

***Translinguismo* e identidade através do (re)conhecimento de alguns regionalismos madeirenses por luso-venezuelanos e venezuelanos¹**

Translingualism and identity through the (re)cognition of some Madeiran regionalisms by Luso-Venezuelans and Venezuelans

Naidea Nunes Nunes

Universidade da Madeira / Universidade de Lisboa

naidean@staff.uma.pt

<https://orcid.org/0000-0002-6959-608X>

Data de receção: 23-06-2023

Data de aceitação: 25-09-2023

Resumo

Partindo dos resultados obtidos nas respostas escritas a um questionário léxico-semântico aplicado a luso-venezuelanos e a venezuelanos sobre alguns regionalismos madeirenses, discutem-se os conceitos de *translinguismo* e identidade do ponto de vista da produção escrita sobretudo dos aprendentes de Português Língua de Herança enquanto *bilingues emergentes*. Pretende-se aferir as estratégias de *translinguismo* na escrita e comparar o (re)conhecimento do vocabulário enquanto marca identitária da Madeira por parte dos luso-venezuelanos (com uma identidade híbrida) e dos venezuelanos com os resultados obtidos junto dos madeirenses que sempre residiram na ilha. O *translinguismo* surge no recurso à L1, o Espanhol (da Venezuela), e na mescla deste com o Português. Observou-se que as palavras mais reconhecidas correspondem às mais usadas na Madeira, de acordo com investigação prévia.

¹ FCT: Este trabalho foi desenvolvido no âmbito das atividades do projeto UIDB/00214/2020 do Centro de Linguística, Universidade de Lisboa, financiado pela FCT.

Artigo elaborado a partir de comunicação apresentada no *Seminário Internacional de Variação Linguística, Identidades e Mobilidades*, realizado na Universidade da Madeira, no dia 20 de maio de 2022, <https://www.uma.pt/en/noticias/seminario-internacional-variacao-linguistica-identidades-mobilidades/?contentid=84226>.

Palavras-chave: *Translinguismo*, Identidade, Regionalismos madeirenses, Português Língua de Herança, Bilingues emergentes.

Abstract

Departing from the results obtained in the written answers to a lexical-semantic questionnaire applied to Luso-Venezuelans and Venezuelans about some Madeiran regionalisms, the concepts of *translinguism* and identity are discussed from the point of view of written production, especially by learners of Portuguese Heritage Language as *emerging bilinguals*. It is intended to assess the strategies of *translingualism* in writing and compare the (re)cognition of vocabulary as an identity mark of Madeira by Luso-Venezuelans (with a hybrid identity) and by Venezuelans with the results obtained from Madeirans who have always lived on the island. *Translingualism* appears in the use of L1, Spanish (from Venezuela), and in the mixture of this with Portuguese. It was observed that the most recognized words correspond to the most used in Madeira, according to previous research.

Keywords: *Translingualism*, Identity, Madeiran regionalisms, Portuguese Heritage Language, Emerging bilinguals.

1. Introdução

Neste estudo, aplica-se o conceito de *translinguismo* no contexto da educação bilingue, em que o professor e os estudantes partilham duas línguas, o Português e o Espanhol, usando-as na sala de aulas. Como termo abrangente, o *translinguismo* aplica-se a várias práticas comunicativas, neste caso será limitado à escrita *translingual* nas respostas a um questionário lexical e semântico sobre regionalismos madeirenses aplicado a luso-venezuelanos que têm o Português como Língua de Herança (PLH) e a venezuelanos (seus cônjuges). Pretende-se analisar as respostas obtidas do ponto de vista da produção escrita dos aprendentes hispano-falantes de Português, com os níveis de língua A2, B1 e B2, aferindo ocorrências de *translinguismo* e as estratégias comunicativas utilizadas. No que se refere ao (re)conhecimento dos regionalismos por parte dos inquiridos, comparar-se-ão os resultados obtidos com os dos madeirenses que sempre residiram na ilha da Madeira, de acordo com dados recolhidos anteriormente.

As questões de investigação a responder são: se os hispano-falantes, aprendentes de PLH ou L2 usam *translinguismo* na produção

escrita; se os estudantes dos níveis B1 e B2 recorrem menos a esta estratégia do que os do nível A2; se os luso-venezuelanos de 2ª geração (re)conhecem mais regionalismos madeirenses do que os de 3ª; se os seus cônjuges venezuelanos, em contacto com a cultura madeirense, conseguem identificá-los; se os regionalismos mais (re)conhecidos são os mesmos que os madeirenses mais identificam como léxico identitário.

2. Metodologia

No âmbito da leccionação, na Universidade da Madeira, das aulas do curso intensivo de verão para Luso-descendentes, denominado “Língua Portuguesa, Literatura e Cultura Madeirenses”, foi aplicado aos luso-venezuelanos e venezuelanos que frequentaram o curso em 2018 um questionário léxico-semântico sobre alguns regionalismos madeirenses, seguindo o modelo onomasiológico, ao fornecer as palavras para recolher os seus significados. O curso é constituído por 100 horas de contacto no mês de julho – 40 aulas teórico-práticas de Português Língua Não Materna e 60 horas de trabalho de campo, na unidade curricular denominada Oficina de Língua: Português em (Inter)ação –, incluindo visitas de estudo a museus e a outras instituições e associações culturais regionais. O questionário foi aplicado na penúltima semana de aulas, sendo constituído por 2 partes: a identificação sociolinguística dos informantes e um teste com uma lista de vocábulos para verificar se os informantes os (re)conheciam, fornecendo os seus significados (em caso afirmativo) e exemplos de uso (no caso de os usarem). Somente depois de terem preenchido o questionário em papel na sala de aula, com o devido tempo para completarem a tarefa, se passou à explicação do conceito de regionalismos madeirenses e dos respetivos vocábulos.

O curso foi frequentado por 22 estudantes, todos luso-venezuelanos e venezuelanos (cônjuges de lusodescendentes, incluindo um peruano), com exceção de um jovem oriundo da África do Sul. A amostra de 22 indivíduos é constituída por sete homens e 15 mulheres. Destes, 17 são luso-venezuelanos (13 mulheres e quatro homens) e cinco venezuelanos (3 homens e 2 mulheres). O facto de não existir paridade numérica entre os dois grupos de homens e mulheres (lusodescendentes e venezuelanos) não possibilita um estudo comparativo. Contudo, permite observar algumas semelhanças e diferenças no (re)conhecimento e uso dos regionalismos estudados.

Como forma de manter o anonimato de todos os participantes na amostra e para o tratamento dos dados, foram atribuídos códigos aos inquiridos. Estes começam com a numeração aleatória, seguida da codificação do país de proveniência (de acordo com as normas ISO 3166 – VE Venezuela e ZA África do Sul), o género (homem H ou mulher M), a faixa etária (A dos 18 aos 35 anos, B dos 36 aos 55 anos e C dos 56 aos 75 anos) e o nível de escolaridade (1 ensino básico até ao 9º ano, 2 ensino secundário até ao 12º ano e 3 ensino superior). Portanto, 1ZA_HA2 é um exemplo de um código de um indivíduo proveniente da África do Sul, do sexo masculino (H), com 18 anos (A) e ensino secundário (2). Este informante de 3ª geração não foi capaz de responder ao questionário em Português porque sempre comunicou com os pais (lusodescendentes de 2ª geração) em Inglês na África do Sul, estando há pouco tempo na Madeira.

Tendo em conta a diversidade sociocultural dos aprendentes, foram separados em 3 grupos de acordo com a sua origem e níveis de língua na proficiência do Português (segundo o quadro europeu de referência para o ensino/aprendizagem das línguas): os lusodescendentes com níveis de língua A1 e A2, os com níveis de língua B1 e B2 e os venezuelanos com níveis A2 e B1. Considerou-se o nível A1 para a incompreensão total do Português e o A2 para luso-venezuelanos e venezuelanos com nenhum ou pouco contacto com o Português, uma vez que têm um nível de compreensão básico. O nível B1 corresponde a um maior domínio oral e escrito da língua portuguesa, sendo que o nível B2 apresenta maior proficiência, no caso das informantes 21VE_MA3 e 22VE_MA3 por já estarem na Madeira há pelo menos 3 anos.

Codificação dos informantes	Idade/ escolaridade/ profissão	Naturalidade/ nacionalidade	Naturalidade dos pais (e avós)	Residência na ilha da Madeira	Regresso e nível da L2
1ZA_HA2	17/11º ano/ estudante	Sul-Africana e Portuguesa	Calheta e Funchal	Calheta	3 meses – A1
2VE_MA2	31/12º ano/ contabilista e corretor de seguros	Venezuelana	Monte (Funchal)	Funchal	5 meses – A2
4VE_MA3	34/licenciatura / Ciências da Educação	Venezuelana e Portuguesa	Venezuela (Canhas – Ponta do Sol e Ponta do Pargo)	Canhas (Ponta do Sol)	4 meses – A2

7VE_MB3	50/licenciatura/ gestão de empresas	Venezuelana	Todos madeirenses da Camacha	Camacha (Santa Cruz)	6 meses – A2
9VE_MA2	21/12º ano/ estudante	Portuguesa e Venezuelana	Pai madeirense de S. António – Funchal e mãe venezuelana (S. António, Funchal; avós maternos italianos)	S. António (Funchal)	2 meses – A2
11VE_MA3	30/mestrado/ médica dentista	Portuguesa e venezuelana	Pai do Estreito e mãe venezuelana (Estreito e avós maternos do Caniço e do Arco da Calheta)	Estreito (Câmara de Lobos)	5 meses – A2
12VE_MB3	44/licenciatura/ advogada	Portuguesa e venezuelana	Pai do Campanário e mãe venezuelana (Campanário e avós maternos do Caniço e S. Gonçalo)	S. Gonçalo (Funchal)	7 meses – A2
13VE_MB2	51/11ºano/ desenho de moda	Venezuelana	Câmara de Lobos e Boaventura	Caniço (Santa Cruz)	4 meses – A2
14VE_HA3	30/licenciatura/ advogado	Venezuelana	Calheta e mãe italiana (Calheta e italianos)	Calheta	1 ano e 1 mês – A2
15VE_MA3	26/licenciatura/ enfermeira	Venezuelana, italiana e portuguesa	Venezuelanos (avô paterno da Madeira e avó de Espanha, avós maternos italianos)	Ribeira Brava	1 ano e 4 meses – A2
16VE_HA3	19/bacharelato/ estudante	Venezuelana e portuguesa	Pai venezuelano e mãe da Madeira (avós venezuelanos e madeirenses)	Ponta do Sol	3 meses – A2

Fig. 1: Perfil sociocultural dos lusodescendentes com níveis A1 e A2

Os luso-venezuelanos com nível A2 de Português têm idades compreendidas entre os 19 e os 51 anos, têm ensino secundário e

superior, estando a residir na Madeira entre 2 meses a 1 ano e 4 meses. Apenas dois são de 3ª geração, tendo pais já nascidos na Venezuela (4VE_MA3 e 15VE_MA3). Os outros são de 2ª geração por parte do pai e da mãe ou só por parte de um dos progenitores.

Codificação dos informantes	Idade/ escolaridade / profissão	Naturalidade e/ nacionalidade	Naturalidade e dos pais (e avós)	Residência na ilha da Madeira	Regresso e nível da L2
3VE_MB3	41/licenciatura/técnica de fisioterapia	Venezuelana e Portuguesa	Camacha	Camacha (Santa Cruz)	6 meses – B1
8VE_MA2	20/12ºano/pasteleira	Venezuelana	Mãe luso-venezuelana e pai venezuelano (avós maternos de Santa Cruz)	Santa Cruz	1 ano e meio – B1
10VE_HA3	32/licenciatura/engenheiro de telecomunicações	Portuguesa e venezuelana	Venezuelanos (Câmara de Lobos e Campanário)	Campanário (Ribeira Brava)	1 ano e 4 meses – B1
20VE_MB3	38/licenciatura	Venezuelana	Pai de S. Martinho e mãe de Santa Maria Maior	S. Martinho (Funchal)	6 meses – B1
21VE_MA3	23/licenciatura	Portuguesa e Venezuelana	Pai de Câmara de Lobos e mãe da Venezuela (avós maternos da Ribeira Brava)	Machico	3 anos – B2
22VE_MA3	21/licenciatura	Portuguesa e Venezuelana	Pai dos Canhas (Ponta do Sol) e mãe venezuelana (avós maternos dos Canhas)	Funchal	3 anos e meio – B2

Fig. 2: Perfil sociocultural dos luso-venezuelanos com níveis B1 e B2

Também no caso dos luso-venezuelanos com níveis B1 e B2 de Português, alguns são descendentes de 3ª geração (8VE_MA2, 10VE_HA3), outros são de 2ª geração apenas por parte de um dos

progenitores e de 3^a por parte do outro (21VE_MA3 e 22VE_MA3). Apenas dois são de 2^a geração por parte de ambos os progenitores (3VE_MB3 e 20VE_MB3) e um tem um pai venezuelano (não descendente de migrantes europeus).

Na totalidade, a naturalidade dos pais e avós dos informantes indica que 12 são migrantes de 2^a geração: 2VE_MA2, 3VE_MB3, 7VE_MB3, 9VE_MA2 (com mãe descendente de italianos), 11VE_MA3, 12VE_MB3, 13VE_MB2, 14VE_HA3 (com mãe descendente de italianos), 16VE_HA3 (com pai venezuelano, não-lusodescendente), 20VE_MB3, 21VE_MA3 e 22VE_MA3. Porém, esta é uma realidade complexa, pois a maior parte são lusodescendentes de 2^a geração por parte do pai, mas de 3^a por parte da mãe, já nascida na Venezuela. Apenas cinco informantes: 2VE_MA2, 3VE_MB3, 7VE_MB3, 13VE_MB2 e 20VE_MB3 são lusodescendentes de 2^a geração por parte do pai e da mãe.

Os lusodescendentes de 3^a geração por parte dos dois progenitores também são cinco: 1ZA_HA2, 4VE_MA3, 5VE_HA3, 6VE_MB3 e 10VE_HA3. Os outros dois lusodescendentes de 3^a geração são: 8VE_MA2, com pai venezuelano (não-lusodescendente), e 15VE_MA3, com avô paterno madeirense e avó descendente de espanhóis, e avós maternos italianos. Ou seja, são igualmente descendentes de venezuelanos e de outros migrantes europeus, espanhóis e italianos.

Os avós e os pais madeirenses dos lusodescendentes de 2^a e 3^a gerações têm origem em diferentes concelhos da ilha da Madeira: Calheta (Ponta do Pargo e Arco da Calheta), Ponta do Sol (Canhas), Funchal (S. Martinho, S. António, Monte, S. Gonçalo e Santa Maria Maior), Santa Cruz (Camacha e Caniço), Ribeira Brava (Campanário), Câmara de Lobos (Estreito de Câmara de Lobos) e S. Vicente (Boaventura).

Codificação dos informantes	Idade/ escolaridade/ profissão	Naturalidade/ nacionalidade	Naturalidade dos pais (e avós)	Residência na ilha da Madeira	Retorno e nível da L2
5VE_HA3	28/licenciatura	Venezuelana	Venezuelanos	Funchal	1 ano – A2

6VE_MB3	39/licenciatura/gestão de recursos humanos	Venezuelana e Portuguesa	Venezuelanos (avô materno de Barcelona – Espanha)	Campanário (Ribeira Brava)	1 ano e 3 meses – B1
17VE_HB3	37/licenciado/nutricionista	Venezuelana e Peruana	Peruanos	Funchal	8 meses – A2
18VE_MA2	23/11ºano/administração de empresas	Venezuelana	Venezuelanos	S. Roque (Funchal)	9 meses – A2
19VE_HA3	29/licenciatura/engenheiro informático	Venezuelana	Venezuelanos	Câmara de Lobos	1 ano e 2 meses – A2

Fig. 3: Perfil sociocultural dos venezuelanos com níveis A2 e B1

Apenas uma mulher venezuelana (6VE_MB3), que já se encontrava na Madeira há 1 ano e 3 meses, vivendo juntamente com os sogros madeirenses numa área rural, apresenta o nível B1 de Português. Os restantes, embora alguns já com um ano de residência na região, têm nível A2.

A maior parte dos informantes (16 em 22) têm uma licenciatura e os restantes seis têm o ensino secundário. Tinham uma profissão e estavam bem integrados na sociedade de acolhimento que tiveram de deixar devido à crise política, social e económica da Venezuela.

3. Enquadramento teórico-conceitual

Este estudo enquadra-se dentro dos conceitos de PLH, de bilinguismo e de *translinguismo*. O PLH, neste caso, é a variedade madeirense falada no ambiente familiar no país de acolhimento, a Venezuela e a África do Sul, uma vez que nenhum dos lusodescendentes inquiridos teve educação formal em Português, ou seja, não frequentaram aulas no país onde nasceram e viveram. Logo, toda a sua escolarização foi feita no contexto de imersão na língua dominante, em Espanhol da Venezuela e Inglês da África do Sul. Assim, o PLH é adquirido na família, num contexto de comunicação informal, uma vez que os lusodescendentes deixaram de frequentar a escola portuguesa a partir do momento em que as novas gerações se sentiram bem integradas no país de acolhimento e os pais deixaram de pensar em regressar ao país de origem. São os estímulos a que as crianças ou falantes de 2ª e 3ª gerações foram expostos na infância que determinam a sua proficiência no PLH. Segundo Melo-Pfeifer (2015), trata-se de um processo chamado de *Scaffolding*, termo metafórico da área da

construção civil transposto para o campo da linguística para designar a estrutura de apoio ou suporte à aquisição e/ou manutenção da Língua de Herança (Camacho & Nunes 2018: 184). Este suporte ocorre ao nível afetivo, cognitivo e interacional por parte da família do aprendente ou falante (Melo-Pfeifer 2015).

Os informantes deste estudo tiveram contacto com a língua portuguesa numa idade muito precoce, geralmente através dos avós, nunca a tendo usado, excetuando aqueles que já se encontram na Madeira há mais tempo, num contexto de imersão linguística e sociocultural. Esta situação gera o bilinguismo emergente. Na amostra, dois lusodescendentes são também descendentes de italianos, o que significa que têm duas línguas de herança, a portuguesa e a italiana, sendo multilingues e multiculturais. O PLH, conceito flexível entre o PLM e o PLNM (Camacho & Nunes 2018), permite ao aprendente uma transição mais fácil da língua materna ou L1, o Espanhol da Venezuela, para o Português ou L2, ao mesmo tempo que mantém a sua individualidade e identidade multicultural.

Sobre o bilinguismo e a construção ou desenvolvimento da *bilingualidade* do aprendente, há que salientar que a noção de indivíduo bilingue, como aquele que fala 2 ou mais línguas com a proficiência de um falante nativo, exclui a grande maioria dos falantes bilingues. Por isso, aqui entende-se bilinguismo como a situação em que coexistem duas línguas como meio de comunicação num determinado espaço social e *bilingualidade* como os diferentes estágios de bilinguismo pelos quais os indivíduos portadores da condição de bilingues passam na sua trajetória de vida (Savedra 2009; Salgado 2008). Trata-se de processos fluidos e dinâmicos, correspondendo às necessidades comunicativas dos falantes. Assim, o objetivo das aulas do curso em que se inseriu o questionário foi capacitar os aprendentes para transitar no contínuo da *bilingualidade*, enquanto *bilingues emergentes* (García 2014).

O método de *translanguaging*, inicialmente proposto por Welsh e Williams (1996) e desenvolvido por García (2009a / 2009b / 2009c) e muitos outros, é o mais aceite atualmente no ensino/aprendizagem como meio de integração dos diferentes repertórios linguísticos dos aprendentes, servindo os propósitos de identidade e de comunicação de significado e contribuindo para a sua inclusão na sociedade e cultura da comunidade onde se inserem. Ou seja, o *translinguismo* começou como prática pedagógica, combinando o uso de duas ou mais línguas

nas aulas, de forma a ajudar os aprendentes de L2 ou L3, enquanto falantes bilingues ou multilingues a comunicar, desenvolvendo a compreensão e o conhecimento das línguas em uso e do que é ensinado, “by bringing together different dimensions of their personal history, experience and environment, their attitudes, beliefs and performance” (Wei 2011: 1223). Segundo Canagarajah (2011b: 401), *translinguismo* é “the ability of multilingual speakers to shuttle between languages, treating the diverse languages that form their repertoire as an integrated system”. Para García (2013), *translanguaging* não é uma simples estratégia, porque compreende uma teoria bilingue de aprendizagem com práticas linguísticas fluídas dos *bilingues emergentes* e dos seus repertórios multilingues.

O conceito de *translinguismo* surge após as noções de interferência, transferência linguística e mistura de códigos – *code-mixing* (mistura de unidades de dois sistemas linguísticos diferentes numa frase) e *code-switching* (mudança de código linguístico em frases alternadas) – fenómenos característicos de falantes bilingues e multilingues. Segue o conceito de *interlíngua*, enquanto aquisição intermediária da L2. Pois, de acordo com Selinker (1972), existem vários fatores pertinentes no processo de aprendizagem da L2, sendo necessário fazer uma análise comparada de 3 sistemas linguísticos: a L1, a competência do aprendente na L2, sua língua intermediária ou *interlíngua*, e o sistema da língua alvo. Ou seja, ocorre uma situação de contacto de línguas e um processo de transferência linguística da L1 na aprendizagem da L2, o que implica estratégias de comunicação numa situação de *interlíngua* que é central no processo de aprendizagem. Assim, a *interlíngua* é um sistema intermediário entre a L1 e a L2 (Brown 1994 in Farooq 1998 *apud* Oliveira 2011). Pode ser associada ao conceito de *third space*, resultante da teoria da hibrididade relacionada com a noção de identidade cultural, referindo-se à mistura de línguas e culturas, porque os falantes bilingues constroem um espaço intermédio usando recursos linguísticos e culturais das duas realidades que conhecem (Bhabha 1994 *apud* Roy 2017), tal como o termo *code-hybridization*, produto da interação entre línguas (Mushtaq & Zahra 2012 *apud* Akhtar, Khan & Fareed 2016).

García & Wei (2014) distinguem *translanguaging* de *code-switching*, uma vez que o *translinguismo* não se refere simplesmente a uma troca entre duas línguas, mas à construção e uso pelos aprendentes de práticas discursivas interrelacionadas, originais e complexas, que

não podem ser vistas como um único código linguístico, usando o repertório linguístico completo dos falantes. Pois, o *translinguismo* vai além do *code-switching*, que considera as duas línguas como sistemas totalmente separados, alternados por necessidades comunicativas. As diferentes línguas são usadas de forma estratégica, permitindo a permeabilidade entre elas na aprendizagem. Assim, García (2009a; 2009b; 2009c) entende o conceito de *translanguaging* como as múltiplas práticas discursivas em que os bilingues usam o seu repertório linguístico de forma livre e flexível. Daí a expressão “comunicativos repertoires”, ou seja, as práticas de *translanguaging*, ao permitirem o uso de várias línguas nas aulas, favorecem o aprendente na integração de todo o seu potencial linguístico. *Translanguaging* é o termo mais recente, sendo cada vez mais usado para referir a complexidade e fluidez das práticas linguísticas dos falantes bilingues, assim como as abordagens pedagógicas a essas práticas. Melo-Pfeifer (2018) afirma que os fenômenos de *translanguaging* correspondem a práticas comunicativas em que o processamento de recursos dos repertórios linguísticos de falantes bilingues ou plurilingues são cada vez mais complexos e dinâmicos, sem limite claro entre as línguas.

Os *bilingues emergentes*, ao assimilarem múltiplas competências linguísticas, na aprendizagem e uso da L2, neste caso o Português, enquadram-se no conceito de *Common Underlying Proficiency* de Cummins (1991; 2001) e da *Language Interdependence* que enfatiza os benefícios positivos da transferência linguística da L1 na aprendizagem da L2 (Conteh 2018). Por isso, *translanguaging* pode ser visto como interação oral e escrita multilíngue e uso de diferentes línguas escritas, no ensino-aprendizagem de uma língua (Garcia 2009), contribuindo para o desenvolvimento de competências tanto na L2 como na L1 e para a adoção da L2 de um modo mais simples e confortável, desenvolvendo competências e conhecimento metalinguístico (Cummins 1991). Ou seja, os aprendentes transferem as competências e experiências comunicativas da L1 para a aprendizagem da L2, de forma integrada, em processo de adequação, num sistema linguístico e gramatical que permite desenvolver uma proficiência comum subjacente. Como há partilha de repertórios linguísticos, torna mais fácil e efetiva a aquisição de uma língua adicional (Canagarajah 2020) e maximiza o potencial comunicativo dos aprendentes na linguagem do quotidiano, dando sentido aos seus mundos bilingues, mais do que separando os sistemas linguísticos (García 2009a; 2009b).

Deste modo, o *translinguismo* permite o uso de recursos cognitivos, linguísticos e sociais da L1, fazendo com que a aquisição da L2 seja mais relevante e acessível (García & Lin 2017). Trata-se do uso, numa mesma aula, de duas línguas (Conteh 2018), em que o aprendente faz a gestão do seu repertório linguístico. Este método permite usar todos os recursos linguísticos para comunicar significados. Daí o *code-meshing* como prática de *translinguismo* por se tratar da integração de diferentes línguas numa mesma frase (Canagarajah 2011b), ou seja, recorre-se a duas línguas, integrando-as. Deste modo, *code-meshed writing* como recurso *translingual* apresenta um sistema grafo-fonémico, sintático, semântico e pragmático complexo, revelando flexibilidade linguística na construção de significado e autenticidade comunicativa na escrita, valorizando o bilinguismo e multilinguismo (Lee & Handsfield 2018). É uma estratégia de textualização usada enquanto se desenvolve a proficiência linguística em L2, como acontece nas respostas escritas ao questionário aplicado aos aprendentes, que têm de dar definições e exemplos de uso, atestando o significado dos regionalismos.

Posto isto, o *translinguismo* serve para resolver problemas de comunicação relativos ao léxico, à construção sintática e discursiva, usando os recursos das práticas linguísticas da L1 na falta de domínio da L2. É um processo natural na aprendizagem em que ocorre uma mistura das línguas do falante, de acordo com a situação e as necessidades de comunicação dos indivíduos culturalmente híbridos. No que respeita ao vocabulário, no caso da palavra *charola* (realidade etnográfica madeirense), que desconhecem, os aprendentes fazem transferência semântica do Espanhol para o Português, definindo-a como “recipiente para cozinhar”. Depois de lhes ser explicada a diferença de significado entre as duas línguas, adquirem uma nova palavra da L2, neste caso sem equivalente em L1, retendo o seu significado e contexto de uso. Então, o *translinguismo* leva à associação do vocabulário, tornando-o mais acessível. Este processo acontece de forma espontânea, ao se comunicarem com outros indivíduos que partilham as mesmas línguas (Wei 2018).

Sobre a escrita dos aprendentes bilingues, Velasco & García referem que *translinguismo* é:

the flexible and meaningful actions through which bilinguals select features in their linguistic repertoire in order to communicate appropriately. From this perspective, the language practices being

learned by emergent bilinguals are in functional interrelationship with other language practices and form an integrated system (Velasco & García 2014: 7).

Krashen (2009 [1982]) mostra que os aprendentes de L2 estão mais preocupados em serem compreendidos do que com a forma como se expressam. Então, a aprendizagem acontece com o desenvolvimento da comunicação, ou seja, a prática deve ser mais focada na comunicação do que na forma e na correção. Assim, no sentido mais abrangente, *translanguaging* significa usar todas as línguas que pertencem ao repertório linguístico de um indivíduo, processo natural na prática comunicativa cada vez mais generalizado no âmbito da globalização e circulação de várias línguas e culturas nas sociedades e na internet.

Quanto ao conceito de regionalismo, no *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea* é definido como “vocábulo, aceção, expressão própria de uma região”. Por sua vez, o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* averba regionalismo como “palavra ou locução (dialetismo vocabular) ou aceção (dialetismo semântico) privativa de determinada região dentro do território onde se fala a língua”. Desta forma, os regionalismos são definidos sobretudo como elementos lexicais e semânticos característicos de uma determinada região. Muitas vezes, estes vocábulos são arcaísmos lexicais ou semânticos, que deixaram de ser usados na norma da língua falada na capital do país (Marquilhas 2002). Alguns regionalismos são exclusivamente madeirenses, na medida em que denominam realidades geográficas, históricas e etnográficas que só existem no arquipélago da Madeira, por exemplo *charola*. Muitos destes regionalismos madeirenses apenas são usados e conhecidos nas zonas rurais, enquanto outros são comuns ou correntes também na cidade do Funchal, capital do arquipélago (Rebello / Nunes 2016), sendo uma marca identitária regional.

4. Análise dos dados

4.1. Os luso-venezuelanos

Os lusodescendentes com menor contacto ou exposição ao PLH e tempo de integração ou chegada à Madeira expressam-se com maior recurso ao *translinguismo*, usando o sistema gráfico, lexical e gramatical do Espanhol, o que revela a identidade híbrida dos aprendentes.

Na Tabela 4 abaixo, sistematizam-se as estratégias de *translinguismo* mais recorrentes na escrita dos luso-venezuelanos aprendentes de Português.

Recurso à L1, o Espanhol (Venezuela)	Mescla do Espanhol com o Português	Português com grafia do Espanhol	Falta de domínio da gramática, léxico e grafia do Português
3VE_MB3 e 5VE_MA3 “consentir mucho a una persona”; 2VE_MA2 “molestar” (<i>baboseira</i>); 13VE_MB2 “juguete” (<i>brinco/brinquinho</i>); 13VE_MB2 “niño pequeño” (<i>buzico</i>); 3VE_MB3 “persona que no tiene dinero” (<i>embeijado</i>); 13VE_MB2 “mañana” (<i>matina</i>); 13VE_MB2 “desayunar” (<i>matinar</i>); 3VE_MB3 “establo de los animales” (<i>palheiro</i>); 3VE_MB3 “puertas protectoras de las ventanas”; 13VE_MB2 “están en las ventanas para tapar el sol” (<i>tapassol</i>); 3VE_MB3 “patio de una casa” (<i>terreiro</i>).	7VE_MB3 “vestimenta – as rejeiras das calças” (<i>arrejeiras</i>); 2VE_MA2 “joguete – o pequeno tem um brinquinho”; 11VE_MA3 “juguete de criança ou brinquinho do folclore – o grupe têm um brinquinho”; 12VE_MB3 “coisa para jogar” (<i>brinco/brinquinho</i>); 2VE_MA2 “nalga – a cachada do rabo” (<i>cachada</i>); 2VE_MA2 “calambre – me deo una cangueira na perna” (<i>cangueira</i>); 12VE_MB3 “uma vestimenta” (<i>charola</i>); 7VE_MB3 “no ter dinheiro” (<i>embeijado</i>); 13VE_MB2 “casa pequeña donde se guarda la comida” (<i>palheiro</i>); 5VE_MA3 “ventanas – fecha os tapassol” (<i>tapassol</i>); 5VE_MA3 “terreno – baixa au terreiro”; 13VE_MB2 “terreno – terreno detrás de casa” (<i>terreiro</i>).	10VE_HA3 “mao-disposto por uma ação o coisa que aconteceu”; 10VE_HA3 “apanho uma arrejeira” (<i>arrejeira</i>); 7VE_MB3 “para con esa baboseira”; 20VE_MB3 “esa criança tem muita baboseira” (<i>baboseira</i>); 4VE_MA3 “a menina caio e deu com a cachada no chão” (<i>cachada</i>); 10VE_HA3 “loça de cozinha – a avó quebrou a charola” (<i>charola</i>); 2VE_MA2 “no tenho dinheiro – as contas me decharon embeijado” (<i>embeijado</i>); 8VE_MA2 e 9VE_MA2 “venezolano” (<i>mira</i>); 2VE_MA2 “escadas – sobe as pasadas” (<i>passadas</i>); 4VE_MA3 “os pasapalos da festa eram deliciosos” (<i>passapalos</i>); 4VE_MA3 “em setembro som as romagens do San Antonio” (<i>romagem</i>).	11VE_MA3 “o menino têm baboseira”; 12VE_MB3 “alguma coisa ou situação tonta. Diz-se também as crianças” (<i>baboseira</i>); 15VE_MA3 “instrumento que utiliza el folclore”; 7VE_MB3 “jogo musical – instrumento musical” (<i>brinco/brinquinho</i>); 4VE_MA3 “a noite me deu uma cangueira na perna” (<i>cangueira</i>); 7VE_MB3 “parte da chanela” (<i>tapassol</i>); 4VE_MA3 “minhas filhas brincam no terreiro” (<i>terreiro</i>).

Fig. 4: Estratégias de *translinguismo* na escrita dos luso-venezuelanos

Verifica-se a prática de *translinguismo* no processo de escrita, pois os *bilingues emergentes* estão a aprender a autorregular o seu repertório linguístico, ou seja, ainda não separam os dois sistemas linguísticos – o Espanhol do Português. Nas respostas ao questionário

sobre alguns regionalismos madeirenses, era expectável que alguns respondessem em Espanhol, pois dentro da sala encontravam-se vários níveis de ensino/aprendizagem.

O processo de escrita dos *bilingues emergentes* é complexo, como explicam Velasco & García (2014). O *translinguismo* é uma ajuda e legítima parte do processo de escrita dos bilingues. Isto acontece porque implica uma ação deliberada para resolver problemas na escrita, tanto de palavras como de frases. Com o *translinguismo* os aprendentes recorrem a uma estratégia natural que permite usar o que conhecem para resolver as falhas que surgem no processo do que ainda não sabem ou não dominam. Por isso, o foco é posto no ser capaz de usar a linguagem e construir significados, pois ainda não são proficientes na L2 e precisam de comunicar. Ou seja, o *translinguismo* permite construir fluidez através de um bilinguismo inclusivo, ajudando a resolver problemas de produção na escrita, neste caso dar definições e exemplos de uso dos regionalismos madeirenses que (re)conhecem.

Como se pode ver na tabela 4 acima, nas estratégias de *translinguismo* usadas pelos respondentes luso-venezuelanos, predominam: o *code-meshing* do Espanhol com o Português, destacando-se os informantes 2VE_MA2 e 7VE_MB3 (com o nível A2); o recurso ao léxico do Espanhol, sobretudo dos aprendentes 3VE_MB3 e 13VE_MB2 (respetivamente com os níveis B1 e A2); o Português com grafia do Espanhol, principalmente dos respondentes 4VE_MA3 e 10VE_HA3 (respetivamente com os níveis A2 e B1). Foram registadas ocorrências do que se considerou falta de domínio da gramática, do léxico e da grafia do Português, destacando-se os informantes 4VE_MA3 e 7VE_MB3 (simultaneamente os que mais recorrem à grafia do Espanhol e ao *code-meshing*).

Os aprendentes do nível A2 que mais usam o *translinguismo* são: 13VE_MB2, com recurso quase exclusivo à L1; 2VE_MA2, neste caso recorrendo sobretudo à mescla do Espanhol com o Português, com ocorrências de escrita em Português com grafia do Espanhol, demonstrando maior evolução na aprendizagem da L2. Seguem-se os luso-venezuelanos: 7VE_MB3, que recorre à mescla do Espanhol com o Português e apresenta frases em Português com grafia do Espanhol e com falta de domínio da gramática, léxico ou grafia; 4VE_MA3, com frases em Português, com grafia do Espanhol e com falta de domínio da gramática portuguesa, revelando maior aquisição da L2.

Os aprendentes com o nível B1 também usam o *translinguismo* como prática comunicativa. No caso de 3VE_MB3, recorre à L1 em 5 ocorrências. Quanto ao 10VE_HA3, usa o Português com grafia do Espanhol em 3 ocorrências. Relativamente ao 8VE_MA2 e 20VE_MB3, registou-se 1 ocorrência também do Português com grafia do Espanhol. Como seria de esperar, os informantes que revelaram maior domínio no uso da língua portuguesa, sem necessidade de recorrer às estratégias de *translinguismo*, foram os que têm o nível B2 de Português: 21VE_MA3 e 22VE_MA3.

No que se refere ao (re)conhecimento de regionalismos madeirenses, apresenta-se a sistematização dos dados recolhidos junto dos aprendentes, tendo sido obtidas respostas a 27 dos 36 vocábulos do questionário. De forma a melhor analisar os resultados, foram somente consideradas as respostas que identificam o significado regional, eliminando as que correspondem à norma do Português Europeu. Os dados estão separados em dois quadros: na Tabela 5, as palavras mais conhecidas (com mais de duas respostas) e, na Tabela 6, os vocábulos com apenas uma ou duas identificações.

Regionalismos	Mulheres	Homens
Baboseira	2VE_MA2 “malcriado” – “esse minino tem baboseira”; 3VE_MB3 “consentir mucho a una persona”; 4VE_MA3 “O menina tem muita baboseira”; 5VE_MA3 “consentir mucho a una persona” – “Não des muita baboseira”; 7VE_MB3 “sentimento” – “para con esa baboseira”; 11VE_MA3 “malcriado” – “o menino têm baboseira”; 12VE_MB3 “alguma coisa ou situação tonta. Diz-se também as crianças”; 13VE_MB2 “consentido” – “a menina tem baboseira”; 15VE_MA3 “mimos para as crianças”; 20VE_MB3 “esa criança tem muita baboseira”; 21VE_MA3 “uma pessoa que tem tudo o que quer” – “essa criança tem muita baboseira”; 22VE_MA3 “pessoa a mimar outra pessoa” - “Olha como pede baboseira!”.	10VE_HA3 “maocriado” – “o menino tem baboseira”.
Brinco/ brinquinho	3VE_MB3 “instrumento musical”; 5VE_MA3 “instrumento” – “eu gosto muito do brinco”; 7VE_MB3 “jogo musical” – “instrumento musical”; 11VE_MA3 “juguete de criança ou brinquinho do folclore” – “o grupe têm um brinquinho”; 15VE_MA3 “instrumento que utiliza el folclore”.	10VE_HA3 “instrumento folclórico” – “O Fernando toca o brinquinho no grupo”.

Cachada	2VE_MA2 “nalga” – “a cachada do rabo”; 3VE_MB3 “gluteo”; 4VE_MA3 “a menina caio e deu com a cachada no chão”; 7VE_MB3 “parte da cara”; 12VE_MB3 “uma parte do corpo”.	
Embeijado	2VE_MA2 “no tenho dinheiro” – “as contas me decharon embeijado”; 3VE_MB3 “persona que no tiene dinero”; 4VE_MA3 “ficou embeijado com os amigos”; 7VE_MB3 “no ter dinheiro”.	
Mira	8VE_MA2 “venezolano”; 9VE_MA2 “venezolano”; 11VE_MA3 “o olha” – “Aí vêm um mira!”; 22VE_MA3 “pessoa venezuelana” – “Olha o Mira!”.	10VE_HA3 “olha em Português” – “Chegaram os Mira!”.
Palheiro	2VE_MA2 “donde se guarda as vacas” – “vais dar comida a vaca no palheiro”; 3VE_MB3 “establo de los animales”; 4VE_MA3 “as vacas ficaram no palheiro”; 7VE_MB3 “donde se guarda as vacas”; 11VE_MA3 “casa antiga feita de palha” – “vivía num palheiro”; 12VE_MB3 “as casas de antes tinham um palheiro, outra casa mais pequenita”; 13VE_MB2 “casa pequena donde se guarda la comida”.	10VE_HA3 “quarto de ferramentas da fazenda” – “o meu avó está no palheiro”.
Passada(s)	2VE_MA2 “escadas” – “sobe as pasadas”; 12VE_MB3 “algo que passou o tempo”; 21VE_MA3 “escadas” – “eu vou subir as pasadas”.	
Passapalo	4VE_MA3 “os pasapalos da festa eram deliciosos”; 8VE_MA2 “comida”; 9VE_MA2 “comida”; 12VE_MB3 “tipo de comidas utilizadas nas festas”; 21VE_MA3 “petisco” – “vou levar passapalos para a festa”.	10VE_HA3 “comida de festa para oferecer” – “a minha mulher comprou os passapalos”.
Romagem	4VE_MA3 “em setembro som as romagens do San Antonio”; 7VE_MB3 “grupo de cantores”; 12VE_MB3 “nas romarias”.	
Tapassol	2VE_MA2 “janela” – “fecha o tapassol”; 3VE_MB3 “puertas protectoras de las ventanas”; 4VE_MA3 “a casa da minha avô tans os tapassol verdes”; 5VE_MA3 “ventanas” – “fecha os tapassol”; 7VE_MB3 “parte da chanela”; 8VE_MA2 e 9VE_MA2 “persiana”; 12VE_MB3 “para se proteger do sol”; 13VE_MB2 “están en las ventanas para tapar el sol”; 21VE_MA3 “vai nas janelas para evitar a luz do sol” – “fecha o tapassol”; 22VE_MA3 “portas de madeira para as janelas” – “Faz muito calor! Feixa o tapassol”.	
Terreiro	3VE_MB3 “patio de una casa”; 4VE_MA3 “minhas filhas brincam no terreiro”; 5VE_MA3 “terreno” – “baixa au terreiro”; 8VE_MA2, 9VE_MA2, 12VE_MB3, 13VE_MB2 “terreno” – “terreno detrás de casa” e 22VE_MA3 “terreno”.	

Tim-tam-tum	7VE_MB3 "licor"; 8VE_MA2 "licor"; 9VE_MA2 "licor"; 11VE_MA3 "aguardente" – "eu vou beber um tim-tam-tum"; 12VE_MB3 "licor feito em casa"; 21VE_MA3 "é uma bebida alcoólica" – "já bebi o tim-tam-tum".	10VE_HA3 "bebida alcoólica, licor caseiro" – "a tia toma tim-tam-tum depois da comida".
-------------	--	---

Fig. 5: Sistematização das respostas com mais identificações

Dos regionalismos que obtiveram mais respostas, destacam-se os vocábulos *baboseira*, *brinco/brinquinho*, *palheiro* e *tapassol*. Seguem-se os nomes *terreiro* e *tim-tam-tum*, a par de *cachada*, *passapalo* (termo do Espanhol da Venezuela, introduzido na Madeira pelos luso-venezuelanos), *mira* (nome atribuído aos venezuelanos) e *embeçado*. Com menos respostas, ocorrem *passada(s)* e *romagem*.

Regionalismos	Mulheres	Homens
(Ar)rejeiras	7VE_MB3 "vestimenta" – "as rejeiras das calças".	10VE_HA3 "mao-disposto por uma ação o coisa que aconteceu" – "o pai do Fernando apanho uma (ar)rejeira com ele".
(A)zangalhar	2VE_MA2 "molestar" - "vai zangalhar a tua avó".	
Babugem/ babuginha	4VE_MA3 "Ele ficou na babuginha".	
Buzico/a	13VE_MB2 "niño pequeño".	
Cangueira	2VE_MA2 "calambre" – "me deo uma cangueira na perna"; 4VE_MA3 "a noite me deu uma cangueira na perna".	
Charola	11VE_MA3 "um recipiente" – "leva agua numa charola"; 12VE_MB3 "uma vestimenta"; 21VE_MA3 "serve para cozinhar" – "preciso duma charola para cozinhar a comida"; 22VE_MA3 "círculos onde colocam comida para oferecer ao padre" – "A charola já está cheia".	10VE_HA3 "loça de cozinha" – "A avó quebrou a charola".
Cieiro	2VE_MA2 "sujo" – "tens cieiro no pescoço".	
Corça/ corsa	22VE_MA3 "transporte de carga levada por bois" – "Lá vai a corsa!".	
Cuscuzeiro	7VE_MB3 "cozinhar arroz no cuscuzeiro";	
Grogue e meio-grogue	4VE_MA3 "tomei um grogue de wisky a noite".	

Matina	21VE_MA3 “a comida que vem depois do pequeno-almoço” – “eu já fiz a matina para comer”.	
Matinar	13VE_MB2 “desayunar”; 21VE_MA3 “quando se está a comer a matina” – “Eu vou matinar agora”.	
Pangueiro	7VE_MB3 “pessoa que não paga”.	
Rajão	7VE_MB3 “instrumento musical”.	
Tratuário/ trotatório	12VE_MB3 “refere-se ao passeio ou calçada”.	

Fig. 6: Sistematização das respostas com menos identificações

Os regionalismos madeirenses menos conhecidos pelos aprendentes com o significado regional do vocábulo e apenas uma resposta foram: *(ar)rejeiras*, *(a)zangalhar*, *buzico/a*, *cieiro*, *cuscuzeiro*, *grogue* e *meio-grogue*, *pangueiro*, *rajão* e *tratuário/trotatório*. Os informantes que reconhecem estas palavras são sobretudo o 7VE_MB3 (com os pais naturais da Camacha, zona rural do interior da ilha, com nível A2), sendo um bom exemplo da transmissão do léxico identitário madeirense dos pais. Também os informantes 12VE_MB3 (com pai natural do Campanário, nível A2), 2VE_MA2 (com os pais naturais do Monte, nível A2) e 22VE_MA3 (com pai natural dos Canhas, Ponta do Sol, com nível B2). Observa-se que o tempo de residência na região e o nível de língua do Português não são determinantes, mas sim a maior transmissão e exposição à língua falada na Madeira e à sua cultura.

Este é um estudo exploratório uma vez que das 13 mulheres e 4 homens lusodescendentes, como as mulheres são mais do que o dobro, não se podem retirar dados conclusivos. É de salientar que dos 4 homens apenas o 10VE_HA3 reconheceu alguns regionalismos: *(ar)rejeiras*, *brinco/brinquinho* e *charola* (com significado diferente do esperado), *baboseira*, *mira*, *palheiro*, *passapalo* e *tim-tam-tum*. Trata-se de um informante que já se encontrava na Madeira há um ano e 4 meses, com pais naturais da região, de Câmara de Lobos e da Ribeira Brava (Campanário), onde reside.

Predominam as respostas das mulheres de 2ª geração: 12VE_MB3 (16 respostas, sendo a única informante que reconheceu o nome *tratuário/trotatório*), 7VE_MB3 (15 respostas), 2VE_MA2 (11 respostas), 21VE_MA3 (10 respostas), 22VE_MA3 (9 respostas), 13VE_MB2 (8 respostas), 3VE_MB3 e 11VE_MA3 (7 respostas) e 9VE_MA2 (4 respostas). A informante 20VE_MB3 reconheceu apenas a palavra *baboseira* com o significado regional.

No que se refere à 3ª geração, por ordem decrescente, os informantes que identificaram mais palavras foram: 4VE_MA3 (12 respostas), 8VE_MA2 (5 respostas), 5VE_HA3 (4 respostas) e 15VE_MA3 (2 respostas). A informante 15VE_MA3 identificou as palavras: *baboseira* e *brinco/brinquinho*, sendo que apenas o avô paterno desta nasceu na Madeira, os outros são espanhóis e italianos. Não fornece exemplos de uso para os vocábulos que identifica.

As informantes 3VE_MB3 e 4VE_MA3, respetivamente de 2ª geração com nível de língua B1 e de 3ª com nível A2, não formularam a definição das palavras, indicando apenas sim e não para o conhecimento dos itens lexicais enumerados. No entanto, forneceram exemplos de uso para as palavras conhecidas: *baboseira*, *babugem/babuginha* (4VE_MA3), *brinco/brinquinho*, *cachada* (3VE_MB3), *cangueira* (4VE_MA3), *embeijado*, *grogue* e *meio grogue* (4VE_MA3), *palheiro*, *passapalo* (4VE_MA3), *romagem* (4VE_MA3), *tapassol* e *terreiro*. A informante 4VE_MA3 reconhece mais vocábulos, apesar de ser de 3ª geração, mais jovem e com nível A2 de Português.

A informante 7VE_MB3 não indica exemplos de uso para a maior parte dos regionalismos que conhece. Com pais e avós madeirenses da Camacha e nível A2 de Português, é a única que reconhece o arcaísmo (*ar*)*rejeiras* que define como “vestimenta” para “roupa” – “as rejeiras das calças”. Também identifica *baboseira*, *brinco/brinquinho*, *cachada* (com a aceção mais antiga, conservada nas localidades rurais mais isoladas), *corça/corsa*, *cuscuzeiro*, *embeijado*, *palheiro*, *pangueiro*, *rajão*, *romagem*, *tapassol*, *terreiro* e *tim-tam-tum*.

As informantes 8VE_MA2 e 9VE_MA2 também não fornecem exemplos de uso para as poucas palavras que reconhecem, que são as mesmas com a mesma informação. A informante 12VE_MB3, de igual forma, não fornece exemplos de uso para os vocábulos que reconhece. A inquirida 20VE_MB3 apenas reconhece 2 vocábulos e apenas um deles com uma aceção regional. No caso de *baboseira*, não define a palavra, certamente por dificuldade comunicativa, mas fornece um exemplo de uso e, no caso de *brinco/brinquinho*, define o vocábulo sem exemplo de uso porque não utiliza a palavra.

Os informantes 14VE_HA3 e 16VE_HA3 não identificaram nenhum dos vocábulos testados no inquérito. No primeiro caso, provavelmente pelo facto de apenas o pai ser madeirense e a mãe ser italiana, sendo esta geralmente a principal responsável pela transmissão

da língua de herança, juntamente com os avós maternos italianos. Porém, no segundo caso, a mãe e os avós maternos são da Madeira.

Nenhum dos informantes reconheceu os vocábulos *arriota*, *asservado/a*, *bambote*, *burquilha/broquilha*, *ementes*, *engamoer/esgamoer*, *inção*, *pangaio* e *sarrame*. Estes serão arcaísmos lexicais, ou populismos, formas populares que se caracterizam pela sua expressividade e que parecem estar a cair em desuso.

4.2. Os venezuelanos

Na Tabela 7, apresenta-se a sistematização das respostas ao questionário fornecidas pelos venezuelanos e que resultam do contacto linguístico e cultural destes com os lusodescendentes e com as respetivas famílias madeirenses. Além disso, houve também uma recente imersão linguística e sociocultural na Madeira.

Regionalismos	Mulheres	Homens
Baboseira	6VE_MB3 “alguem mimado – o menino está a fazer baboseira”.	17VE_HB3 “é uma palavra que indica tonterias” – “ela fala pura baboseirada”.
Brinco/brinquinho	6VE_MB3 “Instrumento musical tradicional”.	
Cachada	6VE_MB3 “golpe o pancadinha – o menino vai levar uma cachada no rabo”.	
Grogue e meio-grogue	6VE_MB3 “baralhado, tonto – estar grogue pelo calor”.	
Matina	6VE_MB3 “pequeno-almoço – comida da primeira hora da manhã”.	
Matinar	6VE_MB3 “tomar o pequeno-almoço – eles vão a matinar antes de sair”.	
Palheiro	6VE_MB3 “lugar onde antigamente se guardava o gado e ferramentas”.	
Passada(s)	6VE_MB3 “escadas/degraus – subir as passada da igreja”.	
Romagem	6VE_MB3 “festa da igreja e grupo de gente que vai a uma festa da igreja”.	
Terreiro	6VE_MB3 “lugar cultivado na quinta – vai ao terreiro a cortar as bananas”.	
Tim-tam-tum	6VE_MB3 “licor e desmaio”.	

Fig. 7: Sistematização das respostas obtidas dos venezuelanos

Apesar de os dados serem muito limitados, apontam para a mesma estratégia de *translinguismo*, no uso da língua portuguesa. Apenas a informante 6VE_MB3, com nível B1, conseguiu identificar regionalismos madeirenses, mais propriamente 11 dos 36 testados. Na sua produção escrita, nota-se sobretudo a falta de domínio gramatical do Português, na construção do verbo *ir* com a preposição *a* do Espanhol: “tomar o pequeno-almoço – eles vão a matinar antes de sair” (*matinar*) e “lugar cultivado na quinta – vai ao terreiro a cortar as bananas” (*terreiro*). Verificou-se apenas uma falta de domínio na grafia em “golpe o pancadinha – o menino vai levar uma cachada no rabo” (*cachada*), aqui já sem a preposição *a* (em *vai a levar*). Vê-se que a aprendente está a dominar o seu processo de autorregulação e de separação dos dois sistemas linguísticos. Nas observações ao questionário, no final do teste de (re)conhecimento dos vocábulos, escreveu: “casada com filho de madeirenses da Ponta do Sol”, estando na Madeira há 1 ano e 3 meses e vivendo com os sogros, o que explica o facto de conhecer o arcaísmo *matinar*.

O informante 17VE_HB3 apenas conhece a palavra *baboseira*, “é uma palavra que indica *tonterias* – ela fala pura *baboseirada*”, em que no exemplo de uso é dada a forma *baboseirada*, derivada de *baboseira* e que também é corrente na Madeira. Na definição ocorre a falta de domínio do léxico do Português, em *tonterias* por *tontices*. A inquirida 18VE_MA2 não identifica nenhum vocábulo, acontecendo o mesmo com o informante 19VE_HA3 que, de igual forma, não reconhece nenhum dos regionalismos madeirenses.

5. Discussão dos resultados

Depois da descrição dos dados obtidos nas respostas ao questionário sobre alguns regionalismos madeirenses, o *translinguismo* na sala de aula e na aquisição da L2 revelou desempenhar um importante papel na produção escrita, na transição do uso do Espanhol para o Português. As estratégias de *translinguismo* utilizadas foram o uso do Espanhol, *code-meshing* do Espanhol com o Português, recurso à grafia do Espanhol e Português com falta de domínio da grafia, do léxico e da gramática.

Como era de esperar, as estratégias de *translinguismo* são utilizadas sobretudo pelos aprendentes do nível A2, recorrendo à L1 em vez da L2. Revelam maior aquisição da L2 quando usam uma mescla do Espanhol com o Português em vez da L1. Os aprendentes do nível

B1, além do *code-meshing*, já utilizam a L2 com recurso à grafia da L1. Também já escrevem frases em Português, mostrando apenas algumas lacunas gráficas, gramaticais e lexicais. No que respeita ao nível B2, nas frases registadas mostram já grande domínio da L2.

Os dados recolhidos constituem uma amostra de como os luso-venezuelanos, enquanto *bilingues emergentes* recorrem ao *translinguismo* para expressarem melhor as definições do vocabulário testado, promovendo a autorregulação do seu reportório bilingue. Relativamente aos exemplos de uso dos regionalismos testados, quando são fornecidos, correspondem a frases expressivas, reproduzidas tal como são ouvidas dos madeirenses.

No contexto formal da sala de aula, sempre que necessário e pertinente, recorreu-se ao uso do Espanhol no ensino-aprendizagem do Português. O curso compreendia também aulas de contacto com trabalho de campo, visitas a várias instituições e associações culturais e musicais, num contexto não formal de aprendizagem. Nestas saídas da sala de aula, a comunicação oral entre os estudantes tendia a fazer-se em Espanhol, por ser um ambiente mais descontraído, embora na comunicação com os intervenientes na formação recorressem ao *translinguismo* na produção oral, o que não é objeto deste estudo.

Relativamente à produção escrita na sala de aula, analisando as respostas dos aprendentes ao questionário léxico-semântico sobre os regionalismos madeirenses, verificou-se conhecimento do vocabulário identitário. Os resultados dos regionalismos testados junto dos luso-venezuelanos mostrou que os mais conhecidos são os mesmos que os madeirenses mais identificam e usam atualmente. Nunes (2014 / 2017), com base nos estudos de (re)conhecimento e uso de regionalismos madeirenses no Português falado na Madeira (na cidade do Funchal, capital da Região Autónoma, e em várias áreas rurais da ilha), observa que o vocábulo mais conhecido e usado em todas as áreas geográficas e por todos os estratos sociais, independentemente do género, idade ou escolaridade, foi *baboseira*. Nunes (2019) mostra que alguns regionalismos são correntes, como *baboseira*, o nome mais reconhecido tanto pelos residentes das áreas rurais como do Funchal, sendo um termo usual ou corrente, junto com *palheiro*, *tapassol* e *terreiro*. Dos termos estudados, estes são os que apresentam maior vitalidade. Em contrapartida, os regionalismos menos conhecidos, resultantes do conservadorismo de léxico do Português antigo, que parecem estar a cair em desuso sobretudo junto das gerações mais

jovens e no meio urbano, são: *arrejeiras/rejeiras*, *matina* e *matinar*. No caso destas duas últimas palavras, a variável geográfica é pertinente, devido ao facto de ocorrerem em concelhos da zona oeste da ilha, assim como *passapalo*, vocábulo trazido para a Madeira pelos luso-venezuelanos, residentes sobretudo nos concelhos da Ponta do Sol e da Ribeira Brava.

Quanto à identificação dos regionalismos tendo em conta as gerações dos luso-venezuelanos, apesar da diversidade sociocultural destes, observou-se que as segundas gerações revelam maior conhecimento dos vocábulos madeirenses, sobretudo as aprendentes 7VE_MB3 e 3VE_MB3, respetivamente com nível A2 e B1 e pais da Camacha, área rural e tradicional da região. Não houve diferenças significativas em relação às respostas dos aprendentes de B1 e B2.

No caso dos venezuelanos, é curioso notar como (re)conhecem alguns vocábulos que serão, sem dúvida, os mais usados no seu meio familiar, adquiridos enquanto cônjuges de lusodescendentes. A informante 6VE_MB3, a única com nível de língua B1, reconhece-os por estar em contacto com os sogros. Quanto ao 17VE_HB3, identifica apenas a palavra *baboseira*, a mais conhecida na Madeira.

6. Conclusão

A produção e compreensão escrita nas respostas ao questionário sobre alguns regionalismos madeirenses, no âmbito das aulas de Português Língua Não Materna, no curso intensivo de verão para lusodescendentes e seus cônjuges, revelou o uso de *translinguismo* como estratégia de prática comunicativa, elemento-chave na construção do significado. Ou seja, no texto das definições e exemplos de uso dos vocábulos, os aprendentes recorreram ao *code-meshing*, usando o repertório linguístico e cultural bilingue do Espanhol e do Português de forma integrada. Os dados recolhidos e analisados mostram que os aprendentes de Português usam naturalmente o seu repertório linguístico completo quando escrevem, através do recurso ao Espanhol e mescla deste com o Português, bem como do recurso à grafia e à gramática da L1 na falta de domínio da L2.

Trata-se de *bilingues emergentes* que têm a necessidade de comunicar com fluidez linguística, daí o *translinguismo*, através do uso flexível das duas línguas por parte dos aprendentes. Revelam ser culturalmente híbridos, tendo como foco a função comunicativa. Assim, na produção escrita usam o *translinguismo* como processo de

aquisição do PLH ou L2. Os aprendentes do nível A2 usaram sobretudo a L1 em vez da L2 devido ao nível incipiente da sua aquisição, enquanto os de B1 recorreram às estratégias de mescla da L1 com a L2, da L2 com grafia da L1 e da L1 com falta de domínio da grafia, da gramática e do léxico da L2. Com o nível B2, por terem maior proficiência em Português, já não usaram o recurso *translingual*. A complexidade dos dados, devido à multiplicidade de variáveis em jogo na hibrididade dos informantes, não permitiu concluir se os luso-venezuelanos de 2ª geração têm maior domínio do Português do que os de 3ª.

Quanto ao (re)conhecimento e uso de regionalismos madeirenses pelos lusodescendentes de 2ª e 3ª gerações que regressaram à Madeira, bem como de alguns cônjuges venezuelanos, os mais identificados coincidem com os que são mais usados na Madeira. Confirmou-se que os luso-venezuelanos de 2ª geração identificaram mais vocabulário regional do que os de 3ª. Os cinco aprendentes de 2ª geração por parte dos dois progenitores (2VE_MA2, 3VE_MB3, 7VE_MB3, 13VE_MB2 e 20VE_MB3) forneceram mais de metade da totalidade das respostas dos luso-venezuelanos. Observou-se ainda que os cônjuges venezuelanos, em contacto com familiares madeirenses, tendem a assimilar alguns regionalismos, nomeadamente os mais conhecidos e usados como *baboseira*.

Os dados recolhidos mostram que houve transmissão da herança e identidade linguística regional entre pais, filhos e netos. Logo, a realidade etnográfica e sociocultural madeirense continua a ser uma marca identitária na Venezuela e no regresso à Madeira.

7. Referências

- Akhtar, Huma; Khan, Asim & Fareed, Muhammad (2016): "Code-mixing and code-switching in EFL/ESL context: A sociolinguistic approach", *Balochistan Journal of Linguistics*, vol. 4, pp. 29-42. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/315782612_CODE-MIXING_AND_CODE-SWITCHING_IN_EFLESL_CONTEXT_A_SOCIOLINGUISTIC_APPROACH [último acesso: 30/07/2022].
- Camacho, Idalina & Nunes, Naidea (2018): "Português Língua de Herança e Português Língua Não Materna: (Re)construção de identidades através da experiência de ensino-aprendizagem no

- Curso Intensivo de Verão para Lusodescendentes da Universidade da Madeira”, *Revista Diacrítica*, n. 32(2), pp. 179-210. Disponível em <http://diacritica.ilch.uminho.pt/index.php/dia/article/view/437/61> [último acesso: 30/07/2022].
- Canagarajah, Suresh (2011a): “Translanguaging in the classroom: emerging issues for research and pedagogy”, em W. Li (ed.), *Applied Linguistics Review*, vol. 2, pp. 1-27. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/279558643_Translanguaging_in_the_Classroom_Emerging_Issues_for_Research_and_Pedagogy [último acesso: 30/07/2022].
- Canagarajah, Suresh (2011b): “Codemeshing in academic writing: Identifying teachable strategies of translanguaging”, *Modern Language Journal*, n. 95(3), pp. 401-417. Disponível em <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01207.x> [último acesso: 30/07/2022].
- Canagarajah, Suresh (2020): “Transnational work, translingual practices, and interactional sociolinguistics”, *Journal of Sociolinguistics*, n. 24(5), pp. 555-573. Disponível em <https://doi.org/10.1111/josl.12440> [último acesso: 30/07/2022].
- Casteleiro, João Malaca (dir.) (2001): *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa*, 2 vols., Lisboa, Verbo Editora.
- Conteh, Jean (2018): “Translanguaging”, *ELT Journal*, n. 72 (4), pp. 445-447. Disponível em <https://doi.org/10.1093/elt/ccy034> [último acesso: 30/07/2022].
- Creese, Angela & Blackledge, Adrian (2010): “Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching?”, *The Modern Language Journal*, vol. 94 (1), pp. 103-115. Disponível em <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4781.2009.00986.x> [último acesso: 30/07/2022].
- Cummins, Jim (1991): “Beyond Adversarial Discourse: Searching for Common Ground in the Education of Bilingual Students”, em *The Politics of Multiculturalism and Bilingual Education: Students and Teachers Caught in the Crossfire*. Disponível em <http://www.languagepolicy.net/archives/cummins.htm> [último acesso: 30/07/2022].

- Cummins, Jim (2001): "Bilingual education", em *Language Education*, Abingdon / UK, Taylor & Francis. Disponível em <https://doi.org/10.4324/9780203416709> [último acesso: 30/07/2022].
- Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, 2005, Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia – Portugal, 18 vols., Lisboa, Temas e Debates.
- García, Ofelia (2009a): "Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective by Ofelia García", *Journal of Sociolinguistics*, n. 13 (4), pp. 569-573. Disponível em https://doi.org/10.1111/j.1467-9841.2009.00423_7.x [último acesso: 30/07/2022].
- García, Ofelia (2009b): "Emergent bilinguals and TESOL: What's in a name?", *TESOL Quarterly*, n. 43(2), pp. 322-326. Disponível em <https://ofeliagarcia dot org.files.wordpress.com/2021/08/whats-in-a-name-garcia-.pdf> [último acesso: 30/07/2022].
- García, Ofelia (2009c): *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*, Oxford / UK, Wiley/Blackwell.
- García, Ofelia (2013): "From diglossia to transglossia: Bilingual and multilingual classrooms in the 21st century", em C. Abello-Contesse, P. M. Chandler, M. D. López-Jiménez & R. Chacón-Beltrán (eds.), *Bilingual and multilingual education in the 21st century: Building on experience*, pp. 155-175, Bristol, UK, Multilingual Matters. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/257445413_Bilingual_and_Multilingual_Education_in_the_21st_Century_Building_on_experience [último acesso: 30/07/2022].
- García, Ofelia (2014): "TESOL Translanguaged in NYS: Alternative perspectives", *NYS TESOL Journal*, n. 1 (1), pp. 2-10. Disponível em <https://paperzz.com/doc/7933917/tesol-translanguaged-in-nys> [último acesso: 30/07/2022].
- García, Ofelia & Wei, Li (2014): *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*, New York, Palgrave Macmillan.
- García, Ofelia & Lin, Angel (2016): "Translanguaging in bilingual education", in O. García, A. Lin & S. May (eds.), *Bilingual Education. Encyclopedia of Language and Education*, vol. 5, pp. 117-130, Switzerland, Springer. Disponível em

https://www.researchgate.net/publication/312053254_Translanguaging_in_Bilingual_Education [último acesso: 30/07/2022].

García, Ofelia & Lin, Angel (2017): "Translanguaging in Bilingual Education", in *Bilingual and Multilingual Education*, Cham, Springer International Publishing, pp.1-14. Disponível em https://doi.org/10.1007/978-3-319-02324-3_9-1 [último acesso: 30/07/2022].

Krashen, Stephen (2009 [1982]): *Principles and practice in second language acquisition*, University of Southern California. Disponível em http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf [último acesso: 30/07/2022].

Lee, Alice & Handsfield, Lara (2018): "Code-meshing and writing instruction in multilingual classrooms", *The Reading Teacher*, vol. 72(2), pp. 159-168. Disponível em <https://doi.org/10.1002/trtr.1688> [último acesso: 30/07/2022].

Marquilhas, Rita (2002): "Língua, comunidade linguística, variação e mudança", *Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário*, Lisboa, Ministério da Educação.

Melo-Pfeifer, Silvia (2015): "The role of the family in heritage language use and learning: impact on heritage language policies", *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, n. 18 (1), pp. 26-44. Disponível em <https://doi.org/10.1080/13670050.2013.868400> [último acesso: 30/07/2022].

Melo-Pfeifer, Silvia (2018): "Português como Língua de Herança: Que Português? Que Língua? Que Herança?", *Domínios da Linguagem*, vol. 12 (2), pp. 1161-1179. Disponível em <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/40451> [último acesso: 30/07/2022].

Nunes, Naidea (2014): "Variação social e vitalidade de alguns regionalismos madeirenses no Português falado na cidade do Funchal", *Confluência*, n. 46, 1º semestre, Revista do Instituto de Língua Portuguesa, Rio de Janeiro, pp. 335-370. Disponível em <http://lp.bibliopolis.info/confluencia/pdf/3363.pdf> [último acesso: 30/07/2022].

Nunes, Naidea (2017): "Regionalismos madeirenses: estudo lexicológico da variação dialetal e sociolinguística na ilha da

- Madeira”, *Revue de Linguistique Romane*, Tome 81, n. 323-324, Juillet-Décembre, Strasbourg, Société de Linguistique Romane, pp. 433-475.
- Nunes, Naidea (2019): “A linguística histórica e o léxico diferencial: variação dialetal e sociolinguística de alguns regionalismos do Português falado na ilha da Madeira”, em E. Carrilho, A. M. Martins, S. Pereira & J. P. Silvestre (eds.), *Estudos Linguísticos e Filológicos Oferecidos a Ivo Castro*, Lisboa, Centro de Linguística da Universidade de Lisboa, pp. 1023-1060. Disponível em <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/39619> [último acesso: 30/07/2022].
- Oliveira, Rosa Maria Faneca de (2011): *Aprendizagem e Representação da Língua Portuguesa por Lusodescendentes*, Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro. Disponível em <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/4306/1/tese.pdf> [último acesso: 30/07/2022].
- Rebello, Helena / Nunes, Naidea (2016): “Regionalismos madeirenses”, *Aprender Madeira*. Disponível em <http://aprendermadeira.net/regionalismos-madeirenses/> [último acesso: 22/09/2019].
- Roy, Brittani Kalyani (2017): *Cultural identity and third space: An exploration of their connection in a title I School*, Tese apresentada para obtenção de grau parcial de Doutoramento em Educação, Arizona State University. Disponível em <https://keep.lib.asu.edu/items/155757> [último acesso: 30/07/2022].
- Salgado, A. C. P. (2008): *Medidas de Bilingualidade: uma proposta*, Tese de Doutorado em Letras - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio, Rio de Janeiro.
- Savedra, Mônica Guimarães (2009): “Bilinguismo e bilingualidade: uma nova proposta conceitual”, em A. C. P. Salgado & M. M. G. Savedra (orgs.), *Sociolinguística no Brasil: uma contribuição dos estudos sobre línguas em/de contato*, Rio de Janeiro, 7Letras, pp. 121-140.
- Selinker, Larry (1972): “Interlanguage”, *IRL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, n. 10 (3), pp. 209-231. Disponível em <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209> [último acesso: 30/07/2022].

- Velasco, Patricia & García, Ofelia (2014): "Translanguaging and the Writing of Bilingual Learners", *Bilingual Research Journal*, n. 37 (1), pp. 6-23. Disponível em <https://doi.org/10.1080/15235882.2014.893270> [último acesso: 30/07/2022].
- Wei, Li (2011): "Moment analysis and translanguaging space: discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain", *Journal of Pragmatics*, n. 43, 1222-1235. Disponível em <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0378216610002535?via%3Dihub> [último acesso: 30/07/2022].