

LUISE EY E A PORTUGUESE CONVERSATION-GRAMMAR DE 1912:
UMA ABORDAGEM PRÁTICA AO ENSINO DO PORTUGUÊS COMO
LÍNGUA SEGUNDA

LUISE EY AND THE *PORTUGUESE CONVERSATION-GRAMMAR* OF 1912:
A PRACTICAL APPROACH TO THE TEACHING OF PORTUGUESE AS A
SECOND LANGUAGE

Ângela Filipe Lopes
Universidade do Porto
angela.tita@gmail.com

RESUMO:

Luise Ey publicou inúmeras gramáticas de teor prático dirigidas a aprendentes adultos de português como L2 no início do séc. XX na Alemanha. Herdeira da tradição humboldtiana e do movimento reformista no ensino de línguas na Europa do séc. XIX, esta autora, residente no Porto, Portugal, por vários anos, surge como uma interveniente importante no processo de ensino do português L2 da época por preconizar uma abordagem prática ao ensino e ao uso da língua, evidenciando para isso o papel da fonética na sua *Portuguese Conversation-Grammar* de 1912.

PALAVRAS-CHAVE: historiografia gramatical; Luise Ey; ensino de português L2; reforma do ensino de línguas no séc XX

ABSTRACT:

Luise Ey published several practical grammars that were aimed at adult learners of Portuguese as a L2 in early 20th century Germany. Having inherited the humboldtian tradition and the reform movement in language teaching in 19th century Europe, the author, who was also a resident in Porto, Portugal, for years, is an important stakeholder in the Portuguese as a L2 teaching process due to her practical approach to teaching and to language use. Hence the weight she has given to phonetics in her *Portuguese Conversation-Grammar*, published in 1912.

KEY WORDS: Luise Ey; grammar historiography; reform in language teaching in early 20th century; Portuguese as a L2 teaching

Introdução

Luise Ey (1854-1936) foi docente de português como língua segunda (L2) no fim do séc. XIX e no início do séc. XX. Foi também autora de várias gramáticas que foram objeto de crítica elogiosa à época da sua publicação. O interesse que suscita a sua obra prende-se não só com o facto de se poder enquadrar num momento de reforma na didática das línguas estrangeiras na Europa, mas também com uma abordagem ao ensino que, sendo de cariz prático, implicava um uso oral da língua em contexto real. Dado que esta era uma opção pedagógica menos comum na época, procurar-se-á, através da sua biografia e da análise de uma das suas obras, compreender melhor o trabalho desta autora. Seguem-se portanto alguns dados sobre a sua vida, um enquadramento histórico da sua obra e uma análise a uma das gramáticas que publicou, o que será feito a partir de um ângulo pedagógico-didático.

1. Dados biobibliográficos

Luise Friederike Ey nasceu a 18 de fevereiro de 1854 no noroeste do estado da Turíngia e dedicou uma grande parte da sua vida a estudar português e a literatura portuguesa. Estudou música no Conservatório de Berlim, onde lecionou piano findo o curso. Fez o exame que lhe permitiria exercer funções de docente do ensino secundário em Lübeck, tendo lecionado em Karlsruhe (BOLÉO, 2010; GÄRTNER, 2009). Em 1883, depois de passar uma temporada em Paris, aceitou uma posição como docente no colégio Von Hafe do Porto¹, onde lecionaria francês por três anos. Foi neste colégio que, pela primeira vez, contactou com Carolina Michaëlis com quem manteve uma amizade próxima até 1925, ano em que esta faleceu. Em Portugal trabalhou como instrutora privada de piano e professora de línguas, tendo simultaneamente estudado desenho histórico e escultura na Academia de Belas Artes do Porto onde teve oportunidade de contactar com artistas e intelectuais portuenses seus contemporâneos (GÄRTNER, 2009, pp. 155-156).

¹ Apesar de o website do Colégio Alemão do Porto (<http://www.dsporto.de/pt-pt/1901-1921/>) fazer referência à história da instituição somente de 1901 em diante, a Embaixada da Alemanha em Lisboa (<http://www.lissabon.diplo.de/Vertretung/lissabon/pt/06/ds-estoril-pt.html>) refere a criação das escolas alemãs em Lisboa e no Porto ainda no século XIX, de que faria parte o colégio Von Hafe, o que vem ao encontro da data em que, de acordo com a biografia de Luise Ey disponível em <http://www.romanistinnen.de/frauen/ey.html>, e com o artigo de Boléo (2010), a autora se mudou para o Porto para exercer funções de docente de francês na referida escola.

Em 1896 regressou à Alemanha sem que o seu interesse pelo português e pela literatura portuguesa se dissipasse, continuando por isso a aprofundar o estudo de ambas ao mesmo tempo que aceitava inúmeros alunos alemães, cujo objetivo era estabelecerem-se no Brasil, tanto a título privado como no contexto institucional dos estabelecimentos de ensino com os quais colaborou. O interesse crescente pelo português na Alemanha devia-se na época às trocas comerciais que se faziam com maior frequência com Portugal, mas também advinham da motivação para investir no Brasil tanto do ponto de vista dos negócios como da perspectiva emigrante (ver BOLÉO, 2010, pp. 11-12 a respeito do impacto da intervenção de Ey no Brasil como docente de português e como tradutora).

Em 1904, já depois do seu regresso à Alemanha, publicou o *Taschenwörterbuch der portugiesischen und deutschen Sprache*, um dicionário bilingue de português-alemão com especial enfoque na transcrição fonética de acordo com o método Toussaint-Langenscheidt. Em 1909 reeditou o mesmo dicionário com revisão. Em 1908 foi responsável pela publicação da quarta edição da *Kleine portugugiesischen Sprachlehre*, cuja primeira edição data de 1883 por Gustav Kordgien. Nesta quarta edição, Ey centrou a sua intervenção sobretudo na parte respeitante à pronúncia.

De 1905 a 1906 voltou a residir no Porto, muito embora se saiba pouco sobre este período.

Em 1909, já novamente estabelecida na Alemanha, Luise Ey começou a ensinar português no Kolonialinstitut de Hamburgo e na Escola Superior de Comércio e, de 1919 a 1923, exerceu funções de docente de cultura e de língua portuguesa na universidade da mesma cidade, fundada no mesmo ano em que integrou o seu Departamento de Filologia Românica.

Em 1910 publicou uma edição revista e aumentada da *Portugiesische Konversations-Grammatik* também da autoria de Gustav Kordgien, publicada originalmente em 1887, à qual o editor Julius Groos optou por chamar *Neue portugugiesische Konversationsgrammatik*. Nesta reedição, Luise Ey interessou-se mais uma vez pelas questões atinentes à articulação e pronúncia do português europeu, não esquecendo algumas notas sobre especificidades da variedade brasileira (GÄRTNER, 2009), dado o interesse do público alemão pelo Brasil. Este manual teve quatro edições ao longo da vida da autora e uma quinta já em 1948, com revisão de Fritz Krüger, filólogo catedrático de Hamburgo, também responsável pela décima primeira edição da *Portugiesische Sprachlehre* em 1949, quarenta anos depois da edição revista e alargada por Luise Ey.

De 1918 a 1926 publicou traduções de textos de Trindade Coelho, Guerra Junqueiro e Eça de Queiroz, entre outros autores consagrados da época numa

coleção de volumes publicada também por Julius Groos, subordinada ao título *Neuere portugiesische Schriftsteller*.

Em 1922 publicou, de acordo com Brauer (1985), um volume destinado ao estudo autónomo do que chamaríamos agora português de negócios, a *Portugiesisch – Brieflicher Sprach- und Sprech-Unterricht für das Selbststudium des portugiesischen Sprache*. Foi ainda a autora de *Der portugiesische Korrespondent: Handbuch für den portugiesischen kaufmännischen Briefwechsel zum Selbstunterricht und zum Gebrauch an Unterrichtsanstalten* cuja data de publicação não é referida em nenhuma das fontes consultadas. Este volume segue a linha do ensino do português no âmbito da correspondência comercial e dos contactos de negócios.

Da lista das suas publicações feita por Gärtner (2009) ou por Brauer (1985) não consta, no entanto, a publicação em análise cujo título é *Portuguese Conversation-Grammar*, a tradução e adaptação da *Neue Portugiesische Konversationsgrammatik*, tendo em mente o público anglófono e sobretudo o britânico. Esta reedição em inglês foi publicada em 1912 pelo mesmo editor de Heidelberg, Julius Groos, mas desta feita em Londres.

Luise Ey aposentou-se em 1924, ano em que, de acordo com Brauer (1985), foi condecorada em Portugal com a Ordem de Santiago por serviços prestados à cultura portuguesa, no contexto da I República. Viria a ser novamente distinguida em 1934, já pelo Estado Novo, que lhe atribuiu a Ordem da Instrução Pública por altos serviços prestados à causa da educação e do ensino.

Faleceu na sua casa na periferia de Hamburgo a 17 de maio de 1936.

1.1 As correntes metodológicas do fim do séc. XIX

De acordo com Koerner (1999), o século XIX foi marcado pela decisiva influência de Wilhelm von Humboldt na forma de abordar o ensino em geral e o das línguas em particular. Este intelectual veria, segundo Koerner (1999), na aprendizagem de uma língua estrangeira o contacto com a manifestação interior da língua que por sua vez dá acesso a uma visão particular do mundo e do(s) país(es) onde é falada². A perspetiva humboldtiana da formação do indivíduo é aliás apontada como a base do movimento reformista do ensino a que alude Howatt (1984, p. 133) quando descreve a Alemanha como o modelo de pensamento pedagógico avançado no fim do séc. XVIII e ao longo do

² Koerner refere-se a esta particularidade da perspetiva de Humboldt sobre a aprendizagem de uma L2 como uma “‘inner form’ of a language with the particularity of a world view of the nation that speaks it” (KOERNER, 1999, p. 62).

séc. XIX. Esta tendência reformista consistia precisamente num olhar mais abrangente e eminentemente prático sobre o uso e sobre o ensino das línguas modernas em oposição ao ensino erudito e meramente teórico que suportava o ensino das línguas clássicas (HOWATT, 1984; RICHARDS & RODGERS, 2001). Enquanto no seu começo a reforma se centrava num corte radical com o paradigma metodológico centrado no eixo tradução-gramática, o “late reform movement” (HOWATT, 1984, p. 170) do fim do séc. XIX volta-se sobretudo para a fonética como ciência fundamental no desenho didático do ensino das línguas vivas. É aliás em 1886 que a Associação Internacional de Fonética é fundada com a consequente criação do alfabeto fonético internacional (RICHARDS & RODGERS, 2001, p. 9) ao qual Luise Ey recorreria já no séc. XX no contexto da reedição das suas gramáticas. Howatt (1984) refere-se a este movimento como sendo um exemplo de cooperação internacional e interdisciplinar entre foneticistas e professores de línguas³. Esta intenção de corte com o método anterior decorre de um certo descontentamento com os resultados que as próprias escolas públicas obtinham no que respeitava ao uso efetivo das línguas modernas, como referem Richards e Rodgers (2001, p. 7).

A época e o movimento reformista ficaram marcados pela publicação de *Der Sprachunterricht muss umkehren!* por Viëtor em 1882 e de *On the practical study of language* em 1884 por Henry Sweet (ambas referidas por HOWATT, 1984, p. 170), herdeiros dos primeiros revolucionários dos métodos de ensino do início do séc. XIX, como C. Marcel ou T. Prendergast, ambos estudiosos de processos de aquisição da linguagem pelas crianças, como referem Howatt (1984) e Richards e Rodgers (2001). Os textos de Viëtor e de Sweet levaram à disseminação de três princípios que deveriam reger o ensino das línguas modernas (HOWATT, 1984): a primazia da interação verbal, a centralidade do texto como núcleo do processo de ensino-aprendizagem e a prioridade do uso oral da língua para cuja correção devia contribuir a fonética com a sua descrição exata dos sons das línguas. A estes três pontos, Richards e Rodgers (2001, p. 9) acrescentam a tendência para o desenho indutivo das lições de gramática e o estudo do léxico em contexto. Com efeito, Sweet preconizava, de acordo os mesmo autores (p. 9) a criação de métodos cuja base obrigatória deveria ser a abordagem científica da língua e o estudo de princípios da Psicologia, resultando na seleção criteriosa dos conteúdos a lecionar, no desenho da sequência

³ “a remarkable display of international and interdisciplinary co-operation in which the specialist phoneticians took as much interest in the classroom as the teachers did in the new science of phonetics” (Howatt, 1984, p. 169)

segundo a qual deveriam surgir e na hierarquização do grau de dificuldade de conteúdos e tarefas cujo objetivo deveria ser cobrir a leitura, a audição, a oralidade e a escrita. Esta nova abordagem exigia mais dos docentes da época, na sua maioria não nativos, já que, no contexto reformista, se esperava que o docente falasse efetivamente a língua que ensinava e que a usasse como meio primordial de comunicação na sala de aula, muito embora, ao contrário do que viria a suceder com o método direto, se previsse o uso da língua materna quando fosse imprescindível, nomeadamente na introdução de itens gramaticais novos (HOWATT, 1984, p. 173).

O enfoque que o movimento deu ao texto adveio da necessidade de romper com a tradição da abordagem da frase como unidade isolada de estudo linguístico. Os reformistas preconizavam o estudo da gramática em contexto mais lato, isto é, de maneira que o aprendente tivesse a oportunidade de associar conceitos, léxico e estrutura. Para este ponto de vista contribuiu, de acordo com Howatt (p. 173) a recente Psicologia, bem como o interesse de Prendergast e de Marcel pelos processos que permitiam à criança compreender e utilizar a língua materna (RICHARDS & RODGERS, 2001). A este respeito, Howatt (1984) refere mesmo que os autores da época privilegiavam o uso de textos que tivessem uma ligação clara com tópicos considerados pertinentes em detrimento do tratamento de unidades linguísticas descontextualizadas (HOWATT, 1984, p. 173). O texto funcionava ainda como um ponto de partida para a interação verbal quer oral quer escrita, na medida em que fornecia um ponto de partida para a dinâmica pergunta-resposta que levava o aprendente ao uso natural da língua.

Embora o movimento reformista tivesse tido algum eco nos círculos académicos, foi dinamizado em grande parte por docentes cujas ideias inovadoras, no contexto da época, abriram caminho a novas perspetivas no ensino. Estas ideias eram o resultado da procura crescente de aulas de línguas modernas fora do contexto curricular escolar, já que os interessados eram frequentemente adultos cujas atividades profissionais implicavam contactos com outros países. A urgência de falar decorria, portanto, desta perspetiva utilitária que o próprio aprendente passou a ter da língua de que necessitava para se fazer compreender e até da forma como a aprendia. Não é por acaso que nos títulos dos métodos surge frequentemente a palavra “prático” com o sentido de treino, como refere Howatt (1984, p. 131). O uso automático das línguas, que passou a constituir a meta da aprendizagem, era fruto da emergência da comunicação que se fazia sentir na época.

Segundo Howatt (1984), a procura pelo ensino utilitário de línguas era mais evidente na Alemanha do que em outros pontos europeus, o que pode justificar

a liderança deste país no que respeita à publicação de gramáticas e métodos cuja orientação se enquadrava no espírito reformista (p. 130). É neste contexto de revolução metodológica no ensino que Luise Ey sai da Alemanha e chega ao Porto, onde o contacto com Carolina Michaëlis pode ter reforçado uma visão do ensino que, não sendo única, era devedora do seu tempo e provavelmente do movimento já referido.

1.2 Luise Ey: uma visão do ensino

De acordo com excertos de cartas publicados por Brauer (1985), os pontos de vista de Luise Ey sobre a educação em Portugal podem permitir aventar a influência do conceito humboldtiano de *Bildung* aplicado à formação global do indivíduo. Boléo (2010) refere que o seu “entusiasmo pela instrução e a ânsia de melhorar os métodos de ensino em Portugal” (BOLÉO, 2010, p. 23) estão patentes na correspondência trocada sobretudo com Carolina Michaëlis e com Trindade Coelho com quem discutia este interesse. Michaëlis partilhava com a amiga a paixão pelo “desenvolvimento harmonioso do ser humano”, como referem Delile (2001, p. 41) e Boléo (2010, p. 17) que deveria materializar-se num sério investimento na educação da criança. É neste contexto que nasce a paixão de Ey pelo ensino e pela instrução como veículo de ascensão intelectual e social, interesse que se traduziu numa abordagem metodológica fresca e atual que, de resto, era atribuída pela própria à influência modeladora de Michaëlis que frequentemente lhe indicava leituras, traduções e contactos.

De facto, em cartas de 1902 a Trindade Coelho, Luise Ey alude ao cariz gratuito e obrigatório da educação na Alemanha, com especial atenção ao caso das mulheres, e sugere que o mesmo se devia implementar de forma séria em Portugal (BRAUER, 1985, p. 100). Insiste, por isso, na necessidade de produzir literatura para crianças, incentivando sempre o escritor a produzir o equivalente aos *Märchen* alemães, fruto da tradição do Romantismo Alemão. Considerava estes contos como uma porta aberta para a imaginação e para a construção mental de realidades maravilhosas sempre tendo em conta a capacidade de compreensão da criança, não esquecendo a importância formal que podiam representar na aprendizagem da leitura e no domínio da língua materna. Na verdade, em carta de 18 de julho de 1902 a Trindade Coelho (BRAUER, 1985, p. 104), afirma que as lendas de Teófilo Braga, muito embora tivessem um valor indiscutível, não eram adequadas a crianças, defendendo o encanto dos *Märchen*:

Eu morro-me por contos maravilhosos, de fadas ou como é que se diz (nós chamamo-los ‘Märchen’ e quando se diz p.ex. ‘é como um Märchen’, entendemos

que é tão belo que não há palavras que lhe exprimam a beleza senão – Märchen!) (BRAUER, 1985, p. 104)

É pois sem surpresa, tendo em conta as suas próprias palavras acerca do ensino, que nos deparamos com um ponto de vista educativo menos comum à época, sobretudo no tocante ao contexto português:

Eu uso de métodos só aparentemente, fazendo-me um método especial para cada ocasião, e queria que todos os professores fizessem o mesmo porque assim os métodos são sempre frescos e não mostram já o uso e a poeira dos tempos. (BRAUER, 1985, pp. 101-102)

Nesta afirmação encontra-se uma abordagem docente que tem em conta as circunstâncias de ensino, mas também uma sensibilidade especial no que se refere às especificidades dos seus alunos, vendo-os como indivíduos com necessidades diferentes. Declara mesmo, noutra carta a Trindade Coelho, que “o método é o professor” (BRAUER, 1985, p. 102) e critica, como refere Boléo (2010, p. 19), o facto de se insistir em Portugal na memorização de conteúdo ao invés de se apostar no desenvolvimento mental das crianças.

Outro dos temas que partilhava com Carolina Michaëlis e que lhe era bastante caro centrava-se na situação da mulher, tanto a alemã como a portuguesa, na sociedade. Participava pois em fóruns feministas da época, tanto em Portugal como na Alemanha, com assiduidade. Luise Ey foi, de acordo com Brauer (1985), um membro muito interventivo da Associação Feminina Alemã e da Associação Feminina Universal de Hamburgo (ver também Bispo, 2011). Boléo (2010, p. 18) refere ainda que Ey substituíra Michaëlis sempre que esta não podia atender a todas as solicitações deste teor.

Haverá, porém, ainda outra razão que explica uma visão tão ampla do ensino do português por parte de Luise Ey. De acordo com Koerner (1999, p. 192), o começo do séc. XX viu emergir uma perspetiva idealista do contacto com uma língua estrangeira que se materializava numa abordagem a aspetos como a cultura, a identidade nacional e o espírito dos povos refletido, por exemplo, nas suas literaturas nacionais. Tendo em conta o contexto reformista já mencionado e a importância que atribuía ao texto como unidade linguística, compreende-se que Ey tivesse a intenção de juntar ambos os pontos nos seus livros. Ainda segundo Koerner (1999, pp. 191- ss), esta visão mais abrangente deveu-se também aos princípios que regularam o positivismo de Comte e que desembocaram numa atitude científica aplicada ao ensino das línguas, como

também referem Howatt (1984) ou Richards e Rodgers (2001). No entender de Gonçalves (2012), no contexto português, a gramática dita científica vem encontrar a sua primeira manifestação no trabalho de Adolfo Coelho e na sua conceção de língua como produto social, para além de natural. Ainda de acordo com a mesma autora, também em Portugal, as gramáticas anteriores, muito presas ao eixo gramática-tradução, eram consideradas pouco sustentadas em teoria científica e limitavam-se frequentemente à exposição de dados que não tinham em conta os estudos linguísticos. Como se percebe pelo contexto reformista europeu, a fonética emergiu como a base científica necessária ao desenho didático. Eventualmente, porventura através da ação de personalidades ligadas ao ensino como Carolina Michaëlis ou Luise Ey, esta tendência encontrou solo fértil também em Portugal.

Os excertos das cartas de Luise Ey permitem obter uma impressão da sua posição em relação a alguns assuntos prementes da época, mas também podem levar a supor que as influências descritas acima constituem um filtro através do qual passamos a compreender a sua atividade de docente e de autora de manuais.

A partir da sua correspondência também compreendemos melhor as escolhas que fez relativamente aos textos que incluiu na gramática em análise.

2. A Portuguese Conversation-Grammar no contexto editorial de Julius Groos

2.1 A Neue portugiesische Konversationsgrammatik

Em 1910, Luise Ey preparou uma edição revista da *Portugiesische Konversations-Grammatik* de Gustav Carl Kordgien e Carl Marquard Sauer, publicada originalmente em 1887 (GÄRTNER, 2009, p. 156). Esta reedição tinha o título de *Neue portugiesische Konversationsgrammatik* e mostrava um enfoque particular na pronúncia do português, em coerência com a revisão da *Kleine portugiesische Sprachlehre*, publicada em 1883 também por Kordgien. De acordo com Gärtner (2009), Kordgien dedicava, na versão original da *Kleine portugiesische Sprachlehre*, apenas quatro páginas à pronúncia que, em alguns casos, não eram completas nem exatas. Ey, em contraponto, aquando da sua revisão em 1908, reescreveu totalmente o capítulo, aumentando o número de páginas para 18, rementendo para o sistema fonético adaptado por Gonçalves Viana a partir daquele que tinha sido elaborado pela Association Phonétique Internationale cujo título era *Portugais, phonétique et phonologie, morphologie, textes* de 1903. Ey fez, na verdade, um trabalho didático a partir de Viana, na

medida em que adaptou o seu sistema complexo às necessidades efetivas do aprendente alemão de português, escusando-se a aprofundar explicações teóricas que entendeu melhor simplificar ou omitir da gramática por ser um manual para principiantes. Embora o volume seguinte fosse destinado a um público aprendente mais proficiente em português, a sua abordagem a questões teóricas esteve sempre subordinada aos interesses didáticos em questão.

Na *Neue Portugiesische Konversationsgrammatik* de 1910, Luise Ey passa a dedicar à pronúncia 57 páginas (GÄRTNER, 2009, p. 166), dedicando 20 delas às regras que regem a pronúncia, muito à semelhança do capítulo que dedicou ao tema na *Kleine portugiesische Sprachlehre*, mas com maior profundidade. Na opinião de Gärtner (2009, p. 166), a organização deste capítulo surge melhorada em virtude de o arranjo do material exposto resultar mais claro.

O elemento mais surpreendente, ainda de acordo com o mesmo autor, é a existência da relação entre a articulação das vogais em sílaba tónica e sílaba átona, antes de consoantes e antes de vogais (GÄRTNER, 2009, p. 166) que não existia na versão de Kordgien. Para Ey, era importante que as palavras e a sua pronúncia surgissem em contexto e em contraste com os sons do alemão de forma que a articulação se compreendesse melhor. Gärtner (2009) afirma ainda que, não sendo perfeita, esta foi, “durante muito tempo, a melhor descrição da fonética portuguesa em língua alemã” (GÄRTNER, 2009, p. 167).

A *Neue portugiesische Konversationsgrammatik* teve 5 edições, tendo a última sido revista e alargada por Fritz Krüger, filólogo da Universidade de Hamburgo, com quem Ey tinha trabalhado. A 5ª edição foi publicada em 1948.

A *Portuguese Conversation-Grammar* não foi a única edição da *Neue portugiesische Konversationsgrammatik* em outra língua, já que à sua publicação em Londres se seguiu uma adaptação de Jeanne e Louis D’Almeida Nogueira publicada em Paris em 1913, com o título *Grammaire Portugaise*.

2.2. A *Grammaire Portugaise*

No prefácio à *Grammaire Portugaise*, Jeanne e Louis D’Almeida Nogueira não poupam elogios a Luise Ey e ao seu método com base no sucesso que as gramáticas anteriores nas versões alemãs e inglesa tinham tido aquando da publicação da francesa apenas um ano após a *Portuguese Conversation-Grammar* ter sido lançada em Londres:

“Dans l’arrangement de cette grammaire, nous avons suivi pas à pas le plan méthodique de l’excellent travail de notre amie l’émminente professeuse Mme Louise Ey. Nous avons appliqué au français les précieuses méthodes d’illustration par

des exemples, si claires et si intuitives, exposées par Mme L.Ey dans ses ouvrages précités.” (NOGUEIRA & NOGUEIRA/ EY, 1913, p. III)

Esta reação de Jeanne e Louis Nogueira permite compreender a reputação de que gozava Ey à época no campo da gramaticografia do português focado no ensino a estrangeiros. Adicionalmente, importa realçar a preocupação dos autores em justificar o uso da norma ortográfica de 1911 que tanta polémica causou na época e que, como agora, não era consensual (sobre a reforma de 1911 e seguintes, ver CASTRO, DUARTE & LEIRIA, 1987). O peso que assumiam os temas Fonética e Ortografia nos manuais de Luise Ey não era, portanto, estranho aos autores franceses que a seguiram neste âmbito.

3. A Portuguese Conversation-Grammar de Luise Ey

3.1 O método Gaspey-Otto-Sauer

O apêndice à *Portuguese Conversation-Grammar* é composto por várias secções. Há no entanto um último segmento que se revela útil para compreender a relevância do método Gaspey-Otto-Sauer na gramaticografia do começo do séc. XX. Trata-se de um excerto da revista *Literary Review* (sem data) que, porventura, o próprio editor, Julius Groos, terá decidido incluir na edição. Este texto é precedido de duas epígrafes que preparam o leitor para o carácter eminentemente prático do método:

’With each newly-learnt language one wins a new soul.’ Charles V.

’At the end of the 19th century the world is ruled by the interest for trade and traffic; it breaks through the barriers which separate the peoples and ties up new realtions between the nations.’ William II (EY, 1912)

A primeira citação parece remeter para uma dimensão formativa e mais abrangente do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Processo esse que pode conceder acesso a um estágio diferente de evolução intelectual: o acesso a uma nova alma e portanto a aquisição de uma nova perspectiva sobre a realidade através do alargamento dos conhecimentos sobre uma nova cultura e uma nova forma de expressão. A segunda citação alude às motivações claramente práticas, tão familiares ainda hoje, que levam a aprender outra língua, como o investimento pessoal com fins profissionais ou o objetivo de facilitar o comércio aproximando pessoas e mentalidades. Assim, o método em questão

surge sob a forma de manuais que exploram uma visão mais moderna do uso das línguas, cujo advento parece encontrar eco ainda nos dias de hoje. Com efeito, a crítica a esta coleção de manuais foi altamente elogiosa por vários motivos que os autores não mencionados deste artigo da *Literary Review* elencam de forma inequívoca⁴. Contam-se, entre as vantagens da obra, o facto de ter um preço acessível, um desenho apelativo, a junção eficaz de teoria e prática, bem como as sequências de exercícios bem contruídos sobre uma base científica sólida. Dir-se-ia que os critérios que dão origem a esta opinião tão favorável podiam vigorar ainda hoje, tendo em mente que os objetivos que amiúde regulam a vontade de aprender outra língua são também semelhantes.

De facto, o artigo mostra ainda um contraste entre as gramáticas que seguem o referido método e as restantes, referidas como sendo rebuscadas na exposição da teoria, ignorantes da dimensão prática e oral da língua ou, no extremo oposto, apologistas do aprendente-papagaio que se limita a repetir enunciados lançados pelo professor.

O método Gaspey-Otto-Sauer, apesar de não ser absolutamente revolucionário, na medida em que ainda segue uma lógica de tradução-gramática, oferecia aos docentes e aprendentes da época uma abordagem de transição por se debruçar já sobre a prática viva, contemporânea e objetiva das línguas às quais foi aplicado.

3.2 O organização da *Portuguese Conversation-Grammar*

A *Portuguese Conversation-Grammar* divide-se em duas partes. Da primeira constam um capítulo de 17 páginas dedicado à pronúncia e 35 lições organizadas por estruturas gramaticais inseridas em contextos que incidem tanto sobre temas do quotidiano de uma classe média instruída, como “Na Escola” ou “No Theatro. Na rua” (EY 1912, pp. VIII-X) como sobre questões modernas e prementes como “A emigração portuguêsza para o Brasil” (p. 312) ou “On the education of children” (p. 378). A estes temas correspondem sempre estruturas gramaticais que tendem a ser objeto de análise mais profunda na segunda série de lições que compõem o manual.

A segunda parte do volume compreende 29 lições estruturadas como as primeiras 35, mas com especial relevo para a flexão e para a sintaxe, subdivisões

⁴ “lowness of price and good appearance, the happy union of theory and practice, the clear scientific basis of the grammar proper combined with practical conversational exercises, and the system (...) by which the pupil is really taught to speak and write the foreign language” (EY 1912)

nas quais Ey organizou a segunda metade da gramática. Na parcela dedicada à sintaxe, é interessante verificar que não se limita a dar ao aprendente uma visão geral e uniformizante das regras, centrando-se, da lição 14 à lição 18, em “syntactic peculiarities” (EY, 1912, pp. XI-XII) discursivas e, sobretudo, pronominais. Há, portanto, uma preocupação em isolar os temas gramaticais que podem causar mais obstáculos ao aprendente, dando-lhe ferramentas para os compreender melhor em contexto. Nesta parte, podemos também ver agrupados os tempos do conjuntivo que se seguem a uma lição de revisão do indicativo e, finalmente, 4 lições inteiramente dedicadas ao infinitivo pessoal e impessoal, sendo que este tema é um dos que mais estranheza causa a Luise Ey que se refere a esta particularidade do português numa das cartas a Trindade Coelho (BOLÉO, 2010).

A última lição é dedicada ao tema “Construction” ou “Collocação” (EY, 1912, pp. 388-390), na qual a autora resume a estrutura sintática do português de forma muito prática:

The simplest construction is: beginning by the subject and what relates thereto; then the predicate and its extensions; the determinative follows the word it determines (...); the accusative complement generally precedes the dative. (EY, 1912, p. 388)

Sabendo que a ordem destes elementos é inversa em inglês, a autora opta por chamar a atenção do aprendente para esta diferença.

Por último, o volume inclui um suplemento dedicado a enunciados práticos, alguns modelos de notas ou cartas curtas, provérbios portugueses e equivalentes ingleses, poemas para memorizar, poemas modernos e um “English-Portuguese Vocabulary” (pp. 406-457) com que termina a gramática. No caso dos enunciados práticos ou “Idioms” (pp. 391-392) e dos provérbios (pp. 393-394), Ey opta por apresentar os elementos divididos em duas colunas paralelas que permitem fazer uma leitura comparativa imediata, como se constata ao longo das secções em que aborda o léxico integrante nos textos de cada lição.

3.3 O prefácio

A preocupação dos editores da *Grammaire* com a pronúncia e com a ortografia era a mesma de Luise Ey que a coloca em segundo lugar na lista dos temas prioritários a ter em conta na *Portuguese Conversation-Grammar*. Seguiu, em consonância com esta preocupação, o dicionário de Cândido de Figueiredo que, de acordo com a autora, “tends to simplify the writing and to

facilitate the pronunciation of Portuguese” (EY, 1912, p. III). Porém, tendo em consideração as alterações ortográficas em curso, a autora sentiu necessidade de incluir uma adenda ao prefácio da gramática em inglês a que deu o título de “Remarks on the Recent Reform of Portuguese Orthography” (EY, 2012, p. VI), porquanto já durante a fase de impressão do volume, foi aprovada em Portugal a Reforma Ortográfica de 1911, o que fez com que Ey sentisse necessidade de se referir ao facto de a gramática não refletir ainda as ditas alterações. Apresenta como justificação a constatação de que as obras literárias portuguesas, que aliás servem de base aos seus exercícios de leitura, não estavam ainda adaptadas à nova ortografia, bem como o carácter de transição que sofreria a reforma, sendo aplicada inicialmente apenas no Diário do Governo (p. VI). Ainda assim, elenca nesta adenda as principais modificações que se seguiriam na ortografia portuguesa, como a eliminação das consoantes duplas, a omissão do /h/ nas combinações /th/ e /ch/ (com valor de [k]), sendo substituídas por /c/ ou /qu/, e outras de que considerou fulcral deixar registo.

A preferência da autora parece ir sempre no sentido de dar ao utilizador das suas gramáticas ferramentas inequívocas para a correta articulação da palavra escrita. De facto no prefácio à *Portuguese Conversation-Grammar*, Ey declara que tinha procurado ultrapassar aquele que considerava ser o maior obstáculo na língua portuguesa - a pronúncia - ao consultar o sistema fonético internacional a que se seguiu consulta a Gonçalves Viana no sentido de supervisionar uma adaptação ao português. A própria autora agradece a Viana a sua revisão deste capítulo.

No entanto, o prefácio de Ey não se esgota nestas considerações. Importa, mais uma vez, prestar atenção à perspetiva globalizante e contextualizada que a autora tinha do ensino de português a estrangeiros e até da sua preocupação em aproximar o material didático que propõe da realidade conceptual dos estudantes:

In compiling the Exercises I have felt the desirability of furnishing objective material – so far as this is compatible with the grammatical Rules to be worked out – in the form of imaginative pictures. Further, I have aimed at making the student acquainted not only with the language, but with the countries where Portuguese is spoken – viz., Portugal and Brazil – by giving a geographical, historical, and cultural view of them. (EY, 1912, p. IV).

Descreve, portanto, a intenção de preencher a necessária abordagem às regras da gramática por meio de imagens que funcionassem como um contexto

e que por isso parecessem mais próximas da realidade conceptual do aprendente. Ey pretende dar esta imagem realista da língua em contexto através da leitura do texto literário contemporâneo que aliás vê como um manancial de qualidade. De facto, este é mais um elemento que permite notar a importância atribuída pela autora ao contacto com a língua viva, contemporânea e coloquial para quem a aprendia e a queria utilizar.

Por último, congratula-se com as apreciações extremamente elogiosas da crítica relativamente à *Neue portugiesische Konversations-Grammatik* de 1910 e em especial à sua utilização de exercícios de leitura construídos a partir do texto literário, tanto em Portugal e no Brasil como na Alemanha, explicando-se assim o sucesso e as reedições da sua gramática.

3.4 A pronúncia

Na primeira frase deste capítulo, Ey alude inequivocamente à complexidade inerente à descodificação do português em consequência da distância grafonémica que o caracteriza. Adverte ainda para a existência de acentos gráficos, bem como de sons que não existem no inglês, como os nasais, por exemplo. A importância da pronúncia é de tal forma visível na concepção gramatical de Ey que o aprendente é aconselhado a pedir a um falante de Lisboa que articule os sons do português sempre que tenha essa oportunidade. Em face da improbabilidade de recorrer a um falante nativo, Luise Ey auxilia o aprendente lançando mão de todos os sons do inglês que possam ser equivalentes ou aproximados aos do português.

Com efeito, ao abordar os valores distintos das vogais e das consoantes, tende a seguir um método comparativista. Se bem que nem sempre pareçam exatos, dadas as características fonológicas de ambas as línguas, os sons que a autora fornece são os mais aproximados. Ainda no capítulo dedicado à pronúncia aborda a articulação e ortografia de palavras homógrafas, sempre acompanhadas de tradução para inglês a par da transcrição fonética.

Sempre que as regras do português coincidem com as do inglês, a autora explica-o, dando conta das exceções como no caso da pontuação, nomeadamente nos casos das conjunções *e* e *ou* que, em português não são, em geral, precedidas de vírgula enquanto em inglês podem sê-lo (EY, 1912, p. 18).

Este primeiro capítulo da gramática de Ey é vital para a compreensão da sua abordagem à didática do português para estrangeiros porquanto deixa perceber a importância que assumia para esta autora o contacto com a vivência da língua falada de forma real, com significado e com eficácia.

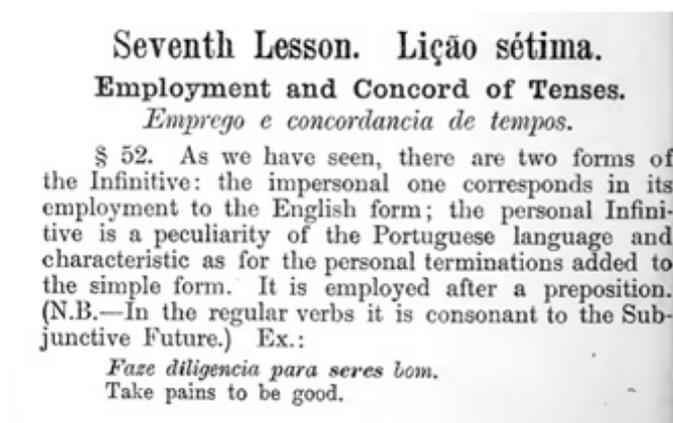
3.5 As lições

Esta era uma gramática destinada a adultos, aprendentes que poderiam usá-la também de forma autónoma, o que se reflete na estrutura claramente dedutiva das unidades ou lições. Isto não impede, no entanto, que do ponto de vista metodológico, a gramática obedeça a uma lógica espiralada de organização de conteúdo. A abordagem aos tempos do conjuntivo (sem incluir aqui o imperativo) começa bastante cedo, na lição 7, que é dedicada ao “Emprego e concordância de tempos” (p. 52), mas não sem uma nota da autora que pode denunciar uma intenção metodológica no que se refere à abordagem do conjuntivo (ou subjuntivo). Nesta nota refere que as regras essenciais do conjuntivo são aquelas a que se refere naquele ponto da obra, fazendo menção a uma abordagem mais detalhada⁵ num momento posterior do volume. De facto, o conjuntivo é tratado de forma mais profunda na segunda parte da gramática, mas a abordagem mais superficial que é feita na primeira metade deixa no aprendente uma impressão que se completa mais tarde. Na mesma linha, Ey regista outra nota de rodapé na Lição nº 3 aquando da sistematização de *ter* quer como verbo auxiliar, quer como verbo pleno (p. 32). Na nota em questão, revela ter hesitado entre a inclusão de todas as ocorrências do verbo e uma seleção das mais relevantes para aquele momento do manual. Explica, no entanto, a sua opção metodológica, referindo que, por um lado, um sumário dos pontos essenciais seria suficiente para atingir os objetivos propostos naquela fase da aprendizagem. Por outro lado, a introdução deste sumário já permitia ao aprendente uma autonomia maior quando chegasse o momento de aprofundar o conteúdo em questão (p. 32). Parece haver uma clara intenção de construir o manual com base numa lógica espiralada de alargamento de conhecimentos com base nos anteriores e uma intenção indutiva no tratamento das estruturas gramaticais, talvez proveniente da filosofia reformista da época.

Os títulos das lições equivalem invariavelmente à estrutura gramatical estudada e são secundados por um subtítulo que alude ao tema subjacente aos materiais de leitura. As lições obedecem, em geral, a uma estrutura fixa segmentada numa sistematização do tema gramatical em destaque, sempre em inglês, num exercício de leitura, tradução ou retroversão precedido de um glossário e na leitura/ redação de um diálogo que, de acordo com a autora deve cingir-se à temática estudada (EY, 1912, p. 33).

Seguem-se alguns exemplos:

⁵ “The rules on the subjunctive mood need be only read over here and can be learned thoroughly later on” (nota de rodapé na p. 55)



(Ey 1912: 52)

Imagem 1

Os exercícios de leitura são frequentemente bilingues, isto é, a autora fornece um contexto, como o que se encontra na Imagem 2, um texto em inglês com anotações em português ou vice-versa e dirige questões de compreensão leitora ao aprendente na língua inversa à do texto inicial.

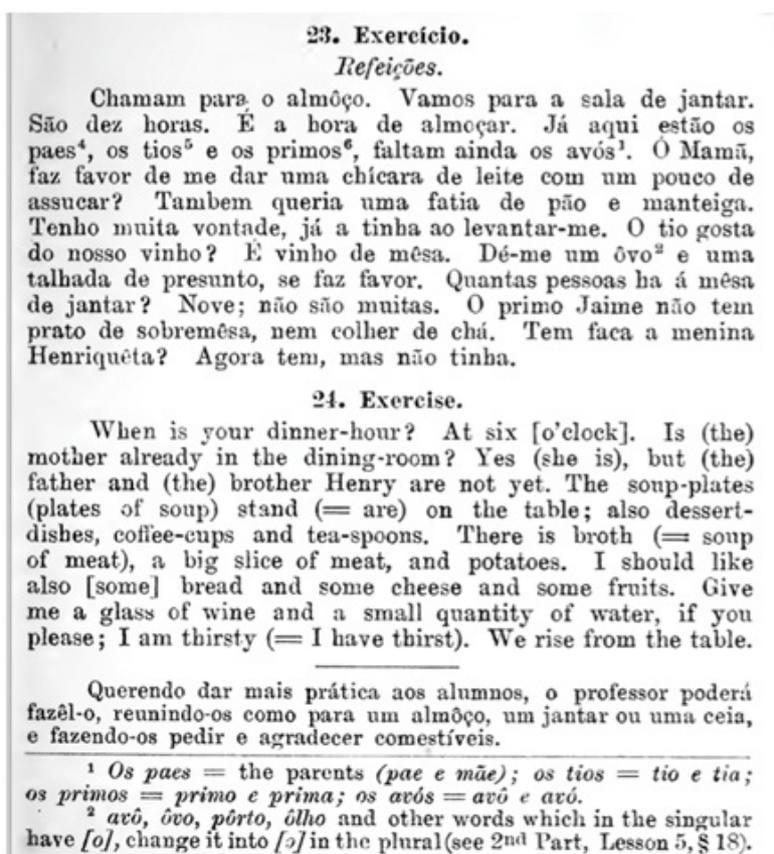


Imagem 2

28. Translation.

The quadrupeds are covered with skins. The skins of some animals serve particularly to make shoes and boots. The skin, after being torn off the animal, is softened and scraped.—The beetroot is a plant with (*de*) [a]¹ very thick and fleshy root of white or red colour. Out of the white beetroot sugar is made.—[The] Sugar, [the] honey and [the] syrup are sweet; [the] vinegar is sour, and [the] beer is bitter.

Conversação.

De que são revestidos os (animaes) quadrupedes?
 Para que é que nos servem as pelles dos bois, das vacas, das vitellas?
 Como se prepara a pelle, depois de tirada do animal?
 De que planta, produzida na Europa, se faz assucar?

¹ The words in [] are not to be translated.

Imagem 3

A partir da lição 16 os exercícios de leitura são dominados por excertos dos manuais escolares de Trindade Coelho, como a autora deixa claro no prefácio.

No que diz respeito à abordagem de itens gramaticais, Luise Ey demonstra estar consciente daqueles que representam maiores obstáculos ao aprendente de português em algumas notas de rodapé e na abordagem que faz à sua apresentação, como se pode ver no exemplo seguinte:

§ 115. Difference between *Imperfeito* and *Preterito perfeito* (cf. § 53).¹

| | |
|---|--|
| <p>The <i>Imperfeito</i> is employed:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. If two actions are represented as being performed at or as lasting the same time (see Ex. 1). 2. If one action is interrupted by another, the <i>Imperfeito</i> denotes the action that was going on when the other began, while the latter requires the <i>Preterito perfeito</i>. 3. In descriptions of character, opinion, state, manners, and customs, as well as representing an action as often repeated (see Ex. 3 and cf. § 120, A 3). 4. The <i>Imperfeito</i> is used for all actions that do not immediately belong to the relation, but are added as <i>accessory circumstances</i> or the <i>own meaning</i> of the speaker. | <p>The <i>Preterito perfeito</i> is employed:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. To mark a time positively fixed, entirely elapsed, an action quite accomplished. 2. To express actions following one another, interrupting others. It is the historical tense, being peculiarly appropriate to the narrative style. 3. While the <i>Imperfeito</i> describes, the <i>Preterito perf.</i> narrates (cf. 2); it represents an action as performed only <i>once</i>. 4. The <i>Preterito</i> denotes a <i>change</i> in the state of things; some action marking a <i>progress</i> of the events. |
|---|--|

¹ As these rules, already given for the most part in § 53, are very important, we repeat them here, completing them by adding others.

Imagem 4

(Ey 1912: 115)

Na segunda parte da gramática, Ey optou por textos de cariz histórico e cultural cujos temas vão desde as províncias do Portugal ultramarino do início do séc. XX (ver, por exemplo, pp. 282-282; 295; 344; 353-354) a biografias de personalidades históricas, como D. João I (pp. 290-291), ou descrições de momentos históricos retirados de obras de Alexandre Herculano (ver p. 300, por exemplo) ou Rodrigues de Freitas (p. 312). Incluiu também, nesta segunda parte, poemas de autores como Bocage (p. 332).

No que respeita à gramática, detém-se mais prolongadamente nos temas complexos, como as preposições, tema que aborda ao longo de várias lições sempre em comparação com o inglês, como o conjuntivo (pp. 360-361; 364-366) ou como o infinitivo (pp.368-ss).

Importa finalmente chamar a atenção para os temas de cariz mais interventivo do ponto de vista pedagógico e até social, como é o caso dos textos de teor feminista de Ana Castro Osório, conhecida defensora dos direitos das mulheres no início do séc. XX e amiga de Ey (ver, por exemplo, pp. 323) ou de crítica política e social (pp. 378-379; 387).

3.6 O apêndice

O Apêndice é constituído por um vocabulário em português e em inglês, alguns textos de autores portugueses, sobretudo poesia, exemplos de cartas com maior ou menor grau de formalidade, expressões coloquiais e provérbios.

Conclusão

À medida que o latim perdeu importância como língua franca e de erudição e o interesse pelas línguas modernas emergiu, a abordagem ao seu ensino sofreu uma transição metodológica que parece ter implicado também um corte com a base estrutural da gramática latina aplicada aos manuais e métodos das outras línguas.

De acordo com Richards e Rogers (2001, p. 4), na passagem do século XVIII para o século XIX, os manuais que suportavam o ensino das línguas modernas ainda se baseavam numa lógica teórica que não implicava o uso oral das línguas em questão. Eram volumes frequentemente baseados em exercícios de tradução e retroversão e em explanações de teor linguístico com vista a um tipo de erudição teórica e de disciplina mental que nem sempre funcionavam a favor do uso comunicativo e vivo das línguas em questão. De facto, de acordo com a descrição que Richards e Rogers (2001) fazem do método de tradução (p. 6), a gramática de Luise Ey encaixa em alguns dos parâmetros: a gramática

é abordada de forma dedutiva, a tradução de textos está presente em todas as lições, a instrução é feita na língua-alvo e o léxico é apresentado em listas bilingues. No entanto, há um elemento novo de ordem metodológica que define toda a sua abordagem: o uso real e vivo da língua em contexto. Assim, a despeito da forma, o conteúdo deste manual, pensado de forma a proporcionar aos seus utilizadores um contacto mais próximo com a prática oral e coloquial da língua portuguesa, assume uma importância vital e explica o seu sucesso. Por outro lado, o carácter direto e aplicado das suas descrições teóricas disse certamente muito ao aprendente cujo intuito era de facto usar o português e não apenas sabê-lo. Finalmente, talvez se possa estabelecer um paralelo entre o trabalho de Ey e a influência reformista da época. Através da sua correspondência, pode constatar-se o interesse da autora pelos estudos da criança, pela abordagem viva à língua e pela configuração didática das suas aulas. Não se pode ainda ignorar a sua preocupação com a sequência de exercícios em cada lição da *Portuguese Conversation-Grammar*, bem como o próprio desenho da obra, fazendo supor que há uma intenção indutiva geral que rege a introdução a alguns temas que só são aprofundados em momentos posteriores da gramática, muito embora a explanação individual de cada estrutura seja dedutiva. Com efeito, nota-se que a autora parte da sua própria experiência como docente e de correntes menos convencionais de ensino com vista a garantir que o aprendente tenha acesso a materiais reais e a um contacto prático com a língua, tanto quanto possível.

A *Portuguese Conversation-Grammar* de Luise Ey pode portanto ser vista como um produto de uma época de transição entre a concepção teórica e erudita do ensino de línguas e uma visão nova que encerrava sobretudo uma tendência para a implementação do uso comunicativo das mesmas línguas. Sendo certo que Ey reeditou uma gramática já existente que não era da sua autoria, introduziu nas suas revisões uma sugestão de componente prática que poderia ser explorada pelo professor, a quem parece delegar a responsabilidade da utilização do material que criou. Por outro lado, insistiu em seleccionar textos que, à época, eram considerados de registo mais coloquial e, assim, poderiam aproximar o aprendente do português moderno e passível de ser utilizado em situações reais.

Decorreram apenas três anos entre a publicação da primeira gramática de Ey, a *Neue portugiesische Konversationsgrammatik*, e da terceira, a *Grammaire Portugaise*, o que denota o interesse que existia pelo trabalho da autora e por métodos que viessem trazer uma abordagem ao ensino que permitisse uma aprendizagem rápida e prática do português. Talvez fosse interessante estudar a mesma gramática nas suas três versões, a alemã, a inglesa e a francesa, no sentido de perceber que opções fez Ey desde a publicação da primeira e que

preocupações teve em cada uma delas, tendo em conta as diferenças existentes entre os públicos aprendentes, embora uma comparação muito superficial das duas primeiras não tenha revelado diferenças de monta.

Referências

- BISPO, A.A. “Luise Ey (1854-1936) e Carolina de Michaelis (1851-1925). O Instituto Alemão de Coimbra e Bernard Schädel (1878-1926) - o ‘Apóstolo de Portugal na Alemanha’”. Relembrando comemorações sob o signo da política de intercâmbio luso-alemão em 1934/35”. *Revista Brasil-Europa: Correspondência Euro-Brasileira*, 2011.
- BOLÉO, L. “Luise Ey. A amiga de Portugal”. *Faces de Eva. Revista de estudos sobre a Mulher*. Nº24. Lisboa: Edições Colibri/ Universidade Nova de Lisboa, 2010.
- BRAUER, M.F.V. “Luise Ey e as suas relações com Portugal”. *Runa. Revista portuguesa de estudos germanísticos*, nº 3, pp. 89-113, 1985.
- CASTRO, I., DUARTE, I., LEIRIA, I. *A Demanda da Ortografia Portuguesa. Comentário do Acordo Ortográfico de 1986 e subsídios para a compreensão da Questão que se lhe seguiu*. Lisboa: Edições João Sá da Costa, 1987.
- DELILE, M.M. “Carolina Michaëlis de Vasconcelos (1851-1925):”Intermediária nata entre a cultura neolatina e a germânica”.” *Línguas e Literaturas. Revista da Faculdade de Letras*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pp. 33-48, 2001.
- EY, L. *Portuguese Conversation- Grammar*. London: Julius Groos, 1912
- _____; Nogueira, J. & Nogueira, L. *Grammaire Portugaise*. Paris: Julius Groos, 1913
- GÄRTNER, E. “Luise Ey e a descrição da pronúncia portuguesa em manuais de português para alemães em princípios do sec. XX”. In Ribeiro, S., Costa, S. & Cardoso, S. (orgs.). *Dos sons às palavras: nas trilhas da língua portuguesa*. Salvador: Edufba, 2009.
- GONÇALVES, M. F. “Gramáticas do português na transição do século XIX para o século XX: a “gramática científica”.” In A. M. Cestero Mancera, I. Molina Martos, F. Paredes García. *La lengua lugar de encuentro. Actas del XVI Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística*. Alcalá: Universidad de Alcalá, 2012.
- HOWATT, A.P.R. *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1984

KOERNER, E.F.K. *Linguistic Historiography*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1999

RICHARDS, J.C. & RODGERS, T. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

Webografia

[www. Lusitanistik.de](http://www.Lusitanistik.de)

http://www.revista.brasil-europa.eu/130/Luise_Ey.html

http://www.romanistinnen.de/expo_ey/

Recebido em 10 de dezembro de 2016.

Aceito em 14 de março de 2017.