAS, 2005), assim como as obras, já citadas, de Grannier & Carvalho e Bazenga & Nunes.

O inquérito aos alunos foi aplicado nos meses de janeiro e fevereiro de 2013, como culminar de um processo administrativo que começou em setembro de 2012, com o envio de dois requerimentos à Secretaria de Educação da RAM, um deles a solicitar autorização para a realização desta investigação e, o outro, a requerer dados sobre os alunos luso-venezuelanos que estudam na região. Por petição da Administração

educativa, tivemos de requisitar por escrito a aprovação das escolas e dos encarregados de educação dos menores de idade. Fizemo-lo em dezembro de 2012.

O questionário foi realizado por nós, em pessoa, individualmente ou em grupos reduzidos (de quatro alunos como máximo), com a exceção do inquérito do único aluno luso-venezuelano do 12º ano na ilha do Porto Santo, que respondeu por via telemática, com a nossa ajuda. A entrevista pessoal permitiu-nos estabelecer um contato bastante estreito com os protagonistas do estudo, consciencializando-os da importância das suas respostas e explicando as perguntas e as diferenças entre o Português e o Espanhol, quando necessário. O contato direto também nos serviu para conhecer em primeira mão algumas dificuldades de integração – social e económica – deste coletivo, sobretudo emigrantes retornados, que deveriam ser objeto de estudo e atenção pelas autoridades.

O interesse mostrado pelos estudantes supôs uma grande satisfação para nós. Em linhas gerais, podemos destacar que a participação foi muito elevada, exceto nas duas maiores escolas secundárias da RAM, Francisco Franco e Jaime Moniz, ambas do Funchal e que, por acaso, concentram quase metade dos alunos luso-venezuelanos do 12º ano. Preencheram os inquéritos 45 estudantes da região (64,28% do total). Porém, excluindo as duas escolas citadas, a participação seria de quase 100% (92%).

| ESCOLA             | ALUNOS | INQUÉRITOS | PARTICIPAÇÃO |
|--------------------|--------|------------|--------------|
| CALHETA            | 5      | 5          | 100%         |
| PONTA DO SOL       | 4      | 4          | 100%         |
| RIBEIRA BRAVA      | 11     | 11         | 100%         |
| L. M. DA S. DANTAS | 1      | 1          | 100%         |
| GÇVES. ZARCO       | 7      | 5          | 71,42%       |
| ÂNGELO A. DA SILVA | 2      | 2          | 100%         |
| APEL               | 1      | 1          | 100%         |
| F. FRANCO          | 20     | 7          | 35%          |
| JAIME MONIZ        | 12     | 3          | 25%          |
| SANTA CRUZ         | 4      | 3          | 75%          |
| MACHICO            | 2      | 2          | 100%         |
| PORTO SANTO        | 1      | 1          | 100%         |
| TOTAL R.A.M.       | 70     | 45         | 64,28%       |

**Tabela 1. Alunos do 12º ano em 2012/2013 e participação no inquérito (fonte: elaboração própria)**

A anterior tabela apresenta o número de alunos luso-venezuelanos do 12º ano registado nas escolas da RAM, no ano letivo 2012/2013. O universo da amostra (70 estudantes) é menor do que esperávamos: no anterior ano letivo (2011/2012) estavam

matriculados no 11º ano 82 naturais da Venezuela, o que sugere que 15% não transitaram de ano, abandonaram a escola, mudaram de curso ou emigraram.

Os alunos estavam concentrados em apenas onze escolas, que, por sua vez, estão situadas no Sul da Madeira, exceto a EBS Professor Dr. Francisco de Freitas Branco (ilha do Porto Santo).

Os dados obtidos no inquérito foram analisados entre fevereiro e abril de 2012. Para o processamento estatístico usamos o programa informático Goldvarb (versão de 2001), que possibilitou o arquivo de dados, a contabilização dos resultados (respostas) e a análise estatística, para além do cruzamento das variáveis da ficha sociolinguística (nomeadamente o sexo do informante e a idade de chegada à Madeira) com as respostas sobre a autoperceção de competências e os pontos críticos na aprendizagem de Português.

### **1.3. Perspetiva teórico-prática**

Tanto a investigação como o processamento dos resultados foram efetuados desde uma perspetiva eclética, abrangendo a Linguística Contrastiva (LC) e a Sociolinguística, com o objetivo de realizar um estudo global e coerente do grupo-alvo. No âmbito da LC, a abordagem eclética supôs a integração dos três grandes modelos de investigação desta área – a Análise Contrastiva (AC), a Análise de Erros (AE) e os estudos da Interlíngua (IL) – que, no nosso entender, não são excludentes, mas complementares.

Deste ponto de vista, a AC, introduzida por Charles Fries e Robert Lado entre 1945 e 1960, continua a ser uma ferramenta útil no estudo da aprendizagem de línguas estrangeiras, ao comparar as estruturas da L1 do aprendente com as da L2. Aliás, este modelo serviu-nos como ponto de partida para levantar hipóteses sobre os aspetos em que os membros do grupo-alvo deveriam apresentar mais dificuldades (pontos de conflito), por serem aspetos em que o Espanhol e o PE divergem.

A partir da década dos anos 60, tal enfoque – ligado à Escola Estruturalista – recebeu inúmeras críticas da Escola Generativista, sobretudo, porque a AC se baseava em modelos teóricos e não nos verdadeiros erros dos estudantes, não tinha em conta as áreas em que os aprendentes não apresentavam dificuldades e não explicava as falhas que não tinham relação com a LM do aluno (bem pelo contrário, eram comuns em alunos com LM muito afastadas). Porém, embora não tenhamos nada que objetar a estas

críticas, pensamos que não invalidam a utilidade do AC na primeira fase da investigação, ou seja, no levantamento das hipóteses.

O enfoque dos generativistas priorizou os dados empíricos. O seu modelo de investigação, o AE (proposto por Stephen Pit Corder), ao se centrar no aluno, incorporou novos dados importantes, como o perfil sociológico deste e as suas verdadeiras dificuldades, ampliando o âmbito das causas. Como explica Isabel Santos Gargallo:

«El modelo de Análisis de Errores (AE) ofrece un procedimiento empírico y científico para llevar a cabo el análisis de la producción del estudiante de una L2, eleva el estado del error y amplía el ámbito de sus causas, indica estadísticamente qué áreas ofrecerán mayor dificultad en el aprendizaje, produce material de enseñanza y revisa el que ya se tiene y, finalmente, ilumina las prioridades en la enseñanza. Constituye una contribución significativa a la lingüística aplicada, y abre el camino para los futuros estudios de IL». (SANTOS GARGALLO, 2009: 123)

Na fase da análise dos inquéritos baseamo-nos, precisamente, no modelo do AE, que foi posto em relação com a metodologia sociolinguística (usando o programa Goldvarb para contrastar os resultados em função das variáveis sociais do sexo e a idade de chegada à Madeira).

A Escola Generativista, aliás, introduziu várias propostas importantes para o estudo da aprendizagem das línguas: a existência de uma Gramática Universal, própria da espécie humana; a capacidade inata do homem para a aquisição da linguagem – através do DAL (Dispositivo de Aquisição da Linguagem) ou órgão mental –, e o processo de aquisição, segundo o qual o DAL se *modela* na infância em função da experiência linguística da criança (pela exposição a uma(s) ou outra(s) línguas), fixando uns parâmetros (os da(s) língua(s) à(s) que a criança está exposta) e não outros (os dos idiomas que não fazem parte da sua experiência vital). Outro dos conceitos essenciais desta teoria é o *período crítico*, segundo o qual a capacidade do DAL para adotar parâmetros novos diminui conforme se passam os anos, atrofiando-se em torno à puberdade (LICERAS & DÍAZ, 2000).

De acordo com estas autoras, a aquisição da L2, sobretudo por adultos, não se produz por mecanismos de «crescimento», mas de «reconstrução» dos parâmetros existentes (*op. cit.*: 44). Trata-se de uma teoria especialmente interessante no estudo do grupo-alvo, pois poderia explicar as suas dificuldades em interiorizar os parâmetros do

PE que não existem na sua LM, como também as frequentes interferências Espanhol-Português (e vice-versa) e o surgimento de fenômenos como a interlíngua (IL) e a fossilização.

A IL define-se como:

«El sistema lingüístico empleado por el estudiante de una L2, que media entre el sistema de la lengua nativa (L1) y el sistema de la lengua meta (L2), cuya complejidad se incrementa en un proceso creativo que atraviesa diversas etapas marcadas por las nuevas estructuras y el vocabulario que el alumno adquiere. Es un sistema autónomo y estable en su variabilidad, que puede ser descrito mediante un subconjunto de las reglas de la lengua meta». (SANTOS GARGALLO, *op. cit.*: 157)

Por seu lado, a fossilização é descrita como o «fenómeno lingüístico que caracteriza la interlengua, y que hace mantener rasgos de la gramática de la lengua materna en la estructura del sistema empleado por el estudiante» (SANTOS GARGALLO, *ibidem*).

Na nossa opinião, todos os modelos e conceitos anteriormente descritos podem contribuir para a compreensão das dificuldades dos alunos luso-venezuelanos do 12º ano da RAM. É por isso que a nossa investigação não se foca num só modelo lingüístico, optando por um ecleticismo conciliador que seleciona o melhor de cada proposta.

# Capítulo 2. Caracterização da população luso-venezuelana da Madeira

## 2.1. A população luso-venezuelana em geral

Como já advertimos no capítulo da metodologia, para estudar a relevância da população luso-venezuelana na RAM é preciso prestar atenção a três conceitos: nacionalidade, naturalidade e emigração, pois eles vão influir de forma definitiva nas estatísticas.

Segundo o Recenseamento Geral da População de 2011 (RGP), entende-se por *nacionalidade* «a cidadania legal da pessoa no momento da observação» (INE, *op. cit.*: 305). O citado documento considera residentes os indivíduos não nacionais «que estejam no país há mais de um ano ou, estando há menos de um ano, têm a intenção de residir no país por um período mínimo de um ano» (INE, *op. cit.*: 307), o que não inclui o pessoal diplomático, os estrangeiros em turismo e as pessoas estrangeiras que cruzam a fronteira diariamente por motivos de trabalho. Aliás, o estatuto de residente exige estar em posse de títulos de residência ou vistos de longa duração prorrogados, conforme a definição da Lei n.º. 23/2007 de 4 de julho e do Decreto-Regulamentar n.º. 84/2007 de 5 de novembro.

Os dados do RGP sobre o coletivo estrangeiro residente na RAM mostram que é pouco numeroso (1,8% da população), situando-se abaixo da média do país (3,1%).

| NACIONALIDADE                | Nº DE RESIDENTES | % POP. ESTRANGEIRA |
|------------------------------|------------------|--------------------|
| BRASIL                       | 915              | 18,85%             |
| VENEZUELA                    | 725              | 14,94%             |
| REINO UNIDO                  | 647              | 13,33%             |
| OUTROS PAÍSES (EUROPA-LESTE) | 476              | 9,81%              |
| ALEMANHA                     | 294              | 6,05%              |
| TODAS AS NACIONALIDADES      | 4.852            | 100%               |

**Tabela 2. Estrangeiros da RAM, principais nacionalidades**  
(elaboração própria com base nos dados do quadro 6.05 do RGP)

Na tabela 2, vemos que a nacionalidade venezuelana é a segunda com mais peso na RAM (quase 15% dos imigrantes), embora o número de residentes (725) nem chegue a 0,30% da população regional. Porém, é preciso ter em conta que os anteriores dados se referem apenas às pessoas que não têm a nacionalidade portuguesa. Aliás, conforme os números do RGP, na Madeira há bastantes indivíduos com dupla nacionalidade (9.542).

Deles, 8.775 ostentam a cidadania portuguesa junto com outra. Esta é a primeira evidência de que os números de residentes estrangeiros não são um bom *termómetro* para medir o cosmopolitismo da RAM.

Ora, existe outro dado que expressa melhor essa multiculturalidade: quase 8% da população total do arquipélago (19.198 pessoas) nasceu fora de Portugal:

| LUGAR DE NASCIMENTO                   | TOTAL          |
|---------------------------------------|----------------|
| <b>PORTUGAL</b>                       | <b>248.587</b> |
| <b>ESTRANGEIRO</b>                    | <b>19.198</b>  |
| VENEZUELA                             | 7.387          |
| ÁFRICA DO SUL                         | 1.974          |
| REINO UNIDO                           | 1.566          |
| BRASIL                                | 1.487          |
| ANGOLA                                | 1.290          |
| FRANÇA                                | 972            |
| MOÇAMBIQUE                            | 717            |
| <b>TOTAL PRINCIPAIS NATURALIDADES</b> | <b>15.393</b>  |

**Tabela 3. Naturalidade dos residentes na RAM (elaboração própria com base no quadro 6.06 do RGP)**

Seguramente, muitas dessas pessoas têm raízes portuguesas: todos os indícios parecem revelar que a maioria delas não são imigrantes, mas luso-descendentes. Neste sentido, é significativo que muitos dos que nasceram no estrangeiro não conservem a nacionalidade do país de origem, o que se nota porque o número de indivíduos naturais do estrangeiro (19.198) duplica amplamente os dados de pessoas com dupla nacionalidade.

De igual modo, chama à atenção para o facto de que mais de 80% dos nascidos fora das fronteiras portuguesas provenham de um reduzido leque de nações. Trata-se de sete países, que têm em comum o facto de serem destinos históricos da emigração madeirense, especialmente a Venezuela (de onde procedem 38% dos nascidos no estrangeiro) e a África do Sul, com números bastante mais discretos (10%).

A hipótese da lusitanidade dos residentes de origem estrangeira também fica reforçada pelos dados sobre emigrantes retornados: os países de nascimento dos madeirenses naturais do estrangeiro coincidem com os países de onde regressaram mais nativos emigrados.

| ZONA GEOGRÁFICA | ANO DE REGRESSO À MADEIRA |           |           |           |           |           |
|-----------------|---------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
|                 | RESIDENTES                | 1971-1980 | 1981-1990 | 1991-2000 | 2001-2005 | 2006-2011 |
| TODAS           | 52.790                    | 8.332     | 11.175    | 15.215    | 8.615     | 8.041     |
| VENEZUELA       | 18.539                    | 2.366     | 6.204     | 5.295     | 2.596     | 1.546     |
| REINO UNIDO     | 9.042                     | 399       | 770       | 2.934     | 2.167     | 2.695     |
| ÁFRICA DO SUL   | 5.969                     | 675       | 1.036     | 2.576     | 813       | 489       |
| FRANÇA          | 3.739                     | 587       | 1.029     | 1.063     | 469       | 526       |
| ANGOLA          | 2.451                     | 2.068     | 108       | 59        | 20        | 42        |
| BRASIL          | 2.084                     | 183       | 303       | 388       | 570       | 541       |
| MOÇAMBIQUE      | 1.530                     | 1.262     | 73        | 51        | 29        | 34        |

**Tabela 4. População que residiu no estrangeiro, por ano de chegada e proveniência (elaboração própria com base nos dados do quadro 6.08 do RGP)**

A Venezuela volta a aparecer à cabeça, com 18.539 residentes que já viveram naquele país e que representam 7% da população total da RAM. A maioria dessas pessoas regressou nos últimos 40 anos: na década de 70, a restauração da democracia em Portugal favoreceu o regresso de 2.366 luso-venezuelanos; nos anos 80, quando houve uma grave crise social e financeira na Venezuela, vieram 6.204; nos anos 90, o número reduziu-se ligeiramente (5.295) e, na década de 2000, distinguem-se dois períodos diferenciados, um primeiro lustro de repatriações abundantes e um segundo quinquénio de quebra.

Os dados sobre o retorno de luso-venezuelanos na década de 2000 explicam-se pelas circunstâncias socioeconómicas que aconteceram em Portugal e na Venezuela durante aquele período. De 2001 a 2005, parecia manter-se a tendência do decénio anterior: a boa situação económica da Madeira e, em especial, o *boom* da construção civil propiciaram o regresso de milhares de emigrantes, entre eles, 2.596 luso-venezuelanos.

No caso concreto dos emigrados na Venezuela concorreu também a situação política daquele país: em 1998 Hugo Chávez ganhou as eleições presidenciais, iniciando uma política de orientação socialista na economia, e, em 2002, produziu-se o golpe de Estado contra o comandante, precisamente em reação a esse intervencionismo. Como antessala do golpe de Estado, a 11 de abril de 2002, milhares de pessoas, partidários e opositores ao chavismo enfrentaram-se nas ruas de Caracas, com resultado de 19 mortos e centenas de feridos. Além das tensões políticas, é preciso acrescentar a insegurança que reina no país sul-americano, onde os sequestros e os assassinatos de empresários madeirenses estão na ordem do dia.

Contudo, apesar do perigo, o retorno de luso-venezuelanos, no período 2006/2011, reduziu-se 40% em relação ao quinquénio anterior, devido à crise económica de Portugal. Aliás, no momento da realização do inquérito, tivemos notícia de várias famílias que tencionavam voltar para a Venezuela por causa das dificuldades monetárias.

## 2.2. A população escolar

A chegada à Madeira de milhares de emigrantes da Venezuela tem-se notado nas escolas da RAM. Nos últimos anos, voltaram famílias inteiras, com filhos menores de idade, que quase sempre desconheciam a língua dos seus antepassados. Às vezes, os próprios pais tinham um domínio fraco do Português, sobretudo se eram emigrantes de segunda geração, descendentes de madeirenses que se instalaram na Venezuela nas décadas de 40 e 50.

De acordo com o RGP, na Madeira, há umas 3.000 pessoas em idade escolar que nasceram no estrangeiro. O número é aproximado porque os dados do INE não permitem discriminar a população de seis a dezoito anos (idades que abarcam o Ensino Básico e Secundário). Contudo, aportam as estatísticas dos residentes de cinco a dezanove anos:

| NATURALIDADE                         | RESIDENTES    | NÃO NACIONAIS |
|--------------------------------------|---------------|---------------|
| <b>PORTUGUESA</b>                    | <b>44.544</b> | -             |
| <b>ESTRANGEIRA</b>                   | <b>3.179</b>  | <b>2.403</b>  |
| VENEZUELA                            | 1.013         | 142           |
| REINO UNIDO                          | 745           | 124           |
| ÁFRICA DO SUL                        | 401           | 45            |
| BRASIL                               | 225           | 165           |
| EUROPA DE LESTE (NEM UE, NEM RÚSSIA) | 192           | 89            |
| FRANÇA                               | 159           | 25            |

Tabela 5. Nascidos no estrangeiro, idade 5-19 anos (elaboração própria com base no quadro 6.06 do RGP)

Como se pode apreciar, a proporção da população escolar nascida no estrangeiro (3.179 pessoas) face à nativa de Portugal (44.544) é semelhante à média dos adultos (7%). Mais uma vez, os naturais da Venezuela estão no primeiro lugar, com 1.013 crianças e adolescentes (que representam a terceira parte de todos os que não nasceram em Portugal), seguidos dos nascidos no Reino Unido (745), na África do Sul (401) e no Brasil (225).

Nem todos os luso-venezuelanos da Madeira em idade escolar frequentam o Ensino Básico e Secundário. De acordo com os dados da Secretaria de Educação, no ano letivo

2011/2012 estavam matriculados 593 nascidos na Venezuela, dos quais 320 eram mulheres (54%) e 273 homens (46%), com idades situadas entre os 6 e os 22 anos. A discrepância entre as estatísticas de população em idade escolar (1.013) e de matrícula no Ensino Básico e Secundário (593) explica-se por três fatores: em primeiro lugar, porque as primeiras – os números do INE – incluem os residentes entre os cinco e os dezanove anos (enquanto a escolaridade obrigatória é dos seis aos dezoito); em segundo lugar, porque os alunos mais velhos podem estar matriculados em outros cursos (Formação Profissional, Ensino Recorrente, etc.); e, em terceiro lugar, porque os números de abandono escolar na RAM são muito elevados. «A proporção da população da região da Madeira com 18-24 anos que já abandonou o sistema de ensino e que completou no máximo o terceiro ciclo é de 26,7%» (INE, *op. cit.*: 41), quase cinco pontos percentuais acima da média nacional (que é de 22,1%).

Em relação à distribuição territorial, verificamos que os luso-venezuelanos se concentram nos concelhos meridionais, de onde procediam a maioria das pessoas que emigraram para a Venezuela ao longo do século XX. No Sul da ilha, existem dois focos: Funchal e concelhos limítrofes e os municípios do Sul-Oeste.

| CONCELHO         | Nº ALUNOS  |
|------------------|------------|
| FUNCHAL          | 187        |
| SANTA CRUZ       | 100        |
| CÂMARA DE LOBOS  | 69         |
| RIBEIRA BRAVA    | 65         |
| CALHETA          | 60         |
| PONTA DO SOL     | 58         |
| MACHICO          | 12         |
| PORTO MONIZ      | 11         |
| SÃO VICENTE      | 11         |
| NÃO DEFINIDO     | 9          |
| SANTANA          | 9          |
| PORTO SANTO      | 2          |
| <b>TOTAL RAM</b> | <b>593</b> |

**Tabela 6. Distribuição dos alunos luso-venezuelanos por concelho de residência (elaboração própria com base em dados da Secretaria de Educação da RAM)**

Seis em cada dez alunos residem no Funchal e na sua área de influência (Santa Cruz e Câmara de Lobos), o que se justifica pela pujança económica da capital, enquanto 31% vivem nos concelhos da zona Sul-Oeste (Ribeira Brava, Ponta do Sol e Calheta), onde a emigração para a Venezuela foi historicamente mais forte. O padrão

migratório ilustra também a escassa presença dos luso-venezuelanos no Norte (5%), onde a densidade de população é menor do que no Sul.

A relevância do Funchal cresce ao quantificar os alunos por escola, pois são muitos os que estudam num concelho diferente do município de residência e, quando se deslocam, fazem-no preferentemente para a capital, por razões de oferta educativa ou por ser o local de trabalho dos pais. Por escolas, o número de luso-venezuelanos reparte-se da seguinte maneira:

| ESCOLA  | CONCELHO        | ALUNOS |
|---|-----------------|--------|
| ESCOLA SECUNDÁRIA JAIME MONIZ   | FUNCHAL         | 65     |
| ESCOLA SECUNDÁRIA FRANCISCO FRANCO  | FUNCHAL         | 49     |
| ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA DA CALHETA                                     | CALHETA         | 47     |
| ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA P. MANUEL ÁLVARES                              | RIBEIRA BRAVA   | 47     |
| ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA DA PONTA DO SOL                                | PONTA DO SOL    | 45     |
| ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA GONÇALVES ZARCO                                | FUNCHAL         | 33     |
| ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA DE SANTA CRUZ                                  | SANTA CRUZ      | 29     |
| ESCOLA BÁSICA 2º E 3º CICLOS DR. HORÁCIO BENTO GOUVEIA                    | FUNCHAL         | 24     |
| ESCOLA SECUNDÁRIA DR. ÂNGELO AUGUSTO DA SILVA (ESCOLA DA LEVADA)          | FUNCHAL         | 21     |
| ESCOLA BÁSICA 2º E 3º CICLOS CANIÇO                                       | SANTA CRUZ      | 20     |
| ESCOLA BÁSICA 2º E 3º CICLOS CÓNEGO JOÃO J. G. ANDRADE (CAMPANÁRIO)       | RIBEIRA BRAVA   | 19     |
| ESCOLA BÁSICA 2º E 3º CICLOS DE SANTO ANTÓNIO                             | FUNCHAL         | 15     |
| ESCOLA BÁSICA 2º E 3º CICLOS BARTOLOMEU PERESTRELO                        | FUNCHAL         | 15     |
| ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA DE MACHICO                                     | MACHICO         | 13     |
| COLÉGIO DE SANTA TERESINHA  | FUNCHAL         | 12     |
| ESCOLA BÁSICA 2º E 3º CICLOS DO ESTREITO DE CÂMARA DE LOBOS               | CÂMARA DE LOBOS | 12     |
| ESCOLA DA APEL  | SANTANA         | 12     |
| ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA DO PORTO MONIZ                                 | PORTO MONIZ     | 10     |
| EBS DR. LUÍS MAURÍLIO DA SILVA DANTAS (ESCOLA DO CARMO)                   | CÂMARA DE LOBOS | 10     |
| ESCOLA BÁSICA 2º E 3º CICLOS DR.º ALFREDO F. NÓBREGA JÚNIOR               | SANTA CRUZ      | 9      |
| ESCOLA BÁSICA 2º E 3º CICLOS TORRE  | CÂMARA DE LOBOS | 8      |
| ESCOLA BÁSICA DO 2º E 3º CICLOS DOS LOUROS                                | FUNCHAL         | 8      |
| ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA D. LUCINDA ANDRADE                             | SÃO VICENTE     | 8      |
| EB 1º, 2º, 3º CICLOS/PE PROF. FRANCISCO M. S. BARRETO, FAJÃ DA OVELHA     | CALHETA         | 6      |
| ESCOLA SALESIANA DE ARTES E OFÍCIOS                                       | FUNCHAL         | 6      |
| ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA BISPO D. M. F. CABRAL                          | SANTANA         | 5      |
| COLÉGIO DE APRESENTAÇÃO DE MARIA  | FUNCHAL         | 4      |
| ESCOLA BÁSICA 1º CICLO/PE DA LADEIRA                                      | FUNCHAL         | 3      |
| COLÉGIO INFANTE D. HENRIQUE   | FUNCHAL         | 3      |
| ESCOLA BÁSICA 2º E 3º CICLOS DE S. JORGE - CARDEAL D. TEODÓSIO DE GOUVEIA | SANTANA         | 3      |
| ESCOLA BÁSICA 2º E 3º CICLOS DR. EDUARDO BRAZÃO DE CASTRO                 | FUNCHAL         | 3      |
| ESCOLA BÁSICA 1º CICLO/PE DA SERRA DE ÁGUA                                | RIBEIRA BRAVA   | 2      |
| ESCOLA BÁSICA 1º CICLO/PE DE SANTA CRUZ                                   | SANTA CRUZ      | 2      |
| ESCOLA BÁSICA 1º CICLO/PE DO LOMBO DOS CANHAS                             | PONTA DO SOL    | 2      |

|  |                 |            |
|--|-----------------|------------|
| ESCOLA BÁSICA 1º CICLO/PE RIBEIRO DA ALFORRA                         | CÂMARA DE LOBOS | 2          |
| ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA PROFESSOR DR. FRANCISCO DE FREITAS BRANCO | PORTO SANTO     | 2          |
| ESCOLA BÁSICA 1º CICLO/PE DA ACHADA                                  | FUNCHAL         | 1          |
| ESCOLA BÁSICA 1º CICLO/PE DA ASSOMADA – CANIÇO                       | SANTA CRUZ      | 1          |
| ESCOLA BÁSICA 1º CICLO/PE DA BICA DE PAU – TABÚA                     | RIBEIRA BRAVA   | 1          |
| ESCOLA BÁSICA 1º CICLO/PE DA CALHETA                                 | CALHETA         | 1          |
| ESCOLA BÁSICA 1º CICLO/PE DA CAMACHA                                 | SANTA CRUZ      | 1          |
| ESCOLA BÁSICA 1º CICLO/PE DA CARVALHAL E CARREIRA                    | PONTA DO SOL    | 1          |
| ESCOLA BÁSICA 1º CICLO/PE DA MADALENA DO MAR                         | PONTA DO SOL    | 1          |
| ESCOLA BÁSICA 1º CICLO/PE DA PONTA DO PARGO                          | CALHETA         | 1          |
| ESCOLA BÁSICA 1º CICLO/PE DA VILA SÃO VICENTE                        | SÃO VICENTE     | 1          |
| ESCOLA BÁSICA 1º CICLO/PE DAS FIGUEIRINHAS                           | SANTA CRUZ      | 1          |
| ESCOLA BÁSICA 1º CICLO/PE DO AREEIRO                                 | FUNCHAL         | 1          |
| ESCOLA BÁSICA 1º CICLO/PE DO LOMBO DE SÃO JOÃO                       | PONTA DO SOL    | 1          |
| ESCOLA BÁSICA 1º CICLO/PE DO LOMBO DOS AGUIARES                      | FUNCHAL         | 1          |
| ESCOLA BÁSICA 1º CICLO/PE DO SEIXAL                                  | PORTO MONIZ     | 1          |
| ESCOLA BÁSICA 1º CICLO/PE E COVA DO PICO                             | PONTA DO SOL    | 1          |
| ESCOLA BÁSICA 1º CICLO/PE SÃO FILIPE                                 | FUNCHAL         | 1          |
| ESCOLA BÁSICA 1º CICLO/PE DO IMACULADO CORAÇÃO DE MARIA              | FUNCHAL         | 1          |
| ESCOLA BÁSICA 1º, 2º E 3º CICLOS/PE DO PORTO DA CRUZ                 | MACHICO         | 1          |
| ESCOLA BÁSICA 1º E 2º CICLOS DO CURRAL DAS FREIRAS                   | CÂMARA DE LOBOS | 1          |
| <b>TOTAL ALUNOS NAS ESCOLAS DA RAM</b>                               | <b>Todos</b>    | <b>593</b> |

**Tabela 7. Alunos luso-venezuelanos, por escola (elaboração própria com base em dados da SE da RAM)**

A distribuição destes alunos nas escolas da RAM é muito desigual. No ano letivo 2011/2012 estavam matriculados em 55 centros de ensino, mas apenas cinco (Jaime Moniz, Francisco Franco, Padre Manuel Álvares, Ponta do Sol e Calheta) aglutinavam 42% dos estudantes. Se contarmos os dez primeiros (os cinco anteriores mais Gonçalves Zarco, EBS de Santa Cruz, Horácio Bento Gouveia, Ângelo Augusto da Silva e a EB de 2º e 3º ciclos do Caniço) a percentagem sobe para 64%, isto é, seis em cada dez alunos.

Os números mais baixos correspondem às escolas básicas do primeiro ciclo do Ensino Básico (do 1º ao 4º ano), onde o mais frequente é que esteja matriculada apenas uma criança nascida na Venezuela. Acontece isto porque a distribuição etária também está muito descompensada.

| NÍVEL DE ENSINO           | ALUNOS     |
|---------------------------|------------|
| 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO | 33         |
| 2º CICLO                  | 94         |
| 3º CICLO                  | 205        |
| ENSINO SECUNDÁRIO         | 261        |
| <b>TOTAL</b>              | <b>593</b> |

**Tabela 8. Distribuição dos alunos por ciclo de ensino (elaboração própria com dados da SE da RAM)**

Assim, quase metade dos alunos (44%) está inscrita no Ensino Secundário, o que contrasta com a percentagem exígua do primeiro ciclo do Ensino Básico (5%). Porquê essa descida tão brusca? Para responder a esta pergunta, apenas devemos olhar para os dados sobre o regresso de emigrantes nos últimos anos: como já resenhamos, coincidindo com a crise de Portugal, a chegada de luso-venezuelanos entre 2006 e 2011 caiu 40% em relação ao lustro anterior.

Outro dos dados que mais se destaca é a estatística de *idoneidade no nível*, termo empregado por Francisco Luna Arcos em *Evaluar la competencia del alumnado inmigrante* para definir a escolarização do aluno no nível que lhe corresponderia por idade (LUNA ARCOS, 2011: 99). Ao compararmos o ano de nascimento dos estudantes com o ano letivo em que estão matriculados, obtemos a seguinte panorâmica:

| ANO NASC./ LETIVO | 2005 | 2004 | 2003 | 2002 | 2001 | 2000 | 1999 | 1998 | 1997 | 1996 | 1995 | 1994 | 1993 | 1992 | 1991 | 1990 | 1989 | Alunos |
|-------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|--------|
| 1º                | 1    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1      |
| 2º                |      | 4    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 4      |
| 3º                |      |      | 6    | 2    | 1    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 9      |
| 4º                |      |      |      | 14   | 3    | 1    | 1    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 19     |
| 5º                |      |      |      |      | 27   | 8    | 5    | 1    | 1    | 1    |      | 1    |      |      |      |      |      | 44     |
| 6º                |      |      |      |      |      | 32   | 10   | 4    | 1    | 2    | 1    |      |      |      |      |      |      | 50     |
| 7º                |      |      |      |      |      | 1    | 33   | 18   | 5    | 2    | 1    | 1    |      |      |      |      |      | 61     |
| 8º                |      |      |      |      |      |      |      | 35   | 24   | 9    | 5    |      |      |      |      |      |      | 73     |
| 9º                |      |      |      |      |      |      |      | 2    | 36   | 17   | 10   | 5    |      | 1    |      |      |      | 71     |
| 10º               |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 36   | 25   | 17   | 9    | 3    |      |      |      | 90     |
| 11º               |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    | 29   | 23   | 14   | 6    | 7    | 2    |      | 82     |
| 12º               |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 22   | 27   | 22   | 9    | 7    | 2    | 89     |
| IDADE             | 6    | 7    | 8    | 9    | 10   | 11   | 12   | 13   | 14   | 15   | 16   | 17   | 18   | 19   | 20   | 21   | 22   | 593    |

Tabela 9. Alunos por ano de nascimento e ano académico (elaboração própria com dados da SE da RAM)

Como se pode corroborar, a idoneidade no nível dos alunos luso-venezuelanos é bastante baixa. Na diagonal, a negrito, encontramos os números dos alunos que estão no nível que lhes corresponde por ano de nascimento. Apenas no primeiro e no segundo ano do Ensino Básico existe uma idoneidade de 100% e já em idades muito precoces (no terceiro ano do EB, a partir dos oito anos de idade) começa a haver desvios. Como regra geral, podemos afirmar que o número de repetentes cresce com a idade:

| ANO          | ADIANTADOS | REGULARES | REPETENTES | TOTAL |
|--------------|------------|-----------|------------|-------|
| 1º           | 0          | 1         | 0          | 1     |
|              | 0%         | 100%      | 0%         | 100%  |
| 2º           | 0          | 4         | 0          | 4     |
|              | 0%         | 100%      | 0%         | 100%  |
| 3º           | 0          | 6         | 3          | 9     |
|              | 0%         | 67%       | 33%        | 100%  |
| 4º           | 0          | 14        | 5          | 19    |
|              | 0%         | 73,68%    | 26,31%     | 100%  |
| 5º           | 0          | 27        | 17         | 44    |
|              | 0%         | 61,36%    | 38,63%     | 100%  |
| 6º           | 0          | 32        | 18         | 50    |
|              | 0%         | 64%       | 36%        | 100%  |
| 7º           | 1          | 33        | 27         | 61    |
|              | 1,63%      | 54,09%    | 44,26%     | 100%  |
| 8º           | 0          | 35        | 38         | 73    |
|              | 0%         | 47,94%    | 52,05%     | 100%  |
| 9º           | 2          | 36        | 33         | 71    |
|              | 2,81%      | 50,70%    | 46,47%     | 100%  |
| 10º          | 0          | 36        | 54         | 90    |
|              | 0%         | 40%       | 60%        | 100%  |
| 11º          | 1          | 29        | 52         | 82    |
|              | 1,21%      | 35,36%    | 63,41%     | 100%  |
| 12º          | 0          | 22        | 67         | 89    |
|              | 0%         | 24,71%    | 75,28%     | 100%  |
| <b>TOTAL</b> | 4          | 275       | 314        | 593   |
|              | 0,67%      | 46,37%    | 52,95%     | 100%  |

**Tabela 10. Idoneidade no nível dos luso-venezuelanos (elaboração própria com dados da SE da RAM)**

No primeiro ciclo do EB, a não-idoneidade atinge quase 15% dos alunos, número que sobe até 37% no segundo ciclo. No terceiro ciclo do EB, a percentagem dos que estão a repetir o ano (48%) quase se equipara à dos alunos que estão no ano que lhes corresponde. O panorama complica-se ainda mais no Ensino Secundário, onde se registam mais estudantes repetentes (66%) do que não repetentes. No 12º ano, antessala dos estudos universitários, a idoneidade nem chega a 25%, o que quer dizer que mais de 75% dos alunos (ou seja, quase oito em cada dez) foi repetente ao longo do seu percurso académico. A média das percentagens de não-idoneidade ao nível dos doze anos da escolaridade obrigatória é igualmente negativa (52,95%): independentemente da idade, são mais os que repetem do que os que estão no ano escolar que lhes corresponde.

### 3.3. Caracterização do grupo-alvo

No ano letivo 2012/2013, estavam matriculados no 12º ano 70 alunos nascidos na Venezuela, repartidos em doze escolas (vide tabela 1). Deles, participaram no nosso inquérito 45, dos quais 19 eram homens (42%) e 26 mulheres (58%). Na continuação, apresentaremos os dados sociolinguísticos que obtivemos a partir das respostas dos estudantes, que nos permitem conhecer aspetos importantes do grupo-alvo, como a idade. A maioria nasceu antes de 1995, isto é, muitos eram maiores de idade no momento da entrevista (um dos alunos fazia 23 anos em 2013):

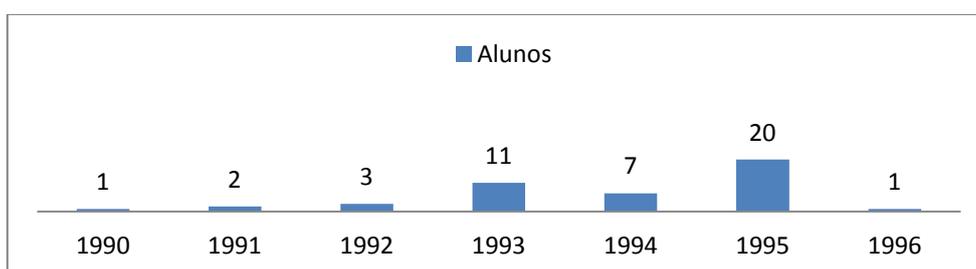


Ilustração 1. Alunos do grupo-alvo por ano de nascimento (elaboração própria)

Ao contrastar a idade dos estudantes com o ano escolar em que estavam matriculados, descobrimos que a maioria (53%) não apresentava idoneidade no nível.

| IDONEIDADE                  | ALUNOS | PERCENTAGEM |
|-----------------------------|--------|-------------|
| ADIANTADOS                  | 1      | 2,22%       |
| NO ANO QUE LHES CORRESPONDE | 20     | 44,44%      |
| UM ANO DE ATRASO            | 7      | 15,55%      |
| DOIS ANOS DE ATRASO         | 11     | 24,44%      |
| TRÊS ANOS DE ATRASO         | 3      | 6,66%       |
| QUATRO ANOS DE ATRASO       | 2      | 4,44%       |
| CINCO ANOS DE ATRASO        | 1      | 2,22%       |

Tabela 11. Idoneidade no nível do grupo do 12º ano em 2012/2013 (elaboração própria)

No entanto, esta constatação objetiva não coincide com as respostas dos alunos quando se lhes questiona se repetiram alguma vez (perguntas 2.2, 2.3 e 2.4), pois 27 estudantes (60%) asseguram que não:

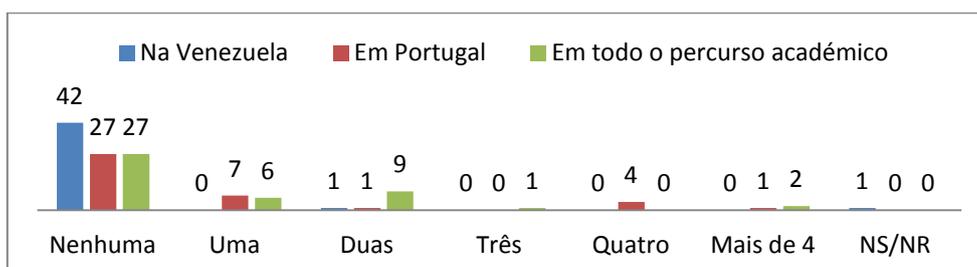


Ilustração 2. Respostas à pergunta: «Quantas vezes repetiu no seu percurso escolar?» (elaboração própria)

Os alunos estão a mentir? A resposta não é simples. Durante a aplicação do inquérito, vários jovens perguntaram-nos se deviam contar como repetição «o ano que me atrasaram na escola quando cheguei à Madeira». Ao que parece, alguns deles foram escolarizados um ano ou dois atrás do que lhes correspondia por idade, embora tivessem sido aprovados na Venezuela. Esta circunstância pode ter influenciado na discrepância nos dados sobre as repetições: se calhar, houve estudantes que decidiram não assinalar esse *atraso* como uma repetição e não perguntaram à entrevistadora se deviam fazê-lo. Em qualquer caso, é preciso advertir que os números de não-idoneidade no nível dos alunos luso-venezuelanos podem estar afetados pelo enquadramento feito pelas escolas quando aqueles chegaram.

Alunos e professores confirmam que, até à entrada em vigor do programa de PLNM (no ano 2005/2006, no Ensino Básico, e no ano 2007/2008, no Secundário), era frequente atrasar os alunos que provinham do estrangeiro, com o intuito de se adaptarem à língua e ao currículo nacional. Isso, apesar de que, pelo menos desde 1997, a legislação (Decreto-Lei nº. 219/97 de 20 de agosto, substituído pelo Decreto-Lei nº. 227/2005 de 28 de dezembro e pela Portaria nº. 699/2006 de 12 de julho) estabelece que o critério aplicável para fazer as equivalências dos cursos realizados noutros países é «o número de anos de escolaridade concluídos com aproveitamento no sistema educativo de origem» (DL nº. 227/2005, artigo 4º, alínea 1). Não se exige que os anos letivos e as disciplinas sejam idênticos aos de Portugal, mas que exista paralelismo (artigo 3º, alínea 1), um requisito que se verifica no sistema educativo venezuelano, exceto no 12º ano:

| VENEZUELA   |                              | PORTUGAL          |         |
|---|------------------------------|-------------------|---------|
| EDUCACIÓN MEDIA<br>DIVERSIFICADA Y<br>PROFESIONAL | 2º AÑO DEL<br>DIVERSIFICADO  | ENSINO SECUNDÁRIO | 12º ANO |
|   | 1ER AÑO DEL<br>DIVERSIFICADO |                   | 11º ANO |
|   |                              |                   | 10º ANO |
| EDUCACIÓN BÁSICA                                  | 9º GRADO                     | 3º CICLO          | 9º ANO  |
|   | 8º GRADO                     |                   | 8º ANO  |
|   | 7º GRADO                     |                   | 7º ANO  |
|   | 6º GRADO                     | 2º CICLO          | 6º ANO  |
|   | 5º GRADO                     |                   | 5º ANO  |
|   | 4º GRADO                     |                   | 4º ANO  |
|   | 3ER GRADO                    | 1º CICLO          | 3º ANO  |
|   | 2º GRADO                     |                   | 2º ANO  |
|   | 1ER GRADO                    |                   | 1º ANO  |
|   | ENSINO BÁSICO                |                   |         |

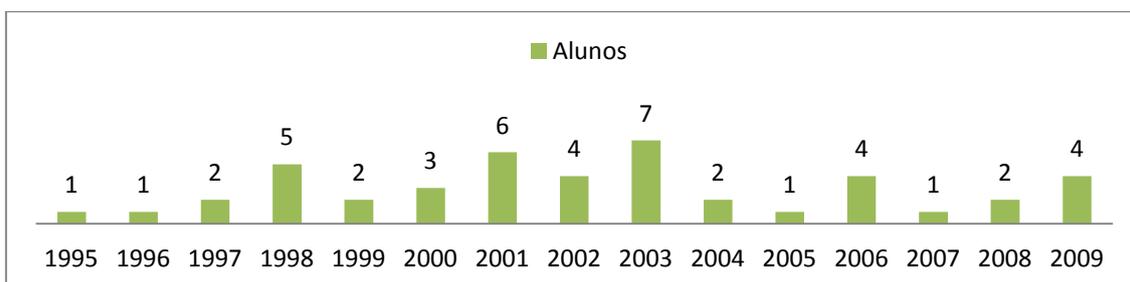
Tabela 12. Tabela comparativa dos sistemas de ensino venezuelano e português para a atribuição de equivalências (Portaria nº 699/2006 de 12 de Julho)

Quer dizer que, conforme a Lei, se, por exemplo, o aluno foi aprovado no quinto ano da *Educación Básica* na Venezuela, deve ser matriculado no sexto ano em Portugal e, além disso, «deve beneficiar de apoio pedagógico», centrado «na superação das dificuldades sentidas pelo aluno, designadamente no domínio da língua portuguesa» (DL n.º 227/2005, artigo 11.º, alíneas 2 e 3).

Os decretos de 1997 e 2005 contemplam a possibilidade de atrasar os alunos em «situações especiais», nomeadamente quando as crianças e jovens não foram escolarizados em centros educativos legalmente reconhecidos nos seus países de origem ou carecem de documentos comprovativos das suas habilitações, em cujo caso se impõe que as escolas realizem testes para decidir em que ano devem ser escolarizados em Portugal (DL n.º 227/2005, artigo 10.º). Não parece, desde logo, que os luso-venezuelanos possam ser enquadrados nestas «situações especiais», dado que na Venezuela a educação é obrigatória e gratuita até aos 20 anos de idade, e que existe, no Funchal, um consulado daquele país, onde os interessados podem solicitar qualquer tipo de documentação oficial.

Neste sentido, também chama à atenção o facto de que 93% dos alunos assinalem não terem perdido nenhum ano no seu país de origem, o que, combinado com a alta percentagem de não-idoneidade no nível, sugere a existência de algum problema de adaptação à escola portuguesa.

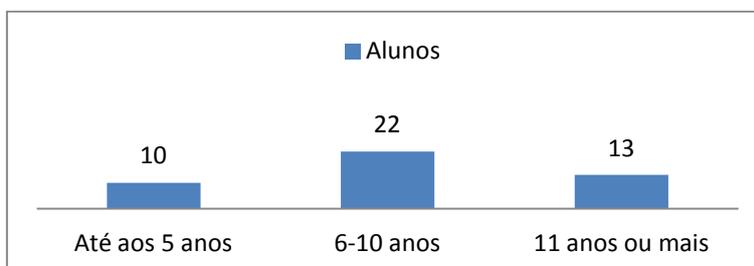
Em relação à data de chegada à Madeira, as respostas são bastante díspares, embora haja três anos que se destacam sobre os demais: 1998, 2001 e 2003.



**Ilustração 3. Ano de chegada à Região Autónoma da Madeira (elaboração própria)**

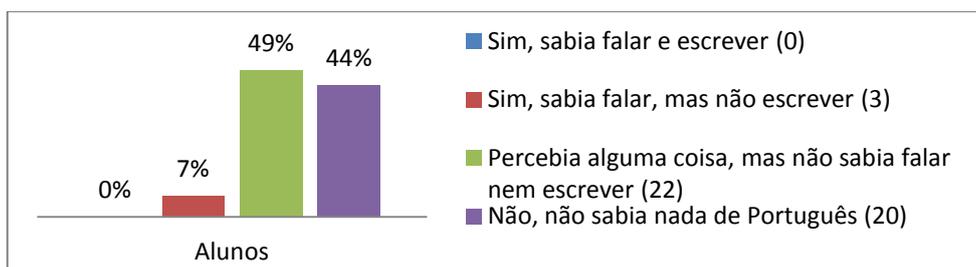
Tais anos coincidem com acontecimentos políticos de relevância na Venezuela: a vitória de Hugo Chávez nas eleições presidenciais de 1998 e o golpe de Estado contra o comandante (2002).

Nesse contexto, algumas famílias aproveitaram que os filhos estavam a iniciar o Ensino Básico para abandonar a Venezuela e se instalar na Madeira. Pelo menos, isso é o que apontam os resultados do inquérito, pois a percentagem de alunos que tinham entre seis e dez anos quando chegaram é de 49%, muito acima dos que vieram mais novos ou mais velhos.



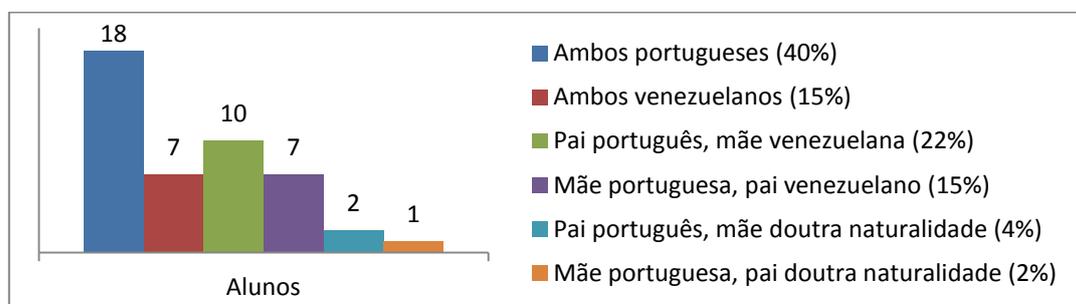
**Ilustração 4. Idade à chegada à Madeira (elaboração própria)**

Um dos dados mais singulares é que, independentemente da idade que tinham quando vieram da Venezuela, praticamente a totalidade dos inquiridos (93%) não sabiam Português:



**Ilustração 5. Respostas à pergunta: «Quando veio para a Madeira, sabia Português?»**

Nenhum aluno sabia escrever em Português e, para quase metade dos entrevistados (44%), era uma língua totalmente estranha: não conseguiam perceber nada. Isto apesar de que todos, exceto um, são luso-descendentes.

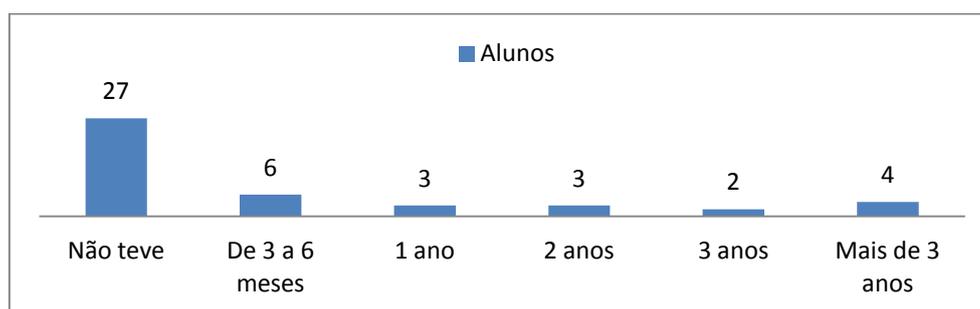


**Ilustração 6. Nacionalidade dos pais (elaboração própria)**

Em 85% dos casos, pelo menos um dos progenitores é natural de Portugal. Mas inclusive quando os alunos são filhos de pai e mãe venezuelanos têm raízes portuguesas. Estamos perante emigrantes de terceira geração, netos dos madeirenses que emigraram para a Venezuela em meados do século XX. Na realidade, seja qual for o lugar de nascimento dos pais, a origem lusa de todos os entrevistados (com a exceção já mencionada) é indiscutível: por exemplo, nos matrimónios mistos, achamos o caso de um madeirense que casou com uma mulher sul-africana, com quem emigrou para a Venezuela, onde tiveram os seus filhos. Contudo, aquela mulher não era exatamente estrangeira, mas filha de madeirenses emigrados na África do Sul.

São informações curiosas que refletem os costumes da colónia de emigrantes na Venezuela, que prefere relacionar-se com pessoas da mesma origem ou de origens próximas. Os apelidos dos alunos provam essas predileções: a maioria tem nomes de família claramente portugueses e, em poucas ocasiões, encontramos estudantes com apelidos castelhanos. Raízes venezuelanas? Nem sempre. Pelo menos dois alunos eram descendentes de espanhóis emigrados na nação sul-americana, segundo eles próprios comentaram. Um deles era neto de asturiano e o outro tinha um avô que procedia das ilhas Canárias.

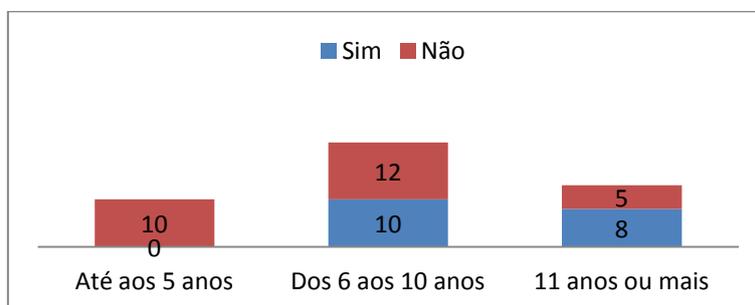
Apesar de não saberem Português, poucos alunos receberam aulas específicas quando chegaram à Madeira. Seis em cada dez afirmam não terem beneficiado de qualquer apoio em relação à Língua Portuguesa, seguidos dos que foram ajudados durante um período muito curto (de três a seis meses), que representam 13% do total.



**Ilustração 7. Aulas de apoio em Língua Portuguesa**

Apenas quatro alunos (9%) usufruíram de apoio durante mais de três anos letivos, o que contribui para fundamentar as dificuldades que – como veremos – os entrevistados apresentam em relação ao Português, às vezes, inclusive quando já estão há bastante tempo a viver na Madeira. Talvez isto esteja relacionado com o facto de as aulas de

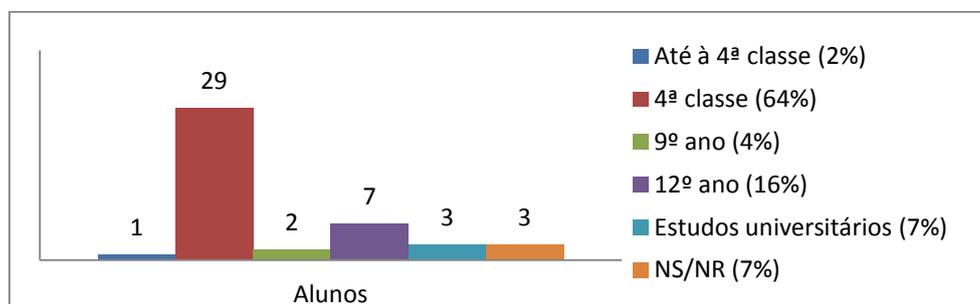
PLNM só serem implementadas desde o ano letivo 2006/2007, embora a legislação anterior (DL n° 219/97 de 20 de agosto e DL n°. 227/2005 de 28 de dezembro) previsse apoio em Língua Portuguesa, como já foi mencionado.



**Ilustração 8. Apoio em Língua Portuguesa, segundo a idade de chegada dos alunos**

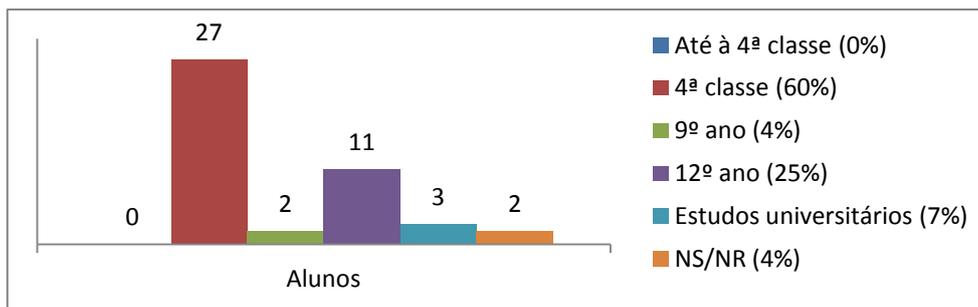
Nenhum dos que veio com menos de seis anos de idade recebeu aulas de reforço em Português e, dos que chegaram com idades compreendidas entre os seis e os dez anos, mais de metade (52%) também não receberam apoio, segundo asseguram. A situação dos que se escolarizaram na Madeira em idade adolescente (com onze anos ou mais) é mais surpreendente pois, embora a maioria tenha usufruído de ajudas específicas, quase quatro em cada dez (38%) declaram não ter frequentado as aulas de Português para estrangeiros. Isso, apesar de terem chegado na altura em que entrou em vigor o programa de PLNM.

Para além do desconhecimento da língua do país de acolhimento, outro dos dados que explica as complicações dos luso-venezuelanos no processo de imersão linguística é o seu contexto socioeconómico. Predominam claramente as famílias em que os progenitores têm um nível de formação baixo, nomeadamente o pai.



**Ilustração 9. Nível de escolaridade do pai**

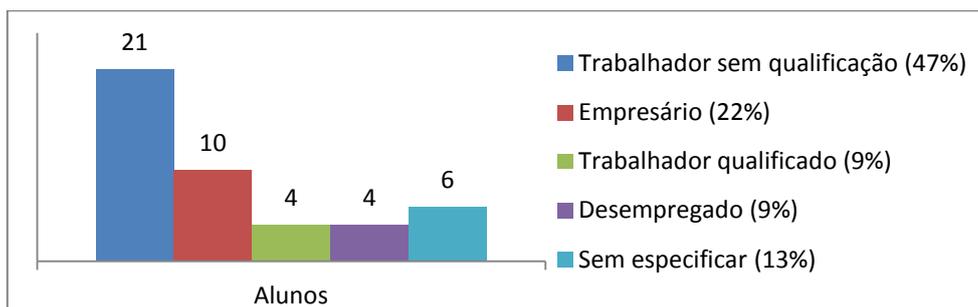
Assim, seis em cada dez pais deixaram os estudos ao terminarem a quarta classe, enquanto apenas 7% cursaram estudos superiores. Em relação às mães, a percentagem é muito parecida, embora haja que sublinhar que a quarta parte completou o 12º ano.



**Ilustração 10. Nível de escolaridade da mãe**

Trata-se de estatísticas que temos que vincular às próprias histórias de vida dos progenitores, muitos dos quais partiram rumo à Venezuela muito jovens, à procura de melhores condições económicas.

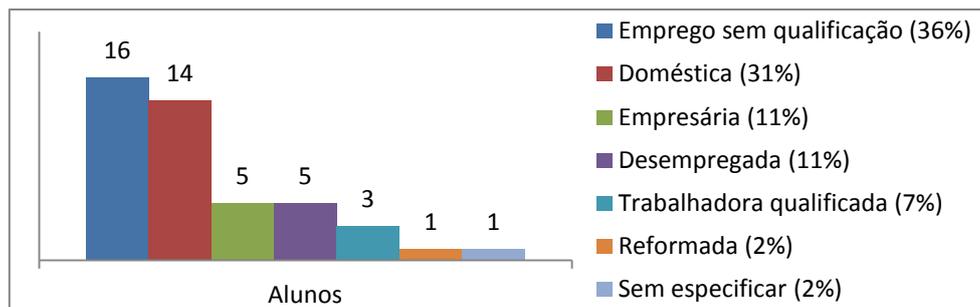
A fortuna parece não ter acompanhado estas pessoas. Após regressarem à Madeira, a maioria trabalha por conta de outrem, em empregos não qualificados e com salários baixos, ocupações que, na altura do *boom* económico da região, eram desempenhadas por imigrantes estrangeiros.



**Ilustração 11. Profissão do pai**

A percentagem dos pais que têm um trabalho sem qualificação alcança 47%, seguidos dos que são empresários (22%). Este último grupo inclui pessoas que possuem pequenos negócios na Madeira, nos setores que tradicionalmente ocupam os portugueses que residem na Venezuela (padarias, comércios, cabeleireiros, explorações agrícolas de reduzida dimensão, etc.). Os emigrantes retornados, como os nativos, não são alheios à crise que açoita Portugal nos últimos anos, havendo 9% dos pais que se encontram em situação de desemprego.

Em relação às mães, os números mudam ligeiramente, pois a terceira parte são donas de casa. Porém, nas mulheres, o desemprego é superior ao dos homens (11%).



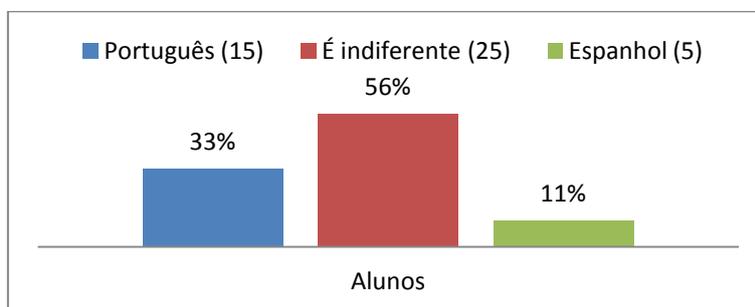
**Ilustração 12. Profissão da mãe**

As indicações dos alunos sobre a profissão dos pais acabam de uma vez com o mito do *tio venezuelano*, muito arraigado na RAM. Tal estereótipo apresenta os emigrantes da Venezuela como novos-ricos que fazem ostentação das suas posses, capazes de pagar exorbitantes quantidades de dinheiro por terras cultiváveis ou edificáveis, muito escassas na Madeira por causa da tortuosa orografia vulcânica e da superpopulação. Trata-se de um mito refletido inclusive na literatura regional que tem causado não poucos desencontros entre os emigrados e os nativos que não emigraram.

Por vezes, a desarmonia está relacionada com a própria língua, pois o uso do Espanhol (ou do Português com traços do Espanhol da Venezuela) é socialmente sancionado, precisamente porque identifica o falante como luso-venezuelano. O dialeto madeirense dispõe de um adjetivo para qualificar os emigrantes da Venezuela: são *os miras*. Esta palavra, utilizada em contextos depreciativos, provém da expressão espanhola *¡mira!* (port. *olha!*), que os luso-venezuelanos (e outros hispanofalantes) utilizam como interjeição. São muitas as pessoas que têm sido chamadas de *mira* na Madeira, também na escola. Por exemplo, uma das entrevistadas confessou-nos o seu desgosto por lhe terem dado a alcunha «*¡mira, coño!*» (que em Português calão viria equivaler a «*olha, caralho!*»), enquanto a mãe de um aluno nos relatou ter discutido com uma cliente porque a chamava *mira* e não pelo seu nome (que, por acaso, foi-lhe posto na Venezuela como homenagem à portuguesa Virgem de Fátima).

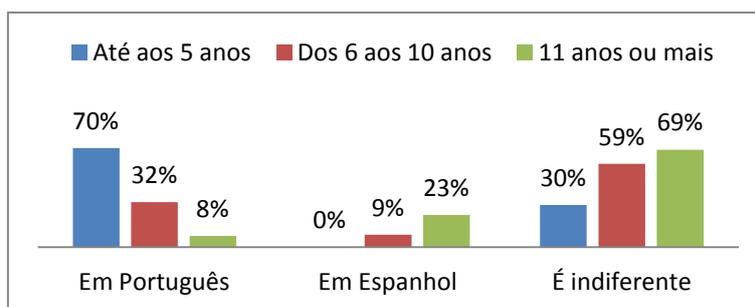
Esta situação tem repercussões na relação que os luso-venezuelanos estabelecem com as suas línguas de referência, o Espanhol e o Português. As respostas dos alunos às perguntas da ficha sociolinguística e do teste de autoperceção de competências linguísticas permitem inferir que geralmente optam por restringir o uso da Língua Espanhola ao âmbito privado, empregando o Português na escola e nas relações sociais. Assim, quando se lhes inquirir: «Que língua prefere que utilizemos para fazer este

teste?» (pergunta 1 do teste de auto percepção), embora a maioria responda que «é indiferente» (56%), há uma percentagem alta de alunos que apenas quer responder em Português (33%), número que triplica face aos que se inclinam pelo Espanhol (11%).



**Ilustração 13. Respostas à pergunta: «Que língua prefere que utilizemos para fazer este teste?»**

Não obstante, se cotejarmos os dados da pergunta 1 com a idade de chegada dos alunos obteremos bastantes contrastes:



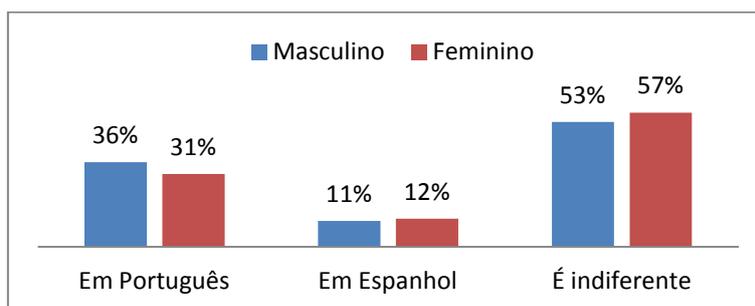
**Ilustração 14. Respostas à pergunta: «Que língua prefere que utilizemos para fazer este teste?», segundo a idade de chegada dos alunos**

Por um lado, temos os alunos que chegaram antes dos seis anos de idade. Eles interiorizaram o Português precocemente, estiveram menos expostos ao Espanhol e estão há mais anos a viver na Madeira (pelo menos, doze). Presumivelmente, têm um domínio da Língua Espanhola mais fraco do que os outros alunos e, além disso, parecem mostrar menos apego à língua do seu país de nascimento. Isso explicaria que nenhum deles tenha predileção por responder em Espanhol e que apenas 30% assinala que lhe é indiferente usar uma língua ou outra. Elegem claramente o Português.

No extremo contrário estão os alunos que chegaram na adolescência. Contudo, eles não mostram tanta preferência pelo Espanhol (23%), como a que mostraram pelo Português os que chegaram muito novos (70%). Sete em cada dez estão dispostos a responder em qualquer das duas línguas. No meio situam-se os estudantes que vieram para a Madeira com idades compreendidas entre os seis e os dez anos. A maioria (59%)

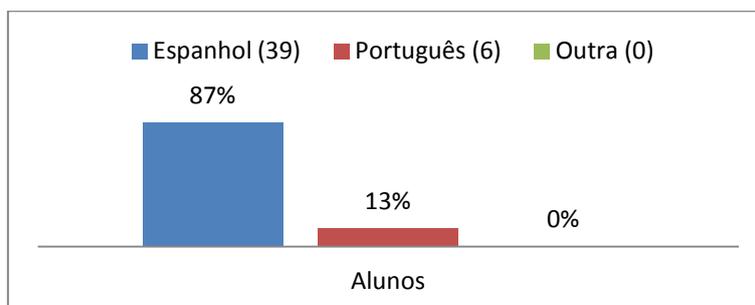
apresenta flexibilidade no uso dos idiomas, embora a terceira parte se incline para o Português. Contudo, chama à atenção que 9% escolham o Espanhol, sobretudo tendo em conta que são descendentes de portugueses e estão, no mínimo, há oito anos na RAM.

Outro dos aspetos que pudemos observar foi que as mulheres revelam mais disposição a utilizar o Espanhol no inquérito (plano instrumental da língua):



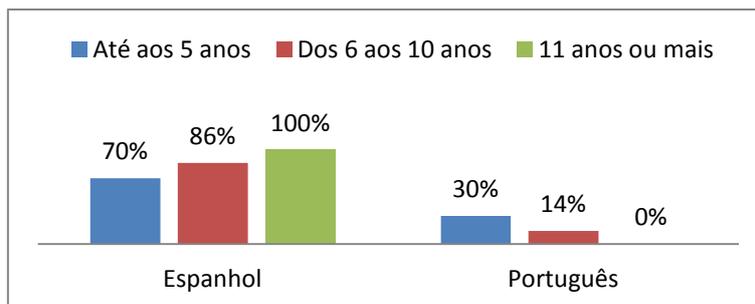
**Ilustração 15. Respostas à pergunta: «Que língua prefere que utilizemos para fazer este teste?», segundo o sexo do aluno**

Todavia, a inclinação dos alunos para um ou outro idioma muda radicalmente quando, em vez de perguntar pelo uso instrumental, abordamos a vertente identitária das línguas: uma amplíssima maioria (nove em cada dez inquiridos) assinala que o Espanhol é a sua língua materna (LM) ou primeira língua (L1).



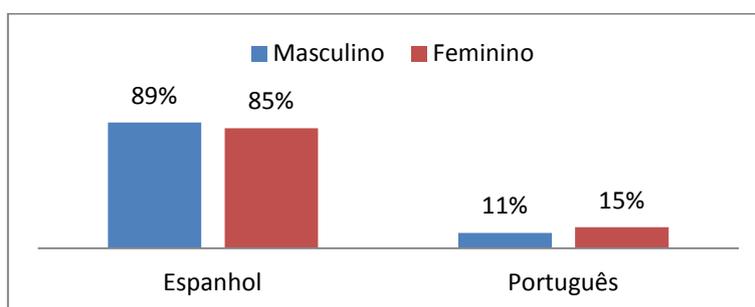
**Ilustração 16. Respostas à pergunta: «Que língua considera que é a sua língua materna ou primeira língua?»**

A vinculação identitária com o Espanhol é muito marcada, inclusive entre os alunos precocemente escolarizados em Portugal (70%), embora, como caberia esperar, o apego à Língua Espanhola seja maior entre os que chegaram à Madeira mais velhos (nenhum luso-venezuelano que tenha vindo com onze anos ou mais considera o Português a sua LM).



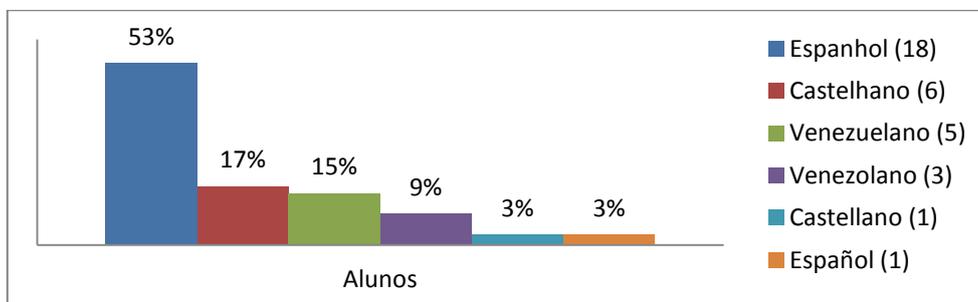
**Ilustração 17. Respostas à pergunta: «Qual é a sua LM ou L1?», segundo a idade de chegada**

Por sexo, as respostas estão muito igualladas (apenas quatro pontos de diferença); mesmo assim, os homens escolhem mais o Espanhol como LM.



**Ilustração 18. Identificação da LM ou L1, segundo o sexo do aluno**

Em relação à vertente identitária/afetiva da língua, aconteceu-nos uma coisa curiosa: foram vários os alunos que discordaram com o facto de que o teste denominasse «Língua Espanhola» a língua falada na Venezuela, apesar de que os termos *Espanhol* e *Castelhano* são sinónimos e de que, no âmbito internacional, a língua falada em Espanha e na Hispano-América recebe o nome de *Espanhol*. Nós sugerimos aos estudantes que utilizassem o termo de que mais gostassem e obtivemos as seguintes denominações:



**Ilustração 19. Nome que os alunos dão à Língua Espanhola ou Castelhana**

Os alunos relutantes a utilizarem o termo *Espanhol* vinculam-no às variantes dialetais de Espanha e, talvez por ter sido a Venezuela uma colónia espanhola (declarou

a independência em 1811), preferem o termo *Castelhano*. Sem querer entrar em polémicas políticas que nada têm a ver com este estudo, julgámos que esta pequena controvérsia involuntária desvenda o apego patriótico ao país de nascimento. Achamos igualmente singular que quase a quarta parte dos estudantes nomeie «Venezuelano» ou «Venezolano» a sua L1. Aliás, embora todos os alunos preenchessem o teste em Português, na hora de se referir à L1, 15% empregou a grafia espanhola para escrever o nome da língua (usando as palavras «Venezolano», «Castellano» e «Español»).

Além da pergunta sobre a LM ou L1, o teste incluiu mais uma questão para determinar, indiretamente, se os estudantes apresentavam uma maior preferência pelo Português ou pelo Espanhol. Foram, na realidade, duas perguntas *armadilha*. Nelas, os alunos tinham que valorar ambas as línguas por separado, determinando se falar cada uma delas era «pouco importante», «importante» ou «muito importante» (perguntas 19 e 20 do teste de auto percepção de competências linguísticas).

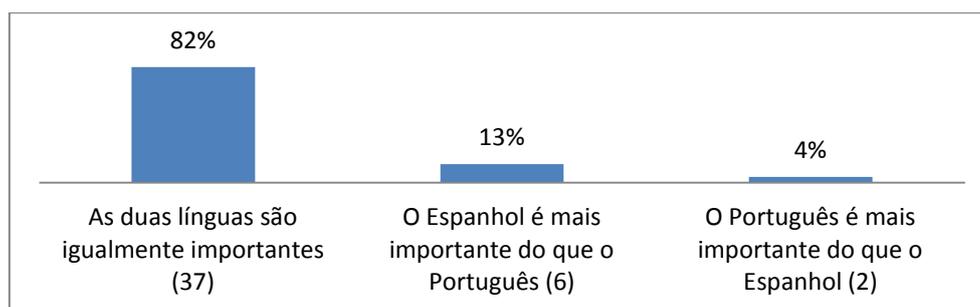
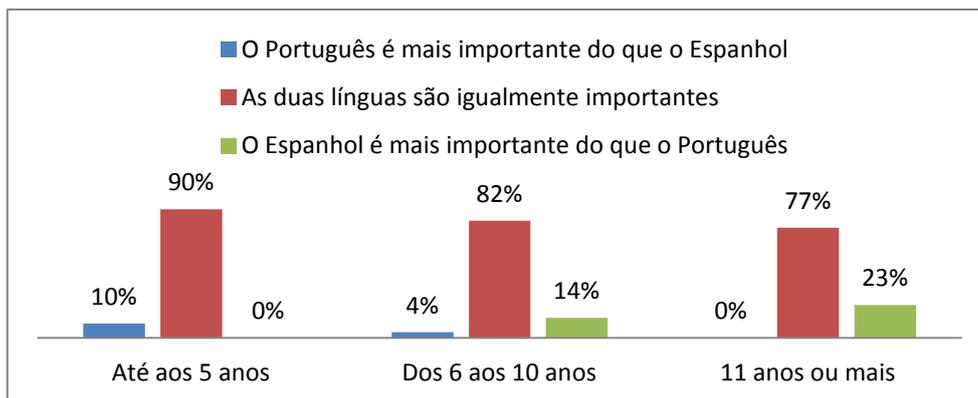


Ilustração 20. Valoração das línguas

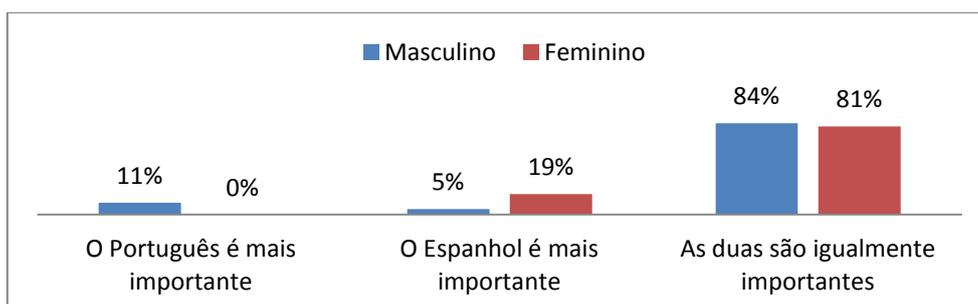
A maioria dos inquiridos (oito em cada dez) opinou que era «muito importante» falar as duas línguas, enquanto uma minoria (4%, apenas dois alunos) deu mais relevância à Língua Portuguesa (afirmaram que o Português era «muito importante» e o Espanhol «importante»). Todavia, dado que os alunos residem em Portugal e são lusos-descendentes, é bastante extraordinário que 13% julgue o Português «importante» e o Espanhol «muito importante». Como se pode intuir, a valoração das línguas vai estar muito ligada à idade de chegada dos alunos: quem passou a infância em Portugal não considera em absoluto que o Espanhol seja mais importante do que o Português e, vice-versa, nenhum aluno que tenha chegado à Madeira já adolescente pensa que o Português é mais relevante do que o Espanhol:



**Ilustração 21. Valoração das línguas, segundo a idade de chegada dos alunos**

Aliás, entre os alunos que vieram com idades intermédias e que dão mais importância a uma língua do que à outra predominam os que apreciam mais o Castelhana (14%).

Por sexos, as mulheres dão mais valor à língua do seu país de nascimento do que os homens, que acham mais relevante falar o idioma do país de adoção:



**Ilustração 22. Valoração das línguas, segundo o sexo do informante**

Julgamos que a ponderação das línguas constitui um aspeto a ter em consideração, pois é um fator importante na motivação para aprendê-las. Neste sentido, o documento orientador para a implantação da disciplina de PLNM adverte para a dificuldade de adaptação dos filhos de emigrantes recém-regressados a Portugal, cuja proficiência linguística e de integração social oscila dramaticamente entre os que se equiparam aos nativos e os que se comportam como falantes de línguas muito afastadas do Português:

«O seu perfil dependerá [...] antes de mais, da sua história pessoal, e da relação genética e tipológica do português com a língua que aprenderam no país onde acabam de regressar. Dependerá também da sua motivação para falarem a língua portuguesa, do grau de desejo de integração e do sociolecto dos seus pais». (LEIRIA, 2005: 14)

No que diz respeito ao grau de motivação dos alunos, o documento orientador assinala que está relacionado com o prestígio que o Português tem dentro da comunidade em que estiveram integrados no estrangeiro e com a relevância internacional da língua do país de acolhimento. Em consequência, «se a língua do país de acolhimento tiver muito prestígio poderá ser mais difícil motivá-los em relação ao português» (LEIRIA, 2005: 14-15).

Evidentemente, o prestígio de uma língua depende de fatores literários, culturais, sociais, políticos e económicos, para além de ser uma questão subjetiva e pessoal. Em relação ao Português, pode-se dizer que o interesse que existe na Venezuela é bastante incipiente, vinculado, quase sempre, às relações com o Brasil através do Mercosul. Em relação ao Espanhol na Madeira, pensamos que é mais correto falar de desprestígio, provocado sempre por razões extralinguísticas (a já mencionada *questão dos miras*) e pela sua escassa relevância na esfera pública (uso institucional).

Neste sentido, é significativo que o Espanhol, segunda língua materna mais falada no mundo (e L1 ou L2 de uma parte importante da população madeirense), seja desvalorizado face ao Inglês, ao Alemão e ao Francês (segundo *Ethnologue*, estas línguas ocupam o terceiro, undécimo e décimo sexto lugar em relação ao número de falantes, respetivamente). Assim, por exemplo, no setor turístico da Madeira, as línguas preferenciais empregadas pela Administração pública são as três anteriores (em cartazes, sinais, campanhas publicitárias, etc.), e raramente se usa o Castelhana, apesar de milhares de luso-venezuelanos virem de férias à Madeira todos os anos. Não é por acaso que existem voos diretos da TAP entre a Madeira e Caracas, com frequência semanal (facto extraordinário para uma ilha de apenas 270.000 habitantes), ligações que, até data recente, também oferecia a venezuelana Santa Bárbara Airlines.

De acordo com a companhia aérea portuguesa, no período compreendido entre 2002 e 2012, a ligação direta entre a RAM e a Venezuela registou quase 200.000 passageiros (as estatísticas não incluem os viajantes que fazem escala em Lisboa). Como curiosidade, gostaríamos de fazer notar que, no período 2002/2007, o número de passageiros com destino ao Funchal foi maior do que os dados de viajantes com rumo à Venezuela. Porém, a partir de 2007 (ano de início da crise económica) produz-se o movimento inverso.

|                | 2002         | 2003         | 2004         | 2005         | 2006         | 2007         | 2008         | 2009         | 2010         | 2011        | 2012         | Total         |
|----------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|-------------|--------------|---------------|
| <b>FNC CCS</b> | 6998         | 6382         | 8169         | 9336         | 8433         | 7049         | 12036        | 11693        | 9338         | 575         | 12092        | <b>92101</b>  |
| <b>CCS FNC</b> | 8169         | 7699         | 8772         | 9325         | 8695         | 6781         | 12494        | 10773        | 9083         | 946         | 11791        | <b>94528</b>  |
| <b>Total</b>   | <b>15167</b> | <b>14081</b> | <b>16941</b> | <b>18661</b> | <b>17128</b> | <b>13830</b> | <b>24530</b> | <b>22466</b> | <b>18421</b> | <b>1521</b> | <b>23883</b> | <b>186629</b> |

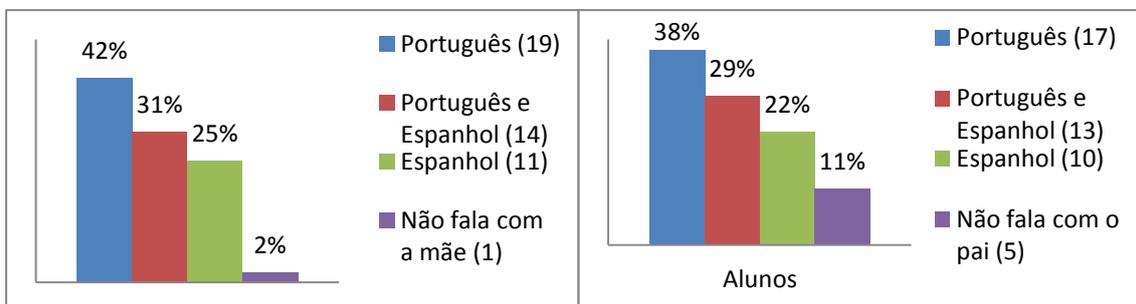
Tabela 13. Passageiros nos voos diretos da TAP entre a Madeira e Caracas, nos anos 2002-2012 (fonte: TAP)

A escola constitui outro paradigma sintomático da situação do Castelhana na RAM, pois, na região, apenas se lecionam aulas de Espanhol Língua Estrangeira em duas escolas: a EBS da Ponta do Sol (pública) e a Escola da Apel (privada), abrangendo um total de 111 alunos (no ano letivo 2012/2013), de acordo com os dados facilitados pelo Observatório do Sistema Educativo da RAM (OSERAM). Estes dados contrastam com os do Continente, onde há mais de 50.000 alunos a frequentarem esta disciplina do currículo nacional.

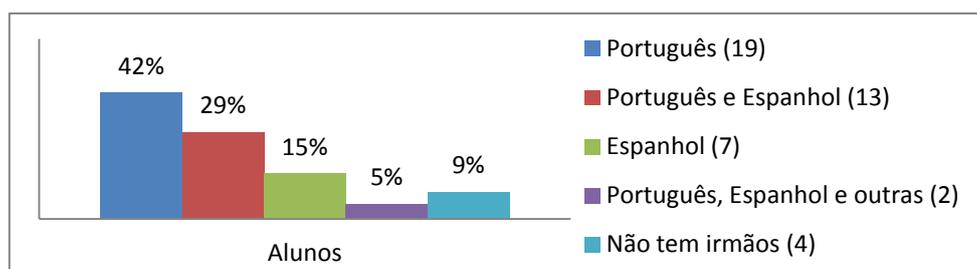
Na nossa opinião, o baixo estatuto do Espanhol face a outras línguas estrangeiras na Madeira, tanto na esfera pública (desvalorização institucional) como na esfera social (preconceitos sobre os luso-venezuelanos), pode estar a favorecer duas tendências opostas entre os alunos: o abandono paulatino da língua do país de nascimento e a manutenção deliberada por razões afetivas. A primeira tendência observa-se em alguns alunos, capazes de se expressar em Português sem qualquer traço de Espanhol (o que lhes permite esconder a sua naturalidade estrangeira), o que normalmente acontece nos estudantes que vieram mais novos para a Madeira (antes dos seis anos de idade), enquanto a segunda predominará entre os alunos que se encontram na situação oposta, que chegaram há pouco tempo, na adolescência, e denotam mais dificuldades na apropriação da língua do país de acolhimento.

Ao invés do que acontece nos âmbitos público e social, na esfera privada, o Espanhol parece ter bastante vitalidade. As respostas dos inquéritos permitem inferir que os jovens e as suas famílias o utilizam com frequência, inclusive quando o pai e a mãe nasceram em Portugal. Embora a língua de comunicação dentro do lar seja principalmente o Português (quatro em cada dez alunos apenas usam este idioma para falarem com o pai, a mãe e os irmãos), existe uma percentagem importante de famílias bilingues (aproximadamente a terceira parte) e outras que somente falam Espanhol em casa (cerca de 25%).

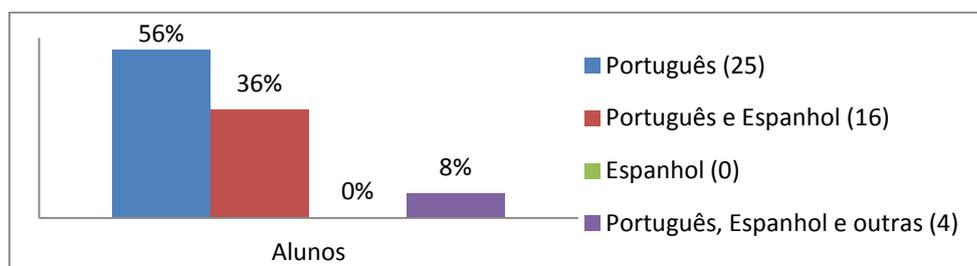
A eleição de uma língua ou outra para conversar com o pai ou com a mãe é similar, embora os números mudem levemente porque 11% dos alunos pertencem a famílias monoparentais, em que apenas a progenitora educa os filhos.



Os dados de estudantes que falam Espanhol com os irmãos são diferentes dos apurados junto dos progenitores porque quase 10% são filhos únicos e porque alguns utilizam esporadicamente outras línguas estrangeiras.

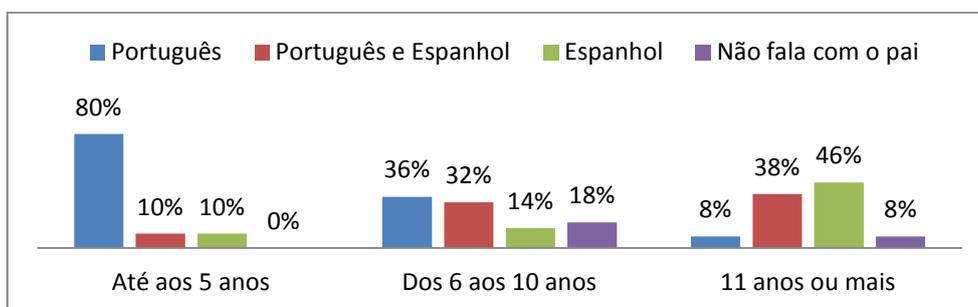


Porém, na esfera social, nas relações com os amigos e colegas, o emprego do Português sobe, e também o bilinguismo. Trata-se de resultados lógicos, decorrentes da impossibilidade de se expressar exclusivamente em Espanhol para interatuar com os colegas, num meio lusófono. Contudo, ressalta o elevado uso de Castelhana fora do lar familiar, sempre em combinação com o Português (44%).

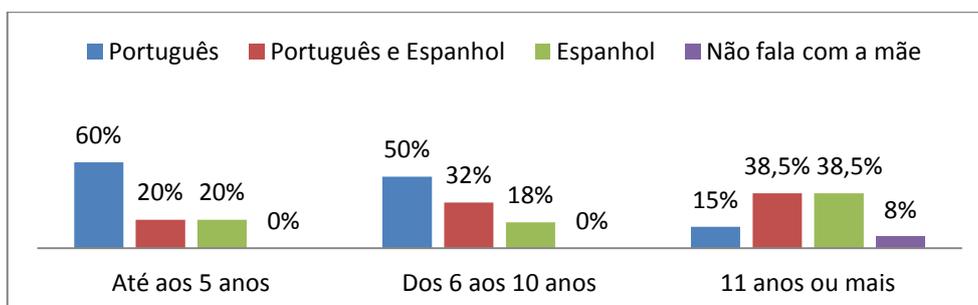


Todavia, observamos bastante contraste em função de algumas variáveis sociais do aluno, nomeadamente a idade de chegada e a naturalidade dos pais.

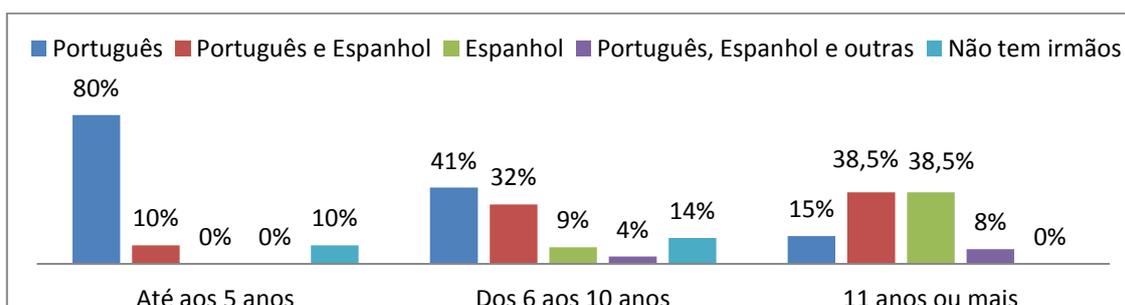
Assim, comparando as respostas dos inquiridos em função da idade que tinham ao chegarem à Madeira, manifesta-se mais uma vez o contraste entre os que vieram antes dos seis anos face aos que emigraram com onze anos ou mais. O cômputo das línguas faladas no seio familiar desvenda que os escolarizados na RAM em idades precoces tendem ao monolinguismo em Português, enquanto nos outros alunos predomina o bilinguismo, com uma presença variável do Espanhol. Esta língua tem mais força nos lares dos alunos que vieram para a região de forma tardia, onde o uso do Português como única língua de comunicação é reduzido (8% ao falar com o pai, 15% nas interações com a mãe e os irmãos):



**Ilustração 27. Línguas faladas com o pai, segundo a idade de chegada à Madeira**

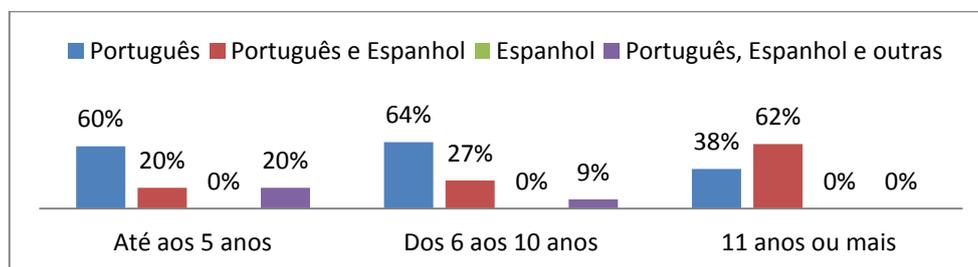


**Ilustração 28. Línguas faladas com a mãe, segundo a idade de chegada à Madeira**



**Ilustração 29. Línguas faladas com os irmãos, segundo a idade de chegada à Madeira**

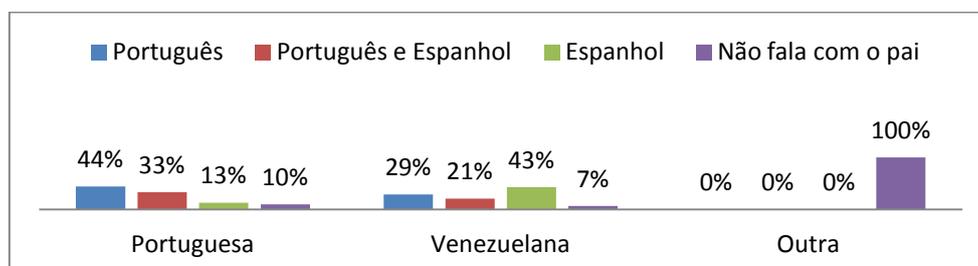
Na vertente social da língua repete-se a mesma tendência: o grupo de alunos que veio com onze anos ou mais estabelece principalmente contatos bilíngues (62%), percentagem que não chega a 30% nos outros estudantes.



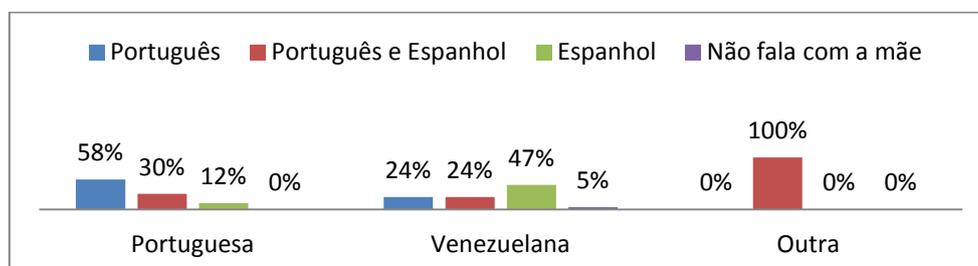
**Ilustração 30. Línguas faladas com amigos e colegas, segundo a idade de chegada à Madeira**

Isto sugere que os luso-venezuelanos escolarizados na RAM tardiamente têm propensão para se relacionarem com outros luso-venezuelanos na mesma situação, fazendo grupos que se comunicam em Espanhol.

Por outro lado, dada a importância do papel dos pais na educação dos filhos, quisemos determinar qual a língua que falam os progenitores em casa, em função da sua naturalidade. Neste ponto, é preciso relembrar que praticamente a totalidade dos pais tem origens na Madeira: a única diferença é que uns são emigrantes de primeira geração (nascidos em Portugal) e outros de segunda geração (naturais da Venezuela).



**Ilustração 31. Línguas faladas com o pai, segundo a naturalidade do progenitor**



**Ilustração 32. Línguas faladas com a mãe, segundo a naturalidade da progenitora**

Como podemos observar, existe uma parte importante de pais e mães que apresentam bilinguismo no lar. Quando se inclinam pelo monolinguismo, os que nasceram em Portugal preferem falar com os filhos em Português (44% dos pais e 58% das mães), enquanto os nascidos na Venezuela elegem o Espanhol (43% dos pais e 47% das mães). Contudo, admira que alguns progenitores de naturalidade portuguesa utilizem exclusivamente o Espanhol para falarem com os filhos (13% dos pais e 12% das mães).

No entanto, a única mãe de outra naturalidade (lusu-descendente nascida na África do Sul) comunica com os filhos em Português e Espanhol, mas não em Inglês. Os pais doutra naturalidade não têm qualquer relevância linguística, pois se mantêm à margem da educação dos seus filhos.

Definitivamente, na vertente sociolinguística, os resultados do inquérito permitem-nos concluir que, em geral, o grupo-alvo se caracteriza pelo seu bilinguismo de dinâmica diglósica e pela justaposição de línguas no contexto doméstico e intragrupal (alternância de códigos Espanhol/Português). A diglossia da maior parte dos alunos é evidente: eles e as suas famílias utilizam dois idiomas diferentes, sendo que cada um deles é vocacionado para um uso concreto (o Espanhol fica restringido à esfera íntima e às relações com outros lusu-venezuelanos, enquanto o Português monopoliza as esferas pública e social).

Segundo o modelo de Interação Intercultural de Stephen F. Culhane (CULHANE, 2004), este padrão bilingue é próprio de imigrantes que se encontram integrados na sociedade recetora. De acordo com Culhane, cabe falar em marginação quando a L1 se utiliza no plano pessoal e social, ficando a L2 reduzida a um uso meramente instrumental. Esta situação é própria de comunidades de estrangeiros que não se relacionam com os nativos e que apenas empregam a L2 no trabalho ou na escola. A integração produz-se quando a L1 fica restrita ao âmbito pessoal, ampliando-se o uso da L2 aos aspetos não só instrumentais, mas também sociais. Por último, o autor fala em assimilação quando a L2 é utilizada em todas as dimensões e os falantes tendem a deixar de parte a sua L1 também na esfera pessoal.

Em conformidade com esta teoria, os membros do grupo-alvo escolarizados precocemente em Portugal seriam mais propensos à assimilação. No grupo de estudantes que chegaram à Madeira antes dos seis anos de idade predominam

claramente os que apenas falam em Português, em casa e fora dela, renunciando à língua do seu país de origem. Embora quase todos assegurem que sabem falar, ler e escrever em Espanhol, não o fazem assiduamente. Pensamos que a sua atitude está relacionada com o desprestígio social do Castelhana na Madeira e com os preconceitos que ainda existem em relação aos luso-venezuelanos.

O facto de termos aplicado os inquéritos pessoalmente e em grupos reduzidos permitiu-nos defrontar-nos com distintas atitudes perante a *luso-venezuelanidade*, ou seja, com a posição que os alunos tomavam a respeito de uma parte da sua identidade, as suas raízes venezuelanas.

Assim, encontramos estudantes sem conflitos em relação à sua *venezuelanidade*, que ostentavam com orgulho as suas origens. Alguns comentaram as suas saudades da Venezuela e louvaram a beleza da sua pátria e a afetividade dos seus concidadãos, lamentando a insegurança do seu país de nascimento. Outros descontraíram e disseram palavrões em Espanhol, em tom de brincadeira (o uso de palavrões na Venezuela não tem as mesmas conotações negativas do que em Portugal, é muito mais frequente). Outros mostraram muito interesse pelo estudo e até agradeceram que se fizesse uma tese sobre eles. Outros sorriram ao descobrir que os seus *erros* em Português (passados ou presentes) não eram uma questão de negligência pessoal, mas dificuldades frequentes no processo de aprendizagem de PLE por hispanofalantes.

Porém, também encontramos alguns alunos que se mostraram bastante retraídos. Destes, houve um que, no início, teve reticências em participar no estudo sobre os luso-venezuelanos na Madeira, argumentando que tinha vindo muito novo e que não sabia falar Espanhol. Tal atitude lembrou-nos um informante que participou num outro trabalho nosso, sobre os clíticos no Português dos luso-venezuelanos da RAM (VENTURA, 2012). Tratava-se de um jovem de 26 anos que tinha vindo para a Madeira com doze anos de idade. No decorrer da sua adolescência, abandonou abruptamente o Espanhol, até ao ponto de perder o domínio ativo da língua (atualmente não sabe falar nem escrever em Castelhana, único idioma que conheceu na sua infância).

Questionado sobre se se considerava português ou venezuelano respondeu: «Eu sei que sou venezuelano, não o nego, mas não gosto muito de falar sobre isso [...] não é uma coisa que eu ande por aí a dizer». Na condição de emigrante, a questão da identidade nunca foi fácil para ele, nem na Venezuela nem em Portugal:

«Eu e os meus irmãos éramos tratados como portugueses porque os meus pais eram portugueses e então o filho do português era português, não venezuelano. Lembro-me de situações em que eu pegava na minha carteira, tirava o bilhete de identidade e mostrava: está aqui eu sou venezuelano! Sou venezuelano! Nasci na Venezuela! [...]. E quando eu vim para a Madeira eu era o venezuelano».

Para esse informante, ser venezuelano equivalia a falar «venezuelano», pois considerava que os luso-venezuelanos que não conseguiam perceber o Espanhol não eram venezuelanos, mas portugueses:

«Eu considero-os portugueses porque vieram muito pequenos de lá e não têm a mínima noção do que é Venezuela, nem sabem falar venezuelano. Eu também não sei, mas eles nem entendem [percebem]».

Talvez por isso, na ânsia de se integrar no seu novo país (e fugindo do estigma de *mira*), *decidiu* esquecer o Espanhol. Bloqueou-o de maneira inconsciente.

Trata-se de um caso extremo que certifica as dificuldades que encontram os alunos imigrantes, nomeadamente quando se incorporam de forma tardia no sistema escolar do país de acolhimento. Concepción Francos Maldonado, membro do grupo de Educação Intercultural Eleuterio Quintanilla (Espanha), resume esta problemática com as seguintes palavras:

«Son varias las dificultades con las que se encuentra el alumnado de incorporación tardía, entre otras, podemos citar: la edad a la que llega al nuevo país, el sistema educativo y el entorno sociocultural y natural nuevos y los aspectos afectivos vinculados con el hecho de aprender una nueva lengua y la vulnerabilidad que puede implicar no poder desenvolverse en ella, pero también las separaciones de las personas queridas, así como de la cultura de la que proceden y los posibles choques culturales con la nueva, además de con prejuicios, estereotipos, racismo; con un currículo que necesita reformularse desde perspectivas interculturales, etc.; y relacionado con ello están las bajas expectativas que se tienen con respecto al alumnado extranjero». (FRANCOS MALDONADO, 2011: 129)

Uma problemática à qual não são alheios os filhos dos emigrantes portugueses que regressam do estrangeiro.

# Capítulo 3. Autoperceção de competências linguísticas em Português

Como já foi referenciado no capítulo anterior, o grupo-alvo teve de aprender a Língua Portuguesa desde o zero: apenas 7% dos alunos luso-venezuelanos sabiam falar em Português quando chegaram à Madeira e nenhum sabia escrever neste idioma. As respostas do *Teste de Autoperceção de Competências Linguísticas* permitem inferir que a maior parte deles ainda apresenta alguns problemas. Dos 45 alunos inquiridos, 37 (82%) admitem ter dificuldades na atualidade.

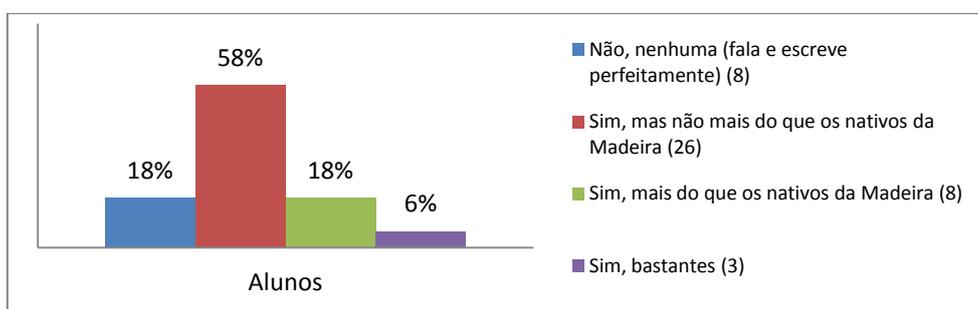


Ilustração 33. Respostas à pergunta: «Agora, tem alguma dificuldade com a Língua Portuguesa?»

Porém, a maioria pensa que a sua situação linguística é *normal* em alunos da sua idade. De facto, seis em cada dez inquiridos julgam que não têm mais dificuldades com o Português do que os nascidos na Madeira.

Por sexos, as mulheres parecem ter maior domínio linguístico do que os homens, pois as alunas que declaram falar e escrever perfeitamente ou não ter mais problemas do que os nascidos na Madeira superam os alunos:

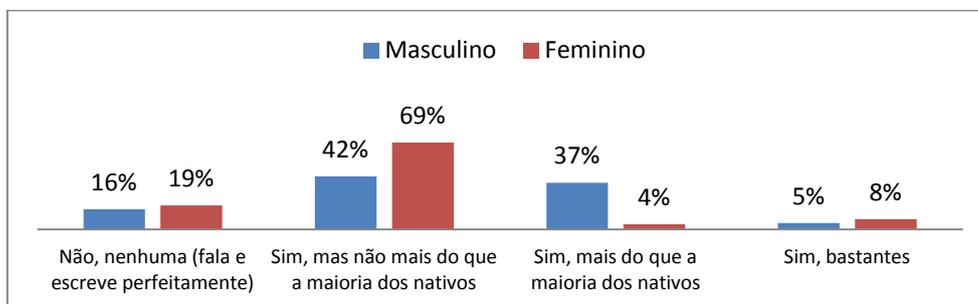
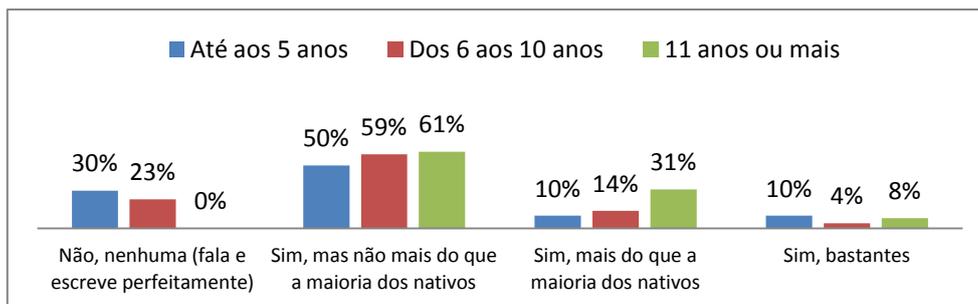


Ilustração 34. Respostas à pergunta: «Agora, tem dificuldades com o Português?», segundo o sexo do aluno

Se analisarmos as respostas em função da idade de chegada, obteremos muitas diferenças:



**Ilustração 35. Respostas à pergunta: «Agora, tem dificuldades com o Português?» segundo a idade de chegada**

Como seria de esperar, os alunos escolarizados precocemente em Portugal mostram um melhor desempenho linguístico. No entanto, parecem ter muitas dificuldades: 70% reconhecem ter problemas, percentagem que atinge 77% dos estudantes chegados à Madeira entre os seis e os dez anos de idade e 100% dos que emigraram na pré-adolescência ou na adolescência. Contudo, a maioria dos alunos que admite ter dificuldades insiste em que a sua situação é semelhante à dos jovens nascidos na RAM.

De facto, um dos aspetos que mais chama a atenção é que, independentemente do sexo e da idade de chegada dos estudantes, a percentagem de alunos que julga ter tantos problemas como os nativos é muito alta. Aliás, há outro aspeto que se destaca: no pequeno grupo de alunos que dizem ter bastantes dificuldades, predominam os que chegaram à Madeira antes dos seis anos, ou seja, os que, em princípio, deveriam ter um melhor desempenho, pelo menos, próximo dos nativos.

Os anteriores dados levantam uma questão: porquê os inquiridos têm uma perceção tão negativa da própria competência linguística e da competência dos colegas da escola? Pensamos que a hipótese mais provável é que estejam a equiparar inconscientemente a expressão Língua Portuguesa (idioma de comunicação dos países lusófonos) com a disciplina de Língua Portuguesa que – em grande medida – julga a correção na expressão escrita conforme a norma padrão que, em Portugal, se baseia no «conjunto dos usos linguísticos das classes cultas da região Lisboa-Coimbra» (CUNHA e CINTRA, 1984: 10).

A situação é bastante complexa: os alunos que participaram no inquérito – e também os seus colegas – convivem no quotidiano com diversas variantes do Português: o Português Europeu padrão (PE), que é a língua da escola e dos meios de comunicação; a variante dialetal da Madeira (PE-M), que por sua vez apresenta subvariantes nos distintos concelhos do arquipélago; e o Português da Madeira com

traços do Espanhol da Venezuela (PE-M/LV), característico da fala de alguns luso-venezuelanos.

Do ponto de vista da oralidade, estamos perante variações que não impedem a comunicação entre os falantes, mas, na escrita, os desvios são considerados erros: todas as variantes – dialetais e socioletais – têm de se submeter à gramática normativa do PE padrão, que, ao que parece, é bastante complicada, inclusive para os nativos. De facto, o aluno português médio apresenta um fraco desempenho na disciplina de Língua Portuguesa: em 2011, a média das qualificações nos exames nacionais do Ensino Secundário foi negativa (9,6), sendo a Madeira e os Açores as regiões do país com os resultados mais baixos (de 8,5 a 9 valores), de acordo com os dados do Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério da Educação (SOUSA, H., 2011).

Isto explicaria porque a maioria dos alunos que participaram no inquérito consideraram que, apesar de terem dificuldades, os seus conhecimentos se equiparam aos dos nativos. Da mesma maneira, a situação anteriormente descrita fundamenta que os alunos se achem muito mais competentes na oralidade do que na escrita, onde reconhecem ter bastantes problemas. Como se verá mais adiante, na verdade, têm-nos e nem sempre se podem fundamentar apenas como interferências do Espanhol.

### 3.1. Autoperceção de competências na oralidade

Em geral, os membros do grupo-alvo julgam que têm progredido muito no domínio do Português oral, tanto na competência passiva (compreensão), como na ativa (expressão). Quando chegaram à Madeira, 82% dos alunos apresentavam problemas na compreensão oral.

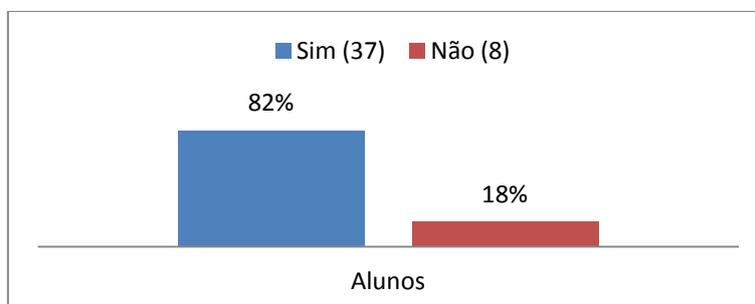
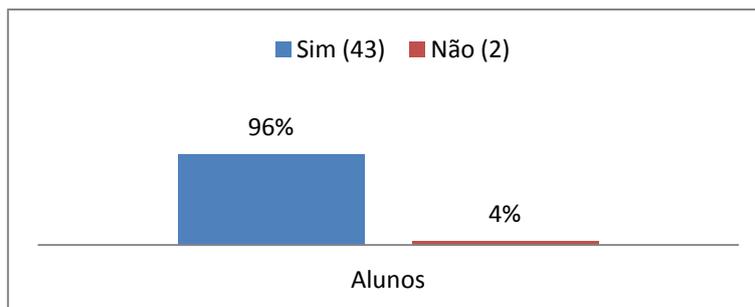


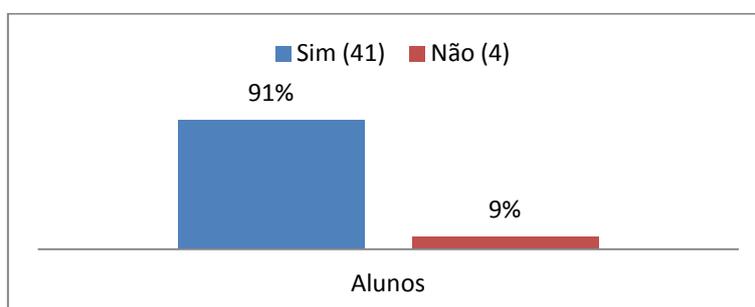
Ilustração 36. Respostas à pergunta: «Quando chegou, teve problemas na compreensão oral do Português?»

Porém, a situação inicial de incompreensão está quase superada na atualidade, dado que apenas 4% (dois estudantes) confessam que, às vezes, não percebem os lusófonos:



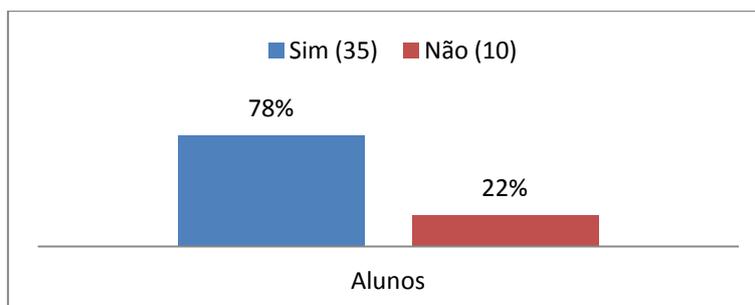
**Ilustração 37. Respostas à pergunta: «E agora, percebe todas as pessoas quando falam em Português?»**

No que respeita à expressão oral (competência ativa), no início, quase todos os informantes (nove em cada dez) tiveram dificuldades em falar em Português.



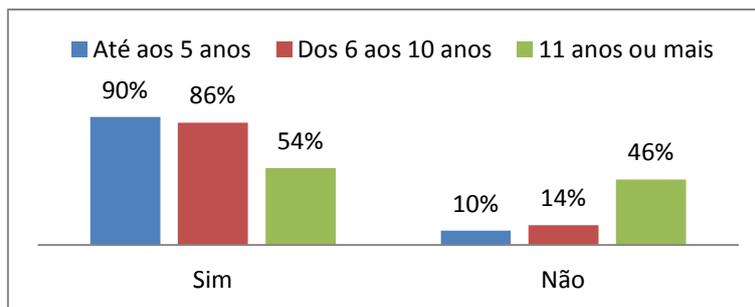
**Ilustração 38. Respostas à pergunta: «Quando chegou, teve problemas na expressão oral em Português?»**

Não obstante, tais problemas diminuíram: na atualidade, a grande maioria (78%) considera que fala perfeitamente em Português, enquanto 22% opinam que não.



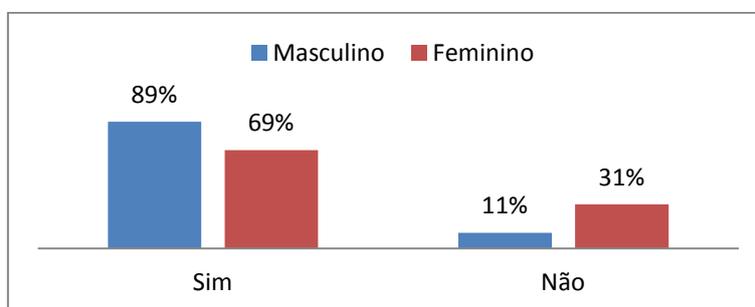
**Ilustração 39. Respostas à pergunta: «E agora, expressa-se perfeitamente em Português?»**

As dificuldades atuais para se expressar atingem, sobretudo, os alunos que estão há pouco tempo em Portugal (quase metade deles reconhece que não fala perfeitamente).



**Ilustração 40.** Respostas à pergunta: «Agora, fala perfeitamente em Português?», segundo a idade de chegada

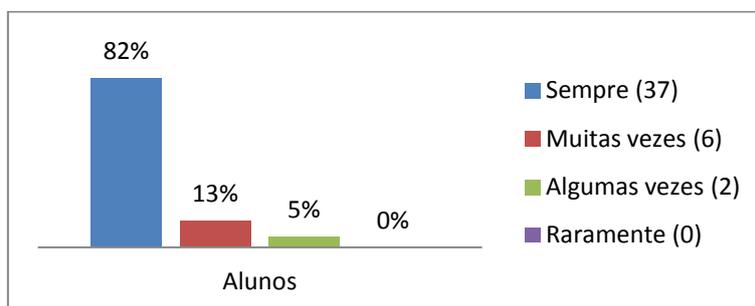
Por sexos, os alunos acham-se mais competentes na oralidade do que as alunas: nove em cada dez homens julgam que falam perfeitamente em Português, enquanto nas mulheres a proporção é de sete em cada dez.



**Ilustração 41.** Respostas à pergunta: «Agora, fala perfeitamente em Português?», segundo o sexo do inquirido

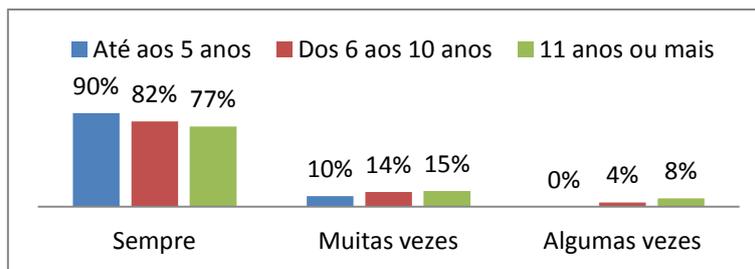
Em termos de frequência, a autoavaliação das dificuldades na oralidade também desvenda um melhor desempenho na compreensão do que na expressão.

Oito em cada dez alunos dizem compreender sempre as pessoas que falam em Português, enquanto 13% percebem muitas vezes e 5% só algumas vezes.



**Ilustração 42.** Respostas à pergunta: «Com que frequência compreende o Português?»

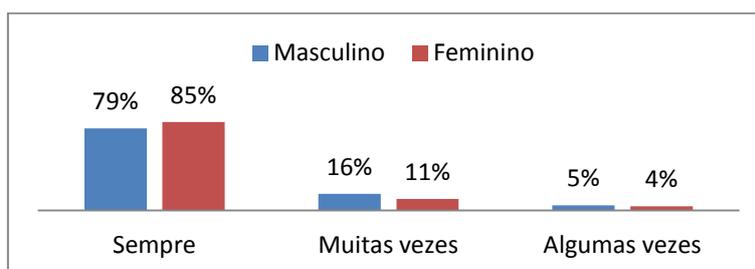
Analisando as respostas segundo a idade de chegada dos alunos, comprova-se que as dificuldades na compreensão oral estão intimamente relacionadas com aquela, ou seja, a compreensão é menor quanto maior é a idade de chegada:



**Ilustração 43. Compreensão oral do Português, segundo a idade de chegada**

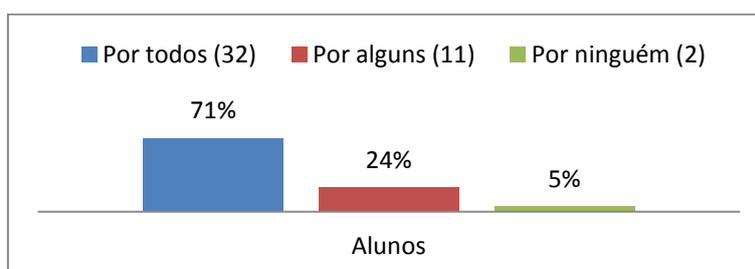
De facto, no grupo-alvo não há nenhum aluno escolarizado precocemente na Madeira que somente perceba o Português oral algumas vezes (enquanto 8% dos que chegaram depois dos onze anos se encontram nessa situação). De qualquer maneira, em todas as faixas etárias, os dados de compreensão oral são bastante bons (entre 77% e 90% percebem sempre).

Por sexos, as respostas são muito similares:



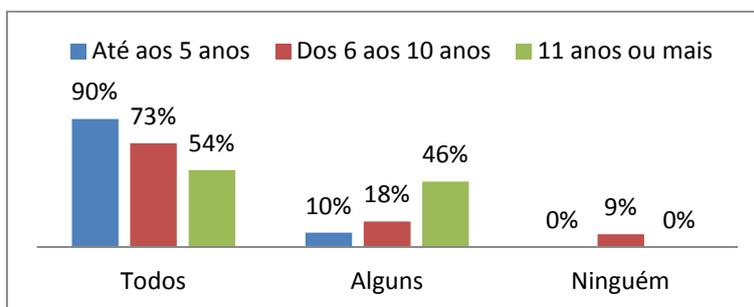
**Ilustração 44. Compreensão oral do Português, segundo o sexo do inquirido**

Todavia, no âmbito da competência ativa (expressão oral), os resultados agravam-se. Na ponderação geral, 71% dos alunos assinalam que conseguem ser percebidos por todos, mas, neste ponto, é preciso lembrar que 82% diziam perceber sempre os lusófonos (competência ativa). Também se destaca que quase a quarta parte dos inquiridos afirma ser percebida somente por alguns, enquanto 5% declaram que não são percebidos por ninguém.



**Ilustração 45. Respostas à pergunta: «Quando fala em Português é percebido?»**

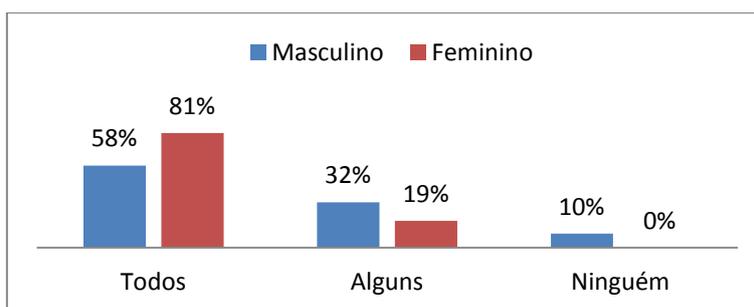
Mais uma vez, o cruzamento dos dados estatísticos desvenda como a idade de chegada é um fator definitivo na competência da expressão oral, com contrastes bastante drásticos entre os que vieram com menos de seis anos (90% afirmam ser percebidos por todos) e os que chegaram com mais de onze (quase metade destes alunos tem dificuldades em se fazer compreender).



**Ilustração 46.** Respostas à pergunta: «Quando fala em Português, é percebido?», segundo a idade de chegada

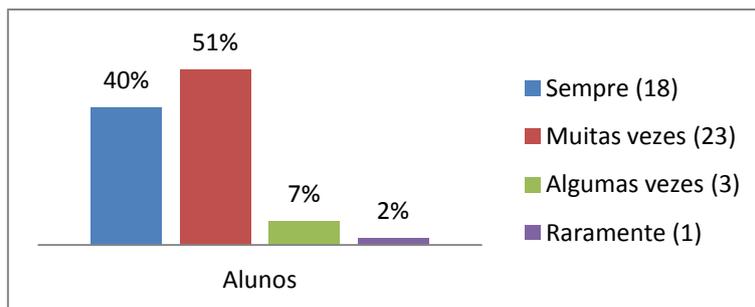
Contudo, é bastante curioso que os dois alunos que indicam não serem percebidos por ninguém tenham chegado à Madeira com idades compreendidas entre os seis e os dez anos, ou seja, estão no arquipélago, no mínimo, há oito anos.

Por sexos também se produzem bastantes divergências, sendo que as mulheres têm uma auto percepção muito melhor da sua competência para se fazerem perceber em Português (80% das alunas assinalam que são percebidas «por todos», face a 58% dos alunos).



**Ilustração 47.** Competência em se fazer perceber em Português, segundo o sexo do inquirido

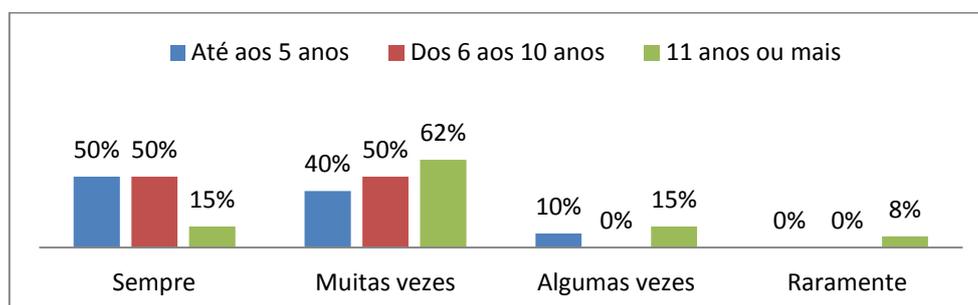
No que respeita à correção expressiva, a auto percepção do grupo é bastante positiva. Em termos de frequência, 91% acham que falam bem sempre ou muitas vezes.



**Ilustração 48. Respostas à pergunta: «Acha que fala bem em Português?»**

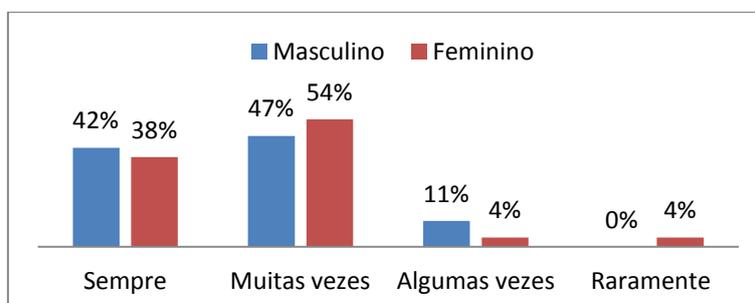
Somente quatro alunos fazem um juízo negativo da sua expressão oral: três dizem falar bem em Português apenas algumas vezes (7%), enquanto um opina que consegue se expressar com correção raramente (2%).

Por idade de chegada, parece existir uma tendência à equiparação de resultados entre os chegados antes dos seis anos e os que vieram dos seis aos dez. Como seria de esperar, os que emigraram na adolescência admitem ter um desempenho menor na expressão oral: apenas 15% opinam falar bem sempre, enquanto nos alunos chegados antes dos dez anos a percentagem é de 50%.



**Ilustração 49. Respostas à pergunta: «Acha que fala bem em Português?», segundo a idade de chegada**

Por sexos, a autoavaliação dos homens é ligeiramente mais positiva do que a das mulheres:



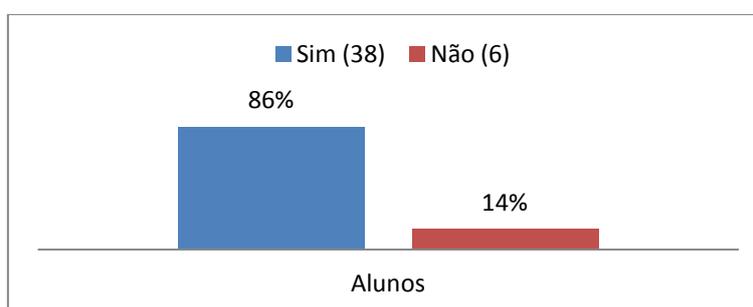
**Ilustração 50. Respostas à pergunta: «Acha que fala bem em Português?», segundo o sexo do inquirido**

Em resumo, no que respeita às competências na oralidade, as respostas dos inquiridos desvendam a seguinte panorâmica:

- Competência passiva (compreensão oral): quando chegaram à Madeira, os alunos tiveram muitas dificuldades, decorrentes do seu desconhecimento da Língua Portuguesa (oito em cada dez não percebiam os lusófonos). Porém, na atualidade, os problemas de compreensão quase têm desaparecido: 96% dos alunos declaram perceber todas as pessoas que falam em Português e, em termos de frequência, 82% dos inquiridos dizem entender essa língua sempre. Assim mesmo, as respostas dos estudantes que chegaram na adolescência permitem inferir que as dificuldades na compreensão oral foram superadas com relativa rapidez, dado que, na atualidade, 77% afirmam perceber o Português sempre.
- Competência ativa (expressão oral): todos os indicadores refletem que as dificuldades na expressão oral foram (e são) maiores do que na compreensão oral. No início, nove em cada dez alunos tiveram dificuldades em falar Português. Essa situação parece ter melhorado com os anos, mas nem tanto nem tão rápido como a compreensão oral. Aliás, os alunos que chegaram à Madeira na adolescência reparam que a sua expressão oral é bastante pior do que a compreensão. De facto, apenas 54% deles acham que falam perfeitamente em Português (nos alunos chegados antes dos seis anos a percentagem é de 90%, e nos que vieram entre os seis e os dez, é de 86%). Ao analisarem o seu desempenho em termos de frequência, as diferenças persistem: somente 15% dos chegados na adolescência pensam que falam bem em Português sempre, percentagem que atinge 50% nas outras faixas etárias. Assim, na hora de autoavaliar a expressão oral desde a perspectiva do *outro* (competência em se fazer perceber pelos lusófonos), também se observam bastantes contrastes: 90% dos alunos escolarizados precocemente em Portugal afirmam ser percebidos por todos, enquanto nos alunos chegados depois dos onze anos de idade a percentagem cai para 54%, o que representa uma diferença de menos 36 pontos.

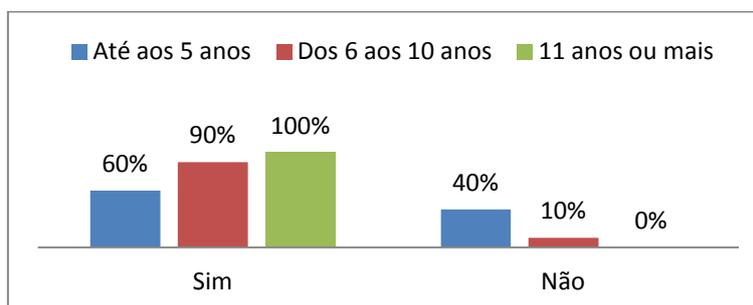
## 3.2. Autoperceção de competências na escrita

As dificuldades iniciais na escrita do Português foram muito elevadas, como é lógico, pois nenhum dos inquiridos sabia escrever nesta língua quando chegou à Madeira. De facto, pensamos que a percentagem não alcança 100% devido à existência de dez alunos que chegaram antes dos seis anos de idade. Para eles, os problemas iniciais provavelmente foram semelhantes aos dos nativos, pois ambos os grupos estavam a aprender a escrever pela primeira vez e adquiriram as primeiras habilidades na lectoescrita apenas em Português.



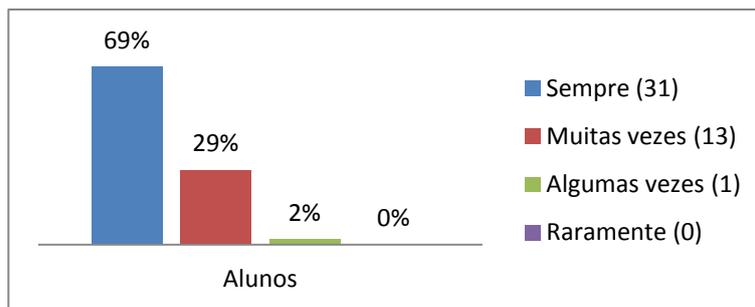
**Ilustração 51. Respostas à pergunta: «Quando chegou à Madeira, teve dificuldades na escrita em Português?»**

Aliás, a incidência de problemas iniciais na escrita é muito menor nos chegados antes dos seis anos (60%) do que nos outros alunos. As estatísticas dos inquiridos que vieram dos seis aos dez anos (90%) estão muito próximas dos números dos estudantes que emigraram na adolescência (100%). Estes dois últimos grupos têm em comum o facto de terem aprendido a escrever em Espanhol antes do que em Português, o que pode ter provocado algumas interferências.



**Ilustração 52. Dificuldades iniciais na escrita em Português, segundo a idade de chegada**

Na atualidade, as dificuldades permanecem, embora na compreensão da escrita (competência passiva) as respostas dos alunos sejam bastante positivas, dado que 98% assegura compreender os textos em Português sempre ou muitas vezes.



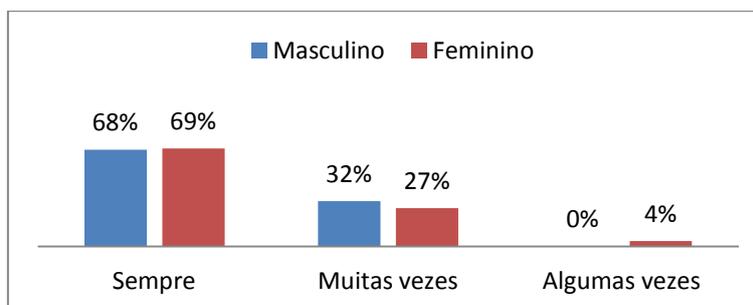
**Ilustração 53. Respostas à pergunta: «Na atualidade, percebe os textos escritos em Português?»**

Em relação à idade, não existem muitas diferenças, mas surpreende que a percentagem dos inquiridos que afirmam perceber os textos sempre seja superior nos alunos que estão há menos anos na Madeira.



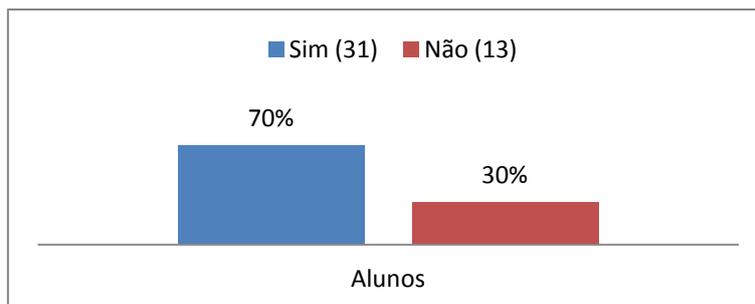
**Ilustração 54. Respostas à pergunta: «Agora, percebe os textos em Português?», sg. a idade de chegada**

Por sexos, também não há divergências significativas:



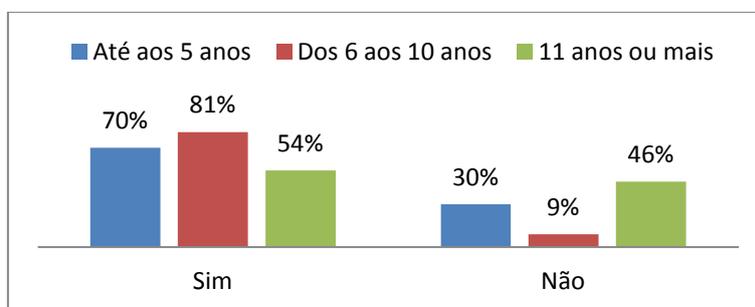
**Ilustração 55. Respostas à pergunta: «Agora, percebe os textos em Português?», segundo o sexo do aluno**

Contudo, a autoperceção dos alunos em relação à sua competência para escreverem em Português é bastante pior do que a sua avaliação da compreensão. Em termos gerais, 30% dos estudantes reconhecem que não escrevem corretamente.



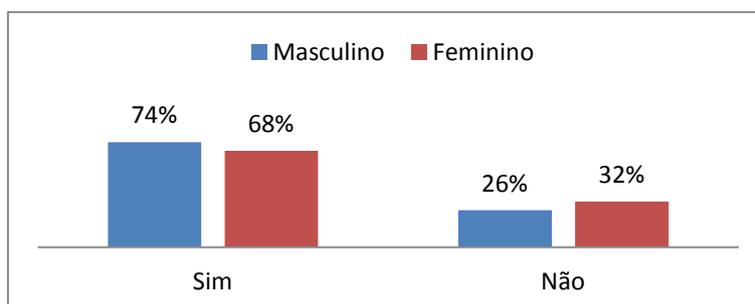
**Ilustração 56. Respostas à pergunta: «E agora, escreve corretamente em Português?»**

Por idades, os que mais problemas reconhecem são os que emigraram depois dos onze anos (46% manifestam que ainda têm dificuldades). Também se destaca que os alunos da faixa dos seis aos dez anos façam uma autoavaliação mais positiva do que os escolarizados precocemente em Portugal:



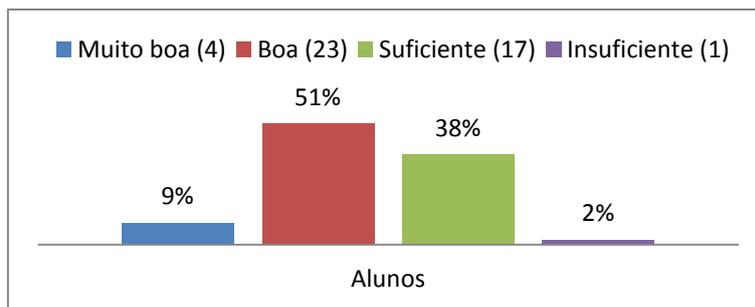
**Ilustração 57. Respostas à pergunta: «Agora, escreve corretamente em Português?», sg. a idade de chegada**

Por sexos, os homens têm uma melhor autoperceção da sua competência na escrita do que as mulheres (74% dos alunos acham que escrevem corretamente em Português, face a 68% das alunas):



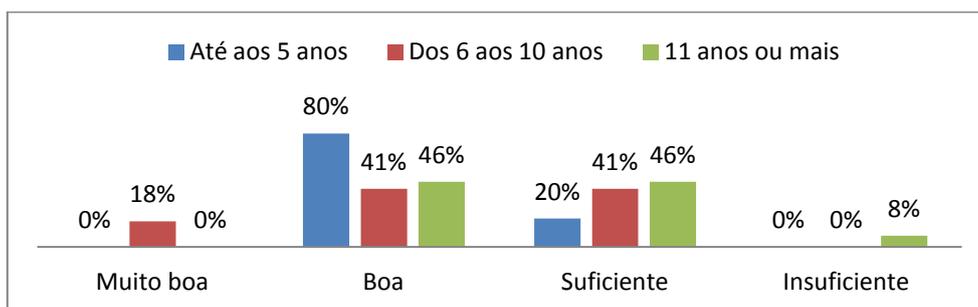
**Ilustração 58. Respostas à pergunta: «Agora, escreve corretamente em Português?», segundo o sexo o do aluno**

Na hora de qualificar a competência na escrita em Português, a maioria dos inquiridos (algo mais de metade) considerou que era «boa», seguida dos alunos que opinaram que tinham uma competência «suficiente» (38%).



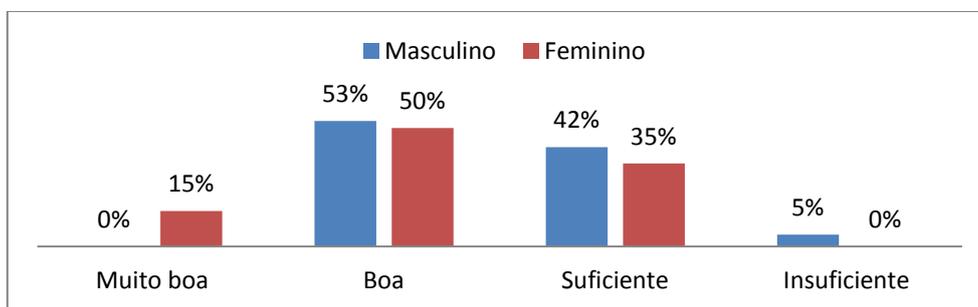
**Ilustração 59. Autoavaliação da competência atual para escrever em Língua Portuguesa**

Os alunos com melhor autopercepção do seu desempenho na escrita são os que chegaram mais cedo. 80% deles referiram que a sua competência é «boa». Nos outros alunos, as percentagens nas respostas «boa» e «suficiente» são idênticas (41% e 46%, respetivamente). Aliás, sobressai que apenas quatro inquiridos julguem ter uma competência «muito boa». Trata-se de quatro alunas, todas elas chegadas à Madeira entre os seis e os dez anos de idade.



**Ilustração 60. Autoavaliação da competência atual na escrita em Português, segundo a idade de chegada**

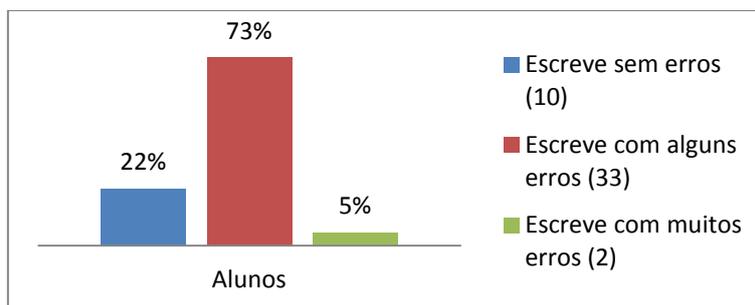
Por sexos, novamente não existem muitos contrastes. A única valoração de «insuficiente» corresponde a um aluno do sexo masculino.



**Ilustração 61. Autoavaliação da competência atual para escrever em Português, segundo o sexo do aluno**

Chegados a este ponto, gostaríamos de resumir a percepção que os alunos têm sobre a sua escrita em Português: relembramos que sete em cada dez opinam que escrevem corretamente e quase nove em cada dez pensam que a sua competência é «boa» ou

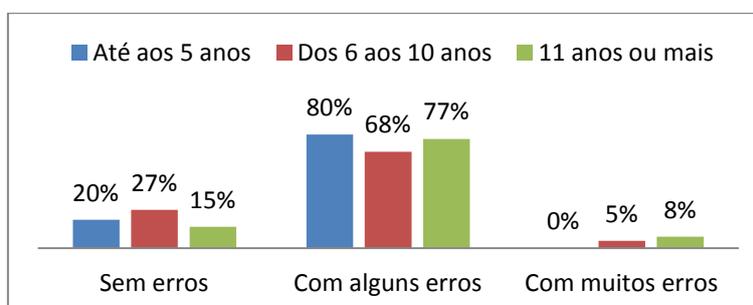
«suficiente». Todavia, ao serem questionados sobre a sua correção ortográfica, uma grande maioria (78%) reconheceu fazer erros.



**Ilustração 62. Autoavaliação da ortografia (na atualidade)**

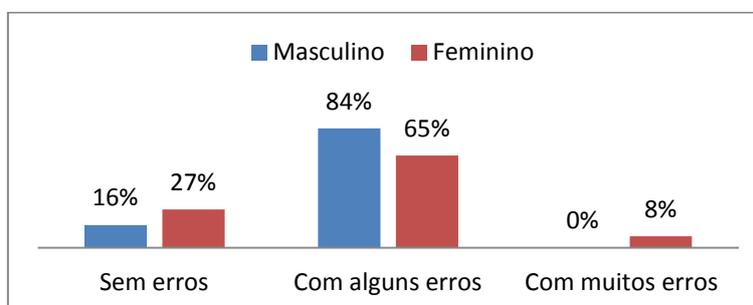
Quer dizer que a generalidade dos alunos têm uma percepção subjetiva bastante positiva sobre a sua escrita, mas, confrontados com um dado objetivo (a correção ortográfica), reconhecem cometer falhas. Neste sentido, sobressai o relaxamento no nível de autoexigência que parecem ter os estudantes em relação à gramática da Língua Portuguesa, pelo menos, se o compararmos com os objetivos das autoridades educativas: o Ministério da Educação e Ciência estabelece, nas Metas Curriculares, que já no quinto ano do Ensino Básico os alunos devem escrever sem erros de ortografia (BUESCU, 2012: 37).

Para além disto, as estatísticas sobre os erros ortográficos são bastante semelhantes nas três faixas etárias, não existindo grandes contrastes entre os alunos que chegaram antes dos seis anos à Madeira (e que portanto apenas foram escolarizados em Portugal, como os nativos) e os que vieram depois dos onze anos, após uma longa instrução num país estrangeiro. Tudo isto nos remete para as explicações sobre o fraco desempenho das crianças e dos jovens de Portugal na disciplina de Língua Portuguesa: provavelmente, muitos nativos também fazem erros.



**Ilustração 63. Autoavaliação da ortografia (na atualidade), segundo a idade de chegada**

Por sexos, é que se produzem algumas diferenças. A percentagem de alunas que declara não cometer falhas na escrita (27%) é onze pontos superior à dos homens (16%), mas também é preciso sublinhar que os dois únicos inquiridos que reconhecem fazer muitos erros são mulheres.



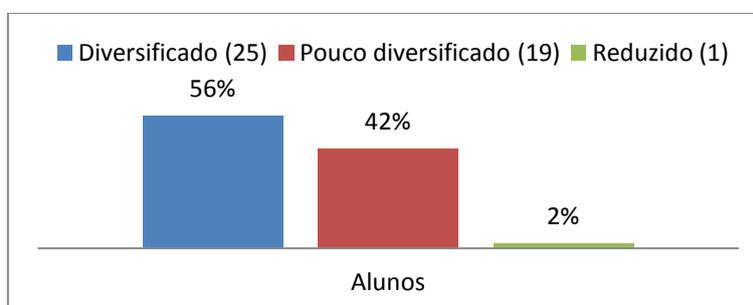
**Ilustração 64. Autoavaliação da ortografia (na atualidade), segundo o sexo do aluno**

Mais adiante, no capítulo sobre *Os principais pontos de conflito na escrita em Português*, analisaremos as principais falhas em que incorrem os membros do grupo-alvo, tanto ortográficas como de outro tipo.

### 3.3. Outros aspetos

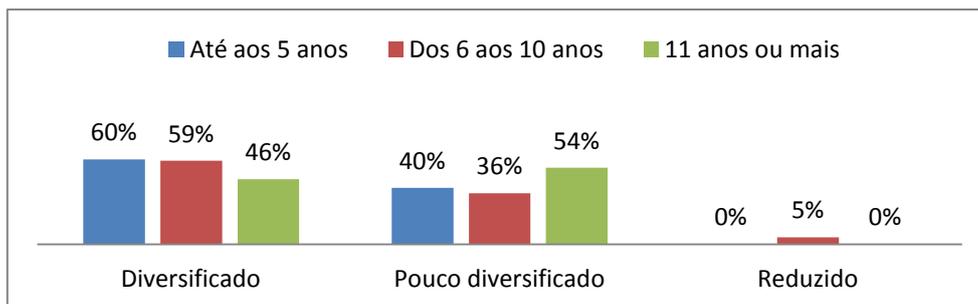
Neste ponto, incluímos dois aspetos que não podem ser englobados nem na competência oral nem na competência escrita, precisamente por estarem relacionados com as duas. Trata-se do conhecimento de palavras do Português (vocabulário) e das dificuldades noutras disciplinas que não seja a Língua Portuguesa.

Em relação ao vocabulário, salienta-se que quatro em cada dez alunos assinalem que é «pouco diversificado». Apenas um inquirido, uma aluna que chegou entre os seis e os onze anos de idade, julga que é «reduzido»:



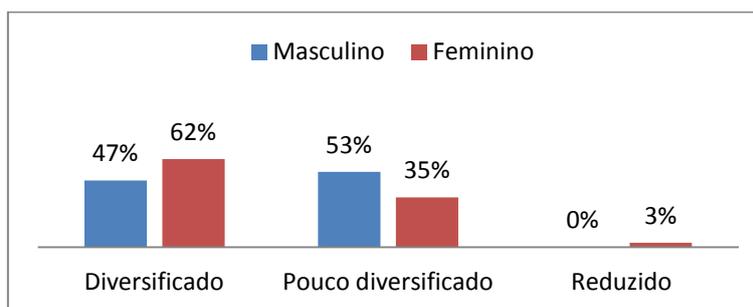
**Ilustração 65. Respostas à pergunta: «Como acha que é o seu vocabulário?»**

Aliás, é bastante surpreendente que não existam divergências drásticas entre os alunos que viveram quase toda a vida na Madeira e os que vieram na adolescência:



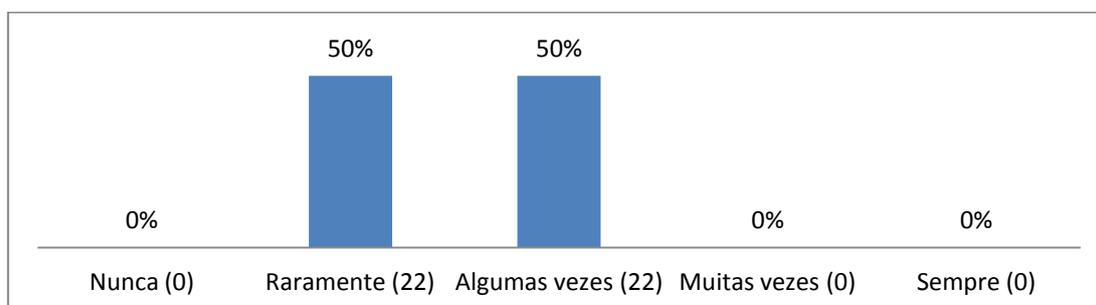
**Ilustração 66. Autoperceção do vocabulário, segundo a idade de chegada**

Na hora de analisar o grupo de alunos cujo vocabulário é «pouco diversificado», as distâncias são maiores por sexo do que por idade: a diferença entre os que chegaram antes dos seis anos de idade e os que vieram depois dos onze é de 14 pontos (a favor dos primeiros), enquanto por sexos existem 18 pontos de separação (a favor das mulheres). De facto, a maioria das alunas (62%) afirmou que o seu vocabulário é «diversificado», enquanto nos homens a resposta maioritária é «pouco diversificado» (53%).



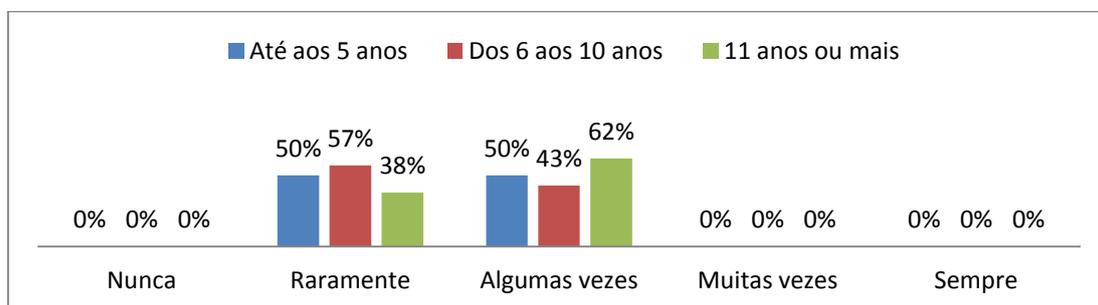
**Ilustração 67. Autoperceção do vocabulário, segundo o sexo do aluno**

Em relação às dificuldades noutras disciplinas (que não seja a Língua Portuguesa), os resultados permitem deduzir que os estudantes não acham ter demasiados problemas académicos, pois, no pior dos casos, declaram ter dificuldades «algumas vezes» (50%). A outra metade dos alunos assinalou tê-las «raramente».



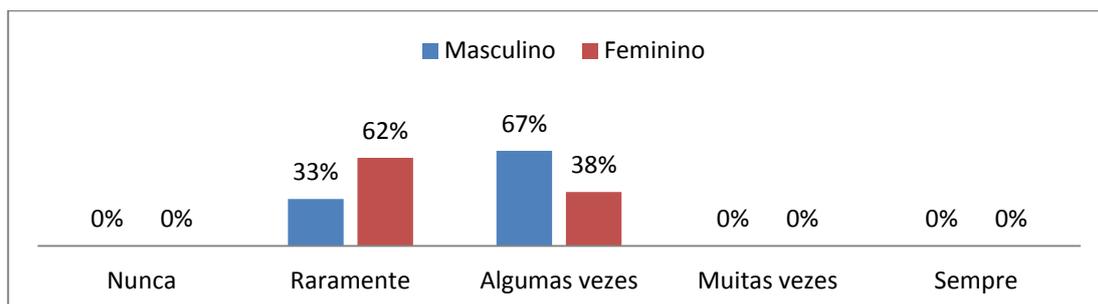
**Ilustração 68. Respostas à pergunta: «Com que frequência tem dificuldades noutras disciplinas?»**

Por idades, a melhor autoperceção corresponde aos que chegaram entre os seis e os dez anos (57% indicam ter problemas só «raramente»). Os que estão há menos anos na Madeira revelam mais dificuldades, pois 62% responderam «algumas vezes».



**Ilustração 69. Dificuldades noutras disciplinas, segundo a idade de chegada do aluno**

Novamente, os maiores contrastes produzem-se em função do sexo do aluno. De acordo com os resultados do inquérito, as mulheres apresentam muito menos problemas do que os homens: 62% das alunas assinalaram ter dificuldades «raramente», enquanto 67% dos alunos confessaram tê-las «algumas vezes».



**Ilustração 70. Dificuldades noutras disciplinas, segundo o sexo do aluno**

Em conclusão, os inquiridos do sexo feminino não só parecem possuir um maior conhecimento das palavras do Português (o que, sem dúvida, deve favorecer o seu desempenho escolar), como também assinalam ter menos dificuldades noutras disciplinas (que não seja a Língua Portuguesa).

## Capítulo 4. Autopercepção de competências linguísticas em Espanhol

Além de estudar a autopercepção dos alunos em relação ao seu conhecimento do Português, reservamos uma parte do inquérito (sete perguntas) para averiguar se os alunos sabem Espanhol (e em que medida dominam esta língua). O objetivo era discernir se, no processo de imersão linguística na Madeira, os alunos esqueceram a língua do seu país de origem, para depois sondar se a Língua Espanhola está a interferir no seu Português, oral e escrito.

Antes de mais nada, gostaríamos de relembrar alguns aspetos importantes sobre a relação destes alunos luso-venezuelanos com o Espanhol. Como já referimos, praticamente a totalidade deles (87%) considera que o Castelhana é a sua LM ou L1, enquanto apenas 13% (seis alunos) opinam que a sua LM é o Português. Destes, três chegaram antes dos seis anos de idade e os outros três entre os seis e os dez.

Na análise das línguas faladas em casa e com os amigos e colegas, referenciamos que há uma percentagem importante de alunos bilingues, embora o bilinguismo diminua em função da idade de chegada dos inquiridos (quanto mais cedo tenham vindo para a Madeira, mais tendem para o monolinguismo em Português). Podemos observar este fenómeno examinando, por exemplo, as línguas faladas com a mãe: dos que chegaram antes dos seis anos de idade, 60% comunicam com a progenitora apenas em Português, percentagem que desce para 50% nos alunos vindos entre os seis e os dez anos e para apenas 15% nos chegados depois dos onze anos.

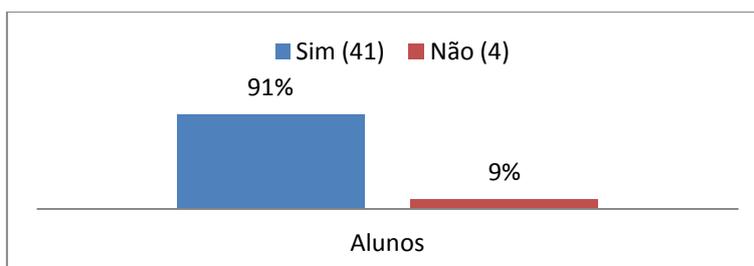
Na esfera social (línguas faladas com os amigos e colegas), o uso do Espanhol é menor (consequência lógica, dado que os alunos estão inseridos num meio lusófono), mas muito frequente: 40% dos escolarizados precocemente na Madeira admitem falar em Castelhana com alguns amigos e colegas, situação que atinge 36% dos chegados entre os seis e os dez anos e 62% dos que emigraram depois dos onze anos.

Todos estes dados sociolinguísticos harmonizam-se com as estatísticas sobre a autopercepção de competências linguísticas em Língua Espanhola. Na continuação, veremos que os estudantes apresentam um conhecimento do Castelhana que varia em

função da idade de chegada (é muito menor nos alunos que vieram antes dos seis anos de idade).

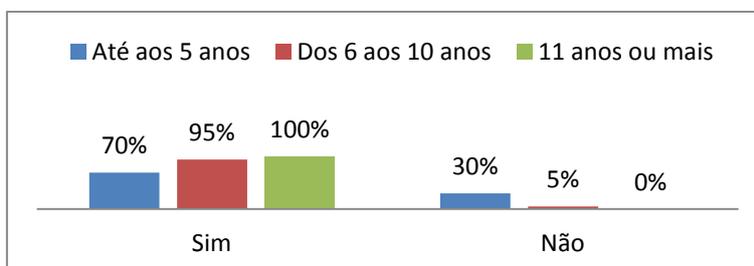
## 4.1. Autopercepção de competências na oralidade

O número de alunos que assinala saber falar em Espanhol (41) é quase idêntico ao dos estudantes que acha que esta língua é a sua LM (39).



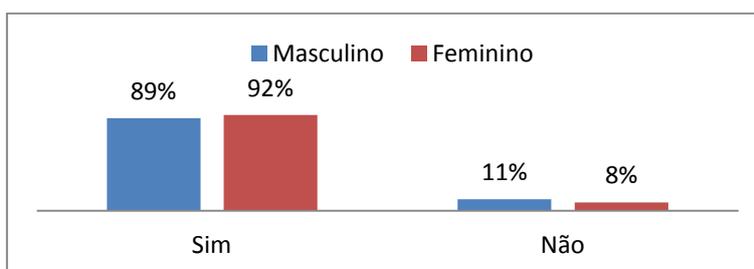
**Ilustração 71. Respostas à pergunta: «Sabe falar em Espanhol?»**

A autopercepção do domínio da expressão oral é menor entre os alunos que chegaram mais novos à Madeira. Alguns, por terem chegado por volta da primeira infância, provavelmente nunca aprenderam aquela língua formalmente; outros devem tê-la esquecido, pois entre os que desconhecem o Castelhana há um estudante que veio depois dos seis anos.



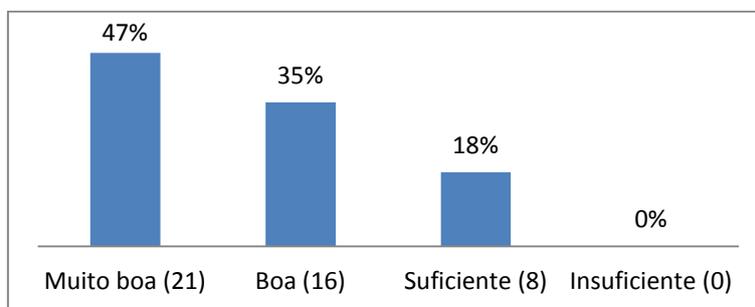
**Ilustração 72. Respostas à pergunta: «Sabe falar em Espanhol?», segundo a idade de chegada**

Por sexos, não se produzem diferenças significativas:



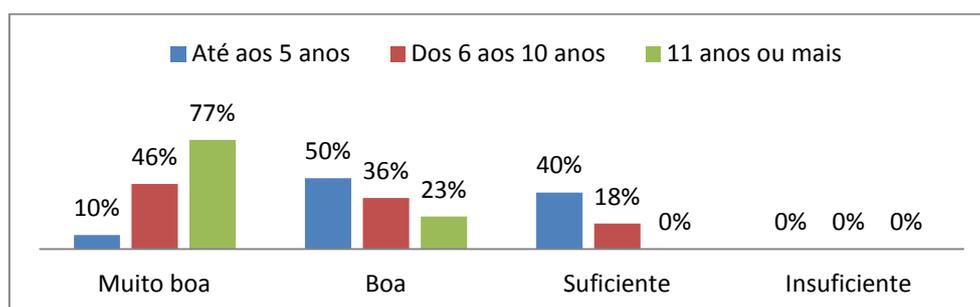
**Ilustração 73. Respostas à pergunta: «Sabe falar em Espanhol?», segundo o sexo do aluno**

A percepção dos inquiridos sobre o seu domínio da compreensão oral é bastante positiva: 82% julgam que é «muito bom» ou «bom». Notamos que, apesar de quatro pessoas terem reconhecido que não sabem falar Espanhol, não há ninguém que tenha indicado que a sua competência é «insuficiente». Quer dizer que, mesmo quando não dominam o Castelhana, têm a capacidade de compreendê-lo.



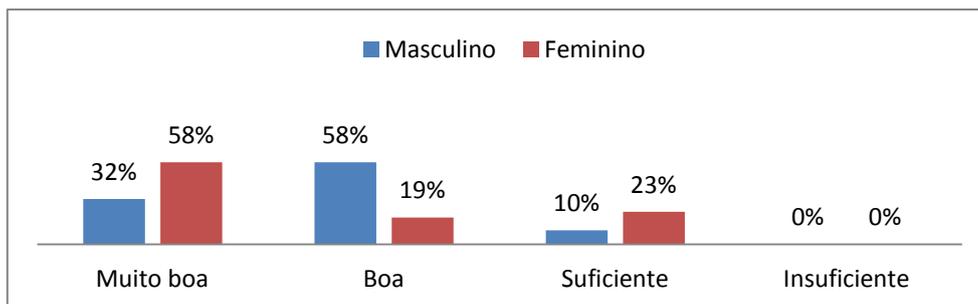
**Ilustração 74. Autoavaliação da competência na compreensão oral do Espanhol**

Todavia, as diferenças de autoavaliação, segundo a idade de chegada dos informantes, são bastante consideráveis, o que sugere que, com a passagem do tempo, e na medida em que os alunos aprofundam a sua imersão linguística em Português, podem perder algum domínio do Espanhol, mesmo em competências passivas como a compreensão oral. Neste sentido, destaca-se poderosamente a divergência nas percentagens dos estudantes que responderam ter uma competência «muito boa». Estas oscilam dramaticamente entre 10% (alunos chegados antes dos seis anos) e 77% (vindos depois dos onze anos).



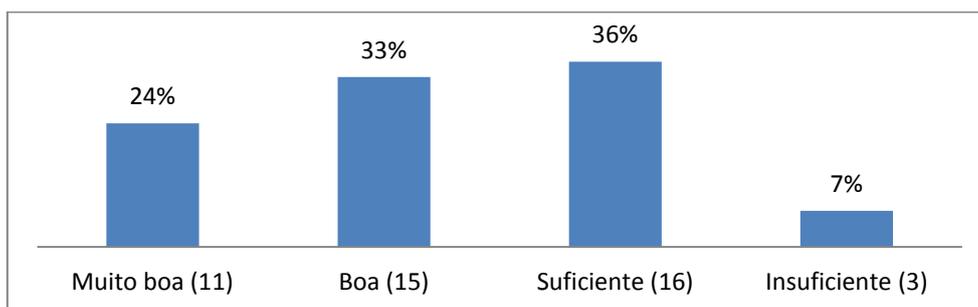
**Ilustração 75. Autoavaliação da competência na compreensão oral do Espanhol, segundo a idade de chegada**

Por sexos, as mulheres respondem maioritariamente que o seu domínio da compreensão do Espanhol falado é «muito bom» (58%), enquanto nos homens predomina a autoavaliação de «bom» (58%).



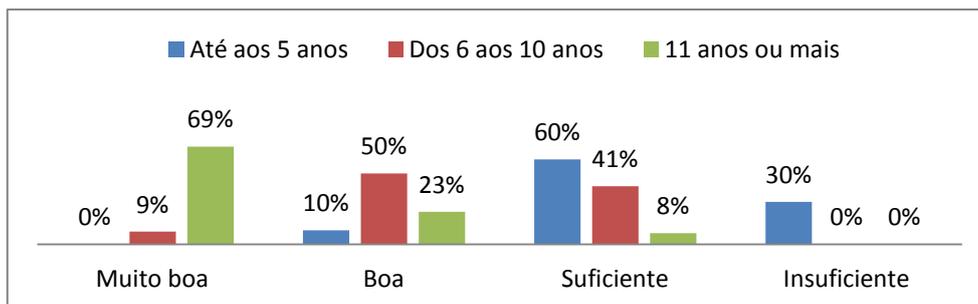
**Ilustração 76. Autoperceção da competência na compreensão oral do Espanhol, segundo o sexo do aluno**

Os dados sobre a autoperceção da expressão oral (competência ativa), não são tão bons como na compreensão (competência passiva). De facto, a resposta predominante já não é «muito boa», mas apenas «suficiente». Aliás, é surpreendente que os alunos não apresentem uma visão mais positiva do seu domínio do Espanhol oral, sobretudo, tendo em conta que muitos deles falam nesta língua com bastante frequência, em casa e com os amigos e colegas.



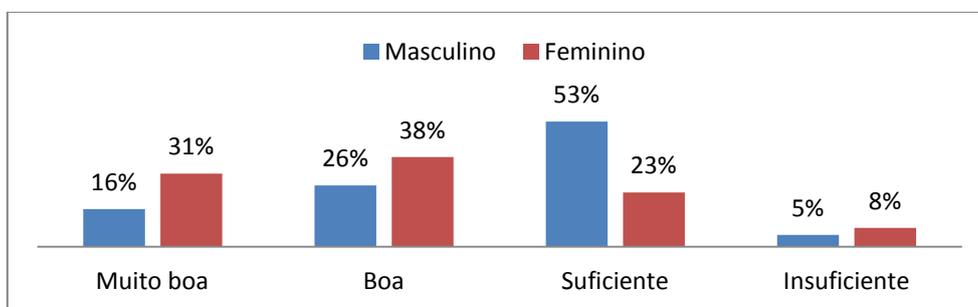
**Ilustração 77. Autoperceção da competência na expressão oral em Espanhol**

Porém, ao cruzarmos as respostas com a idade de chegada dos alunos, descobrimos que a perceção média é tão baixa por causa das respostas dos estudantes que começaram a viver na Madeira antes dos seis anos de idade: eles avaliam negativamente a sua competência para se expressar em Espanhol (60% dizem que é apenas «suficiente» e, quase a terceira parte, 30%, admite que é «insuficiente»). Neste sentido, é preciso relembrar que 60% dos indivíduos desta faixa etária nunca falam em Castelhana, nem com a família, nem na rua. Portanto, pensamos que não é de excluir a hipótese de terem um domínio ativo do Espanhol fraco, quiçá não excessivamente distante do conhecimento que têm muitos nativos da RAM (para os quais o Espanhol, pela sua semelhança com o Português, não é um idioma demasiado difícil de compreender nem de aprender).



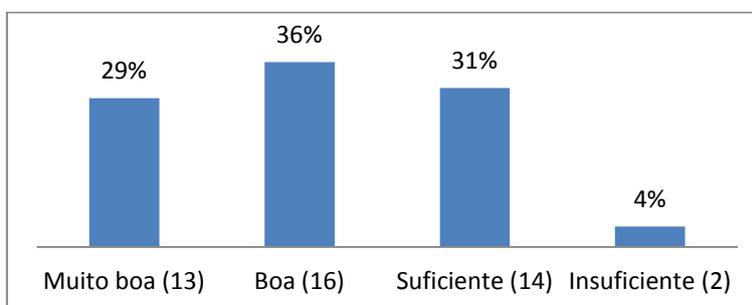
**Ilustração 78. Competência na expressão oral em Espanhol, segundo a idade de chegada**

Por sexos, novamente, as mulheres apresentam estatísticas mais positivas: quase a terceira parte das alunas (31%) afirma que o seu domínio da expressão oral é «muito bom» e 38% acham que é «bom». Pelo contrário, mais de metade dos homens responde que é «suficiente».



**Ilustração 79. Competência na expressão oral em Espanhol, segundo o sexo do aluno**

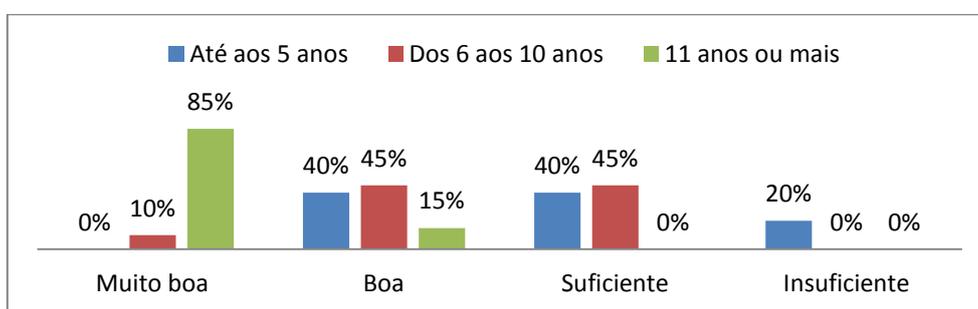
O facto de os alunos apontarem maioritariamente que a sua competência na expressão oral é apenas «suficiente» pode denotar alguma insegurança em relação à correção da sua maneira de falar (do ponto de vista da gramática). De facto, quando questionados sobre a sua competência para se fazerem perceber ao falarem em Castelhana (autoavaliação da expressão em contextos comunicativos), as estatísticas melhoram sensivelmente:



**Ilustração 80. Respostas à pergunta: «Qual a sua competência para se fazer perceber por hispanofalantes?»**

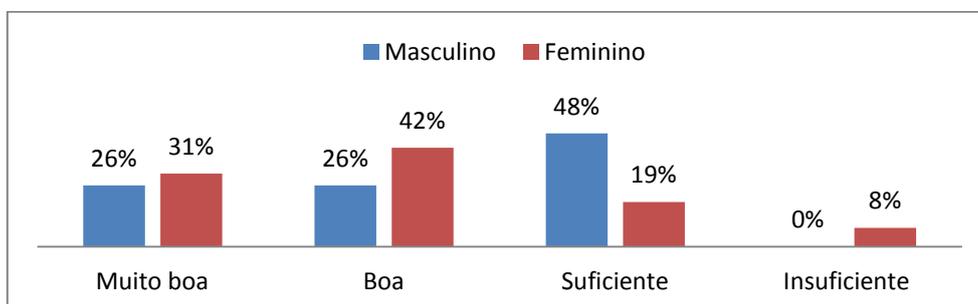
Como se pode observar, os resultados são muito mais positivos. Agora, a resposta maioritária é «boa» (36%) e também sobe o número de alunos que acham que a sua competência para comunicar com pessoas que têm o Espanhol como LM é «muito boa» (29%).

Esta tendência é evidente em todas as faixas etárias, inclusive nos alunos escolarizados precocemente em Portugal: 40% deles opinam que o seu desempenho é «bom» (o que supõe uma melhoria de 30 pontos em relação à resposta sobre a autoperceção da expressão oral). Igualmente, desce o número de alunos que julga ter um domínio insuficiente (passa de 30% para 20%).



**Ilustração 81. Competência em se fazer perceber por hispanofalantes, segundo a idade de chegada**

Em relação ao sexo, também se demonstra esta melhoria, nomeadamente nos homens, que eram os que apresentavam os piores resultados na autoperceção da expressão oral em Castelhana. A percentagem de homens que afirma ter uma competência «muito boa» aumenta dez pontos (de 16% para 26%) e já não há nenhum que responda «insuficiente». Aliás, nas mulheres, incrementa-se o grupo que qualifica a sua competência de «boa» (passa de 38% para 42%).



**Ilustração 82. Competência em se fazer perceber por hispanofalantes, segundo o sexo do aluno**

Em resumo, os resultados do inquérito refletem que quase todos os alunos luso-venezuelanos têm bastante domínio da oralidade da Língua Espanhola, no que respeita à competência passiva (compreensão), dado que 82% dos inquiridos manifestam que é

«boa» ou «muito boa». No entanto, a autoperceção da expressão oral é mais desfavorável e depende muito da idade de chegada do aluno (os que vieram mais novos fazem uma autoavaliação mais negativa do que os que emigraram na puberdade).

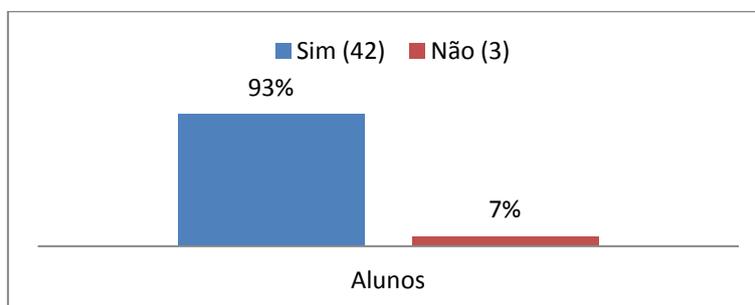
Aliás, as questões referentes à expressão oral apresentam resultados aparentemente contraditórios. Confrontados com a pergunta: «Qual o seu grau de competência na expressão oral do Espanhol?», quase metade dos alunos (43%) assinala que é apenas «suficiente» ou mesmo «insuficiente». Porém, esta percentagem desce para 35% perante a pergunta: «Qual diria que é o seu grau de competência para se fazer perceber por hispanofalantes?».

Na nossa opinião, este paradoxo pode revelar algumas dúvidas dos inquiridos sobre a correção da sua fala, em relação à gramática normativa da Língua Castelhana, por esquecimento progressivo do Espanhol e/ou por interferências do Português. Relembramos que, por terem emigrado, os alunos ou abandonaram abruptamente as aulas de Castelhana ou mesmo nem receberam educação formal nesta matéria. Para além disto, é preciso ter em conta que no quotidiano destes indivíduos quase sempre estão presentes duas línguas – Português e Castelhana – que, pela sua proximidade, favorecem a intercompreensão, mas também outros fenómenos como a mistura e a mudança de códigos e a presença de *falsos amigos*. Neste contexto, estabelece-se uma corrente bidirecional de influências, em que a LM (que, para 87% dos alunos, é o Espanhol) pode interferir na língua alvo (Português), mas também ao contrário. Daí que os alunos demonstrem mais insegurança em relação à correção do seu Castelhana do que à sua capacidade para comunicarem com hispanofalantes. É assim porque no caso hipotético de desrespeitarem a gramática espanhola e introduzirem traços do Português no Castelhana falado, a competência para se fazerem perceber raramente ficaria comprometida (pela proximidade de ambas as línguas).

## **4.2. Autoperceção de competências na escrita**

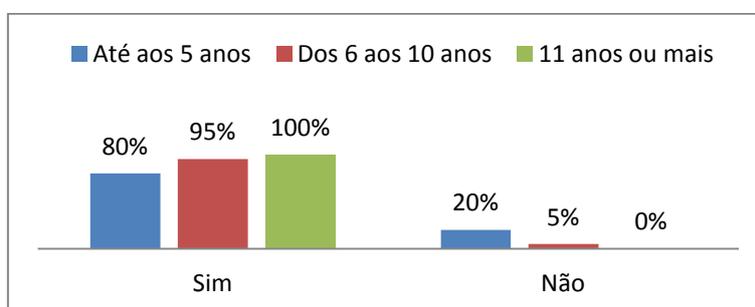
Embora possa ser chocante, a percentagem de alunos que manifesta saber ler e escrever em Espanhol não só é elevadíssima (93%), como também até supera a proporção de estudantes que dizem saber falar nessa língua. Porém, pensamos que este fenómeno se explica pela semelhança entre as escritas do Português e do Castelhana, tão grande que permite a intercompreensão de textos por falantes dos dois idiomas, inclusive em pessoas que nunca estudaram o Espanhol ou o Português como língua

estrangeira (não acontece o mesmo na oralidade, pois as pronúncias são muito diferentes). Por exemplo, em textos científicos, a transferência de conhecimento pode superar 90% (HENRIQUES, 2000).



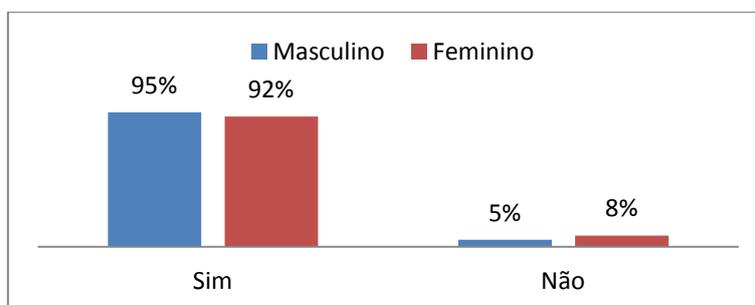
**Ilustração 83. Respostas à pergunta: «Sabe ler e escrever em Espanhol?»**

De facto, até os alunos que não frequentaram o Ensino Básico na Venezuela apresentam resultados excelentes: 80% afirmam que conseguem ler e escrever em Castelhamo, percentagem que atinge 95% dos estudantes que chegaram à Madeira dos seis aos dez anos de idade (e que, portanto, receberam aulas formais de Espanhol na Venezuela). Logicamente, na faixa de idade dos onze anos ou mais, todos dominam a lectoescrita da sua LM.



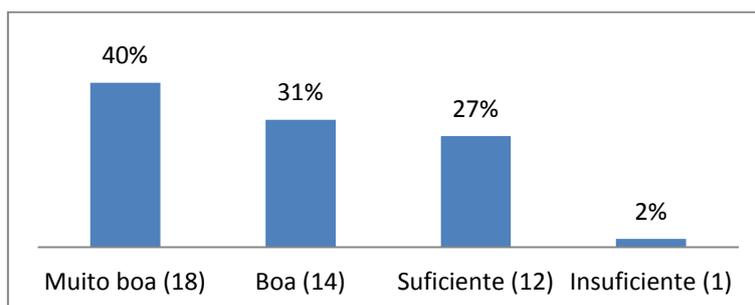
**Ilustração 84. Respostas à pergunta: «Sabe ler e escrever em Espanhol?», segundo a idade de chegada**

Não existem muitas divergências nos resultados de homens e mulheres:



**Ilustração 85. Respostas à pergunta: «Sabe ler e escrever em Espanhol?», segundo o sexo do aluno**

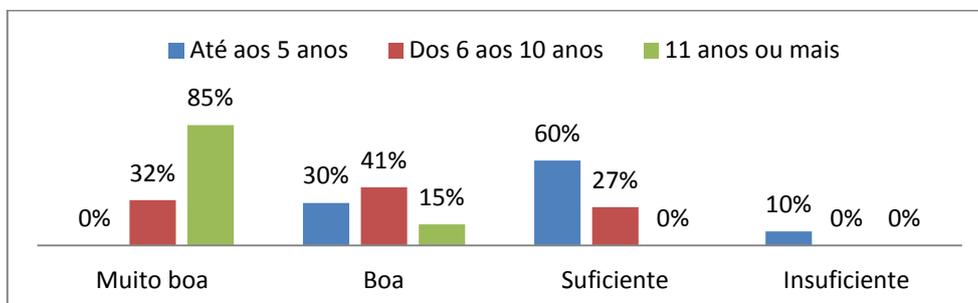
No que respeita à compreensão escrita do Espanhol, predominam as respostas «muito boa» (40%) e «boa» (31%). Porém, o número de alunos que indicam ter um domínio apenas «suficiente» cresce em relação à percentagem de «suficiente» na compreensão da oralidade, passando de 18% para 27%. Pensamos que esta tendência é coerente com o percurso académico dos alunos: o seu conhecimento do léxico, da sintaxe e da ortografia do Castelhana é muito variável em função da idade de chegada (e com propensão a diminuir) devido à sua inserção num sistema escolar que não emprega essa língua. O panorama resultante é o seguinte: quase todos os estudantes conseguem compreender os textos em Espanhol (98%), mas a quarta parte tem um conhecimento «suficiente» (como se diz coloquialmente, para *desenrascar*). Se calhar, estes estudantes – os que responderam «suficiente» – leem os textos em Castelhana, baseando-se nos seus conhecimentos do Português (ou seja, aproveitam a transferência entre ambas as línguas). Quer dizer que a competência destes alunos na lectoescrita do Espanhol deve ser bastante próxima da competência dos nativos da Madeira.



**Ilustração 86. Autoperceção da competência na compreensão da escrita em Espanhol**

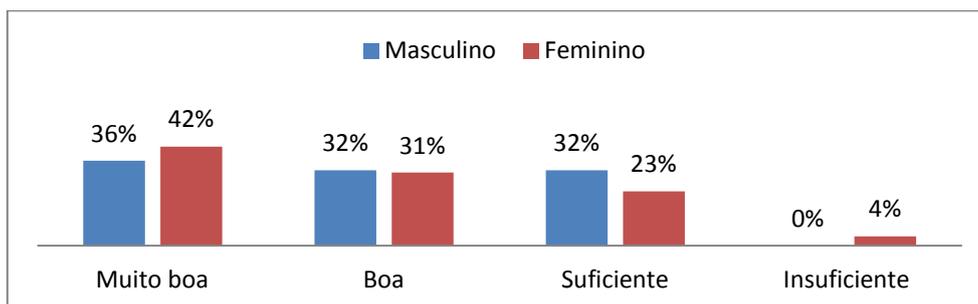
De facto, a resposta «suficiente» predomina nos alunos que chegaram à Madeira antes dos seis anos de idade (60%). Neste grupo, 10% não consegue ler e escrever na língua do seu país de nascimento. Na faixa etária dos seis aos dez anos, as respostas são bastante díspares: 32% têm uma competência «muito boa» para perceber textos em Espanhol, 41% responderam «boa» e 27% «suficiente». Supomos que a autoperceção do estudante tem muito a ver com a idade exata que tinha quando se matriculou na escola portuguesa. Evidentemente, o aluno que chegou para começar o segundo ano do Ensino Básico na Madeira não vai ter o mesmo conhecimento da gramática espanhola que o colega que veio com dez anos e completou o quarto *grado* da *Educación Básica* na Venezuela.

É por esta razão que o grupo dos estudantes chegados na pré-adolescência ou na adolescência não declaram qualquer dificuldade na compreensão escrita do Espanhol, que é «muito boa» (85%) ou «boa» (15%), resultados muito melhores do que os dos colegas.



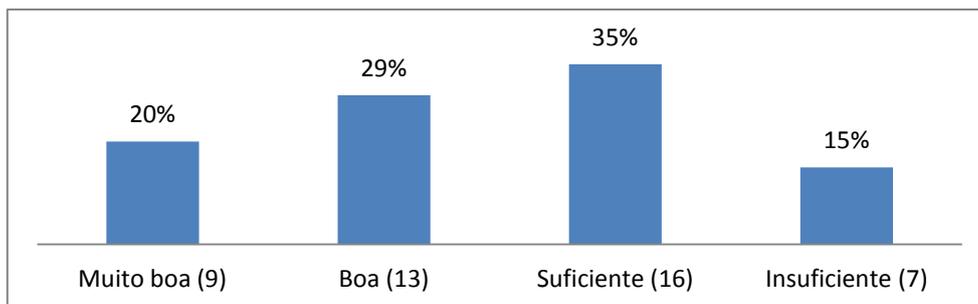
**Ilustração 87. Compreensão da escrita em Espanhol, segundo a idade de chegada**

Novamente, por sexos quase não há diferenças, embora a autopercepção das mulheres seja ligeiramente superior à dos homens (no que respeita à resposta «muito boa»):



**Ilustração 88. Competência na compreensão da escrita em Espanhol, segundo o sexo do aluno**

Na expressão escrita, repete-se a tendência geral que se manifesta no inquérito: a autopercepção das competências ativas é sempre pior do que a autoavaliação das passivas. Os dados da expressão escrita são menos favoráveis do que na pergunta anterior: a resposta maioritária é «suficiente» (35%), enquanto na compreensão de textos era «muito boa» (40%). Aliás, os números da expressão escrita assemelham-se muito aos de outra competência ativa, a expressão oral, em que também predominava a resposta «suficiente», com uma percentagem quase idêntica (36%), embora na comparação destas duas variáveis o número de alunos com competência «insuficiente» para escrever se agrave bastante. Relembremos que 7% dos estudantes declaravam um domínio «insuficiente» para falar em Espanhol, percentagem que agora, na expressão escrita, duplica (15%).

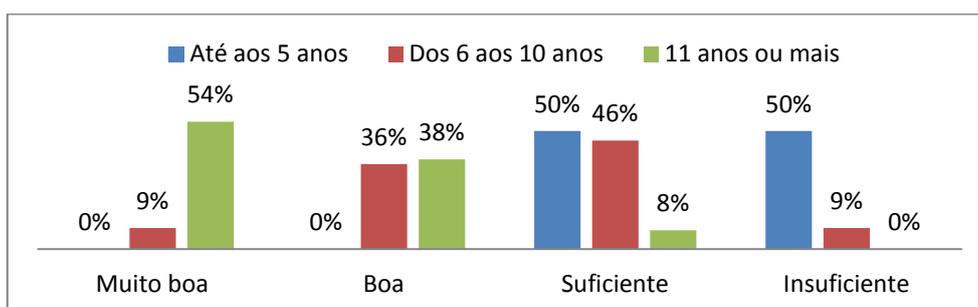


**Ilustração 89. Autoperceção da competência na expressão escrita em Espanhol**

Um dos aspetos que mais curiosidade levanta é qual dos dois idiomas dominam melhor os alunos, especialmente na escrita, dado que a autoperceção em Língua Portuguesa era bastante negativa: convém recordar que apenas quatro pessoas (9% dos inquiridos) afirmavam ter uma competência «muito boa» para escreverem em Português, 51% assinalaram que era «boa», 38% «suficiente» e 2% «insuficiente».

Ora, no Espanhol, as tendências radicalizam-se. O que chama mais à atenção é o elevado número de alunos que manifestam uma capacidade «muito boa» para redigirem textos na língua do seu país de nascimento. A percentagem (20%) é de mais do dobro do que em Português. A resposta «suficiente» é muito parecida em ambas as línguas (38% em Português e 35% em Espanhol). Contudo, a estatística de alunos com um domínio «insuficiente» para escreverem corretamente em Espanhol também multiplica, neste caso, por sete (passa de 2% para 15%).

Os resultados do inquérito demonstram que a maioria dos alunos que respondeu «insuficiente» nunca recebeu aulas formais de Castelhana, por terem vindo muito novos para a Madeira. De facto, se analisarmos os dados por idades, vemos que metade dos chegados antes dos seis anos está nessa situação. A outra metade declara possuir uma competência «suficiente», não existindo nenhum aluno dessa faixa etária com um domínio bom ou muito bom.

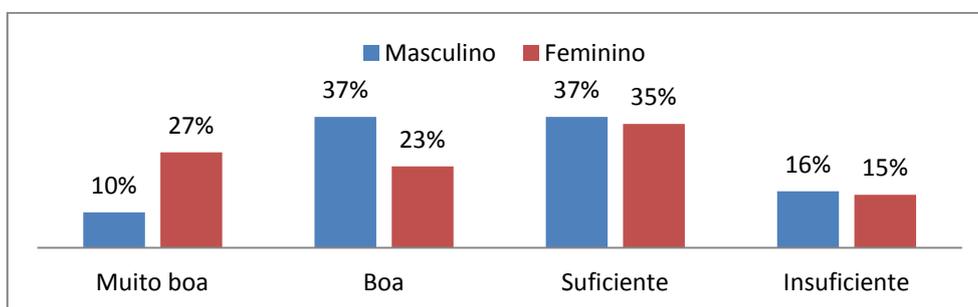


**Ilustração 90. Competência na expressão escrita em Espanhol, segundo a idade de chegada**

No lado oposto, situam-se os estudantes que emigraram com onze anos ou mais. Mais de metade (54%) manifesta ter uma competência «muito boa» para escrever em Espanhol, o que é admirável, pois nenhum dos grupos etários tinha registado uma percentagem tão alta na escrita do Português (a máxima era 18%, correspondente aos alunos da faixa dos seis aos onze anos de idade). Assim, 38% dos chegados na pré-adolescência ou na adolescência asseguram ter uma competência «boa» na expressão escrita do Castelhana e apenas 8% avaliam que esta é «suficiente».

Na faixa de idade intermédia (alunos que vieram entre os seis e os dez anos de idade), os resultados são igualmente medianos. A competência média situa-se entre suficiente (resposta maioritária, com 46%) e boa (36%). Como uma balança, os dados dos extremos (capacidades «muito boa» e «insuficiente») refletem uma percentagem idêntica: 9%. Nestes jovens, destaca-se, aliás, um outro fenómeno: a autoperceção da competência para escreverem em Espanhol não é assim tão diferente da competência em Português (exceto na resposta «insuficiente», que em Português era de 0%). De novo, presumimos que a idade de chegada exata deve ser um fator determinante para explicar o seu desenvolvimento linguístico. Já que, em função desta, terão recebido certo número de anos de educação formal em cada um dos idiomas, o que justificaria o seu maior ou menor domínio deles.

No que respeita ao sexo, as alunas exibem resultados notavelmente melhores do que os alunos: mais do que a quarta parte das mulheres afirma ter uma competência «muito boa» para redigir textos em Espanhol, face a 10% dos homens. Aliás, nelas, a resposta «insuficiente» é ligeiramente inferior.



**Ilustração 91. Competência na expressão escrita em Espanhol, segundo o sexo do aluno**

Em resumo, a competência do grupo-alvo na escrita em Espanhol é bastante considerável, pois 93% dos alunos manifestam saber ler e escrever e 71% consideram que a sua capacidade na compreensão de textos em Castelhana é «muito boa» ou «boa».

Porém, no que respeita à competência para escreverem nesta língua, as estatísticas mudam muito em função da idade de chegada à Madeira. Os que vieram depois dos onze anos apresentam resultados excelentes: 54% declaram ter uma competência «muito boa», percentagem que não se regista na escrita em Português, em nenhuma faixa etária. Bem pelo contrário, os que foram escolarizados precocemente na RAM (desde os seis anos de idade) revelam um domínio muito básico da escrita em Castelhana (50% qualificam-no de «suficiente» e os outros 50% reconhecem que é «insuficiente»). No grupo etário dos alunos que vieram dos seis aos dez anos de idade, os resultados são muito díspares (e semelhantes às percentagens da competência para escreverem em Português). Seguramente, o maior ou menor domínio na escrita de ambas as línguas dependerá em grande medida do nível de escolarização que concluíram na Venezuela, antes de emigrarem para a Madeira.

# Capítulo 5. Pontos de conflito na aprendizagem do Português (fonética)

## 5.1. Considerações prévias

A aprendizagem do sistema fonológico do Português é, sem dúvida, uma das principais dificuldades que enfrentam os estudantes que têm o Espanhol como LM.

Estas dificuldades estão intimamente vinculadas a duas questões. Em primeiro lugar, é preciso ter em conta o facto de partirem de um sistema fonológico mais reduzido do que o sistema do PE<sup>3</sup> e, em segundo lugar, a grande semelhança entre estas duas línguas românicas que, pelo facilitismo, pode dificultar o progresso na aquisição de uma proficiência similar à dos nativos (entre outras coisas porque, após um curto período de aprendizagem, o aluno consegue compreender globalmente o discurso em Português, mas pode não ser capaz de reparar na existência dos sons do Português que não existem no Espanhol, substituindo-os, inconscientemente, por fonemas da sua LM).

É por isto que, no ensino do PE como segunda língua, nomeadamente no caso dos hispanofalantes mas não só, é necessário partir de uma análise contrastiva dos sistemas fonológicos da LM e da LA.

Antes de mais nada, convém advertir de que nos referiremos às *características supradialectais* do Espanhol (e, dentro destas, às particularidades do Castelhana da Venezuela). Utilizamos deliberadamente esta expressão – e não *Espanhol padrão* – porque a norma da Língua Espanhola não destaca explicitamente uma variante geográfica sobre as outras, instituindo-a como modelo prestigiado de referência ou padrão. Trata-se de uma política linguística derivada do próprio tamanho do idioma (que é a língua nativa de mais de 400 milhões de pessoas e a língua oficial de vinte países: Espanha, as nações latino-americanas e a Guiné Equatorial) e do facto de o

---

<sup>3</sup> Quando afirmamos que o Espanhol tem um sistema fonológico mais reduzido do que o Português, referimo-nos exclusivamente ao número de fonemas (ou seja, sons com função distintiva de palavras). Neste sentido, convém chamar a atenção para o elevado número de alofones que têm os sons consonânticos da Língua Espanhola (o que faz com que esta precise de mais símbolos para a transcrição fonética do que, por exemplo, o Português Europeu). A diferença entre ambos os idiomas é que os alofones do Espanhol são alofones *puros* (nunca distinguem pares mínimos), enquanto os alofones do Português (exceto [ɫ]) podem funcionar como alofones ou como fonemas (p.ex, [z] é alofone em *dados anuais* e fonema em *casa*).

Espanhol estar regido por uma só norma consensual, fixada e modificada pelas 22 academias da Língua Espanhola que existem no mundo.

Esta política negociadora encontra-se com menos problemas na escrita do que na pronúncia, que é extraordinariamente variável (não só de um país para o outro, mas também dentro de um mesmo território nacional). É por isso que é mesmo difícil estabelecer qual o padrão fonológico do Espanhol e, mais ainda, qual a pronúncia *de prestígio*. A solução de consenso tem sido considerar que a variante supradialectal do Castelhana é a falada, em qualquer país, por pessoas cultas em situações formais, uma fala *neutra* que reduz ao máximo as diferenças regionais. Violeta Demonte resume-o com as seguintes palavras: «Quien habla bien habla como escribe y pronuncia de la manera más cercana a la escritura» (DEMONTE, 2003).

Apesar da vontade de consenso, este ponto de vista não deixa de ser polémico, ao existirem variantes cuja pronúncia se afasta bastante da escrita (entre elas, o Espanhol falado na Andaluzia e na Venezuela). Alfredo I. Álvarez comenta esta controversia em *Hablar en Español* (2005). Afirma que a pronúncia «estándar»:

«Se basa en la doble consideración de que las mejores variedades del español son las que hablan personas instruidas y las que presentan una mayor (nunca total) correspondencia entre sonido y grafía. Esta norma culta coincide con la variedad materna de muy pocos hispanoamericanos, y se define más bien como un conjunto de denominadores comunes en el que no aparecen elementos marcados desde el punto de vista regional o étnico, pese a lo cual tampoco imita rasgos de pronunciación característicamente castellanos. [...] Es esta superposición la que hace que, pese a la diversidad admitida entre las pronunciaciones de andaluces, argentinos, castellanos, mexicanos, cubanos, etcétera, la pronunciación culta sea común en lo fundamental a españoles e hispanoamericanos». (ÁLVAREZ, 2005: 92)

De qualquer maneira, as diferenças de pronúncia (inclusive na fala coloquial) não impedem a compreensão entre falantes de diferentes países. De facto, os principais traços fonológicos supradialectais coincidem em quase todos os dialetos.

Em comparação com o Português, o supradialecto castelhano distingue-se porque não tem vogais nasais e porque apenas tem cinco vogais orais ([a], [e], [i], [o], [u]), face às nove do PE. No que respeita às consoantes, o número também é mais reduzido, especialmente no âmbito dos sons fricativos: não existem os fonemas fricativos sonoros ([v], [z], [ʒ]) nem o fricativo palatal surdo [ʃ]. Mesmo assim, devemos chamar à atenção de que há um outro fonema [ʎ] que, apesar de aparecer registado na maioria dos dicionários de Língua Castelhana, raramente é empregue. Consequentemente, não se

produz oposição articulatória entre [b] e [v] (o grafema <v> pronuncia-se [b]), o que se conhece por *betacismo*. Além disso, a imensa maioria dos falantes também não diferencia <ll> de <y>, o que supõe praticamente o total desaparecimento do fonema [ʎ] (correspondente à grafia <ll>, <lh> em Português), sendo substituído por qualquer das realizações fonéticas de <y>, geralmente [j], [j̞] e [dʒ]. Este fenómeno é denominado *yeísmo*.

Em relação ao Espanhol da Venezuela, produzem-se mais algumas reduções do inventário fonológico, muitas delas frequentes também noutros países da América Latina, nomeadamente nas Caraíbas, assim como no Sul de Espanha (parte da Andaluzia e Ilhas Canárias, de onde procediam a maioria dos colonizadores da América). Nestes territórios, não existe o fonema [θ], representado na escrita com os grafemas <z>+qualquer vogal ou <c>+<e>/<i>, em palavras como *zapato*, *zorro*, *cereza* ou *cien*. [θ] e [s] conformam pares mínimos – *cazar* [ka'θar] (port. *caçar*) não é o mesmo que *casar* [ka'sar] (port. *casar*) – mas a maioria das pessoas que têm o Espanhol como LM (entre elas, os venezuelanos), não os diferenciam, pelo menos, do ponto de vista articulatório: pronunciam sempre [s], ou seja, sesseiam.

Outro dos traços típicos destas áreas é a queda do [d] intervocálico, nomeadamente nas terminações em *-ado* (*cansao* em vez de *cansado*) e do [d] em posição final (*felicidá* em vez de *felicidad*). Acrescente-se também o desaparecimento da marca de [s] no plural (*lo niño* em vez de *lo[s] niño[s]*).

Além destes traços, Victoria Cava Guirao (CAVA GUIRAO, s. d.) aponta as seguintes características:

- O uso do arquifonema /N/ produz-se tanto no interior de palavra como entre palavras: *campana-canpana* / me gusta el pan con jamón – me gusta el *pam com jamom*.
- Tendência a pronunciar o grupo *-sc* como [ʃ]: *excenario*, *pixcina*, em vez de *escenario* e *piscina*.
- A oposição entre os fonemas oclusivos /p b/, /t d/, /k g/ neutraliza-se em posição implosiva, dando lugar ao arquifonema /K/, na fala coloquial: *akto* em vez de *apto* / *suksidio* em vez de *subsídio*.
- A neutralização de /l/ e /r/ em posição implosiva favorece os fenómenos conhecidos como *rotacismo* (*borsa* em vez de *bolsa*) e *lambdacismo* (*puelta* em vez de *puerta*).

Resumindo, no que respeita à aprendizagem do Português, para a maioria dos hispanofalantes há um número considerável de fonemas que lhes são totalmente

estranhos: as cinco vogais nasais, quatro vogais orais ([ɛ], [ə], [ɔ], [ɐ]), quatro consoantes fricativas ([v], [z], [ʒ], [ʃ]), a lateral palatal [ʎ] e a vibrante múltipla uvular [R] (em Espanhol realiza-se como vibrante múltipla alveolar [r]). São quinze sons difíceis de perceber, de articulação complexa e, alguns deles, extremamente complicados de situar no seu contexto. Este último aspeto reflete-se com grande clareza nas dificuldades que os hispanófonos têm não só em articular as vogais orais [ɛ], [ə], [ɔ] e [ɐ], mas também em colocar o som correto em posição tónica e em átona. Com o par [s]/[z] acontece algo parecido: produzem-se muitas dúvidas sobre quando deve pronunciar-se um som ou o outro.

Como já resenhamos no capítulo sobre a metodologia, há poucos estudos sobre a aprendizagem da fonética do Português por falantes de Espanhol, o que é atestado pela escassa bibliografia encontrada neste domínio. Esta circunstância agrava-se, no caso do PE, porque a maioria dos trabalhos nesta área são realizados no Brasil (cuja norma, o PB, tem um sistema fonético diferente do PE). Ainda assim, podemos destacar dois estudos de base sobre os pontos de conflito que afrontam estes alunos: *Quanto mais pior: Considerações acerca da aquisição das vogais orais do Português Europeu por hispanófonos* (VAZ, COIMBRA, TEIXEIRA & MOUTINHO, 2004) e *Dificuldades dos hispanofalantes na aprendizagem da pronúncia do Português Língua Estrangeira* (SOEIRO, 2010).

O estudo de Vaz, Coimbra, Teixeira e Moutinho demonstra até que ponto as diferenças dos sistemas vocálicos do Espanhol e do Português constituem uma barreira para a progressão dos hispanofalantes na pronúncia do PE. Os autores, professores da Universidade de Aveiro, realizaram um ensaio de fonética acústica experimental com vários alunos espanhóis do curso de PLE, nível avançado, utilizando o programa SFS (Speech Filing System). O objetivo era verificar quais as estratégias que utilizam os hispanófonos para produzir os sons vocálicos (orais) que não existem na sua LM (ou seja, [ɛ], [ə], [ɔ] e [ɐ]).

Os autores demonstraram que aqueles alunos, apesar de frequentarem o nível avançado de PLE, não conseguiam discriminar essas vogais orais. Os formandos faziam passar o sistema vocálico do PE pelo *funil* do sistema do Espanhol, empregando apenas os sons da sua LM. As gravações registaram que o trio [ɛ]/[ə]/[e] era realizado sempre como [e] e, do mesmo modo, o par [a]/[ɐ] ficava reduzido a [a]. No caso de [ɔ]/[o]/[u],

os informantes também tiveram muitas dificuldades em produzir a oposição dos três sons. É por isso que o estudo conclui que algumas dificuldades surgem por causa da discrepância no número de vogais em ambas as línguas e recomenda aos professores de PLE refletir sobre essa circunstância, com o fim de ajudar os alunos.

Por sua parte, Rita Soeiro também relaciona os problemas dos hispanofalantes com o facto de terem um sistema fonológico mais reduzido do que o sistema do PE. A autora baseia o seu estudo na sua experiência como assistente na Escola Oficial de Idiomas de Valência (Espanha), onde lecionou aulas de PLE durante seis meses. Nesse período, confrontou-se com alguns dos pontos críticos na pronúncia do PE por hispanófonos, quase sempre relacionados com a inexistência de determinados sons no Espanhol. Soeiro relata dificuldades para perceber a diferença entre fonemas de articulação próxima e para pronunciar estes e outros. Durante a sua estadia em Valência, teve de combater os seguintes pontos críticos:

- Treino do reconhecimento e da produção das vogais e dos ditongos nasais (segundo a autora, é uma das maiores dificuldades dos estudantes de PLE de origem hispana).
- Distinção de [ɛ], [e] e [ə].
- Dificuldades em pronunciar [ə].
- Distinção de [ɐ] e [a].
- Distinção de [ɔ] e [o].
- Distinção de [b] e [v].
- Distinção de [s] e [z].
- Distinção de [ʃ] e [ʒ].
- Distinção de [ʃ] e [s], esta última com pronúncia padrão espanhola (apicoalveolar).
- Treino da pronúncia do [ʎ] e distinção desta em relação à semiconsoante [j].
- Treino da pronúncia uvular de [R].

Um dos aspetos que mais surpreende do estudo de Soeiro é que a maioria dos seus alunos tinha o Valenciano (dialeto do Catalão) como LM ou como L2. Em princípio, aqueles estudantes não deveriam ter excessivos problemas com os fonemas do Português (porque o Valenciano dispõe de todos eles, exceto as vogais nasais e [ɐ]), mas, apesar de tudo, apresentaram dificuldades, que a autora atribui à influência

massiva do Espanhol (os alunos não sabiam pronunciar alguns dos fonemas do Valenciano). A estratégia seguida pela docente foi seguir o Modelo Multicognitivo e Multisensorial de Edward Odisho, com exercícios mais próximos da logopedia do que as tradicionais aulas de língua estrangeira. Tais exercícios consistiram na reprodução exagerada dos sons, na orientação auditiva (exercícios com pares mínimos), na orientação visual (exagerando os gestos e mostrando os pontos de articulação) e na orientação proprioceptiva/cinestésica (os alunos tinham de prestar atenção aos movimentos que se produziam no seu aparelho fonador ao articular os sons do Português que não existem no Castelhana).

Como se verá a seguir, os jovens que participaram no nosso estudo experimentaram todas as dificuldades fonéticas tipicamente atribuídas aos hispanofalantes, apesar de serem luso-descendentes.

## **5.2. Principais dificuldades fonéticas do grupo-alvo**

O questionário sobre os *Pontos de conflito na oralidade (fonética)* incidiu, pois, nos sons da Língua Portuguesa que não existem no inventário fonológico do Espanhol supradialectal. Na continuação, exporemos as estatísticas sobre as respostas dos alunos luso-venezuelanos do 12º ano da RAM, mostrando os dados gerais e a análise destes dados em função do sexo do estudante, para depois sublinhar as dificuldades que ainda persistem, pondo-as em relação com a idade de chegada. No caso da fonética/fonologia, insistir neste último aspeto é especialmente importante, não só porque os alunos que chegaram mais cedo (antes dos seis anos de idade) têm usufruído de mais anos de ensino de Português, mas também porque vieram numa etapa vital propícia à aprendizagem de línguas. Neste sentido, é preciso sublinhar que – como indica Isabel Leiria, uma das autoras das Orientações Nacionais do currículo de PLNM –, as crianças adquirem o sistema fonológico da sua LM até aos seis anos de idade, enquanto na aquisição da morfologia e da sintaxe o limite está situado bastante mais além (dos dez aos quinze anos de idade). Aliás, a fonologia/fonética é um conhecimento altamente automatizado, difícil de modificar, que condiciona as capacidades biológicas para aprender outras línguas (LEIRIA, 1998: 23-24). Isto explicaria as dificuldades dos hispanofalantes para ouvir alguns sons e, ainda, para os pronunciar.

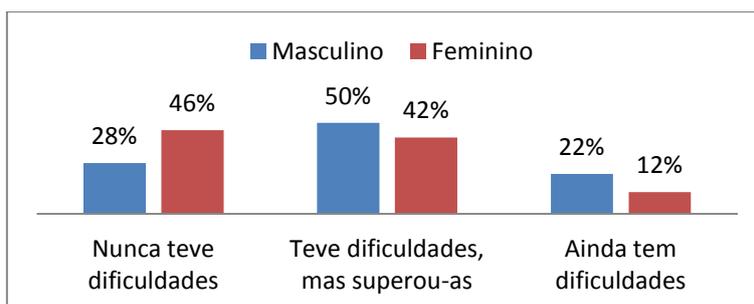
Começando pelos sons vocálicos, um dos maiores pontos de conflito dos inquiridos é a pronúncia das vogais e dos ditongos nasais: seis em cada dez tiveram problemas

para os articular em algum momento da sua vida e 16% ainda os pronuncia incorretamente.



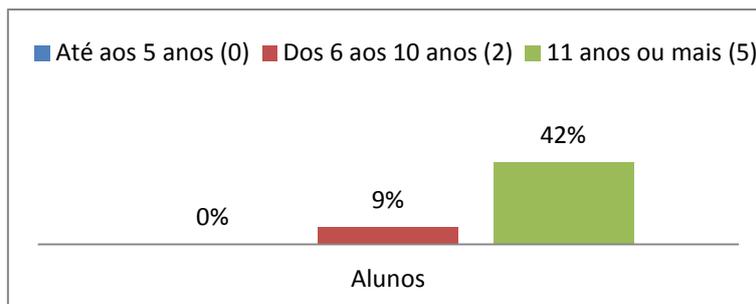
**Ilustração 92. Pronúncia das vogais e dos ditongos nasais**

Por sexos, as mulheres parecem ter melhor desempenho, pois a percentagem de alunas que nunca teve qualquer problema (46%) quase duplica em relação à dos alunos, enquanto nos homens se destaca o alto número de alunos que ainda têm dificuldades (22%), quase o dobro do que as alunas.



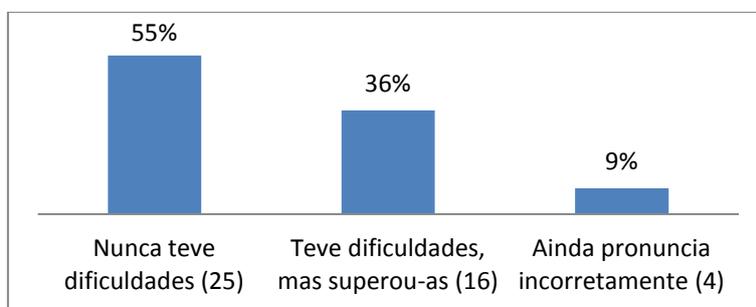
**Ilustração 93. Pronúncia das vogais e dos ditongos nasais, segundo o sexo do aluno**

Atendendo à idade de chegada, os resultados do inquérito confirmam com clareza as teorias sobre a aquisição da fonética/fonologia: no grupo-alvo, não existe nenhum aluno do primeiro grupo etário que não saiba pronunciar as vogais e os ditongos nasais (e assim acontecerá com a maioria dos sons do Português que são conflituosos para os hispanofalantes). Porém, conforme a idade de chegada do aluno se afasta da primeira infância, a persistência dos problemas fonéticos aumenta: quatro em cada dez estudantes vindos depois dos onze anos reconhecem que, atualmente, têm problemas em articular as vogais e os ditongos nasais.



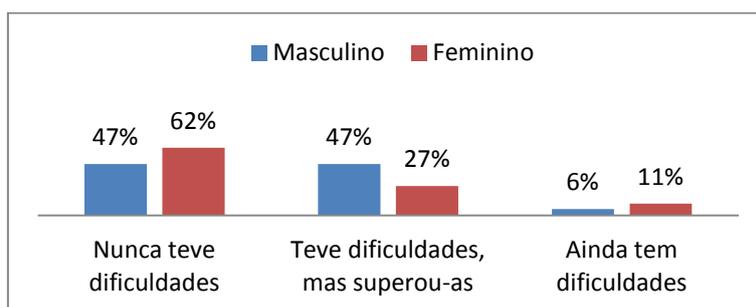
**Ilustração 94. Permanência de problemas na pronúncia das vogais e ditongos nasais, sg. a idade de chegada**

As vogais semiabertas [ɛ] e [ɔ] apresentam um grau de dificuldade menor do que as nasais, tal vez por terem uma articulação bastante próxima do par castelhano [e]/[o]. Isto fundamentaria que mais de metade dos estudantes nunca tenham experimentado dificuldades e que a persistência de problemas seja também menor (9%).



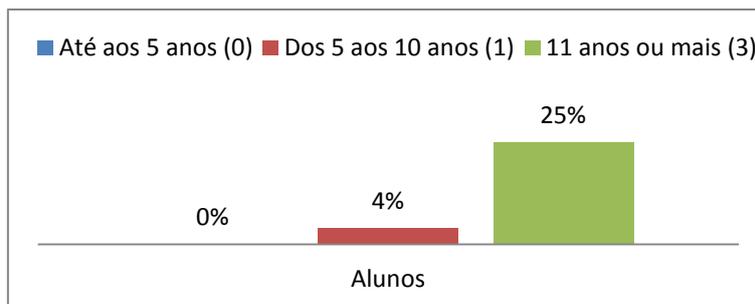
**Ilustração 95. Pronúncia das vogais [ɛ] e [ɔ]**

Por sexos, as alunas voltam a destacar-se na resposta «nunca teve dificuldades», mas também prevalecem no grupo de inquiridos que ainda apresenta problemas.



**Ilustração 96. Pronúncia das vogais [ɛ] e [ɔ], segundo o sexo do aluno**

Por idades, repete-se o panorama indicado sobre as nasais: nenhum problema nos alunos que vieram cedo e dificuldades estatisticamente consideráveis nos que chegaram depois dos onze anos (quase a quarta parte deles não consegue pronunciar sempre [ɛ] e [ɔ]).



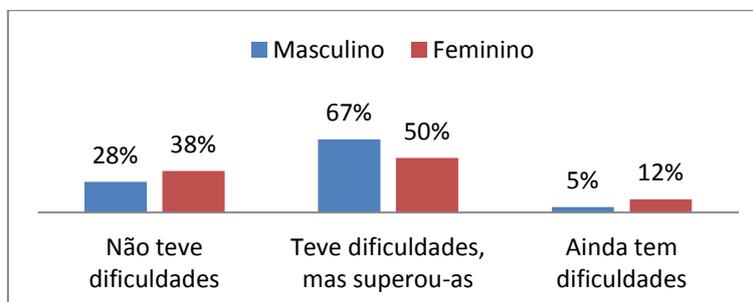
**Ilustração 97. Permanência de dificuldades na pronúncia das vogais [ɛ] e [ɔ], sg. a idade de chegada**

As vogais semifechadas parecem constituir uma barreira mais forte do que as semiabertas e, no início, até maior do que as vogais e ditongos nasais (que têm sido assinaladas pela literatura científica como a principal dificuldade fonética/fonológica dos hispanofalantes). A percentagem de alunos que nunca teve qualquer percalço para as articular é de 34% (nas nasais era de 39%). Porém, o número de estudantes que não têm progredido é de 9%. Quer dizer, a persistência do problema é menor do que na pronúncia da nasalidade (que afeta 16% dos inquiridos).



**Ilustração 98. Pronúncia dos sons vocálicos [ɐ] e [ə]**

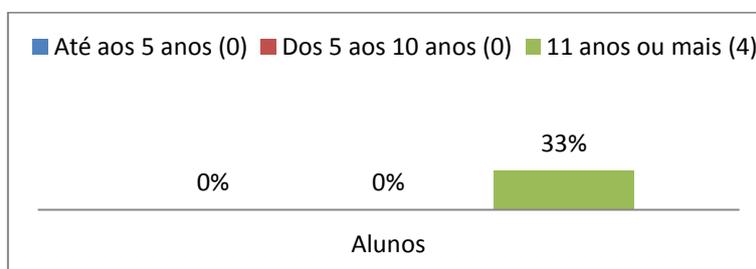
Por sexos, as proporções são similares às dos outros sons analisados: as alunas declaram menos problemas iniciais, mas também mais dificuldades relutantes.



**Ilustração 99. Dificuldades na pronúncia dos sons vocálicos [ɐ] e [ə], segundo o sexo do aluno**

A análise da persistência de problemas, na pronúncia dos sons [ɐ] e [ə], permite inferir que esta dificuldade se ultrapassa melhor com a passagem do tempo do que as

dificuldades com outras vogais, pois apenas permanece nos alunos que vieram mais velhos e, portanto, estão na Madeira há menos anos. Contudo, neste grupo etário, as vogais [ɐ] e [ə] constituem um problema de vulto, pois 33% dos entrevistados não conseguem pronunciar-las.



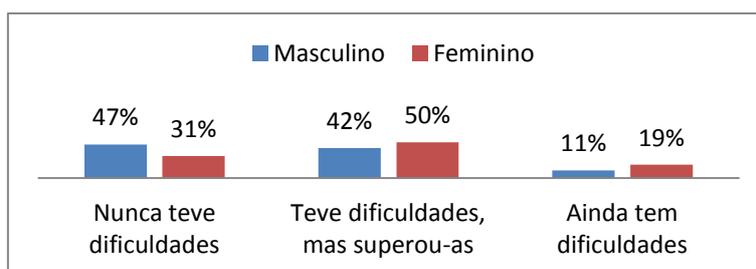
**Ilustração 100. Permanência de dificuldades na pronúncia dos sons vocálicos [ɐ] e [ə], sg. a idade de chegada**

No que respeita aos sons consonânticos, a indistinção de [v] e [b] é um dos principais problemas do grupo-alvo, não só porque seis em cada dez alunos trocaram [b] por [v] durante o seu processo de imersão linguística, mas também porque 15% continuam a insistir no betacismo (estatística muito parecida com a dos sons nasais, que era de 16%).



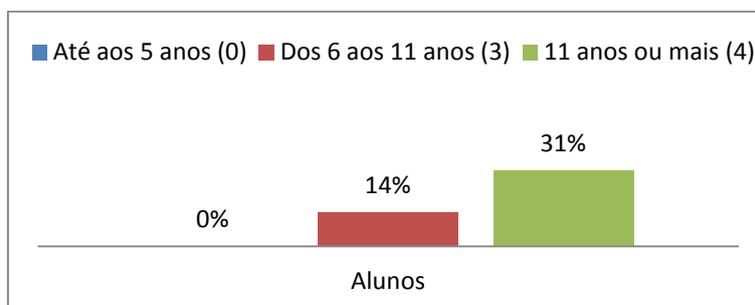
**Ilustração 101. Troca de [v] por [b]**

Neste aspeto concreto (e como acontecerá na maioria dos sons consonânticos), as mulheres apresentam piores resultados. A percentagem de alunas que comete betacismo é quase o dobro dos alunos, os quais, aliás, tiveram menos dificuldades iniciais para diferenciar [v] e [b].



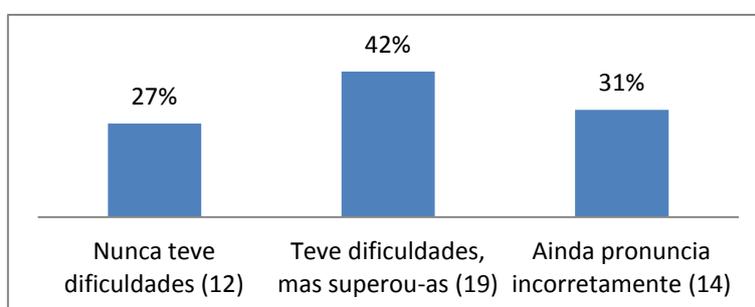
**Ilustração 102. Troca de [v] por [b], segundo o sexo do aluno**

Novamente, este aspeto não apresentou qualquer dificuldade para os alunos que chegaram antes dos seis anos, destacando-se, não obstante, a elevada resistência a incorporar o [v] no sistema fonológico, não só nos alunos que vieram mais velhos (quase a terceira parte confunde [v] e [b]), mas também nos estudantes do grupo etário intermédio (14% dos indivíduos incorrem no betacismo).



**Ilustração 103. Permanência da troca de [v] por [b], segundo a idade de chegada**

Todavia, a maior dificuldade dos alunos luso-venezuelanos do 12º ano da RAM reside no fonema fricativo alveolar dental ou linguodental sonoro [z]: a percentagem de estudantes que teve ou tem dificuldades é maior do que nos outros sons (sete em cada dez alunos) e, igualmente, existe um número muito considerável de inquiridos (14, ou seja, quase a terceira parte do grupo) que ainda o pronuncia incorretamente.



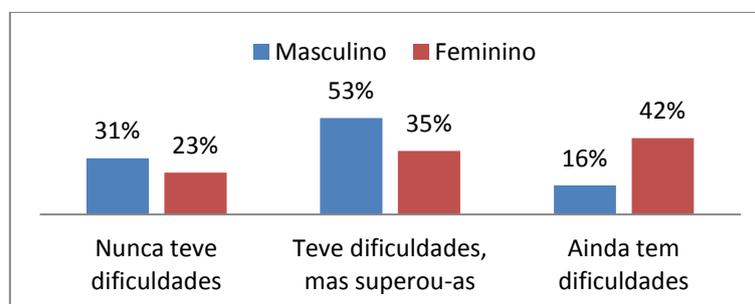
**Ilustração 104. Pronúncia de [z] (troca por [s])**

Sem dúvida, o fonema [z] acarreta um alto grau de complexidade para as pessoas que têm o Espanhol como LM. Como não existe em Castelhana, devem aprender a pronunciar-lo e a diferenciá-lo de outros fonemas de articulação próxima, ou seja, dos outros sons fricativos sibilantes ([s], [ʃ] e [z]), sendo que os dois últimos também não são próprios do Castelhana padrão. Além disso, os alunos devem interiorizar quando pronunciar [z] e quando pronunciar [s]. O lusófono aprende-o na primeira infância e, como em outros aspetos do sistema fonológico, fica fortemente automatizado no seu cérebro. Quer dizer: quando o nativo está a falar não tem de refletir sobre como deve

pronunciar <casa> [ˈkazɐ] e <caça> [ˈkasɐ]. Simplesmente, sabe-o. Logicamente, as coisas não são tão fáceis para um hispanófono que tenta falar Português, dado que essa realidade (a oposição entre [z] e [s]) não existe na sua língua natural. Enquanto não conseguir automatizar esse conhecimento (o que nem sempre se consegue) é muito provável que pronuncie erroneamente esses sons com frequência (trocando [z] por [s] ou ao contrário, articulando [z] em vez de [s], por hipercorreção). Isto acontece, em parte, porque, como explica Isabel Leiria, quando um sujeito está a aprender uma L2 presta pouca atenção à fonologia e à pragmática e muita ao léxico e à sintaxe (PINTO & JÚDICE, 1998). A razão é simples: a necessidade de comunicar prevalece sobre a correção expressiva.

No caso concreto dos luso-venezuelanos, existe uma grande tendência a pronunciar sempre [s], pois no Espanhol da Venezuela há três grafemas (<z>, <s> e <c>, quando seguido de <e> e <i>) que se realizam como [s], estejam na posição que estiverem. A única exceção é o grafema <s> em fim de sílaba, que nos dialetos das Caraíbas (os mais falados na Venezuela e os que predominam nos meios de comunicação) não se pronuncia: não se diz *lo[s] mu[s]lo[s]* (como se diria, por exemplo, no centro e no norte de Espanha e no México) mas *lo mulo*, às vezes fazendo uma pequena aspiração ou alongando a vogal.

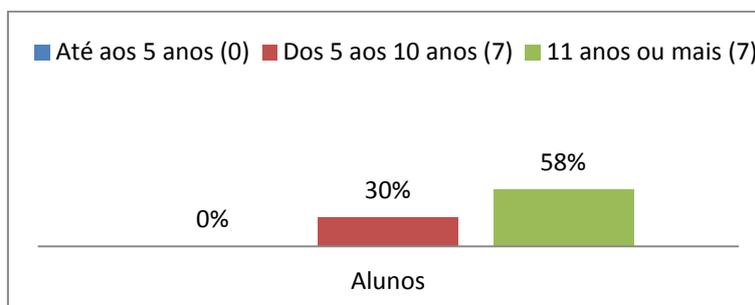
Aliás, pensamos que a grande divergência que existe entre os sistemas das sibilantes do Espanhol e do Português explica as dificuldades do grupo-alvo nesta matéria, sendo superiores nas mulheres do que nos homens. Neste sentido, chamamos a atenção para o facto de 42% dos inquiridos que admitem que ainda têm problemas com o som [z] serem do sexo feminino.



**Ilustração 105. Pronúncia de [z] (troca por [s]), segundo o sexo do aluno**

O facto de os alunos que chegaram antes dos seis anos não terem qualquer dificuldade atual harmoniza-se com as teorias sobre a idade limite de aquisição da

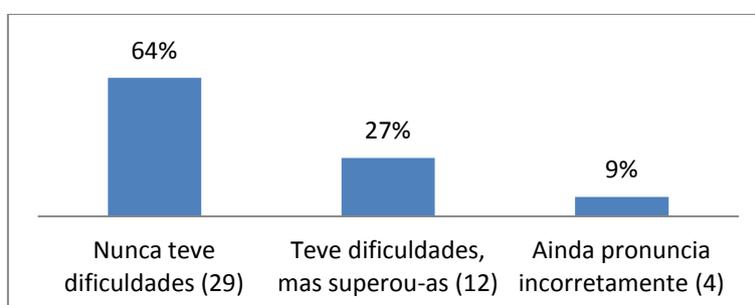
fonologia das línguas naturais. Aliás, a relutância deste problema no resto dos membros do grupo-alvo é elevadíssima: 30% dos estudantes vindos entre os seis e os dez anos de idade apresentam dificuldades na pronúncia do [z] e na diferenciação de [z] e [s], percentagem que sobe para 58% nos jovens que chegaram depois dos onze anos de idade.



**Ilustração 106. Permanência da troca de [z] por [s], segundo a idade de chegada**

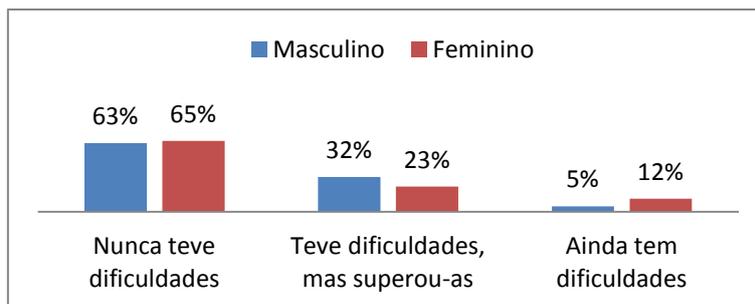
O reduzido inventário de fricativas sibilantes no Castelhana padrão também está na raiz das dificuldades do grupo-alvo em pronunciar [ʃ], fonema que no Português tem várias possibilidades de representação gráfica: <chuva>, <xadrez>, <os patos>. A pronúncia destes grafemas no Espanhol nada tem a ver com a do PE: *churro* pronuncia-se [ˈtʃuro], não existe a sequência <xa>, e, na Venezuela, dir-se-ia *lo pato* [lo ˈpato] em vez de [uʃ ˈpatuʃ].

Todavia, as dificuldades com o som [ʃ] são menores do que com [z]. 36% dos alunos tiveram ou têm problemas para pronunciar [ʃ] e/ou trocam esse som pelo único fonema fricativo sibilante da sua língua [s], enquanto no som [z] a dificuldade era de mais do dobro (73%). Igualmente, a persistência de problemas é muito menor (9% face a 31%).



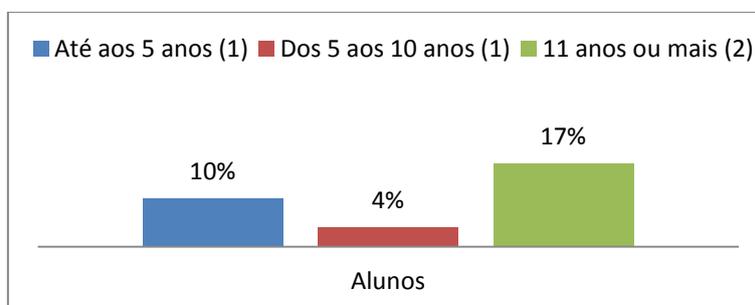
**Ilustração 107. Pronúncia de [ʃ] (troca por [s])**

Por sexos, novamente, as mulheres apresentam uma maior persistência das dificuldades: 12% das alunas ainda têm problemas, face a 5% dos alunos.



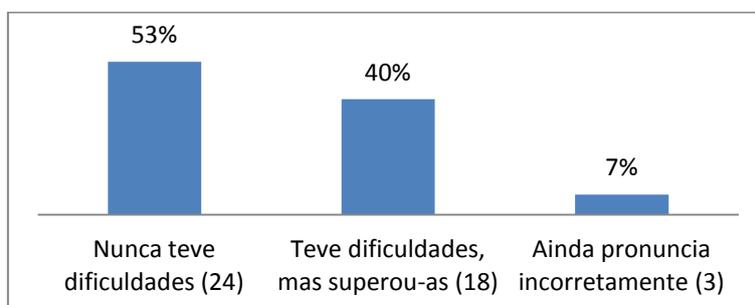
**Ilustração 108. Pronúncia de [ʃ] (troca por [s]), segundo o sexo do aluno**

Pela primeira vez até agora, encontramos um aluno que veio antes dos seis anos que ainda tem dificuldades. Outro aluno que não consegue pronunciar [ʃ] pertence ao grupo etário dos seis aos dez anos de idade e outros dois vieram para a Madeira depois dos onze anos.



**Ilustração 109. Permanência da troca de [ʃ] por [s], segundo a idade de chegada**

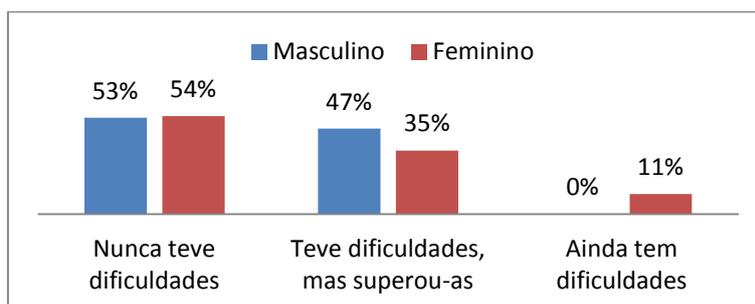
Em relação aos sons fricativos sibilantes, também devemos salientar as dificuldades de articulação do fonema [ʒ]. As estatísticas são similares às do som [ʃ]: 47% dos inquiridos tiveram problemas em algum momento da sua imersão linguística e 7% ainda têm. Porém, a articulação de [ʒ] é, junto com a pronúncia do [R] uvular, a dificuldade menos persistente no grupo-alvo, quer dizer, que a grande maioria dos inquiridos conseguiu superá-la.



**Ilustração 110. Pronúncia do som [ʒ]**

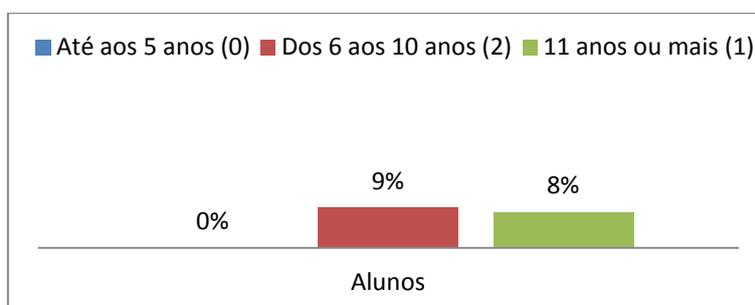
Talvez as dificuldades sejam menores porque afetam quase exclusivamente a articulação do som. Quando [ʒ] é representado na escrita pelos grafemas <j> e <g>, suscita poucas dúvidas: o hispanofalante apenas deve trocar o fonema equivalente na sua língua materna [x] (realizado como [h] na Venezuela) por [ʒ], dado que os contextos de aparição são os mesmos (<j> mais qualquer vogal ou <g> mais <e> ou mais <i>). Porém, a dificuldade é maior quando [ʒ] é representado pelo grafema <s>, ou seja, na pronúncia de <s> perante as consoantes oclusivas sonoras (em palavras como *esboço* [(i)ʒ'bosu], *esdrúxulu* [(i)ʒ'druʒulu] e *rasgo* [ˈRaʒgu], e, ainda, em expressões como *os dados* [oʒ'daduʃ]). Neste caso, apresenta-se uma outra dificuldade relacionada com variantes contextuais do Português que não existem na LM dos informantes (pois, como já foi dito, a maioria dos venezuelanos elide o fonema [s], quando ocorre em posição de coda silábica).

Mais uma vez, as mulheres parecem ter mais percalços do que os homens. Aliás, todos os inquiridos que admitem que ainda têm dificuldades são mulheres.



**Ilustração 111. Pronúncia do som [ʒ], segundo o sexo do aluno**

Por idades, os escolarizados precocemente em Portugal voltam a não registar qualquer problema: das três alunas que têm dificuldades, duas chegaram entre os seis e dez anos de idade e há uma outra que veio depois dos onze.



**Ilustração 112. Permanência de dificuldades na pronúncia do som [ʒ], segundo a idade de chegada**

Tal como acontece com o som [ʒ], o facto de [R] (vibrante múltipla uvular) e [r] (vibrante múltipla alveolar) aparecerem em contextos semelhantes facilita bastante a aprendizagem do som [R] por hispanofalantes.

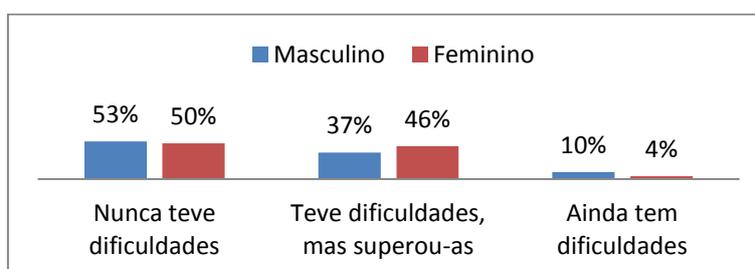
No Castelhana, como no Português, a letra <r> pode aparecer, na escrita, só ou em duplicado <rr>. Quando aparece só, pronuncia-se [r] (vibrante múltipla alveolar, quer dizer, fazendo vibrar a ponta da língua contra os alvéolos do palato), se for em início de palavra ou depois de <n> ou <l>, como por exemplo: em <Roma> [ˈroma], <Enrique> [enˈrike] e <alrededor> [alreˈðeðor]. Nos outros casos, em interior de palavra, se for só, é vibrante simples [r]. Quando aparece o <rr> duplo, sempre no interior de palavra, articula-se [r].

O sistema do PE é quase idêntico, apenas há uma diferença: embora antigamente existisse a vibrante múltipla alveolar [r] (que ainda se mantem em alguns dialetos), esta evoluiu para uma pronúncia diferente (a vibrante múltipla uvular [R]). Portanto, a única dificuldade dos hispanofalantes é aprender a articular o [R]). Precisamente por isso, embora quase metade dos alunos tenha experimentado dificuldades para pronunciar a vibrante múltipla uvular do Português, na atualidade apenas 7% apresentam problemas.



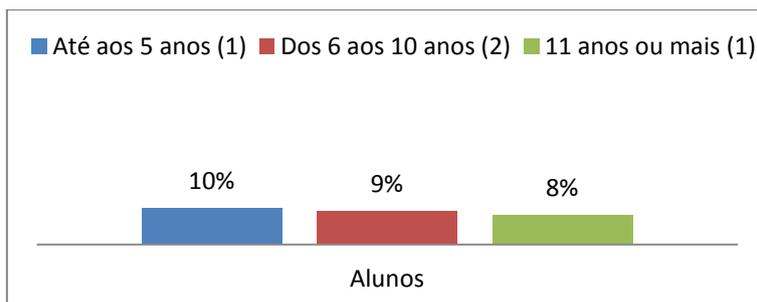
**Ilustração 113. Pronúncia do som [R]**

Neste caso, as dificuldades parecem atingir mais os homens: 10% manifestam que ainda têm dificuldades, face a 4% das mulheres.



**Ilustração 114. Pronúncia do som [R], segundo o sexo do aluno**

Por idades, as estatísticas são muito similares: um estudante chegado antes dos seis anos (que representa 10% do seu grupo etário) tem problemas para pronunciar o [R], na franja de idade dos seis aos dez anos a percentagem é de 9% (dois alunos) e, no grupo dos que vieram depois dos onze anos, a proporção é de 8% (um estudante). O escasso número de inquiridos com esta dificuldade e a pouca persistência nos alunos que estão há poucos anos na Madeira sugere que não é um problema excessivamente difícil de ultrapassar.



**Ilustração 115. Permanência de dificuldades na pronúncia de [R], segundo a idade de chegada**

Aliás, a pronúncia do som [ʎ] parece levantar maiores barreiras à progressão na proficiência linguística, não só porque provoca bastantes dificuldades iniciais (62% dos membros do grupo-alvo experimentaram este problema em algum momento do seu percurso em Portugal), mas porque 13% dos inquiridos ainda pronunciam incorretamente (trata-se de uma das percentagens mais elevadas de persistência).



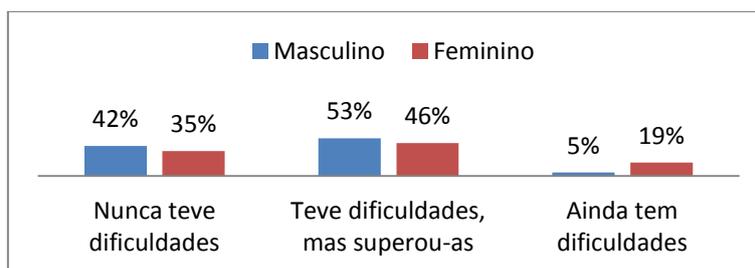
**Ilustração 116. Pronúncia do som [ʎ]**

Como já indicamos, no Espanhol *ideal* existe o som [ʎ], representado na escrita com o dígrafo <ll>, que se opõe a <y>. O traço lateral que distingue [ʎ] de [j] permite diferenciar pares mínimos, mas, de acordo com Emilio Alarcos, «la oposición tenía (o tiene) muy poco rendimiento funcional», dado que os termos homófonos relacionados com [ʎ]/[j] são poucos e o contexto normalmente evita qualquer ambiguidade: *pollo* (por. *frango*) / *poyo* (*poial*), *callado* (*calado*) / *cayado* (*bordão*), *hulla* (*hulha*) / *huya*

(*fuja*), etc. (ALARCOS, 1999: 35). Talvez por isso, o *yeísmo* está tão generalizado na hispanofonia, sendo o [ʎ] claramente residual. Tem desaparecido até em comunidades bilingues cuja língua materna (p. ex. galego, asturiano, catalão) inclui este som no inventário de fonemas.

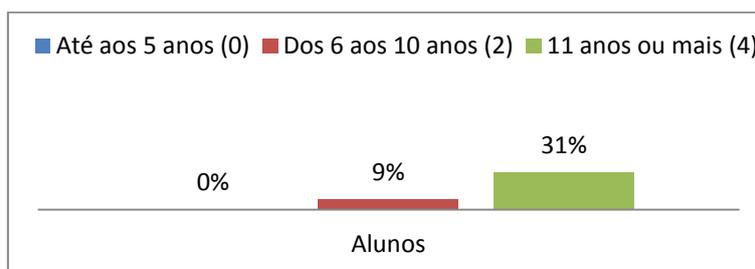
Precisamente, a tendência dos luso-venezuelanos (pelo menos na etapa inicial) é pronunciar o dígrafo português <lh> com [l] ou com uma das realizações possíveis de <y>, geralmente [j], [j̃] e [dʒ]. Não é estranho, por exemplo, ouvir pessoas deste grupo sociolinguístico que se referem ao concelho madeirense da Calheta dizendo [ka'ʎeta] em vez de [kɐ'ʎetɐ].

A pronúncia do [ʎ] parece ser mais difícil para as pessoas do sexo feminino, pelo menos, no grupo-alvo, pois a percentagem de alunas que nunca teve problemas (35%) é inferior a dos alunos (42%). Para além disto, a proporção de mulheres que ainda não consegue articular corretamente (19%) quadruplica a percentagem dos homens (5%).



**Ilustração 117. Pronúncia do som [ʎ], segundo o sexo do aluno**

Por idades, os problemas afetam, sobretudo, o grupo de alunos que chegou à Madeira na pré-adolescência ou na adolescência (31% pronunciam incorretamente), embora também se destaque a percentagem dos estudantes chegados entre os seis e os dez anos de idade (9%).



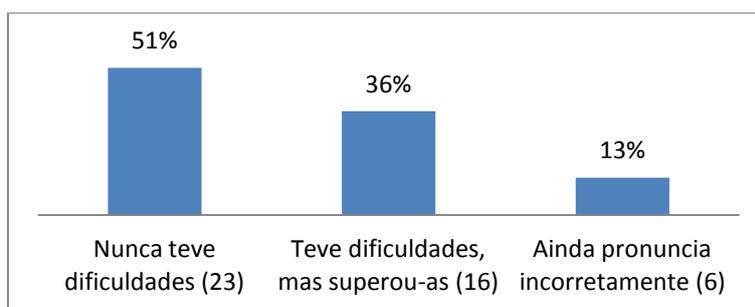
**Ilustração 118. Permanência de dificuldades na pronúncia de [ʎ], segundo a idade de chegada**

Outro dos pontos de conflito para as pessoas que têm o Espanhol como LM é a pronúncia das sequências *ps-*, *pn-*, *gn-* e de [s] mais qualquer consoante, em início de palavra. Trata-se de um problema curioso, pois, paradoxalmente, o Castelhana padrão inclui estas sequências em posição interior (p.ex., no termo *agnóstico*, pronunciado [aɣ'nostiko]), e também prevê a realização de todos os sons consonânticos ([b], [k], [d], [f], [g], [x/h], [l], [m], [n], [p], [r], [s], [t], [θ]) em posição de coda, sem qualquer auxílio vocálico.

Neste sentido, o Espanhol difere do Português, que muitas vezes se apoia no som vocálico [ə] para pronunciar algumas consoantes. Note-se a diferença de pronúncia nos seguintes termos (mostramos primeiro a articulação supradialectal castelhana e, depois, a portuguesa): *felicidad/felicidade* [feliθi'ðað] ou [felisi'ðað]/[fəlisi'dadə], *club/clube* ['klub]/['klubə], *cénit/zénite* ['θenit] ou ['senit]/['zenitə], *bumerang/bumerangue* [bume'raŋg]/[bumə'rãgə] e *fútbol/futebol* ['futβol]/[fu'təbɔɫ]. Aliás, os falantes de Língua Castelhana discriminam claramente o som [n] em posição de coda: *son* ['son], *canCIÓN* [kan'θjon] ou [kan'sjon], *enclave* [eŋ'klaβe]. Esta forma de abordar a nasalidade é extremamente difícil para os lusófonos que estudam Castelhana, devido ao facto de o Português, em tempos longínquos, ter fusionado a vogal oral e a consoante nasal, quando esta ocorria no final da sílaba, originando as vogais nasais. O lusófono pronunciará, portanto, ['sɔ̃], [kã'sãw] e [ẽ'klavə].

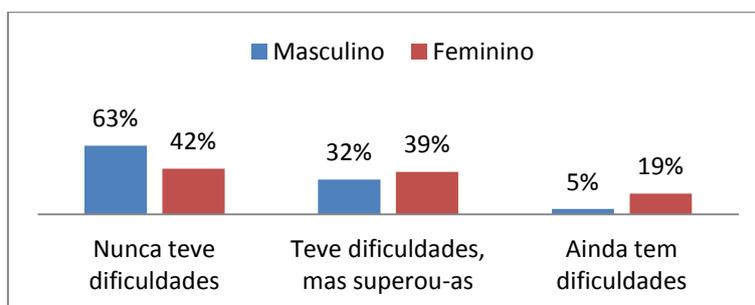
Contudo, a facilidade dos hispanófonos para pronunciarem sons consonânticos em posição de coda contrasta com as suas dificuldades para os articular em ataque de sílaba, em sequências como CCCV ou CCV (sempre, claro, que CCV não inclua um grupo consonântico próprio do Espanhol, quer dizer, *p*, *b*, *f*, *t*, *d*, *k* ou *g* + *r*, *l*, presente em palavras como *primo*, *blanco*, *fruta*, *trozo*, *droga*, *claro* ou *gramo*). Ou seja, a dificuldade dos hispanofalantes reside em articular os sons consonânticos em posição inicial quando isolados, sem qualquer apoio vocálico: daí que *psicólogo* se pronuncie [si'coloɣo], sem [p]; *gnomo* se diga simplesmente ['nomo], sem [g], e a palavra latina *pneumaticus* tenha derivado em *neumático*, escrito e pronunciado sem *p*. Do mesmo modo, para as pessoas que têm o Espanhol como LM, também é bastante difícil pronunciar o [s] inicial de línguas como o Português, o Inglês ou o Italiano, em palavras como *escrever* [(i)skrə'ver], *steak* [steik] ou *stiletto* [sti'letto]. O hispanofalante tem tendência a colocar um [e] antes do [s], denotando que é estrangeiro.

Todas as questões anteriormente descritas explicam as dificuldades dos inquiridos em pronunciarem algumas sequências de consoantes, como <pn->, <gn-> e <sn->, em início de palavra (p. ex. *pneu*, *gnóstico*, *snobismo*). De facto, é um dos maiores problemas fonéticos dos alunos que participaram no inquérito: quase metade (49%) admite ter experimentado dificuldades em pronunciar essas sequências e 13% ainda não conseguem articulá-las corretamente.



**Ilustração 119. Pronúncia das sequências [pn], [gn], [fn], em início de palavra**

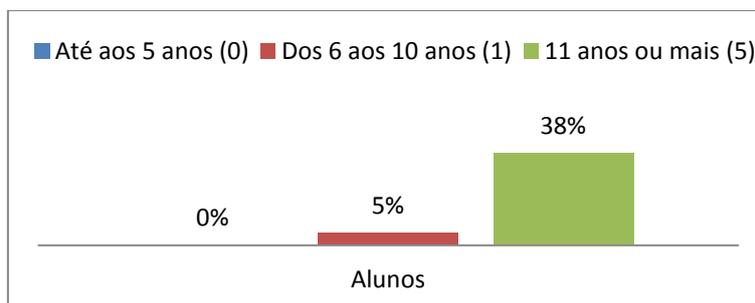
Como acontece com outros pontos de conflito, a percentagem de estudantes que reconhece um menor domínio é superior entre as mulheres. Assim, a proporção de homens que nunca teve dificuldades (63%) está 21 pontos acima da percentagem das mulheres (42%). Aliás, a proporção de alunas que ainda pronuncia incorretamente (19%) quadruplica a dos alunos (5%).



**Ilustração 120. Pronúncia das sequências [pn], [gn], [fn], em início de palavra (segundo o sexo do aluno)**

A análise dos dados dos alunos que ainda têm dificuldades em relação à data de chegada desvenda que os problemas na pronúncia de sequências como <pn->, <gn-> e <sn-> são próprios das etapas iniciais da aprendizagem do Português, dado que cinco dos seis alunos que referenciaram dificuldades vieram para a Madeira com mais de onze anos de idade. Contudo, não convém subestimar este problema, dado que afeta 38% dos estudantes que vieram mais velhos. De facto, para eles, a pronúncia dos sons

consonânticos isolados, sem apoio vocálico, é a principal dificuldade, apenas equiparável à articulação das vogais e dos ditongos nasais.



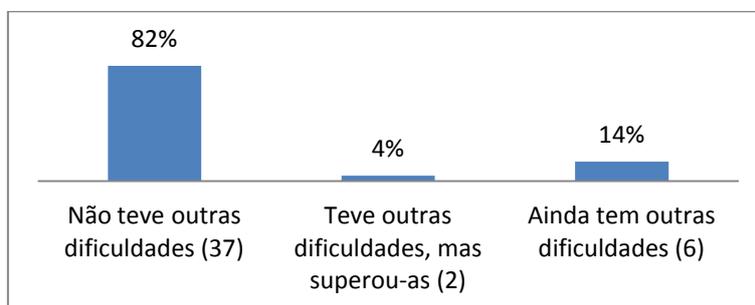
**Ilustração 121. Permanência de dificuldades na pronúncia de [pn], [gn], [fn], segundo a idade de chegada**

Para fechar este capítulo, apresentamos outras dificuldades, apontadas pelos membros do grupo-alvo em resposta a uma questão semiaberta, em que os alunos deviam indicar se tinham registado algum outro problema e identificá-lo. Neste sentido, o que mais se destaca é o escasso número de pessoas que responderam afirmativamente, o que mostra até que ponto o quadro de dificuldades fonéticas dos hispanofalantes que aprendem Português é típico e previsível (se conhecermos o sistema fonológico do Espanhol).

Apenas oito estudantes admitiram ter ou ter tido outras dificuldades, o que equivale a 18% dos inquiridos. Dois deles não especificaram quais os problemas, outro referiu dificuldades gerais com o sistema fonológico do Português (dado que o seu problema era que não conseguia perceber os lusófonos quando estes falavam) e outros cinco apontaram que tinham dificuldades «com os acentos».

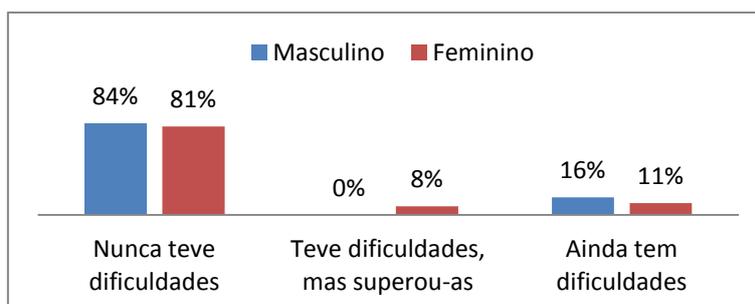
A resposta destes últimos alunos sugere problemas com o vocalismo oral da Língua Portuguesa, muito complexo para os hispanofalantes. Como já foi dito, no Espanhol apenas há cinco vogais orais, que sempre se pronunciam da mesma forma, seja qual for o lugar que ocupem na palavra. Quer dizer, a distinção entre sílabas tónicas e átonas não tem valor fonológico (FÉRRIZ MARTÍNEZ, 2001). Consequentemente, o sistema de acentuação gráfica é muito afastado do sistema do Português. No Castelhana apenas existe um sinal diacrítico (´), chamado *acento* ou *tilde*, que se emprega (em determinados contextos) para marcar a sílaba tónica, mas sem qualquer valor fonológico (porque as vogais têm sempre o mesmo grau de abertura). É por isso que a acentuação do Português pode ser complicada para os alunos hispanofalantes, não só porque dispõe de quatro sinais diferentes – o acento agudo (´), o acento grave (`), o acento circunflexo

(^) e o til (~) – mas também porque estes representam uma realidade estranha: as diferenças de abertura das vogais, quando ocorrem em posição tónica e átona, e a existência de vogais nasais.



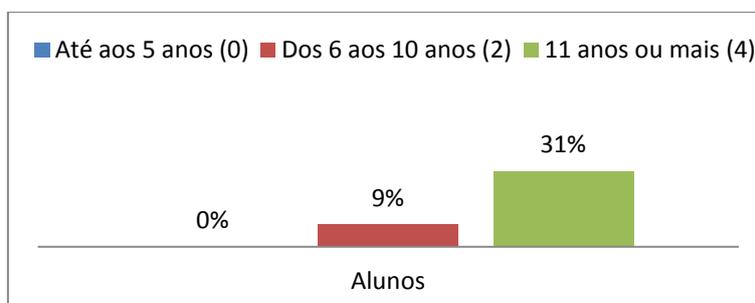
**Ilustração 122. Outras dificuldades**

Em relação ao sexo dos informantes, as dificuldades resenhadas afetam de igual modo os homens e as mulheres, sem existirem diferenças estatísticas marcadas:



**Ilustração 123. Outras dificuldades, segundo o sexo do aluno**

Por idades (e tendo como referência as dificuldades atuais), trata-se de um ponto de conflito que, como outros, não afeta os alunos escolarizados precocemente em Portugal. Apenas se regista em estudantes chegados depois dos seis anos de idade e tem especial incidência nos que vieram na pré-adolescência e na adolescência (quase a terceira parte dos chegados com onze anos ou mais manifesta «outras dificuldades»).



**Ilustração 124. Outras dificuldades, segundo a idade de chegada**

Por último, devemos mencionar a existência de três alunos que sublinharam que, na escrita, confundem <f> e <v>. Trata-se de um assunto que abordaremos no próximo capítulo, por uma questão de organização, pois os estudantes assinalaram este problema dentro das dificuldades na escrita do Português. Porém, julgamos que tal dificuldade é de origem fonológica: o som [v] não existe no Espanhol e, aliás, tem uma articulação muito próxima de [f]. Ambos são fricativos e labiodentais; apenas se distinguem pelo traço da sonoridade: [v] é surdo e [f] sonoro.

Em resumo, os cinco principais pontos de conflito na aprendizagem do sistema fonológico do Português que os membros do grupo-alvo experimentaram quando chegaram à Madeira são, por ordem decrescente: a pronúncia de [z] e a distinção deste fonema em relação a [s] (que afetou 73% dos alunos), a articulação de [ɐ] e [ə] (66%); o betacismo ou indistinção de [v] e [b] (62%); a pronúncia do som [ʎ] e a distinção deste face a [j] (62%) e a articulação das vogais e dos ditongos nasais (61%).

Do ponto de vista da persistência, os problemas mais recorrentes na atualidade são: a pronúncia de [z] e distinção deste em relação a [s] (31% dos inquiridos), a articulação das vogais e dos ditongos nasais (16%), o betacismo (15%), outras dificuldades apontadas pelos alunos, nomeadamente a pronúncia das palavras acentuadas (14%), a articulação de [ʎ] (13%) e a pronúncia de sons consonânticos em início de palavra, sem apoio vocálico (13%).

Em relação ao sexo do informante, as alunas admitem bastante mais dificuldades com o sistema fonológico do Português do que os alunos, nomeadamente em relação aos sons consonânticos.

# Capítulo 6. Pontos de conflito na aprendizagem do Português (escrita)

## 6.1. Erros ortográficos

A caracterização dos pontos de conflito na aprendizagem da escrita do PE foi realizada através de uma parte específica do questionário com 19 perguntas, sendo sempre referidas as dificuldades atuais. As oito primeiras questões referem-se especificamente à ortografia e, as outras onze estão relacionadas com aspetos morfossintáticos e com alguns tempos verbais (infinitivo pessoal e futuro do conjuntivo).

Logicamente, os erros ortográficos estão muito vinculados à fonética, dado que a escrita das duas línguas em contacto (Espanhol e Português) é fonográfica (embora em nenhuma delas se produza uma relação biunívoca grafema/fonema).

Neste sentido, hipoteticamente, encontraremos três tipos de falhas:

- Erros cometidos por interferência da LM (devido ao facto de o Espanhol ter um sistema fonológico e fonográfico diferente do PE).
- Erros produzidos pelas próprias irregularidades da representação gráfica dos sons do Português (homofonias, polifonias, homografias, poligrafias).
- Erros cometidos por interferência do Português falado na Madeira (pelas variações fonéticas/fonológicas que não correspondem à escrita do PE padrão).

As divergências entre o sistema fonológico do Português e o sistema do Castelhana já foram explicadas no capítulo anterior, podendo evidenciar quando é que o erro é produzido por interferência da LM na LA. Os pontos de conflito mais prováveis estarão vinculados ao betacismo, ao sistema de acentuação gráfica do Português e à representação gráfica dos sons do PE que não existem no Espanhol, nomeadamente as vogais [e], [ɛ], [ɔ] e [ə], [ʎ] e as fricativas sibilantes ([z], [ʃ], [ʒ]).

Em relação às irregularidades supradialetais do Português, fonte de inúmeros erros ortográficos, também entre os nativos, sobressaem:

- A homofonia <g>/<j> (quando seguidas de <e> ou <i>)= [ʒ].
- A homofonia <ss>, <ç> (sempre) <x>, <c>, <s> (em determinados contextos)= [s].
- A homofonia <z> (início de palavra, intervocálica), <s> (intervocálica)= [z].
- A polifonia de <e>= [e], [ɛ], [ə], [i], e inclusive [Ø].
- A polifonia de <o>= [o], [ɔ], [u].
- A polifonia de <a>= [a], [ɐ].
- A polifonia de <x>= [s], [z], [ks], [ʃ].

Por seu lado, as divergências entre as realizações fonéticas do Português falado na Madeira e a escrita padrão podem propiciar algumas falhas, nomeadamente:

- Troca de <lh> por <l> (devido a que, no PE-M, a consonante <l> sofre palatização quando antecedida de <i>); p. ex: *família* em vez de *família*, *Filhipe* em vez de *Filipe*, etc.).
- Substituição da terminação <-o> por <-e>; p. ex.: *macaque* em vez de *macaco*, *carre* em vez de *carro*, etc.
- Erros por desnasalização: *parage* em vez de *paragem*, *ficaro* por *ficaram*, *na* ou *no* por *não*, etc.

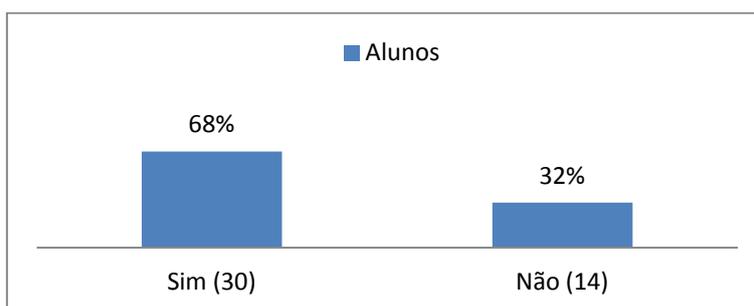
A literatura científica sobre as principais dificuldades dos alunos hispanofalantes na aprendizagem da escrita do PE tem assinalado como principais erros a troca de <s>/<ss> em posição intervocálica, por indistinção dos fonemas [s] e [z] (BAZENGA & NUNES, 2005); a confusão dos grafemas <s>, <ss>, <z>, <ç>, <c>, <x> e <ch> (GRANNIER & CARVALHO, s. d.); a acentuação das palavras, erros na representação dos sons vocálicos, a troca de <l> por <lh>, a troca de <r> por <rr> e a troca de <n> por <m> (SOUSA, S., 2011).

O nosso inquérito centrou-se nos seguintes pontos críticos na ortografia:

- Betacismo (troca de [b] por [v]).
- Acentuação gráfica.
- Falhas relacionadas com a representação gráfica dos sons vocálicos orais do PE.
- Representação gráfica dos sons fricativos sibilantes do PE ([z], [ʃ], [ʒ], [s]).
- Erros vinculados à homofonia de <g> e <j>, quando seguidos de <e> e <i>.

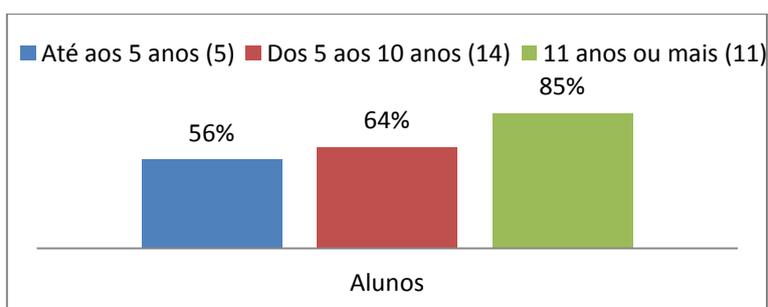
- Troca de <r> por <rr> (e vice-versa).
- Representação gráfica do som [ʎ].
- Outros erros ortográficos assinalados pelos alunos.

Os resultados do inquérito refletem que o maior ponto de conflito para os alunos luso-venezuelanos do 12º ano da RAM é a acentuação de palavras. Esta constitui uma dificuldade de vulto, pois, na atualidade, sete em cada dez estudantes fazem erros relacionados com os acentos.



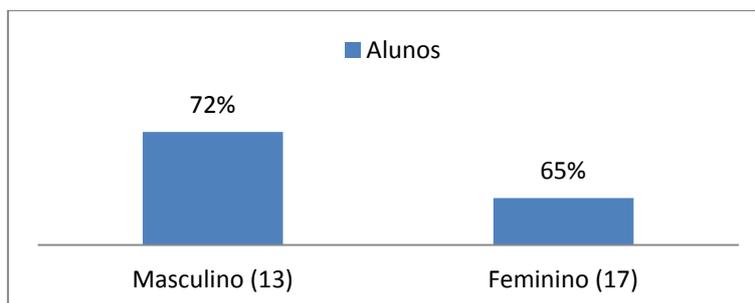
**Ilustração 125. Dificuldades na acentuação gráfica das palavras**

O problema é grave inclusive entre os alunos que chegaram à Madeira antes dos seis anos de idade, os quais, como já vimos, não têm qualquer dificuldade na pronúncia do Português. Apesar disso, mais de metade não acentua corretamente as palavras, situação que atinge 85% dos alunos que vieram depois dos onze anos. Isto leva-nos a concluir que este ponto de conflito não só está relacionado com as diferenças na acentuação do Português e do Espanhol (que explicariam as dificuldades dos que vieram mais velhos), mas também com a própria complexidade do sistema do PE (tanto pela polifonia dos grafemas vocálicos, derivada da existência de um vocalismo átono e outro tónico, como pela obscuridade das normas de acentuação). É por isso que os escolarizados precocemente na RAM apresentam muitos problemas com a acentuação, tal como os jovens nativos.



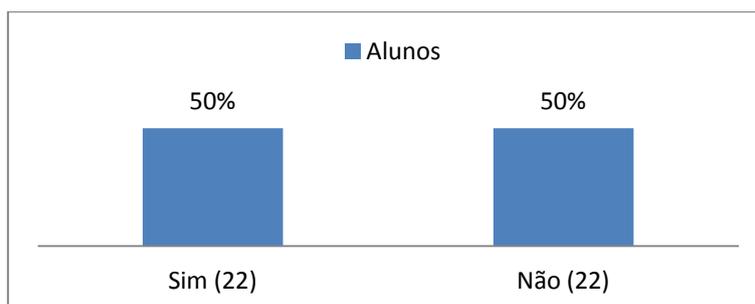
**Ilustração 126. Alunos com dificuldades na acentuação gráfica de palavras, segundo a idade de chegada**

Por sexos, não existem grandes diferenças (a divergência entre homens e mulheres é de apenas sete pontos, a favor das alunas).



**Ilustração 127. Alunos com dificuldades na acentuação gráfica das palavras, segundo o sexo do inquirido**

A representação dos sons fricativos sibilantes ([s], [z], [ʃ], [ʒ]) é a segunda dificuldade com maior relevância estatística entre os membros do grupo-alvo: metade dos estudantes comete falhas que implicam os grafemas <s>, <z>, <ç>, <x>, <ss> e <ch>.



**Ilustração 128. Falhas relacionadas com os grafemas <s>, <z>, <ç>, <c>, <x>, <ss> e <ch>**

Como no caso dos acentos, trata-se de uma dificuldade de origem múltipla, que não se deve atribuir apenas a interferências da LM. Do lado da LM dos inquiridos podem existir dificuldades porque o Espanhol não dispõe dos fonemas ([z], [ʃ], [ʒ]) e porque, no dialeto padrão da Venezuela, o som [s] apresenta uma marcada poligrafia. Pode aparecer representado por:

- <s> (em todas as posições, embora em posição final de palavra normalmente não se pronuncie).
- <c>, quando seguido de <e> e <i> (neste aspeto, o Espanhol da Venezuela coincide com o Português e diferencia-se do Espanhol do Norte e do Centro de Espanha, onde se pronuncia [θ], como se a palavra estivesse grafada com <z>).

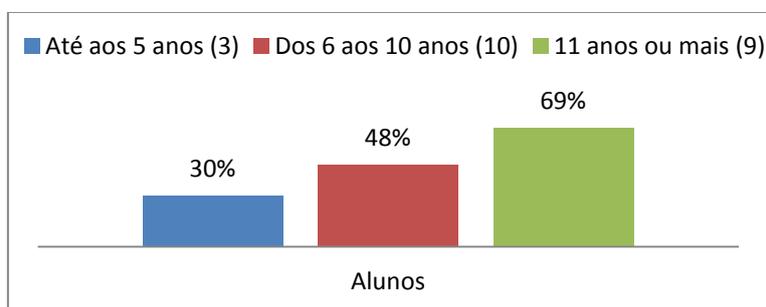
- <z> (em qualquer posição, diferenciando-se do Português, que pronuncia [z], [ʃ] ou [ʒ], dependendo do lugar que <z> ocupe na palavra, e do Espanhol do Norte e do Centro de Espanha, onde <z> equivale sempre a [θ]).

Aliás, a poligrafia de [s] na maioria dos dialetos do Castelhana está na origem de numerosos erros ortográficos em Língua Espanhola.

Logicamente, do lado da LA, o PE, as possibilidades de erro são maiores, dado que não há apenas um som fricativo sibilante [s], mas quatro ([s], [z], [ʃ], [ʒ]), cada um deles com várias grafias:

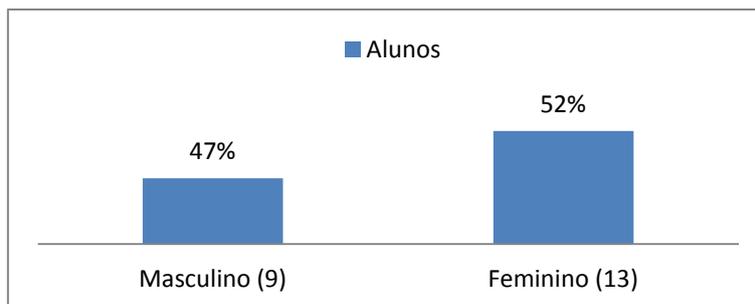
- [s] pode equivaler a <s>, <ss>, <ç>, <x> e <c>.
- [z] pode estar representado por <z>, <s> e <x>.
- [ʃ] pode aparecer grafado com <ch>, <x>, <s> e <z>.
- [ʒ] pode equivaler a <g>, <j>, <s> e <z>.

De facto, pensamos que a complexa representação dos sons fricativos sibilantes do PE é a principal causa dos erros relacionados com os grafemas <s>, <z>, <ç>, <c>, <x>, <ss> e <ch>. Aliás, mais uma vez, os alunos escolarizados precocemente na Madeira também apresentam dificuldades consideráveis: 30% deles cometem erros (apesar de disporem de todos os sons sibilantes no seu inventário fonológico). Contudo, os problemas são maiores nos inquiridos que emigraram com mais idade e que, portanto, têm menos anos de escolarização em Portugal: 48% dos chegados entre os seis e os dez anos fazem erros e, nos que vieram depois dos onze anos, a percentagem é de 69%.



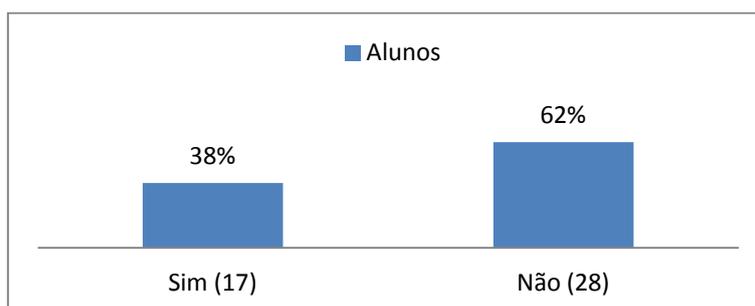
**Ilustração 129.** Alunos que erram nos grafemas <s>, <z>, <ç>, <c>, <x>, <ss> e <ch>, sg. a idade de chegada

A diferença entre homens e mulheres não é grande (47% dos alunos erram nos grafemas <s>, <z>, <ç>, <c>, <x>, <ss>, <ch>, face a 52% das alunas).



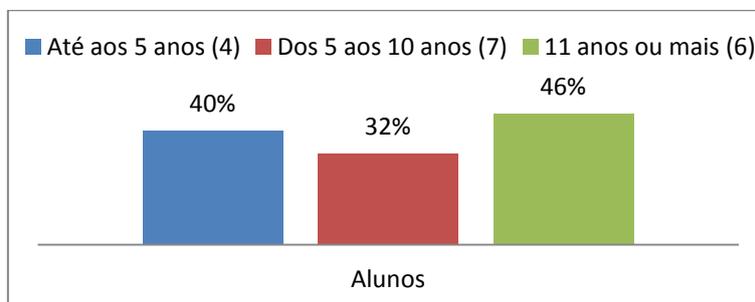
**Ilustração 130. Alunos que erram nos grafemas <s>, <z>, <ç>, <c>, <x>, <ss> e <ch>, segundo o sexo**

O seguinte ponto de conflito mais relevante é a confusão de <g> e <j>, quando seguidos de <e> e <i>, implicando poligrafia do som [ʒ]. No grupo-alvo, 38% dos inquiridos cometem falhas ao escrever essas consoantes. A escrita de <g> e <j> é fonte de erros ortográficos, tanto em indivíduos que têm o Português como LM, como em falantes de Espanhol, pois na Língua Castelhana existe a mesma poligrafia. A única diferença é que <g> e <j> mais <e> e <i> representam o fonema [x], realizado como [h] na Venezuela.



**Ilustração 131. Confusão de <g> e <j>, quando seguidos de <e> e <i>**

É por isso que a idade de chegada à Madeira não influi em excesso nas estatísticas de alunos com dificuldades: os números são muito similares nas três faixas etárias:



**Ilustração 132. Alunos que confundem de <g> e <j>, segundo a idade de chegada**

Por sexos, a incidência do problema é praticamente idêntica: 37% dos alunos e 38% das alunas trocam com frequência <g> por <j> (e vice-versa).

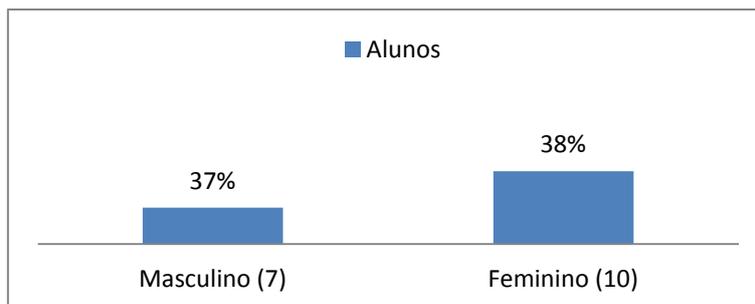


Ilustração 133. Alunos que confundem <g> e <j>, segundo o sexo do inquirido

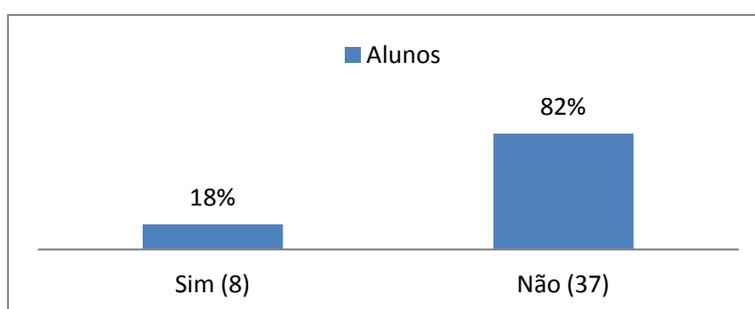
Surpreendentemente, as dificuldades na representação dos sons vocálicos são muito menores do que os problemas associados à acentuação gráfica, à representação dos sons sibilantes e à distinção de <g> e <j>. Admira que apenas 18% dos alunos lusovenezuelanos do 12º ano da RAM manifestem dificuldades, sobretudo, se tivermos em conta, por um lado, a extraordinária polifonia das vogais no PE, e, por outro, a relação biunívoca entre os sons vocálicos do Espanhol ([a], [e], [i], [o], [u]) e a sua representação gráfica na escrita castelhana: <a>, <e>, <i>, <o>, <u>.

Para além disto, é preciso considerar que, no Português falado na Madeira, muitas vezes a pronúncia das vogais apresenta variações que fazem com que a palavra pronunciada apresente poucas semelhanças com a palavra escrita. Luís Lindley Cintra aponta, entre outras, as seguintes, advertindo que estes fenómenos não são uniformes no arquipélago (CINTRA, 2008: 95-104):

- Ditongação da vogal [i] quando tónica, em [ej] ou em [ɐj]; p. ex. *navêio* (por *navio*) e *espaiga* (por *espiga*).
- Timbre especial do [u] tónico, semelhante ao <u> do francês [y], ou ditongação em [ɐw]; p. ex.: *lâua* (por *lua*), *râua* (por *rua*).
- Introdução da semivogal [j] depois da consoante inicial e antes de uma vogal acentuada, formando um ditongo crescente; p. ex. *espiada* (por *espada*), *tierra* (por *terra*), *eskiute* (por *escute*).
- Ditongação de [o] antes de [a] em [ɐw]; p. ex. *Lisbâua* (por *Lisboa*), *pesâua* (por *pessoa*).
- Emprego de [a] e [e] como vogais finais paragógicas; p. ex: *avóa* (por *avó*), *anele* (por *anel*).

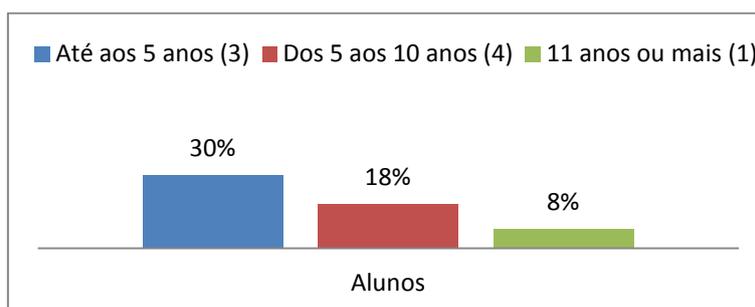
- Transformação do ditongo [ow]: em posição final aparece [wa] (p. ex. *lavua*, por *lavou*) e, em posição medial, [oj] (p. ex. *doitor* em vez de *doutor*).

Apesar do artigo de Lindley Cintra se basear em estudos parcelares não atualizados e das características dialetais apontadas, com a expansão dos meios de comunicação, tenderem a ficar limitadas à população menos escolarizada e mais isolada, julgamos admirável que, apesar de tudo, 82% dos estudantes que participaram no inquérito não manifestassem qualquer dificuldade na ortografia dos sons vocálicos. Provavelmente, não estiveram sujeitos a grande influência do dialeto madeirense.



**Ilustração 134. Dificuldades na representação gráfica dos sons vocálicos**

Também surpreende que os maiores problemas correspondam aos estudantes escolarizados na Madeira antes dos seis anos de idade (30% cometem falhas) e que apenas 8% dos chegados depois dos onze anos tenham dificuldades.



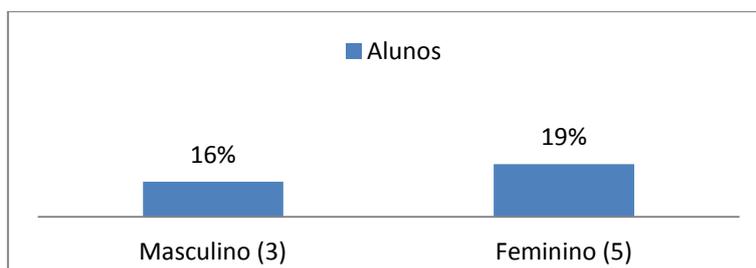
**Ilustração 135. Alunos com dificuldades na representação gráfica dos sons vocálicos, sg. a idade de chegada**

Qual a razão deste paradoxo? Julgamos que os mais velhos, que são os que melhor sabem escrever em Espanhol, beneficiam dos fenómenos de transferência positiva: muitas vezes, os cognatos do Espanhol e do Português escrevem-se da mesma forma (ou quase igual) nas duas línguas, embora possam ter pronúncias totalmente afastadas. E, no caso das vogais, as possibilidades de erro ortográfico são, no Espanhol, quase

nulas (pela equivalência entre os sons e os grafemas), enquanto no Português se multiplicam.

Neste sentido, gostaríamos de pôr um exemplo real: [ɛjʃkur'sãw]. Em 2011, contemplamos atónitos uma jovem universitária portuguesa a escrever aquela sequência da seguinte maneira: <iscorção>, em vez de <excursão>. Deu-nos curiosidade e, por isso, perguntamos a dez pessoas conhecidas (oito delas com estudos superiores) como se escrevia *excursão*. Apenas dois inquiridos acertaram todas as letras. Paradoxalmente, um hispanofalante aprendente de PE teria tido poucas dificuldades em escrever o termo: conseguia adivinhar trocando apenas a terminação <-sión> de <excursión> por <-são> (por generalização). Note-se que, na palavra castelhana [ekskur'sjon] não existe polifonia em três dos quatro grafemas que, em Português, *provocaram* quatro erros numa só palavra (<excursão>).

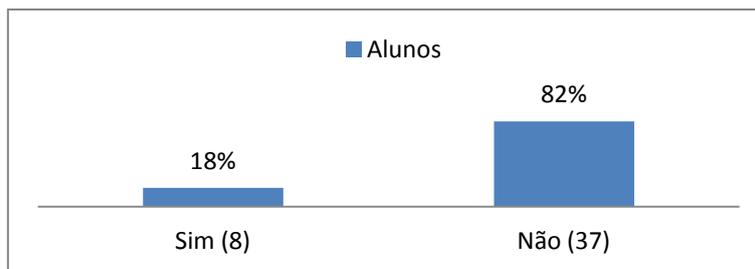
Por sexos, mais uma vez não se produzem grandes diferenças: 16% dos homens fazem erros, face a 19% das mulheres.



**Ilustração 136.** Alunos com dificuldades na representação gráfica dos sons vocálicos, sg. o sexo do inquirido

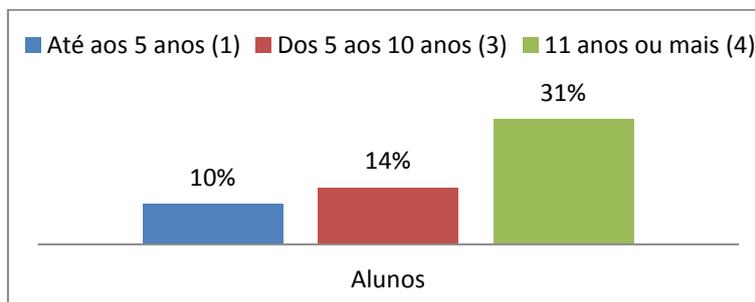
A troca de <r> por <rr> (e vice-versa) constitui um caso similar à confusão de <g> e <j>, quando seguidos de <e> e <i>: é um erro ortográfico que se produz tanto em Castelhana como em Português, pois, como já foi dito, os contextos de aparição de <r> e <rr> são exatamente os mesmos. O único que muda é a articulação da vibrante múltipla: [r] em Espanhol e [R] em PE.

Ainda assim, o número de alunos com dificuldades é bastante considerável (18%).



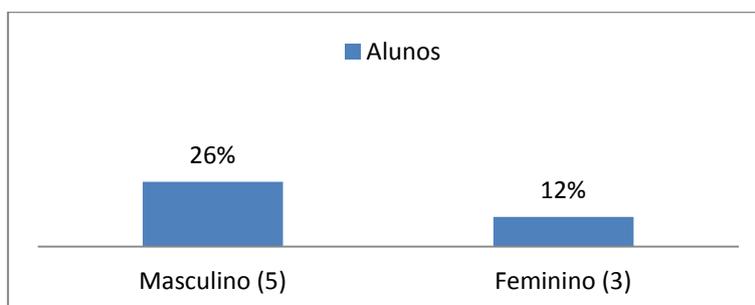
**Ilustração 137. Troca de <r> por <rr> (e vice-versa)**

Por idades, destaca-se o elevado número de estudantes chegados na pré-adolescência e na adolescência que confundem <r>/<rr> (quase a terceira parte dos inquiridos). Na nossa opinião, os problemas com a percepção auditiva e/ou com a pronúncia do PE (neste caso, do [R] uvular) apenas explicariam a confusão de <r>/<rr> quando ocorrem entre vogais (p. ex.: que o aluno escrevesse <caro> em vez de <carro>). Ao contrário, escrever <rr> em início de palavra ou depois de uma consoante denotaria o desconhecimento das normas de ortografia não só do Português, mas também do Espanhol (porque, neste aspeto, são idênticas). Daí que seja chocante que quatro alunos das outras faixas etárias declarem trocar <r> por <rr> (e vice-versa).



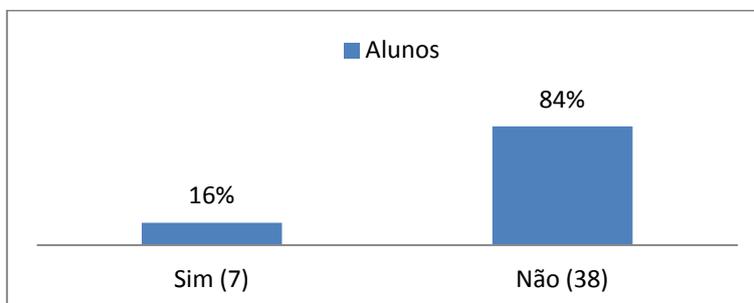
**Ilustração 138. Alunos que trocam <r> por <rr> (e vice-versa), segundo a idade de chegada**

Por sexos, as divergências são bastante grandes, pois o número de alunos que apresenta dificuldades (26%) mais que duplica a percentagem de alunas (12%).



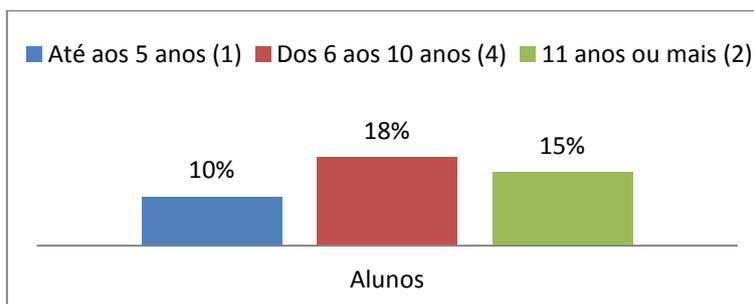
**Ilustração 139. Alunos que trocam <r> por <rr> (e vice-versa), segundo o sexo do inquirido**

Outra das dificuldades ortográficas é a troca de [v] por [b], que afeta 16% dos estudantes. Neste caso, os problemas devem ter a ver com o betacismo, que é típico não só do Espanhol, mas também de algumas variantes dialetais do PE, entre elas, algumas falas da Madeira (CINTRA, 2008: 102).



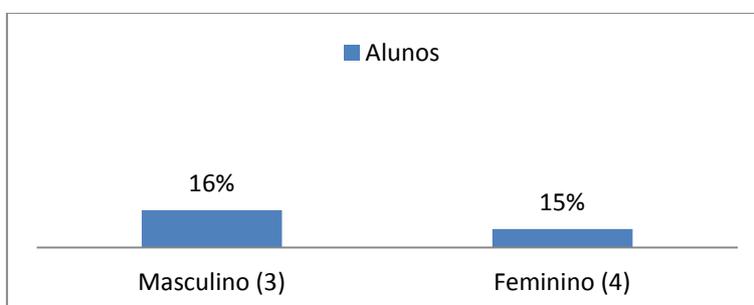
**Ilustração 140. Confusão de <b> e <v>**

Em relação à idade de chegada, destaca-se a percentagem dos alunos vindos entre os seis e os dez anos de idade (18%), superando a proporção dos estudantes que vieram mais velhos (15%).



**Ilustração 141. Alunos que confundem <b> e <v>, segundo a idade de chegada à Madeira**

Por sexos, as estatísticas são praticamente iguais: 16% dos homens e 15% das mulheres.

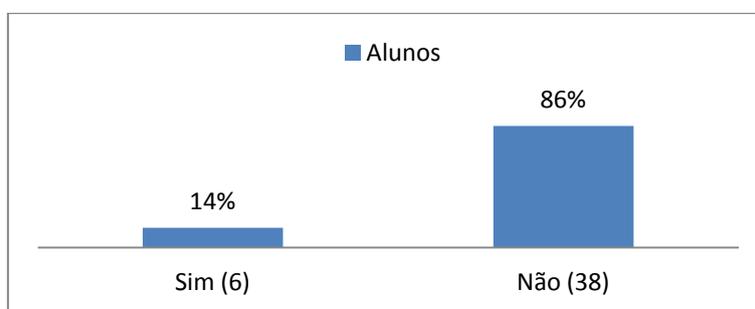


**Ilustração 142. Alunos que confundem <b> e <v>, segundo o sexo do informante**

Por último, perguntamos aos inquiridos se tinham falhas relacionadas com o dígrafo <lh>, substituindo-o erroneamente por <ll>, <g>, <j> ou <x>. Tratava-se de explorar se:

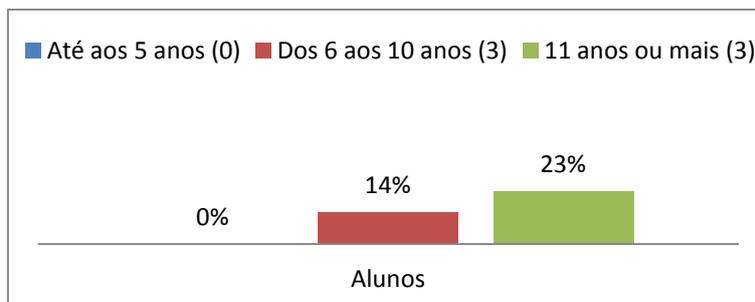
1. Confundiam a grafia portuguesa de [ʎ] (<lh>) com a grafia castelhana (<ll>).
2. Eram *yeístas* (não diferenciavam [ʎ] das realizações fonéticas do <y> castelhana ([j], [j̄] e [dʒ]) e trocavam <lh> por <y> ao escreverem).
3. Confundiam o som [ʎ] (palatal) com os sons [j] e [ʒ] (palato-alveolares), de articulação próxima e que não existem na maioria dos dialetos do Espanhol (entre eles, os caribenhos).

O resultado foi que 14% dos estudantes admitiram ter dificuldades.



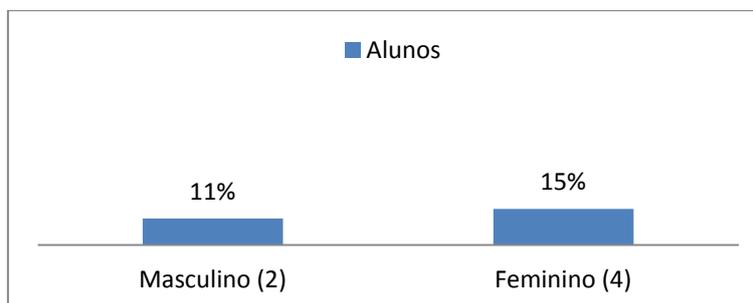
**Ilustração 143. Dificuldades na representação de [ʎ] (confusão com <ll>, <g>/<j>, <y> e/ou com <x>)**

A origem fonética destes erros ortográficos parece ficar confirmada, dado que os alunos que chegaram à Madeira antes dos seis anos de idade não apresentam qualquer dificuldade (trata-se do único ponto de conflito que não provoca erros de ortografia nos membros desta faixa etária). Nos jovens que vieram entre os seis e os dez anos de idade, esta dificuldade tem bastante relevo (14%), percentagem que sobe para 23% nos alunos que emigraram mais velhos (que são precisamente os que mais percalços mostram ao pronunciarem o PE).



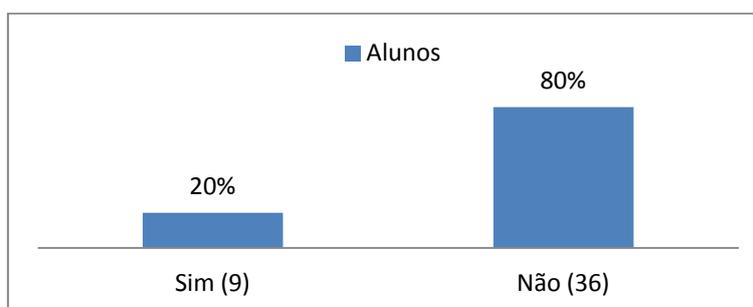
**Ilustração 144. Alunos com dificuldades na representação de [ʎ], segundo a idade de chegada**

Por sexos, as percentagens são similares, sendo que os homens declaram menos dificuldades (11% dos alunos face a 15% das alunas).



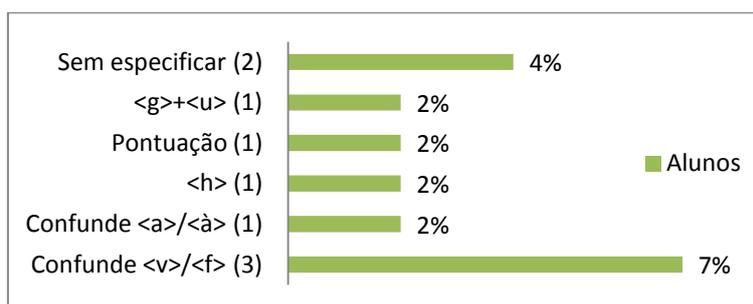
**Ilustração 145. Alunos com dificuldades na representação de [ʎ], segundo o sexo do informante**

No que diz respeito a «outros erros ortográficos», apontados pelos inquiridos em resposta a uma questão semiaberta, registamos que 20% dos alunos tinham dificuldades.



**Ilustração 146. Outros erros ortográficos**

As falhas têm pouca relevância estatística, exceto a confusão de <v> por <f> (e vice-versa), que afeta três estudantes (7% do total).

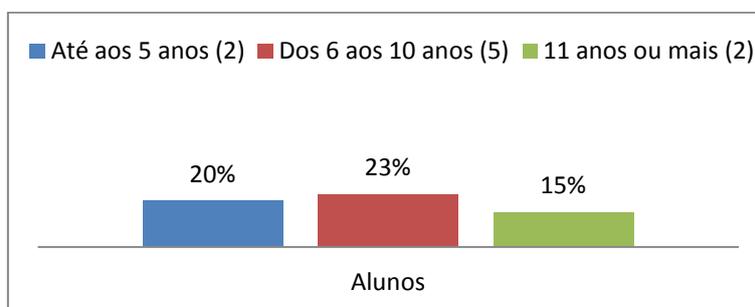


**Ilustração 147. Outros erros ortográficos, segundo o tipo de falha**

Como já indicamos, este erro deve estar relacionado com aspetos fonéticos, pois o fonema [v] não existe em Espanhol e tem uma articulação muito próxima de [f] (os dois sons são fricativos labiodentais, sendo que o primeiro é sonoro e o segundo surdo). Contudo, não se pode concluir com certeza que seja uma interferência do Espanhol,

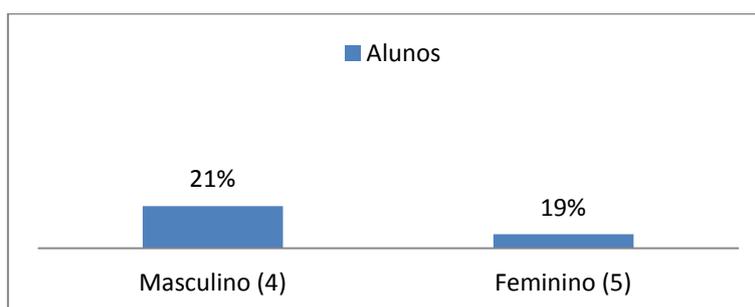
dado que se produz em aprendentes de Português cuja LM não é o Castelhana e também em nativos. Assim, a professora da Universidade da Madeira Naidea Nunes tem documentado esta dificuldade em crianças de Moçambique e um outro estudo, dirigido pela professora Aline Bazenga (também da UMa), verificou casos idênticos em alunos de 3º e 4º anos do concelho de Câmara de Lobos. Aliás, a confusão de [v] e [f] revela-se como uma dificuldade inerente às primeiras etapas de aprendizagem do Português e até pode denunciar um problema de dislexia.

Por idades, a maior percentagem de alunos com «outras dificuldades» corresponde à faixa dos seis aos dez anos (23%), seguida dos estudantes que vieram antes dos seis anos (20%). Paradoxalmente, os que emigraram mais velhos são os que apresentam o número mais baixo (15%).



**Ilustração 148. Alunos que fazem outros erros ortográficos, segundo a idade de chegada**

Por sexos, as percentagens são quase idênticas (21% dos homens e 19% das mulheres).



**Ilustração 149. Alunos que fazem outros erros ortográficos, segundo o sexo do inquirido**

Em resumo, devemos concluir que os alunos luso-venezuelanos do 12º ano da RAM apresentam muitas dificuldades relacionadas com a ortografia do PE (tal como eles próprios tinham reconhecido no teste de auto percepção de competências linguísticas). Neste sentido, relembramos que 68% deles não acentuam corretamente as palavras, 50% têm dificuldades na representação gráfica dos sons sibilantes, 38%

trocam <g> por <j> – e vice-versa – quando seguidos de <e> e <i>, 18% cometem erros ao grafarem os sons vocálicos, 18% trocam <r> por <rr> (e vice-versa), 16% trocam <b> por <v> (e vice-versa), 14% têm dificuldades na representação gráfica do som [ʎ] e 7% trocam <v> por <f> (e vice-versa).

Tais problemas afetam de igual forma alunos de ambos os sexos.

No nosso entender, a origem destas dificuldades será múltipla e não se pode vincular apenas às interferências da LM (Espanhol) porque:

- Alguns erros ortográficos também são típicos de falantes nativos (nomeadamente as falhas na acentuação das palavras e a representação dos sons com poligrafias, sobretudo, quando implicam os fonemas fricativos sibilantes e as vogais orais). Neste sentido, caberia perguntar se a própria convenção ortográfica do PE não constitui, *per se*, um ponto de conflito na aprendizagem da Língua Portuguesa, tanto para estrangeiros como para os nativos.
- O Português falado na Madeira também pode constituir uma interferência, ao se afastar da pronúncia padrão, nomeadamente no que respeita aos sons vocálicos.
- Os inquiridos que nunca receberam aulas formais em Espanhol (alguns dos quais não sabem falar nem escrever nesta língua) também cometem muitas falhas. Às vezes, os alunos que chegaram à Madeira antes dos seis anos de idade até mostram dificuldades acima da média, como no caso da troca da consoante <g> por <j>, quando seguidas de <e> e <i> (40% face à média, de 38%), e dos erros ortográficos implicando vogais (30% face a 18%).

Além disso, é preciso acrescentar que os problemas do grupo-alvo podem estar associados à falta de hábitos de leitura e às interferências provocadas pela linguagem dos *chats*, das redes sociais e das mensagens de texto enviadas por telemóvel, uma linguagem que se caracteriza pela tendência a eliminar a poligrafia dos sons (p. ex., representando com <k> qualquer palavra que inclua o fonema [k]) e pelas frequentes abreviaturas (CRUZ-FERREIRA, 2009).

## 6.2. Outros erros (morfofossintaxe e tempos verbais)

Além dos erros ortográficos, a literatura científica tem assinalado outras falhas frequentes em alunos hispanofalantes que estudam Português. Trata-se de erros na morfofossintaxe e no uso de tempos verbais. De acordo com Danielle Grannier e Elzamaria Carvalho, os primeiros constituem «pontos críticos», pois persistem mesmo nos aprendentes mais avançados (GRANNIER & CARVALHO, s. d.).

Entre os erros morfofossintáticos estudados pelas duas autoras, destacam-se:

- As falhas relativas ao género, normalmente por transferência do género da palavra correspondente em Espanhol (p. ex.: *o viaje* em vez de *a viagem*).
- O uso de artigos em estruturas onde o Português não os aceita, assim como a sua omissão nas estruturas em que são obrigatórios (p. ex. *toca o sanfone* em vez de *toca sanfone*).
- Erros na ordem dos constituintes (p. ex.: *ajudar para que o individuo* em vez de *ajudar o individuo para que*).
- As falhas no uso das preposições, seja pelo emprego do objeto direto preposicionado à espanhola (p. ex.: *A Maria viu ao João na rua* em vez de *A Maria viu o João na rua*), pela falta de preposição em complemento preposicionado (p. ex.: *lembrei-me comprar pão* em vez de *lembrei-me de comprar pão*) ou pelo uso de uma preposição não aceitável por outra, em complemento preposicionado (p. ex.: *discordar com* em vez de *discordar de*).

Por seu lado, Aline Bazenga e Naidea Nunes sublinham os erros no uso das preposições, nomeadamente nas contrações de preposição e artigo, o emprego do objeto direto preposicionado e dificuldades na formação do plural. Em relação aos verbos, as autoras fazem finca-pé no uso de estratégias de desvio para evitar utilizar o infinitivo pessoal e o futuro do conjuntivo e na generalização dos morfemas da primeira e da terceira pessoas, segundo o modelo do Espanhol (BAZENGA & NUNES, 2005).

Também Viola Cárdenas, da Universidade de Havana, tem detetado que os estudantes cubanos de nível avançado de PLE forçam as frases para contornarem o uso do infinitivo pessoal (CÁRDENAS, 2005: 421-430). Por último, Mónica Fernández-Rodríguez incide em alguns dos aspetos apontados (infinitivo pessoal, estruturas

oracionais) e acentua uma outra dificuldade dos alunos de nível avançado: o uso dos conectores (FERNÁNDEZ-RODRÍGUEZ, 1998: 86).

Com base nestes estudos e na nossa experiência pessoal, elaboramos a parte do questionário sobre «outros pontos de conflito», centrando-nos nas seguintes dificuldades:

- Género das palavras.
- Plurais.
- Uso das preposições: regência preposicional verbal, contrações de preposições com artigos, uso do objeto direto preposicionado, uso da preposição *a* nas perífrases que incluem ir + infinitivo.
- Uso de artigo antes dos possessivos.
- Erros relacionados com as terminações verbais da primeira e da terceira pessoas.
- Infinitivo pessoal.
- Futuro do conjuntivo.
- Conectores.
- Clíticos verbais.

Na continuação, apresentamos os resultados do inquérito, agrupados em três categorias:

- Dificuldades relacionadas com os verbos (futuro do conjuntivo, infinitivo pessoal, clíticos verbais, terminações da 1ª e da 3ª pessoas).
- Erros vinculados ao uso de preposições (regência, contrações de preposição + artigo, uso da preposição *a* antes do objeto direto e nas perífrases de ir + infinitivo).
- Outras falhas morfossintáticas (conectores, formação do plural, uso de artigo + possessivo, género das palavras).

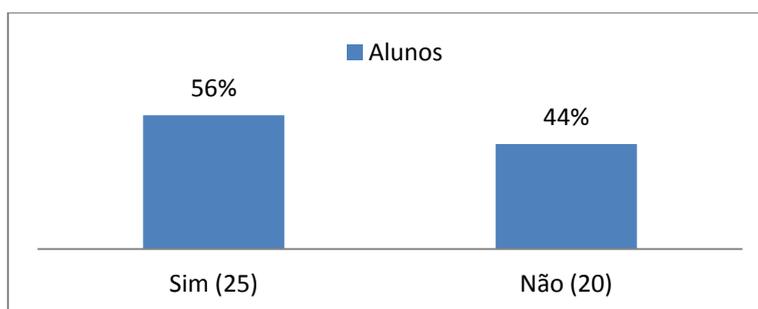
Começamos pelos verbos porque se revelaram como o aspeto da gramática que mais problemas cria no grupo-alvo, nomeadamente o futuro do conjuntivo. Trata-se de uma dificuldade proverbial nos hispanofalantes que aprendem Português, dado que em Espanhol, embora exista um futuro do conjuntivo, deixou de se empregar na língua comum. Apenas se utiliza em textos jurídicos e em expressões arcaicas, como o ditado

popular «*donde fueres, haz lo que vieres*» (port. «*onde fores, faz o que vires*»), que, na linguagem comum dos nossos dias, dir-se-ia «*donde vayas, haz lo que veas*».

No inquérito, questionamos os alunos luso-venezuelanos do 12º ano se tinham dúvidas sobre o futuro do conjuntivo e se, às vezes, o trocavam por outro tempo verbal. Para os consciencializar deste erro, pusemos três exemplos, na forma correta e na forma errónea (uma cópia da estrutura do Espanhol):

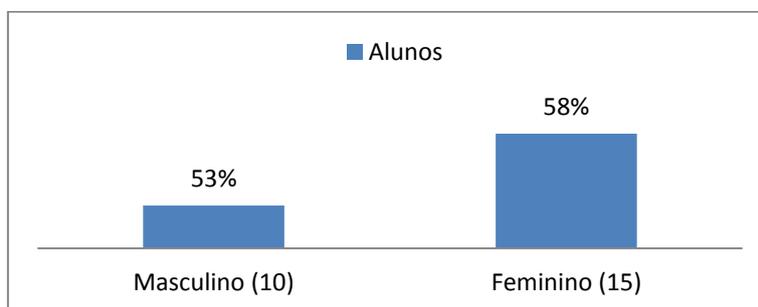
- *Ficaremos mais satisfeitos a cada novo produto que fabricarmos (não a cada novo produto que fabriquemos).*
- *Se fores ao supermercado amanhã, traz-nos pão e leite (não se vais...).*
- *Quando vivermos melhor, pensaremos nessa compra (não quando vivamos...).*

O resultado foi que mais de metade dos alunos (56%) afirmou que comete este erro.



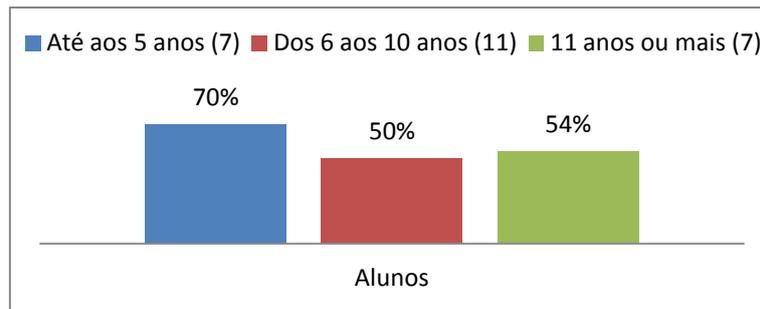
**Ilustração 150. Dificuldades no uso do futuro do conjuntivo**

Por sexos, existem poucas diferenças, destacando-se ligeiramente as mulheres: 58% têm dificuldades.



**Ilustração 151. Alunos com dificuldades no uso do futuro do conjuntivo, segundo o sexo do informante**

Surpreendentemente, os estudantes que mais acusam este erro são os que chegaram à Madeira antes dos seis anos de idade, sendo que sete em cada dez trocam o futuro do conjuntivo por outros tempos verbais.



**Ilustração 152. Alunos com dificuldades no uso do futuro do conjuntivo, segundo a idade de chegada**

As dificuldades dos alunos escolarizados precocemente na Madeira podem estar relacionadas com interferências intralinguísticas: erros provocados pela complexidade do Português que também afetam os nativos. Os principais pontos de conflito intralinguísticos do futuro do conjuntivo são a própria morfologia (que umas vezes coincide com a do infinitivo pessoal e outras não, o que pode causar erros morfológicos por confusão de ambos os tempos verbais) e a variabilidade que existe nas orações condicionais que se constroem com *se*.

A *Gramática da Língua Portuguesa* (MATEUS, 2004) distingue entre três tipos de orações condicionais com *se*:

- Contrafactuais/irreais: frases que estabelecem relações entre proposições que se verificam em mundos alternativos ao mundo real e que se constroem com o pretérito imperfeito ou com o mais-que-perfeito do conjuntivo. P. ex.: *Se tivesse levado guarda-chuva, não me teria molhado.*
- Factuais/reais: orações cujo conteúdo se verifica no mundo e no tempo real (no presente ou no passado) e, por isso, emprega-se o presente ou o pretérito perfeito do indicativo. P. ex.: *Se tens tempo para me ligar, porque não me ligas?*
- Hipotéticas/potenciais: o tempo verbal usado é o futuro do conjuntivo porque «a preposição A remete para um mundo possível, criado linguisticamente pelo enunciado, epistemicamente não acessível no intervalo de tempo da enunciação, e no qual, dado o antecedente, se verifica o conteúdo proposicional do conseqüente, B» (MATEUS, 2004: 707). P. ex.: *Se fizermos o bolo de chocolate, todos poderão comer.*

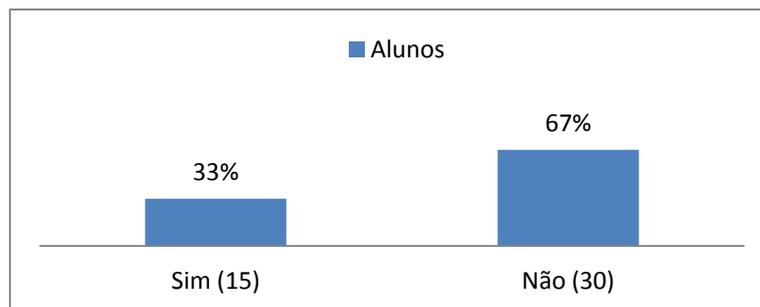
A interferência intralinguística surge entre as orações factuais/reais e as hipotéticas/potenciais, porque o valor modal de eventualidade destas últimas, muitas

vezes, depende da valoração subjetiva do falante em relação ao enunciado. Desta perspetiva, embora algumas vezes o conteúdo da oração não possa ser verificado no presente nem no passado (ou seja, são frases que, estritamente, deveriam incluir o futuro do conjuntivo), em Português, aparece com alguma frequência o presente do indicativo, exprimindo um valor mais decidido, quase de certeza (p. ex.: *Se a minha mulher descobre que eu vim a esta festa, mata-me*). Tal uso apaga as subtis fronteiras que separam as orações condicionais factuais das hipotéticas (traços real/irreal e objetivo/subjetivo), o que pode contribuir para as dificuldades dos alunos na compreensão do funcionamento do futuro do conjuntivo quando precedido por *se*.

De facto, este fenómeno pode ter concorrido para a extinção do *futuro de subjuntivo* da Língua Espanhola. No Castelhana atual, usa-se o presente de indicativo tanto nas condicionais reais como nas condicionais hipotéticas, daí que para os hispanofalantes seja difícil de compreender o valor de eventualidade que implica o futuro do conjuntivo. Em relação às condicionais irrealis, não deveriam apresentar qualquer problema para eles, pois em Castelhana constroem-se de igual modo que em Português (ou seja, com o pretérito imperfeito ou com o pretérito mais-que-perfeito do conjuntivo). Porém, podem cometer falhas por hipercorreção, quando usam o futuro do conjuntivo em vez do pretérito imperfeito ou do mais-que-perfeito do conjuntivo.

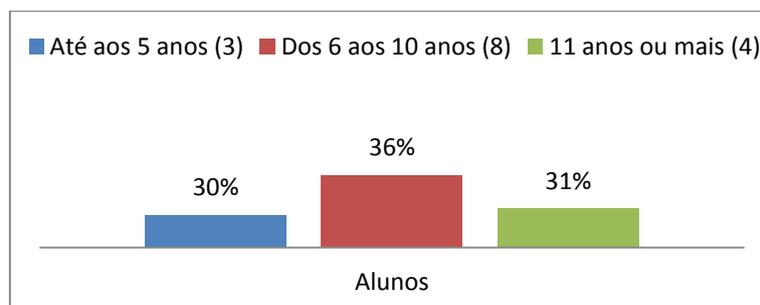
Aliás, para além das dificuldades vinculadas às orações condicionais que se constroem com *se*, é preciso acrescentar que, nos outros contextos de aparição do futuro do conjuntivo em Português, como o Espanhol utiliza o presente do conjuntivo (p. ex. *Cuando cantes una canción* em vez de *Cuando cantares una canción*, fórmula que corresponde ao Castelhana antigo), podem surgir erros por interferência interlinguística. Este tipo de falhas são menos expectáveis nos alunos que estão há mais anos em Portugal.

Como seria de esperar, o infinitivo pessoal também gera muitas dúvidas nos inquiridos, porque também não existe no Espanhol (que apenas utiliza o infinitivo impessoal) e pelas interferências intralinguísticas que já foram referidas. A terceira parte dos membros do grupo-alvo admite ter dúvidas em relação a este tempo verbal.



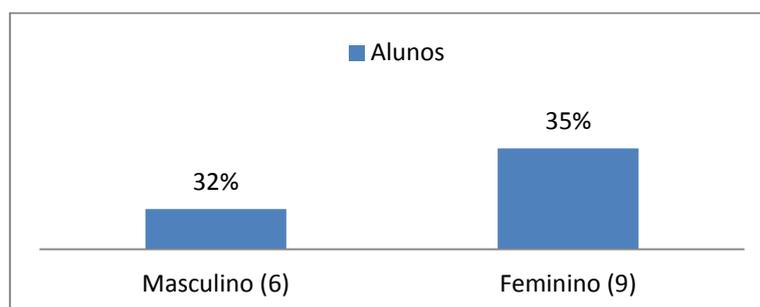
**Ilustração 153. Dificuldades no uso do infinitivo pessoal**

Admira que não se produzam muitas diferenças em função da idade de chegada à Madeira. A percentagem de estudantes escolarizados precocemente em Portugal (30%) é quase idêntica à percentagem dos alunos que estão na Madeira há poucos anos (31%), sendo que os alunos chegados entre os seis e os dez anos de idade mostram os piores resultados (36%).



**Ilustração 154. Alunos com dificuldades no uso do infinitivo pessoal, segundo a idade de chegada**

Por sexos, continuam a não existir divergências significativas.



**Ilustração 155. Alunos com dificuldades no uso do infinitivo pessoal, segundo o sexo do informante**

Uma das dificuldades mais interessantes concerne aos clíticos verbais, havendo grandes diferenças não só entre o Espanhol e o PE, mas também entre o PE padrão e o Português falado na Madeira. No que respeita às divergências entre o Espanhol e o PE, produzem-se tanto na posição sintática como na morfologia.

No que diz respeito à posição, os clíticos verbais comportam-se de forma oposta em ambas as línguas. Em Castelhana, não existe a mesóclise e a posição maioritária é a próclise. A ênclise aparece em contextos muito restritos: faz-se com o imperativo positivo ou afirmativo (p. ex.: *escúchame*), com o infinitivo (*para escucharme*) e com o gerúndio (*escuchándome*). Em Português, faz-se mesóclise quando se emprega o futuro do indicativo e o condicional, se não houver elemento proclisador (p. ex.: *dar-te-ei*, *dar-vos-ia*), sendo que a posição dominante dos pronomes pessoais átonos é a ênclise, embora haja exceções abundantíssimas, marcadas pela presença dos proclisadores (certos advérbios, sintagmas quantificados ou focalizados e algumas preposições) que rompem a *regularidade* do PE em relação à ênclise, obrigando a posicionar o clítico antes do verbo (próclise).

Afinal, as exceções à ênclise são tantas que até os falantes nativos das diversas variedades dialetais do PE (não só os da Madeira) produzem ocorrências não padrão.

A própria *Gramática da Língua Portuguesa* admite que a mesóclise está «claramente em desaparecimento» (DUARTE, 2003: 865) e que as crianças e os jovens de Portugal «tendem a produzir crescentemente clíticos enclíticos, em contextos em que a variedade padrão exige próclise (DUARTE, *op. cit.*: 851). Por sua parte, Ana Maria Martins encontrou numerosos exemplos na imprensa e na literatura contemporânea portuguesas em que a próclise não padrão substituía a ênclise padrão (MARTINS, 2011: 90).

Ora, a variabilidade dos clíticos do PE não se limita à posição dos mesmos. No que diz respeito à morfologia, os pronomes átonos de objeto direto da terceira e da sexta pessoas, quando enclíticos, variam em função do contexto fonológico, sendo *-o(s)/-a(s)* (regra geral); *-lo(s)/-la(s)* (se estiverem precedidos de *s-*, *l-* ou *z-*); e *-no(s)/-na(s)* (quando precedidos de consoante ou ditongo nasal). Contrariamente, no Espanhol não há variação morfológica: apenas existem *lo(s)* e *la(s)*.

O comportamento dos clíticos verbais no PE-M está escassamente estudado, embora existam algumas referências. Os traços mais destacados são a tendência à próclise e ao uso dos pronomes tónicos *ele(s)/ela(s)* em posição de objeto direto e indireto (p. ex.: *ele viu ele na rua*, em vez de *ele viu-o na rua*; *ligou a ele*, em vez de *ligou-lhe*). Maria Elisete Almeida tem documentado o uso de *ele* na posição de objeto direto e indireto nos romances do escritor madeirense Horácio Bento Gouveia

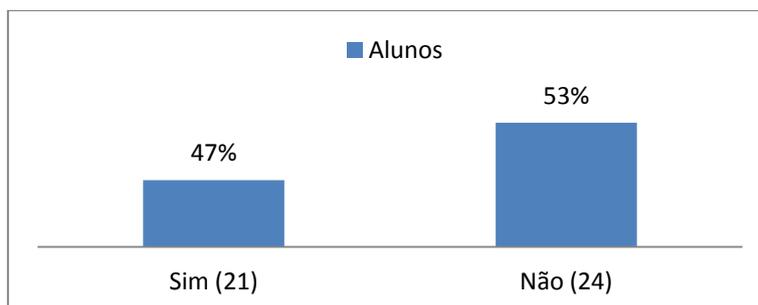
(ALMEIDA, 1999). A autora também sublinha a extrema frequência com que os madeirenses empregam os pronomes *se* e *a gente*, como sujeitos impessoais, em vez de *eu* e *nós*. As teses de Almeida verificam-se no *Corpus oral MAD-FNC*, dirigido por Aline Bazenga.

Por sua parte, Ana Maria Martins tem observado que na Madeira, nos Açores e em alguns dialetos de Portugal continental existe uma construção de duplo sujeito que combina o clítico impessoal *se* e o grupo nominal *a gente* (MARTINS, 2009), o que também se verifica no *Corpus oral MAD-FNC*.

Temos, pois, três sistemas bem diferentes que convergem no quotidiano dos membros do coletivo luso-venezuelano, com repercussões linguísticas interessantes. Aliás, no nosso estudo, já mencionado, em que analisávamos o uso dos pronomes átonos em informantes nativos e em emigrantes retornados da Venezuela, descobrimos grandes divergências na fala de uns e outros (VENTURA, 2012). O que mais nos chamou a atenção foi a parca existência dos clíticos da terceira pessoa (*-o(s)/-a(s)* e as suas variantes contextuais) na fala dos informantes nativos (de todas as ocorrências registadas, 85% foram proferidas por luso-venezuelanos e apenas 15% corresponderam a nativos, que repetiam os referentes para evitar usar esses clíticos). Por seu lado, os luso-venezuelanos apresentaram vários desvios em relação à norma padrão: às vezes, usavam os clíticos *lo(s)/la(s)* em contextos em que o PE não os admite (ou seja, em vez de *-o(s)/-a(s)*, *-no(s)/-na(s)*, o que revela uma clara interferência dos pronomes do Espanhol), ou bem utilizavam estratégias para evitar o uso dos pronomes da terceira pessoa, omitindo-os (até em contextos em que a omissão vulnera a norma) ou auxiliando-se no recurso à variante dialetal *ele(s)/ela(s)* em posição de objeto direto. Além disso, os luso-venezuelanos mostraram maior tendência à próclise do que os nativos. Em qualquer caso, na Madeira, o emprego das variantes contextuais dos pronomes átonos da terceira pessoa *-lo(s)/-la(s)*, *-no(s)/-na(s)* parece ser especialmente conflituoso, dado que todos os informantes (nativos e hispanofalantes) empregaram estratégias para as evitar.

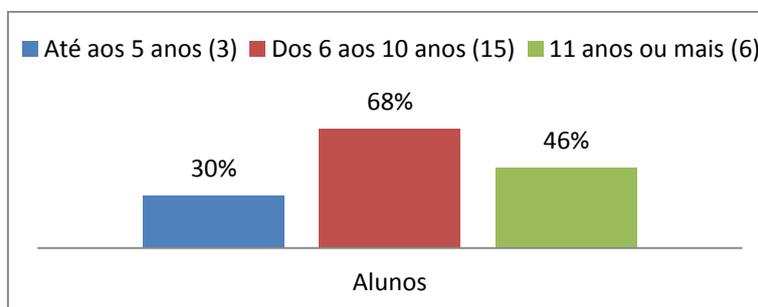
Por tudo o exposto anteriormente, não admira que quase metade dos alunos luso-venezuelanos do 12º ano da RAM (47%) tenha admitido ter dificuldades nos pronomes pessoais átonos. É preciso resenhar que muitos estudantes também revelaram algumas

lacunas no conhecimento da gramática portuguesa, pois não sabiam o que eram os clíticos verbais.



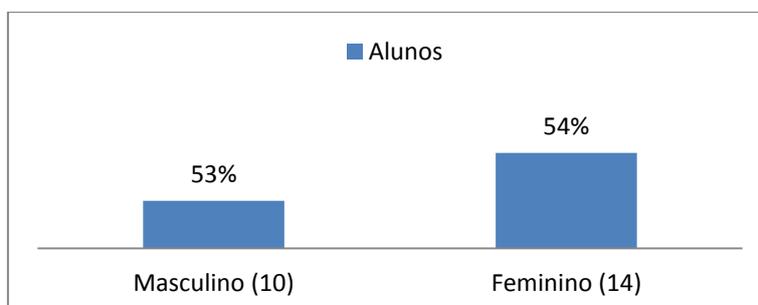
**Ilustração 156. Dificuldades no uso dos clíticos verbais**

Surpreendentemente, as maiores dificuldades não se registam nos alunos que chegaram mais velhos (e que, portanto, devem ter um acervo mais pobre em relação à Língua Portuguesa). O grupo que reconhece ter mais dúvidas é o conjunto dos estudantes vindos entre os seis e os dez anos de idade: quase sete em cada dez alunos (68%) têm problemas com este aspeto da morfossintaxe. Aliás, as dificuldades são bastante consideráveis inclusive nos alunos escolarizados precocemente na Madeira (30%).



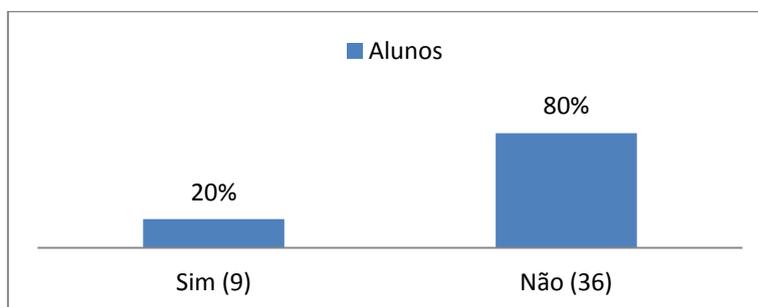
**Ilustração 157. Dificuldades no uso dos clíticos verbais, segundo a idade de chegada do aluno**

Por sexos, as estatísticas são praticamente idênticas.



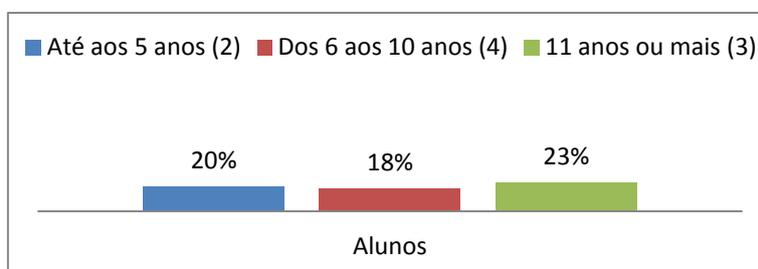
**Ilustração 158. Dificuldades no uso dos clíticos verbais, segundo o sexo do inquirido**

No âmbito das dificuldades relacionadas com os verbos, as terminações verbais parecem ser um problema menor (pelo menos, se o compararmos com as outras dificuldades). Contudo, a percentagem de alunos com dificuldades é de 20%.



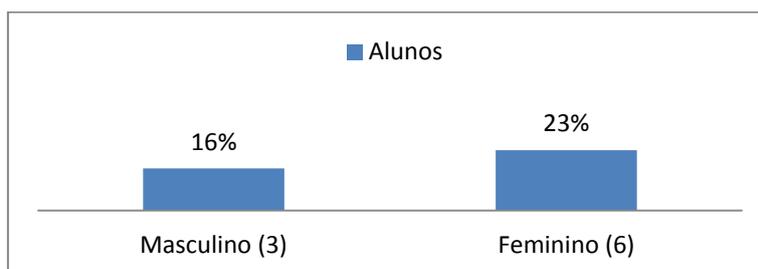
**Ilustração 159. Erros nas terminações verbais**

Chamou-nos a atenção o facto de a incidência de erros ser muito semelhante nas três faixas etárias, sobretudo, tendo em conta o tipo de exemplos que seleccionamos para ilustrar a pergunta: «Escreve as terminações corretamente?». Tais exemplos foram: *falei* (não *falé*), *há* (não *hai* nem *hay*), *cantou* (não *cantó*). Não esperávamos, portanto, que os alunos chegados à Madeira entre os zero e os dez anos tivessem qualquer problema com as terminações, dado que considerávamos que este tipo de erros era típico de aprendentes iniciais de Português.



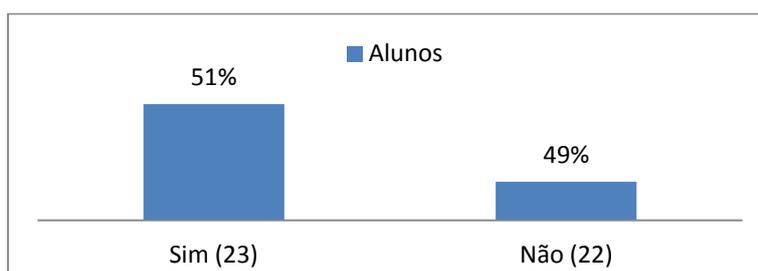
**Ilustração 160. Alunos com dificuldades em escrever corretamente as terminações verbais (idade de chegada)**

Por sexos, produz-se uma diferença de sete pontos, a favor dos homens: 16% admitem ter dificuldades, face a 23% das mulheres.



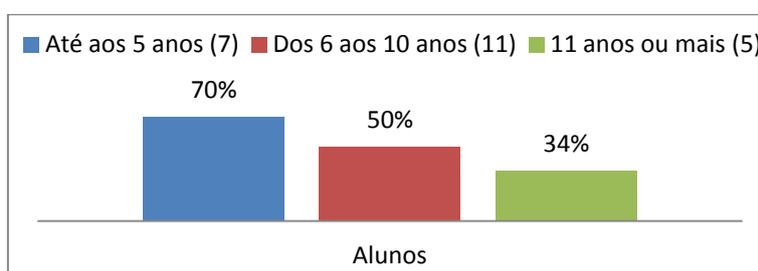
**Ilustração 161. Alunos com dificuldades em escrever corretamente as terminações verbais, segundo o sexo**

Em relação às preposições, os maiores problemas estão vinculados à escolha da preposição certa (regência). No inquérito, exploramos possíveis interferências do Espanhol, dando aos alunos os exemplos: *O João tem dificuldade em fazer desporto (não tem dificuldade para...)* e *Nas eleições votou no Partido Azul (não pelo Partido Azul)*. Porém, convém não esquecer que a regência preposicional é um âmbito conflituoso em todas as línguas, inclusive para os falantes nativos. O resultado foi que mais de metade dos estudantes (51%) manifestou ter dúvidas sobre a preposição que devia utilizar em determinadas expressões.



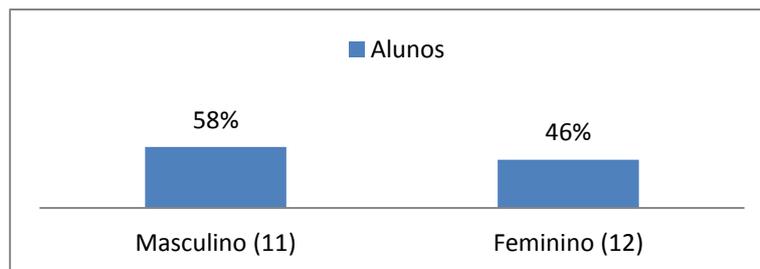
**Ilustração 162. Dificuldades na escolha da preposição certa**

Assombrosamente, as maiores dificuldades correspondem aos alunos escolarizados precocemente em Portugal (a proporção de estudantes com erros é enorme, de 70%), enquanto nos indivíduos chegados depois dos onze anos a estatística se reduz a menos de metade (34%). Se calhar, estes alunos prestam muita atenção ao escreverem em Português (por terem medo de fazer erros) e também é preciso ter em conta que a maioria deles tem recebido aulas de apoio, ou seja, uma atenção especial por parte do sistema escolar, da qual não usufruíram os estudantes vindos para a Madeira antes dos seis anos de idade.



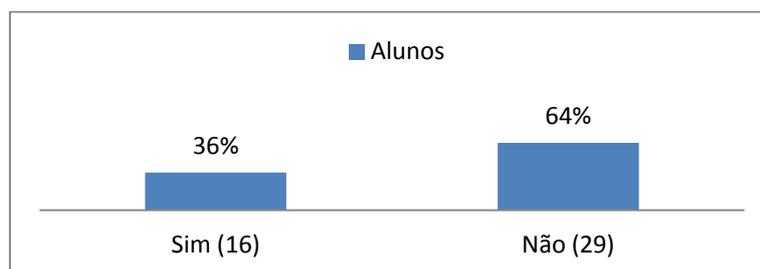
**Ilustração 163. Alunos com dificuldades na escolha da preposição certa, segundo a idade de chegada**

Por sexos, as mulheres apresentam melhores resultados estatísticos: 46% declaram dificuldades, face a 58% dos homens.



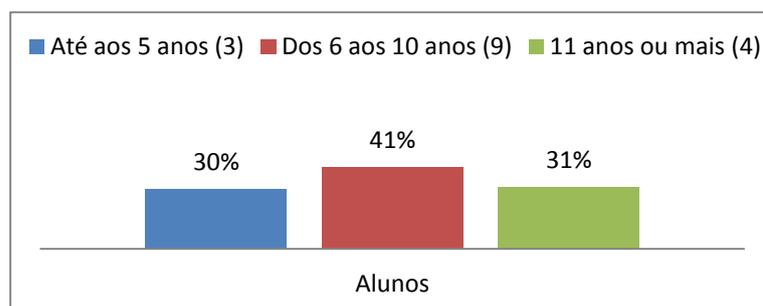
**Ilustração 164. Alunos com dificuldades na escolha da preposição certa, segundo o sexo do inquirido**

Outra dificuldade de vulto, em relação às preposições, é a contração destas com os artigos. Mais do que a terceira parte dos inquiridos (36%) apresenta problemas.



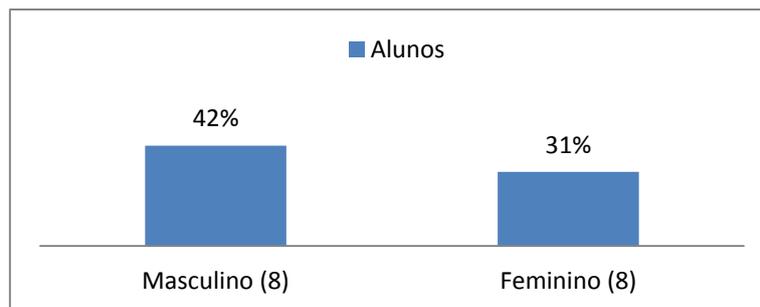
**Ilustração 165. Dificuldades na contração das preposições com os artigos**

Ainda que esta dificuldade possa parecer própria das etapas iniciais de aprendizagem, a verdade é que atinge de igual forma alunos das três faixas etárias (inclusive os estudantes que nunca receberam aulas formais de Espanhol), sendo que os piores resultados se produzem nos alunos que vieram para a Madeira entre os seis e os dez anos de idade (41% fazem erros).



**Ilustração 166. Alunos com dificuldades na contração das preposições com os artigos, sg. a idade de chegada**

Por sexos, os alunos apresentam mais problemas do que as alunas: 42% cometem falhas, enquanto nas mulheres a percentagem é de 31%.



**Ilustração 167.** Alunos com dificuldades na contração das preposições com os artigos, sg. o sexo do inquirido

No grupo-alvo, sobressai a existência do objeto direto preposicionado (precedido da preposição *a*), que também antecede o infinitivo em construções que empregam o verbo *ir* + infinitivo. Em princípio, este erro reflete uma clara influência do Espanhol, dado que nesta língua alguns objetos diretos (sobretudo os de traço humano, mas não só) e *ir* + *infinitivo* se constroem empregando a preposição *a*, embora seja preciso indicar que o objeto direto preposicionado também existe em algumas variantes do Português, especialmente nas africanas, e aparece com alguma frequência no PE-M. Todas as variantes têm em comum utilizarem *ele(s)/ela(s)* em posição de objeto direto, o que coloca a hipótese de que o objeto direto preposicionado dos dialetos portugueses tenha a mesma explicação do que o objeto direto preposicionado do Espanhol. Segundo a Escuela Funcionalista de Oviedo, seria plenamente funcional, porque evita a confusão do objeto direto com o sujeito em enunciados ambíguos (MARTÍNEZ, 1986).

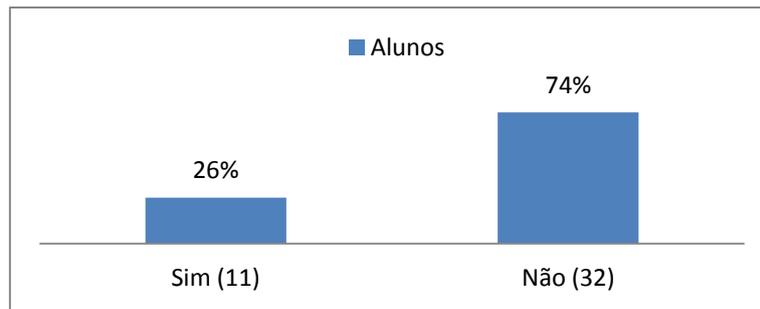
Deste ponto de vista, as seguintes expressões, recolhidas por Custódia Gonçalves e Christopher Stroud em Maputo (GONÇALVES & STROUD, 1997), têm lógica, pois se o objeto direto não estiver preposicionado, podemos pensar que *ela* e *ele* são os sujeitos das orações:

- *Deixa a ela este ano (= deixa-a este ano).*
- *Teve que socorrer a ele (= teve que socorrê-lo).*

No *Corpus MAD-FNC* (BAZENGA, 2010) encontramos a seguinte frase, pronunciada por uma mulher nativa da Madeira:

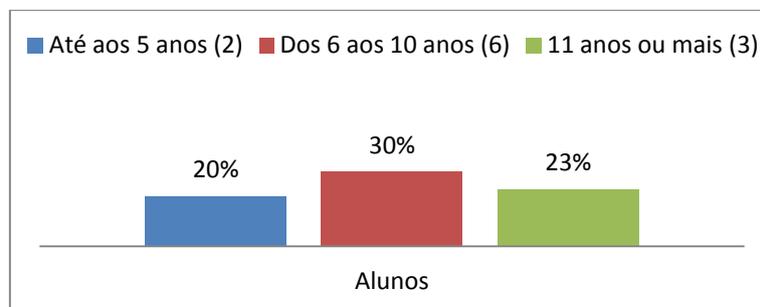
- *Tás [estás] a enganar aos teus pais que financiam os teus estudos.*

No grupo-alvo, o uso da preposição *a* no objeto direto e nas estruturas de *ir* + *infinitivo* é bastante considerável (26% dos estudantes).



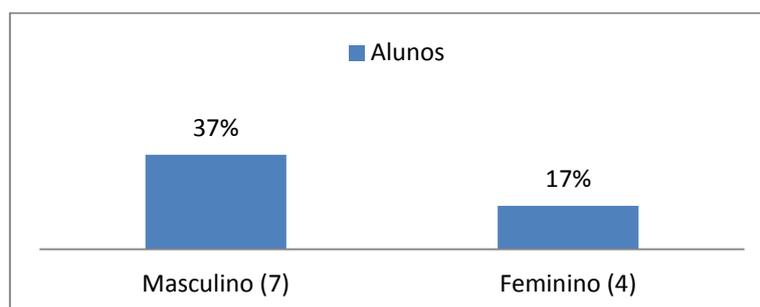
**Ilustração 168.** Uso da preposição *a* perante o objeto direto e na perífrase *ir+(a)+infinitivo*

A incidência é igualmente notável em todas as faixas etárias (inclusive nos alunos escolarizados precocemente em Portugal), pois 20% deles usam estas construções sintáticas, sendo ligeiramente superior a percentagem dos estudantes que vieram para a Madeira entre os seis e os dez anos de idade (30%).



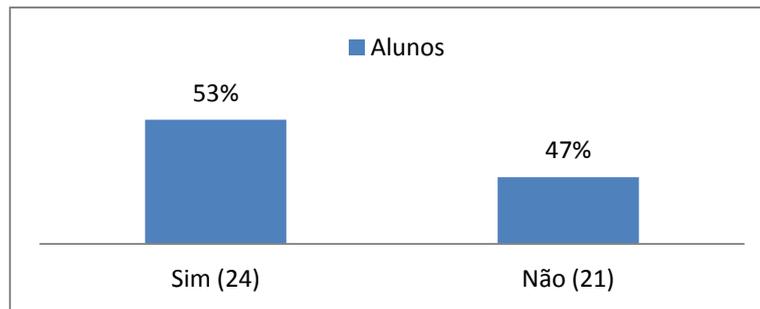
**Ilustração 169.** Uso da preposição *a* perante o objeto direto e na perífrase *ir+(a)+infinitivo* (idade de chegada)

Por sexos, existem diferenças muito grandes, pois a proporção de homens que empregam estas estruturas (37%) mais que duplica a percentagem das mulheres (17%).



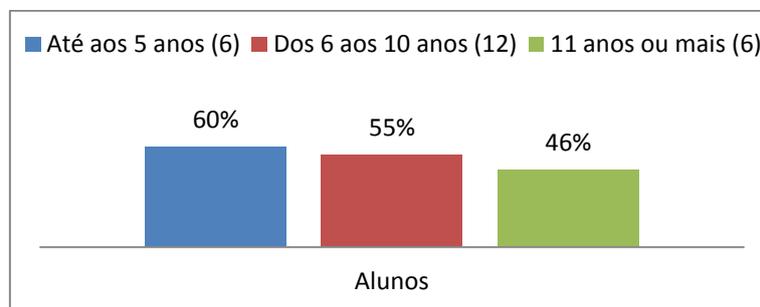
**Ilustração 170.** Uso da preposição *a* perante o objeto direto e na perífrase *ir+(a)+infinitivo*, segundo o sexo

Na categoria de «outras dificuldades», destacam-se as complicações na escolha dos conectores. Concretamente, perguntamos aos alunos se tinham dificuldade em eleger o conector adequado ao escreverem textos complexos e se tinham tendência a utilizar sempre os mesmos porque desconheciam o significado de alguns. 53% dos inquiridos responderam afirmativamente.



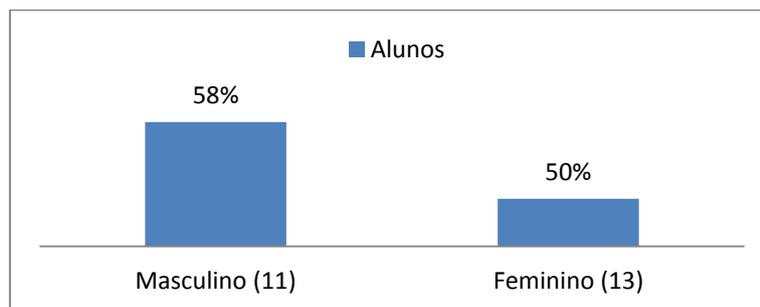
**Ilustração 171. Dificuldades na escolha dos conectores da oração, em textos complexos**

Paradoxalmente, os estudantes que revelaram maiores problemas foram os que chegaram à Madeira com menos de seis anos de idade (60%), catorze pontos a mais do que os que vieram na pré-adolescência ou na adolescência (46%).



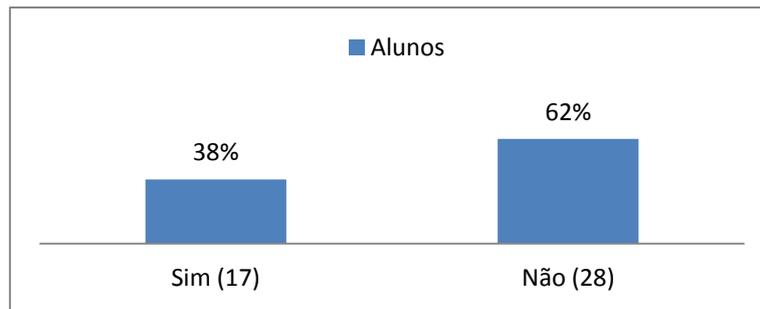
**Ilustração 172. Alunos com dificuldades na escolha dos conectores da oração, segundo a idade de chegada**

Por sexos, as alunas parecem ter um desempenho ligeiramente melhor do que os alunos: as percentagens são de 50% face a 58%, respetivamente.



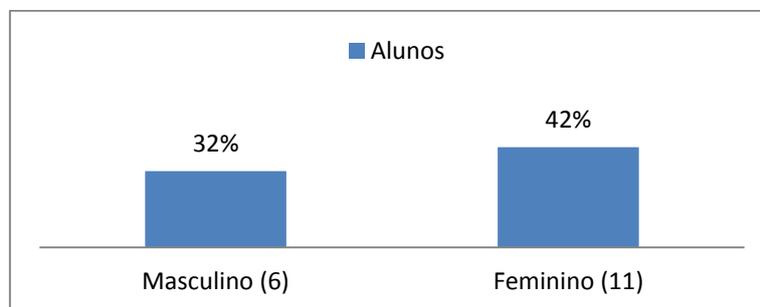
**Ilustração 173. Alunos com dificuldades na escolha dos conectores da oração, segundo o sexo do inquirido**

A dificuldade seguinte com maior relevância estatística é a formação do plural das palavras, que afeta 38% dos inquiridos.



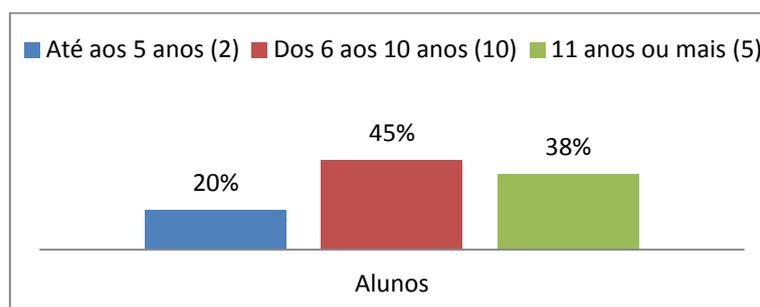
**Ilustração 174. Dúvidas em relação ao plural das palavras**

Por sexos, registam-se algumas diferenças: a percentagem de alunas que comete falhas nos plurais é de quase metade (42%), enquanto nos alunos equivale à terceira parte dos inquiridos (32%).



**Ilustração 175. Alunos com dúvidas em relação ao plural das palavras, segundo o sexo do informante**

Por idades, os alunos da faixa intermédia (chegados à Madeira dos seis aos dez anos de idade) são os que mais dificuldades manifestam (45%), seguidos dos estudantes vindos depois dos onze anos de idade (38%).



**Ilustração 176. Alunos com dúvidas em relação ao plural das palavras, segundo a idade de chegada**

Na faixa dos escolarizados precocemente na RAM, os resultados são melhores, embora a percentagem de erros seja bastante elevada (20%), certamente por causa da grande variabilidade da morfologia dos plurais no Português, sobretudo, quando incluem ditongos nasais.

Resumidamente, os plurais do PE agrupam-se da seguinte maneira:

- As palavras terminadas em vogal acrescentam um <-s> ao singular (*gato(s)*).
- As palavras acabadas em <-r>, <-z> ou <-n> acrescentam <-es> (*amor(es)*, *feliz(es)*, *abdómen(es)*).
- Os vocábulos terminados em <-s> apresentam duas variações: se forem agudos, seguem a regra geral (*cortês > corteses*); se forem graves, mantêm-se inalteráveis (*o(s) vírus*), tal como acontece com as palavras que acabam em <-x> (*o(s) tórax*).

Até aqui, o PE e o Espanhol funcionam de maneira idêntica, mas há outros plurais do PE que diferem muito do Castelhana, devido à evolução fonética do Português ao longo da sua história.

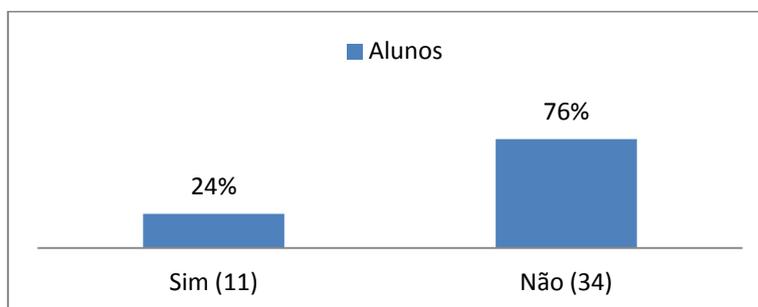
Assim, as palavras acabadas em <-l>, que em Espanhol seguem a regra geral das consoantes (ou seja, soma-se <-es>, como em *animal(es)*), experimentam a transformação do <l> do radical na semivogal <i>, seguida da marca de plural <-s>: *animal > animais*, *anel > anéis*, *funil > funis*.

Os vocábulos terminados em consoante nasal (<-m> em Português, <-n> em Espanhol) também realizam o plural de forma diferente: o Espanhol continua a seguir a regra geral, enquanto o Português acrescenta apenas um <-s>, sem <e> epentética (esp. *delfín > delfines*; port. *delfim > delfins*).

Aliás, a morfologia dos plurais das palavras acabadas no ditongo nasal <ão> é que provoca as maiores dificuldades em aprendentes nativos e estrangeiros. No Castelhana, são termos em que o radical termina em <-n> (*herman(o)*, *pan*, *león*) e cujo plural se consegue por simples anexação de <-s>/<-es>, seguindo o padrão geral (*hermanos*, *panes*, *leones*). Em Português, o <-n> intervocálico, originário do Latim (*germanum*, *panem*, *leonem*), perdeu-se a favor da nasalização da vogal precedente e ocorreu a uniformização das terminações nasais no singular. Daí que singulares tão semelhantes como *irmão*, *pão* e *leão* apresentem diferentes formas no plural: *irmãos*, *pães*, *leões*. Ainda, é preciso sublinhar que nem sempre se produz esta *regularidade na irregularidade*, pois existem palavras como *ancião* que admitem três variáveis: *anciãos*, *anciães* e *anciões*.

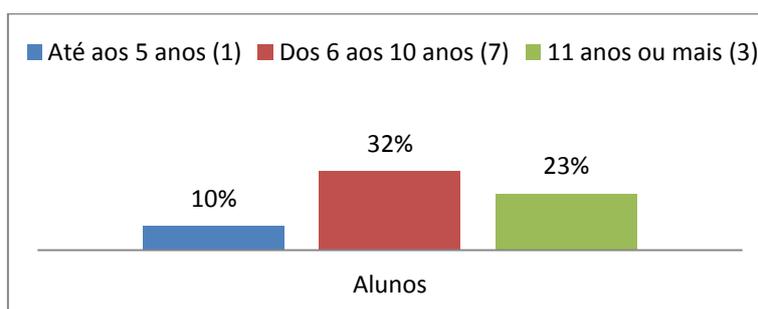
Em vocábulos tão comuns como os expostos, é pouco provável que os alunos sofram dificuldades, mas a possibilidade de erro quando se trata de uma palavra de uso pouco frequente é expectável, mesmo em nativos.

O uso dos possessivos sem artigo também parece estar bastante generalizado, pois 24% dos membros do grupo-alvo reconhecem que, ao escreverem, vulneram a norma padrão do PE (a qual exige a estrutura *artigo + possessivo*). A omissão do artigo pode estar relacionada quer com a LM dos inquiridos (dado que o Espanhol não utiliza artigos antes dos possessivos) quer com o PE-M, que omite o artigo com frequência (ALMEIDA, 1999), à imagem e semelhança do que acontece no PB e nas variantes africanas.



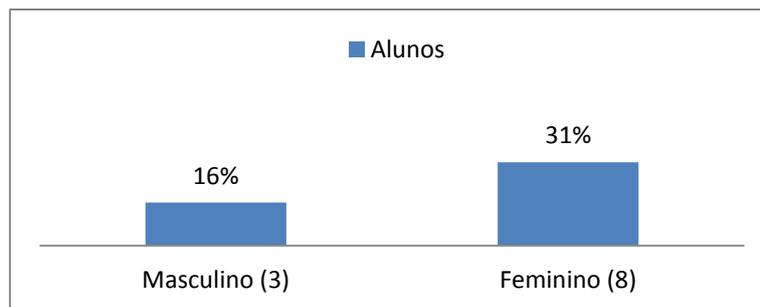
**Ilustração 177.** Uso dos determinantes possessivos sem os fazerem preceder de um artigo

Contudo, este desvio da norma padrão parece ser minoritário nos alunos escolarizados precocemente na Madeira (10%), sendo que as maiores dificuldades correspondem aos estudantes que vieram entre os seis e os dez anos de idade (32%).



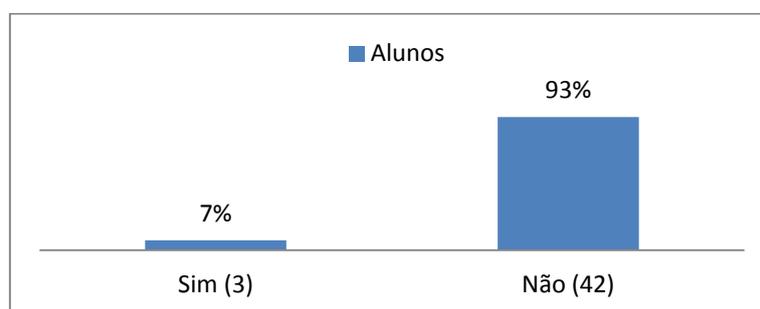
**Ilustração 178.** Alunos que escrevem os possessivos sem os fazer preceder de artigos, sg. a idade de chegada

Por sexos, 16% dos alunos cometem esta falha, percentagem que duplica nas alunas (31%).



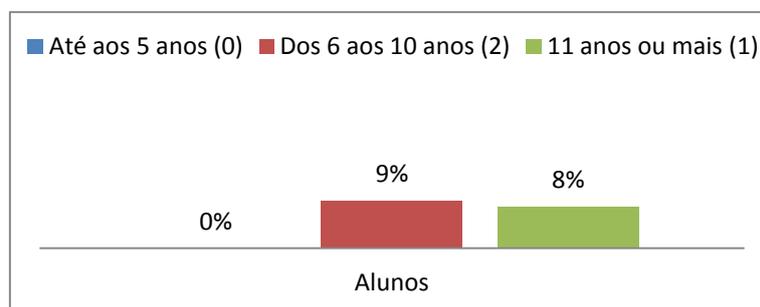
**Ilustração 179. Alunos que escrevem os possessivos sem os fazer preceder de artigo, sg. o sexo do informante**

Por último, cabe assinalar as dúvidas sobre o género de algumas palavras. Ao que parece, é uma dificuldade menor: apenas 7% dos estudantes admitem cometer erros.



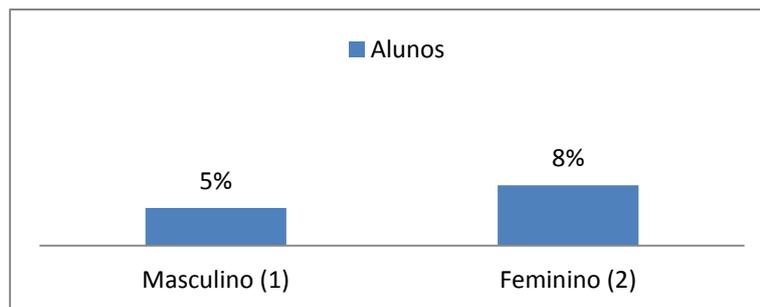
**Ilustração 180. Dúvidas sobre o género das palavras**

As estatísticas desvendam que este pode ser um problema próprio das etapas iniciais de aprendizagem, o que explicaria que nenhum aluno chegado na primeira infância tenha dificuldades. Novamente, os maiores problemas correspondem aos inquiridos da faixa de idade intermédia (9%), embora a proporção seja quase idêntica nos alunos que vieram para a Madeira com onze anos ou mais (8%)



**Ilustração 181. Alunos com dúvidas sobre o género das palavras, segundo a idade de chegada**

Por sexos, não existem diferenças significativas: 8% das alunas admitem ter dificuldades na formação do plural, enquanto nos alunos a percentagem é de 5%.



**Ilustração 182. Alunos que têm dúvidas sobre o gênero das palavras, segundo o sexo do informante**

Para terminar este capítulo, gostaríamos de fazer finca-pé em alguns dados globais que, no nosso entendimento, revelam carências bastante graves dos inquiridos no conhecimento da gramática portuguesa. Em primeiro lugar, devemos chamar à atenção para a elevada incidência estatística dos onze erros/dificuldades estudados. Note-se que, exceto os problemas vinculados ao gênero das palavras (reconhecidos por 7% dos alunos), todos os itens afetam mais de 20% dos inquiridos. Aliás, em alguns casos, as dificuldades atingem metade dos alunos (e até mais): acontece quando implicam o futuro do conjuntivo (53%), os conectores (53%), a escolha da preposição certa (51%) e o uso dos clíticos verbais (47%). A seguir, situam-se outros problemas importantes: a formação do plural (38%), os erros nas contrações das preposições com os artigos (36%), as dificuldades no uso do infinitivo pessoal (26%), a omissão do artigo quando seguido de possessivo (24%) e as falhas vinculadas às terminações verbais, quando implicam a primeira e a terceira pessoas gramaticais (20%). Para além de todas estas dificuldades, é preciso lembrar que 78% dos inquiridos fazem erros ortográficos, segundo eles próprios admitiram no *Teste de auto percepção de competências linguísticas*. Como se pode inferir, o domínio da escrita da maioria destes estudantes não é precisamente promissor.

Em segundo lugar, detetamos que a situação dos alunos chegados à Madeira entre os seis e os dez anos de idade é especialmente preocupante. Neles, a incidência de erros/dificuldades na escrita (para além da ortografia) situa-se acima da média em sete dos onze indicadores: o uso dos clíticos verbais (68%), a formação do plural (45%), as contrações das preposições com os artigos (41%), o uso do infinitivo pessoal (36%), a omissão do artigo quando seguido de possessivo (32%), a utilização errónea da preposição *a* perante objeto direto e nas perífrases de *ir + infinitivo* e as falhas relacionadas com o gênero das palavras (9%).

O grupo de alunos vindos antes dos seis anos de idade está pior do que a média no uso do futuro do conjuntivo (70%), na escolha de conectores (60%) e na escolha da preposição certa, sendo que 70% fazem erros. Surpreendentemente, os alunos chegados depois dos onze anos de idade apenas apresentam resultados piores do que os outros colegas do inquérito num item, as falhas vinculadas às terminações verbais (23%).

Pensamos que este paradoxo pode ter muito a ver com as circunstâncias de escolarização dos estudantes de cada uma das faixas etárias. Os alunos chegados entre os seis e os dez anos de idade experimentaram circunstâncias muito especiais. Vieram quando já tinham ultrapassado a idade idónea para a aprendizagem natural de alguns aspetos da gramática; aprenderam noções básicas de Língua Espanhola na Venezuela, mas não estiveram bastante tempo naquele país para aprenderem a gramática toda (o que lhes permitiria perceber melhor as diferenças entre o Castelhana e o Português). Além disso, eram *suficientemente novos* para não receberem aulas de apoio em PLNM: 52% foram escolarizados diretamente nas aulas de Língua Portuguesa, sem usufruir de apoios especiais, apesar de não saberem Português.

Contrariamente, os estudantes que emigraram depois dos onze anos de idade estudaram a gramática espanhola durante a maior parte da sua vida. Para eles, é mais fácil reparar nas diferenças da sua LM em relação à LA e também beneficiam de alguns fenómenos de transferência positiva. Certamente, estão menos confiantes em relação aos seus conhecimentos de Português e, ao escreverem, dão muita atenção aos pontos de conflito, para evitarem cometer erros. Aliás, ao emigrarem numa idade avançada, sem saberem Português, o sistema escolar esforçou-se mais com eles (62% receberam aulas de apoio), o que explica que apresentem melhores resultados do que os colegas.

Por último, pensamos que os alunos vindos para a Madeira antes dos seis anos de idade devem ter um desempenho próximo dos nativos, dado que toda a sua escolarização transcorreu na RAM, não receberam aulas formais de Espanhol (nem apoio em PLNM) e chegaram numa altura vital propícia para a aprendizagem de línguas. Além disso, parecem estar pouco sujeitos a interferências do Castelhana, pois 60% nunca utilizam esta língua. Neste sentido, seria interessante comparar a escrita dos alunos luso-venezuelanos com a dos estudantes nativos, com o intuito de ver se reproduzem os mesmos erros e dificuldades.

## Capítulo 7. Conclusões

«Não há estatísticas sobre regressos [...]. Há, como repara o historiador Alberto Vieira, uma “evidência”». Já em 2007, o diário nacional *Público* advertia de que «a Venezuela nunca se sentiu tanto na Madeira» (PEREIRA, 2007). Aliás, a presença de luso-venezuelanos na Madeira é tão marcante que qualquer pessoa que visite a ilha pode participar desse palpite coletivo. Porém, faltava ilustrar com dados a «evidência» que todos conhecem. Esse era, precisamente, um dos nossos objetivos. Agora, podemos dizer que o número está na casa dos 20.000 cidadãos, prospeção que inclui os residentes na RAM que nasceram na Venezuela (7.387 pessoas) e os emigrantes que retornaram daquele país (18.539).

Logicamente, na Madeira, a escola reflete a forte presença desta comunidade, sendo que os alunos de naturalidade venezuelana constituem o grupo mais numeroso dos que nasceram no estrangeiro (593 estudantes luso-venezuelanos no Ensino Obrigatório). O nosso estudo centrou-se nos jovens que estudam no 12º ano. Eles confiaram-nos alguns dos aspetos sociolinguísticos que os caracterizam.

Um deles – se calhar o mais chamativo para o público em geral – é a sua fala, frequentemente imbricada com traços do Espanhol da Venezuela. E, relacionados com ela, os problemas que apresentam muitos venezuelanos na aprendizagem de algumas áreas do PE, nomeadamente da fonética, mas também da escrita.

Porém, as respostas dos participantes no inquérito desvendaram que as suas dificuldades têm uma génese diversa, linguística e extralinguística.

No âmbito das razões extralinguísticas, devemos chamar à atenção para um grande número de fatores que têm conjurado contra o sucesso académico destes estudantes: no ano letivo 2011/2012, 75,28% dos alunos do 12º ano nascidos na Venezuela não frequentavam o nível que lhes correspondia por idade.

Como se explica que quase oito em cada dez discentes luso-venezuelanos tivessem repetido alguma vez durante o seu percurso escolar? Se extrapolarmos os resultados do inquérito, obteremos várias causas. Uma delas é o estrato socioeconómico das famílias, sendo que a maioria dos progenitores têm um nível académico baixo (64% dos pais e

60% das mães abandonaram os estudos ao concluir a quarta classe), e empregos para os quais não se exige qualificação (47% dos pais e 36% das mães).

Outra das possíveis causas do fracasso escolar reside no facto de, no passado, muitos alunos carecerem de apoios para aprenderem a Língua Portuguesa. No transcurso da investigação, 60% dos membros do grupo-alvo manifestaram que não receberam qualquer apoio em PLN, apesar de que quase todos (93%) não sabiam falar nem escrever em Português quando chegaram à Madeira (44% não conseguiam perceber nada). De acordo com o testemunho de alguns entrevistados, devido ao seu desconhecimento do idioma, foram enquadrados «um ou dois anos» abaixo do nível que lhes correspondia, embora tivessem sido aprovados na Venezuela.

Aliás, o grande desconhecimento inicial destes jovens em relação à Língua Portuguesa fornece pistas sobre os costumes da colónia madeirense no país latino-americano (abandono da LM), dado que todos os inquiridos, exceto um, eram filhos ou netos de emigrantes da RAM.

De facto, ainda hoje, a morar na região, muitos pais continuam a falar Espanhol em casa. Destaca-se que apenas 40% dos progenitores utilizem somente o Português para se comunicarem com os filhos, enquanto 29% usam exclusivamente o Castelhanos (metade destes nasceram na Madeira) e 27% expressam-se nas duas línguas.

No caso dos filhos, o Espanhol perde vigor fora do lar familiar: 56% dos jovens que participaram no inquérito indicaram que, na rua, apenas utilizam o Português, percentagem muito acima da estatística de alunos que apresentam bilinguismo nas relações com os amigos e colegas (36%).

É por isso que podemos dizer que a fala deste grupo se caracteriza por um bilinguismo de dinâmica diglósica, em que o Espanhol fica restringido à esfera íntima e às relações com outros luso-venezuelanos, enquanto o Português monopoliza as esferas pública e social. Esta é a pauta geral, embora os alunos que chegaram à RAM muito novos tendam ao monolingüismo (seis em cada dez empregam somente a Língua Portuguesa). O facto de terem adquirido uma competência oral similar à dos nativos (e, também, de não falarem em Espanhol na escola) faz com que nem os professores saibam que são luso-venezuelanos.

Neste sentido, é preciso lembrar que, com frequência, usar o Castelhana ou falar Português com traços do Espanhol da Venezuela é socialmente sancionado, por razões de índole extralinguística. Como já advertimos, na Madeira existe o estereótipo que representa os emigrantes da Venezuela como novos-ricos que alardeiam das suas posses. O PE-M até dispõe de um vocábulo (depreciativo) para os designar: são *os miras*. Isso faz com que alguns jovens tentem ocultar as suas origens venezuelanas, evitando empregar o Castelhana.

Acresce o facto de este idioma ter pouca presença no âmbito institucional, nomeadamente nas escolas: apenas dois centros educativos da RAM lecionam aulas da disciplina do currículo nacional Língua Estrangeira: Espanhol, o que pode contribuir para criar uma sensação de desvalorização em relação a outros idiomas que têm menos falantes nativos (Inglês, Francês e Alemão).

No nosso entender, a generalização desta matéria optativa nas escolas da Madeira (à semelhança do que acontece no Continente) seria benéfica não só para os nativos (os quais, pela semelhança entre o Castelhana e o Português, poderiam alcançar um alto grau de proficiência linguística ao terminarem o Ensino Secundário) mas também para os luso-venezuelanos. Pensamos que as aulas de Espanhol propiciariam a comunicação intercultural, evitando o estigma dos *miras*, e melhorariam o seu desempenho em Espanhol e em Português. Em Espanhol porque, segundo temos observado, os alunos que estão há vários anos na Madeira mostram muitas inseguranças em relação às suas competências na sua LM, e, em Português, porque as aulas de Castelhana incrementariam a sua consciência linguística sobre as diferenças entre ambas as línguas, evitando fenómenos de transferência negativa.

Aliás, ao longo da investigação, pudemos comprovar que os membros do grupo-alvo nem sempre têm consciência das suas dificuldades com o PE, o que os faz sobrevalorizar a sua proficiência linguística. Assim, chama a atenção que 82% dos alunos reconheçam ter problemas mas que, destes, apenas 24% admitam ter mais dificuldades do que os colegas da escola, sendo que 58% julgam que – apesar de cometerem erros – a sua proficiência é idêntica à dos nativos da Madeira.

Todavia, assim que o inquérito aprofunda aspetos concretos da linguística, confrontando os alunos com os pontos de conflito na aprendizagem do Português,

começa a ficar em relevo o elevado grau de dificuldade que algumas áreas da gramática têm para o grupo-alvo.

Globalmente, a auto percepção das competências passivas fornece dados estatísticos muito positivos: 96% dos alunos asseguram que percebem todas as pessoas que falam em Português e 98% afirmam não ter qualquer dificuldade para compreender textos escritos nesta língua. Porém, as percentagens das competências ativas não são tão boas: na oralidade, 91% dos estudantes opinam que falam bem «sempre» ou «muitas vezes», mas, atenção, apenas 71% conseguem se fazer perceber por todos os lusófonos (eis um primeiro indício da sobrevalorização a que fizemos referência).

Na escrita, 70% dos inquiridos manifestam que redigem textos corretamente, mas, ao mesmo tempo, 78% confessam que cometem erros ortográficos (segundo indício de sobrevalorização de competências). Como se verá mais adiante, a maior distância entre a auto percepção do domínio do Português e a verdadeira proficiência (entendida como ausência de dificuldades/erros) produz-se nos alunos chegados à Madeira em idades intermédias (entre os seis e os dez anos de idade). A maioria dos estudantes desta faixa etária aprendeu a falar e a escrever em Espanhol, mas não completou a aprendizagem formal da gramática desta língua e, além disso, a sua aquisição e aprendizagem do Português são relativamente tardias. Por isso, é provável que tenham pouca consciência das diferenças entre os dois idiomas. Aliás, é preciso ter em conta que, como estão na Madeira pelo menos há oito anos, devem estar bastante confiantes na sua proficiência linguística em Português e, conseqüentemente, não reparam nas suas dificuldades.

Chegados a este ponto, é preciso descrever quais os pontos de conflito confirmados pelos alunos luso-venezuelanos do 12º ano da RAM, começando pela oralidade, focalizada na realização do sistema fonético/fonológico do PE (dificuldades na pronúncia e na interiorização das variantes contextuais). Nesta área, os inquiridos que vieram para a região com menos de seis anos de idade não apresentam qualquer percalço (apenas um aluno tem problemas com o som [ʃ] e outro declarou dificuldades com o [R]), pelo que devemos presumir que têm uma competência muito similar à dos nativos. Estes resultados parecem confirmar que o sistema fonológico das línguas se adquire de forma natural (intuitivamente) até aos seis anos de idade. De facto, a incidência de dificuldades na pronúncia é diretamente proporcional à idade de chegada à

Madeira: quanto mais se afasta da primeira infância, mais problemas existem com o sistema fonético/fonológico do PE.

Assim, nos alunos que vieram entre os seis e os dez anos de idade começa a haver dificuldades significativas. Neste grupo etário, 4% dos inquiridos mostram problemas com o [ʃ] e com as vogais semiabertas [ɛ] e [ɔ], percentagem que atinge 5% no caso da pronúncia de grupos consonânticos em início de palavra, sem apoio vocálico (p. ex. *pn-*, *gn-*, *sn-*). Os fonemas consonânticos [ʎ], [R] e [ʒ] e as vogais e os ditongos nasais são conflituosos para 9% dos estudantes desta faixa etária, sendo que a distinção entre [b] e [v] e, sobretudo, entre [s] e [z], podem ser considerados como problemas de vulto, pois afetam 14% e 30% dos inquiridos, respetivamente.

Nos alunos chegados na pré-adolescência ou na adolescência (depois dos onze anos de idade) as dificuldades são enormes, sendo que apenas os sons [R] e [ʒ] atingem menos de 10% dos inquiridos (exatamente 8%). De menor a maior grau de dificuldade, neste grupo etário, os pontos de conflito são: o som [ʃ] (17%), as vogais semiabertas [ɛ] e [ɔ] (25%), o som [ʎ] (31%), a distinção de [b] e [v] (31%), as vogais semifechadas [ɐ] e [ə] (33%), os grupos consonânticos em início de palavra, sem apoio vocálico (38%), as vogais e os ditongos nasais (42%) e a distinção entre [s] e [z], que atinge seis em cada dez alunos (58%).

Como podemos observar, parece existir uma relação evidente entre o tempo de exposição ao Espanhol e os problemas com a fonética do Português, sendo que os alunos escolarizados tardiamente na Madeira demonstram uma maior dificuldade em reestruturar o sistema fonológico interno, ou seja, o sistema do Espanhol da Venezuela. Precisamente por isso, experimentam grandes dificuldades em interiorizar os fonemas e as variantes contextuais que não adquiriram antes dos seis anos de idade. Estes resultados parecem pôr em evidência que a transferência negativa (por interferência do Castelhana) está na origem dos problemas do grupo-alvo com a fonética do PE.

Em relação à escrita, a génese dos erros não é tão unívoca, nem sequer numa área tão vinculada à fonética como é a ortografia. Os aspetos que mais dificuldades provocam são, por ordem decrescente: a acentuação das palavras (68%), a representação gráfica dos sons fricativos sibilantes [s], [z], [ʃ] e [ʒ] (50%), a troca de <g> por <j> (e vice-versa) com 38%, a representação dos sons vocálicos (18%), a distinção de <r> e

<rr> (18%), a troca de <v> por <b> (e vice-versa) com 16%, e a grafia do som [ʎ] (14%).

A interferência do Espanhol parece estar por trás de alguns erros que são inexistentes ou raros em alunos chegados antes dos seis anos, sendo muito mais frequentes nos inquiridos que chegaram na adolescência. Nota-se, sobretudo, na troca de <lh> por <ll>, <y>, <x>, <g> ou <j>, que não se produz nos que vieram mais novos, sendo que 14% dos que emigraram entre os seis e os dez anos de idade admitem cometer esta falha, presente na escrita de 24% dos jovens que vieram depois dos onze anos de idade. Acontece o mesmo com a distinção de <rr> e <r>, que provoca erros crescentes em função da idade de chegada: 10% nos vindos antes dos seis anos, 14% nos alunos da faixa etária intermédia e, mais do dobro, 31%, nos que chegaram mais velhos. Porém, as falhas que implicam <b> e <v> atingem uma proporção similar de alunos em todos os grupos etários (10%/18%/14%).

Existem outras dificuldades ortográficas que, embora sejam mais frequentes nos alunos que vieram na adolescência, têm uma elevada incidência em todas as faixas etárias. Trata-se de aspetos que implicam tanto interferência interlinguística como interferência intralinguística. Assim acontece com os acentos do PE, que provocam falhas em 85% dos estudantes que vieram depois dos onze anos de idade, mas também em 64% dos que chegaram entre os seis e os dez anos e, ainda, em 56% dos escolarizados precocemente na Madeira. Na representação gráfica dos sons sibilantes, também registamos dados chamativos: sete em cada dez jovens que começaram a aprender PE depois dos onze anos fazem erros e, na faixa intermédia, a percentagem é de 48%. Aliás, os inquiridos que adquiriram o PE desde o berço também não são alheios a esta dificuldade: quase a terceira parte (30%) também comete falhas, devido à extraordinária poligrafia dos fonemas [z], [ʃ], [ʒ] e [s] no Português.

Em relação à troca de <g> por <j> (e vice-versa), as estatísticas são muito similares em todos os grupos etários (40%, 32%, 46%), devido a que o grafema <g> é polifónico tanto no Espanhol como no Português e, além disso, reproduz o mesmo comportamento contextual. Apenas varia a articulação: pronuncia-se [g] perante <a>, <o>, <u>, <ue> e <ui> e [ʒ] ([h] no Espanhol da Venezuela) perante <e> e <i>.

Há apenas um aspeto da ortografia em que os alunos que vieram mais velhos têm vantagem: a representação dos sons vocálicos. Apenas 8% fazem erros, percentagem

que duplica nos estudantes que chegaram entre os seis e os dez anos de idade (18%), e quase quadruplica nos escolarizados precocemente na Madeira (30%). Neste ponto de conflito, os primeiros beneficiam de transferência positiva do Espanhol: como a maioria dos cognatos se escrevem de igual forma nas duas línguas, é uma área que se presta a poucos erros para quem conhece bem a escrita castelhana. Aliás, estes alunos não são afetados pela poligrafia dos sons vocálicos orais do Português: embora ouçam [(i)ʃtume'kaʃ] é muito pouco provável que escrevam <(i)stumacal> porque conhecem a palavra através do Espanhol, que se escreve e pronuncia *estomacal* [estoma'kaʃ].

As possíveis interferências do Português falado na Madeira na ortografia do grupo-alvo são difíceis de determinar. Como já ficou patente, as diferenças fonéticas entre o PE-M e o PE padrão produzem-se, sobretudo, ao nível das vogais, o que complica o rastreio da origem das falhas ortográficas, pois em nenhuma das duas variáveis dialetais se produz uma relação biunívoca entre os fonemas vocálicos e a sua representação gráfica (o que acontece no Espanhol).

No entanto, os inquiridos provavelmente não estiveram sujeitos a grande contato com o dialeto madeirense, que, aliás, está a experimentar um processo de homogeneização em relação ao PE padrão, devido a fatores como a influência da escola e dos meios de comunicação e a redução do isolamento secular das áreas rurais da RAM.

No que respeita aos erros/dificuldades na escrita que não têm a ver com a ortografia, os alunos que vieram depois dos onze anos de idade (e que, portanto, aprenderam Português de forma tardia) manifestam muito menos problemas do que os estudantes que estão há bastante tempo na Madeira. De facto, apenas estão pior do que a média (e não muito além dos resultados dos colegas) num dos onze pontos de conflito analisados: a incidência de erros na morfologia das terminações verbais da 1ª e da 3ª pessoas. Trata-se de uma falha recorrente em 23% dos estudantes chegados na pré-adolescência ou na adolescência, em 18% dos que vieram entre os seis e os dez anos de idade e em 20% dos alunos escolarizados precocemente na RAM. Este último dado chamou-nos especialmente à atenção, pois sempre pensamos que era um erro típico de estudantes dos níveis iniciais de PLE, embora seja conveniente ter em consideração as formas verbais que são problemáticas até para os jovens nativos (como *há*, forma verbal

que às vezes é confundida com a contração do artigo com a preposição *à*, *mantêm* por *mantém*, *canta-se* por *cantasse*, etcetera).

Os inquiridos que estão em Portugal desde a primeira infância reconheceram maiores dificuldades do que os outros alunos em três aspetos: o uso do futuro do conjuntivo, a escolha da preposição certa (regência preposicional) e o uso dos conetores.

As estatísticas sobre o futuro do conjuntivo pareceram-nos surpreendentes: a média de alunos com dificuldades é de 56%. Aliás, esperávamos que a incidência de erros fosse elevada (porque é um tempo verbal que já não se usa no Espanhol), mas não que 70% dos estudantes que vieram mais novos declarassem ter problemas, dado que o conhecimento que eles têm do Castelhana é bastante rudimentar. Nos outros alunos, as percentagens são de 50% (na faixa 2) e de 54% (na faixa 3). Na nossa opinião, é bastante possível que as dificuldades dos membros da faixa 1 tenham a ver com interferências intralinguísticas, que afetam também os falantes nativos. Os principais pontos de conflito intralinguísticos do futuro do conjuntivo são a própria morfologia (que umas vezes coincide com a do infinitivo pessoal e outras não, o que pode causar erros morfológicos por confusão de ambos os tempos verbais) e a variabilidade que existe nas orações condicionais que se constroem com *se*, que pode fazer o falante não distinguir as orações condicionais factuais/reais (que se constroem com o presente ou o pretérito perfeito simples do indicativo) das hipotéticas/potenciais (que, estritamente, exigem futuro do conjuntivo).

Dado que este tempo verbal tem dificuldades redobradas para as pessoas que aprendem PE de forma tardia, admirou-nos que os alunos que vieram mais velhos para a Madeira declarassem ter menos problemas que os escolarizados precocemente na RAM.

Porque se produz este paradoxo? Pensamos que a resposta está no processo de aprendizagem. Neste sentido, relembramos que nenhum aluno dos que chegaram antes dos seis anos recebeu aulas de PLN. Na faixa dos seis aos dez anos de idade, usufruíram de apoio 48% dos estudantes e, no grupo dos chegados depois dos onze anos de idade, 62% dos inquiridos foram enquadrados nas aulas de PLN. Ao que parece, os alunos que receberam apoio estão a beneficiar do conhecimento explícito que adquiriram nas aulas de PLN. Por experiência própria, podemos dizer que qualquer curso de Português para estrangeiros presta muita atenção tanto ao futuro do conjuntivo como ao infinitivo pessoal, por serem tempos verbais que não existem noutras línguas e

cuja morfologia e funcionamento é muito complexo. Assim mesmo, estes resultados evidenciam que a aprendizagem da Língua Portuguesa não deve ser confiada apenas à intuição dos aprendentes, isto é, ao conhecimento implícito.

As dificuldades no uso do futuro do conjuntivo estão relacionadas com os problemas em relação ao infinitivo pessoal, pelas razões apontadas anteriormente (variabilidade da morfologia). Contudo, a incidência de erros no uso do infinitivo pessoal, que é bastante notória (33% dos alunos), é menor do que no futuro do conjuntivo. Por idades, as estatísticas são similares nos três grupos etários: 30% na faixa 1, 36% na faixa 2 e 31% na faixa 3.

Os inquiridos escolarizados precocemente na RAM voltam a reproduzir os piores resultados noutra dos problemas de vulto do grupo-alvo: a regência preposicional do PE. Assim, novamente, sete em cada dez alunos que vieram para a Madeira antes dos seis anos de idade indicam ter dificuldades na escolha da preposição certa. Na faixa intermédia, a percentagem é de 50% dos estudantes e, nos jovens que chegaram na adolescência, é de *apenas* a terceira parte.

Novamente, confrontamo-nos com uma contradição que, no nosso entender, merece uma explicação idêntica à referida para o futuro do conjuntivo. Além disso, é preciso ter em conta que quanto maior é a idade de chegada à Madeira, maior é o bilinguismo e o domínio do Espanhol. E, embora o domínio do Castelhana pareça estar vinculado com um menor desempenho na pronúncia e na ortografia do Português, também coincide com maior proficiência nos aspetos da escrita que não estão relacionados com a fonética. Neste sentido, parece claro que os inquiridos que estudaram durante mais anos a gramática espanhola beneficiam do conhecimento explícito desta, já que funciona de forma similar à gramática portuguesa. Assim, ao terem sido formados nas duas línguas, também beneficiariam de uma maior consciência linguística dos pontos de conflito do PE e das diferenças desta língua em relação ao Espanhol. Isto explicaria o enorme paradoxo que existe no facto de estes alunos terem melhor proficiência na morfossintaxe do PE do que os outros colegas, que estão há mais anos em Portugal.

Aliás, os indivíduos da faixa 1 também mostram mais dificuldades do que os outros inquiridos no uso dos conectores do Português. Seis em cada dez estudantes deste grupo etário confessam que, quando estão a escrever um texto complexo, experimentam dificuldades em escolher o conector adequado e que têm tendência a utilizar sempre os

mesmos porque desconhecem o significado de alguns. Trata-se de um problema que atinge 55% dos alunos da faixa 2 e 46% dos estudantes da faixa 3, que provavelmente sofrem menos percalços por terem usufruído do ensino intensivo da gramática portuguesa. Contudo, esta dificuldade também pode estar a refletir a existência de um vocabulário pouco diversificado por falta de hábitos de leitura.

Todavia, de acordo com os resultados do inquérito, a pior situação (no que se refere à escrita) corresponde aos alunos que chegaram entre os seis e os dez anos de idade, 52% dos quais – relembramos – manifestaram não ter recebido aulas de apoio em PLN, apesar de não saberem Português aquando da sua chegada. Eles evidenciam maiores dificuldades do que os outros inquiridos em sete dos onze aspetos morfosintáticos que foram analisados. Além disso, as estatísticas revelam a existência de problemas de vulto, pois quase todas as dificuldades afetam 30% ou mais estudantes da faixa etária 2. Apenas se situam abaixo desta percentagem as falhas vinculadas com as terminações verbais das 1ª e 3ª pessoas e os erros por confusão do género das palavras. Aliás, as estatísticas destes marcadores são bastante parecidas nos três grupos etários: no caso das terminações verbais, já mencionado, as percentagens são de 20%, 18% e 23%, respetivamente, enquanto a confusão do género das palavras atinge 0%, 9% e 8% dos estudantes em cada uma das três faixas etárias.

As dificuldades em que os alunos da faixa 2 se destacam são o uso dos clíticos verbais, a formação do plural dos substantivos e dos adjetivos e a contração das preposições com os artigos. Assim mesmo, é preciso mencionar ainda outros erros frequentes no grupo-alvo, como é o caso do uso da preposição *a* antes do complemento direto e na perífrase *ir+(a)+infinitivo* e da omissão do artigo antes dos possessivos.

Determinar a origem destes erros morfosintáticos é uma tarefa extraordinariamente complexa, pois em todos se conjugam fatores interlinguísticos e intralinguísticos, sendo que duas das falhas referidas, a produção de clíticos verbais não padrão e a omissão dos artigos que precedem os possessivos, são, na realidade, variações próprias do Português falado na Madeira.

Quase metade dos alunos do grupo-alvo (47%) admitiram que não sabiam com certeza quando o clítico verbal devia ir à frente (próclise), no meio (mesóclise) ou atrás do verbo (ênclise), o que equivale a assinalar que desconhecem o funcionamento dos pronomes átonos do PE. Por idades, as percentagens foram de 30% dos estudantes da

faixa 1, 68% da faixa 2 e 46% da faixa 3. O facto de o problema afetar a terceira parte dos alunos escolarizados precocemente em Portugal indica que não estamos apenas perante uma interferência do Espanhol, pois a variabilidade dos clíticos no PE – tanto morfológica como sintática – pode criar interferências intralinguísticas. Também não devemos esquecer que, neste âmbito, o Português falado na Madeira se afasta muito da norma padrão. Todos estes fatores explicam porque é que os alunos têm tantas dúvidas em relação aos clíticos.

A omissão dos artigos que acompanham os possessivos no PE padrão é outra das falhas recorrentes, pois afeta a quarta parte dos inquiridos. Por idades, as estatísticas são de 10% na faixa 1, 32% na faixa 2 e 23% na faixa 3. O uso dos possessivos sem os fazer preceder de artigos é frequente no PE-M e normativo no Espanhol, pelo que a variação pode estar motivada tanto por interferências interlinguísticas como por interferências intralinguísticas (neste caso, interdialetais).

O uso da preposição *a* perante alguns objetos diretos ou na perífrase *ir+(a)+infinitivo* parece uma clara transferência negativa dos parâmetros do Espanhol, que obriga a utilizar *a* nestes contextos. Aliás, embora haja exemplos de objetos diretos preposicionados no *Corpus oral MAD-FNC*, apenas encontramos uma ocorrência. Por isso, admirou-nos que alguns alunos que estão na Madeira há bastantes anos continuem a utilizar a preposição *a* em contextos em que o PE a rejeita. A incidência deste tipo de construções é similar nos três grupos etários: afeta 20% dos alunos chegados à Madeira na primeira infância, 32% dos que vieram entre os seis e os dez anos e 23% dos que emigraram depois dos onze anos de idade.

Por último, devemos mencionar a formação do plural, que também se desvendou como um elemento conflituoso, nomeadamente para os alunos da faixa 2 (quase metade deles, 45%, declaram cometer erros), percentagem que se situa em 38% no caso dos inquiridos da faixa 3 e em 20% nos estudantes da faixa 1. No nosso entender, as falhas estão vinculadas à grande variabilidade da morfologia dos plurais do PE, nomeadamente os que envolvem ditongos nasais, e a interferências do Espanhol.

Em jeito de conclusão, apresentamos as áreas conflituosas na aprendizagem do PE, indicando as possíveis causas das dificuldades do grupo-alvo:

1. Fonética: as dificuldades e os erros fonéticos (pronúncia e interiorização das variáveis contextuais do PE) não afetam os alunos que adquiriram os parâmetros da Língua Portuguesa antes dos seis anos de idade. Por isso, a causa mais provável das falhas é a interferência interlinguística (por transposição dos parâmetros do sistema fonológico do Espanhol).
2. Ortografia: a incidência de erros é elevadíssima nas três faixas etárias, devido à interferência interlinguística da fonologia do Espanhol e à interferência intralinguística (derivada da complexa representação gráfica dos sons do PE, a meio caminho entre a escrita fonográfica e a escrita etimológica).
3. Aspectos não ortográficos da escrita (morfossintaxe e uso dos tempos verbais): a interferência intralinguística parece mais influente do que a interferência interlinguística. Os alunos que vieram mais velhos, que são os que melhor falam e escrevem Espanhol e os que pior falam Português, apresentam resultados muito melhores do que os outros alunos porque beneficiam de transferência positiva, pelo seu conhecimento da gramática espanhola (que funciona de maneira muito similar à gramática do PE), e dos apoios recebidos nas aulas de PLNM. Os outros mostram dificuldades enormes.
4. Neste sentido, é preciso sublinhar que houve muitos alunos que mostraram grandes lacunas no conhecimento da gramática portuguesa (especialmente os estudantes que vieram para a Madeira entre os zero e os dez anos de idade). Os resultados destes jovens põem em relevo a necessidade e importância das aulas de PLNM.

### **Propostas de investigação**

Como já ficou patente, esta investigação é o primeiro estudo que se faz na Madeira em relação às características sociolinguísticas da população luso-venezuelana, coletivo de grande importância histórica e estatística neste arquipélago português. Assim, os emigrantes retornados da Venezuela e as suas famílias constituem um grupo-alvo extraordinário para os estudos sobre o contacto linguístico entre o Espanhol e o Português, que é uma área com crescente protagonismo nos últimos anos. Daí que afirmemos a necessidade e conveniência de aprofundar as linhas de investigação que esta dissertação abre.

Em primeiro lugar, urge fazer mais estudos sociolinguísticos com cidadãos luso-venezuelanos, abarcando universos maiores, de todas as idades. Tais estudos deveriam incluir provas específicas para verificar a autoperceção da proficiência linguística. No âmbito escolar, recomendamos os testes de diagnóstico de PLNM (MATEUS, s. d.), cujo desenho permite uma avaliação precisa do domínio que o aluno tem do PE, em função do nível de escolarização que lhe corresponde por idade.

Em segundo lugar, dado que os alunos luso-venezuelanos do 12º ano que adquiriram/aprenderam o PE desde a primeira infância apresentaram resultados bastante negativos na escrita do Português, seria conveniente comparar os resultados destes estudantes com a escrita dos nativos, para comprovar se reproduzem as mesmas dificuldades e os mesmos erros. Se for assim, obter-se-iam possíveis causas dos fracos resultados dos alunos portugueses nas provas nacionais de Língua Portuguesa (por obtenção dos pontos de conflito na escrita).

Em terceiro lugar, gostaríamos de sublinhar que ainda fica muito por investigar em relação às características do Português falado na Madeira, nomeadamente no âmbito da morfossintaxe (que apresenta diferenças marcadas e persistentes em relação à norma padrão).

Em quarto e último lugar, ousamos propor a seguinte pergunta: existe um *Portunhol* da Madeira? Na nossa opinião, a resposta é sim, embora seja preciso que futuros estudos confirmem ou rebatem esta afirmação.

A hipótese do *Portunhol* da Madeira apoia-se em alguns indícios que sugerem a existência de um socioleto nascido do contacto do PE-M com o Espanhol da Venezuela. Segundo temos podido observar, a fala dos luso-venezuelanos reproduz alguns traços particulares em todos os níveis (lexical, fonético/fonológico e morfossintático). Trata-se de variáveis diferentes da norma padrão do PE e do PE-M, fortemente influenciadas pelo dialeto venezuelano. Além disso, estes traços são muito homogéneos e recorrentes não só em crianças e jovens, mas também em adultos que, embora sejam naturais da Madeira, residiram na Venezuela durante muitos anos. Daí que nos refiramos ao *Portunhol* madeirense não como uma interlíngua que surja nas aulas, no processo de aprendizagem do PE, mas como uma variante socio-dialetal, característica de muitos indivíduos luso-venezuelanos.

De facto, o socio-dialeto dos luso-venezuelanos poderia estar a influir no Português falado na Madeira. Assim o demonstra a nossa colega da Universidade da Madeira Maria Florentina Santos, cujo estudo sobre o léxico do concelho da Ponta do Sol (SANTOS, 2013) desvendou que, no falar deste município, existem alguns vocábulos do Espanhol da Venezuela que são de uso comum entre a população, como é o caso de *rancheira* (esp. *ranchera*: versão ampliada de alguns modelos de carro, conhecida em Portugal como carrinha, *station* ou *break*) e *passapal* (esp. *pasapalo*, aperitivo que se serve para comer com palitos).

Todos estes argumentos fazem-nos defender que a Madeira deveria estar no foco dos estudos linguísticos sobre o *Portunhol*, ao mesmo nível que os dialetos portugueses do Uruguai (*Portunhol riverense*) e acima de outros dialetos minoritários como o Português de Barrancos e Olivença, localidades da fronteira luso-espanhola.

# Bibliografia

ABREU, Xavier Ant3nio de (2007). *Con Portugal en la maleta. Historias de vida de los portugueses en Venezuela. Siglo XX*. Caracas: Editorial Alfa.

ALARCOS LLORACH, Emilio (1999). *Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Editorial Espasa Calpe.

ALMEIDA, Maria Elisete (1999). «Particularidades dos falares madeirenses na obra de Horácio Bento de Gouveia», em *Colectânea de Conferências*. Ponta Delgada (Madeira): Casa-Museu Dr. Horácio Bento de Gouveia, pp. 57-81.

ÁLVAREZ, Alfredo (2005). *Hablar en Español*. Oviedo: Nobel.

BAZENGA, Aline e NUNES, Naidea (2005). «Langue et Culture Portugaises pour Etrangers à l'Université de Madère». Conferência pronunciada no encontro *I Dialetti della Tribù* (Università degli Studi di Firenze, 15-17 de setembro de 2005). (Inédito).

BAZENGA, Aline (2010). *Corpus Sociolinguístico do Funchal/Madeira*. Projeto iniciado em 2010 a decorrer: até 2012 foram realizadas e editadas 55 entrevistas sociolinguísticas, num total de 25 horas de gravações. As entrevistas realizadas em 2010 estão publicadas em <http://www.concordancia.letras.ufrj.br>.

BRITO, Ana Maria (2003). «Subordinação adverbial» em MATEUS, Maria Helena Mira et al. (org.), *Gramática da Língua Portuguesa* (6ª edição). Lisboa: Caminho, pp. 695-728.

BUESCU, Helena; MORAIS, José; ROCHA, Maria Regina e MAGALHÃES, Violante F. (2012). *Metas Curriculares de Português: Ensino Básico (1º, 2º e 3º ciclos)*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Disponível em [www.dgidec.min-edu.pt](http://www.dgidec.min-edu.pt) (consultado a 2 de dezembro de 2012).

CÁRDENAS, Viola (2005). «Uma análise de erros no uso do infinitivo flexionado e do conjuntivo em estudantes hispanofalantes que aprendem português», em DUARTE, Inês e LEIRIA, Isabel (orgs.), *Actas do XX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística, pp. 421-430. Disponível em <http://www.apl.org.pt/docs/actas-20-encontro-apl-2004.pdf> (consultado

a 25 de novembro de 2012).

CAVA GUIRAO, Victoria (s. d.). «El español de Venezuela», em *Contraclave, revista digital educativa*. Disponível em <http://www.contraclave.es/lengua/espanol%20venezuela.pdf> (consultado a 22 de setembro de 2012).

CINTRA, Luís Filipe Lindley (2008). «Os dialectos da ilha da Madeira no quadro dos dialectos galego-portugueses» em FRANCO, José Eduardo (coord.), *Cultura Madeirense – Temas e Problemas*. Porto: Campo das Letras, pp. 95-104.

CRUZ-FERREIRA, Madalena (2008). «Adolescentes, telemóveis e a Língua Portuguesa» em *Ciência Hoje, Jornal de Ciência e Empreendedorismo*. Disponível em <http://www.cienciahoje.pt> (consultado a 1 de junho de 2013).

CUNHA, Celso e CINTRA, Luís Filipe Lindley (1984). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.

CULHANE, F. (2004). «An Intercultural Interaction Model: Acculturation Attitudes in Second Language Acquisition» em *Electronic Journal of Foreign Teaching 1*, pp. 50-61. Disponível em <http://e-flt.nus.edu.sg/v1n12004/culhane.pdf> (consultado a 22 de abril de 2013).

DEMONTE, Violeta (2003). «Lengua estándar, norma y normas en la difusión actual de la lengua española», em *Circunstancia, revista de ciencias sociales del IUIOG*, ano I, número 1, Abril. Disponível em <http://www.ortegaygasset.edu/fog/ver/394/circunstancia> (consultado a 2 de junho de 2013).

DIONÍZIO, Sandra (coord.), 2005. *Análise do Inquérito no Âmbito de Conhecimento da Situação Escolar dos Alunos cuja Língua Materna não é o Português*. Lisboa: IESE/DGIDC. Disponível em [www.dgicd.min-edu.pt](http://www.dgicd.min-edu.pt) (consultado a 28 de setembro de 2012).

DRE (DIREÇÃO REGIONAL DE ESTATÍSTICA DA RAM), 2012. *Anuário Estatístico da Região Autónoma da Madeira*. Funchal: DRE. Disponível em <http://estatistica.gov-madeira.pt> (consultado a 20 de outubro de 2012).

DUARTE, Inês (2003). «Tipologia e distribuição das expressões nominais» em MATEUS, Maria Helena Mira et al. (org.), *Gramática da Língua Portuguesa* (6ª

edição). Lisboa: Caminho, pp. 795-867.

FERNÁNDEZ-RODRÍGUEZ, Mónica (1998). «Como aprender a aprender e melhorar a produção escrita em português», em PINTO, Paulo e JÚDICE, Norimar, *Para acabar de vez com Tordesilhas*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 65-90.

FÉRRIZ MARTÍNEZ, María del Carmen (2001). *Fonología contrastiva del portugués y el castellano: Una caracterización de la interlengua fónica de los castellanohablantes que aprenden portugués*. Tese de doutoramento. Departamento de Tradução e Interpretação da Universidade Autónoma de Barcelona. Disponível em <http://www.tdx.cat> (consultado a 30 de maio de 2013).

FRANCOS MALDONADO, Concepción (2011). «Adaptación del portfolio para la evaluación de un área no lingüística» em *Evaluar la competencia del alumnado inmigrante. Actas de las III Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante*. Bilbao: Universidade de Deusto, pp. 127-135.

GONÇALVES, Custódia e STROUD, Christopher (org.), 1997. *Panorama do Português Oral de Maputo. Vol. II – A Construção de um Banco de «Erros»*. Moçambique: INDE.

GRANNIER, Danielle Marcelle e CARVALHO, Elzamaria Araújo (s. d). *Pontos Críticos no Ensino de Português a Falantes de Espanhol. Da Observação do Erro ao Material Didático*. Disponível em [http://lamep.aokatu.com.br/pdf/pontos\\_criticos.pdf](http://lamep.aokatu.com.br/pdf/pontos_criticos.pdf) (consultado a 15 de outubro de 2012).

HENRIQUES, Eunice (2000). «Intercompreensão de texto escrito por falantes nativos de português e de espanhol», na revista *DELTA*, vol.16, nº. 2, p.263-295. ISSN 0102-4450. Disponível em <http://www.scielo.br> (consultado a 15 de setembro de 2012).

INE (INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA DE PORTUGAL), 2012. *XV Recenseamento da População do Instituto Nacional de Estatística (Censos 2011)*. Lisboa: INE, I. P. Disponível em [www.ine.pt](http://www.ine.pt) (consultado a 5 de janeiro de 2013).

LEIRIA, Isabel (1998). «Falemos antes de verdadeiros amigos» em PINTO, Paulo e JÚDICE, Norimar (coord.), *Para acabar de vez com Tordesilhas*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 11-30.

LEIRIA, Isabel (coord.), 2005. *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional. Orientações Nacionais: Perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas*. Lisboa: DGIDC. Disponível em [www.dgicd.min-edu.pt](http://www.dgicd.min-edu.pt) (consultado a 8 de outubro de 2012).

LEWIS, M. Paul, Gary F. SIMONS, and Charles D. FENNIG (eds.). 2013. *Ethnologue: Languages of the World*, 17ª edição. Dallas, Texas: SIL International. Versão online: <http://www.ethnologue.com> (consultado a 5 de maio de 2013).

LICERAS, Juana e DÍAZ, Lourdes (2000). «La teoría chomskiana y la adquisición de la gramática no nativa» em MUÑOZ, Carmen (ed.), *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel, pp. 39-80.

LICERAS, Juana (2009). *La adquisición de las segundas lenguas y la gramática universal*. Madrid: Síntesis.

LUNA ARCOS, Francisco (2011). «Rendimiento educativo del alumnado inmigrante en las evaluaciones del sistema educativo vasco» em *Evaluar la competencia del alumnado inmigrante. Actas de las III Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante*. Bilbao: Universidade de Deusto, pp. 87-107.

MARTÍNEZ, Hortensia (1986). *El suplemento en español*. Madrid: Gredos.

MARTINS, Ana Maria (2009). *Subject doubling in European Portuguese dialects: the role of impersonal 'se'*. Disponível em [http://clul.ul.pt/files/ana\\_maria\\_martins/MartinsSubjectDoubling.pdf](http://clul.ul.pt/files/ana_maria_martins/MartinsSubjectDoubling.pdf) (consultado a 22 de novembro de 2012).

MARTINS, Ana Maria (2011). «Clíticos na história do português à luz do teatro vicentino» em *Estudos de Linguística Galega*, nº 3, pp. 83-109. Disponível em [http://ilg.usc.es/elg/volume/3/pescuda/Pescuda\\_Martins\\_EL03\\_2011.pdf](http://ilg.usc.es/elg/volume/3/pescuda/Pescuda_Martins_EL03_2011.pdf) (consultado a 28 de junho de 2013).

MATEUS, Maria Helena Mira (coord.), s. d. *Testes de Diagnóstico de PLNM. Introdução Geral*. Lisboa: Direção-Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), Ministério da Educação. Disponível em <http://www.dgicd.min-edu.pt> (consultado a 10 de outubro de 2012).

MATEUS, Maria Helena Mira (coord.), s. d. *Teste de Diagnóstico de PLNM. Primeiro*

e *Segundo Ano do Ensino Básico*. Lisboa: Direção-Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), Ministério da Educação. Disponível em <http://www.dgdc.min-edu.pt> (consultado a 10 de outubro de 2012).

MATEUS, Maria Helena Mira (coord.), s. d. *Teste de Diagnóstico de PLNM. Alunos do Terceiro e do Quarto Anos do Ensino Básico. Alunos do Quinto e do Sexto anos do Ensino Básico*. Lisboa: Direção-Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), Ministério da Educação. Disponível em <http://www.dgdc.min-edu.pt> (consultado a 11 de outubro de 2012).

MATEUS, Maria Helena Mira (coord.), s. d. *Teste de Diagnóstico de PLNM. Alunos do Terceiro Ciclo do Ensino Básico. Alunos do Ensino Secundário*. Lisboa: Direção-Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), Ministério da Educação. Disponível em <http://www.dgdc.min-edu.pt> (consultado a 11 de outubro de 2012).

MOTA, Maria Antónia (1996). «Línguas em contacto», em FARIA, Isabel; PEDRO, Emília; DUARTE, Inês e GOUVEIA, Carlos (orgs.), *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Caminho, pp. 509-513.

NASCIMENTO, Joselin (2009). *A emigração madeirense para a Venezuela (1940-1974)*. Dissertação de Mestrado (orientada por João Adriano Ribeiro e Luísa Maria Soeiro Marinho Antunes). Funchal: Universidade da Madeira.

PEREIRA, Ana Cristina (2007). «Portugueses da Venezuela regressam à Madeira por causa da falta de segurança», no diário *Público* (artigo publicado a 28 de outubro de 2007). Disponível no endereço <http://www.publico.pt/sociedade/noticia/portugueses-da-venezuela-regressam-a-madeira-por-causa-da-falta-de-seguranca-1308972> (consultado a 21 de outubro de 2011).

SANTOS GARGALLO, Isabel (2009). *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Síntesis.

SANTOS, Maria Florentina Silva (2013). *À Luz das Palavras Quase Esquecidas – contributo para o estudo dos regionalismos na Ponta do Sol*. Dissertação de mestrado (orientada por Naidea Nunes Nunes). Funchal: Universidade da Madeira.

SILVA, Maria do Carmo Vieira e GONÇALVES, Carolina (2011). *Diversidade Linguística no Sistema Educativo Português. Necessidades e Práticas Pedagógicas no*

*Ensino Básico e Secundário*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI, I. P.). Disponível em <http://www.oi.acidi.gov.pt> (consultado a 20 de outubro de 2012).

SMALL ARMS SURVEY (2012). *Carga letal de la violencia armada en 2011 – Encuentros letales*. Disponível em <http://www.genevadeclaration.org/fileadmin/docs/GBAV2/GBAV2011-Ex-summary-SPA.pdf> (consultado a 12 de julho de 2013).

SOEIRO, Rita (2010). *Dificuldades dos hispanofalantes na aprendizagem da pronúncia do Português Língua Estrangeira*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Disponível em <http://repositorio-aberto.up.pt> (consultado a 10 de dezembro de 2012).

SOUSA, Hélder Diniz (coord.), 2011. *Exames Nacionais: Relatório 2011*. Lisboa: Gabinete de Avaliação Educacional (Gave) do Ministério da Educação. Disponível em [www.gave.min-edu.pt](http://www.gave.min-edu.pt) (consultado a 13 de junho de 2013).

SOUSA, Sandra (2011). *Análise de Erros na Produção Escrita de Aprendentes de Português Língua Estrangeira – Nível A1.2*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Disponível em <http://repositorio-aberto.up.pt> (consultado a 29 de março de 2013).

STONE, Oliver (2009). *South of the Border* (documental cinematográfico). Los Angeles: Ixtlan Production Company.

VAZ, Ana Margarida; COIMBRA, Rosa Lídia; TEIXEIRA, António J.; MOUTINHO, Lurdes de Castro, «Quanto mais pior: Considerações acerca da aquisição das vogais orais do português Europeu por hispanófonos», em *Cadernos de PLE*, 3, Universidade de Aveiro, 2003(2004), pp. 155-170. Disponível em <http://pfonetica.web.ua.pt> (consultado a 20 de setembro de 2012).

VENTURA, Ana (2011). *A emigração madeirense nos anos cinquenta* (inédito).

VENTURA, Ana (2012). *Morfossintaxe e contacto linguístico na Madeira: Uma abordagem sociolinguística. Análise contrastiva dos pronomes átonos em informantes ‘nativos’ e em emigrantes retornados da Venezuela: o fenómeno da «fugida do clítico»* (inédito).

# Anexo I: Instrumento de notação do inquérito aos alunos

## FICHA SOCIOLINGUÍSTICA

### 1. Identificação do aluno

Nome: \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_\_

Sexo: Masculino  Feminino

País onde nasceu: \_\_\_\_\_

País(es) onde viveu: \_\_\_\_\_

Ano de chegada a Portugal: \_\_\_\_\_

### 2. Percurso escolar

2.1. Percurso escolar em Portugal e no estrangeiro:

a) Anos de escolaridade na escola portuguesa: \_\_\_\_\_

b) Anos de escolaridade no estrangeiro: \_\_\_\_\_

c) Em que país(es)? \_\_\_\_\_

2.2. Quantas vezes repetiu no seu percurso escolar?

Nenhuma  Uma  Duas  Três  Quatro  Mais do que 4

2.3. Quantas vezes repetiu no estrangeiro?

Nenhuma  Uma  Duas  Três  Quatro  Mais do que 4

2.4. Quantas vezes repetiu em Portugal?

Nenhuma  Uma  Duas  Três  Quatro  Mais do que 4

### 3. Identificação linguística

Línguas faladas pelo aluno:

3.1. Com o pai: \_\_\_\_\_

3.2. Com a mãe: \_\_\_\_\_

3.3. Com os irmãos: \_\_\_\_\_

3.4. Com outros adultos com quem vive: \_\_\_\_\_

3.5. Com os amigos e colegas: \_\_\_\_\_

### 4. Identificação sociolinguística da família

4.1. Naturalidade do pai: \_\_\_\_\_

4.2. Naturalidade da mãe: \_\_\_\_\_

4.3. Nível académico do pai: \_\_\_\_\_

4.4. Nível académico da mãe: \_\_\_\_\_

4.5. Profissão do pai: \_\_\_\_\_

4.6. Profissão da mãe: \_\_\_\_\_

4.7. Pessoas com quem o aluno vive (indicar grau de parentesco): \_\_\_\_\_

### 5. Apoios para aprendizagem da língua portuguesa

5.1. Recebe ou recebeu aulas de apoio para aprender a língua portuguesa?

Sim

Não

5.2. Por quanto tempo recebeu aulas de apoio para aprender a língua portuguesa?

Não recebi aulas de apoio

De 3 a 6 meses

Um ano letivo

Dois anos letivos

Três anos letivos

Mais de três anos letivos

### **TESTE DE AUTO-PERCEÇÃO DE COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICAS**

1. Que língua prefere que utilizemos para fazer este teste?

a) Português

b) Espanhol

c) É indiferente

### **AUTO-PERCEÇÃO DAS COMPETÊNCIAS EM LÍNGUA PORTUGUESA**

2. Com que frequência compreende o Português quando lhe falam nesta língua?

a) Raramente

b) Algumas vezes

c) Muitas vezes

d) Sempre

3. Acha que fala bem em Português?

a) Raramente

b) Algumas vezes

c) Muitas vezes

d) Sempre

4. Percebe os textos escritos em Língua Portuguesa?

a) Raramente

b) Algumas vezes

c) Muitas vezes

d) Sempre

5. O que opina sobre a sua competência para escrever em Língua Portuguesa? É...

a) Muito insuficiente

b) Insuficiente

c) Suficiente

d) Boa

e) Muito boa

6. Quando escreve em Português...

a) Escreve sem erros

b) Escreve com alguns erros

c) Escreve com muitos erros

7. Tem algumas dificuldades para se fazer compreender na oralidade? Quando fala em Português é percebido:
- a) Por todos
  - b) Por alguns
  - c) Por ninguém
8. Em relação ao seu conhecimento de palavras da Língua Portuguesa, acha que o seu vocabulário é:
- a) Reduzido
  - b) Pouco diversificado
  - c) Diversificado
9. Tem dificuldades em outras disciplinas (que não sejam Língua Portuguesa)?
- a) Sim
  - b) Não
10. Com que frequência tem dificuldades noutras disciplinas?
- a) Nunca
  - b) Raramente
  - c) Algumas vezes
  - d) Muitas vezes
  - e) Sempre
11. Que língua considera que é a sua língua materna ou primeira língua?
- a) Espanhol
  - b) Português
  - c) Outra  Diga qual \_\_\_\_\_

#### AUTO-PERCEÇÃO DAS COMPETÊNCIAS EM LÍNGUA ESPANHOLA

12. Sabe falar em Espanhol?
- a) Sim
  - b) Não
13. Sabe ler e escrever em Espanhol?
- a) Sim
  - b) Não
14. Quando alguém fala em Espanhol, percebe alguma coisa? Que grau de competência tem na compreensão oral do Espanhol?
- a) Insuficiente
  - b) Suficiente
  - c) Bom
  - d) Muito bom
15. Compreende bem os textos escritos em Espanhol? Que grau de competência tem na compreensão da escrita em Espanhol?

- a) Insuficiente
  - b) Suficiente
  - c) Bom
  - d) Muito bom
16. É capaz de escrever corretamente em Espanhol? Qual o seu grau de competência na expressão escrita em Espanhol?
- a) Insuficiente
  - b) Suficiente
  - c) Bom
  - d) Muito bom
17. Fala bem em Espanhol? Qual o seu grau de competência na expressão oral em Espanhol?
- a) Insuficiente
  - b) Suficiente
  - c) Bom
  - d) Muito bom
18. Quando fala em Espanhol, as pessoas hispanofalantes percebem o que diz? Qual diria que é o seu grau de competência com vista a ser compreendido pelos hispanofalantes?
- a) Insuficiente
  - b) Suficiente
  - c) Bom
  - d) Muito bom
19. Pensa que falar Espanhol é importante?
- a) É pouco importante
  - b) É importante
  - c) É muito importante
20. Pensa que falar Português é importante?
- a) É pouco importante
  - b) É importante
  - c) É muito importante

#### PRINCIPAIS PONTOS DE CONFLITO NA APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS

21. Quando veio para a Região Autónoma da Madeira, sabia Português?
- a) Não, não sabia nada de Português
  - b) Percebia alguma coisa, mas não sabia falar nem escrever
  - c) Sim, sabia falar Português, mas não escrever
  - d) Sim, sabia falar e escrever em Português
22. Na atualidade, tem alguma dificuldade na Língua Portuguesa?
- a) Não, nenhuma (fala e escreve em português perfeitamente)

- b) Sim, tem algumas, mas não mais do que a maioria dos seus colegas que nasceram em Portugal
- c) Sim, tem algumas, provavelmente mais do que a maioria dos seus colegas que nasceram em Portugal
- d) Sim, bastantes
23. Quando chegou à Madeira, quais foram as suas dificuldades na Língua Portuguesa?
- a) Nunca teve qualquer dificuldade no Português: percebia todas as pessoas, falava e pronunciava perfeitamente, compreendia perfeitamente os textos em Português e escrevia perfeitamente, sem fazer qualquer erro
- b) Teve alguns problemas na compreensão oral: às vezes não percebia algumas pessoas quando falavam em Português:
- I. Sim
- II. Não
- E agora, percebe todas as pessoas quando falam em Português?
- III. Sim
- IV. Não
- c) Teve alguns problemas na expressão oral: custava-lhe expressar-se em Português, por não saber como é que se diziam algumas coisas ou porque não pronunciava bem:
- I. Sim
- II. Não
- E agora, expressa-se perfeitamente em Português?
- III. Sim
- IV. Não
- d) Teve alguns problemas na escrita: às vezes, custava-lhe e escrever em Português e fazia erros:
- I. Sim
- II. Não
- E agora, escreve corretamente em Português?
- III. Sim
- IV. Não

#### PONTOS DE CONFLITO NA ORALIDADE (FONÉTICA)

24. Quando chegou à Madeira, teve alguma dificuldade na pronúncia do Português?
- a) Não teve qualquer dificuldade: falava perfeitamente Português antes de chegar a Portugal
- b) Custava-lhe pronunciar corretamente as vogais e os ditongos nasais, em palavras como **irmã, vem, têm, poluição**
- I. Sim

II. Não

E agora, consegue pronunciar corretamente os ditongos nasais sempre?

III. Sim

IV. Não

c) Custava-lhe pronunciar corretamente as vogais abertas, em palavras como **céu**, **avó**

I. Sim

II. Não

E agora, pronuncia-as corretamente sempre?

III. Sim

IV. Não

d) Custava-lhe pronunciar corretamente as vogais fechadas, em palavras como <potente> [pu'tễtə], <maduro> [mɐ'duru], <eixo> ['ẽjʃu], <exame> [i'zɐmə]

I. Sim

II. Não

E agora, pronuncia-as corretamente sempre?

III. Sim

IV. Não

e) Às vezes, pronunciava o 'v' como se fosse um 'b' ou vice-versa. Quer dizer, pronunciava [**b**aca] em vez de [**v**aca] ou [**v**arco] em vez de [**b**arco].

I. Sim

II. Não

E agora, pronuncia-as corretamente sempre?

III. Sim

IV. Não

f) Tinha algumas dificuldades em pronunciar o som [z], em palavras como <rosa>, <zangado>, <carros amarelos>, <desprezo> e, às vezes, trocava esse som [z] por [s]. Quer dizer: pronunciava [rossa/roça], [sangado], [carrossamarelos], [despresso/despreço].

I. Sim

II. Não

E agora, pronuncia o som [z] corretamente sempre?

III. Sim

IV. Não

g) Tinha algumas dificuldades em pronunciar o som [ʃ], presente em palavras como <chuva>, <xadrez>, <prancha>, <os patos>. Às vezes, trocava esse som [ʃ] por [s], dizendo [suva], [sadres], [pransa], [os patos].

I. Sim

II. Não

E agora, pronuncia o som [ʃ] corretamente sempre?

III. Sim

IV. Não

h) Tinha algumas dificuldades em pronunciar o som [ʒ], presente em palavras como <Jacinto>, <gelatina>, <auge>, <as gatas>, <desde>.

I. Sim

II. Não

E agora, pronuncia-o corretamente sempre?

III. Sim

IV. Não

i) Tinha algumas dificuldades em pronunciar o 'r' português.

I. Sim

II. Não

E agora, pronuncia-o corretamente sempre?

III. Sim

IV. Não

j) Tinha algumas dificuldades em pronunciar o 'lh' português, presente em palavras como <malha>, <bilhete>.

I. Sim

II. Não

E agora, pronuncia-o corretamente sempre?

III. Sim

IV. Não

k) Tinha dificuldades em pronunciar algumas consoantes, no início da palavra e seguidas de outra consoante, como no caso de <pneu>, <gnomo>, <snobismo>.

I. Sim

II. Não

E agora, consegue pronunciá-las corretamente sempre?

III. Sim

IV. Não

l) Teve outras dificuldades.

I. Sim  Diga quais \_\_\_\_\_

II. Não

E agora, tem essas dificuldades?

III. Sim

IV. Não

## PONTOS DE CONFLITO NA ESCRITA EM PORTUGUÊS

### Erros ortográficos

25. Escreve com ‘b’ as palavras que devem ser escritas com ‘v’ (e vice-versa)?
- I. Sim
  - II. Não
26. Escreve corretamente os acentos do português?
- I. Sim
  - II. Não
27. Faz erros ao escrever as vogais? Troca o ‘e’ pelo ‘i’ (ou vice-versa) [ex: *isame* em vez de *exame*], o ‘a’ pelo ‘e’ (ou vice-versa) [*Taijo* em vez de *Tejo*]; o ‘o’ pelo ‘u’ [*puluição* em vez de *poluição*], o ‘o’ pelo ‘ou’ [*toradas* em vez de *touradas*]; ou o ‘o’ ou pelo ‘e’ (ou vice-versa) [*comprei um carre* em vez de *comprei um carro*]?
- I. Sim
  - II. Não
28. Confunde os sons sibilantes (s, z, ç, c, x, ss, ch)? Exemplos: escrever *rasão* em vez de *razão*; *sebra* em vez de *zebra*; *pulceira* em vez de *pulseira*; *calsado* em vez de *calçado*; *xique* em vez de *chique*; *confussão* em vez de *confusão*; *escurção* em vez de *excursão*.
- I. Sim
  - II. Não
29. Confunde o ‘j’ e o ‘g’ quando seguidos de ‘i’ ou ‘e’, em palavras como ‘jeito’ ou ‘ginja’?
- I. Sim
  - II. Não
30. Confunde ‘r’ por ‘rr’ (ou vice-versa)?
- I. Sim
  - II. Não
31. Confunde o ‘lh’ com o ‘ll’, com o ‘g’/’j’, com o ‘y’ ou com o ‘x’? Ex: *se callar*, *se cayar*, *se caxar*, *se cajar* em vez de *se calhar*?
- I. Sim
  - II. Não
32. Faz outros erros ortográficos?
- I. Sim  Diga quais \_\_\_\_\_
  - II. Não

### Outros pontos de conflito

33. Tem dúvidas sobre o género de algumas palavras? Ex: a ponte/el puente, a água/el agua, o nariz/la nariz, a garagem/el garaje.
- I. Sim
- II. Não
34. Tem dúvidas quando escreve o plural de algumas palavras? Ex: mão/mãos, capitão/capitães, verão/verões, ancião/anciãos, anciães, anciões.
- I. Sim
- II. Não
35. Tem dúvidas na preposição que deve utilizar em determinadas expressões? Ex:  
*O João tem dificuldade **em** fazer desporto (NÃO tem dificuldade **para**).*  
*A Carla vai ao ginásio **aos** sábados (NÃO **nos** sábados).*  
*Nas eleições votou **no** Partido Azul (NÃO **pelo** Partido Azul).*
- I. Sim
- II. Não
36. Lembra-se sempre de fazer as contrações das preposições com os artigos? Ex:  
Em + o = no (*Estávamos **no** calhau quando começou a chover*).  
De + este = deste (*Não gosto **deste**, gosto **daquele***).  
A + aquele = àquele (*A Joana sempre ligou **àquele** rapaz*).
- I. Sim
- II. Não
37. Costuma colocar um ‘a’ antes do objeto direto ou na perífrase ‘ir+infinitivo’? Ex:  
*Ontem vi **ao** Luís no cinema (DEVE SER *Ontem vi **o** Luís no cinema*).*  
*Os meus pais vão **a** comprar um carro novo (DEVE SER *vão comprar*).*
- I. Sim
- II. Não
38. Faz preceder os possessivos de um artigo? Ex: o meu pai, os nossos amigos, o vosso país.
- I. Sim
- II. Não
39. Em relação aos verbos: escreve as terminações corretamente? Ex: falei (NÃO falé), há (NÃO hay nem hai), cantou (NÃO cantó).
- I. Sim
- II. Não
40. Em relação aos verbos: tem dúvidas com o uso do infinitivo pessoal? Ex:  
*O público pediu aos músicos para **atuarem** mais uma vez.*  
*Nós éramos pessoas difíceis de **sermos** contentadas.*
- I. Sim
- II. Não
41. Tem dúvidas com o futuro do conjuntivo? Acontece-lhe que, às vezes, se engana e utiliza, erroneamente, outro tempo verbal? Ex:

*Ficaremos mais satisfeitos a cada novo produto que **fabricarmos** (NÃO a cada novo produto que **fabriquemos**).*

*Se **fores** ao supermercado amanhã, traz-nos pão e leite (NÃO Se **vais**...).*

*Quando **vivermos** melhor, pensaremos nessa compra! (NÃO Quando **vivamos**...).*

I. Sim

II. Não

42. Quando está a escrever um texto complexo, tem dificuldade em escolher o conector adequado (embora, ainda, todavia, porém, contudo, pois, portanto, assim que...)? Tem tendência a utilizar sempre os mesmos porque desconhece o significado de alguns?

I. Sim

II. Não

43. Tem dificuldade em colocar corretamente os clíticos? Sabe com certeza quando é que devem ir à frente do verbo (próclise), atrás do verbo (ênclise) ou no meio do verbo (mesóclise)? Ex:

*A minha prima disse-**me** que **me** ia emprestar o seu casaco novo (ênclise/próclise).*

*O João e a Maria casar-**se-ão** em julho (mesóclise).*

*Os gatos nunca **se** lavam com água (próclise).*

I. Sim

II. Não

## Anexo II. Índice das tabelas

|  |    |
|--|----|
| Tabela 1. Alunos do 12º ano em 2012/2013 e participação no inquérito .....   | 10 |
| Tabela 2. Estrangeiros residentes na RAM, principais nacionalidades .....  | 14 |
| Tabela 3. Naturalidade dos residentes na RAM .....   | 15 |
| Tabela 4. População que residiu no estrangeiro, por ano de chegada e proveniência....                                | 16 |
| Tabela 5. Nascidos no estrangeiro, idade 5-19 anos.....  | 17 |
| Tabela 6. Distribuição dos alunos luso-venezuelanos por concelho de residência .....                                 | 18 |
| Tabela 7. Alunos luso-venezuelanos, por escola .....   | 19 |
| Tabela 8. Alunos luso-venezuelanos, por ciclo de ensino .....  | 20 |
| Tabela 9. Alunos luso-venezuelanos, por ano de nascimento e ano académico .....                                      | 21 |
| Tabela 10. Idoneidade no nível dos alunos luso-venezuelanos .....  | 22 |
| Tabela 11. Idoneidade no nível do grupo-alvo no ano letivo 2012/2013 .....   | 23 |
| Tabela 12. Tabela comparativa dos sistemas de ensino venezuelano e português para a atribuição de equivalências..... | 24 |
| Tabela 13. Passageiros nos voos diretos da TAP entre a Madeira e Caracas, entre os anos 2002 e 2012 .....            | 37 |

## Anexo III. Índice das ilustrações

|   |    |
|---|----|
| Ilustração 1. Alunos do grupo-alvo por ano de nascimento .....  | 23 |
| Ilustração 2. Respostas à pergunta: «Quantas vezes repetiu no seu percurso escolar?»  | 23 |
| Ilustração 3. Ano de chegada à Região Autónoma da Madeira .....   | 25 |
| Ilustração 4. Idade à chegada à Madeira.....  | 26 |
| Ilustração 5. Respostas à pergunta: «Quando veio para a Madeira, sabia Português?»  | 26 |
| Ilustração 6. Naturalidade dos pais.....  | 26 |
| Ilustração 7. Aulas de apoio em Língua Portuguesa .....   | 27 |
| Ilustração 8. Apoio em Língua Portuguesa, segundo a idade de chegada dos alunos....   | 28 |
| Ilustração 9. Nível de escolaridade do pai.....   | 28 |
| Ilustração 10. Nível de escolaridade da mãe .....   | 29 |
| Ilustração 11. Profissão do pai.....  | 29 |
| Ilustração 12. Profissão da mãe .....   | 30 |
| Ilustração 13. Respostas à pergunta: «Que língua prefere que utilizemos para fazer este teste?»                                   | 31 |
| Ilustração 14. Respostas à pergunta: «Que língua prefere que utilizemos para fazer este teste?», segundo a idade de chegada ..... | 31 |
| Ilustração 15. Respostas à pergunta: «Que língua prefere que utilizemos para fazer este teste?», segundo o sexo do aluno.....     | 32 |
| Ilustração 16. Respostas à pergunta: «Que língua considera que é a sua língua materna ou primeira língua?».....                   | 32 |
| Ilustração 17. Respostas à pergunta: «Qual é a sua LM ou L1?», segundo a idade de chegada .....                                   | 33 |
| Ilustração 18. Identificação da LM ou L1, segundo o sexo do aluno.....  | 33 |
| Ilustração 19. Nome que os alunos dão à Língua Espanhola ou Castelhana.....   | 33 |
| Ilustração 20. Valoração das línguas .....  | 34 |
| Ilustração 21. Valoração das línguas, segundo a idade de chegada .....  | 35 |
| Ilustração 22. Valoração das línguas, segundo o sexo do informante.....   | 35 |
| Ilustração 23. Línguas faladas com a mãe .....  | 38 |
| Ilustração 24. Línguas faladas com o pai .....  | 38 |
| Ilustração 25. Línguas faladas com os irmãos .....  | 38 |
| Ilustração 26. Línguas faladas com amigos e colegas .....   | 38 |

|  |    |
|--|----|
| Ilustração 27. Línguas faladas com o pai, segundo a idade de chegada.....  | 39 |
| Ilustração 28. Línguas faladas com a mãe, segundo a idade de chegada .....                                       | 39 |
| Ilustração 29. Línguas faladas com os irmãos, segundo a idade de chegada .....                                   | 39 |
| Ilustração 30. Línguas faladas com amigos e colegas, segundo a idade de chegada .....                            | 40 |
| Ilustração 31. Línguas faladas com o pai, segundo a naturalidade do progenitor.....                              | 40 |
| Ilustração 32. Línguas faladas com a mãe, segundo a naturalidade da progenitora.....                             | 40 |
| Ilustração 33. Respostas à pergunta: «Agora, tem alguma dificuldade com a Língua Portuguesa?».....               | 44 |
| Ilustração 34. Respostas à pergunta: «Agora, tem dificuldades com o Português?», segundo o sexo do aluno.....    | 44 |
| Ilustração 35. Respostas à pergunta: «Agora, tem dificuldades com o Português?» segundo a idade de chegada.....  | 45 |
| Ilustração 36. Respostas à pergunta: «Quando chegou, teve problemas na compreensão oral do Português?» .....     | 46 |
| Ilustração 37. Respostas à pergunta: «E agora, percebe todas as pessoas quando falam em Português?» .....        | 47 |
| Ilustração 38. Respostas à pergunta: «Quando chegou, teve problemas na expressão oral em Português?» .....       | 47 |
| Ilustração 39. Respostas à pergunta: «E agora, expressa-se perfeitamente em Português?» .....                    | 47 |
| Ilustração 40. Respostas à pergunta: «Agora, fala perfeitamente em Português?», segundo a idade de chegada.....  | 48 |
| Ilustração 41. Respostas à pergunta: «Agora, fala perfeitamente em Português?», segundo o sexo do inquirido..... | 48 |
| Ilustração 42. Respostas à pergunta: «Com que frequência compreende o Português?».....                           | 48 |
| Ilustração 43. Compreensão oral do Português, segundo a idade de chegada.....                                    | 49 |
| Ilustração 44. Compreensão oral do Português, segundo o sexo do inquirido.....                                   | 49 |
| Ilustração 45. Respostas à pergunta: «Quando fala em Português é percebido?».....                                | 49 |
| Ilustração 46. Respostas à pergunta: «Quando fala em Português, é percebido?», segundo a idade de chegada.....   | 50 |
| Ilustração 47. Competência em se fazer perceber em Português, segundo o sexo do inquirido .....                  | 50 |
| Ilustração 48. Respostas à pergunta: «Acha que fala bem em Português?».....                                      | 51 |

|   |    |
|---|----|
| Ilustração 49. Respostas à pergunta: «Acha que fala bem em Português?», segundo a idade de chegada.....           | 51 |
| Ilustração 50. Respostas à pergunta: «Acha que fala bem em Português?», segundo o sexo do inquirido .....         | 51 |
| Ilustração 51. Respostas à pergunta: «Quando chegou à Madeira, teve dificuldades na escrita em Português?» .....  | 53 |
| Ilustração 52. Dificuldades iniciais na escrita em Português, segundo a idade de chegada .....                    | 53 |
| Ilustração 53. Respostas à pergunta: «Na atualidade, percebe os textos escritos em Português?» .....              | 54 |
| Ilustração 54. Respostas à pergunta: «Agora, percebe os textos em Português?», segundo a idade de chegada.....    | 54 |
| Ilustração 55. Respostas à pergunta: «Agora, percebe os textos em Português?», segundo o sexo do aluno.....       | 54 |
| Ilustração 56. Respostas à pergunta: «E agora, escreve corretamente em Português?». 55                            |    |
| Ilustração 57. Respostas à pergunta: «Agora, escreve corretamente em Português?», segundo a idade de chegada..... | 55 |
| Ilustração 58. Respostas à pergunta: «Agora, escreve corretamente em Português?», segundo o sexo do aluno.....    | 55 |
| Ilustração 59. Autoavaliação da competência atual para escrever em Língua Portuguesa .....                        | 56 |
| Ilustração 60. Autoavaliação da competência atual na escrita em Português, segundo a idade de chegada.....        | 56 |
| Ilustração 61. Autoavaliação da competência atual para escrever em Português, segundo o sexo do aluno .....       | 56 |
| Ilustração 62. Autoavaliação da ortografia (na atualidade).....   | 57 |
| Ilustração 63. Autoavaliação da ortografia (na atualidade), segundo a idade de chegada .....                      | 57 |
| Ilustração 64. Autoavaliação da ortografia (na atualidade), segundo o sexo do aluno ..                            | 58 |
| Ilustração 65. Respostas à pergunta: «Como acha que é o seu vocabulário?» .....                                   | 58 |
| Ilustração 66. Autoperceção do vocabulário, segundo a idade de chegada.....                                       | 59 |
| Ilustração 67. Autoperceção do vocabulário, segundo o sexo do aluno.....  | 59 |
| Ilustração 68. Respostas à pergunta: «Com que frequência tem dificuldades noutras disciplinas?» .....             | 59 |

|  |    |
|--|----|
| Ilustração 69. Dificuldades noutras disciplinas, segundo a idade de chegada .....                              | 60 |
| Ilustração 70. Dificuldades noutras disciplinas, segundo o sexo do aluno .....                                 | 60 |
| Ilustração 71. Respostas à pergunta: «Sabe falar em Espanhol?» .....   | 62 |
| Ilustração 72. Respostas à pergunta: «Sabe falar em Espanhol?», segundo a idade de chegada .....               | 62 |
| Ilustração 73. Respostas à pergunta: «Sabe falar em Espanhol?», segundo o sexo do aluno .....                  | 62 |
| Ilustração 74. Autoperceção da competência na compreensão oral do Espanhol .....                               | 63 |
| Ilustração 75. Autoperceção da competência na compreensão oral do Espanhol, segundo a idade de chegada.....    | 63 |
| Ilustração 76. Autoperceção da competência na compreensão oral do Espanhol, segundo o sexo do aluno .....      | 64 |
| Ilustração 77. Autoperceção da competência na expressão oral em Espanhol.....                                  | 64 |
| Ilustração 78. Competência na expressão oral em Espanhol, segundo a idade de chegada .....                     | 65 |
| Ilustração 79. Competência na expressão oral em Espanhol, segundo o sexo do aluno                              | 65 |
| Ilustração 80. Respostas à pergunta: «Qual a sua competência para se fazer perceber por hispanofalantes?»..... | 65 |
| Ilustração 81. Competência em se fazer perceber por hispanofalantes, segundo a idade de chegada .....          | 66 |
| Ilustração 82. Competência em se fazer perceber por hispanofalantes, segundo o sexo do aluno .....             | 66 |
| Ilustração 83. Respostas à pergunta: «Sabe ler e escrever em Espanhol?» .....                                  | 68 |
| Ilustração 84. Respostas à pergunta: «Sabe ler e escrever em Espanhol?», segundo a idade de chegada.....       | 68 |
| Ilustração 85. Respostas à pergunta: «Sabe ler e escrever em Espanhol?», segundo o sexo do aluno .....         | 68 |
| Ilustração 86. Autoperceção da competência na compreensão da escrita em Espanhol                               | 69 |
| Ilustração 87. Compreensão da escrita em Espanhol, segundo a idade de chegada.....                             | 70 |
| Ilustração 88. Competência na compreensão da escrita em Espanhol, segundo o sexo do aluno .....                | 70 |
| Ilustração 89. Autoperceção da competência na expressão escrita em Espanhol .....                              | 71 |
| Ilustração 90. Competência na expressão escrita em Espanhol, segundo a idade de chegada .....                  | 71 |

|  |    |
|--|----|
| Ilustração 91. Competência na expressão escrita em Espanhol, segundo o sexo do aluno .....                             | 72 |
| Ilustração 92. Pronúncia das vogais e dos ditongos nasais.....   | 80 |
| Ilustração 93. Pronúncia das vogais e dos ditongos nasais, segundo o sexo do aluno ...                                 | 80 |
| Ilustração 94. Permanência de problemas na pronúncia das vogais e ditongos nasais, segundo a idade de chegada.....     | 81 |
| Ilustração 95. Pronúncia das vogais [ɛ] e [ɔ].....   | 81 |
| Ilustração 96. Pronúncia das vogais [ɛ] e [ɔ], segundo o sexo do aluno .....   | 81 |
| Ilustração 97. Permanência de dificuldades na pronúncia das vogais [ɛ] e [ɔ], segundo a idade de chegada.....          | 82 |
| Ilustração 98. Pronúncia dos sons vocálicos [ɐ] e [ə].....   | 82 |
| Ilustração 99. Dificuldades na pronúncia dos sons vocálicos [ɐ] e [ə], segundo o sexo do aluno .....                   | 82 |
| Ilustração 100. Permanência de dificuldades na pronúncia dos sons vocálicos [ɐ] e [ə], segundo a idade de chegada..... | 83 |
| Ilustração 101. Troca de [v] por [b].....  | 83 |
| Ilustração 102. Troca de [v] por [b], segundo o sexo do aluno .....  | 83 |
| Ilustração 103. Permanência da troca de [v] por [b], segundo a idade de chegada.....                                   | 84 |
| Ilustração 104. Pronúncia de [z] (troca por [s]).....  | 84 |
| Ilustração 105. Pronúncia de [z] (troca por [s]), segundo o sexo do aluno .....  | 85 |
| Ilustração 106. Permanência da troca de [z] por [s], segundo a idade de chegada.....                                   | 86 |
| Ilustração 107. Pronúncia de [ʃ] (troca por [s]) .....   | 86 |
| Ilustração 108. Pronúncia de [ʃ] (troca por [s]), segundo o sexo do aluno.....   | 87 |
| Ilustração 109. Permanência da troca de [ʃ] por [s], segundo a idade de chegada.....                                   | 87 |
| Ilustração 110. Pronúncia do som [ʒ] .....   | 87 |
| Ilustração 111. Pronúncia do som [ʒ], segundo o sexo do aluno.....   | 88 |
| Ilustração 112. Permanência de dificuldades na pronúncia do som [ʒ], segundo a idade de chegada .....                  | 88 |
| Ilustração 113. Pronúncia do som [R] .....   | 89 |
| Ilustração 114. Pronúncia do som [R], segundo o sexo do aluno.....   | 89 |
| Ilustração 115. Permanência de dificuldades na pronúncia de [R], segundo a idade de chegada .....                      | 90 |
| Ilustração 116. Pronúncia do som [ʎ].....  | 90 |
| Ilustração 117. Pronúncia do som [ʎ], segundo o sexo do aluno .....  | 91 |

|   |     |
|---|-----|
| Ilustração 118. Permanência de dificuldades na pronúncia de [ʎ], segundo a idade de chegada.....                      | 91  |
| Ilustração 119. Pronúncia das sequências [pn], [gn], [fn], em início de palavra.....                                  | 93  |
| Ilustração 120. Pronúncia das sequências [pn], [gn], [fn], em início de palavra, segundo o sexo do aluno.....         | 93  |
| Ilustração 121. Permanência de dificuldades na pronúncia de [pn], [gn], [fn], segundo a idade de chegada.....         | 94  |
| Ilustração 122. Outras dificuldades.....  | 95  |
| Ilustração 123. Outras dificuldades, segundo o sexo do aluno.....   | 95  |
| Ilustração 124. Outras dificuldades, segundo a idade de chegada.....  | 95  |
| Ilustração 125. Dificuldades na acentuação gráfica das palavras.....  | 99  |
| Ilustração 126. Alunos com dificuldades na acentuação gráfica de palavras, segundo a idade de chegada.....            | 99  |
| Ilustração 127. Alunos com dificuldades na acentuação gráfica das palavras, segundo o sexo do inquirido.....          | 100 |
| Ilustração 128. Falhas relacionadas com os grafemas <s>, <z>, <ç>, <c>, <x>, <ss> e <ch>.....                         | 100 |
| Ilustração 129. Alunos que erram nos grafemas <s>, <z>, <ç>, <c>, <x>, <ss> e <ch>, segundo a idade de chegada.....   | 101 |
| Ilustração 130. Alunos que erram nos grafemas <s>, <z>, <ç>, <c>, <x>, <ss> e <ch>, segundo o sexo do inquirido.....  | 102 |
| Ilustração 131. Confusão de <g> e <j>, quando seguidos de <e> e <i>.....  | 102 |
| Ilustração 132. Alunos que confundem de <g> e <j>, segundo a idade de chegada....                                     | 102 |
| Ilustração 133. Alunos que confundem <g> e <j>, segundo o sexo do inquirido.....                                      | 103 |
| Ilustração 134. Dificuldades na representação gráfica dos sons vocálicos.....   | 104 |
| Ilustração 135. Alunos com dificuldades na representação gráfica dos sons vocálicos, segundo a idade de chegada.....  | 104 |
| Ilustração 136. Alunos com dificuldades na representação gráfica dos sons vocálicos, segundo o sexo do inquirido..... | 105 |
| Ilustração 137. Troca de <r> por <rr> (e vice-versa).....   | 106 |
| Ilustração 138. Alunos que trocam <r> por <rr> (e vice-versa), segundo a idade de chegada.....                        | 106 |
| Ilustração 139. Alunos que trocam <r> por <rr> (e vice-versa), segundo o sexo do inquirido.....                       | 106 |

|   |     |
|---|-----|
| Ilustração 140. Confusão de <b> e <v> .....   | 107 |
| Ilustração 141. Alunos que confundem <b> e <v>, segundo a idade de chegada.....   | 107 |
| Ilustração 142. Alunos que confundem <b> e <v>, segundo o sexo do informante ....   | 107 |
| Ilustração 143. Dificuldades na representação de [ʎ] (confusão com <ll>, <g>/<j>, <y> e/ou com <x>).....                  | 108 |
| Ilustração 144. Alunos com dificuldades na representação de [ʎ], segundo a idade de chegada .....                         | 108 |
| Ilustração 145. Alunos com dificuldades na representação de [ʎ], segundo o sexo do informante.....                        | 109 |
| Ilustração 146. Outros erros ortográficos .....   | 109 |
| Ilustração 147. Outros erros ortográficos, segundo o tipo de falha.....   | 109 |
| Ilustração 148. Alunos que fazem outros erros ortográficos, segundo a idade de chegada .....                              | 110 |
| Ilustração 149. Alunos que fazem outros erros ortográficos, segundo o sexo do inquirido .....                             | 110 |
| Ilustração 150. Dificuldades no uso do futuro do conjuntivo.....  | 114 |
| Ilustração 151. Alunos com dificuldades no uso do futuro do conjuntivo, segundo o sexo do informante .....                | 114 |
| Ilustração 152. Alunos com dificuldades no uso do futuro do conjuntivo, segundo a idade de chegada.....                   | 115 |
| Ilustração 153. Dificuldades no uso do infinitivo pessoal.....  | 117 |
| Ilustração 154. Alunos com dificuldades no uso do infinitivo pessoal, segundo a idade de chegada .....                    | 117 |
| Ilustração 155. Alunos com dificuldades no uso do infinitivo pessoal, segundo o sexo do informante.....                   | 117 |
| Ilustração 156. Dificuldades no uso dos clíticos verbais.....   | 120 |
| Ilustração 157. Dificuldades no uso dos clíticos verbais, segundo a idade de chegada .....                                | 120 |
| Ilustração 158. Dificuldades no uso dos clíticos verbais, segundo o sexo do inquirido .....                               | 120 |
| Ilustração 159. Erros nas terminações verbais.....  | 121 |
| Ilustração 160. Alunos com dificuldades em escrever corretamente as terminações verbais, segundo a idade de chegada ..... | 121 |

|   |     |
|---|-----|
| Ilustração 161. Alunos com dificuldades em escrever corretamente as terminações verbais, segundo o sexo do inquirido .....                    | 121 |
| Ilustração 162. Dificuldades na escolha da preposição certa .....   | 122 |
| Ilustração 163. Alunos com dificuldades na escolha da preposição certa, segundo a idade de chegada.....                                       | 122 |
| Ilustração 164. Alunos com dificuldades na escolha da preposição certa, segundo o sexo do inquirido .....                                     | 123 |
| Ilustração 165. Dificuldades na contração das preposições com os artigos .....  | 123 |
| Ilustração 166. Alunos com dificuldades na contração das preposições com os artigos, segundo a idade de chegada.....                          | 123 |
| Ilustração 167. Alunos com dificuldades na contração das preposições com os artigos, segundo o sexo do inquirido.....                         | 124 |
| Ilustração 168. Uso da preposição <i>a</i> perante o objeto direto e na perífrase <i>ir+(a)+infinitivo</i> .....                              | 125 |
| Ilustração 169. Uso da preposição <i>a</i> perante o objeto direto e na perífrase <i>ir+(a)+infinitivo</i> , segundo a idade de chegada ..... | 125 |
| Ilustração 170. Uso da preposição <i>a</i> perante o objeto direto e na perífrase <i>ir+(a)+infinitivo</i> , segundo o sexo do inquirido..... | 125 |
| Ilustração 171. Dificuldades na escolha dos conectores da oração, em textos complexos .....   | 126 |
| Ilustração 172. Alunos com dificuldades na escolha dos conectores da oração, segundo a idade de chegada.....                                  | 126 |
| Ilustração 173. Alunos com dificuldades na escolha dos conectores da oração, segundo o sexo do inquirido .....                                | 126 |
| Ilustração 174. Dúvidas em relação ao plural das palavras .....   | 127 |
| Ilustração 175. Alunos com dúvidas em relação ao plural das palavras, segundo o sexo do informante.....                                       | 127 |
| Ilustração 176. Alunos com dúvidas em relação ao plural das palavras, segundo a idade de chegada .....  | 127 |
| Ilustração 177. Uso dos determinantes possessivos sem os fazerem preceder de artigos .....  | 129 |
| Ilustração 178. Alunos que escrevem os possessivos sem os fazer preceder de artigos, segundo a idade de chegada.....                          | 129 |

|  |     |
|--|-----|
| Ilustração 179. Alunos que escrevem os possessivos sem os fazer preceder de artigo, segundo o sexo do informante ..... | 130 |
| Ilustração 180. Dúvidas sobre o género das palavras .....  | 130 |
| Ilustração 181. Alunos com dúvidas sobre o género das palavras, segundo a idade de chegada .....                       | 130 |
| Ilustração 182. Alunos que têm dúvidas sobre o género das palavras, segundo o sexo do informante.....                  | 131 |

## Anexo IV. Abreviaturas e siglas

|                 |   |
|-----------------|---|
| <b>AC:</b>      | análise contrastiva.  |
| <b>AE:</b>      | análise de erros.   |
| <b>EB:</b>      | Ensino Básico.  |
| <b>EBS:</b>     | Escola Básica e Secundária.   |
| <b>ES:</b>      | Ensino Secundário.  |
| <b>Esp.:</b>    | Espanhol.   |
| <b>DGIDC:</b>   | Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.                             |
| <b>DO-PLNM:</b> | Documento Orientador para a implantação da disciplina de PLNM.                      |
| <b>DRE:</b>     | Direção Regional de Estatística da Região Autónoma da Madeira.                      |
| <b>IL:</b>      | estudos da Interlíngua.   |
| <b>INE:</b>     | Instituto Nacional de Estatística de Portugal.                                      |
| <b>L1:</b>      | primeira língua.  |
| <b>L2:</b>      | segunda língua.   |
| <b>LA:</b>      | língua alvo.  |
| <b>LAp:</b>     | Linguística Aplicada.   |
| <b>LC:</b>      | Linguística Contrastiva.  |
| <b>LM:</b>      | língua materna.   |
| <b>OD:</b>      | objeto direto.  |
| <b>OSERAM:</b>  | Observatório do Sistema Educativo e Cultural da Região Autónoma da Madeira.         |
| <b>PB:</b>      | Português do Brasil.  |
| <b>PE:</b>      | Português Europeu.  |
| <b>PE-M:</b>    | Português falado na Região Autónoma da Madeira.                                     |
| <b>PE-M/LV:</b> | Português falado na Região Autónoma da Madeira com traços do Espanhol da Venezuela. |
| <b>P. ex.:</b>  | por exemplo.  |
| <b>PLE:</b>     | Português Língua Estrangeira.   |
| <b>PLNM:</b>    | Português Língua Não Materna.   |
| <b>Port.:</b>   | Português.  |
| <b>RAM:</b>     | Região Autónoma da Madeira.   |
| <b>RGP:</b>     | XV Recenseamento da População (Censos 2011).  |
| <b>SE:</b>      | Secretaria de Educação da Região Autónoma da Madeira.                               |
| <b>Sg.:</b>     | segundo.  |