

"É MUITO PARECIDO AO PORTUGUÊS": ESTRATÉGIAS DE ACESSO AO SENTIDO DE TEXTOS ESCRITOS EM LÍNGUAS VIZINHAS POR LUSÓFONOS - O CASO DO CASTELHANO E DO CATALÃO

*Sílvia Melo & Helena Araújo e Sá*¹

Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa
Universidade de Aveiro - Portugal

INTRODUÇÃO

Numa altura em que a Didáctica das Línguas Vizinhas (LV) tem ganho maior visibilidade e um interesse crescente por parte dos didactas ao nível, por exemplo, da construção dos currículos educativos de línguas, e tendo em conta que a intercompreensão entre falantes de línguas próximas se entende como uma competência ao serviço do desenvolvimento de uma outra mais alargada, aqui designada por plurilingue, está em curso o projecto Galanet², cujo objectivo é conceber e implementar uma plataforma online capaz de estimular o contacto entre locutores de Línguas Românicas (LR) e de desenvolver a competência de intercompreensão (oral e escrita) entre eles.

Com vista à caracterização do público lusófono universitário que integrará o projecto enquanto utilizador da plataforma, foram elaborados diversos instrumentos de recolha de dados (inquérito por questionário, fichas de compreensão escrita e oral em Castelhana, Catalão, Francês, Italiano e Romeno e sessões de chat com falantes românicos, também eles universitários), com o objectivo de identificar as suas relações sócio-afectivas com as Línguas Estrangeiras (LE), em geral, e as LR, em particular, e de perceber o modo como gerem os seus repertórios de aprendizagem e linguístico-comunicativos, nomeadamente quando em situações de interacção verbal.

No âmbito desta comunicação, serão apresentados, nesta comunicação, os resultados obtidos sobre a percepção que o público lusófono universitário não especialista em línguas, da Licenciatura em Gestão e Planeamento em Turismo, possui acerca da familiaridade entre o Português, o Castelhana e o Catalão, através das estratégias de tratamento de dados verbais quando em contacto com textos prototípicos escritos, castelhanos e catalães.

Estes dados poderão servir de base a uma reflexão acerca da inserção curricular das LV em contexto escolar e do trabalho que poderá ser realizado ao nível do ensi-

1 Apoio: Programa Operacional Ciência, Tecnologia e Inovação (POCTI) do Quadro Comunitário de Apoio III.

2 "GALANET (site pour le développement de l'intercompréhension en Langues Romanes)" é um projecto do Programa Sócrates/Língua-Ação D, coordenado pela Université Stendhal Grenoble 3 (França), que conta com mais seis instituições participantes: Universidade de Aveiro (Portugal), Universitat Autònoma de Barcelona (Espanha), Universidad Complutense de Madrid (Espanha), Università de Cassino (Itália), Université Lumière Lyon 2 (França) e Université de Mons-Hainault (Bélgica).

no-aprendizagem do Castelhana, opção recentemente introduzida no currículo linguístico português.

1. COMPETÊNCIA PLURILINGUE E INTERCOMPRENSÃO: O CASO DAS LÍNGUAS VIZINHAS

Numa Europa que se quer integrada do ponto de vista económico, político e social, podemos dizer que tal integração só será plenamente possível com uma integração linguística capaz de dar conta da diversidade linguística e cultural que a caracteriza e de a respeitar. Assim, a par de políticas económico-sociais, orientadas para a construção de um espaço coeso, surgiram recomendações europeias a favor da "diversificação linguística" e da "promoção das línguas vivas", com o claro objectivo de manter o plurilinguismo e o multiculturalismo europeus. O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, enquanto tradução dessas recomendações, defende o desenvolvimento da personalidade do aprendente no seu todo, onde se inclui o seu sentido de identidade, através de experiências linguísticas e culturais diversificadas e enriquecedoras, o que passa pela promoção do plurilinguismo e conseqüente aprendizagem de uma maior variedade de línguas da Europa³.

Deste modo, de um paradigma didáctico monolingue ou bilingue, transitamos para um paradigma plurilingue, que não pretende servir de base ao desenvolvimento de "competências nativas" em LE, mas antes de um repertório de capacidades de participação na "interacção cultural"⁴. É neste sentido que assistimos a uma reorientação na definição e desenvolvimento de objectivos e de competências linguísticas, ao nível da educação formal, que se querem agora conducentes com esta perspectiva emergente.

Entende-se, neste sentido, por competência plurilingue "la compétence à communiquer langagièrement et à interagir possède par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel"⁵. Desta definição decorre o corolário de que não estamos perante uma competência homogénea e equilibrada (isto é, cujos diferentes skills estão equitativamente desenvolvidos nas diferentes LE) mas de uma "compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'auteur social concerné"⁶. De facto, como notam ANDRADE & ARAÚJO & SÁ, a competência plurilingue pressupõe a "mobilização e gestão de disponibilidades de vária ordem (vontades, motivações, afectos), de repertórios variados (linguístico-comunicativos, de aprendizagem), bem como de processos (discursivos, interaccionais)"⁷. É no quadro destes pressupostos que podemos entender a competência de intercompreensão (nomeadamente ao nível das LV) enquanto conjunto de savoir-faire potencializador da competência plurilingue, uma vez que pressupõe a capacidade de lidar com enunciados orais e escritos em diferentes línguas (estudadas ou não em con-

3 cf TRIM, J. et al (2001), pp 19-20;

4 Idem, pp 231;

5 COSTE, D., MOORE, D. & ZARATE, G. (1997), pp ;

6 Idem, pp ;

7 ANDRADE, A. I. & ARAÚJO e SÁ, M^a H. Et al (2001);

texto formal) e com situações de interacção em que diferentes línguas são mobilizadas, a partir de conhecimentos da LM e de outras línguas. Ao nível das LV, cre-se que a proximidade tipológica que as caracteriza constitui um trunfo potencializador dessa (inter)compreensão, através de transparências lexicais, semânticas, morfo-sintáticas e culturais. Essa proximidade e consequente transparência, através de processos de transferência não apenas de carácter linguístico, permite aos sujeitos aceder ao sentido de textos orais e escritos e participar, com sucesso, em situações de interacção.

De acordo com estes pressupostos, foi desenvolvido, ao nível da intercompreensão em LR, os projectos EuRom4 e Galatea⁸ e estão em desenvolvimento os projectos Galanet (anteriormente referido) e "A competência de intercompreensão em LR: estratégias de intervenção junto de um público universitário"⁹, projecto este que pretende caracterizar o público universitário lusófono em termos de "intercomunicador romanófono", nomeadamente ao nível das estratégias de compreensão mobilizadas quando em situação de contacto com textos prototípicos orais e escritos em Castelhana, Catalão, Francês, Italiano e Romeno, e de interacção verbal sincrónica mediatizada por computador, com outros romanófonos.

Tendo em conta as actividades de caracterização do público universitário lusófonos já realizadas, serão apresentadas, nesta comunicação, os resultados obtidos acerca das estratégias de tratamento de dados verbais de textos castelhanos e catalães por aprendentes universitários não especialistas em línguas, que nos permitirão averiguar também das suas percepções sobre a proximidade entre essas línguas e a sua LM.

2. OS SUJEITOS LUSÓFONOS FACE A ENUNCIADOS ESCRITOS EM CASTELHANO E EM CATALÃO

2.1 As fichas de compreensão escritas

As fichas de compreensão escrita em cada LR (no caso em que nos debruçamos, em Castelhana e em Catalão) foram elaboradas de acordo com um mesmo padrão, ao nível da tipologia de textos seleccionados, da temática e do tipo de questões, de forma a fazer emergir as estratégias de leitura e de compreensão mobilizadas pelos sujeitos.

Os textos escolhidos são biografias de pintores de cada uma das nacionalidades (Goya e Salvador Dalí), tendo o texto castelhana 3 parágrafos e o Catalão 5, apresentando ambos um número relativamente elevado de palavras transparentes e semi-transparentes (ver textos em anexo 1). Sendo textos de carácter biográfico, apresentam algumas características particulares ao nível da macroestrutura: antes do corpo do texto apresentam o nome do pintor, local e ano de nascimento e morte, o que, à partida, ajuda a

8 "GALATEA: Desenvolvimento da Compreensão em Línguas Românicas" é um projecto do Programa Socrates/Lingua-Ação D, coordenado pela Université Stendhal Grenoble 3 (França), que conta com mais quatro instituições participantes: Universidade de Aveiro (Portugal), Universitat Autònoma de Barcelona (Espanha), Universidad Complutense de Madrid (Espanha) e Centro Do.Ri.F-Università-Roma (Itália), cujas actividades se consubstanciaram na produção de um conjunto de CD-Roms. Mais informações e bibliografia acerca do projecto estão disponíveis em www.u-grenoble3.fr/galatea/.

9 Projecto de Doutoramento de Sílvia Melo, a cargo de M^o Helena de Araújo e Sá;

contextualizar cronológica e geograficamente os eventos relatados no texto. Além disso, a sequência cronológica dos acontecimentos é respeitada (sem analepses ou prolepses temporais) e o corpo do texto é geralmente rico em nomes próprios, topónimos e títulos de obras. Todos estes aspectos concorrem para a activação dos conhecimentos enciclopédicos dos aprendentes e antecipam o conteúdo dos textos, uma vez que, sendo biografias, obedecem a uma superestrutura prototípica a partir da qual se vão antecipando e desvendando a macroestrutura e o sentido global.

As primeiras questões colocadas aos aprendentes acerca de cada texto pretendem recolher dados sobre a identificação da língua em que estão escritos, o grau de compreensão atingido, as estratégias de leitura mobilizadas, os elementos textuais e os hábitos de leitura que permitiram a reconstrução do sentido. As questões seguintes referem-se ao reconhecimento da superestrutura do texto e à identificação de elementos constituintes da sua macroestrutura (localização geográfica e temporal, sequência de acontecimentos,...). Ao nível da microestrutura, é solicitado aos sujeitos que façam o levantamento de palavras/expressões que considerem importantes para compreender o sentido do texto, e de palavras transparentes, semi-transparentes e opacas, de forma a verificar qual a análise que realizam a nível lexical, uma vez que, tratando-se de LV, as semelhanças lexicais podem facilitar o acesso ao sentido, mesmo sem conhecimentos anteriores da língua. Para além disso, os sujeitos levarão a cabo uma actividade de "repérage" lexical em que procederão à procura e identificação de palavras que estabeleçam relações de sinonímia e de antonímia com palavras indicadas previamente (estas são transparentes ou semi-transparentes, na LR a que corresponde cada texto).

Posteriormente, é sugerida uma actividade de inferência que propõe a descoberta do sentido de articuladores frásicos (semi-transparentes e/ou opacos) a partir de um conjunto de hipóteses e remetendo directamente para o contexto em que se inserem esses articuladores. Esta actividade permitirá que os sujeitos construam hipóteses semânticas tendo por base, não só o contexto frásico, mas também a etimologia e a analogia com outras línguas, nomeadamente as românicas.

De seguida, o aluno é confrontado com um exercício de tradução interlinguística, desenvolvido em três fases de acordo com o grau de complexidade e a extensão das frases a traduzir. Este exercício pareceu-nos bastante importante pelo tratamento mais profundo, explicitador e consciente da LR em causa, tendo por base o seu contraste com uma língua da mesma família, mas podendo ser complementado por conhecimentos noutras LE. Pretende-se que os alunos demonstrem capacidades de recepção, reveladoras da sua sensibilidade linguística (em relação à possibilidade de estabelecer semelhanças e contrastes entre as línguas) e das suas consciências metalinguística e metacognitiva, isto porque "o exercício de tradução actualiza, para além de um conjunto abrangente de operações linguísticas (gramaticais e lexicais), toda uma série de operações cognitivas, discursivas, culturais, isto é, comunicativas" ¹⁰.

Este conjunto de actividades permitirá, como se explicitou, esclarecer as zonas de proximidade e de distanciamento linguístico, bem como as estratégias de acesso ao sentido utilizadas no tratamento de dados escritos naquelas duas línguas, elucidando-nos

10 ANDRADE, A. I. (1997), pp 599;

acerca da distância (objectiva e subjectiva) sentida pelos sujeitos e das suas capacidades de "aproveitamento" dos potenciais que a proximidade tipológica da sua LM - o português - pode proporcionar ao nível da compreensão dos textos apresentados.

2.2 "É muito parecido ao Português"

As fichas foram resolvidas por 18 alunos do primeiro ano da Licenciatura em Gestão e Planeamento de Aveiro, no ano lectivo de 2001-2002, sendo que 9 responderam à ficha castelhana e o mesmo número à catalã. Nenhum deles tinha estudado essas línguas em contexto escolar.

Denota-se, à partida, que os sujeitos revelaram dificuldades em distingui-las: dos alunos que responderam à ficha do texto em Castelhana, 2 confundiram com Catalão; do outro grupo, 1 confundiu com Castelhana, outro com Francês e 1 com Italiano (dois alunos hesitaram entre Catalão e essa língua). Se nos referirmos agora aos motivos que permitiram essa identificação, reparamos que a maioria dos sujeitos evoca, no caso do Castelhana, a proximidade em relação à sua LM: "Fácil compreensão", "Muitas palavras transparentes" e "Muito semelhante ao Português". Ainda a este respeito, afirmam que "a pronúncia, ao ler", os ajudou na identificação da língua e, ao nível da comparação interlinguística, um aprendente refere que o Castelhana "é diferente do Catalão por não se notar o Francês". Quanto à identificação do Catalão, percebemos de imediato que os sujeitos já não sentem a mesma proximidade em relação à sua LM, procurando outras línguas como referência: o Castelhana e o Francês, maioritariamente. Assim, referem que o Catalão se situa "entre o Espanhol, o Francês e o Italiano", "É semelhante ao Espanhol", "É menos perceptível que o Espanhol", "Parece Francês com Espanhol" e tem "Uma sonoridade parecida com a Italiana". Um sujeito confessa ter procedido por exclusão de partes ("Espanhol, Francês e Italiano de certeza que não é pois conheço minimamente essas línguas; Romeno, pelo que sei, não se compreende nada, e esta língua é mais ou menos entre Espanhol, Francês e Italiano"), dois mencionam ter-se apoiado na "escrita" e um na pronúncia.

Quando interrogados sobre a facilidade de compreensão dos textos, percebemos que os alunos sentiram menos dificuldades na compreensão do texto Castelhana, uma vez que, como vimos anteriormente, as distâncias objectiva e subjectiva entre a LM e a língua dos textos pareciam maiores em relação ao Catalão. De facto, quando especificam o seu grau de compreensão, os aprendentes que se confrontaram com o texto Castelhana referem ter compreendido quase tudo (6/9) e os que se defrontaram com o Catalão dividem-se entre "Não percebi tudo, mas sei de que se fala" (4/9) e "Compreendi certas passagens" (3/9).

Ao nível dos procedimentos de leitura revelam-se algumas diferenças entre os dois públicos, o que nos parece advir das distâncias por eles percebidas; de facto, no caso do Castelhana, a maioria refere ter "lido tudo de seguida e de uma só vez" (5/9), sendo que apenas 3 sentiram necessidade de repetir a leitura de algumas partes. Ao nível do texto em Catalão, não há uma estratégia que sobressaia, uma vez que as respostas mais indicadas são "Li tudo de seguida e de uma só vez, mas repeti depois a leitura integral do texto" (2/9), "Andei para a frente e para trás" (2/9) e "Tentei compreender parte por parte" (2/9) e "Li apenas algumas partes do texto que achei mais importantes" (2/9). Ora,

quando tentam avaliar, do ponto de vista da eficácia, as estratégias a que recorreram, os leitores de castelhano respondem, maioritariamente, que essas estratégias foram eficazes (6/9), ao passo que os leitores de catalão se distribuem entre "deu resultado" (4/9), "resultou mais ou menos" (4/9) e "não deu resultado" (1/9).

Já ao nível dos elementos adjuvantes do processo de leitura, constatamos que, em qualquer um dos textos, os elementos que parecem ter tido um papel mais eficaz na compreensão do texto foram "o título e o sub-título" (5 respostas para o texto catalão e 4 para o Castelhana) e a existência de palavras transparentes (6 respostas em cada caso), isto é, os elementos mais destacados da macroestrutura deste tipo de texto, por um lado, e o léxico, por outro. Estas respostas reivindicam o papel fundamental do reconhecimento do cadre, aqui entendido como *"représentations de connaissances sur le monde qui nous permettent de réaliser des actes cognitifs fondamentaux tels que percevoir, agir ou comprendre le langage"*¹¹ e da transparência lexical na compreensão de textos em LV, "los procesos de activación de sentido en lenguas próximas comienzan con inferencias por similitud de formas que dar lugar a la transparencia léxica"¹², e da conseqüente relevância da LM nesse processo. Ao nível do reconhecimento da macroestrutura, os sujeitos associaram-na, sem dificuldades, ao texto bigráfico, reconhecendo que se tratava de biografias de pintores e fazendo, na sua maioria, o levantamento correcto dos dados biográficos solicitados.

É ao nível do levantamento das palavras-chave que os alunos se deparam com algumas dificuldades: a maioria dos aprendentes não refere palavras-chave ou, ao referi-las, não parece ter em conta a sua centralidade na compreensão. De facto, são poucas as indicações toponímicas e temporais, assim como são raras as alusões ao período artístico em que se inserem as personagens. Todavia, parecem ter sido escolhidas, de forma mais criteriosa, as palavras-chave do texto catalão: "Figueres", "Estudes de Bellas Artes", "Madrid", "obres", "group de pintors i escriptors", "debats artists renovadores", "surrealistes", "pintura", "Segona guerra mundial", para indicar as mais relevantes. Esta selecção mais criteriosa poderá explicar-se, não só pela maior distância sentida pelos aprendentes em relação a este texto e a uma tentativa mais consciente de aproximação ao seu conteúdo, mas também à evocação dos seus conhecimentos do mundo, onde, possivelmente, se armazenam mais imagens e representações de quem foi Salvador Dalí do que de Goya (até porque aquele é historicamente mais próximo).

Ao nível da compreensão de alguns segmentos do texto, verificamos que não existem grandes divergências ao nível da facilidade de compreensão. Assim, do texto catalão, 9/9 compreenderam que "Salvador Dalí foi amigo de Frederico García Lorea e de Luis Buñuel", que "Durante a Segunda Guerra Mundial, Salvador Dalí estabeleceu-se nos Estados Unidos com a mulher", que "Salvador Dalí é considerado um dos expoentes máximos do Surrealismo" e que era falsa a afirmação "Salvador Dalí casou com Helena Diakonova, mas trocou-a pela modelo Gala". No texto Castelhana, houve uma maior percentagem de respostas incorrectas: 8/9 acertam ao considerarem verdadeiras as preposições "Goya é considerado um dos percussores do Impressionismo" e "Francisco Javier e Rosário são filhos de Goya", mas apenas 5/9 e 7/9 acertam na incorrecção de

11 ALONSO, C. & SÉRÉ, A. (1994), pp 161;

12 ALONSO, C. & SÉRÉ, A. (2001), pp 96;

"Apesar de ter nascido numa pequena aldeia, Goya pertencia a uma família de fidalgos abastados" e de "Goya foi obrigado a exilar-se em França, por ordem de Fernando VII", respectivamente. Ora, se procurarmos os contextos frásicos que permitem avaliar a veracidade/falsidade daquelas duas asserções, "Sus padres formaban parte de la clase media baja de la época" e "Goya está harto del absolutismo que impone Fernando VII en el país, así que en 1824 se traslada a Francia (...) pero en la práctica a Burdeos, donde se concentraban todos sus amigos liberales exiliados", parece-nos que a incompreensão advém, não do contexto linguístico (que é bastante transparente), mas de uma incorrecta associação das palavras-chave e, conseqüentemente, uma incorrecta inferência do sentido da frase.

Tendo agora em conta a selecção de palavras transparentes, semi-transparentes e opacas, verificamos que as noções de transparência e de opacidade são variáveis de acordo com os processos de leitura adoptados, com os conhecimentos linguísticos dos aprendentes e com a sua flexibilidade para perceber relações entre as línguas. O quadro 1 mostra as palavras que, para cada um dos tipos, foram seleccionadas:

	Transparentes		Semi-transparentes		Opacas		
		Nº AL		Nº AL		Nº AL	
Castelhano	Absolutismo	7	Concentraban	7	Aunque	9	
	País	4	Harto	5	Plombières	4	
	Amigos	3	Ocasiones	3	Pasó	3	
	Tonur	3	Impone	3	Harto	2	
	Fernando VII	2	Liberales	2	Traslada	2	
	Donde	2	Sus	2	Así	2	
	Impresionismo	2	Así	2	Lechera	1	
	Aguas	2	Traslada	2	Pero	1	
	Balneario	2	Pero	1	Burdeos	1	
	Impone	2	Aguas	1	teoría	1	
	Exilados	2	Visajó	1			
	Realizará	2	Teoría	1			
	Obra	2	Pasó	1			
	Harto	1	Balneario	1			
	Que	1	Antecipa	1			
	Está	1	anos	1			
	Últimos años	1					
	Catalão	Inaugurar	7	Exposada	6	Seva	7
		Obra	5	Enterrat	4	Prop	6
Vida		5	Moh	4	Volcr	5	
Durant		5	Anys	4	Dins	3	
Esposa		4	Setanta	3	Traslador	2	
Passar		3	Crear	3	Vivre	2	
Setant		3	Gran	2	On	1	
Crear		3	Seva	1	Quan	1	
Torre		2	Els	1	Molts	1	
Morir		2	Dels	1			
Surrealism		2	Inicis	1			
Anys		2	Colleció	1			
Una		1	Surrealism	1			
Museu		1	Morir	1			
Colleció		1	Creaciones	1			
Inicis		1	traslador	1			
Últims		1					
enterrat	1						

Quadro 1: selecção de palavras de acordo com a sua transparência/opacidade

Da observação do quadro se verifica que algumas palavras são consideradas, por diferentes sujeitos, como transparentes, semi-transparentes e opacas ("harto"), outras variam entre transparente e semi-transparente ("balneario", "impone", "setant", "crear") ou entre semi-transparentes e opacas ("traslada", "teoría", "pasó", "seva", "molts"). Reparámos também que uma grande parte das palavras consideradas transparentes, em ambos os textos, pertence ao léxico (73/84) e que a maioria das palavras opacas são

palavras sintáticas (31/54), o que mais uma vez revela o papel central do léxico na compreensão em leitura. Um outro dado que ressalta do quadro é o desconhecimento de vocabulário da própria LM, uma vez que algumas palavras transparentes são consideradas semi-transparentes e outras são mesmo consideradas opacas, como no caso de "teória" e "translada". É, por isso, notório que alguns sujeitos se revelaram incapazes de recorrer a outras línguas, nomeadamente à sua LM (ou recorreram de forma limitada) e a outras LR estudadas, para diminuir a opacidade lexical: no caso de "voler" e de "vivre", do texto catalão), a comparação com "vouloir" e "vivre" do Francês teria tornado transparente o sentido dos dois verbos.

No que respeita à descoberta dos antónimos em Catalão e dos sinónimos em Castelhana, constatamos, desde logo, um maior número de "não respostas" no caso do exercício alusivo ao texto Catalão (24/45 "não respostas" contra 8/45, do texto castelhana), o que denota maior incompreensão e distância em relação a ele. Em relação às respostas apresentadas, conclui-se que são indicadas as palavras correctas ou, em alguns casos, algumas palavras plausíveis (por exemplo, como sinónimo de "angustia" é apresentado o termo "miedos").

O exercício alusivo à descoberta do sentido de alguns conectores frásicos presentes nos textos obteve resultados muito próximos da totalidade de respostas correctas, à excepção de "quizá" e de "aunque", do texto castelhana. Mais uma vez, verificamos que os aprendentes não recorreram à semelhança entre "quizá" e "quiza" (do Francês) para diminuir a opacidade do termo. Um aluno, todavia, referiu conhecer esse termo castelhana embora sem especificar de onde lhe vinha esse conhecimento. As estratégias mais apontadas pelos aprendentes como possibilitadoras da descoberta foram o recurso ao "contexto" e ao "sentido" (não explicitando o que entendiam por um e por outro) e, mais raramente, às semelhanças com o Português (apenas "por lo que" e "d'aquest" foram considerados semelhantes à LM). Parece-nos, pois, lícito concluir que o recurso ao contexto linguístico onde se inserem os conectores permite resolver, na generalidade dos casos, a opacidade desses termos e contribuir para a correcta compreensão destes textos.

Os resultados obtidos através do exercício de tradução de algumas partes do texto permitem indicar algumas evidências:

- i) os aprendentes, na sua maioria, tentam traduzir a frase palavra a palavra;
- ii) diante de segmentos considerados menos compreensíveis, optam por evitar esse tipo de tradução, "ignoram" as palavras opacas ou semi-transparentes ("dibuix", "voler") ou inferem um sentido plausível de acordo com o "mundo possível" do texto (para "afueras de Madrid" propõem "arredores", "subúrbios") e, em alguns casos, resumem o sentido contido na preposição;
- iii) algumas dificuldades de tradução resultam de dificuldades ao nível da LM, nomeadamente de desconhecimentos lexicais ("oniric", "notari" e "transladar-se", por exemplo) e morfo-sintáticos (uso de tempos verbais incorrectos ou estruturas sintáticas deficientes).

A última questão da ficha, que se referia ao grau de facilidade sentido na compreensão do texto, revela que, não obstante o sucesso com que os aprendentes realizaram as actividades, a percepção do grau de compreensão é por eles visto com desconfiança: 6/9

revelam que compreender textos em castelhano "não parece muito difícil" e 5/9 referem que compreender textos em catalão "não é fácil, mas também não é impossível". Ora, parece-nos que estas respostas revelam alguma relutância e até perplexidade quando aos resultados obtidos, fazendo sobressair alguns preconceitos quanto à facilidade de compreensão de línguas nunca estudadas em contexto formal ¹³.

3. ALGUMAS CONCLUSÕES

A apresentação destes resultados torna possível a sistematização das seguintes conclusões:

1. os procedimentos de leitura em LV, no âmbito deste trabalho, ao nível do Castelhana e do Catalão, variam de acordo com as distâncias objectiva e subjectiva percebidas pelo leitor em relação à língua do texto;
2. as estratégias de leitura parecem ser mais variadas e diversificadas quando essas distâncias percebidas são maiores;
3. a transparência não é condição *sine qua non* de compreensão: a par da transparência percebe-se o papel fundamental do domínio da LM e da realização de inferências (nomeadamente ao nível da coerência frásica), isto é, do perfil linguístico-comunicativo e cognitivo do sujeito;
4. o reconhecimento da macroestrutura e do *cadre* potencializam a compreensão de textos prototípicos em LV;
5. as maiores dificuldades observadas referem-se a lacunas ao nível do domínio da LM e à falta de capacidade de realização de comparações interlinguísticas;
6. a opacidade/semi-transparência lexical em Castelhana e em Catalão parecem advir do desconhecimento de regras do sistema dessas línguas (por exemplo, género, número, flexão verbal, ...), mas verifica-se alguma dificuldade na flexibilização dos conhecimentos linguísticos prévios dos alunos.

Ao nível do ensino-aprendizagem do Castelhana em contexto português ¹⁴, somos levadas a considerar que, fruto das pontes interlinguísticas que se estabelecem entre estas duas línguas ibéricas, os sujeitos possuem muitos dos conhecimentos considerados "conteúdos programáticos" (sendo apenas necessário proceder a sistematizações e a aproximações conscientes e sistemáticas das duas línguas) e acedem facilmente, como vimos, ao sentido de textos escritos. Neste sentido, parece-nos bastante redutor afirmar que "dependendo das competências de produção ou de recepção, no 10º ano de iniciação, os alunos deverão conseguir os níveis A1 e A2.1; no 11º ano, os A2.1 e A2.2 e, para final do ciclo, prevê-se que atinjam os níveis A2.2. e B1.1" (15). De facto, de acordo com o que constatámos, os aprendentes, sem nunca terem tido contacto formal com esta língua (embora tenham referido, nos inquéritos por questionário, alguns contactos informais -

¹³ Sobre os resultados obtidos acerca da compreensão oral de textos prototípicos orais por estes mesmos sujeitos e alguns "preconceitos" acerca da intercompreensão em LV ver ARAÚJO e SÁ & MELO, S. (2002);

¹⁴ FERNÁNDEZ, S. (s/d), pp 5;

viagens, música, TV, ...), acederam ao sentido de um texto biográfico em Castelhana (com todas as suas especificidades tipológicas e linguísticas), o que revela níveis de compreensão escrita bastante mais elevados do que os que são apontados no programa. cremos portanto fundamental uma reflexão mais séria em torno dos "pré-requisitos" que os aprendentes já possuem nesta língua, bem como um reajustamento dos objectivos que se pretendem para o seu ensino-aprendizagem, no final de 3 anos de contacto formal com essa língua. Esse reajustamento poderá passar, na nossa opinião, pela distinção dos níveis esperados para cada um dos skills (compreensão e expressão oral e escrita) e por uma maior relevância dos conteúdos de carácter formativo e cultural.

BIBLIOGRAFIA

- ALONSO, C. (1994), "Compréhension et texte en LE: rôle des cadres de connaissance et prototype ", *Langages. Théories et applications en FLE*, 2, 157-173 ;
- ALONSO, C. & SÉRÉ, A. (2001), *La Lectura en Lengua Extrangera - El caso de las lenguas románicas*, Hamburg: Buske;
- ANDRADE, A. I. (1997), *Processos de interacção verbal em aula de Francês Língua Estrangeira, Funções e modalidades de recurso ao Português Língua Materna*, Aveiro, Universidade de Aveiro.
- ANDRADE, A. I. & Araújo e Sá, H. & al (2001), "Percursos de análise e construção da competência plurilingue - contributos para a evolução do pensamento didáctico", *IV Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias da Educação, Percursos e Desafios*, Universidade de Évora, 27 de Setembro de 2001.
- ARAÚJO e SÁ & MELO, S. (2002), "Pour une pratique de l'intercompréhension en langues romanes (PLM-FLE): les besoins et les attentes d'un groupe cible (Étudiants lusophones universitaires non spécialistes en langues)", *Colloque Didactique du Français*, Liège - Bélgica, 24 de Maio de 2002.
- COSTE, D., MOORE, D. & ZARATE, G. (1997), *Compétence Plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe;
- FERNÁNDEZ, S. (coord) (s/d), *Programa de Espanhol - 10º Ano (Iniciação)*, Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário;
- TRIM, J. et all (2001), *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, Porto, Porto Editora (tradução)

[Nota al artículo](#)

Presentado en el VII CONGRESO INTERNACIONAL DE LA SOCIEDADE ESPAÑOLA DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA del 27-29 de noviembre de 2002 en Santiago de Compostela.