

Orientes do Português

Vol. 05

2023



澳門理工大學
Universidade Politécnica de Macau
Macao Polytechnic University

U. PORTO

FICHA TÉCNICA

Orientes do Português

Volume 5 - 2023

ISSN (Impresso): 2707-3122

ISSN (Eletrónico): 2707-3130

Periodicidade: anual

Editores

Universidade Politécnica de Macau

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Diretores

Im Sio Kei, Marcus

Paula Pinto Costa

Diretoras adjuntas:

Lei Ngan Lin, Vivian

Zulmira Santos

Diretores Executivos

Carlos Ascenso André

Zhang Yunfeng, Gaspar

Isabel Margarida Duarte

Rui Gama Fernandes

Consultor

Lei Heong Iok

Conselho Redatorial

Carlos Ascenso André

Sónia Rodrigues

Conselho Editorial

Anabela Rato — Carlos Morais — Catarina Xu — Cristina Martins — Diana Zhang — Esther Rinke — Frederico Fernandes — Fuqiang Zhou — Gonçalo Santos — Hu Jing, Helena — Iva Svodobová — Joice Guimarães — Jorge Alexandre Pinto — Liao Yiran, Lígia — Liliana Inverno — Lucila Etsuko Gibo — Luís Gonçalves — Margarete Schlatter — Margarita Correia — Michael J. Ferreira — Min Xuefei, Ângela — Nelson Viana — Nildiceia Aparecida Rocha — Perpétua Gonçalves — Rui Pereira — Sabrina Sedlmayer — Sílvia Yan — Sofia Minfeng Zhan — Teresa Cid — Zhou Miao

Organização gráfica

Mariana Selas

Os artigos publicados estão sujeitos a “peer review”.

<https://orientes-do-portugues.mpu.edu.mo/>

Sumário

Breve nota de apresentação

Carlos Ascenso André 005-007

Do saber ao ensinar: contributos teóricos para o ensino do Português Língua Estrangeira

Isabel Margarida Duarte 009-013

Um olhar psicolinguístico para a LE, também L1, decorrente de uma abordagem plural à língua(gem) e ao pensamento

Maria da Graça Pinto 015-042

Ensino-aprendizagem de uma L2: uma perspetiva processual

Ângela Filipe Lopes 043-062

Marcas de subjetividade enunciativa e ensino de PLE

Maria Aldina Marques 063-076

Literatura - Competência (inter)cultural – (P)LE: revendo argumentos, encurtando distâncias entre os saberes e as práticas

Micaela Ramon 077-096

Algumas reflexões sobre a intercompreensão românica no ensino do PLE

Veronica Manole 097-101

O efeito de magneto da língua materna sobre o PLE: a morfologia e a fonologia

Alexandra Soares Rodrigues 111-132

A primeira versão chinesa da Bíblia: uma abordagem das estratégias de tradução e interpretação no contexto da acomodação cultural

Minfen Zhang 133-156

Breve nota de apresentação

Carlos Ascenso André

Há pouco mais de um ano, os responsáveis pela revista *Orientes do Português* assumiram o compromisso de recuperar em 2023 a regularidade do calendário. Isso implicava publicar num só ano três números: o número 3, de 2021, o número 4, relativo a 2022, e o número 5, ou seja, o de 2023.

Quando assim foi decidido, a revista tinha passado a ser não há muito tempo uma publicação editada em parceria pela Universidade Politécnica de Macau e pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Fizeram-se ajustamentos no que toca a responsabilidades diretivas, definiram-se linhas de ação eficazes e concertaram-se esforços com vista a que tal objetivo fosse alcançado.

A vontade e prestígio de ambas as instituições — e, no caso de uma delas, a FLUP, além do prestígio, uma história de dedicação à ciência e às humanidades com mais de um século — não permitiam vacilações. E foi assim que uma e outra, a UPM e a FLUP, assumiram aquele compromisso como um desafio inequívoco.

Chegados à viragem do ano, a meta, podemos dizer agora, foi atingida. E, se o presente número só é colocado *online* alguns dias depois de iniciado o novo ano, tal fica a dever-se apenas às vicissitudes do calendário, em boa parte por causa da sucessão de feriados no final de dezembro e no início de janeiro.

A verdade é que a diferença de dias não é significativa e o volume 5, de 2023, aqui está; e, tão importante como isso ou mais ainda, o volume 6, de 2024, será concretizado no ano próprio. A chamada para artigos ou *call for papers*, como se diz na língua internacional da ciência, está aberta; todas as colaborações são bem vindas.

No volume que se publica agora e que põe a *Orientes do Português* em linha com o calendário contou-se com a colaboração de prestigiados investigadores, com curriculum reconhecido nas suas áreas, a quem foram dirigidos convites. Tais investigadores dispuseram-se a participar em seminários *online*, realizados em fevereiro e em julho, respetivamente, e as suas intervenções em tais seminários, depois de

modificadas, enriquecidas e alargadas nos seus conteúdos, foram acolhidas nos últimos dois volumes. A esses textos juntaram-se artigos que nos chegaram, enviados, por via de regra, por colegas chinesas, por decisão individual.

O volume 5, que sai agora a público, resultou do seminário realizado em 6 de julho de 2023, com o tema "Do saber ao ensinar: contributos teóricos para o ensino do Português Língua Estrangeira". Organizado por Isabel Margarida Duarte, professora catedrática da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, contou com a colaboração ativa dela própria, de Maria da Graça Pinto e Maria Ângela Lopes, ambas da Universidade do Porto, Maria Aldina Marques e Micaela Ramon, as duas da Universidade do Minho, Veronica Manole, da Universidade Babes-Bolyai, da Roménia, e Alexandra Soares Rodrigues, do Instituto Politécnico de Bragança.

Foi uma tarde enriquecedora e que, associada à presente publicação, cumpre um dos objetivos estratégicos da Universidade Politécnica de Macau e do seu Centro Pedagógico e Científico da Língua Portuguesa, isto é, contribuir para o desenvolvimento do ensino do Português na China; a esse desígnio se junta, neste caso, a Faculdade de Letras da Universidade do Porto, com proveito para todos nós.

Aos trabalhos referidos juntou-se ainda um artigo sobre matéria bem diversa, no caso sobre um tema histórico-cultural, submetido por Minfeng Zhang, uma colega chinesa que muitos conhecemos.

Estamos já a preparar o volume 6, a sair no terceiro trimestre de 2024. Dedicá-lo-emos igualmente a questões ligadas ao ensino do Português, mas desejamos fortemente que nos cheguem também trabalhos ligados a outros temas: cultura, literatura, história, linguística... enfim, todas as colaborações serão bem vindas. Serão, como é regra em publicações científicas, objeto de avaliação cega por pares.

Entretanto, alcançado o alinhamento com o calendário, estamos a trabalhar no sentido de conseguir a indexação da *Orientes do Português* em várias bases de dados internacionais. Estamos seguros de o conseguir. Apelamos, por isso, a quem nos lê e se dedica a estas áreas que nos envie os seus trabalhos.

Uma última palavra, de reconhecimento: à Professora Isabel Margarida Duarte, que aceitou coordenar o seminário que está na origem deste volume, e às colegas que

Orientes do Português, v. 5, p. 5-7
<https://doi.org/10.21747/27073130/ori5ap>

com ela colaboraram; e à Dr^a Mariana Selas, da FLUP, que assumiu toda a tarefa de colocação online. Sem elas este resultado não seria facilmente alcançado.

**Do saber ao ensinar:
contributos teóricos para o ensino do Português Língua Estrangeira**

Isabel Margarida DUARTE
Universidade do Porto e
Centro de Linguística da Universidade do Porto, Portugal
iduarte@letras.up.pt
ORCID 0000-0001-7908-5649

Para ensinar um língua, tenha ela o estatuto que tiver no contexto em que for ensinada, é necessário que o docente a conheça a fundo, possua um conjunto bem alicerçado de saberes sólidos sobre ela, em múltiplas áreas. Também é certo que não basta ter esses conhecimentos aprofundados para se ser capaz de ensinar bem, com eficácia. Mas, sem possuir os saberes necessários, podemos garantir que não é possível o professor ensinar adequadamente uma língua. Não se trata de obter conhecimentos teóricos seguros para os aplicar, depois, nas aulas, transpondo-os, geralmente de forma simplificada, demasiado simplificada até, mas antes de saber sempre mais e mais solidamente, porque de uma mais completa e abrangente formação teórica nascem soluções pedagógicas geralmente mais certas e eficientes.

Para um professor poder ensinar eficazmente uma Língua Estrangeira (LE), terá então de mobilizar um conjunto de saberes seguramente fundamentados. Uns serão, obviamente, da área das Ciências da Educação, mas hoje, depois da experiência por que passamos aquando da pandemia e do ensino remoto de emergência, alguns deverão mesmo consistir em saberes técnicos específicos, ligados às tecnologias de informação. Mas estes saberes, por mais afinados e mais atualizados que sejam, de pouco valerão se o docente não conhecer de forma competente a língua que ensina. Quer dizer: pode fornecer um *QRcode* aos estudantes, pode propor-lhes tarefas no *kahout*, pode sugerir-lhes que as respostas sejam expostas no *Padlet*, mas o exercício ou a tarefa que lhes disponibiliza têm de estar corretos, de ser bem pensados e eficazes para a sua aprendizagem ou então o recurso à tecnologia será pouco útil. A tecnologia ao serviço do

ensino da língua não serve se o docente não conhecer bem a língua, as suas variedades e as suas estruturas e regras, se não perceber como é que ela se adquire ou se aprende, com que outras línguas podemos relacioná-la e de que modo, se não conhecer a(s) cultura(s) e as literaturas do(s) país (es) em que essa língua se fala.

Neste número da revista *Orientes do Português*, reunimos um conjunto de reflexões que têm por objetivo problematizar questões teóricas com repercussões práticas no ensino de línguas estrangeiras, concretamente, neste caso, do português. Não quisemos limitar-nos a reflexões sobre o ensino e o estudo da língua propriamente dita, mas alargámos a consideração do seu ensino à cultura e à literatura, porque, como Weinrich (1983), defendemos o seu uso na aula de Língua Estrangeira.

Por meio das reflexões sobre a ideia “do saber ao ensinar” que várias especialistas fizeram e aqui apresentamos, pretendemos reforçar a capacidade de atuação consciente dos professores, como Fernanda Irene Fonseca propôs, em 2001: “No caso do professor de língua, é [essencial] assegurar a aquisição de conhecimentos e de uma capacidade de reflexão sobre a língua que ficam disponíveis para a construção individual de relações fecundas entre a teoria e a prática.” (Fonseca, 2021: 22). Algumas inspirações vieram-nos da área da Linguística Pedagógica (Hudson 2020) que visa encontrar soluções para problemas práticos e pretende ultrapassar a distinção entre linguística teórica e linguística aplicada, propondo o estabelecimento de uma relação direta entre a linguística e a prática educativa. Como continua a autora atrás citada, “É que “[...]suscitar a consciência das dimensões de aplicabilidade [dos conhecimentos] é algo muito diferente de indicar “modos de aplicação” ou dar “instruções de uso” (Fonseca, 2001: 23), remédios para um qualquer mal-estar, como se estivéssemos perante instruções para uma máquina pronta a funcionar.

Este número reúne, pois, um conjunto de artigos que problematizam a aplicabilidade de diversos campos teóricos da área da Linguística e da Literatura / Cultura ao ensino do português como língua estrangeira, que passamos a apresentar rapidamente.

No texto “Um olhar psicolinguístico para a LE, também L1, decorrente de uma abordagem plural à língua(gem) e ao pensamento”, Maria da Graça Pinto, Professora Catedrática Emérita da Universidade do Porto, olha para a aprendizagem de uma LE de um ponto de vista psicolinguístico. A autora começa por se debruçar sobre as relações entre linguagem e pensamento para, a partir dessa discussão, pensar no que se passa com a aprendizagem de línguas estrangeiras. A exigência de abstração que implica ensinar

uma língua é essencial para dela termos a distância necessária que nos permita conhecê-la e ensiná-la. O texto, de leitura exigente, incita a problematizar o ensino de uma LE, levantando questões que nem sempre são respondidas porque, como diz a autora, “talvez importe menos a resposta às perguntas deixadas do que o que possam suscitar de reflexão”. Neste caso, as perguntas deixadas são muito instigantes e motivadoras e o artigo adianta sustentação teórica para procurarmos refletir sobre elas.

Numa perspetiva que decorre da plasmada no texto anterior, o artigo de Ângela Filipe Lopes, Doutora em Ciências da Linguagem, na área da Psicolinguística e membro do Centro de Linguística da Universidade do Porto, intitulado “Ensino-aprendizagem de uma L2: uma perspetiva processual”, discute alguns conceitos centrais para o tópico, a saber, aquisição e aprendizagem, processamento procedimental ou declarativo, memória operatória ou memória de longo prazo, que contribuem para a construção permanente de uma visão ampla sobre o ensino-aprendizagem de uma L2. O seu objetivo é munir os docentes ou futuros docentes de L2 de alguns conceitos úteis da área da Psicolinguística, numa perspetiva pedagógica, problematizando-os.

Maria Aldina Marques, Professora Associada com Agregação da Universidade do Minho, enquadra a sua reflexão, “Marcas de subjetividade enunciativa e ensino de PLE”, numa outra abordagem, de tipo enunciativo. Chama a atenção para o facto de que aprender uma LE é aprender como se interage nessa língua. No artigo, a autora mostra de que modo “as categorias linguístico-discursivas pelas quais o locutor constrói a sua (inter)subjetividade podem ser aplicadas ao ensino do PLE”. Para exemplificar as suas propostas, Maria Aldina Marques analisa as formas de tratamento num conjunto de mensagens de aniversário. Através dessa análise, a autora sublinha “a importância da relação entre linguística e ensino da língua, através da relação do conceito de *subjetividade*, central na linguística do uso, e um dos mecanismos que a constroem no discurso, as formas de tratamento”.

No texto “Literatura - Competência (inter)cultural – (P)LE: revendo argumentos, encurtando distâncias entre os saberes e as práticas”, Micaela Ramon, docente também da Universidade do Minho, defende a inclusão de textos literários em aulas de LE, apesar das resistências que essa opção continua a levantar. Experiências recentes bem-sucedidas aconselham a que se encare “o texto como um instrumento privilegiado de acesso a uma dada língua-cultura”, dentro de uma abordagem intercultural cujas vantagens são incontestáveis. Tendo em conta o carácter pluricêntrico da língua portuguesa, o recurso ao

texto literário permite adquirir competências linguísticas e comunicativas mas também aceder “ao imaginário cultural das comunidades de língua oficial portuguesa”. A autora exemplifica as ideias defendidas a partir de propostas práticas de leituras de clássicos.

Veronica Manole, Professora da área do Português na Universitatea Babeş-Bolyai, em Cluj-Napoca, na Roménia, *propõe uma abordagem de ensino de LE baseada no conceito de intercompreensão românica. Com efeito, muito frequentemente, o português não é aprendido como L2 mas sim como L3, tendo os estudantes já aprendido uma outra língua românica, geralmente o espanhol. No artigo “Algumas reflexões sobre a intercompreensão românica no ensino do PLE”, depois de refletir sobre o conceito, a autora apresenta vários projetos e diversos materiais que podem ser usados no âmbito da intercompreensão românica. Também combate algumas ideias feitas sobre o tópico. Termina o seu texto com propostas práticas que advogam a integração curricular desta perspetiva, por exemplo, “a utilização de textos literários de larga difusão, dos géneros textuais com estrutura conhecida, de filmes e de séries com legendagem ou com dobragem”. As sugestões avançadas, na secção 4 do texto, para o ensino do PLE numa perspetiva de intercompreensão românica, são muito sugestivas, motivadoras e úteis.*

Por fim, em “O efeito de magneto da língua materna sobre o PLE: a morfologia e a fonologia”, Alexandra Soares Rodrigues, Professora Coordenadora do Instituto Politécnico de Bragança e investigadora da Universidade de Coimbra, tendo em conta os estudantes de Português como Língua Estrangeira, debruça-se sobre as “produções fonológicas e construções morfológicas que resultam do *efeito de magneto* da sua língua materna sobre a língua estrangeira.” Partindo da análise dessas produções (ora superavitárias ora deficitárias), a autora reflete sobre estratégias que possam ajudar os estudantes a ultrapassarem as dificuldades detetadas. As línguas maternas dos sujeitos cujas produções foram analisadas são o chinês, o japonês, o polaco, o castelhano, o turco, o lituano, o tétum e o húngaro. As sugestões de Alexandra Rodrigues visam permitir ultrapassar o efeito de magneto exercido por essas línguas maternas na aprendizagem do PLE, através da reflexão e da consicencialização dos docentes e dos discentes sobre as estruturas onde se detetam problemas.

Pensamos que a revista reúne um conjunto de contributos de grande utilidade para a formação de professores de Português como Língua Estrangeira. Em primeiro lugar, porque são contributos com uma sólida componente teórica cujo objetivo é provocar, nos professores, a reflexão, o estudo, a vontade de aprofundarem a sua formação teórica, por

vezes, quando é formação contínua, realizada de forma autodidata e solitária. Em segundo lugar, porque os artigos configuram também abordagens com muitas sugestões práticas que poderão servir de inspiração para novas experiências, para ajudar a trilhar novos caminhos no ensino da Língua Portuguesa como LE.

Referências

FONSECA, Fernanda Irene (2001). «Linguística aplicada ou linguística aplicável?». In F. I. Fonseca, I. M. Duarte, O. Figueiredo (Org.). *A Linguística na Formação do Professor de Português*, 15-26. Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto.

WEINRICH, Harald (1983). "En torno el aburrimiento de las clases de lenguas". *Anuario De Letras Modernas*, 1: 165-183.

<https://doi.org/10.22201/ffyl.01860526p.1983.1.1052>

HUDSON, Richard (2020). "Towards a Pedagogical Linguistics". *Pedagogical Linguistics* 1: 8-33.

Um olhar psicolinguístico para a LE, também L1, decorrente de uma abordagem plural à língua(gem) e ao pensamento

Maria da Graça PINTO
Faculdade de Letras da Universidade do Porto
Centro de Linguística da Universidade do Porto¹
mgraca@letras.up.pt
ORCID 0000-0002-4842-991X

Resumo

Lançar um olhar psicolinguístico para a aprendizagem de uma LE implica uma aproximação às variadas relações patentes e latentes entre a linguagem e o pensamento quando mais do que uma língua estão em confronto. Imaginem-se, pois, duas situações: uma L1 a projetar-se num espelho como uma LE e a LE em curso de aprendizagem, ela própria uma L1, a oferecer um reflexo nessa superfície que faculte uma comparação promissora com a L1 convertida em LE. Se o efeito da distância emerge neste cenário como um fator decisivo, dele se augura também que confira à L1 tanto uma força que lhe potencie a resistência a manipulações e erosões exógenas com vista à sua amputação, como uma capacidade de aceitação das mais-valias provindas também de outras LEs no intuito de ampliar a cosmovisão que lhe é específica. Nesse confronto radica todo um procedimento psicolinguístico que, quando bem acionado, impeça excessos de zelo castradores e de descaso não menos perniciosos.

Palavras-chave: linguagem; pensamento; L1; aprendizagem da L2, também L1; educação/literacia,

Abstract

To take a psycholinguistic approach to learning a foreign language (FL) implies an exploration of the various explicit and implicit relationships between language and thought when more than one language is in contrast. Let us imagine, therefore, two situations: a native language (L1) projecting itself in a mirror as a foreign language (FL), and the FL being learned, itself being an L1, offering a reflection on this surface that allows for a promising comparison with the L1 transformed into an FL. If the effect of distance emerges in this scenario as a decisive factor, it is also expected to give the L1 both the strength to resist external manipulations and erosions aiming at its amputation and the ability to accept the added value coming from other FLs in order to broaden its specific worldview. In this confrontation lies a whole psycholinguistic procedure that, when properly activated, prevents excessive castrating zeal and no less harmful negligence.

Keywords: language; thought; L1; L2, also L1, learning; education/literacy

¹ A presente investigação foi apoiada por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/00022/2020.

Nota introdutória

De pendor coadjuvante da leitura pode considerar-se a disposição do material escrito, quantas vezes, como se passa com a redação científica (Martins & Pinto 2016), mais ao serviço de quem avalia ou edita do que de quem escreve ou lê. No presente texto, sempre sob o olhar psicolinguístico inevitável quando se trata do processamento verbal inerente à leitura, podem destacar-se, para além do título que conhece no texto a sua âncora e do resumo, um verdadeiro arauto contudístico, as partes principais em que se subdivide: duas, com as respetivas secções propositadamente amplas, mas marcadas por separações sinalizadas apenas por espaços mais dilatados. Por razões de especificidade, não oferece este texto as secções usualmente vigentes em artigos científicos, designadamente aqueles com componente empírica.

Linguagem e pensamento constituem o assunto em discussão na primeira parte deste texto; na segunda parte, e com fundamento na primeira, a tónica recai sobre o que se passa afinal, apostando na perspetiva adotada, com a aprendizagem de línguas estrangeiras.

Como para qualquer objeto de estudo, as matérias em foco neste texto não escapam a que se parta para a sua análise com uma distância crítica que impeça a instalação de um envolvimento que anule a objetividade imprescindível à concretização de um ou outro desígnio que se tenha em vista.

Olhar criticamente para uma língua, seja ela L1 ou LE, torna-se, a todos os títulos, uma necessidade para quem as quer ensinar e não menos para quem as deseja aprender. E não se pense que uma L1, porque vista sempre mais ligada ao processo de aquisição, a põe a salvo desse exercício de distanciamento, que se reconhece não ser de fácil materialização, na medida em que corresponde a um desafio de imaginação muito exigente, ou seja, ver transformada a nossa L1 refletida num espelho, ou numa superfície que sirva o mesmo efeito, numa LE. No caso de se tratar da língua portuguesa, esse ato de separação de algo que nos constitui, que nos identifica, que integra o nosso ser, que nos é tão natural, tão intrínseco, configura a essência de um ensino de excelência do Português como Língua Estrangeira (PLE).

Vida fácil não terá, igualmente, quem for induzido a ver numa LE a L1 dos seus falantes nativos, de quem nela nasceu e por ela foi moldado simbolicamente. Talvez seja esta uma boa provocação para quem ensina e aprende línguas estrangeiras.

Atente-se também, por um lado, no que essa conversão intelectual de uma L1 em LE e de uma LE em L1 traduz de evolução do pensamento na direção de uma gradual abstração, devedora de todo o investimento feito em matéria de educação/instrução e de interação contínua, nas mais diversas vertentes, entre o organismo e o meio, e, por outro lado, no que dessa exigente laboração cognitiva emana de atitude de respeito e de defesa diante do património língua, com um passado, uma história, uma cultura singulares, seja ela a língua do próprio ou de terceiros.

Com o objetivo de introduzir o público leitor a posicionamentos como os enunciados, oferece este texto uma abordagem que, porque alicerçada numa base pluridisciplinar, só pode ambicionar-se que faculte a criação de meios que os viabilizem.

A complexidade da temática originou interrogações, algumas das quais ficarão irremediavelmente sem resposta. É convicção, no entanto, da autora deste texto de que talvez importe menos a resposta às perguntas deixadas do que o que possam suscitar de reflexão.

Primeira parte

1. A língua(gem)

Espera-nos, ao nascer, um mundo de objetos, de significações e de metáforas, assim crê Lledó², mundo esse que impõe desde então ao recém-chegado um calcorrear continuado em matéria de abstração. Esse mundo feito de simbolismo com que somos confrontados à nascença comporta, entre os diversos objetos que o habitam, um objeto de exigência e potencial muito singulares, quando comparado com os restantes, em virtude de ser quer um objeto destinado a ser conhecido como os demais, quer um meio de representar o conhecido para o próprio e para terceiros (Sinclair 1974), na qualidade de objeto de simbolização, a saber: a língua.

² A ideia em apreço assume uma certa presença na obra de Emilio Lledó e encontra-se expressa com muita clareza na resposta a uma das perguntas que lhe foram feitas na entrevista conduzida por Noelia Calvo, *SESENTA y más*, a que a autora deste texto teve acesso em 21 de janeiro de 2004, então disponível em http://www-arrakis.es/~afr1992/horizonte2001/emilio_lledo.htm (A ligação já não existe; a entrevista aparece na revista *Sesenta y más*, 1999, nº 165, pp. 12-15 [cf. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4351057> Esta ligação apenas contém o sumário da revista, não a entrevista]). Essa resposta aparece transcrita na tese de doutoramento “Las Campanas de la Catedral de Guadalajara Metamorfosis de un símbolo sonoro”, apresentada à Universidade Autónoma de Madrid, por Adriana Marina Martínez Maldonado, em 2015, disponível em <https://1library.co/document/q75pdjvz-las-campanas-de-catedral-guadalajara-metamorfosis-simbolo-sonoro.html>. Acesso em 8, ago., 2023.

Parafraseando ainda Sinclair (1974), a singularidade do objeto-língua que o faz diferenciar dos outros objetos circundantes radica tanto na sua qualidade de oportunizar a simbolização dos objetos/acontecimentos, já de si um atributo notório, como no facto de a sua conquista/aquisição/aprendizagem requerer um modelo explícito e preciso para que possa vir a ser apre(e)ndido, num processo mais demorado e trabalhoso do que o que acompanha a construção/conservação/conquista de qualquer outro objeto, em razão da sua complexidade.

Isto posto, cabe registrar que, se um objeto só se torna objeto depois de a sua conservação ter sido atingida, talvez seja ajustado designar por “coisa” o que antecede a sua transformação em objeto, graças a todo um percurso sensório-motor que culmina na sua conservação aquando do surgimento da função semiótica ou simbólica e com esta também na sua representação em pensamento (Piaget & Inhelder 1966, Furth 1981, Ginsburg & Opper 1979). Releva do exposto, talvez tão só de modo subliminar, o papel que desempenha o conhecimento, também ele em processo de desenvolvimento, quando estão em causa a construção dos símbolos e a sua descoberta, por um lado, e, por outro, a construção dos objetos/acontecimentos, igualmente passíveis de ser simbolizados quando se passa ao plano da sua representação.

Contribui para a construção desse mundo de objetos, significações e metáforas um processo, da ordem do conhecimento, que conjuga: 1) a assimilação/incorporação/interpretação de informação nova no conhecimento existente pondo em exercício a busca de atividade que caracteriza a assimilação como função de um qualquer esquema disponível a aguardar a sua ativação, num movimento aferente e generalizante; e 2) a acomodação/ajustamento desse conhecimento a novas realidades, num movimento eferente e particularizante, que permite o aparecimento de novas estruturas, portadoras, como o nome assinala, de novidade, resultantes da aplicação de estruturas gerais a situações particulares e, em consequência disso, diferenciando-se das estruturas mais gerais já existentes (Furth 1981). E neste equilíbrio vital de ordem cognitiva com origem na relação entre o ser humano e a sua envolvência firma-se a existência humana, numa interação construtiva basilar também para o entendimento do simbolismo em que o ser humano se vê instalado por força do seu desenvolvimento intelectual e que vai

desbravando, passo a passo, à medida que o seu processo de conhecimento progride nas várias vertentes (objeto/acontecimento; símbolo; conhecimento).

A esse “objeto simbólico” por excelência que nos acolhe à nascença chamou-se neste texto língua. Foi porventura casual, mas soa propositado, o uso do termo “língua” em vez de “linguagem”. Há quem empregue um termo pelo outro, mas torna-se porventura oportuno estabelecer a distinção entre ambos, sem que para o efeito se enverede por grandes aprofundamentos teóricos. À vista disso, para fins operacionais neste contexto, consideram-se: 1) a linguagem, mais de ordem biológica, mais singular, porquanto associada a uma faculdade inerente ao ser humano; e 2) a língua, mais ligada a um espaço geográfico e linguístico, comportando pluralidade/diversidade.

Denomina Lledó essa língua adstrita a um espaço geográfico e linguístico ora “língua em que nascemos”, ora “língua materna”, esta última designação muito do agrado do autor pelas emoções que nele invoca, pela forma como o encanta, por ver nela uma expressão “formosa”. Não esteja ela, a seus olhos, numa relação íntima e estreita com o berço em que nascemos. O autor expressa essa empatia para com a expressão “língua materna” e, em particular, para com o epíteto “materna” desta maneira: “A mí me emociona mucho lo de lengua materna. ¡Qué hermosa expresión! [...] pero lo que sí que me encanta, lo de materna, pues es una cuna en la que nacemos.”³ E prossegue na mesma entrevista: “El lenguaje, nacemos en él, el lenguaje, el español, el alemán, el inglés, el japonés, el idioma que sea. Hemos nacido por casualidad en él. No tenemos ningún mérito, por supuesto, porque no lo hemos elegido.”

A abordagem à língua/linguagem fica por breves momentos suspensa para ser mais adiante retomada, até porque importa atentar no que deve ser feito ao longo da nossa existência ao que o berço nos outorgou em matéria de língua, ou seja, a língua materna a que aludia Lledó. Se o acaso condicionou a língua materna à chegada, mostrando que o mérito não foi nosso, cumpre-nos acalentar esse legado, acompanhar o seu crescimento, metamorfoseá-lo, conferir-lhe um estatuto que passe inclusive a ser também devedor, em

³ Citação extraída de uma entrevista a Lledó conduzida por Cipriano Játiva, com o título “Si volviera a nacer, volvería a ser profesor”. Disponível em <https://aprendemosjuntos.bbva.com/especial/la-esencia-de-la-educacion-es-mostrar-el-mundo-como-posibilidad-emilio-lledo/> Acesso em 27, jun., 2023.

maior ou menor grau, ao mérito e empenho de cada um. A alusão a gradação no atinente ao mérito e ao empenho de cada um justifica-se na medida em que se torna um imperativo lembrar, nas circunstâncias, o conhecido “efeito Mateus” (Merton 1968), primeiramente trazido à cena por um sociólogo e retomado por Stanovich (1986) no seu estudo do processamento da leitura, temática próxima da que está aqui afinal em foco e que também dificilmente foge à relação entre o organismo e o meio e suas consequências no desenvolvimento cognitivo e noutras atividades que dele derivam.

2. O pensamento

Legítima a breve interrupção anunciada à abordagem à língua(gem) a necessidade de ser concedido, em paralelo, um espaço ao pensamento, atendendo a que a relação entre linguagem e pensamento estará sempre, de modo patente ou latente, em debate quando o assunto em pauta é do foro psicolinguístico.

Neste texto, o pensamento é objeto de um afinilamento conceptual só justificável pelo enfoque por que se optou para discorrer sobre a língua/linguagem. Na continuidade do relevo dado ao simbolismo na sua relação estreita com a linguagem, será então circunscrito o pensamento, neste enquadramento, à atividade cognitiva que emerge como mais plausível, a saber: a categorização/classificação/conceptualização e inclusive interpretação. Reveste-se pois de pertinência evocar como Ogden e Richards (1923) colocam no seu triângulo semiótico, lado a lado, pensamento e referência, aproximando-os de interpretação quando os autores comentam o que se passa no falante e no ouvinte. Já se observam, entretanto, noutros diagramas com fins similares os termos “conceito/conhecimento” em sua substituição (Furth 1981).

Quando Lledó se refere ao mundo de objetos, de significações e de metáforas que nos aguarda à nascença tendo sobretudo em mente, tanto quanto se depreende do pensamento do autor, a linguagem, não é possível deixar de crer que também nos aguarda uma realidade à espera de ser trabalhada no plano do pensamento, ou seja, de ser “recortada”, categorizada, classificada, conceptualizada, para vir a ser progressivamente simbolizada por efeitos também de um instrumento de simbolização, a linguagem, que desempenha neste processo uma parte necessária mas não suficiente (Furth 1981, Piaget 1999). Isto porque é de pensamento que se trata e, nas circunstâncias, não se pode escamotear nem o percurso feito no plano da ação até à instalação da função semiótica ou

simbólica, nem o desenvolvimento que se deve verificar em matéria de atividade operatória.

Não se leia no que acaba de ser exposto que a linguagem não seja fundamental na “etiquetagem” aplicada aos “recortes” operados na realidade, se estas imagens demasiado toscas forem consentidas, sobretudo quando dessa “codability” (Lantz & Stefflre 1964), termo mais científico do que “etiquetagem”, resultar a acuidade de comunicação que se aspira atingir quando se transmite um determinado item numa dada língua. Os autores acabados de mencionar focaram a atenção num “recorte” da realidade muito eloquente, quando está em causa o estudo da relação entre a linguagem e o pensamento, a saber: o continuum das cores.

Seria porventura vantajoso, nesta oportunidade, expandir a ideia do *continuum*, se tal for desejado, a outras amostras da realidade. Tal como o *continuum* das cores vai sendo paulatinamente “domado” – no início são operadas partições mais englobantes e aos poucos vão sendo contempladas parcelas de menores dimensões até se atingirem todas as que integram o espetro cromático – (Pinto 1988), também, por outras vias, com uma forte base operatória de diferentes graus, os conceitos vão sendo construídos a partir dos pré-conceitos, os símbolos a partir dos primeiros esquemas verbais, e as classes a partir de coleções e arranjos (Piaget 1945). Interessa não fixar o limite da conquista, tanto no plano cromático, como no atinente aos restantes domínios elencados, na medida em que se acredita que a realidade e o mundo do simbolismo devem ser deixados em aberto por força do que representa viver e interpretar. De resto, como sinala Lledó (1998: 137), “vivir es interpretar”.

A passagem do concreto ao abstrato, graças ao desenvolvimento operatório que se vai verificando etapa a etapa, concorre para todos os progressos que se observam no pensamento e na linguagem, remetendo para os mundos que nos acolhem quando nascemos: o dos objetos, significações e metáforas, de acordo com Lledó, e o das categorizações, classificações e conceptualizações, adiantado neste texto. A cada pessoa a tarefa de saber retirar da confluência dos dois mundos o que a constitui como ser, também na linguagem.

Convém lembrar o que representa de conquista sistemática por parte do ser humano a construção, que também deve ser contínua, a que vai submetendo a sua língua e o seu

pensamento, num processo de abstração sempre em curso. Não serão por certo conquistas e construções com um fim à vista, com um prazo de validade, enquanto se aceitar a ideia de que viver significa abraçar a novidade, novas realidades, que venham a ser acomodadas às estruturas existentes, atualizando-as, mas não as desfigurando por ação de exageros postos ora na acomodação ora na assimilação. Só desta forma se pode contribuir para o alargamento da capacidade de acolher mais novidades, no plano da realidade em geral e também da linguagem, com o equilíbrio exigido aos movimentos gerados entre o conhecido e o novo, mantendo presente a necessidade de se atingir a adaptação que deve caracterizar a atividade inteligente. Deve sublinhar-se a tónica posta no novo, na novidade, pois que apostar em qualquer atitude disponível para ir ao seu encontro só pode beneficiar uma outra categoria de adaptação do organismo ao meio, capacidade também ela vital, isto é, a neuroplasticidade, cuja estimulação não pode ser descurada seja qual for a idade (Levitin 2020).

3. Regresso à língua(gem): esse objeto complexo compatível com leituras condizentes com o seu potencial

Após a inflexão temática operada no presente texto e devidamente anunciada, a língua volta a ser o objeto de eleição. E a língua em que nascemos, a língua materna, cede o espaço a uma outra língua, também muito acarinhada por Lledó, diria que talvez ainda mais do que a materna, ou seja, a língua que somos. É talvez melhor dar a palavra a Lledó, tomando como fonte a entrevista já identificada na nota 2 deste texto, conduzida por um outro filósofo e seu ex-aluno Cipriano Játiva, para melhor ilustrar a transição entre a língua em que nascemos e a língua em que nos tornamos, a língua que somos, a língua que fazemos, a língua que falamos com toda a nossa marca pessoal:

A linguagem determina-nos de uma maneira fundamental. Creio que não só nascemos num mundo de objetos senão também de significações, num mundo mais abstrato que não podemos tocar tão facilmente. Esse mundo de metáforas em que nascemos chama-se língua materna, mas também somos uma língua matriz, isto é, cada um de nós é uma linguagem, é uma forma de ver e de entender. O importante não é a língua em que nascemos, mas antes a que fazemos. O que falo é a minha linguagem e através dela estou manifestando quem sou. A linguagem é a impressão digital do espírito e por isso é importante a educação, para que cada um possa ser linguagem.

Não abdica, no entanto, Lledó da marca “materna” quando nos introduz à língua que somos, que para ele prossegue como sendo materna, embora corporizando uma outra prática de maternidade. O passado acompanha-nos na língua que somos e o sulco por ele deixado é profundo e de difícil apagamento: é a nossa história, a nossa memória, pejada de tudo o que fomos sendo. Porque a paráfrase poderia desvirtuar o pensamento tão cristalino do autor, o recurso à citação torna-se, a todos os títulos, mais prudente. Observe-se então como o autor conjuga o verbo ser, como que mostrando a sua presença sistemática e continuada, tanto no nosso presente, como no nosso passado e no nosso futuro. Lê-se então na sua obra “Lenguaje e historia” (Lledó 2011:12):

La tradición literaria y filosófica desde el famoso verso de Píndaro que nos definió como «efímeros», como seres de un día, nos ha enseñado también que, en el carácter temporal de la existencia, ha ido surgiendo el suelo de una lengua que seguirá siendo materna, que nos cuida y acompaña pero que exige, en el presente, que aprendamos con ella, una nueva forma de maternidad. Somos lo que hablamos pero también los lugares históricos de los que venimos. La lengua, los pensamientos que la alientan, han de tener siempre e inevitablemente la compañía de lo que hemos sido. El lenguaje es, como decía, el medio esencial de comunicación inmediata pero en esa comunicación estamos mediados, interferidos, condicionados, enseñados por todo lo que hemos sido. Nada seríamos sin la memoria que nos sostiene y sin la historia que nos orienta. En esta enseñanza nos encontramos con todos los que han hablado antes que nosotros y con los que cada día, a través del surco de la escritura, podemos aún dialogar.

A ênfase que Lledó dá à memória, à história, ao passado, ao que fomos, ao que temos sido, também em matéria de língua/linguagem, faz-nos questionar o que seríamos como falantes sem esse histórico, sem essas origens, sem essa herança, sem esse norte. Não nos podemos, porém, ficar pela herança. Temos de a rentabilizar tirando partido dos contributos advenientes da relação que se estabelece em cada um entre o organismo e o meio. Uma relação muito devedora, sem dúvida, à capacidade de abertura dos dois polos que a sustentam. A oferta do meio é valiosa, necessária, mas não é despicienda a disponibilidade do organismo para a agarrar, para a assimilar, para a interiorizar, não seja esse o significado de “educar”, “educere”, conforme adverte Lledó, e, ainda no seu dizer, para entender, para pensar, para tecer juízos e para saber. Só um trajeto deste teor permite elevar a língua materna, língua em que nascemos, a língua matriz, a língua criadora, designações tão do gosto deste filósofo para aludir à língua que somos, que falamos, que fazemos, outras tantas formulações por ele criadas para fazer referência à língua vista

como uma marca identitária de quem fala, como a sua impressão digital, mais uma imagem que nos chega pela pena deste autor. Só uma atitude dessa ordem conduz à instalação – com origem e movida pela atuação de agentes literácitos formais ou informais (família, escola, universidade), em suma de quem assume a educação – de um pensamento crítico, no sentido de apoiado em juízos resultantes de deliberações criteriosas, que: 1) nos liberte tanto de clichés e de palavras ocas prontas a exercer um efeito de contágio, como de formas de pensar instrumentadas; 2) nos assegure uma liberdade sobretudo de pensamento e não apenas de expressão; e 3) nos ponha de sobreaviso face a usos de palavras que visem manipular, levar ao engano, num mundo mais global do que nunca no que respeita aos meios de circulação da informação (Lledó 2011).

Se o epíteto “materno” associado a língua pode motivar alguma reflexão, não só em meios plurilingues, mas também em contextos familiares em que não esteja tão presente a figura da mãe, fazendo-nos estar, por exemplo, atentos ao termo “paternidade” paralelamente ao termo “maternidade”⁴, o epíteto “criadora” apresenta, em contrapartida, uma carga significativa talvez inesperada quando Lledó (1998) lembra que a criatividade só se atinge através da educação da memória, ela também na origem da força da própria língua.

A língua que somos impõe, pois, atitudes de muita responsabilidade sempre que a ela se recorre. Integrando, como se viu, o mundo dos objetos e sendo a porta-voz e tradutora, que se pretende fiel, dos objetos, dos conceitos, das significações e das metáforas que o mundo em que nascemos alberga, move-se numa esfera simbólica merecedora de um controle muito delicado. Numa passagem de “Um prego no coração”, Paulo José Miranda, poeta, escritor e filósofo, valendo-se de uma pergunta formulada com a concisão requerida pelo rigor a que matérias desta ordem obrigam, ecoa, conforme se transcreve a seguir, a faceta de tradutora, de transcodificadora, da língua: “Não é já a própria língua uma tradução, pois que tenta por palavras mostrar outras entidades?” (Miranda 2019: 73).

⁴ A respeito de “paternidade”, ver, por exemplo, a notícia datada de 11 de junho de 2023, sobre Marcos Piangers, ex-jornalista transformado em ativista, anunciada em: <https://observador.pt/especiais/marcos-piangers-a-paternidade-permite-ao-homem-descobrir-que-chora-cuida-celebra-tem-medo/>. Acesso em 20. jun., 2023.

Tem sido repetidamente convocada a língua/gem que somos, em que nascemos. Justifica-se que a língua esteja associada a uma forma verbal conjugada na primeira pessoa do plural, uma pessoa quantas vezes usada, inclusive na escrita académica, como marca de impessoalidade? Que resultará do desafio de pedir que se conjugue em todas as pessoas a expressão “a língua que somos”? “A língua que sou,” “a língua que és”, e assim por diante. Na verdade, quem diz “a língua que sou” sente-se porventura mais implicado. Quem diz “a língua que és”, “a língua que ele/a é”, “a língua que sois”, “a língua que eles/elas/vocês são” torna-se seguramente mais sensível à ideia de língua como propriedade do outro que deve ser preservada e respeitada. Até onde posso então ir para não invadir a propriedade do outro, para não me imiscuir no legado histórico do outro no plano da linguagem? Não obstante, dessas formulações talvez não emerja o mesmo que emana de “a língua que somos”, enquanto legado, enquanto veículo de uma história, de um passado, de um mundo de significações e de metáforas que foram sendo conquistadas por um coletivo e, por isso, se revelará merecedora de um respeito que transcende qualquer outra atitude de deferência que possa ser apenas exercida para com esferas singulares, que mais não são do que memórias individuais que resultam de sucessivos “*agoras*”, de muitos presentes que nos foram constituindo como pessoas (Lledó 1998: 165).

Vem sendo usado o termo “língua” ao longo deste texto em estreita ligação com as significações e as metáforas que o mundo nos presenteia. Uma vez que significações e metáforas necessitam de ser desveladas para que o mundo faça sentido, ou seja, carecem de uma interpretação, assente sempre no diálogo entre o organismo e o meio, não surpreenderá que a educação seja crucial para que essa operação de interpretação ocorra e não menos imprescindível que se gere uma relação proporcional entre o grau de educação, o nível de literacia, e a capacidade interpretativa. A menção ao nível de literacia é mais do que legítima porquanto neste contexto tem mesmo de se convocar a leitura, a exposição ao material impresso, fonte a que muito se deve o que se conhece de um passado que nos chega pela escrita. A leitura é pois um meio que nos franqueia o acesso ao mundo dos simbolismos, nas diversas manifestações a que se presta a linguagem escrita, um meio ao serviço da abertura de horizontes, um meio que cria condições para a instalação de um pensamento crítico, um meio que contribui para prevenir a aceitação

cega de informações indesejadas, sobretudo destinadas a apanhar incautos, e, por fim, posto que a leitura também representa uma batalha contra o tempo e a cultura do pensamento abstrato (Lledó 1998), um meio que coopera no fortalecimento da nossa presença, do nosso ser, na língua que somos. Acresce o papel que a literatura, como suporte de leitura que ensina a distinguir a realidade da ficção, da fantasia, pode exercer face à desinformação, às “fake news”, conforme avisa Lídia Jorge.⁵

Que componente da língua se encontra visado quando está em causa a interpretação de palavras, a descodificação das significações e metáforas que habitam o mundo em que nascemos?

A referência a palavras, a metáforas inevitavelmente sustentadas simbolicamente por elas, a significações que mais não são do que os conceitos/pensamentos/referências construídos sobre símbolos/palavras também construídos pelo conhecimento, situa-nos numa esfera da linguagem que, seguindo Paradis (2007), se distingue do resto da língua. Enquanto que a esfera das palavras, na qualidade de classe aberta, não estabelece limites ao seu alargamento, mas também não é capaz de oferecer resistência a problemas de recuperação, de erosão, de esquecimento dos elementos que comporta resultantes de problemas que possam surgir em determinadas situações, o mesmo não se passa com a morfossintaxe, a fonologia e a prosódia. A parte mais complexa da língua, que remete para o processamento das frases, será menos vulnerável a imprevistos e ao desenrolar dos tempos do que a parte da língua ligada ao processamento de palavras soltas, em virtude sobretudo de cada uma dessas partes depender de sistemas de memória diferentes – da memória processual, no primeiro caso, e, no segundo caso, da memória declarativa/semântica – e envolver estruturas cerebrais com localizações distintas (Paradis 2007: 25). Mais: Paradis (1998) alia a parte da língua associada às palavras, o outro lado da língua, conforme a intitula, a uma competência pragmática, vista como complementar à competência linguística – intrínseca à parte da língua que logrou sempre uma maior atenção por parte dos estudiosos e que se circunscreve à gramática, ao código, à língua como sistema, ressaltando o papel que ambas as partes/competências exercem numa comunicação verbal normal (Paradis 2004).

⁵ “Lídia Jorge e a literatura contra as “fake news”. Disponível em <https://sicnoticias.pt/cultura/2023-07-05-Ha-muitas-fake-news-porque-as-pessoas-nao-leem-literatura-lamenta-Lidia-Jorge-dd511287>. Acesso em 5. jul., 2023.

Na parte da língua aberta a novos ganhos e a outras quantas perdas, na parte da língua adstrita às palavras, à competência pragmática, situar-se-á o que de simbolismo existe na língua.

Os termos “ganhos” e “perdas” foram respigados a Baltes (1987), que deles se serve para ilustrar o que se passa no desenvolvimento ao longo da vida. Neste momento são usados por motivos operacionais, visto que, tomando por alicerce o pensamento de Lledó, nos sucessivos “agoras” constitutivos do passado até ao efêmero “agora” identificado com o também efêmero presente, os ganhos são facilmente convertíveis em perdas que permanecem, contudo, num estado de latência, por serem apenas perdas aparentes, por obra de virtudes das várias memórias.

Nesse balanço entre ganhos e perdas, tendo sempre em mente as reservas apontadas, tem de se ver: 1) a língua que somos, que falamos, em que fomos construindo a nossa identidade – a não confundir com confinamento –, sob o efeito da díade tempo-memória, e cunhando a nossa impressão digital; 2) a língua que foram os que nos antecederam, aquela em que nascemos e que recebemos como “materna”; e 3) a língua que serão os vindouros, que se tornará, por seu turno, a “materna” para futuros falantes. Haverá, portanto, sempre lugar para novas significações, novas metáforas, ao sabor das adaptações/criações que se operarem, mas também para o abandono/esquecimento de outros tantos simbolismos, talvez menos referenciais do que da ordem da condensação (Sapir 1934), porquanto estes últimos mais condicionados por usos circunstanciais, por usos mais localizados, por motivações achadas oportunas/auspiciosas.

Tais ganhos e perdas serão menos bem detetados intrageracionalmente do que entre gerações, excetuando o que se possa passar com longevos que convivam com mais do que uma geração e que tenham criado uma atitude de distância que lhes possibilite a constatação das diferenças que se vão verificando na linguagem. O ritmo da sucessão de gerações, hoje aparentemente menos espaçadas no tempo em conformidade com a cadência a que os avanços tecnológicos nos têm habituado, também terá o seu peso nessa percepção. A título ilustrativo, observe-se a listagem de gerações que sucede à dos que nasceram após a segunda guerra mundial, os “boomers”, ou seja: as gerações x, y, z e a (alfa), cada vez mais próximas no tempo à mercê das adaptações impostas pela era digital e na busca de um acompanhamento mais ajustado a vivências condizentes com evoluções tecnológicas mais rápidas. Nas circunstâncias, não surpreende que surjam novas palavras

em resposta a esses novos ambientes de trabalho, mas também o abandono de outras tantas porque mais prescindíveis e julgadas mais dispensáveis.

O efeito distância temporal, aquele efeito a que a autora deste texto se inclina a chamar “efeito Afonso X”, apoiada na cantiga 103 de Afonso X ⁶, que relata o que acontece, por milagre de Santa Maria, a um monge que pediu à Virgem que lhe mostrasse o paraíso e que no regresso ao seu convento verifica que um novo mundo, que nada tem a ver com o que deixou trezentos anos antes, o aguarda, traduz bem, em matéria de ganhos e perdas, também no plano da linguagem, o que se pode vir a passar. Em síntese, é uma boa imagem da sincronia e da diacronia no que à matéria em debate respeita.

Não se pense, porém, que os ganhos e perdas relativas à linguagem se processam por decreto ou por simples vontade de detentores de algum poder (ver, sobre a linguagem e o poder, Kramersch 2021). Por essa via, quando muito, podem forjar-se os símbolos de condensação (Sapir 1934), os mitos (Barthes 1957), a semantização lexical (Lledó 2011), mais ditados pela atualidade do momento do que portadores de um simbolismo que venha a vingar e a granjear historicidade. Deve atentar-se seriamente nas posições assumidas por grupos ou por individualidades pretensamente poderosos que, porque simpatizantes de movimentos ou contramovimentos ligados a políticas ou similares que visem fins de reparação de propriedade de toda a índole, nela incluída também a linguagem, se prestem a falar em limpezas, tratamentos da língua, como se esta se prestasse sem mais a cosméticas, a plásticas, que lhe retirem o seu valor simbólico e a sua historicidade. Afaste-se, pois, a ideia de que se brinca com a língua como se brinca ou brincava, por exemplo, a pinhões, nomeadamente na quadra natalícia, fazendo rodar um pião em madeira de quatro faces, com uma das letras R/T/P/D impressa em cada uma delas. Uma vez atingido o final da rotação, a piorra oferecia uma das seguintes possibilidades: R (rapar), T (tirar), P (pôr) e D (deixar), indicando assim a quem se dispunha a jogar o que devia fazer com os seus pinhões e com os que tinham sido previamente postos em jogo por todos os participantes na jogada. As palavras da língua nem se resumem efetivamente a pinhões, nem estão sujeitas às regras do jogo do rapa. A despeito de pertencerem à componente da língua mais recetiva à inovação e ao esquecimento, importa notar que essa abertura não é permeável à hipótese de ser manipulada a bel-prazer.⁷

⁶ Ver o conteúdo disponível em <https://www.ricardocosta.com/artigo/ao-som-do-passarinho-o-monge-e-o-tempo>. Acesso em 4, jun., 2023.

⁷ A alusão ao jogo do rapa justifica-se por este ter sido convocado na comunicação apresentada pela autora deste texto no seminário online que se realizou no dia 6 de julho de 2023, organizado pelo Centro

A esses grupos e personalidades prontas a intervir na linguagem talvez se aconselhasse, muito, na esteira de Lledó, que se preparassem para lidar com as situações antes de emitirem qualquer sinal no sentido da limpeza, da eliminação, do tratamento da língua, entendendo-se o que se quiser por essas iniciativas.

Lamenta-se, por isso, que a língua que falamos se possa prestar a interpretações nem sempre as mais justas no que respeita ao legado histórico que ela representa, aos sucessivos “agoras” presentes no agora-língua de cada um, bem como ao que de coletivo comporta a memória individual.

Atendendo a que foram convocados posicionamentos que se enquadram em fenómenos de uma menos desejada semantização do léxico, e conseqüente desvirtuação do simbolismo referencial, convém regressar à ideia de que nunca será inglória a luta, por via da educação, contra a existência de incautos, de pessoas de boa fé, em geral poucos escolarizadas, mais propensas por isso a embarcar no primeiro bote ou mesmo no último modelo de navio, implementando programas educativos de qualidade que lhes incutam o sentido crítico vital para fazer face a esses fenómenos. Nada melhor do que citar Lledó (2011: 50) a este respeito:

Por consiguiente, una conciencia crítica del lenguaje que nos circunda es imprescindible para la construcción de esa sociedad flexible que nos libere de la creciente y peligrosa semantización del léxico. En un determinado momento de la historia, el lenguaje se paralizó en una terminología descontextualizada, pero hoy se está desmoronando en algunos de sus estratos al producirse ese fenómeno de semantización. Las palabras, apareciendo en contextos inusitados o describiendo hechos inadecuados a su primitiva semántica, comienzan a cargarse de los nuevos contenidos, que cuartejan y deterioran el valor simbólico del lenguaje

O papel da massa falante e do tempo, a que aludia De Saussure (1975), não parece ser do conhecimento desses agentes, alguns inclusive ligados à cultura, que pensam que a língua se pode aproximar mais de quem a fala quando é exposta a tratamentos, a limpezas. Pode questionar-se o que entendem então por língua: essa propriedade/património imaterial de quem a fala. A esses agentes não lhes ocorre seguramente operar essa limpeza, ou operações similares, no “núcleo” da língua,

Pedagógico e Científico da Língua Portuguesa da Universidade Politécnica de Macau, intitulado “Do saber ao ensinar: contributos teóricos para o ensino do Português Língua Estrangeira”.

sustentado pela memória procedural, mais conhecido por gramática, sobre o qual a probabilidade de manipulação mal se coloca, nem mesmo por quem se acha com poder para exercer a sua influência junto dos demais. A vontade de intervir só pode mesmo recair sobre a parte da língua que se encontra mais exposta a perdas e a ganhos, por obra do tempo e da massa falante, retomando De Saussure, e não por arrojo de vozes soltas, mesmo que influentes. E a parte da língua mais propensa a incursões é o vocabulário, sustentado pela memória declarativa/semântica, conforme já referido.

Ogden e Richards (1923) e também Lledó (2011) respigam a Wittgenstein o seu famoso aforismo “Don’t look for the meanings, look for the use” para, por um lado, ilustrarem que, em matéria de linguagem, mais exatamente no atinente à parte da língua mais exposta ao tempo e à massa falante – o vocabulário, a relevância dos significados das palavras é por vezes menor do que o uso que delas se faz, e, por outro lado, mostrarem igualmente como o uso pode estar ao serviço da manipulação, da desinformação, do embuste, visando apanhar os incautos, os que estão de boa-fé. A cada qual de munir-se dos conhecimentos necessários, com origem em grande parte em práticas pedagógicas, mas também em todos os meios ao seu alcance conducentes à instalação de um pensamento crítico, a fim de: 1) olhar com distância para as diferentes “ofertas”, afastando o joio do trigo; 2) respeitar quer o valor simbólico da língua quer o legado histórico de que é portadora; 3) zelar pela integridade desse património face a ameaças de que possa ser alvo; e 4) saber acolher o que de positivo pode advir de novas conquistas, nomeadamente as que visam acompanhar os tempos.

Segunda parte

1. A L1 no âmbito da aprendizagem de línguas: o efeito do distanciamento

O resumo que serve de entrada a este texto principia com o anúncio da conveniência de uma aproximação, esclarecedora o bastante, à linguagem e ao pensamento, porquanto se trata de terrenos conceptuais de análise indispensável quando está em causa a aprendizagem de línguas, muito em especial das estrangeiras.

Afigura-se que a abordagem anunciada foi concretizada numa perspectiva que prepara o desenvolvimento do repto lançado no resumo à guisa de orientação:

Imaginem-se, pois, duas situações: uma L1 a projetar-se num espelho como uma LE e a LE em curso de aprendizagem, ela própria uma L1, a oferecer um reflexo nessa superfície que faculte uma comparação promissora com a L1 convertida em LE. Se o

efeito da distância emerge neste cenário como um fator decisivo, dele se augura também que confira à L1 tanto uma força que lhe potencie a resistência a manipulações e erosões exógenas com vista à sua amputação, como uma capacidade de aceitação das mais-valias de outras LEs no intuito de ampliar a cosmovisão que lhe é específica.

A interpretação levada a cabo em relação quer a L1 enquanto “língua materna”, quer a L1 enquanto “língua que somos”, apoiada nas leituras que nortearam a escrita deste texto, propicia que, por seu intermédio, se possa vir a desfrutar uma visão da L1 transferível para outras L1s (Cook 2006), afinal bem patentes nos falantes nativos de outras línguas – L2, L3, LE ou adicional, não sendo de excluir outras designações, provavelmente mais condensadas simbolicamente, como, por exemplo, “língua de herança”, a não confundir com a língua em que nascemos, que herdámos nessa altura sem qualquer responsabilidade nessa operação, conforme nota Lledó, e “língua não-materna”, com todas as leituras de raiz emotiva que possam ser conferidas ao termo “materna”.

De pertinência neste enquadramento talvez seja esclarecer o significado de L3, um termo talvez menos familiar embora muito produtivo no plano da influência entre línguas, citando Hammarberg (2001). Este autor usa o termo L3 “for the language that is currently acquired” (p. 22), ao lado de L2, termo usado “for any other language that the person has acquired after L1” (p. 22), devendo ter-se em conta que “L3 in this technical sense is not necessarily equal to language number three in order of acquisition” (p. 22). Como ainda frisa Hammarberg (2001), L1 pode estar por “first languages, in case of infant bilingualism” (p. 22).

Feita alusão a L1, cabe ir um pouco mais longe a este respeito com a ajuda de Cook (2006). Comenta este autor, contribuindo para que ninguém seja apanhado desprevenido, que por detrás de uma L2 em curso de aprendizagem está uma L1. Adverte então: “The L2 is only a second language from the perspective of the L2 learner; to its possessor it is an L1” (Cook 2006: 40). Posto isto, num processo de aprendizagem de línguas, estão duas ou mais L1s em presença: a de quem aprende e as que estão por detrás das que estão a ser aprendidas, independentemente da designação que se lhes quiser atribuir: L2, L3 ou LE.

A aprendizagem de uma L2, L3 ou LE, tomando por base a fonte citada, não deixa de oferecer um cenário revestido de alguma complexidade, sobretudo para quem planear

estudar com mais profundidade o processo em apreço. Na verdade, “a língua que somos” pode ser plural se proferida por todos os agentes de ensino/aprendizagem de línguas, obrigando a repensar aspetos trazidos à luz no presente texto.

Como sopesar, à luz da perspectiva adotada, os simbolismos constitutivos da realidade e da linguagem, a construção de objetos, de acontecimentos, de símbolos, do conhecimento, a conquista/interpretação de significações, bem como a decifração e apropriação de metáforas, também ou sobretudo as que requerem um contacto mais continuado com a cultura da língua em curso de aprendizagem, quando se encontram em confronto a L1, de preferência refletida no espelho para efeito de instalação de uma distância profícua em matéria de análise, e uma outra L1 convertida em LE para quem decide aprendê-la, incluindo neste quadro as variedades de línguas?

2. O desafio (utópico?) que representa ver nas diferentes línguas simbolismos e conceptualizações próprias

A ideia de que as aprendizagens dos diversos simbolismos elencados são convergentes quando está em causa mais do que uma língua poderá não passar de ilusória, pelo que não deveria ser motor de tranquilização. Talvez só mesmo um incauto possa ver nessa hipotética convergência motivo para afastar da matéria em estudo a sua efetiva complexidade e abraçar uma abordagem tida como mais simples, não passando, porém, de simplista, com todas as suas conotações redutoras.

De recordar que, quando estão em foco a realidade e a linguagem no que alberga de simbolismo, a abordagem se situa essencialmente na parte da língua mais dependente da memória declarativa/semântica, ou seja, aquela parte da língua que comporta a classe aberta das palavras, o vocabulário, que, porque sensível ao novo e a ameaças, se distingue da outra parte da língua mais fechada, sua complementa – a gramática –, suportada por uma outra memória próxima da que alimenta os hábitos e os mecanismos.

Se os objetos – e também a linguagem: objeto simbólico por excelência e igualmente meio de simbolização –, os símbolos, os acontecimentos e o conhecimento se constroem contando com o diálogo entre o organismo e o meio, como se poderá explicar a formação desses objetos, símbolos, acontecimentos e conhecimento em línguas distintas, mesmo em casos de bilinguismo infantil/simultâneo?

No processo de aprendizagem de uma L2, até que ponto está em causa a sua conquista/construção enquanto portadora de uma “língua que somos”, de uma “língua

matriz”, de uma “língua que fazemos”, como bem lembra Lledó, uma vez que também é uma L1, quando a nossa L1 continua a pedir que prossigamos na construção da sua/nossa impressão digital?

Caso “a língua que somos” viva da interpretação que fazemos do mundo apoiada na nossa educação, na nossa vivência e na nossa experiência, como entender essa forma de estar na linguagem quando não está apenas uma língua em processo de aquisição/aprendizagem?

De que multi-competência, vista por Cook (2006: 42) como “the knowledge of one or more languages in the same-mind”, se trata, atendendo a que o autor assinala que “multi-competence is not restricted to the high-level of balanced bilinguals but concerns the mind of any L2 user at any level of achievement.” (p. 42)?

A abrangência do termo “multi-competence” usado por Cook (2006) faz imediatamente pensar na leitura de bilinguismo que nos é dada por Grosjean (1992) e de multilinguismo que figura no documento da European Commission (2009: 3).

Face a estas leituras alargadas dos termos referidos, pode questionar-se se faz sentido não perder de vista, no processo de aprendizagem de línguas, que todas as línguas passíveis de ser aprendidas se devem tornar “línguas que somos”, no sentido de Lledó, na medida em que originalmente elas são L1s, por conseguinte, “línguas que somos”. Ficará, todavia, em suspenso se poderão algum dia vir a sê-lo para quem as aprende, na qualidade de L2s/LEs.

Não causará, por certo, estranheza que também se pergunte até que ponto uma mente multi-competente, mesmo que passível de apresentar vários perfis, se encontra capacitada para gerir mais do que uma identidade linguística, no estrito respeito pela história, cultura, passado, de cada uma. Ou dar-se-á o caso de noções como “multi-competente” nunca terem sido desenhadas para responder à abrangência conceptual ora apontada?

Em causa estão naturalmente as exigências e os objetivos pessoais de quem se propõe aprender e trabalhar com uma língua estrangeira. Em quem opte pelo exercício da tradução é bem provável que se veja alguém que não se contenta com um domínio de uma língua outra que se aproxime: 1) de uma mera competência comunicativa, de uma aprendizagem completamente dominada pela sua L1; 2) de uma forma de ser a outra língua apoiada no que se poderia intitular a “imitação” do modelo; 3) de uma simples apropriação de palavras, já não portadoras de significações e veículos de metáforas, mas

ocas, sob a forma de clichés e de fraseologias, originadas por contágios subliminares de um imediato que se impõe aos despojados de um sentido crítico, porque incapazes de se defenderem de forças exógenas de índole vária.

De estranhar não será, pois, que seja uma pessoa que mergulha na história, na cultura e na literatura dessa língua outra, carregando em consequência disso para o presente o peso de um passado e optando por viver onde ela foi, tem sido e será, também vivida/falada/feita, e com quem a é, vive/fala/faz. Dela se espera pois que assuma um ser nessa língua que a deixe dar-se conta do que distingue ou não o mundo dos simbolismos que a ela se reporta do mundo dos simbolismos que a aguardou à nascença, se só possuir uma L1, o mesmo se passando em relação aos respetivos mundos dos conceitos, porque só assim se posiciona devidamente na direção da efetivação da sua conquista e da edificação da sua arte de traduzir.

O recurso, de novo, a uma passagem de “Um prego no coração”, da autoria de Paulo José Miranda, para ajudar a entender melhor o que quem traduz comportará de um bilinguismo compatível com a apropriação de uma “língua que somos” plural, torna-se inevitável:

O que pretendo dizer-te é que traduzir é muito mais do que apenas *traduzir*. Porque de outra coisa se não trata aqui senão de conhecimento. [...] Quantas regras não precisei de conhecer até ao esquecimento, de modo a ter em mim uma verdadeira língua apátrida que [...] fosse uma efectiva mediadora de dois interesses em conflito. Evidentemente, esta imagem do tradutor enquanto embaixador não anula a motivação de um interesse por parte deste, pelo contrário, do mesmo modo que uma verdadeira língua apátrida não quer dizer ausência de língua mãe, apenas a maturidade de quem já vive bem, separado dela.” (Miranda 2019: 72 e 73).

Do trecho transcrito ressalta a distância, por várias vezes convocada ao longo do presente texto, que vale a pena transpor para um cenário focado nas línguas, a fim de se poder criar o espaço mental adequado à sua devida apropriação/aquisição/aprendizagem. Com um realce particular, sobressai naturalmente a distância em relação à L1: uma separação significativa de maturidade e de conseqüente capacidade de a observar com a objetividade necessária para qualquer fim a que se preste. Já na orientação contida no resumo que anuncia este texto se fazia exatamente apelo, é certo que mais velado, a essa separação/fissura/”tomia” operada na L1, viabilizada por estados de abstração cada vez mais avançados, como se pode ler no excerto que dele se retoma:

Imaginem-se, pois, duas situações: uma L1 a projetar-se num espelho como uma LE e a LE em curso de aprendizagem, ela própria uma L1, a oferecer um reflexo nessa superfície que faculte uma comparação promissora com a L1 convertida em LE.

E na orientação proposta pode também vislumbrar-se associada à mencionada separação a transformação da “língua mãe” em “língua apátrida”, nas palavras de Paulo José Miranda, ou numa língua “amátrida”, epíteto que se aproxima mais tanto do corte com a mãe, como da nova aceção de “maternidade”, seguindo Lledó, que se deve aprender a conferir à língua em que nos tornamos.

Essa separação – essa capacidade de desprendimento – da língua “mãe/materna” que não significa o seu abandono mas antes a sua conversão na língua em que crescemos, na língua que vamos sendo, uma língua a que se cortou a amarra umbilical original e que, em virtude disso, só pode transportar consigo uma outra “maternidade”, regressando a Lledó, ou, partindo de uma leitura menos moderada, ser tida como “apátrida”, no dizer de Paulo José Miranda, conhece naturalmente gradações e pode, por isso, comportar diferentes perfis no decurso desse processo emancipatório. Independentemente da posição mais ou menos forte que se adote nesta matéria, é de reter o alcance da separação apontada e da respetiva descrição para que se aprenda a olhar para as L1s com distância, mormente quando está em pauta o ensino do Português, Língua Estrangeira.

É possível assumir com uma marca muito pessoal um distanciamento em relação à língua que abra caminho a que nela se veja uma entidade complexa, geradora de mensagens compostas de camadas ligadas entre si de maneira estreita e profunda, desde o sentido/ideia/pensamento que lhe deu origem até à sua concretização motora (articulatória) (Garrett, 1975). Seguem-se, nessa linha, três exemplos tradutores de perceções diferenciadas do que é a língua e do que ela comporta de identitário e de profundo, mesmo do ponto de vista fisiológico.

Numa entrevista conduzida por Fátima Campos Ferreira ⁸, Graça Morais, a dada altura, a respeito da sua pronúncia transmontana, adverte que alterar a forma de falar é alterar a forma de pensamento, a identidade. Também Lledó (s/d) se refere à “língua matriz” como a língua que nos fala e que nos converte em fala: mais um olhar, em suma,

⁸ Graça Morais, Primeira Pessoa, com Fátima Campos Ferreira, Episódio de 3 de julho de 2023. Disponível em <https://www.rtp.pt/play/p11167/primeira-pessoa>. Acesso em 4, jul., 2023

para a “língua que somos”, para a “língua que fazemos”. Por sua vez, Odisho (2014) dá nota de que a pronúncia é algo de profundo, está no cérebro, é tudo menos periférica, não está na boca. São três vozes que assinalam, de modos muito próprios por ação de formações distintas, a profundidade de que se reveste, em matéria de linguagem, o que emerge auditivamente: o modo de falar, a fala, a pronúncia.

Na hipótese de a pronúncia, possível sinónimo para alguns de modo de falar, estar também implicada no “ser (a) língua”, é de questionar o que justifica a preocupação (ou não) com a pronúncia em línguas estrangeiras, o que leva a que se encontre um encantamento singular numa boa pronúncia, sem que se questione se quem detém essa pronúncia, quem emite essa cadeia falada, está sensibilizado para a existência, por detrás do que possam indiciar essas concretizações, quer de uma língua com um passado, com uma cultura, com uma história e com uma identidade em estreita dependência do tempo e da memória, quer de um pensamento sujeito a uma construção única; em resumo, um património que merece ser bem conhecido para que se venha a tornar verdadeiramente “a língua que somos”, para quem a fale.

Este texto manifesta um posicionamento em relação ao que é ser bilingue, forçosamente (ou não) no modo monolíngue na senda de Grosjean (1989, 2013), e ao que implica a aprendizagem de uma língua estrangeira que pode ser entendido como utópico, mas que pode encontrar alguma receptividade na política de biliteracia defendida por Hornberger (2004) e também convocada por Lopes (2020, 2023) e Lopes e Pinto (2017, 2021, 2022).

Radica porventura na assunção dessa “ilusão” a proposta de modelos destinados a explicar o que se passa quando se aprendem línguas, quando se traduz e também no plano da memória. Apontam esses modelos ora para a associação lexical (modelo de associação lexical, de acordo com o qual uma palavra da L2 só se encontra ligada à sua representação conceptual por meio da equivalente em L1), ora para a mediação conceptual (modelo de mediação conceptual, para o qual as palavras em L1 e L2 estão ambas diretamente ligadas ao conceito correspondente), existindo ainda um outro modelo que procura tirar partido dos dois: o modelo hierárquico revisto (para uma leitura mais aprofundada acerca destes modelos e para a sua visualização diagramática, ver Menenti & Indefrey 2006: 18).

Modelos aparentemente tão simplificados como os listados, em que não estão retratados processos de construção de conceitos e de símbolos distintos em cada língua e

muito menos se encontra refletida a construção do que tem sido identificado como “a língua que somos” inerente às L1s, tornam legítimo que se pergunte como poderão explicar, por exemplo, o fenómeno do “code-switching”, não entendido aqui como exclusivo do modo bilingue do bilinguismo (Grosjean 1989, 1992, 2013).

3. O questionamento inevitável em situações por natureza desafiadoras

Que faz com que quem fala se valha de uma palavra de outra língua quando, por qualquer razão, não a consegue recuperar, por exemplo, na sua língua?

A causa do uso de uma palavra, expressão ou fraseologia de outra língua está na simples dificuldade de recuperar essa palavra na própria língua ou terá também a ver com alguma lacuna a nível conceptual?

Existirá numa língua um conceito que não tenha nem correspondente na outra língua, nem presente em consequência disso o correspondente símbolo/simbolismo para o designar?

Poderá ser o fenómeno convocado evidência de que mundos de conceitos e de símbolos são diferentes de língua para língua, ou seja, não são comuns, em resultado de construções distintas porque com origem em relações entre o organismo e o meio, vivências, experiências, processos educativos e imersões literárias desiguais, em consonância com o que se avançou no início deste texto tomando por base tanto uma perspectiva mais piagetiana, como a posição assumida por Lledó?

Dimanará, por outro lado, o fenómeno do “code-switching” unicamente de um problema do foro ativação, levando em conta a Hipótese do Limiar de Ativação (Paradis, 2004) de inspiração neurológica, causador de uma maior dificuldade em recuperar um qualquer item lexical ou similar que se encontra menos acessível em virtude de, entre outros, não ter sido usado há algum tempo ou de não ser de uso frequente?

Todas as questões levantadas só podem ficar pendentes. Delas constam, contudo, preocupações por parte da autora deste texto no atinente a alguns dos conteúdos que, em seu entender, remetem para abordagens ao bilinguismo, independentemente da abrangência do sentido do termo, em que não fica claro o contributo da psicolinguística, sobretudo da que adota uma visão mais construtivista. E na expectativa de uma resposta só pode mesmo ser formulada mais uma pergunta.

Haverá algum benefício em enveredar por uma abordagem psicolinguística mais construtivista que procure estudar o bilinguismo numa ótica que defenda que cada L1

deve ser vista como “a língua que somos”, tal como foi apresentada neste texto, tendo em mente que por detrás das L2s estão sempre L1s?

Como as utopias também podem mover a Ciência, fica o repto lançado, na esperança de que a temática em pauta desperte em alguém a vontade de a desbravar e consequentemente participar na discussão ora deixada em aberto.

Nota conclusiva

A autora deste texto, sua inevitável primeira leitora e, por certo, mais crítica e exigente do que os demais públicos interessados na sua leitura, quis deixar nele um recado muito particular a quem lida com a língua(gem). A particularidade deste recado assenta no facto de ser tão plural quanto complexo o tema que escolheu trabalhar, na medida em que é ponto de encontro ou de travessia de várias áreas disciplinares.

Olhares provindos de formações diversas foram chamados a intervir no decurso deste texto. Todos, todavia, se prestam a que para com a língua(gem) se tenha uma atitude do maior respeito, porquanto é parte integrante de qualquer pessoa, podendo mesmo consubstanciar a existência, a “impressão digital”, a identidade, que não deve ser confundida com fechamento, de cada uma.

Em resultado do diálogo que se estabelece ao longo da vida entre o organismo e o meio –um organismo em constante desenvolvimento e um meio mediado por interpretações de um grau reivindicativo em crescendo –, desabrocha e amplia-se o mundo de significações, de metáforas, de jogos de palavras também ao serviço do humor, que nos acolheu à nascença numa versão bruta, despojada ainda de significado. Ficou esse mundo, de um colorido que foi sendo igualmente conquistado, à mercê dos desenvolvimentos operados pelo pensamento e também pela linguagem, que não dispensaram o contributo da envolvência.

Aos diferentes agentes de literacia, dos informais aos formais nos seus diferentes níveis, se deve o que cada pessoa é e que tão bem se encontra estampado na sua linguagem, parte de um património coletivo com um histórico – uma memória conjugada com a fluidez do tempo – a preservar e dado a novidades que permitam que a história prossiga a sua edificação, a sua expansão, em direção do que os vindouros chamarão o seu passado.

Com este cenário por fundo, articulam-se as peças que colaboram no estabelecimento de um espírito/pensamento crítico, em que assenta a liberdade de pensamento/de

expressão, a resistência à manipulação, à desinformação, à ingenuidade, às ameaças de vária ordem que passam pela linguagem. Espanto não deve causar afirmar-se que, por intermédio da leitura, da literatura e de oportunidades ligadas à elevação do grau de uma literacia hoje eclética por imposição da atualidade, se solidificam as defesas contra as armadilhas listadas. A ampliação dos conhecimentos também deveria ser cultivada por quem ousa manipular, desinformar, operar semantizações lexicais, condensar simbolismos referenciais, em virtude de se revelar a via mais promissora para a instalação de uma forma de lidar com o património, também o do foro da linguagem, que demova interferências que só mesmo o tempo, coligado à massa falante, viabiliza a avaliação do impacto.

Ao abrigo do pensamento crítico, vai-se implantando o efeito de distanciamento, não o efeito de estranheza, que possibilita o exercício intelectual sugerido no quadro do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras: conversão de L1 em LE e sensibilidade para efetuar a mesma operação a partir de uma LE que, por ter sempre por detrás uma L1, poderá também mediante um exercício mental ser convertida em L1. Ambas as conversões são extremamente promissoras no plano da abstração e favorecem atitudes de respeito para com as línguas, uma vez que passam a ser consideradas como “língua que somos”, independentemente de quem use a expressão.

Na convicção de que, na qualidade de seres humanos, temos em elevada conta, se esse for o desígnio, a preservação da integridade e da dignidade, o mesmo se deve reclamar sem reticências para a língua(gem).

Termina assim o texto-recado. Compete agora a quem o vier a ler interpretá-lo com distanciamento, com critério e com uma liberdade de pensamento solidamente firmada.

Referências

BALTES, Paul, B. (1987). “Theoretical propositions of life-span developmental psychology: On the dynamics between growth and decline”. *Developmental Psychology* 23 (5): 611-626.

BARTHES, Roland (1957). *Mythologies*. Paris: Éditions Seuil.

COOK, Vivian (2006). “Interlanguage, multi-competence and the problem of the second language”. *Rivista di Psicolinguistica Applicata* VI (3): 39-52. Uma versão online do texto pode ser consultada em <http://www.viviancook.uk/Writings/Papers/ILMC&L2.htm>. Acesso em: 19, jul., 2023.

DE SAUSSURE, Ferdinand (1975). *Cours de linguistique générale*. Édition critique préparée par Tullio de Mauro. Paris: Payothèque.

EUROPEAN COMMISSION (2009). *Study on the contribution of multilingualism to creativity*. Compendium Part One, Multilingualism and creativity: Towards an evidence-base. 16 July, 2009, Europublic sca/cva, Brussels. Disponível em http://languagesindanger.eu/wp-content/uploads/2012/12/EUROPA-MULTI-CHAPTER-7-compendium_part_1_en.pdf. Acesso em: 20, jun., 2023.

FURTH, Hans G. (1981). *Piaget & knowledge. Theoretical foundations*. Second edition. Chicago: The University of Chicago Press.

GARRETT, Merrill F. (1975). "The analysis of sentence production". In G.H. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation*: Vol. 9, pp. 133-177. New York: Academic Press.

GINSBURG, Herbert & OPPER, Sylvia (1979). *Piaget's theory of intellectual development*. 2nd edition. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

GROSJEAN, François (1989). "Neurolinguists, beware! The bilingual is not monolinguals in one person". *Brain and Language*, 36. 3-15.

GROSJEAN, François (1992). "Another view of bilingualism". In *Cognitive processing in bilinguals*, Richard J Harris (Ed.), pp. 51-62. Amsterdam, London, New York, Tokyo: North-Holland.

GROSJEAN, François (2013). *Bilingual and monolingual language modes. The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Edited by Carol A, Chapele. Blackwell Publishing Ltd., p. 1-8.

HAMMARBERG, Björn (2001). "Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition". In Jasone Cenoz,, Britta Hufeisen & Ulrike Jessner (Eds.). *Cross-linguistic influence in third language acquisition. Psycholinguistic perspectives*, Jasone Cenoz,, Britta Hufeisen & Ulrike Jessner (Eds.), pp. 21-41. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters Ltd.

HORNBERGER, Nancy (2004). "The continua of biliteracy and bilingual educator: Educational linguistics in practice". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 7(2,3): 155-171.

KRAMSCH, Claire (2021). *Language as symbolic power. Key topics in applied linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press. University Printing House.

LANTZ, DeLee & STEFFLRE, Volney (1964). "Language and cognition revisited". *Journal of Abnormal and Social Psychology* 69 (5): 472-481.

LEVITIN, Daniel, J. (2020). *Successful aging. A neuroscientist explores the power and potential of our lives*. USA: Dutton.

LLEDÓ, Emilio (s/d). *La comunicación y las palabras. Congreso virtual de la lengua española. Babelia, del 1 al 5 de Marzo*. Disponível em <https://blogs.elpais.com/papeles-perdidos/congreso/pdf/emilio-lledo-chile-conferencia.pdf>. Acesso em 21, jul., 2023.

LLEDÓ, Emilio (1998). *Imágenes y palabras. Ensayos de humanidades*. Madrid: Santillana, S. A. Taurus.

LLEDÓ, Emilio (2011). *Lenguaje & historia*. Madrid: Editorial Dykinson, S.L.

LOPES, Ângela F. (2023). “Academic writing in L2 Portuguese: the impact of corrective feedback on idea density and sentence complexity of teacher trainees’ essays”. *Plurensa-2023: Plurilinguisme, enseignement-apprentissage, complexité et intégrité: perspectives épistémologiques, didactiques et politiques*. 7-19 juin 2023, Montpellier (France).

LOPES, Ângela F. & PINTO, Maria da Graça L. C. (2017). “Do ensino bilingue em Moçambique: elementos em jogo na sua implementação e desenvolvimento”. *Linguarum Arena* v. 8: 69-92.

LOPES, Ângela F. & PINTO, Maria da Graça L. C. (2021). “A aprendizagem e o ensino da leitura-escrita em bilingues adultos”. *Letrônica. Revista Digital do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS* 14 (2): 1-13.

LOPES, Ângela F. & PINTO, Maria da Graça L. C. (2022). “A biliteracia – alguns aspetos do processo de aprendizagem da leitura e da escrita em L2”. In Luciane Baretta e Nilcéia Valdati (org.) *Perspetivas sobre/de leitura: literatura, linguística e linguagem*, org. por, pp. 67-84. Campinas: Pontes Editores.

LOPES, Ângela P. P. F. (2020). *O continuum leitura-escrita. Efeitos da compreensão leitora sobre a produção escrita em português L2 no nível C*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto: Tese de doutoramento.

MARTINS, Fernanda & PINTO, Maria da Graça L. C. (2016). “Procedimentos de pesquisa: alguns conselhos práticos para o estudo também psicolinguístico de realidades concretas – Parte II”. *Linguarum Arena* 7: 65-80.

MENENTI, Laura & INDEFREY, Peter (2006). “L2-L1 word association in bilinguals: direct evidence”. *Nijmegen CNS* 1 (1): 17-24.

MERTON, Robert K. (1968). “The Matthew Effect in Science The reward and communication systems of science are considered”. *Science* 159(3810): 56-63, January 5, 1968.

MIRANDA, Paulo José (2019). *Trilogia. Um prego no coração, Natureza morta, Vício*. Lisboa: Abysmo.

OGDEN, C. K. & RICHARDS, I. A. (1923). *The meaning of meaning, A study of the influence of language upon thought and of the science of symbolism*. New York: A Harvest Book. Harcourt, Brace & World, Inc.

Disponível em https://pure.mpg.de/rest/items/item_2366948/component/file_2366947/content. Acesso em 11, jun., 2023.

ODISHO, Edward Y. (2014). *Pronunciation is in the brain not in the mouth: A Cognitive approach to teaching it*. Piscataway/New Jersey: Gorgias Press.

PARADIS, Michel (1998). “The other side of language: Pragmatic competence”. *Journal of Neurolinguistics* 11 (1-2): 1-10.

PARADIS, Michel (2004). *A neurolinguistic theory of bilingualism. Studies in bilingualism 18*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

PARADIS, Michel (2007). "Why single-words experiments do not address language representation". In Janusz Arabski (Ed.). *Challenging tasks for psycholinguistics in the new century*, Janusz Arabski (Ed.), pp. 22-31. University of Silesia, Katowice: Oficyna Wydawnicza,

PIAGET, Jean (1945). *La formation du symbole chez l'enfant. Imitation, jeu et rêve, image et représentation*. Neuchâtel – Paris: Delachaux et Niestlé, Editeurs. Sixième édition, 1976.

PIAGET, Jean (1999) *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária. 24.^a edição revista. Disponível em <https://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2015/01/SEIS-ESTUDOS-DE-PSICOLOGIA-JEAN-PIAGET.pdf>. Acesso em 11, jul., 2023.

PIAGET, Jean & INHELDER, Bärbel (1966). *La psychologie de l'enfant*. Collection "Que sais-je", N.º 369. Paris: PUF. 6e édition, 1975.

PINTO, Maria da Graça L. C. (1988). *Aspetos da abordagem à compreensão verbal na criança. Estudo psicolinguístico genético do "Token Test" e de materiais de metodologia complementar*. 1.^a Edição. Lisboa: Centro de Linguística da Universidade do Porto. Série linguística - 8. Instituto Nacional de Investigação Científica.

SAPIR, Edward (1934). "Symbolism," *Encyclopaedia of the Social Sciences* (New York), 14: (1934) 492-495. Disponível em https://brocku.ca/MeadProject/Sapir/Sapir_1934_a.html. Acesso em 4, jul., 2023, com a designação "An Edward Sapir source page", originalmente publicado com o título desta entrada.

SINCLAIR, Hermina J. (1974). "L'acquisition du langage d'un point de vue Piagetien". *Folia Phoniatria* 26: 1-12.

STANOVICH, Keith E. (1986). "Matthew Effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy". *Reading Research Quarterly* 21 (4): 360-407.

Ensino-aprendizagem de uma L2: uma perspetiva processual

Ângela FILIPE LOPES

Centro de Linguística da Universidade do Porto, Portugal

angela.tita@gmail.com

ORCID 0000-0002-1157-7652

Resumo

Apresentam-se neste texto noções fundamentais no quadro do ensino-aprendizagem do português como língua segunda (L2) ou de outra L2. Discutem-se ao longo do texto conceitos basilares como aquisição e aprendizagem, processamento procedimental ou declarativo, memória operatória ou memória de longo prazo. O intuito de trazer à tona um conjunto de fundamentos que sustentam uma abordagem psicolinguística ao ensino de línguas é o de contribuir para a formação inicial ou contínua dos docentes em exercício ou em formação que se interessem pelos processos que ajudam a explicar dificuldades e sucessos do processo de aprendizagem de uma L2. Apela-se a uma atitude exploratória e inquisitiva por parte dos mesmos docentes.

Palavras-chave: português L2; ensino-aprendizagem de uma L2; processamento de uma L2

Abstract

This text presents fundamental concepts within the framework of teaching and learning Portuguese as a second language (L2) or another L2. Throughout the text, basic concepts such as acquisition and learning, procedural or declarative processing, working memory or long-term memory are discussed. The purpose of bringing to light a set of foundations that support a psycholinguistic approach to language teaching is to contribute to the initial or ongoing training of practicing or aspiring teachers who are interested in the processes that help explain difficulties and breakthroughs in the L2 learning process. It calls for an exploratory and inquisitive attitude on the part of these teachers.

Keywords: L2 Portuguese; L2 teaching-learning; L2 processing

Introdução

O texto que se introduz pretende abordar noções fundamentais ligadas ao processo de aprendizagem de uma língua segunda (L2) de uma perspetiva pedagógica. Destina-

se sobretudo a um público cujos interesses se centrem no binómio ensino-aprendizagem de português L2.

É inevitável que ao longo de anos de docência nos interroguemos acerca das estratégias que acrescentam valor ao processo de aprendizagem, mas também acerca dos motivos pelos quais, com alguma frequência, atividades e estratégias não produzem o mesmo efeito. Sabemos que os públicos aprendentes diferem, mas de que modo pode esta variação interindividual levar a que o processo de aprendizagem seja menos ou mais eficaz? A que se deve essa variação e de que forma pode o/a docente mitigar ou potenciar o efeito dessa variação?

Estas questões importam não só a quem exerce já a docência, mas a quem está em fase de formação e, necessariamente, a quem contribui para essa formação. De facto, quando se reflete sobre a forma como a formação inicial, mas também ao longo da vida, é impossível passar ao lado dos dois pilares fundamentais que a suportam, no caso do ensino de línguas: o conhecimento do funcionamento da língua que se ensina, por um lado, e, por outro, o domínio pedagógico-didático, isto é, o que ensinamos e a forma como o fazemos, de forma muito sucinta. A ciência que sustenta estes saberes só pode ser abrangente, aberta e experimental.

Ao ponderarem sobre o modo como se aprende, Kirschner e Hendrik (2020) defendem que “[l]ike most things, good teaching is ultimately an art that is informed by science – both anticipates the future and acknowledges the past” (p. xvii).

Espera-se que as neurociências revelem tudo o que precisamos de saber sobre a dimensão mais neurológica da aprendizagem, numa atitude de expectativa relativamente a um futuro que nos informe. Há de informar, sem dúvida. Não obstante, obliterar o que já estudámos não se coaduna com uma visão descomplexada e futurista da investigação em ensino-aprendizagem de línguas, elas próprias objetos dinâmicos de estudo, frutos de sociedades em mudança constante, usadas por falantes tão diversos quanto os seus nativos, mas também por aqueles que por motivos tão diversos as adotam como L2s e as dominam, não raramente, a um nível elevado.

Serve este introito para frisar que, pese embora o tema deste texto se apresente como uma constante no campo pedagógico-didático dedicado às línguas, a perspetiva aqui apresentada não se lhe cinge.

O bom professor

Há estudos que pretendem aferir a qualidade dos professores (*Hanushek & Rivkin* 2006; Kane & Staiger 2008; Kane et al. 2013; Cid 2017; Reis et al. 2021), e que podem ser discutidos a diversas vozes e luzes. O denominador comum nestas publicações conflui na prova de que o professor tem um impacto duradouro no desempenho escolar imediato e a longo prazo do aluno, bem como na sua vida profissional futura. Fala-se aqui da atuação de qualquer docente, da sua preparação, da sua atitude em sala de aula e da sua motivação para a docência. Inescapável é concluir, como Reis et al (2021), que, apesar de os alunos apresentarem características variáveis (idade, sexo, formação académica dos pais, situação socioeconómica, entre outras), “[u]m *bom* Professor faz, portanto, a diferença nas aprendizagens” (Reis et al, 2021; 8), independentemente dos parâmetros que sejam considerados na definição do bom professor e que podem variar.

Claxton (2021) resume o que se espera de um bom professor. Em primeiro lugar, “they need to ‘know their stuff’” (p. 21), o que nos remete para o conhecimento científico. “They need to be able to explain it well, in ways that are appropriate to age, ability and aptitude of the students” (p.21), por outro lado. Não só é necessário um conhecimento sólido do funcionamento da L2 em ensino, como é crucial que o docente saiba ensiná-la tendo em atenção os aprendentes que partilham a sala de aula. Nesse sentido, é necessário “ask good diagnostic questions to ascertain who has ‘got it’ and who needs more time or help” (p.21), portanto é crítico que saibamos interpretar sinais de dúvida, de incompreensão ou de alienação. Mais uma vez, numa perspetiva mais pedagógico-didática, o autor sublinha que “[they] need to be good coaches (...) and design training exercises that are achievable but challenging enough” (Claxton 2021: 21). Pode, por isso, dizer-se que conhecimento científico, competência didática e empatia são fundamentais.

Uma base científica sólida parte, sem dúvida, de uma formação inicial de qualidade, mas depende também, e talvez sobretudo, das oportunidades de formação ao longo da vida que não raramente são vistas como motores de melhoria, de atualização, de regresso a uma mentalidade mais experimental, mais aberta, menos centrada nas questões burocráticas do exercício da profissão.

No que respeita à capacidade didática, também ela alimentada pela formação ao longo da vida e pela constante motivação para procurar novas fontes de conhecimento, destacar-se-ia a capacidade de resolução de problemas e a imaginação. Curiosamente, duas competências consideradas fulcrais para o futuro, em geral (Pölönen 2023). São

estes, aliás, os motores da capacidade para antecipar problemas, para desenhar materiais e atividades adequados aos interesses do público aprendiz, fugindo a um modelo único ou à dependência dos manuais escolares.

Por outro lado, o que tende a cativar para o ensino, numa primeira instância, é a motivação para contribuir positivamente para a formação humana e académica de crianças e adultos, dependendo do contexto de ensino em que atuamos. No que toca à empatia, pode dizer-se que contribui para a consideração de diferenças individuais dos aprendentes, para a compreensão e apoio e, inevitavelmente, para a consciência da multidimensionalidade da identidade plurilingue, tanto no caso de aprendentes mais novos, como sobretudo no caso do aprendiz adulto pelo seu capital de experiência e conhecimento prévios em várias línguas, dado que para muitos o português não é a primeira L2 que aprendem. Uma identidade adulta construída em contextos diversos e em várias línguas pode facilitar a apropriação de uma nova língua, mas pode também lançar desafios (Kramsch 2009; Thompson 2011) relacionados com o papel imposto pelo contexto de sala de aula.

Há, contudo, que abordar aqui, o que de fundamental contribui para a qualidade do docente: o conhecimento científico de base que permite desenvolver e construir uma abordagem pedagógico-didática no campo do português L2 (mas também de outras L2s). Nesse sentido, há áreas informativas da ação docente que não se podem contornar, como é o caso dos estudos do bilinguismo ou dos processos cognitivos, mas também neuropsicolinguísticos (Lopes & Pinto 2021), que regem a aprendizagem de uma ou mais línguas.

Aprender uma língua

Quatro pilares sustentam um processo de aprendizagem (Dehaene, 2020; Schmidt, 2010; Ullman & Lovelett, 2016). Atenção, motivação, correção e treino. Não obstante, do ponto de vista processual são, por sua vez, operacionalizados por quatro tipos de memória: a operatória, a episódica, a semântica e a procedimental ou processual (Dehaene, 2020). A importância do conhecimento da existência e peso destes fatores no processo de aprendizagem é grande quando temos em conta que ensinar não pode ser uma atividade dissociada do seu objetivo último, a aprendizagem. Por serem pontos basilares para a construção de qualquer atividade pedagógica, mormente aquela de que se trata

neste texto, o ensino-aprendizagem de L2s, explorar-se-á de forma sucinta o que, neste âmbito, pode contribuir para a formação de um docente de L2.

De facto, ao considerarmos os pontos discutidos adiante, é inevitável ter em conta que a sua abordagem é feita da perspectiva psicolinguística, porquanto se terá em conta o processamento da linguagem, com enfoque na aprendizagem e no uso de uma L2. Deste ponto de vista, o processamento não pode ser apartado do contexto sociocultural em que ocorre e das circunstâncias mentais que permitem operar esses sistemas, que são, obviamente, de base cerebral (Field, 2004).

Quatro tipos de memória: procedimental, declarativa, episódica e operatória

O processo de aprendizagem é descrito por Baddeley (1997), com aparente simplicidade, como registo e armazenamento de informação. Colocam-se, contudo, várias questões relativas ao muito que está implicado tanto no registo, como no armazenamento de informações provenientes de campos e fontes diferentes que são processadas, por sua vez, por sistemas cooperantes, mas ainda distintos na nossa mente.

De facto, a memória, ou o conjunto de sistemas que nos permite processar informação, é tão complexa que nos permite guardar conhecimento durante toda a vida ou retê-lo apenas por frações de segundos, dependendo do contexto, da forma e do momento em que este conhecimento nos chega.

Pode dividir-se o conceito de memória em duas grandes vias de processamento e armazenamento de informação: a memória de longo prazo (MLP) e a memória de curto prazo (MCP) (A. Pinto 2003; Peng 2008). A MLP é associada à imagem de um reservatório de informação previamente tratada, mas não se limita a esta função, porquanto é este sistema que também nos permite evocar conhecimento estabelecido, recuperá-lo e usá-lo no sentido de integrar informação atual (Peng 2008). É, no fundo, uma memória predominantemente de conteúdo, ligada a experiências individuais que ajudam a relacionar informação, enquanto a MCP se pode olhar como memória processual, dependente da atenção dirigida. É este mecanismo que nos permite guardar temporariamente informação que selecionamos como relevante no sentido de podermos associá-la àquela que já consolidámos anteriormente. Há, contudo, que ressaltar que a capacidade associada a este tipo de sistema tende a declinar com a idade e depende, para além do eventual declínio, de fatores individuais, como padrões cognitivos predominantes que levam a que alguns indivíduos tenham mais capacidade de retenção quando comparados com outros. Estes fatores individuais podem não ser exclusivamente de

ordem biológica, mas resultantes de aprendizagens e de rotinas de processamento de informação ao longo da vida (Pinto 2009). Estamos, assim, no domínio da cognição e do que construímos ao longo da vida em termos de capacidades mentais, muito em consonância com a nossa rotina mental e com os desafios que nos colocamos.

Baddeley e Hitsch (1974) descrevem a memória operatória (MO) como parte da MCP. A MO distingue-se da MLP por não possuir como função o registo e armazenamento de informação. O seu objetivo, como refere A. Pinto (2003), centra-se “[n]o apoio à actividade cognitiva complexa como a linguagem, o raciocínio, a resolução de problemas e a tomada de decisões.” (A. Pinto 2003: 2-3). Trata-se, pois, de uma especialização da MCP cujas características interessam a quem ensina uma L2 por se centrarem no controlo da atenção e na tomada de consciência

A MO é constituída, seguindo Baddeley (2000), por três componentes fundamentais para a aprendizagem e uso de uma L2 (mas não só), embora mais tarde, o mesmo autor (Baddeley 2007) tenha adicionado uma quarta função de cariz mais afetivo na filtragem da informação ao modelo inicial. Os três componentes que nos interessa, como docentes, conhecer consistem numa central de controlo atencional, no ciclo fonológico e no ciclo espaço-visual (A. Pinto 2003). Estas três funções são primordiais no que concerne ao processamento da linguagem. O ciclo fonológico permite reter e processar estímulos recebidos por via da oralidade, tanto quanto regula a preparação e vocalização articulatória. Por outro lado, o ciclo espaço-visual está implicado na leitura e na escrita. No início do processo de aprendizagem, estes mecanismos estão sobrecarregados de nova informação que vai sendo integrada e reutilizada. Nessa medida, estímulos distribuídos podem levar a que o processamento da mesma informação seja mais suave. Por outro lado, à medida que o aprendiz vai progredindo, convém que a introdução de novos elementos seja feita com base no que já é familiar, na medida em que a MO terá mais facilidade em reter e associá-los a conhecimento prévio. Em geral, apresentar elementos relacionados com experiência individual, cultura ou interesses pessoais pode potenciar a compreensão, retenção e reutilização da informação. Finalmente, a central de controlo atencional é essencial, por exemplo, na deteção de padrões linguísticos e na consciência do erro e da sua correção.

Outros sistemas de memória que interagem com a MO e que interessa mencionar no quadro da aprendizagem de uma L2 são a memória declarativa e a memória procedimental. Ao aprender conhecimento teórico ou de teor mais prático, procedimental,

a MO retém a informação, processa e ensaia a sua utilização, por ser um mecanismo que envolve processamento em ação. A memória procedimental é um tipo de MLP que armazena conhecimento automatizado, cujos erros podem ser detetados igualmente pela MO, aquando da prática do procedimento em causa. Este tipo de armazenamento é implícito, isto é, consiste num saber-fazer prático, como andar de bicicleta ou falar a língua materna (L1). Estas ações são levadas a cabo sem pensar, portanto sem planear a sua execução. Em regra, não sabemos sequer, a menos que estudemos estes procedimentos de um ponto de vista teórico, explicá-las sem as executarmos. Na verdade, este tipo de memória permite-nos desempenhar o chamado *multi-tasking*, porquanto os automatismos sobrecarregam menos a MO quando comparados com outros sistemas processuais.

Ao contrário, mas complementarmente, a memória declarativa é construída de forma consciente e está acessível também nesse plano. Contém informação explicável, porque as regras que regem esse conhecimento estão disponíveis para análise. Essa informação é explícita e pode ser evocada para recodificação pela MO de forma controlada. Como fornece pistas e estratégias para resolução de problemas com base em conhecimento explícito e consolidado, a memória declarativa contribui para que a MO dê resposta a questões em resolução.

Estes dois sistemas, o procedimental e o declarativo estão na base de dois importantes processos de apropriação de uma L2: a aquisição e a aprendizagem ou o *continuum* aquisição-aprendizagem (Odisho 2007), que se discutirá na subsecção seguinte.

Falta ainda, porém, abordar a memória episódica, que pode ser vista como componente da declarativa, por ser acessível a análise. Este é um tipo de MLP que nos permite recordar experiências pessoais, assim como contextos e emoções que lhes estão associadas. É um registo autobiográfico que enquadra a informação que vai sendo processada ao longo da vida.

No que concerne à aprendizagem de uma L2, a memória episódica leva a que o aprendiz se recorde de uma determinada aula ou conteúdo, de uma qualquer situação comunicativa associada às emoções e percepções sensoriais do local e do tempo em que aconteceu. A memória episódica permite narrar momentos que, associados a elementos de natureza sensorial ou a emoções positivas, podem levar a uma recuperação de informação linguística mais fácil. Isto leva a que seja inevitável refletir acerca do já

mencionado ecossistema construído na sala de aula e na forma como ele pode contribuir para um uso mais eficiente da L2.

3.1.1 Aquisição e aprendizagem

Entende-se por aquisição um processo tácito de apropriação de novo conhecimento, sem que o indivíduo em cujo cérebro se opera essa modificação se aperceba. Há, pois, apropriação sem análise (Paradis 2004).

É um processo lento, gradual, mas com um efeito duradouro, isto é, dificilmente o que entra no nosso repertório de conhecimento e ação por esta via se perde. É o caso da L1, de ações automáticas como conduzir ou andar de bicicleta. É um saber como fazer em oposição ao saber como explicar, um *knowing how* em contraste com o *knowing that* que ajuda a definir a aprendizagem. Tende a ser mais prevalente na infância, com a apropriação gradual da língua materna (sem que a criança se aperceba que sabe falar a língua), como de outras capacidades, mas continua presente ao longo da vida. Por esta via, processam-se sequências, regras, categorias e automatizam-se ações e respostas que se tornam rotina (Paradis 2004; 2009; Ullman & Lovelett 2016).

A aprendizagem deve ser vista como o segundo extremo do *continuum* aquisição-aprendizagem ou aprendizagem-aquisição, dependendo da fase da vida em que cada indivíduo se encontra ou até da via privilegiada através da qual processa a informação que se lhe vai apresentando ao longo da vida (Odisho 2007). Este é um processo que apoia predominantemente o processo de apropriação adulto de uma língua estrangeira, mas entra na vida da criança, senão antes, com o início da escolarização, altura em que a L1 começa a ser vista como um objeto de estudo. Essa perspetiva diferente de um meio de comunicação usado sem pensar leva a que se estabeleça uma distância entre falante e L1. É essa mesma distância que rege um processo de aprendizagem de uma L2, sobretudo quando ocorre em ambiente de instrução formal.

Este é um processo consciente, que exige pensamento abstrato, numa atitude de análise, de comparação, de associação. Uma tal atitude exige o controlo do falante, da sua MO, como também do sistema de memória declarativa que interage com a informação atual. É um tipo de via processual mais rápido, mais eficiente e flexível, mas que demanda repetição, treino (Odisho 2007; Paradis 2004; 2009; Ullman & Lovelett 2016).

A título de exemplo, veja-se como a memória declarativa e a memória procedimental tratam a conjugação verbal, de acordo com Ullman e Lovelett (2016). No caso do processamento declarativo, o falante é capaz de descrever a regra dizendo que, por exemplo, nos verbos regulares da segunda conjugação se adiciona um -i à raiz do verbo (com-) na primeira pessoa do singular do Pretérito Perfeito do Indicativo, resultando em *eu comi*. No caso do processamento de cariz procedimental, como sucede com a L1, o falante pode nem saber a que nos referimos quando mencionamos a segunda conjugação, mas sabe certamente que *eu comi* é a forma correta quando antecedida de *ontem*, por exemplo. O falante cuja via procedimental tem precedência conjuga o verbo sem saber regras, sem pensar, mas ponderando na forma como lhe soa determinada estrutura. Quando soa bem, percebe que é a forma mais frequente, logo aparenta estar correta. E embora nem sempre isso seja verdade, em resultado do grau de escolarização e de ideótipos vários, na maioria das ocasiões funciona como um juízo de gramaticalidade com um grau elevado de fiabilidade.

De facto, a seleção de uma via processual ou de outra depende de fatores que não são inteiramente conhecidos, mas que Ullman e Lovelett (2016) atribuem a hábitos e rotinas de aprendizagem, a tendências que decorrem de características individuais e até a contextos variados. Odisho (2007) frisa que a natureza e função dos dois tipos de processos são complementares e estão dependentes da idade do aprendente, do grau e tipo de exposição à L2 que quer usar, dos materiais a que são expostos e até da motivação para aprender. Sabemos que quem está motivado se expõe mais à L2, mesmo que isso não implique colocar-se em situações de insegurança e ansiedade linguísticas.

Os quatro pilares da aprendizagem

Atenção

A atenção dirigida é uma forma de alocação de recursos cognitivos ao processo de apropriação de informação nova. Leva a que façamos conexões com conhecimento prévio mais consolidado na MLP, mas conduz-nos também a um caminho de reconsideração do que antes tomávamos como garantido. É a atenção sustentada que alimenta o raciocínio e o pensamento, porque não só aprendemos o que é novo, mas também geramos conhecimento a partir das relações que estabelecemos entre as diversas fontes e conhecimentos que já possuímos.

De facto, a atenção pode explicar-se como uma tomada de consciência, mas qual é o seu papel no processo de aprendizagem? Por que razão não é suficiente uma exposição prolongada, constante, a uma L2 para a podermos usar? Em que difere a compreensão da L2 do seu uso automático?

No caso da apropriação de uma língua adicional, uma L2, a atenção dirigida leva, por exemplo, com frequência a que tomemos consciência das relações interlinguísticas que existem entre os sistemas linguísticos que já conhecíamos e/ ou usávamos e aquele que está em processo de aprendizagem, a que se pode chamar L3, na perspetiva de Hammarberg (2001). Há, pois, aspetos da L2 que nos podem, subitamente, parecer fazer sentido quando antes nos confundiam.

Schmidt (1990) relata exatamente esta tomada de consciência relativamente a elementos do português que, embora tivessem sido ensinados explicitamente em contexto de sala de aula, não tinham sido retidos por ele, nem usados conscientemente, isto é, em pleno domínio das palavras que compunham uma estrutura muito presente nas conversas que já era capaz de encetar em português L2. Isto significa que o facto de uma certa estrutura ser ensinada não implica que tenha sido aprendida (Ellis 2009). Mas também quer dizer que nem sempre o uso da língua deriva do seu conhecimento explícito. Finalmente, revela que parecem existir duas vias de processamento que não se cruzam. Uma que nos permite usar certos sons associados a uma sequência com significado, sem sabermos decompor esses sons em palavras, e outra que domina essas sequências de uma forma controlada. São duas vias que dependem dos dois processos de apropriação de uma L2 já mencionados: aquisição e aprendizagem.

A *Noticing Hypothesis* de Schmidt (1990) implica distinguir a percepção da compreensão. O autor explica desta forma:

When reading, for example, we are normally aware of (notice) the content of what we are reading, rather than the syntactic peculiarities of the writer's style, the style of type in which the text is set, music playing on a radio in the next room, or background noise outside a window. However, we still perceive these competing stimuli and may pay attention to them if we choose.” (Schmidt 1990: 132)

A atenção pode ser explicada, portanto, como uma forma de inibir certos estímulos a favor de outros, num patamar perceptual que antecede a tomada de consciência do conteúdo do estímulo que tem precedência. É este processo que permite a compreensão,

isto é, a análise de cariz metalinguístico, funcional, controlado, com o intuito de aprender e de compreender. Analisar, comparar e resolver problemas dependem desta distância relativa ao objeto-língua (Odisho 2007).

Sem prejuízo do que foi referido até aqui, há uma questão que se coloca relativamente à atenção. É sempre um processo intencional ou pode ser incidental?

Com efeito, o que nos mostra Schmidt (1990; 2010) através do relato da sua experiência como linguista e como aprendente de português L2 no Brasil é que essa tomada de consciência pode ocorrer sem intenção, sem esforço atencional, como se, de repente, aquilo que não era consciente se tornasse óbvio. Curiosamente, Eagelman (2020) explica que, como no caso de um iceberg, só uma parte da informação que o cérebro trata é chamada à análise consciente. A parte maior, submersa, do iceberg é automática e inconsciente. Metodologias de ensino, como a *Natural Approach*, na verdade, foram defendidas por assentarem na convicção de que as línguas são absorvidas naturalmente, sem controlo consciente do seu funcionamento, pela mera exposição, numa simulação do processo aquisitivo pelo qual passam as crianças quando começam a usar a sua L1, ou língua materna.

Sabemos, contudo, que um adulto tende a tratar a informação de forma consciente, analítica e controlada. É o controlo atencional (Bialystok 2001) que o permite, porquanto produz melhor recuperação da informação compreendida e armazenada na memória de longo prazo que, por ter sido relacionada com conhecimento prévio e, idealmente, utilizada em qualquer situação, se encontra mais disponível. Isto não implica, porém, que se defenda uma metodologia próxima do estudo da gramática pela gramática, ou da memorização de listas de vocabulário. As línguas são veículos de significado, pelo que convém que o seu uso seja pleno de intenção, de criatividade e de sentido.

Nem sempre é possível garantir que a atenção se concentra no que é abordado na sala de aula, muito embora seja fácil inferir que sem esse enfoque, talvez o aprendente careça de *intake*, por oposição a *input* (Krashen 1985; Schmidt 1990). A exposição à língua não passa de uma oportunidade de *input*. Contudo, é essencial que haja *intake*, para haver compreensão consciente, ou trabalho processual controlado que leve o aprendente a estabelecer ligações, a fazer comparações e a experimentar intencionalmente o que aprendeu.

Numa perspetiva pedagógico-didática, cabe-nos, como docentes, chamar a atenção de formas diversas para aspetos da língua que sabemos serem particularmente desafiantes.

Uma atitude de antecipação de problemas, lançando mão da necessária imaginação sustentada, naturalmente, pela experiência e pelo conhecimento, é indispensável no sentido de garantir que certos aspetos da língua em ensino sejam tornados evidentes de molde a que sejam notados.

4.2 Motivação

No caso da motivação ou do grau de envolvimento que cada aprendente sente no decurso do processo de aprendizagem, falamos de um conjunto de fatores, intrínsecos e extrínsecos, que levam a que cada pessoa se sinta mais ou menos comprometida com o objetivo de usar a língua que aprende. Não será por acaso que a motivação é vista como um dos fatores mais imprevisíveis e incontroláveis do processo de aprendizagem em contexto de instrução formal. Depende de muitas variáveis, algumas das quais totalmente impercetíveis para ambos os lados intervenientes. Se, por um lado, há características individuais do aprendente que podem levá-lo a ter um comportamento que não se coaduna com as expectativas do docente, também este e a sua atitude podem não ir ao encontro do que o público percebe como um bom professor. Há neste conjunto de expectativas das duas partes uma impossibilidade de previsão ou até de correspondência, muitas vezes. Há, então, algo que possa ser controlado no campo da motivação? Olhamos para a motivação intrínseca como um fator aleatório ou aceitamos agir no quadro de um continuum intrínseco-extrínseco?

Talvez valha a pena considerar, para além de algumas diferenças individuais debatidas adiante, o que é mais específico no campo da motivação dentro da sala de aula.

A crescente personalização que se preconiza para o ensino é tanto mais necessária quanto os públicos aprendentes se configuram heterogéneos. As movimentações crescentes de públicos que precisam ou querem, pelos mais diversos motivos, aprender, por exemplo, português L2 levam a que surjam nos diversos contextos de ensino, curricular ou privado, aprendentes com necessidades diversas. Ir ao encontro desses interesses acarreta dificuldades que não se prendem com a introdução de atividades lúdicas ou que despertem ânimo instantâneo, mas que estão objetivamente ligadas à abordagem dos conteúdos a ensinar, à forma como se lhes dá resposta didática e ao ecossistema construído na sala de aula.

Nesse sentido, a exploração do potencial do aprendente é essencial. Desse potencial fazem parte as experiências de vida, as outras línguas, os interesses, as características

individuais de cada um. Dir-se-á que em grupos grandes não é possível chegar a um tal detalhe, talvez com alguma razão. Não será, porém, pesem as dificuldades, relevante ter em mente a observação de comportamentos, a informação de preferências, de dados demográficos ou um grau razoável de aproximação empática a quem passa tanto tempo numa sala de aula? Não fará essa aproximação parte da aclamada generosidade de que está imbuída a profissão de professor? Este tipo de manifestação de empatia está tradicionalmente mais associado a públicos aprendentes infantis ou adolescentes, contudo será de descartar com públicos adultos e seniores? O testemunho de Thompson (2011) faz-nos refletir sobre a necessidade de mostrar abertura e compreensão precisamente nesse contexto, até porque a experiência de aprender outra língua pode ser, amiúde, mais desafiante para quem há muito não se vê numa sala de aula. Assinar o contrato implícito que está subjacente à inscrição de um curso de L2 é, para muitos, difícil por levar a uma consciência diferente de si mesmo num processo em que o aprendente se coloca novamente no papel vulnerável de quem não sabe. Se para muitos há um desafio agradável envolvido nesse retorno, para outros essa posição é ingrata, num primeiro momento. Thompson (2011) pergunta “who am I in this new language?” (p. 62) por se sentir incapaz de ser ele mesmo na língua que aprendia.

Aprender outra língua implica uma reorganização mental e emocional que, por sua vez, causa ansiedade a muitos (Dewaele et al. 2018). Há uma identidade em construção numa certa língua que até aí não existia, mas há também inseguranças várias na construção linguística de um pensamento já consolidado noutra(s) língua(s) (Kramsch 2009).

Manter um ambiente positivo, menos normativo, nada autoritário pode ajudar a construir um ecossistema de sala de aula mais leve, centrado numa atitude de controlo do aprendente sobre o processo de aprendizagem, na medida em que a sensação de perda desse controlo é prejudicial ao conforto do aprendente adulto (Gabrys-Barker 2016).

Afastar a ideia de que tudo o que, como docentes, trazemos para a sala de aula é novo. A condescendência é fatal em qualquer contexto de ensino, mas é sobretudo pernicioso no caso dos aprendentes adultos e seniores, não raramente mais experientes do que o docente que os acompanha (Pfenninger & Singleton 2019). Para além da reavaliação de identidade experienciada por Thompson (2011), o mesmo autor refere ter-se sentido um tanto infantilizado na sala de aula, por ser corrigido de forma porventura mais dura do que esperava. Tendo em consideração que a própria experiência de voltar à

sala de aula remete para a infância, no caso de muitos aprendentes adultos, o ideal será resistir à correção constante que quebra o fluxo de pensamento e que leva o aprendente adulto a sentir-se desconsiderado na partilha das suas experiências, ainda que a forma linguística não seja sempre aquela que se considera correta.

4.3 Feedback corretivo

No que concerne à reação corretiva por parte do docente, há alguns pontos sobre os quais vale a pena refletir, quer numa perspetiva de formação inicial, quer também no contexto de formação contínua, dado que as opiniões respeitantes forma, efetividade e consequências da correção na oralidade e na escrita se dividem e têm vindo a ser objeto de pesquisa nos últimos anos.

O feedback corretivo consiste, em geral, em “helping learners establish targetlike form-meaning mappings while they are engaged in the effort to communicate”, como regista Ellis (2010: 336). Este esforço comunicativo abrange a oralidade e a escrita, pesem embora as diferenças que evidenciam em termos de correção, como veremos mais adiante, de forma muito sucinta.

De uma forma alternativa, mas não contrária, Nassaji e Kartchava (2017: ix), referem que o feedback corretivo é composto de enunciados que dão pistas ao aprendente acerca das falhas no seu desempenho oral ou escrito. Estas falhas, ou erros, apresentam-se numa variedade de tipos que vai do linguístico ao pragmático, entre outros.

Numa conceção do ensino de línguas que se enquadre numa moldura cognitivista ou sociocultural, a correção do erro é vista como necessária no processo de convocação da atenção do aprendente. Tendo em mente a hipótese de Schmidt (1990), não há lugar a dúvidas acerca do papel da atenção dirigida ao longo do processo de aprendizagem, embora não se diminua a intervenção de processos implícitos no mesmo processo. Note-se que estas palavras são especialmente adequadas quando falamos de aprendizagem na idade adulta.

Fazendo uma ligação com o que já foi aduzido acima, porquanto obviamente todos os temas aqui abordados são indissociáveis, pode dizer-se que o feedback corretivo é, com frequência, uma estratégia sensível no que respeita à motivação e à gestão da frustração, dependendo das opções à disposição de quem ensina (Han & Hyland 2019; Hyland 2019). Amiúde, a correção de cariz mais explícito pode, nalguns casos, criar uma sensação de confronto que obsta ao progresso. Mas o contrário pode também verificar-

se, isto é, um aprendente pode mesmo solicitar a correção explícita, continuada, por se sentir mais seguro dessa forma. Por outro lado, estratégias corretivas implícitas podem levar a que o aprendente não reconheça força corretiva no comentário que recebe (Ellis 2021; Nassaji e Kartchava 2017).

Na verdade, as noções de “implícito” e “explícito”, frequentemente usadas neste texto, carecem de definição no quadro do feedback corretivo, isto é, no extremo esquerdo do *continuum* ensino-aprendizagem. Sendo certo que são predominantemente usadas quando se trata de caracterizar o extremo direito, a aprendizagem (que também ganha em ser vista como par da aquisição), é relevante que se olhe de um ponto de vista pedagógico, estratégico, para este binómio, na medida em que sabemos que traduz o funcionamento das duas vias primordiais de apropriação de conhecimento, procedimental e declarativa.

Ellis (2021) define com precisão a correção explícita em oposição à implícita. A primeira “makes it clear to the learner that a correction has been made or is needed”, enquanto no caso da segunda a “corrective force is masked because it is potentially performing some other function” (Ellis 2021: 341). A correção explícita é óbvia, enquanto a implícita pode consistir numa negociação do significado, numa aparente incompreensão, ou numa reformulação simples.

Envereda-se neste texto pelo continuum explícito-implícito defendido por Ellis (2021) por se considerar que faz parte de um quadro pedagógico mais amplo centrado no aprendente e nas suas diferenças individuais, bem como numa conceção de ensino que considera a procura da Zona de Desenvolvimento Proximal fundamental (Vygotsky, 2007). Significa isto que ambos os tipos de estratégias devem ser tidos em conta, assim como deve ser considerada a necessidade de trânsito nesse continuum numa mesma situação de ensino ou com o mesmo aprendente. Ellis (2021) chama-lhe “scaffolded feedback” (p.356), lançando mão tanto de Vygotsky (2007) como de Bruner (1966) (ver também Wood, Bruner e Ross, 1976) para explicar a necessidade de gradação e de adequação ao aprendente como indivíduo, até porque a reação à correção varia interindividual e intraindividualmente. O mesmo aprendente recebe a correção de forma diferente ao longo do processo de aprendizagem, na medida em que talvez necessite de correção mais explícita no início do processo, mas reconheça sem dificuldades uma pista implícita mais adiante por se encontrar já mais familiarizado tanto com os erros mais frequentes, como com as formas corretas. E aprendentes diferentes tendem a reagir de forma também variável à mesma estratégia corretiva por razões que se prendem com a

personalidade, com experiências de aprendizagem anteriores, com preferências pessoais, enfim, com traços que dificilmente se antecipam na totalidade, mas que se vão tornando mais salientes.

Com efeito, tendo como base uma conceção de feedback corretivo em trânsito num continuum explícito-implícito reconhece-se o contrato de construção conjunta de conhecimento que se estabelece entre aprendente e docente. Desse contrato faz parte o compromisso de avaliação dinâmica ao longo do processo de aprendizagem. Resulta deste compromisso uma composição gradual da representação mental da L2.

4.4 Treino

Numa entrevista à Fundação Francisco Manuel dos Santos em 2021¹, Rui Costa, neurocientista, alude à necessidade de treinar movimentos físicos no sentido de os tornar cada vez mais próximos de uma resposta automática e melhorada. Com efeito, qualquer aprendizagem tem de ser treinada de molde a consolidar-se e tornar-se disponível para recuperação noutros momentos.

Se bem que Paradis (2009) afirme que o conhecimento que aprendemos não se transforme em conhecimento adquirido, Ullman e Lovelett (2016) explicam que a informação é sempre processada por ambas as vias. Essa mecânica paralela leva a que, dependendo do uso que fizermos dos novos conhecimentos, uma das duas vias processuais tenha precedência sobre a outra. Quer isto dizer que quanto mais treinarmos estruturas linguísticas, mais provável é que elas se tornem mais presentes e que sejam evocadas e usadas com maior grau de automatização. Em suma, a repetição é útil, muito embora não signifique que deva ser aborrecida. É no desenho de estratégias e de atividades didáticas que se joga com uma repetição criativa. Cabe ao docente procurar ou criar oportunidades de treino que apelem à motivação do aprendente e que dependam de estímulos variados sob pena de se tornarem só repetições monótonas.

Conclusão

O texto em apreço destina-se a docentes em formação (inicial ou contínua) e, por essa razão, aborda pontos fundamentais para a construção permanente de uma visão

¹ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=bFjU1k1ESVI> (último acesso a 24 de setembro de 2023).

ampla sobre o ensino-aprendizagem. Essa construção não se esgota, porquanto o próprio docente é ele/ela próprio/a um/a profissional em permanente construção quando a motivação é sólida.

Se a personalização crescente do ensino (Claxton 2021) parece ser uma inevitabilidade, dadas as características cada vez mais variadas de quem aprende uma L2, por força da mobilidade humana que cada vez é mais fácil, talvez seja de considerar que também no campo da docência há variação neste campo. O contrato implícito na sala de aula também depende da individualidade de quem ensina. Não basta, pois, querer ser professor. É necessário que quem se propõe seguir esta profissão esteja ciente de que raramente se encontra um modelo de aula que funciona durante toda a vida, que há sempre situações inesperadas na sala de aula a que é necessário fazer face e que o público-aprendente muda, tem necessidades diversas, interesses em mutação e graus de motivação muito variados, mesmo quando são adultos. Só quem estiver preparado para lançar mão de criatividade, para resolver problemas e para pensar o ensino fora da sala aula resultará num/a bom/boa professor/a. É a estes pontos que Kirschner e Hendrik (2020) aludem indiretamente ao caracterizar o ensino como uma arte informada pela ciência. Este texto deixa, pois, alguns pontos que resultam da investigação científica. Não obstante, volta ao ponto inicial dedicado ao bom professor, porquanto não se pode esquecer que o/a professor/a não deve ser visto só como um técnico, mas como uma pessoa que, de forma inteira, interessada e generosa, se apresenta na sala de aula com um plano. Claxton (2021) afirma que “[o]nly when bald knowledge has been transmuted into a living understanding does it become genuinely useful.” (p.34). É nessa operação de transmutação que o docente atua.

Referências

- BADDELEY, A. (1997). *Human memory: Theory and practice*. Psychology press.
- BADDELEY, A. & HITCH, G. (1974). "Working Memory". In G.H. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation*. New York: Academic Press. 8. 47-89
- BADDELEY, A. (2000). "The episodic buffer: a new component of working memory?" *Trends in cognitive sciences* 4.11 417-423.
- BADDELEY, A. (2007). *Working memory, thought, and action*. Oxford: OUP.
- BIALYSTOK, E. (2001). *Bilingualism in development. Language, literacy and cognition*. New York: Cambridge University Press

BRUNER, J. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press

CID, M. (2017). "Avaliar para incluir e melhorar as aprendizagens: práticas, obstáculos e possibilidades". In J. Almeida & E. Chaleta (Orgs.). *Formação docente em inclusão e direitos humanos no Brasil e em Portugal* pp. 187-212. Alagoas: EDUFAL.

CLAXTON, G. (2021). *The future of teaching: And the myths that hold it back*. Abingdon: Routledge.

DEHAENE, S. (2020). *How we learn. The new science of education and the brain*. London: Allen Lane.

DEWAELE, J.-M., WITNEY, J., SAITO, K. & DEWAELE, L. (2018). "Foreign language enjoyment and anxiety in the FL classroom. The effect of teacher and learner variables". *Language Teaching Research* 2 (6): 676-697.

EAGLEMAN, D. (2020). *Livewired: The inside story of the ever-changing brain*. Canongate Books.

ELLIS, R. (2009). "Implicit and explicit learning, knowledge and instruction". In Ellis, R.; Loewen, S.; Elder, C.; Erlam, R.; Philp, J.; Reinders, H. *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.

ELLIS, R. (2010). "A framework for investigating oral and written corrective feedback. Epilogue". *Studies in Second Language Acquisition* 32: 335-349.

Ellis, R. (2021). "Explicit and implicit oral corrective feedback". In H. Nassaji & E. Kartchava (Eds.). *The Cambridge handbook of corrective feedback in second language learning and teaching* pp. 341-364. Cambridge: Cambridge University Press.

FIELD, J. (2004). *Psycholinguistics: The key concepts*. Psychology Press.

GABRYŚ-BARKER, D. (2016). "Caring and sharing in the foreign language class: on a positive classroom climate". *Positive psychology perspectives on foreign language learning and teaching*. 155-174.

HAMMARBERG, B. (2001). "Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition". In Cenoz et al. (Eds.). *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*. Bristol, UK: Multilingual Matters.

HAN, Y. & HYLAND, F (2019). "Academic emotions in written corrective feedback situations". *Journal of English for Academic Purposes* 38: 1-13.

HANUSHEK, E. A. & RIVKIN, S. G. (2006) Teacher quality. In Hanushek, E. & Welch, F. (Eds.), *Handbook of the Economics of Education*. Amsterdão: North Holland. 2. 1051-78.

HYLAND, K. (2019). *Second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

KANE, T.; STAIGER, D. (2008). *Estimating teacher impacts on student achievement: an experimental evaluation*. NBER Working paper nº 14607.

KANE, T. MCCAFFREY, J., MILLER, R.; STAIGER, D., (2013). *Have we identified effective teachers? Validating measures of effective teaching using random assignment*. MET Project. Bill and Melinda Gates Foundation.

KIRSCHNER, P. & HENDRIK, C. (2020). *How Learning Happens: Seminal Works in Educational Psychology and What They Mean in Practice*. London; New York, NY: Routledge. ISBN: 978-0-367-18457-3.

KRAMSCH, C. (2009). *The multilingual subject*. Oxford: Oxford University Press.

KRASHEN, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Harlow: Longman.

LOPES, Â.; PINTO, M. da G. (2021) "A aprendizagem e o ensino da leitura-escrita em bilíngues adultos: aspetos da sua complexidade neuropsicolinguística". *Letrônica* 14 (2).

NASSAJI, H.; KARTCHAVA, E. (2017). "Corrective feedback in second language teaching and learning". *Corrective Feedback in Second Language Teaching and Learning* 23.4.

ODISHO, E. Y. (2007). "A Multisensory, Multicognitive Approach to Teaching Pronunciation". *Linguística - Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto* 2: 3-28.

PARADIS M. (2004). *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

PARADIS, M. (2009) *Declarative and procedural determinants of second languages*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company

PFENINGGER, S.; SINGLETON, D. (2019). "A critical review of research relating to the learning, use and effects of additional and multiple languages in later life". *Language Teaching Surveys and Studies* 52 (4): 419-449.

PENG, F. (2008). *Language in the brain: Critical assessments*. A&C Black.

PINTO, A. (2003). *Memória a curto prazo e memória operatória: Provas e correlações com outras tarefas cognitivas*. Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/18510/2/83035.pdf> (último acesso a 30 de setembro de 2023).

PINTO, M.G.L.C. (2009) *A linguagem ao vivo*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

PÖLÖNEN, P. (2023). *Competências para o futuro. As 12+1 competências para o sucesso da inteligência humana*. Lisboa: Bertrand Editora

REIS, A.; SEABRA, C.; NUNES, L.; CARNEIRO, P.; FREITAS, P.; FERREIRA, R. (2021). *O impacto do Professor nas aprendizagens do aluno - Estimativas para Portugal*. EDULOG – Fundação Belmiro de Azevedo. Disponível em <https://www.edulog.pt/publicacao/35> (Último acesso a 14 de setembro de 2023).

SCHMIDT, R. (1990). "The Role of Consciousness in Second Language Learning". *Applied Linguistics*. 11 (2): 129-158.

SCHMIDT, R. (2010). "Attention, awareness, and individual differences in language learning". In W. M. Chan, S. Chi, K. N. Cin, J. Istanto, M. Nagami, J. W. Sew, T. Suthiwan, & I. Walker, *Proceedings of CLaSIC 2010. Singapore, December*, pp. 721-737. Singapore: National University of Singapore, Centre for Language Studies.

THOMPSON, C. (2011). *Losing my voice and finding another. Learning a second language*. Hollister, CA: MSI Press, LLC.

ULLMAN, M.T & LOVELETT, J.T. (2016). "Implications of the declarative/ procedural model for improving second language learning: The role of memory enhancement techniques". *Second language research*. Special Issue 1-27.

VYGOTSKY, L. (2007). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

WOOD, J., BRUNER, J. & ROSS, G. (1976). "The Role of Tutoring in Problem Solving". *Journal of Child Psychiatry and Psychology* 17: 89-100.
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381>.

Marcas de subjetividade enunciativa e ensino de PLE

Maria Aldina MARQUES

Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas

Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho

mamarques@elach.uminho.pt

ORCID 0000-0003-3263-1977

Resumo

Os conceitos de enunciação e subjetividade ganham centralidade teórica com Benveniste. Se a enunciação é definida como atualização da língua em discurso, a subjetividade é “a capacidade do locutor para se propor como sujeito” nessa enunciação (Benveniste 1988:286), de se propor como EU, instaurando pelo mesmo ato enunciativo um TU. A subjetividade é sempre intersubjetividade. Nos discursos, o locutor compartilha com o seu alocutário os modos de estar presente que escolhe em função de constrições várias, isto é de regras e de regularidades de uso da língua. Aprender uma língua estrangeira é aprender estes modos de estar presente. Pretende-se, neste trabalho mostrar como as categorias linguístico-discursivas pelas quais o locutor constrói a sua (inter)subjetividade podem ser aplicadas ao ensino do PLE. A análise das formas de tratamento num pequeno *corpus* de mensagens de aniversário permite exemplificar estes valores e usos.

Palavras-chave: ensino de PLE; formas de tratamento; interação verbal; (inter)subjetividade

Abstract

The concepts of enunciation and subjectivity gain theoretical centrality in Benveniste's work. If enunciation is defined as the conversion of language into discourse, subjectivity is "the ability of the speaker to propose himself as a subject" in this enunciation (Benveniste 1988: 286), to propose himself as I, establishing through the same enunciative act a YOU. Subjectivity is always intersubjectivity. The speaker shares with his addressee the ways of being present that he chooses depending on various constraints, or rules and regularities of language use. Learning a foreign language means learning these ways of being present in discourse. The aim of this work is to show how some of the linguistic-discursive categories through which the speaker constructs his (inter)subjectivity can be applied to the teaching of Portuguese as a foreign language (PLE). The analysis of the forms of address in a small *corpus* of birthday messages allows us to exemplify these values and uses.

Keywords: PLE teaching; forms of address; verbal interaction; (inter)subjectivity.

1. Introdução

A necessidade de conhecer a definição dos conceitos usados em investigação, integrados no quadro teórico que lhes confere pertinência científica é a base para o manuseamento que a aplicação ao ensino das línguas, maternas ou não maternas, exige. É neste enquadramento que colocamos a discussão do conceito de *subjetividade*, a exemplificar pela análise da categoria discursiva de formas de tratamento em português europeu.

A subjetividade é um termo da linguagem do quotidiano, com que os falantes estão familiarizados, mas que, longe de ser esclarecedor, remete para uma zona de ambiguidade, quase de caos, se limitado ao absolutamente individual, de que é exemplo a definição abaixo, retirada ao acaso da internet, e onde sobressai esse individualismo que quase parece impossível de partilhar:

A subjetividade é o conjunto de *qualidades e características individuais de uma pessoa, tudo aquilo que há de mais particular*, que a diferencia das outras pessoas. Envolve seus sentimentos, seus desejos e expectativas, seus gostos e aversões, sua maneira de se perceber e de perceber o mundo, enfim, tudo o que configura uma pessoa singularmente.

<https://www.ex-isto.com/2021/02/subjetividade.html>

Importa, pois, recentrar a questão na relação com a linguística ou as ciências da linguagem. A questão linguística da subjetividade e a questão da *subjetividade linguística* – a ordem dos fatores não é arbitrária - não se inauguram com Benveniste (1988, 1989), mas têm aí um marco teórico que influencia todo o caminho percorrido na investigação.

2. Subjetividade e linguagem

As questões teóricas levantadas pelo tema da subjetividade são o centro da investigação desenvolvida por Benveniste, sobre “a condição do homem na linguagem” (1988: 287). Na verdade, é o regresso desta problemática à teoria linguística, às preocupações investigativas, e que as correntes estruturalistas haviam afastado na procura de uma objetividade que sustentasse a cientificidade da área. Abrindo ainda mais a porta para outras vertentes de análise, e de um novo paradigma da língua em uso, a subjetividade é uma das questões fundamentais na relação com a enunciação que define uma área forte de estudos frequentemente delimitada como *linguística da enunciação*.

A subjetividade convoca uma redefinição do próprio objeto de estudo, assumindo a heterogeneidade da língua e dos usos. É, pois, uma questão que se torna central quando se pretende reorientar a investigação, da língua para o discurso (e da linguística para o ensino).

A subjetividade é constitutiva da língua, porque *o sujeito está necessariamente presente no seu discurso*. Não havendo discurso sem locutor, a subjetividade é condição do discurso. Importa sublinhar que Benveniste, fiel ainda a pressupostos estruturalistas, coloca o sujeito como centro interno de referência, um lugar marcado na língua e teorizado como aparelho formal da enunciação, constituído por categorias linguísticas, em que sobressai a dêixis, também alvo da atenção dos filósofos da linguagem, no quadro de uma reflexão pragmática sobre a linguagem e o significado. É verdade que Benveniste estende a subjetividade a outras categorias, nomeadamente a dimensões modais. E ao tornar indissociável enunciação e referência, a que Mondada e Dubois (1995) chamarão referenciação, aponta para o carácter (inter)subjetivo da linguagem, que leva Koch, Morato e Bentes a afirmar, bastante mais tarde que “A referenciação não perpassa simplesmente por uma representação extensional de referentes do mundo extramental. A realidade é construída, mantida e alterada, pela forma como, sociocognitivamente, o sujeito interage com o mundo.” (Koch, Morato & Bentes 2005: 7). O caminho percorrido é um longo caminho de problematização deste tópico. Vale a pena, pois, aprofundar as propostas de Benveniste sobre a subjetividade.

2.1. A subjetividade no quadro teórico da enunciação linguística

Benveniste define subjetividade como a “capacidade do locutor para se propor como sujeito.” (1988: 286). Não é fechar a língua, e o seu estudo, na cerca do subjetivismo individual irrepitível, referido acima. O ser humano é gregário, os seus modos de categorização do mundo têm ancoragem cognitiva e social. Benveniste não concebe o sujeito sem um outro: Eu não sou EU sem o OUTRO. É um sujeito que partilha com a comunidade os modos de ser sujeito em discurso. Charaudeau (2010), por exemplo, chama a atenção para o facto de o sujeito sofrer restrições ao uso da palavra, decorrentes da sua condição de membro de uma sociedade, mantendo, contudo, a capacidade de construir um projeto de comunicação que lhe é próprio. Daí que, a subjetividade seja de facto intersubjetividade. Benveniste retoma a questão várias vezes, sublinhando a “condição de diálogo que é constitutiva da pessoa” (1988: 286). Há uma

imbricação do eu e do outro que é a imbricação do indivíduo e da sociedade: “É numa relação dialética que englobe os dois termos e os defina pela relação mútua que se descobre o fundamento linguístico da subjetividade” (Benveniste 1988: 287). A língua só pode ser concebida como alteridade. Para o autor, esta é “constitutiva da enunciação e da língua”. O ato de enunciação constitui-se num quadro figurativo (Benveniste, 1989: 16). E o interlocutor está implicado na negociação dos sentidos,

2.2 Subjetividade e discurso

A subjetividade está presente nos discursos, porque não há discursos sem locutor. A questão que se coloca então é a dos modos discursivos de ser sujeito. Construir a (inter) subjetividade é atualizar regras e regularidades da língua em uso. Por outras palavras, a construção discursiva de relações humanas é uma das vertentes de *ser sujeito*, e parte fundamental do sentido dos discursos. É esta vertente de construção de relações interpessoais nos discursos que Kerbrat-Orecchioni (1992 : 13) sublinha: “Une part importante du matériel produit au cours de l’interaction n’a d’autre fonction que relationnelle”.¹ A capacidade de o falante se propor como sujeito é marcada no discurso por diferentes categorias linguístico-discursivas inter-relacionadas que concorrem para a construção da subjetividade (Kerbrat-Orecchioni, 1980). Como sublinha Rabatel (2013: 35), este é um processo global indissociável das relações interpessoais construídas na e pela interação: “Le marquage de la subjectivité (...) s’ouvre à l’organisation des discours”.²

3. Categorias linguístico-discursivas ao serviço da subjetividade e ensino da língua – as Formas de Tratamento em português europeu

As formas de tratamento (FT, a partir de agora) são uma categoria pragmática que relaciona a língua e a sociedade, sem que obviamente essa relação seja especular. Nos discursos, as FT estão ao serviço da construção da relação interpessoal, das imagens, dos posicionamentos, que cada locutor, simultaneamente, reivindica para si e atribui aos outros. Daremos atenção sobretudo às formas de alocação, que colocam o Outro no discurso do EU.

¹ Uma parte importante do material produzido durante a interação tem uma função unicamente relacional. (tradução pessoal)

² “A marcação da subjetividade (...) abre-se à organização dos discursos” (tradução pessoal).

Na categorização das formas de tratamento, a proposta de Brown e Gilman (1960), que destaca a categoria de formas de tratamento pronominal, é fundamental (para seguir ou para reformular ou para criticar). Os autores propõem as categorias T/V (do latim, *tu* e *vos*, pronomes de tratamento de 2.^ap/s.), de acordo com critérios de poder e solidariedade nas relações discursivas interpessoais. Trata-se de uma essencialização de fenómenos mais ou menos complexos de acordo com as línguas consideradas, segundo parâmetros que não são dicotómicos, mas gradativos, de distância/proximidade e simetria/assimetria, que levam à construção de um registo de língua e de uma relação

[±] formal. O sistema de formas de tratamento no português europeu contemporâneo (PEC) organiza-se, como proposto por Lindley Cintra (1972), em 3 categorias, denominadas formas de tratamento nominal (FTN), formas de tratamento pronominal (FTP) e formas de tratamento verbal (FTV). O sistema de FT do português europeu é, pelas formas e usos que o caracterizam, complexo (Lindley Cintra, 1972, Carreira, 1998, 2004, Duarte, 2011, etc.). No quadro 1 sintetizo os valores (essencializados) das 3 categorias de FT, de singular, em português europeu contemporâneo (PEC), que suportam a abordagem aqui realizada

		Formas de tratamento pronominal, nominal e verbal (PEC)	
		2. ^a pessoa (+proximidade; +simetria; - formalidade)	3. ^a pessoa (-proximidade; -simetria; +formalidade)
FT - singular		FTP: <i>Tu</i> vais à cidade?	FTP : <i>você</i> vai à cidade?
		FTV: <i>vais</i> à cidade?	FTV: <i>vai</i> à cidade?
		FTP: Nome próprio / Nome de família <i>Ana</i> , vais à cidade? <i>Meireles</i> , vais à cidade?	FTP: Apelativos gerais / Nome próprio / Nome de família/título académico <i>Ana</i> , vai à cidade? A <i>Ana</i> vai à cidade? <i>Meireles</i> , vai à cidade? O <i>Meireles</i> vai à cidade? <i>Senhor doutor</i> vai à cidade? O <i>senhor doutor</i> vai à cidade?

Quadro 1 – Valores (essencializados) das 3 categorias de FT, de singular, em PEC

Os trabalhos publicados (Oliveira 2005, Carreira, 1998, 2004) dão conta de uma complexificação da categoria FT, relativamente a estes parâmetros iniciais, pois são

marcas de uma relação interpessoal, compósita e dinâmica que se constrói em cada situação comunicativa, e que Brown e Gilman não deixaram de considerar. Catherine Kerbrat-Orecchioni (2008: 405) chama-lhe categoria camaleão, pelos valores que assume em sintonia com o contexto: “le terme d’adresse apparaît-il souvent comme une sorte de camaléon, qui épouse la valeur de son entourage tout en lui servant de résonnateur”.³ Entram aqui dimensões sociais, discursivas, mas também históricas, emotivas, idiossincráticas, a que Coseriu faz referência: “...seu emprego não está determinado exclusivamente pela relação estritamente social com o interlocutor (...) mas também pelo grau de conhecimento recíproco e de intimidade entre os interlocutores, por atitudes de respeito humano simplesmente, etc.” (1990:45). É, pois, a partir dos usos nos quais se constroem intersubjetividades cognitiva, social e historicamente reguladas que é possível determinar os sentidos que uma FT adquire. O conceito pragmático de escolha tem aqui a maior aplicabilidade (Verschueren e Östman 1995, Portolés 2004). Usar uma FT é escolher como reconhecer o outro (Marques, 2014). E esse reconhecimento está presente no modo de construir as relações intersubjetivas ou interpessoais.

3.1 As FT: Usos estratégicos contextuais

O nosso objetivo é, como referido, sublinhar a importância da relação entre a investigação em ciências da linguagem e o ensino-aprendizagem do PLE, pela análise do uso das formas de tratamento do português europeu, em situações de interação autênticas. Colocamo-nos, portanto numa perspetiva pragmática, que valoriza a contextualidade do sentido, sem que este pressuposto teórico ponha em causa que as formas linguísticas têm valor intrínseco, que Kerbrat-Orecchioni (2012: 2) refere como “o sentido mais esperado, sentido de base, sentido próprio”, uma vertente do sentido ou significado lexical de que fala também Rabatel (2021: 207).

Para exemplificação da abordagem do uso e funcionamento das FT em contexto, foi selecionado um evento sociodiscursivo formado por mensagens de celebração natalícia, as mensagens de feliz aniversário, constituindo atos expressivos de congratulação ou parabéns. É um evento conhecido de todos os falantes, um evento frequente, do quotidiano, que é, por isso, uma situação comunicativa adequada ao trabalho com estudantes estrangeiros.

³ “a forma de tratamento aparece muitas vezes como uma espécie de camaleão, que assume o valor do seu contexto, servindo-lhe de ressoador.” (tradução pessoal)

Trata-se de um evento discursivo plurilocutores, mas organizado em diálogos (Kerbrat-Orecchioni e Plantin, 1995), ocorrendo em diferentes momentos temporais e envolvendo participantes diversos. A unidade discursiva decorre da presença de um único alocutário, alvo do ato expressivo. Os dados considerados são constituídos unicamente por mensagens escritas, enviadas via WhatsApp e e-mail. Estes dois suportes estão ao serviço, respetivamente, de dois espaços sociais-discursivos, um espaço determinado por relações de parentesco, que designámos como espaço familiar, e um espaço comercial. Os dados recolhidos em função deste critério foram agrupados em duas categorias, uma constituída por três mensagens de parabéns de duas instituições bancárias e de uma loja comercial de uma cadeia internacional, e uma outra categoria constituída por oito mensagens produzidas num espaço familiar. As onze mensagens foram sujeitas a um processo de anonimato, mas foram mantidas as designações das instituições, por se tratar de mensagens estandardizadas ao serviço de uma estratégia de marketing. Os espaços comercial e familiar que fazem parte do quadro comunicativo foram, portanto, o critério central usado na constituição dos dados para análise.

Na caracterização das relações interacionais, algumas características destes dois espaços devem ser salientadas. Os papéis sociodiscursivos pré-estabelecidos são características das interações discursivas marcadas por relação comercial, que podemos considerar prototípicas. Locutor e alocutário assumem as funções sociais de vendedor e de cliente, independentemente da designação adotada por cada organização para essas funções e alternadamente de locutor e alocutário, configurando uma estrutura interacional dialogal. Em Portugal, nomeadamente quando se trata de empresas de âmbito nacional e internacional, as inter-relações comerciais são usualmente marcadas por formalidade. O uso de 3.^a p/s verbal é o único expectável. Mesmo o uso do pronome você é em muitos casos considerado inaceitável (Carreira 2007, Marques e Duarte 2019). Na análise que realizámos, é a relação vendedor-cliente que está em causa. O vendedor pode dirigir-se ao cliente usando diferentes formas de tratamento, em função do conhecimento que tem do seu interlocutor, eventualmente suportado pelos formulários que este já preencheu e que estão disponíveis na base de dados da empresa. Os temas das interações estão pré-definidos, obedecem a um objetivo negocial, em concordância com os papéis assumidos pelos participantes. No quadro 2, sintetizamos as FT usadas para o alocutário-cliente:

Instituição bancária	Estabelecimento comercial
FT nominais: Apelativos genéricos + Np/nome de família: senhor Luís Silva / Dona Luísa Dias;	FT nominais: Apelativos genéricos + Np/nome de família: senhor Luís Silva / Dona Luísa Dias
FT pronominais: Apelativos genéricos: o senhor / a senhora ⁴ ; você ⁵	FT pronominais: Apelativos genéricos: o senhor / a senhora; você
FT verbais: 3ª pessoa	FT verbais: 3ª pessoa

Quadro 2: FT usadas para o alocutário-cliente

No espaço familiar, determinado por laços de parentesco, as relações são informais, de proximidade e marcadas pela afetividade, mas com gradações por vezes muito subtis. Diferentes relações de parentesco e diferenças geracionais são parâmetros também a considerar na análise desta variação. De facto, as formas de tratamento de parentesco são variáveis, em função da proximidade afetiva, do vínculo particular de parentesco e também da relação geracional. Coexistem tratamentos de 2ª e 3ª p/s. O tratamento de 2p/s (TU) tem aqui os valores considerados prototípicos de proximidade e informalidade, mas neutraliza o traço de (as)simetria. Mas a tradição familiar é também um parâmetro influente a considerar. Aí se inclui a possibilidade de usar o pronome *você*⁶, entre gerações, como forma de respeito.

FT no espaço da família
FT nominais: Nomes de parentesco: pai, mãe; hipocorísticos: Zezinha, Bá; termos de afeto: fofinha; meu amor; nomes próprios: Joana, Luís.
FT verbais: pai, podes ajudar-me?; pai, pode ajudar-me?/o pai pode ajudar-me?
FT pronominais: tu vais sair?

Quadro 3: FT usadas para o alocutário-família

4. Análise dos resultados obtidos

Os dados recolhidos em contexto familiar são constituídos por 8 mensagens:

a) - Parabéns, [nome de parentesco] 🥳🥳🥳

⁴ Sobre as particularidades de usos de *o senhor*, com valor pronominal, ver Duarte e Marques (2023).

⁵ O uso da forma *você* em português europeu, nomeadamente em contexto comercial, pode ocorrer, mas não é consensual (Carreira 2007, Marques e Duarte 2019, acima referidas).

⁶ Sobre os usos do pronome *você*, ver nota de rodapé n.º 5.

- Obrigada, [termo afetivo] 🥰🥰
- b) - Muitos parabéns, [nome de parentesco]! beijinhos 😊 Desde Riyadh SA
- Obrigada, [termo afetivo]
- c) - Muitos parabéns, [nome de parentesco] 😊🥰 um grande beijinho
nosso 🥰🥰🥰
- Obrigada, [hipocorístico], beijinhos 🥰🥰🥰
- d) - Parabéns, [hipocorístico]. Ligo logo 🥰🥰🥰🥰🥰
- Obrigada, [hipocorístico]. Até logo. Beijinhos 🥰🥰🥰
- e) - Parabéns, [hipocorístico]! Feliz aniversário. Beijinhos. 🥰
- obrigada, [hipocorístico]. 🥰🥰
- f) Parabéns [hipocorístico]. Um bom dia de aniversário Beijinhos.
- obrigada, [hipocorístico].
- g) Parabéns, [termo de afeto + nome de parentesco +hipocorístico]! Espero que
tenhas um bom dia (...)
- obrigada, [hipocorístico] 🥰🥰
- h) Muitos parabéns [hipocorístico] !!!
- obrigada, [hipocorístico]

É de salientar a estrutura dialogal da interação. Predominam nomes de parentesco e hipocorísticos, constituídos por diminutivos, do nome próprio e de alguns nomes de parentesco. Em a), b) e c) ocorrem nomes de parentesco, em d), e), f) h) são hipocorísticos. Verifica-se ainda a possibilidade de coocorrência de diferentes formas, compostas, constituídas por Termo afetivo + nome de parentesco + hipocorístico em (g). É ainda de salientar a ocorrência de *emoticons*, que reforçam a relação afetiva, em 5 das 8 mensagens consideradas.

Em contexto comercial, foram recolhidas 3 mensagens:

- i) Maria, hoje é o seu dia.
Caixa Geral de Depósitos <info@info.cgd.pt
Qua. 14/06/2023 10.07
Parabéns, Maria.
A Caixa deseja-lhe um feliz aniversário.

Esta é uma data muito especial e queremos celebrá-la consigo.

j) Queremos festejar consigo neste dia tão especial

Parabéns, [Nome completo]!

Desejamos-lhe muitas felicidades e muitos anos de vida, ao nosso lado.

Obrigado por escolher ser cliente Santander.

k) Parabéns, [Nome próprio].

Temos um bálsamo de mãos e um serviço de sobrancelhas Benefit só para ti!

Descobre como podes receber: Mais info ou STOP: [https:// sephora ...](https://sephora...)

No espaço comercial, as mensagens, ainda que em menor número, restringem-se, quanto às FT nominais, ao Nome próprio, em (i) e (k), e ao Nome completo, em (j). As formas verbais e pronominais de 3.^a p/s ocorrem nas mensagens i) e j), a 2.^a p/s ocorre em (k), também em formas de tratamento verbal e pronominal.

São usos claramente diversos, em termos das FT e da estrutura dialogal que acima foram apresentadas como características da interação verbal comercial. Nas mensagens em análise, a interação pretende ser primeiramente não comercial. Os papéis sociodiscursivos dos participantes, contra as expectativas geradas contextualmente, não são os de vendedor e cliente, mas de “conhecidos”, compartilhando conhecimentos que permitem ao locutor entrar na esfera pessoal do outro. Contudo, é uma interação unidirecional, não havendo lugar a intervenção reativa de agradecimento, uma característica central para a definição deste género discursivo. O locutor responsável pelo ato de congratulação é identificado com a instituição, a partir de expressões definidas (*Caixa* deseja-lhe um feliz aniversário); do uso de Nós institucional (*Desejamos-lhe* muitas felicidades e muitos anos de vida, ao *nosso* lado), ou da construção do alocutário no papel sociodiscursivo de cliente (Obrigado por escolher ser *cliente* Santander).

As FT usadas nas mensagens de feliz aniversário dão à relação comercial uma coloração humanizada. É uma estratégia de marketing, não de afetividade. Por isso, são “comunicações personalizadas”, que o cliente pode recusar. A relação de proximidade comunicativa, no uso do Np e da 2.^a p/s é um fingimento detetável na materialidade discursiva. O uso do nome *Maria*, que propositadamente não foi apagado como as outras ocorrências de formas de tratamento nominais, é o resultado da descontextualização

informática, que não tem em conta uma característica cultural de nomes femininos portugueses, que tem o nome Maria como parte de um sintagma (Maria do Rosário, Maria Rosa, por exemplo). Além disso, o uso da 2ªp/s pretende simular uma relação descontraída, considerada própria dos jovens, a que não é alheio o tipo de produtos comercializados. Com efeito, não há elementos discursivos que suportem uma proximidade afetiva (e lembramos a metáfora do camaleão acima referida). Podemos, ao contrário, falar de neutralidade afetiva. São vozes sem corpo, porque é a voz de uma instituição. Toda a interação é instrumental. O objetivo é fidelizar o cliente. Os modos de ser sujeito estão ao serviço destes objetivos.

As mensagens em espaço familiar, por sua vez, são marcadas por proximidade comunicativa e afetiva, características de uma interação em família. São vozes reconhecidas e reconhecedoras dessa dimensão. O discurso é emocionado. Ocorrem marcas verbais, paraverbais e não verbais de afeto. A interação é constituída por intervenção iniciativa e intervenção reativa de agradecimento. É de salientar a multimodalidade discursiva, na dimensão da imagem como parte não verbal dos discursos. Aqui, como manifestação simbólica de gestualidade. Quanto às FT, ocorrem sobretudo FTN, hipocorísticos; nomes de parentesco; termos de afeto. Quanto às FTV, predomina a 2ª p.s.

Conclusão

O objetivo do presente trabalho foi mostrar a importância da relação entre linguística e ensino da língua, através da relação do conceito de *subjetividade*, central na linguística do uso, e um dos mecanismos que a constroem no discurso, as FT. Os contextos de uso dão lugar à expressão de diferentes subjetividades.

Concretamente, que significa em termos do ensino da língua atender a questões de teoria linguística? A oportunidade para mobilizar um conhecimento linguístico teórico aprofundado e sólido sobre a língua em uso para o aplicar a situações concretas de ensino e aprendizagem. A vantagem de abordar com os estudantes a heterogeneidade das situações comunicativas a partir de categorias descritivas que proporcionam um trabalho ancorado nas regras da língua em uso. Recorremos, para isso, ao conceito de (inter) subjetividade constitutiva dos discursos, para evidenciar a abertura ao uso, e, em particular, o modo como se manifesta nos discursos e como pode ser recuperada e

aplicada a partir de categorias discursivas como as FT. A subjetividade está presente em todas as interações analisadas, mas de modos diferentes.

Referências

BENVENISTE, Emile (1988). *Problèmes de Linguistique Générale I*. S. Paulo: Ed. Pontes [Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luiza Neri].

BENVENISTE, Emile (1989). *Problemas de Linguística Geral II*. S. Paulo: Ed. Pontes [Tradução de Eduardo Guimarães, Marco Escobar, Rosa Figueira, Vandarsi Castro, João Geraldi e Ingedore Koch].

BROWN, Roger & GILMAN, Albert (1960) "The Pronouns of Power and Solidarity". Em *Style in Language*, ed. por Thomas Albert Sebeok, pp.253-276. Cambridge, Mass: MIT Press.

CARREIRA, Maria Helena (2007). "Le pronom d'adresse portugais « você » : valeurs et évolution". Em *Studii de lingvistică și filologie romanică. Hommages offerts à Sanda Reinheimer Ripeanu*, ed. por Alexandra Cunita, Coman Lupu & Liliane Tasmowski, pp. 15-19. București: Editura Universității din București.

CARREIRA, Maria Helena (2004) "Les formes allocutives du portugais européen: évolutions, valeurs et fonctionnements discursifs". *Coloquio Pronombres de Segunda Persona y Formas de Tratamiento en las Lenguas de Europa*, Plenary talk. Paris: Instituto Cervantes de Paris. Disponível em <https://cvc.cervantes.es/lengua/coloquio_paris/ponencias/pdf/cvc_araujo.pdf>. Acesso em: 15, maio, 2021.

CARREIRA, Maria Helena (1998). *Modalisation linguistique en situation d'interlocution: proxémique verbale et modalités en portugais*. Louvain-Paris: Peeters.

CHARAUDEAU, Patrick (2010). "Um modelo sócio-comunicacional do discurso: entre situação de comunicação e estratégias de individualização". Em *Da análise do discurso no Brasil à análise do discurso do Brasil*, editado por Grenissa Stafuzza e Luciane de Paula, pp. 1-10. Edufu: Uberlândia.

COSERIU, Eugeniu (1990). "Fundamentos e tarefas da socio- e da etnolinguística". Em *Sociedade, Cultura & Língua*, editado por Linalda Mello, pp. 28-49. J. Pessoa: Chorin, CCHLA, FUNAPE, UFPS.

DUARTE, Isabel Margarida (2011). "Formas de tratamento em português: entre léxico e discurso". *Matraga* 18(28). 84-101. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/277476118_Formas_de_tratamento_em_portugues_entre_lexico_e_discurso_in_Matraga_Vol_18_n_28_Rio_de_Janeiro_UERJ_2011_pp_84-101>. Acesso em: 21, junho, 2020. DOI: [10.12957/matraga.2011.26077](https://doi.org/10.12957/matraga.2011.26077)

DUARTE, Isabel Margarida & MARQUES, Maria Aldina (2023). "Referring to discourse participants in European Portuguese: The form of address *o senhor*". Em *Referring to discourse participants in Ibero-Romance languages*, editado por Pekka Posio & Peter Herbeck. Berlin: Language Science Press. DOI: 10.5281/zenodo.8123675

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (2012). "Le contexte revisité". *Corela* HS-11: 1-24. <http://journals.openedition.org/corela/2627> Acesso em: 21, junho, 2020.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (2008). "Les formes nominales d'adresse en français: variations intraculturelles et interculturelles". Em *Travaux et documents* 40, editado por Maria Helena Carreira, pp. 391-412. Paris: Université Paris 8.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (1992). *Les Interactions verbales*, vol. 2. Paris: A. Colin.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (1980). *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris: Armand Colin.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine & PLANTIN, Christian (1995). *Le Trilogue*. Lyon: PUL.

KOCH, Ingedore, MORATO, Ludwiges & BENTES, Anna (Org) (2005). *Referenciação e Discurso*. São Paulo: Contexto.

LINDLEY CINTRA, Luís (1972). *Sobre as formas de tratamento*. Lisboa: Livros Horizonte.

MARQUES, Maria Aldina (2014). "Cortesia, formas de tratamento e géneros discursivos - condições de ocorrência e de uso". Em *Cortesia: Olhares e reinvenções*, editado por Isabel Seara, pp.145-172. Lisboa: Chiado Editora.

MARQUES, Maria Aldina & DUARTE, Isabel Margarida (2019). "Formas de tratamento e preservação da face em interações verbais online". *Revista da Associação Portuguesa de Linguística* 5: 236-249. Disponível em < <https://hdl.handle.net/10216/124128>>. Doi 10.26334/2183-9077/rapln5ano2019a17

OLIVEIRA, Sandi Michèle (2005). "A retrospective on address in Portugal (1982–2002). Rethinking power and solidarity". *Journal of Historical Pragmatics* 6:2, 307–323.

MONDADA, Lorenza & DUBOIS, Danièle (1995). "Construction des objets de discours et catégorisation: une approche des processus de référenciation". *Tranel* 23. *Travaux Neuchâtelois de Linguistique* 273-302.

PORTOLÉS, José (2004). *Pragmática para hispanistas*. Madrid: Síntesis.

RABATEL, Alain (2021). *La confrontation des points de vue dans la dynamique figurale des discours. Énonciation et interprétation*. Lambert-Lucas.

RABATEL, Alain (2013). "Les apports de l'analyse des discours médiatiques: de l'interprétation des données à la critique des pratiques discursives et sociales". *DACOROMANIA* 1, serie nouă, XVIII: 35–50. Disponível em < <https://shs.hal.science/halshs-01745779/document>>, Acesso em 21 de maio de 2019

Orientes do Português, v. 5, p. 63-76
<https://doi.org/10.21747/27073130/ori5a4>

VERSCHUEREN, Jef & ÖSTMAN, Jan-Ola (eds) (1995). *Handbook of Pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins.

Webgrafia

<https://www.ex-isto.com/2021/02/subjetividade.html>

**Literatura - Competência (inter)cultural – (P)LE: revendo argumentos,
encurtando distâncias entre os saberes e as práticas**

Micaela RAMON
ELACH/CEHUM - UMinho
micaelar@elach.uminho.pt
ORCID 0000-0003-2193-4075

Resumo

Apesar de persistirem resistências face à inclusão de tipologias textuais literárias nos planos de estudos dos cursos de línguas estrangeiras, existem presentemente inúmeros trabalhos teóricos e relatos de experiências pedagógico-didáticas que comprovam a pertinência de tal opção. A progressiva afirmação da abordagem intercultural abriu a possibilidade de se encarar o texto literário como um instrumento privilegiado de acesso a uma dada língua-cultura, permitindo não só um contacto direto com padrões linguísticos e culturais da língua-alvo, como também o seu cotejo com os padrões congéneres da(s) língua(s)-cultura(s) de origem dos aprendentes. Quando se trata de uma língua pluricêntrica como o português, estudada por alunos oriundos de contextos geográfica e culturalmente muito distantes e heterogéneos, o recurso a esses textos pode revelar-se um poderoso aliado tanto do ponto de vista da aquisição de competências linguísticas e comunicativas, como enquanto meio de acesso ao imaginário cultural das comunidades de língua oficial portuguesa. Este artigo tem como objetivos (1) enquadrar teoricamente as relações entre (P)LE, texto literário e competência (inter)cultural; e (2) demonstrar as potencialidades desse tipo de textos para o desenvolvimento de competências de mediação entre culturas, no contexto das sociedades atuais globalizadas.

Palavras-chave: Português Língua Estrangeira / Texto Literário / Competência Intercultural / Literatura Lusógrafa / Mediação Linguística e Cultural.

Abstract

Although resistance persists towards the inclusion of literary textual typologies in the study plans of foreign language courses, there are currently numerous theoretical works and reports of pedagogical-didactic experiences that prove the relevance of such an option. The progressive affirmation of the intercultural approach opened up the possibility of viewing the literary text as a privileged instrument of access to a given language-culture, allowing not only direct contact with linguistic and cultural patterns of the target language, but also its comparison

with the similar standards of the language(s)-culture(s) of origin of the learners. When it comes to a pluricentric language like Portuguese, studied by students from geographically and culturally very distant and heterogeneous contexts, the use of these texts can prove to be a powerful ally both from the point of view of acquiring linguistic and communicative skills, as a means of accessing the cultural imaginary of Portuguese-speaking communities. This article aims to (1) theoretically frame the relationships between (P)LE, literary text and (inter)cultural competence; and (2) demonstrate the potential of this type of texts for the development of mediation skills between cultures, in the context of current globalized societies.

Keywords: Portuguese as a Foreign Language / Literary Text / Intercultural Competence / Lusographic Literature / Linguistic and Cultural Mediation.

Introdução

A utilização de textos literários para o ensino de línguas estrangeiras tem sido, ao longo dos tempos, objeto de preocupações e de debates intensos que opõem defensores entusiastas a críticos céticos. Embora a literatura tenha, no passado, ocupado um lugar de destaque enquanto recurso privilegiado, se não mesmo único, para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, os avanços na área da didática das línguas, traduzidos no desenvolvimento de propostas metodológicas que procuravam ultrapassar as limitações do método tradicional baseado na tradução e no estudo da gramática, vieram pôr em causa essa primazia, questionando o contributo que tais tipos de textos poderiam dar para a aquisição de um idioma não materno.

Os métodos diretos, que se popularizaram a partir da segunda metade do século XX, desempenharam um papel fundamental neste afastamento da literatura dos programas dos cursos de línguas estrangeiras. Ao verem a linguagem literária apenas como uma manifestação estética da linguagem verbal, desinvestiram-na de valor, porquanto não correspondia ao propósito, entretanto tornado central, de desenvolver capacidades funcionais comunicativas imediatas (Sándor 2016).

Acresce que também os objetivos de ensino ligados à literatura, à cultura e à própria língua se alteraram de forma significativa, como resposta à diversidade cultural, social, étnica e linguística que caracteriza os ambientes de aprendizagem das sociedades globalizadas atuais, marcadas por uma heterogeneidade que pôs em causa um conjunto de conhecimentos que, no passado, se impunham como dominantes e largamente partilhados.

Neste contexto, importa reequacionar as relações entre literatura e ensino de línguas estrangeiras à luz de novas aporções teóricas e de resultados de experiências práticas

que encaram o texto literário como um instrumento privilegiado de acesso a uma língua-cultura, permitindo não só um contacto direto com os padrões linguísticos e culturais da língua-alvo, como também o seu cotejo com padrões congêneres da(a) língua(s)-cultura(s) de origem dos alunos.

O texto literário como recurso didático para a aprendizagem de LE

Aqueles que questionam a presença da literatura nos processos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras apoiam os seus argumentos na identificação de um conjunto de obstáculos que podem ser resumidos da seguinte forma: 1) os textos literários são dotados de uma complexidade linguística que pode intimidar os estudantes menos familiarizados com as estruturas e com o léxico da língua-alvo; 2) cumulativamente, abordam temas e contextos culturais que podem ser distantes ou estranhos aos estudantes estrangeiros, criando assim uma barreira acrescida à sua compreensão; 3) a literatura abrange uma ampla gama de estilos, géneros e períodos estéticos, o que constitui um desafio para os professores que devem selecionar textos adequados às características de cada grupo de alunos; 4) a utilização de textos literários como recurso didático pode requerer mais tempo e dedicação por parte dos professores, visto que têm de selecionar, adaptar e planificar atividades didáticas para a exploração deste tipo de textos; 5) se a seleção de textos e as propostas de atividades não forem adequadas ao nível de proficiência e aos interesses dos estudantes, podem tornar-se demasiado desafiantes, afetando a sua motivação.

Porém, como sustenta Iolanda Ogando, “os motivos aduzidos para justificar o banimento da literatura das aulas de LE suscitaram também numerosas contestações” provocando, como reação, a sua reintrodução nos planos curriculares e nos programas dos cursos, quer como recurso para a aprendizagem da língua, quer de forma autónoma, “como complemento dos estudos dos níveis superiores” (Ogando 2022: 77).

A leitura literária continua a ser uma experiência ímpar, desempenhando um papel crucial no processo de aprendizagem de uma nova língua, já que proporciona um contexto rico e estimulante para os alunos. O contacto com textos literários escritos em língua estrangeira abre-lhes a possibilidade de conhecerem tradições, história(s), crenças, valores e modos de vida do(s) povo(s) que fala(m) a língua em questão, ajudando-os a compreender melhor os contextos em que essa língua é usada. Este tipo de textos, que exploram os limites de significação de um dado idioma, produzindo estruturas mais

diversificadas, mais complexas e mais autênticas do que aquelas que se encontram habitualmente nos manuais didáticos, enriquecem o conhecimento lexical e gramatical dos alunos e melhoram as suas capacidades de leitura e de interpretação, estimulando também a criatividade e o pensamento crítico que lhes permitem posicionarem-se como atores sociais (Ramon 2022).

Nas palavras de Iolanda Ogando,

“O uso de TL na aula de PLE permite a entrada no processo de ensino-aprendizagem de um ato de comunicação autêntico, criado para falantes nativos ou de alta proficiência, baseado num discurso capaz de apresentar uma maior complexidade de significados, tanto explícitos como implícitos e, portanto, de desenvolver no aprendente uma maior tolerância perante a ambiguidade linguística e uma maior capacidade de inferência e dedução, de reconhecimento de usos metafóricos e da conotação” (Ogando 2022: 82)

Quanto se trata da literatura produzida numa língua que, como o português, é matéria-prima da qual se servem escritores de proveniências geográficas e de entornos socioculturais muito distintos e variados, a experiência que o texto literário proporciona tem ainda vantagens acrescidas, uma vez que não só ajuda os alunos a familiarizarem-se com variantes diferentes de um mesmo idioma pluricêntrico, como se presta ao desenvolvimento de competências interculturais, pela identificação de pontos de afastamento e de aproximação entre a(s) cultura(s) de origem e a(s) cultura(s)-alvo.

A literatura, seja na forma de narrativas, de poemas, de peças de teatro, de ensaios ou de outros géneros, é uma das vias mais naturais de contar histórias, de partilhar experiências e ideias e de transmitir conhecimento. Ela permite que os leitores explorem múltiplas perspetivas e compreendam culturas distantes, olhando o mundo através de abordagens diferentes em termos de género, etnia, classe social, experiências de vida, etc. Trata-se, portanto, de uma atividade intrinsecamente humana e, simultaneamente, de uma forma de humanizar as sociedades. Por isso, Antonio Candido falava do direito à literatura como um direito humano do qual os alunos de línguas estrangeiras não devem ser privados:

“A literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Deste modo, ela é fator indispensável e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. (...) A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de

mutilar a personalidade, porque pelo facto de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. (...) Portanto, a luta pelos direitos humanos abrange a luta por um estado de coisas em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis da cultura. A distinção entre cultura popular e cultura erudita não deve servir para justificar e manter uma separação iníqua, como se do ponto de vista cultural a sociedade fosse dividida em esferas incomunicáveis, dando lugar a dois tipos incomunicáveis de fruidores. Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos e a fruição da arte e da literatura, em todas as modalidades e em todos os níveis, é um direito inalienável.” (Candido 1988: 175 e 193)

A literatura como elemento integrante da cultura

Pode dizer-se que há duas posições intelectuais básicas no que concerne ao conceito de cultura em língua estrangeira: uma que concebe a cultura como um catálogo de produtos artísticos produzidos pelas comunidades humanas; outra, centrada na comunicação, que a vê como um conjunto de normas, costumes, informação partilhada e demais variáveis que fazem parte do *software* mental que determina o comportamento das pessoas numa sociedade e que lhes transmite um sentimento de pertença comunitária (Jiménez-Ramírez 2018).

A crescente globalização das sociedades teve como consequência a tomada de consciência de que uma boa competência linguística não basta para ser proficiente numa língua estrangeira; para alcançar tal desiderato, é necessário também adquirir um profundo conhecimento da cultura-alvo. Por isso, o Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) para as línguas, documento orientador do ensino-aprendizagem de idiomas, cujo impacto ultrapassa largamente os limites do contexto europeu em que foi criado, estabelece como objetivos de aprendizagem, a par da aquisição de conhecimentos linguísticos, sociopragmáticos e estratégicos, o desenvolvimento da competência cultural e a mediação intercultural.

Todas as línguas são constituídas por signos linguísticos que “establecen entre las palabras y las cosas diferentes relaciones semánticas de denotación, connotación o iconicidad que dan significado general al mundo” (Kramersch 2000, *apud* Jiménez-Ramírez 2018: 17). Estes signos e significados entretecem uma rede complexa de sentidos que se transmitem de geração em geração, permitindo que as comunidades humanas

desenvolvam, comuniquem entre si e armazenem o seu conhecimento do mundo, as suas crenças e as suas atitudes. Há, pois, uma inegável relação intrínseca entre língua e cultura, o que determina que a aprendizagem de uma língua estrangeira não possa ser isolada do conhecimento sobre a(s) cultura(s) que se expressa(m) em tal língua:

“El aprendizaje de una lengua se ve condicionado por presuposiciones, suposiciones, creencias y paradigmas de la cultura de origen porque no existe una naturaleza humana independiente de la cultura. Por lo tanto, un aprendiente de L2 se convierte también en un aprendiente de C2, porque una lengua no se puede aprender sin comprender el contexto cultural en el que se utiliza” (Jiménez-Ramírez 2018: 19)

A literatura, enquanto criação artística que se serve precisamente da língua como matéria-prima, constitui um caso muito particular: se, por um lado, as obras literárias e os seus autores, na sua materialidade, se inscrevem na visão funcionalista-instrumental que vê a cultura como um catálogo de produtos, por outro, os mundos possíveis que elas criam e a textualização com que lhes dão forma recriam padrões de comunicação, sistemas de valores, crenças e comportamentos que frequentemente mimetizam os de uma dada cultura. Pode, assim, defender-se que o texto literário é um recurso especialmente produtivo para o trabalho em torno da língua-cultura, nomeadamente em contexto de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Muito particularmente, aquelas obras e aqueles autores considerados canónicos, porque fazem parte da memória coletiva e do património simbólico que se transmite de geração em geração, justificam a sua presença nos programas de ensino de língua estrangeira, visto que “detêm um importante poder modelador da identidade coletiva (...), dos usos da língua, da forma de estar e de sentir” (Buescu 2013: 123); logo, são uma manifestação de cultura viva.

Sociedades globalizadas, dinâmicas culturais e canonização literária

É uma constatação que, nas sociedades globalizadas contemporâneas, nem o livro nem a literatura possuem já um estatuto privilegiado entre os produtos culturais consumidos por públicos cada vez mais heterogéneos. A democratização do ensino e a consequente abertura das instituições escolares e académicas a grupos sociais cujos padrões linguístico-culturais não coincidem com os da escola tradicional tiveram como consequência a necessidade de reavaliar os objetivos de aprendizagem ligados às línguas, às literaturas e às culturas. A legitimidade natural da literatura, assente na noção clássica de cânone e no pressuposto da singularidade do seu objeto, foi posta em causa, obrigando

a um consequente ajustamento das ferramentas teóricas e metodológicas ao dispor das comunidades pedagógico-didáticas.

Deste modo, nas últimas décadas, vem-se assistindo a uma progressiva alteração do cânone literário, sob a pressão de fenómenos de canonização que obedecem a novas dinâmicas culturais que extravasam o próprio campo literário. Não só a noção de *clássico* sofreu uma resignificação decorrente da abertura do cânone a produções oriundas da periferia dos sistemas literários, esbatendo-se a sua intenção normativa de salvaguarda de uma tradição ortodoxa de sentido único (Ramon 2021), como também se abriu à inclusão de artefactos como filmes, romances gráficos, videojogos, entre outros bens da sociedade de consumo, conferindo-lhe uma dimensão transnacional e transmedial (Silva 2019).

Perdeu assim terreno a concepção da literatura como *corpus* de textos canónicos, com um valor simbólico, universal e civilizacional que refletia os valores histórico-culturais com que se identificava cada Estado-Nação. Como resposta, surgiu uma resistência à fixação de um cânone central e hegemónico, ao qual só é legítimo aceder por meio de macromodelos interpretativos unidireccionais também. Isto conduziu a práticas dessacralizadoras da literatura que, pelo menos em contextos de ensino, nomeadamente de línguas estrangeiras, permitiu dissociar os textos literários de uma *canonicidade estática* e passar a concebê-los como ferramentas ao serviço de designios concretos traduzíveis em objetivos e tarefas de aprendizagem.

Paralelamente, rejeitam-se hoje as concepções elitistas baseadas na grande tradição cultural e que reservavam o acesso à literatura a uma minoria social privilegiada; pelo contrário, abriu-se espaço para a chamada cultura de massas ou cultura pop(ular). O *corpus* literário escolar fica agora sujeito a uma abordagem que articula os níveis histórico, linguístico, literário e transmedial, com o objetivo de inaugurar uma nova filologia e uma pedagogia inovadora que respondam aos desafios dos tempos atuais.

Literatura patrimonial na aula de PLE

As mudanças ocorridas ao nível do sistema literário e das suas relações com os restantes sistemas culturais, no entanto, não retiram importância à chamada *literatura patrimonial clássica*, a qual deve ser entendida, numa tripla aceção, como aquela produzida por (1) “autores que, transcendendo as condições de época, lugar ou caminho estético, criaram obras que falam, além da cultura de que são parte, à cultura humana em

geral”, (2) “autores lidos nas classes, eleitos devido ao caráter exemplar do seu pensamento e arte” e (3) “autores que vivem noutros autores” (Carvalho 2020: 13-17) como figuras modelares que instigam à emulação em dinâmicas de apropriação a partir de atos de releitura, de distanciamento, de rejeição, de superação, entre outros. Cardoso Bernardes e Rui Mateus enfatizam a importância deste tipo de obras como sendo:

“livros que contribuem para a coesão entre as gerações, com repercussões cívicas muito importantes; constituem, em regra, textos densos, suscetíveis de mobilizar as capacidades dos alunos no plano da leitura crítica; na medida em que vêm sendo lidos ao longo do tempo, detêm um importante poder modelador da identidade coletiva (...), dos usos da língua, da forma de estar e de sentir” (Bernardes & Mateus 2013: 123)

Porém, a aproximação ao texto literário clássico nas aulas de língua estrangeira obriga a repensar as práticas em torno do ensino da literatura-cultura, adaptando-as a novos públicos (com identidades cada vez mais fluidas e instáveis), novos objetos e novas epistemologias, e nelas fazendo refletir os contributos de resultados de investigação quer a nível teórico, quer da realização de estudos empíricos. Há, pois, necessidade de experimentar novas abordagens metodológicas, sem perder de vista nem a especificidade da literatura, nem a vocação das Humanidades para partilhar e construir espaços de cultura e de desenvolvimento da autonomia de pensamento.

No âmbito específico do PLE, torna-se interessante dar a conhecer aos estudantes amostras do cânone literário lusófono, de modo a tomarem consciência do valor de um *corpus* considerado modelar para a constituição identitária da comunidade de língua portuguesa. Isso não implica, todavia, o conhecimento integral dos textos clássicos; tão-pouco obriga a abordagens conservadoras baseadas nos pressupostos da história literária e da estilística. Pelo contrário, o trabalho com este tipo de textos pode, através da exploração de estratégias de mediação, incidir sobre tarefas linguísticas e comunicativas concretas que se, por um lado, visam o desenvolvimento das quatro competências associadas às línguas vivas, por outro, prestam-se a um trabalho de reflexão crítica baseado na comparação entre culturas, o que aproxima o contexto dos textos da realidade dos alunos, aumentando assim a sua motivação e potenciando o seu grau de adesão aos mesmos.

Com base nestes pressupostos teóricos, vários estudos de caso têm sido realizados no âmbito de cursos de formação de futuros professores de PLE, originando dissertações e relatórios de estágio nos quais se podem encontrar propostas muito estimulantes e úteis

para outros professores/formadores da área. Em apêndice ao presente texto (anexos 1 e 2), disponibilizam-se amostras de atividades apresentadas para trabalhar com dois clássicos das literaturas brasileira e portuguesa, respetivamente, *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, e *Os Lusíadas*, de Luís de Camões, tendo como público-alvo alunos de PLE de nível B2-C1 (Cf. Santos 2019).

Ambas as propostas privilegiam atividades de mediação, seja através da reescrita, seja da produção e interação orais com recurso às tecnologias digitais. O trabalho em torno do desenvolvimento de competências de produção, embora, obviamente, não dispense o domínio das congêneres competências recetivas, coloca o foco no desempenho dos alunos, de forma inequívoca e explícita. Por seu lado, as atividades de rescrita, servindo-se de estratégias de reprodução de textos originais por meio de mecanismos diversos, permitem adaptar o *estrangeiro* aos padrões da cultura de chegada. Por fim, as tecnologias digitais estabelecem conexões com o contexto do mundo contemporâneo, esbatendo as fronteiras que separam a cultura erudita da cultura popular.

As atividades idealizadas pretenderam que os alunos assumissem um papel ativo de cocriadores, com base na leitura, de outros contextos para a receção dos textos clássicos, reinterpretando-os e recriando-os sob perspetivas articuladas com a(s) sua(s) realidade(s). Deste modo, mantendo a força simbólica que estes textos clássicos detêm no seio da comunidade literária lusógrafa, foi possível criar o *estranhamento* propício para garantir a sua sobrevivência junto de públicos jovens que, à partida, não partilhavam os mesmos valores culturais das sociedades de origem dos textos.

A metodologia seguida para a execução da sequência de tarefas privilegiou o já muito testado esquema de pré-leitura, leitura e pós-leitura, contemplando diversas fases com o objetivo último de produzir uma curta-metragem inspirada em cada uma das obras de partida. Para a consecução de tal desiderato, foram realizados os roteiros didáticos a seguir reproduzidos:

Roteiro 1 – *Vidas Secas*, Graciliano Ramos

	Fase	Tarefas didáticas
Pré-leitura	Preparação (professor)	- Seleção de obras representativas da literatura lusógrafa - Introdução dos alunos à obra escolhida - Explicitação dos objetivos e das metodologias de trabalho
	Introdução	T1: Realização de um <i>brainstorming</i>

	(alunos)	T2: Discussão oral visando o levantamento de hipóteses a partir de perguntas pré-estabelecidas T3: Produção de uma síntese escrita sobre o possível tema central da obra
Leitura	Aprofundamento (alunos)	T4: Elaboração do <i>report</i> da leitura realizada T5: Montagem de um glossário online no <i>Evernote</i>
Pós- Leitura	Consolidação (alunos)	T6: Criação de mapas mentais através do <i>MindMaps</i> T7: Debate oral, em grupo, com vista ao planeamento da adaptação T8: Criação de infografias através do <i>Canva</i> T9: Escrita do roteiro, de modo colaborativo, através do <i>MeetingWords</i>
	Criação (alunos)	T10: Filmagem e edição da curta-metragem: <i>Vidas Secas Contemporâneas</i>

Elaborado a partir de Santos 2019.

Roteiro 2 – *Os Lusíadas*, Luís de Camões

	Fase	Tarefas didáticas
Pré- leitura	Preparação (professor)	- Seleção de obras representativas da literatura lusógrafa - Introdução dos alunos à obra escolhida - Explicitação dos objetivos e das metodologias de trabalho
	Introdução (alunos)	T1: Realização de um <i>brainstorming</i> T2: Realização, através do <i>Kahoot!</i> , de um jogo de verdadeiro ou falso T3: Discussão oral em torno do género textual da obra
Leitura	Aprofundamento (alunos)	T4: Elaboração do <i>report</i> da leitura realizada. T5: Montagem de um glossário online no <i>Evernote</i>
Pós- Leitura	Consolidação (alunos)	T6: Transposição do género textual (poético → prosa) T7: Debate oral, em grupos, e escolha do canto a ser adaptado T8: Criação de iconografias através do <i>Canva</i> T9: Escrita do roteiro, de modo colaborativo, através do <i>MeetingWords</i>
	Criação (alunos)	T10: Filmagem e edição da curta-metragem: <i>Bolsonaro e a Máquina do Mundo</i>

Elaborado a partir de Santos 2019.

Considerações finais

A análise dos roteiros apresentados no ponto anterior permite concluir que, no processo criativo e colaborativo para reescrever e adaptar os textos clássicos a outras linguagens, foram criadas situações reais para que os alunos desenvolvessem as diferentes competências linguístico-comunicativas, revisitassem o léxico e as estruturas do idioma e, ao mesmo tempo, contactassem de maneira direta com obras e autores estruturantes do universo cultural da língua-alvo. A utilidade e o interesse de trabalhar com propostas deste tipo decorre, antes de tudo, das perspetivas que elas abrem quando se trata de trazer para o quotidiano cultural dos estudantes de língua estrangeira obras clássicas da cultura-alvo.

Numa época pós-literária, em que a legitimidade da *grande literatura* não se impõe de *per se*, procedimentos como os descritos dessacralizam o texto literário, permitindo-lhe funcionar como mais um recurso ao serviço da aquisição da língua e do desenvolvimento da proficiência cultural em língua estrangeira. E se críticas houver em relação à heterodoxia das novas vias de aproximação aos clássicos, tenha-se em mente o que acertadamente defende Miguel Tamen:

“Lembramo-nos de escritores e poetas portugueses por muitas razões. Apesar de algumas vezes os termos lido, a mais frequente não é tê-los lido. Se os lemos, lemo-los muitas vezes há muito tempo, e a memória que deles temos é difusa. (...) Lembramo-nos de Alexandre Herculano porque andámos em certo liceu ou lemos algures que salvou um livro a nado; de António Nobre porque passamos por certa rua que afinal se chamava António Patrício; (...); de Eça de Queirós porque nunca tivemos tempo de acabar *Os Maias*; (...). E às vezes demonstramos a nossa afeição por Camões com versos que Camões nunca escreveu.” (Tamen 2020: 526).

Referências

- BERNARDES, José A. Cardoso & MATEUS, Rui A. (2013). *Literatura e ensino de português*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- BUESCU, Helena Carvalhão (2013). "Literatura, cânone e ensino". Em *Experiência do Incomum e Boa Vizinhaça. Literatura Comparada e Literatura-Mundo*, pp.140-165. Porto: Porto Editora.
- CANDIDO, Antonio (1988) *O direito à Literatura. Vários escritos*. São Paulo: Ouro sobre Azul.

CARVALHO, Jorge Vaz (2020). *Porquê ler os clássicos*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

JIMÉNEZ-RAMÍREZ, Jorge (2018). *La enseñanza de cultura*. Madrid: Editorial Arco/Libros.

OGANDO, Iolanda (2022). "Levar os *buzzfeed* às aulas de literatura: listas e cânone literário para a mediação linguística e cultural em âmbito de Português como Língua Estrangeira". *Revista Galega de Filoloxia* 23: 75-89. Disponível em [9148-Texto do artigo-32687-1-10-20221227.pdf](https://doi.org/10.17979/rgf.2022.23.0.9148). Acesso em: 6, nov., 2023. DOI: <https://doi.org/10.17979/rgf.2022.23.0.9148>.

RAMON, Micaela (2022). "O texto literário como recurso didático para o ensino-aprendizagem de PLE: pressupostos, desafios e propostas". *Diacrítica*, 36(2): 267–276. Disponível em [Vol. 36 N.º 2 \(2022\): Ensino, aprendizagem e aquisição de línguas estrangeiras – Interconexões | Diacrítica \(uminho.pt\)](https://doi.org/10.21814/diacritica.4819). Acesso em: 6, nov., 2023. DOI: <https://doi.org/10.21814/diacritica.4819>.

RAMON, Micaela (2021). "Estante de Autor. Reflexões em torno da definição de um cânone lusógrafo para o ensino de PLE". Em *Português Língua Estrangeira e suas interfaces*, organizado por Nildiceia A. Rocha & R.S.S. Gileno. pp. 159-177. Campinas: Pontes.

SÁNDOR, Gabriela T. (2016). "A literatura oral tradicional lusófona na didática do PLE – uma breve exposição teórica". Em *Língua Portuguesa. Unidade na Diversidade*, editado por Barbara Hlibowicka-Weglarz, Justyna Wisniewska e Edyta Jablonka, pp. 247-261. Lublin: Editora da Universidade Marie Curie-Sklodowska.

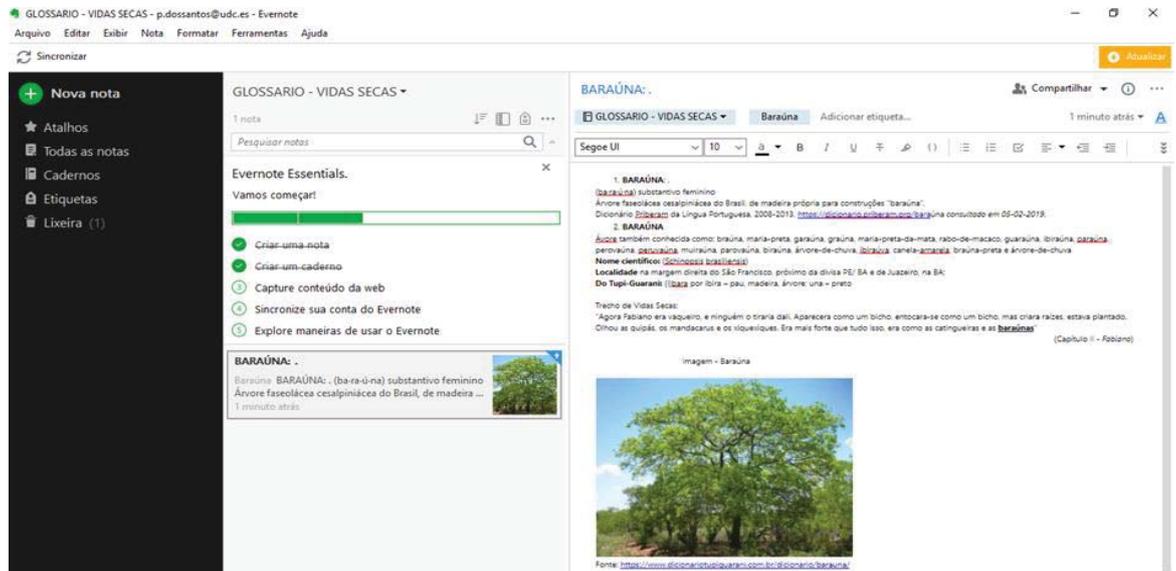
SANTOS, Priscila Cristina (2019). *Adaptações do Cânone: releituras de clássicos das literaturas brasileira e portuguesa na aula de PLE através das TIC*. Universidade do Minho, Dissertação de mestrado.

SILVA, Marie-Manuelle (2019). *Para uma didática da cultura literária. Os fios que Madame Bovary tece*. Braga: Editora Húmus/Universidade do Minho.

TAMEN, Miguel (2020). "Cânone 4". Em *O Cânone*, editado por António M. Feijó, João R. Figueiredo & Miguel Tamen, pp. 523-526. Lisboa: Fundação Cupertino de Miranda / Edições Tinta-da-China.

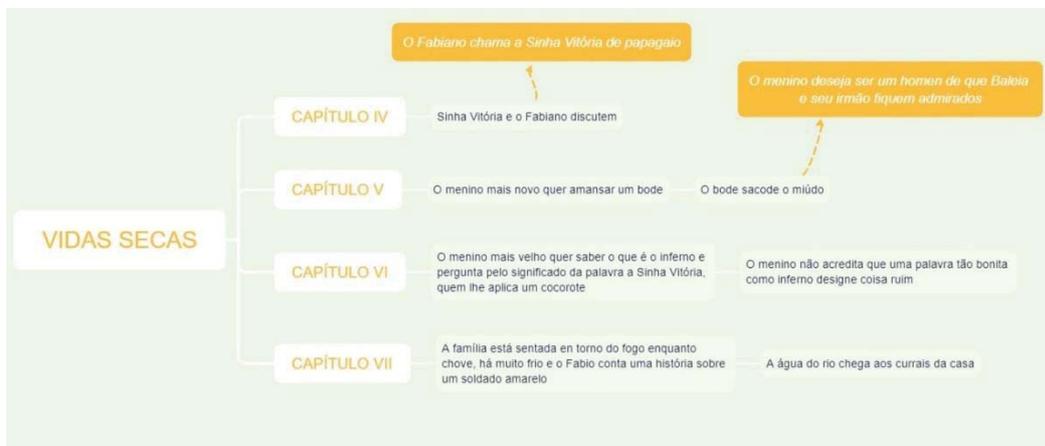
Anexo 1

Figura 1- Glossário Evernote: Vidas Secas



Fonte – Santos 2019

Figura 2- Mapa mental Vidas Secas: diversos capítulos



Fonte – Santos 2019

Figura 3- Mapa mental Vidas Secas: capítulo específico



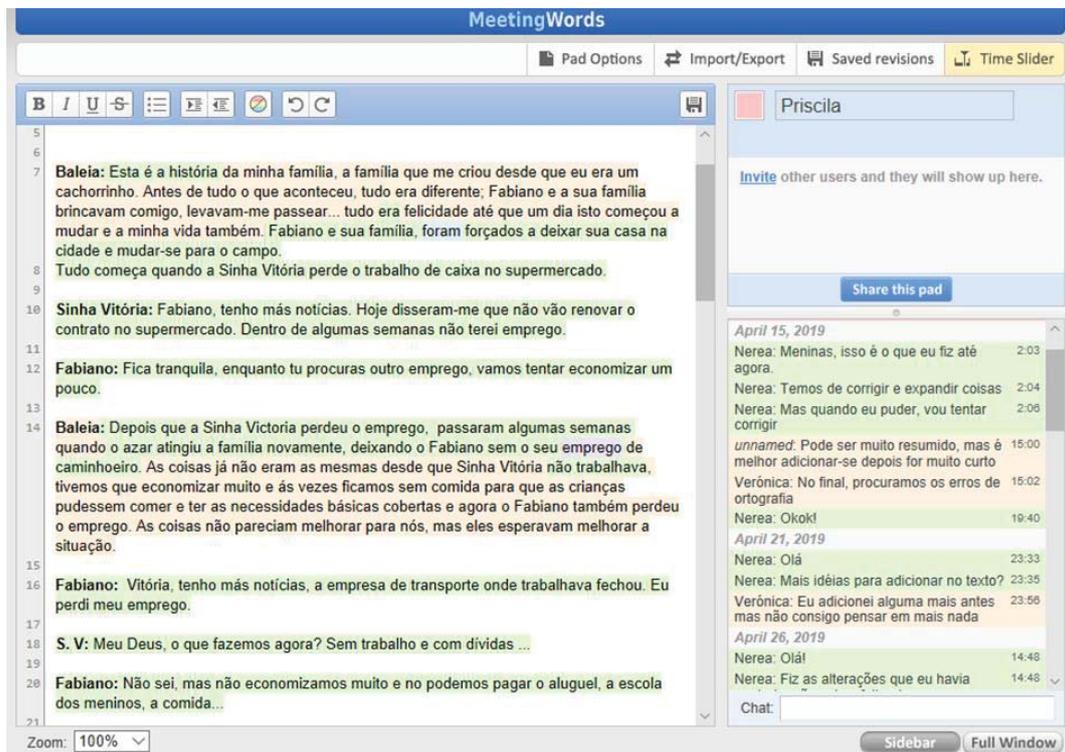
Fonte – Santos 2019

Figura 4- Esquema iconográfico: Vidas Secas



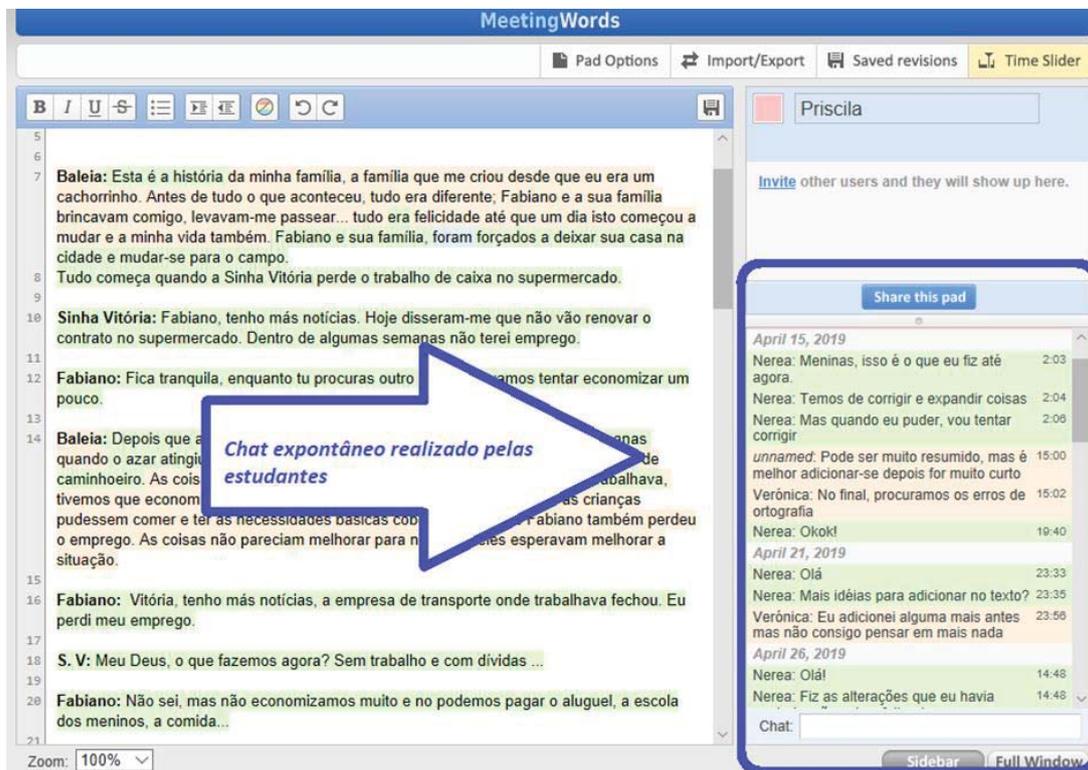
Fonte – Santos 2019

Figura 5- Processo de escrita do roteiro Vidas Secas



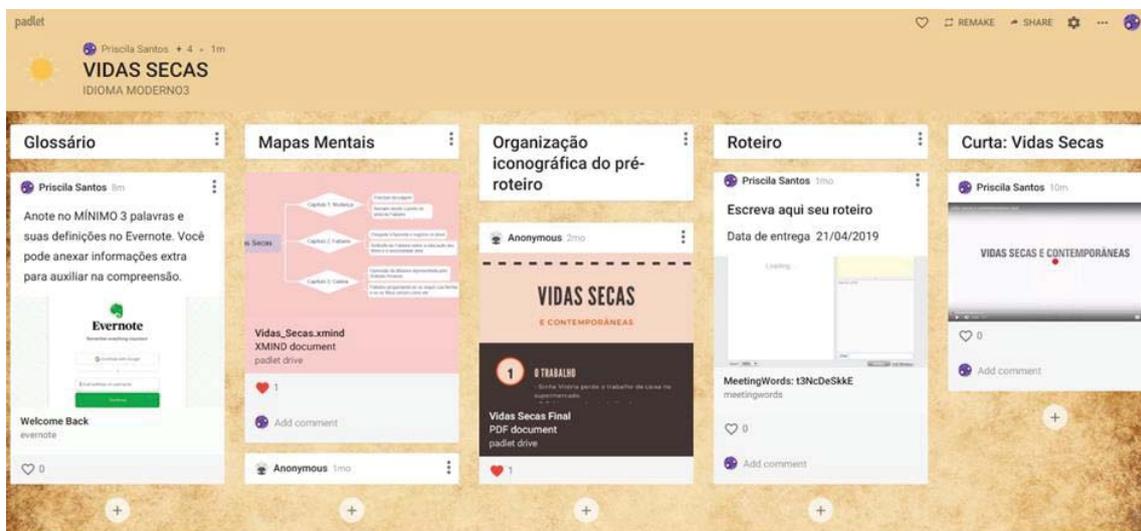
Fonte – Santos 2019

Figura 6-Processo de escrita do roteiro Vidas Secas: Chat



Fonte – Santos 2019

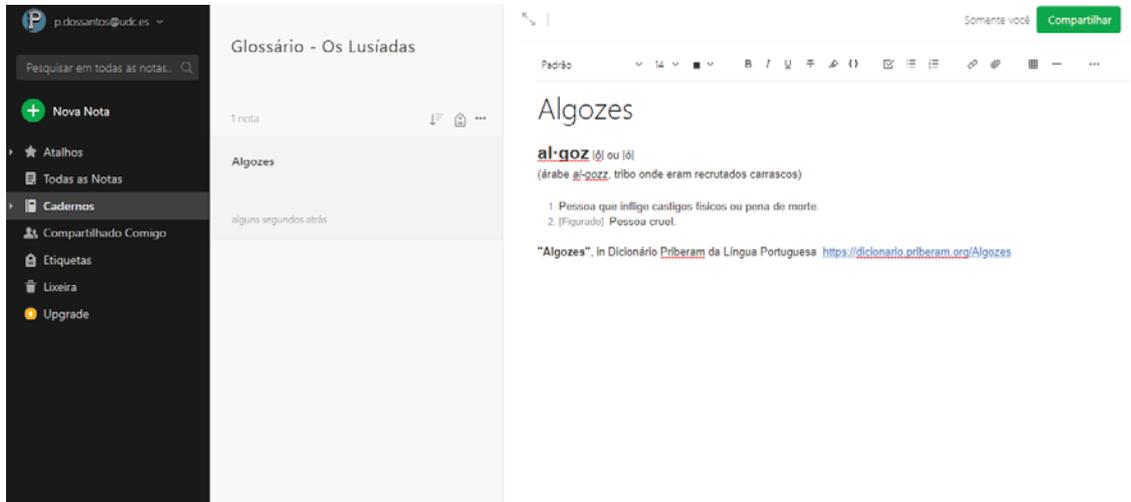
Figura 7- PadLet_ Vidas Secas



Fonte – Santos 2019

Anexo 2

Figura 8- Glossário Evernote: Os Lusíadas



Fonte – Santos 2019

Figura 9- Resumo e indicação de correções

RESUMO DO CANTO X

O canto décimo começa na **Illa** dos Amores onde, por ação de Vénus e Cupido, receberão o **premio** do seu **esforzo**. Ali Tétis e as Ninfas **ofrecem** um banquete aos marinheiros portugueses. O poeta, Camões, faz uma invocação a Caliope e uma Ninfa canta profecias sobre as futuras ~~victórias~~ dos portugueses no Oriente. A seguir, Tétis conduz a Vasco da Gama ao cume de um monte para lhe revelar a Máquina do Mundo, que tem forma de orbe, e lhe mostra os lugares onde chegará o **imperio** português. Neste momento, Vasco da Gama vê o que só aos Deuses é dado ver. Depois, Tétis despede-se dos navegadores que embarcam para a **Patria**. O poeta finaliza este canto **recursando????** continuar porque considera que as pessoas não **tenhem** capacidade para apreciar a **sua poesia**, que as descreve como uma “gente surda e endurecida”. Também manifesta grande desencanto pela decadência de Portugal, que vive numa “apagada e vil tristeza”. Conclui com uma **exortação [está correto em português]** ao Rei D. Sebastião, único que pode continuar a glória dos portugueses.

Legenda de correção:

- I** = Influência da grafia do galego e/ou espanhol
- = Acentuação gráfica
- = Conhecimentos linguísticos

Fonte – Santos 2019

Figura 10- Esquema iconográfico: Os Lusíadas

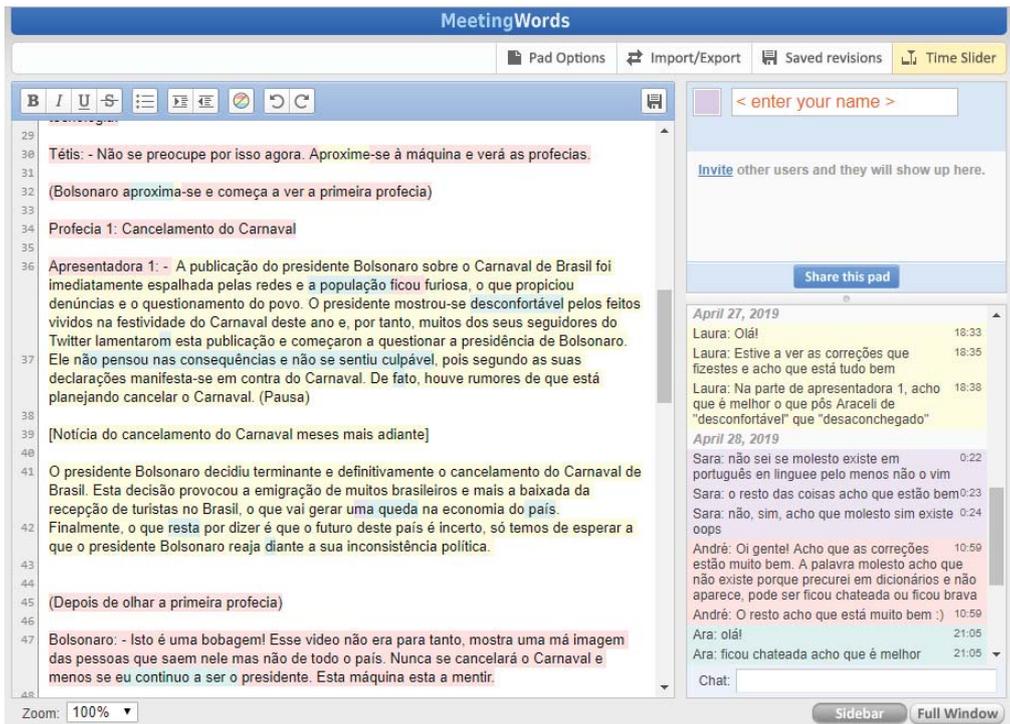


Figura 11- Processo de escrita do roteiro *Os Lusíadas I*

The screenshot displays the MeetingWords application window. The title bar reads "MeetingWords". Below the title bar, there are menu options: "Pad Options", "Import/Export", "Saved revisions", and "Time Slider". A toolbar contains various editing icons such as bold (B), italic (I), underline (U), strikethrough (ABC), bulleted list, numbered list, indent, link, unlink, undo, and redo. The main text area shows a script with lines 6 through 26. The text includes dialogue between characters: "Bolsonaro", "Tétis", and "Laura". The script describes a scene where characters are on a mountain peak. The right sidebar contains a name input field with the placeholder "< enter your name >", an "Invite" button, and a "Share this pad" button. Below these are chat messages with timestamps, such as "tenho levado cada susto ; A ;" at 2:54 and "Laura: Olá!" at 18:33. At the bottom of the sidebar, there is a "Chat:" input field and buttons for "Sidebar" and "Full Window". The status bar at the bottom left shows "Zoom: 100%".

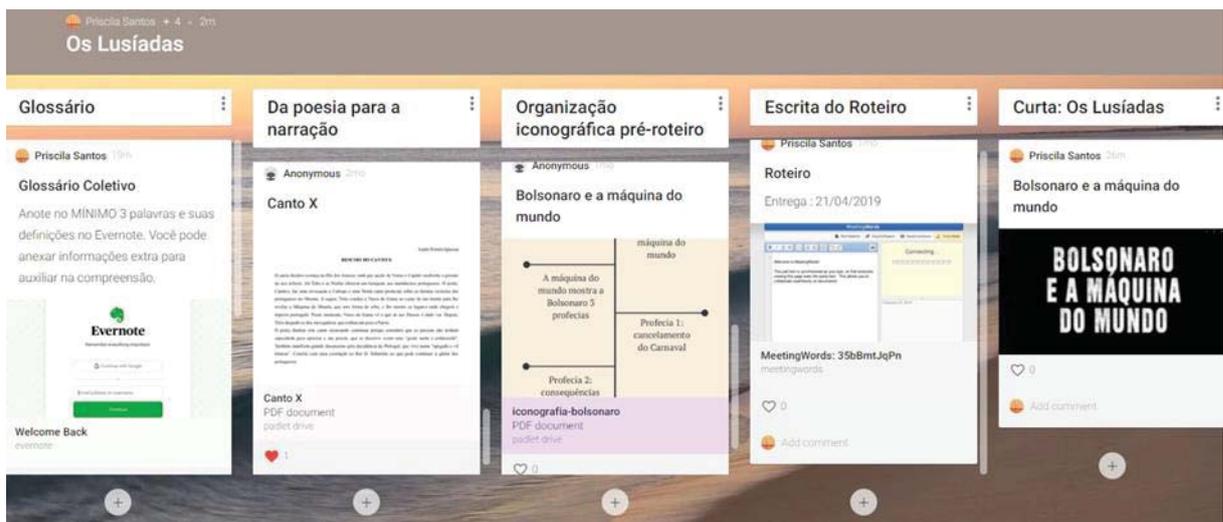
Fonte – Santos 2019

Figura 12- Processo de escrita do roteiro Os Lusíadas II



Fonte – Santos 2019

Figura 13- PadLet: Os Lusíadas



Fonte – Santos 2019

Algumas reflexões sobre a intercompreensão românica no ensino do PLE

Veronica MANOLE
Universidade Babeş-Bolyai
veronica.manole@ubbcluj.ro
ORCID 0000-0002-1157-7652

Nenhuma língua é uma terra absolutamente incógnita.
(Göttsche *et al* 2003: 17)

Resumo

O objetivo deste trabalho é propor algumas reflexões em torno da intercompreensão (IC) românica e o seu possível uso no ensino do português língua estrangeira (PLE). Num primeiro momento, fazemos uma apresentação da IC, dos projetos e dos materiais mais relevantes da área, bem como dos “mitos” que dificultam a sua integração curricular. Em seguida, fazemos algumas sugestões práticas sobre o uso da IC nas aulas de PLE: a utilização de textos literários de larga difusão, dos géneros textuais com estrutura conhecida, de filmes e de séries com legendagem ou com dobragem, o aproveitamento do inglês como língua-ponte entre o português e as línguas de outras famílias linguística.

Palavras-chave: português língua estrangeira; línguas românicas; intercompreensão românica.

Abstract

The aim of this paper is to suggest a few notes on Romance Intercomprehension (IC) and its possible use in teaching Portuguese as a Foreign Language. In the first part of this paper, we present IC, the most relevant and teaching materials in the field, as well as a few “myths” that make its curricular integration more difficult. Further on, we suggest practical tips on the use of IC in teaching Portuguese: using well known literary texts, textual genres with a known structure, subtitled or dubbed movies or series, the use of English as a bridge between Portuguese and languages belonging to different families.

Keywords: Portuguese as a foreign language; Romance languages; Romance intercomprehension.

Introdução

Numa frase muito conhecida, o filósofo austríaco Ludwig Wittgenstein afirmou no seu *Tratado Lógico-Filosófico*: “Os limites da linguagem (e, portanto, do pensamento)

são os limites do mundo, os limites do mundo são os limites da linguagem”. A frase expressa de forma peremptória o papel essencial da linguagem na relação que cada falante tem com o mundo em que vive, mas seria interessante fazer uma interrogação sobre os próprios limites da linguagem. Onde começa e onde termina a linguagem ou a língua? Será que a língua é um bloco fechado, que traça de forma rígida as fronteiras ou os “limites” do nosso mundo? Qualquer falante de uma língua românica, por exemplo, pode observar que a sua língua lhe dá acesso a outros mundos considerados estrangeiros. Quem não experimentou a sensação de familiaridade ao ouvir um diálogo ou ao ler um texto numa língua próxima? Um italiano, um espanhol ou um romeno não sente como de todo estrangeiro o mundo delimitado pelo português ou pelo francês. Há sempre uma sensação de familiaridade – por parcial que fosse – no contato direto com uma língua aparentada. Compreende-se “algo” e este “algo” é compreendido pelo menos parcialmente pelos outros. Esta intercompreensão (doravante IC), que funciona sobretudo entre idiomas da mesma família (românica, germânica, eslava etc.) pode ampliar os limites da língua materna, fomentar a comunicação com outros falantes, e melhorar o desempenho na aprendizagem de línguas ditas estrangeiras.

O objetivo do nosso trabalho é de fazer um breve enquadramento teórico da intercompreensão enquanto abordagem plural no ensino das línguas estrangeiras e sugerir algumas possibilidades de integração da IC românica nas aulas de PLE. Num primeiro momento, dedicar-nos-emos à apresentação da IC (definições e aceções, projetos e manuais). Num segundo momento, abordaremos alguns desafios em relação à inclusão curricular da IC, tomando em consideração alguns “mitos” e preconceitos sobre a mesma. Por fim, num terceiro momento, faremos algumas sugestões sobre as possíveis vantagens da utilização da IC nas aulas de PLE.

A IC: mapeamento de uma (nova?) abordagem

Embora considerada uma abordagem recente, pois começou a ser desenvolvida enquanto método didático complementar às abordagens existentes no início dos anos 90, a IC é uma forma de comunicação bastante atinga, como mostra uma série de estudos, entre os quais mencionamos Lodge (2005), Carlucci (2020a; 2020b). É graças ao trabalho de pioneiras e pioneiros como Claire-Blanche Benveniste (idealizadora e coordenadora do projeto *EuRom4*) ou Louise Dabène (que coordenou o projeto *Galatea*), Tilbert E.

Stegmann e Horst G. Klein (criadores do projeto EuroComRom e do método *Die sieben Siebe* [Os sete passadores]), Jørgen Schmitt Jensen (que dirigiu o projeto *Intercommunicabilité romane*) que a IC ganhou visibilidade e que se tornou posteriormente numa área de investigação com redes de especialistas, que organizam colóquios, congressos e que publicam volumes, manuais e revistas.

A IC pode ser definida¹ de maneiras diferentes e complementares, em função da perspetiva adotada: *relação entre línguas*: “relationship between languages in which speakers of different but related languages can readily understand each other without intentional study or extraordinary effort”² (DG Translation 2012: 1); *forma de comunicação*: “forme de communication dans laquelle chaque personne s’exprime dans sa propre langue et comprend celle de l’autre”³ (Doyé 2005 : 7); *capacidade de construir sentido*: “capacidade de co-construir o sentido, no contexto do encontro entre línguas diferentes, e de fazer uso pragmático dessa capacidade numa situação comunicativa concreta” (Capucho, 2004: 86). Do ponto de vista didático, a IC é uma abordagem plural⁴, que visa o desenvolvimento de competências parciais (compreensão da escrita e compreensão oral), para ampliar o leque linguístico dos locutores e assim fomentar a comunicação.

As vantagens da IC são evidentes. Se pensamos nas línguas românicas – o português, o espanhol, o francês, o catalão, o italiano e o romeno – e no espaço pluricontinental e multilingue em que são faladas, os números são encorajadores; segundo as estatísticas publicadas pelo site *Ethnologue*, só o número de falantes de espanhol, francês e português ultrapassa mil milhões. O italiano tem, por sua vez, cerca de 68 milhões de falantes, ao passo que o romeno conta com cerca de 24 milhões. Portanto, o universo de um locutor de idioma românico, treinado para compreender outras línguas românicas, abre-se para dezenas de países e de culturas e para mais de mil milhões de falantes. Instituições como a Comissão Europeia, o Conselho da Europa e a União Latina intuíram os benefícios da

¹ Em Escudé & Calvo del Olmo (2019: 34-42), os autores retomam várias tentativas de definição da IC, começando com o início do século XX.

² Relação entre línguas em que falantes de línguas diferentes, mas aparentadas, podem compreender-se uns aos outros com facilidade sem um estudo intencional ou um esforço extraordinário. (nossa tradução)

³ Forma de comunicação em que cada pessoa se expressa na sua língua e compreende a do outro. (nossa tradução)

⁴ De acordo com os autores do CARAP (*Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*), as abordagens plurais são: “des approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d’enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs (= plus d’une) variétés linguistiques et culturelles” / abordagens didáticas que põem em prática atividades de ensino-aprendizagem que implicam ao mesmo tempo várias (= mais de uma) variedades linguísticas e culturais (nossa tradução).

IC e financiaram uma série de projetos para a criação de redes de especialistas, como a *Redinter* ou *Miriadi*, ou para o desenvolvimento de materiais didáticos (os projetos *Galatea*, *Galanet*, *Galapro*, *Redinter*, *Eu+I*, *Miriadi*, *Intermar*, *Itinéraires romans*, *Limbo*, entre outros) e de avaliação (EVAL-IC, CARAP, REFIC, REFDIC), que apresentamos de forma sucinta⁵.

Nas últimas duas décadas foram publicados também manuais para públicos-alvo diferentes. Talvez um dos mais conhecidos seja o método *Die sieben Siebe* [Os sete passadores], adaptado em vários idiomas, inclusive o português, em que os autores propõem a descoberta gradual das línguas românicas, com base em sete níveis de aproximação, chamados “passadores”: vocabulário internacional, vocabulário panromânico, correspondências fonéticas e gráficas, grafias e as pronúncias, estruturas sintáticas panromânicas, elementos morfossintáticos e de morfologia derivacional (prefixos e sufixos). O método de Teyssier (2004) constitui uma abordagem linguística, em que são apresentados em pormenor elementos de fonética, morfossintaxe e léxico das línguas românicas. *EuRom5*, coordenado por Elisabeta Bonvino, propõe textos jornalísticos em francês, italiano, espanhol, português e catalão, de forma a desenvolver as competências de leitura nos respetivos idiomas⁶. *Euromania* é destinado a crianças⁷ e contém unidades didáticas com textos e atividades em francês, espanhol, italiano, português, romeno, occitano, catalão. Por fim, *PanromanIC*, publicado em 2022, inclui seis línguas românicas principais – português, espanhol, catalão, francês, italiano, romeno – e dez línguas minoritárias: *corsu*, *sardu*, *galego*, *mirandés*, *occitan*, *francoprovensal*, *furlan*, *ladin*, *rumantcsh* e *armâneaști*. Os autores criaram também gravações áudio nestas línguas, disponíveis no *site* da editora Zanichelli.

Foram feitos também avanços na área da avaliação da IC. O projeto *Eval-IC*⁸ produziu várias ferramentas: modelos de competências para a IC recetiva, a IC interativa e a interprodução (IP), descritores de competências, um protocolo de avaliação e uma bibliografia comentada. No âmbito do projeto *Miriadi* foram criados dois referenciais⁹: REFIC (*Référentiel de compétences de communication plurilingue en*

⁵ Para uma apresentação mais detalhada, ver Escudé & Calvo del Olmo (2019).

⁶ O manual *EuRom5* tem também um *site* com informações adicionais e links úteis: <http://www.eurom5.com/>

⁷ Para uma descrição do manual, ver também Couffin (2014).

⁸ Os materiais desenvolvidos no âmbito deste projeto estão disponíveis *online*: <https://evalic.eu/leprojet/>

⁹ Ambos os referenciais se encontram disponíveis *online*: De Carlo & Anquetil (2019), Andrade *et al* (2019).

intercompréhension) e REFIDIC (*Référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension*). A IC é integrada no CARAP¹⁰ (*Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*) no âmbito das quatro abordagens plurais. Mais recentemente, o *Companion Volume*¹¹, referencial que completa o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*¹², integra e descreve a competência plurilíngue/pluricultural, adaptando alguns dos descritores desenvolvidos no projeto *Miriadi*.

A IC na sala de aula: um “objeto didático não identificado”

No entanto, no que diz respeito à integração curricular da IC, há ainda um longo caminho por percorrer. Estudos recentes mostram as vantagens e as oportunidades da IC a todos os níveis do ensino, primário, secundário e universitário (Araújo e Sá, 2014, 2019; Araújo e Sá & Pinho, 2015; Araújo e Sá & Simões, 2015), mas ainda há preconceitos que bloqueiam a sua integração quer como disciplina autónoma, quer como abordagem complementar nas aulas de línguas estrangeiras. Escudé & Janin (2010) falam da IC como ODNI (“objeto didático não-identificado”), ao passo que Melo-Pfeifer, Araújo e Sá & Santos (2011) identificaram doze “mitos”, que tornam problemática a integração curricular da IC.

Tentaremos desmistificar estes doze preconceitos, destacando, ao mesmo tempo, as vantagens da IC em contexto educacional. Os cinco mitos seguintes estão relacionados com o processo de aprendizagem das línguas. “Línguas conhecidas são as que se aprendem na escola” – Na verdade, em contextos atuais, de migração e de histórias de vida muito variadas, a biografia linguística integra línguas que se aprendem em casa, na rua, na internet, fazendo turismo, etc. A escola não é o único ambiente que oferece acesso a uma língua estrangeira. “LE aprendem-se separadamente e de forma linear” – Talvez seja verdade no contexto educacional, em que uma língua é ensinada no âmbito de uma determinada unidade curricular, mas na prática observamos que é possível aprender várias línguas em simultâneo. Basta pensar em crianças criadas em ambientes bilingues ou plurilíngues. “Aprender uma LE é aprender a manobrar todas as competências em simultâneo” – É verdade, o ideal seria ter uma competência completa numa LE, mas na

¹⁰ Disponível online: <https://carap.ecml.at/Accueil/tabid/3577/language/fr-FR/Default.aspx>

¹¹ Disponível online: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>

¹² Disponível online: <https://www.dge.mec.pt/quadro-europeu-comum-de-referencia-para-linguas>

prática os falantes observam que podem compreender muitas vezes sem grande esforço línguas que não falam. Há línguas que carecem de codificação escrita e são usadas apenas na comunicação oral. Ignorar as competências parciais (no caso da IC, a compreensão oral e a compreensão da escrita) não seria benéfico, pois limitaria as possibilidades do falante de ter acesso a informações. “Os falsos amigos são um grande obstáculo durante a aprendizagem de uma LE” – Pelo contrário, consideramos que os falsos amigos são uma excelente oportunidade de treinar a competência metalinguística e de despertar o interesse dos alunos para o léxico e a cultura da língua que aprendem. “Comunicação de sucesso só acontece numa língua comum a todos os interlocutores” – A comunicação entre falantes sem uma língua comum funciona nas zonas fronteiriças ou em comunidades plurilingues. Vejamos abaixo o relato de um contexto comunicacional na fronteira Brasil-Argentina, que mostra como funciona a IC ou o “diálogo bilingue” entre o espanhol e o português:

Outro modelo de comunicação muito comum nas nossas fronteiras é o do diálogo bilingue, em que cada interlocutor fala a sua própria língua, enquanto entende a língua (diferente) que o parceiro de conversa está usando. Assim, num restaurante em Dionísio Cerqueira, cidade catarinense que faz fronteira seca com a cidade argentina de Bernardo de Irigoyen, em Misiones, um cliente argentino fala tranquilamente em espanhol com o dono do restaurante, que responde em português, sem que nenhum se sinta constrangido a mudar para a língua do outro, ou fazer a concessão de abandonar a comodidade de falar na sua própria língua (Oliveira 2016: 66).

Os próximos quatro mitos relacionam-se com a imagem que os professores têm de si próprios. “O professor de línguas é professor exclusivo de UMA língua” – Nem sempre é assim, pois há em vários países cursos universitários que formam professores de duas LE e que podem ensinar duas línguas. “O professor de línguas deve evitar a intromissão de outras línguas na sua aula” – Não aproveitar a riqueza linguística e cultural presente nas salas de aula seria perder uma excelente oportunidade de educar os alunos para serem mais abertos e mais tolerantes. Aliás, o multilinguismo é uma realidade de várias comunidades e tornar a sala de aula num bloco monolingue seria contradizer a realidade quotidiana de muitos alunos. “Para abordar a Intercompreensão em sala de aula, o professor tem que ser poliglota” – Para ensinar IC, é suficiente ter conhecimentos sobre as estratégias necessárias para esta forma de comunicação. Nas aulas de IC o professor pode lançar-se, junto com os seus alunos, na descoberta de outras línguas. “A

Intercompreensão é um assunto que só interessa aos professores de línguas” – Sendo uma prática comum em alguns contextos, como já observámos acima, a IC é útil para alunos também.

Os últimos três mitos relacionam-se com o contexto educacional. “Promover outras línguas na minha aula coloca em perigo o futuro da minha disciplina” – Consideramos que a IC desperta a curiosidade e o interesse dos alunos para todas as línguas, uma vez que não propõe hierarquias e dá visibilidade a idiomas que não se ensinam na escola. É uma forma de comunicação democrática, tolerante e ecológica. “O currículo de línguas não abre espaço à Intercompreensão” – Talvez seja difícil a criação de uma disciplina autónoma, mas a IC pode ser utilizada nas aulas de LE para melhorar as estratégias de leitura, fomentar a competência metalinguística e despertar o interesse dos alunos para a diversidade linguística e cultural. “As abordagens intercompreensivas pretendem substituir as abordagens que habitualmente usamos na aula de LE” – A IC é apenas um método complementar, que aproveita as semelhanças entre línguas para diversificar as formas de comunicação dos falantes e não constitui uma ameaça para o ensino “tradicional” das LE.

A grande vantagem da IC é proporcionar aos falantes acesso a um mundo muito mais abrangente do que o da(s) língua(s) considerada(s) conhecida(s). Por exemplo, um falante de português pode descobrir dezenas de culturas que se expressam em espanhol, francês, italiano, romeno ou catalão e assim comunicar com uma parte considerável da população global. Superados os mitos apresentados, a IC pode melhorar a experiência educativa de alunos e professores e preparar novas gerações mais tolerantes e mais abertas em relação à(s) língua(s) do(s) outro(s).

A IC no ensino de PLE: algumas sugestões

Usar a IC no ensino de PLE pode ser produtivo no caso de alunos que têm conhecimentos de outras línguas românicas. Por exemplo, no caso de alunos que têm o espanhol, o italiano, o francês, o catalão ou o romeno como língua materna ou que já estudaram estas línguas como LE, a aprendizagem do português pode ser facilitada se na sala de aula aspetos lexicais, morfossintáticos ou fonéticos são apresentados numa perspetiva comparativa, fomentando assim uma competência plurilingue¹³.

¹³ Ver também Castro & Melo-Pfeifer (2010), que apresentam o ensino de PLE na Alemanha.

Consideramos que o manual de IC *Os sete passadores* pode ser utilizado de forma a estruturar o léxico dos materiais didáticos em função dos graus de transparência e de opacidade. Podemos criar ou adaptar textos de forma a incluir palavras mais transparentes. Na série seguinte de pares, a primeira palavra é menos transparente, ao passo que a segunda integra o vocabulário internacional e pode ser facilmente compreendida por um aluno que já tem conhecimentos de outro idioma românico: *adepto* vs. *fã*, *aluno* vs. *estudante*; *bolacha* vs. *biscoito*; *bolo* vs. *doce*; *cachorro* vs. *cão*; *caldo* vs. *sopa*; *concelho* vs. *distrito*; *galão* vs. *café*; *mestra* vs. *professora*; *moradia* vs. *casa*; *pormenor* vs. *detalhe*; *pousada* vs. *hotel*; *passatempo* vs. *hobby*; *remédio* vs. *medicamento*; *sobremesa* vs. *doce*; *tasca* vs. *restaurante*; *vila* vs. *cidade*. Salientamos que não se trata de sinónimos, mas de palavras do mesmo campo semântico que podem, sobretudo nas primeiras etapas da aprendizagem do português, facilitar a leitura ou a compreensão oral. No que diz respeito à culinária, há uma série de palavras que são conhecidas internacionalmente e que podem, num primeiro momento, ser utilizadas preferencialmente nos textos e nos materiais didáticos: *pizza*, *capuccino*, *sushi*, *kebab*, *curry*, *hamburger*, *cheeseburger*.

Outra estratégia usada na IC, que poderia ser incluída nas aulas de PLE, é aproveitar os conhecimentos enciclopédicos dos alunos e criar materiais didáticos com conteúdos aos quais os alunos já tiveram acesso na(s) língua(s) conhecida(s). Por exemplo, as traduções em português de textos literários de larga difusão, como *Príncipezinho* de Antoine de Saint-Exupéry ou contos de fadas, como *Capuchinho Vermelho*, *Gata Borralheira*, *Branca de Neve*, podem ser acessíveis para alunos que já os leram em outra língua. Géneros textuais conhecidos, como a notícia, a previsão meteorológica, o horóscopo, o email, a carta, a receita culinária, etc. já têm uma estrutura semelhante em várias línguas e podem ser utilizados também nas aulas de PLE. Textos sobre assuntos muito conhecidos são também uma opção. Por exemplo, trabalhar o artigo da *Wikipedia* em português sobre a cidade onde os alunos moram ou estudam pode ser útil, na medida em que as informações já são conhecidas e os estudantes podem concentrar-se sobre o léxico e as estruturas morfossintáticas. Os filmes e as séries com legendagem ou dobragem em português – elencamos algumas das plataformas mais conhecidas: Apple TV+, Amazon Prime Vídeo, Disney+, HBO Max, MUBI, Netflix, etc. – podem ser também uma opção.

O inglês pode servir como língua-ponte entre as línguas românicas e línguas de famílias diferentes, uma vez que palavras de uso corrente são emprestadas em várias línguas e já são conhecidas pelos alunos: *blockbuster, business, checkin, checkout, computer, design, fake news, freelance, hotel, job, light, marketing, motel, mouse, password, shopping, stress, trailer, user, workshop*, etc. Há também toda uma série de anglicismos já integrados e adaptados à morfologia portuguesa, que são transparentes para os alunos que dominam a língua inglesa: *andebol, basquete, bife, estresse, fã, iate, iogurte, panqueca, pênalti, piquenique, pudim, revólver, sanduíche, time, uísque*.

Parece-nos evidente que o objetivo não é criar materiais didáticos repletos de anglicismos ou de outros estrangeirismos que não são usados no dia-a-dia ou cujo abuso criaria um português artificial, brilhantemente ironizado por Zeca Pagodinho no seu *Samba do Approach*. Pretendemos com as nossas reflexões despertar o interesse pelas semelhanças linguísticas e mostrar que podemos, com algum esforço, facilitar o acesso ao português através das outras línguas faladas pelos alunos.

À guisa de conclusão

As nossas breves reflexões em torno da IC e do ensino do PLE têm o objetivo de despertar o interesse dos professores do português para as abordagens plurais, que integram na sala de aula diferentes variedades linguísticas e várias culturas.

Neste sentido, o caso do português é exemplar: língua oficial em nove países, falado por mais de 250 milhões de locutores espalhados em cinco continentes, idioma em que se expressam vários povos e culturas. Por um lado, esta realidade sociolinguística obriga o professor, ao nosso ver, a adotar uma perspectiva pluricêntrica. Aliás, há vários trabalhos que se concentram nesta abordagem e mostram as suas vantagens (Costa 2021; Duarte 2016; Duarte 2019; Duarte 2022; Johnen 2019; Meisnitzer 2019; Reimann & Koch 2029; Wilson 2021) e consideramos necessário integrar no ensino do PLE esta riqueza sociolinguística e cultural.

Por outro lado, o português de hoje, com a sua variação e variedade é resultado de uma evolução de alguns séculos, que o integra na família de línguas românicas, com as quais partilha traços fonéticos, morfossintáticos e lexicais. Esta aproximação, que permite a compreensão (por vezes, parcial, aproximativa, incompleta) pode ser observada pelos falantes de línguas românicas e, ao nosso ver, obrigaria o professor de português a adotar

também uma perspetiva românica na sala de aula. O português (e qualquer língua, aliás) não é um monólito fechado em si, impermeável às influências do exterior e indiferente à sua história. Por conseguinte, aproveitar nas aulas de PLE características do português que resultam da sua evolução histórica e da sua realidade sociolinguística atual seria, ao nosso ver, uma mais-valia.

Por fim, numa sociedade em que o multilinguismo é uma realidade quotidiana e em que o acesso a línguas e culturas é facilitado pelo encurtamento das distâncias, pelas migrações e pela tecnologia, as biografias linguísticas dos locutores são dinâmicas, pois podem aprender, usar ou deixar de usar diferentes línguas ao longo da vida. A competência plurilingue, que conta também com o domínio parcial de uma ou várias línguas (como é a compreensão de línguas aparentadas) faz parte da identidade do locutor e ajuda-o a abrir-se para um mundo cada vez mais complexo, mas com menos diversidade cultural e linguística. Citando Umberto Eco, podemos dizer que um mundo de políglotas não é um mundo de “pessoas que falam muitas línguas fluentemente, mas, na melhor das hipóteses, de pessoas que podem se encontrar falando cada uma sua própria língua e entendendo a língua da outra” (Eco 1994: 376-377).

Referências

*** *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa, 2001. Disponível em

<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf>. Acesso em: 28. 08. 2023. [Tradução de Tradução Maria Joana Pimentel do Rosário; Nuno Verdial Soares.]

ANDRADE, Ana Isabel, MARTINS Filomena, PINHO, Ana Sofia (2019). "Un Référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension REF DIC" *ELLE Educazione Linguistica. Language Education*. 8(1): 252-264, Disponível em <<https://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni4/riviste/elle/2019/1num-monogr/referentiel-de-competences-professionnelles-en-int/>>. Acesso em: 28. 08. 2023. DOI: <http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2019/01/010>

ARAÚJO E SÁ, Maria Helena, PINHO, Ana Sofia (orgs) (2015). *Intercompreensão em contexto educativo: resultados da investigação*. Aveiro: UA Editora – Universidade de Aveiro. Disponível em <<https://ria.ua.pt/handle/10773/16172>>. Acesso em: 28, 08, 2023.

ARAÚJO E SÁ, Maria Helena, SIMÕES, Ana Raquel (2015). "Integração curricular da Intercompreensão: possibilidades, constrangimentos, recomendações". Disponível em <https://www.miriadi.net/sites/default/files/prestacion_7.3_formatado_portugues.pdf>. Acesso em: 28, 08, 2023.

ARAÚJO E SÁ, Maria Helena (coord) (2014). *Atouts et possibilités de l'insertion curriculaire de l'intercompréhension: Rapport*. MIRIADI. Disponível em <<https://ria.ua.pt/handle/10773/14642>>. Acesso em: 28. 08. 2023.

ARAÚJO E SÁ, Maria Helena (2019). "A intercompreensão nas disciplinas de línguas do ensino secundário: um estudo com duas turmas de espanhol em Portugal". *Revista Iberoamericana de Educación* 81(1): 135-165, Disponível em <<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/197313/Araujo.pdf>>. Acesso em: 28. 08. 2023. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie8113605>

BENAVENTE FERRERA, Susana *et al.* (2022). *PanromanIC – Manuale di intercomprensione tra lingue romanze*. Bologna: Zanichelli.

BONVINO, Elisabeta *et al.* (2011). *Ler e compreender 5 línguas românicas – Leer y entender 5 lenguas románicas – Llegir i entendre 5 llengües romàniques – Leggere e capire 5 lingue romanze – Lire et comprendre 5 langues romanes*. Milano: Hoepli.

CAPUCHO, Filomena; COX, Isa (2004). "Eu & I – Pioneer Experimentation in Intercomprehension Methodology". Em: *Best practices of learning less widely used languages in multicultural and multinational Europe*, pp. 87-91. Vilnius: Lietuvių Kalbos Instituto Leidykla.

CASTRO, Catarina; MELO-PFEIFER, Sofia (2010). "Aprender português depois de (muitas) outras línguas estrangeiras: implicações pedagógico-didáticas no ensino do PLE junto de um público adulto". Em: (Eds.) Maria João MARÇALO *et al.* *Língua Portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas*. Disponível em <<http://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/6722>>. Acesso em: 28. 08. 2023.

CANDELIER, Michel *et al.* (2012). *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures – Compétences et ressources*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.

COUNCIL OF EUROPE (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg: Council of Europe. Disponível em <<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>>. Acesso em: 28. 08. 2023.

COSTA, Ana Luísa (2021). "Ensinar Português como língua pluricêntrica. Da consciência linguística à consciência da variação linguística". *Palavras. Revista em Linha*. 4: 23-34. Disponível em <<https://palavras.appform.pt/ojs/index.php/revista/article/view/141>>. Acesso em: 28. 08. 2023.

COUFFIN, Gauthier (2014). "L'intercompréhension au cycle 3: quels enjeux pour la maîtrise des langues? L'exemple d'Euro-mania". *Tréma. Revue internationale en sciences de l'éducation et didactique* 42: 54-65. Disponível em <<https://doi.org/10.4000/trema.3197>>. Acesso em: 28. 08. 2023.

DE CARLO Maddalena; ANQUETIL, Mathilde (2019). "Un Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension. REFIC" *ELLE Educazione Linguistica. Language Education* 8(1):163-234, Disponível em <<http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2019/01/008>>. Acesso em: 28. 08. 2023.

DG TRANSLATION, Comissão Europeia. (2012). *Intercomprehension: Exploring its usefulness for DGT, the Commission and the EU*. Disponível em <<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/893895f6-0c42-4494-95d4-9c81fafdb5a3>>. Acesso em: 28. 08. 2023.

DOYE, Peter (2005). *L'intercompréhension. Etude de référence. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.

DUARTE, Isabel Margarida (2016). "Português, Língua Pluricêntrica: Que Português Ensinar Em Aulas De Língua Estrangeira?» Em: *Memoria, Discurso e Tecnologia*. Organizado por Carlos Augusto Baptista de Andrade; Guaraciaba Micheletti e Isabel Roboredo Seara. São Paulo: Terracota Editora, pp. 217-236

DUARTE, Isabel Margarida (2019) «Português, língua pluricêntrica: formação de professores de PLE na Universidade do Porto". Em: *As Variedades do Português no Ensino de Português Língua Não Materna*. Editado por Christian Koch e Daniel Reinmann. pp. 47-58. Tübingen: Narr Francke Attempto.

DUARTE, Isabel Margarida (2022). "Formação contínua de professores ensinar português como língua pluricêntrica / Teaching Portuguese pluricentric language Continuous teachers training". *Pensares em Revista* 26: pp. 35-54. Disponível em <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/70693/44448>>.

Acesso em: 28. 08. 2023.

ECO, Umberto (1996). *A procura da língua perfeita*. Lisboa: Presença. [tradução de Miguel Serras Pereira].

ESCODÉ, Pierre; JANIN, Pierre (2010). *L'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris: Clé International.

ESCODÉ, Pierre; CALVO DEL OLMO, Francisco (2019). *Intercompreensão. A chave para as línguas*. São Paulo: Parábola.

GÖTTSCHE, Katja. *et al.* (2003). *EuroComRom - Os sete passadores: Saber ler todas as línguas românicas ja!* Düren: Shaker Verlag.

JOHNEN, Thomas (2019). "As variedades do português em manuais de Português Língua Estrangeira". Em: *As Variedades do Português no Ensino de Português Língua Não Materna* Editado por Christian Koch e Daniel Reinmann, pp. 87-102. Tübingen: Narr Francke Attempto.

MEISNTZER, Benjamin (2019). "O Português como Língua Pluricêntrica. Um desafio para a didática do Português Língua Estrangeira". Em: *As Variedades do Português no Ensino de Português Língua Não Materna* Editado por Christian Koch e Daniel Reinmann, pp. 19-45. Tübingen: Narr Francke Attempto.

MELO-PFEIFER, Sophia *et al* (2011). "As “línguas que não sabemos que sabíamos e outros mitos: um olhar sobre o percurso da Didática de Línguas a partir da intercompreensão". *Cadernos do LALE*, pp. 33-56. Disponível em <<https://www.ua.pt/pt/cidttf/lale/page/15982>>. Acesso em: 28. 08. 2023.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de (2016). "Línguas de fronteira, fronteiras de línguas: do multilinguismo ao plurilinguismo nas fronteiras do Brasil". *Revista GeoPantanal* 21: 59-

72. Disponível em <<https://periodicos.ufms.br/index.php/revgeo/article/view/2573>>. Acesso em: 28. 08. 2023.

REIMANN, Daniel; KOCH Christian (2019). "O ensino do Português Língua Não Materna com enfoque na competência de variedades. A relevância das variedades na aula". Em: *As Variedades do Português no Ensino de Português Língua Não Materna* Editado por Christian Koch e Daniel Reinmann, pp. 9-18. Tübingen: Narr Francke Attempto.

TEYSSIER, Paul (2004). *Comprendre les langues romanes: du français à l'espagnol, au portugais, à l'italien & au roumain: méthode d'intercompréhension*. Paris: Chandeigne.

WILSON, Francelino (2021). "Português, língua pluricêntrica: integração de variedades no ensino". *Revista Internacional em Língua Portuguesa* 39: pp. 17-21. Disponível em <<https://www.rilp-aulp.org/index.php/rilp/article/view/260>>. Acesso em: 28. 08. 2023. DOI: <https://doi.org/10.31492.2184-2043.RILP2021.39/pp.17-31>.

O efeito de magneto da língua materna sobre o PLE: a morfologia e a fonologia¹

Alexandra Soares RODRIGUES
Instituto Politécnico de Bragança;
CELGA-ILTEC – Universidade de Coimbra
afsr@ipb.pt
ORCID 0000-0003-0946-316X

Resumo

Os aprendentes de Português Língua Estrangeira (PLE), nível A1, apresentam de modo sistémico produções fonológicas e construções morfológicas que resultam do *efeito de magneto* da sua língua materna sobre a língua estrangeira. Neste trabalho iremos explorar essas produções sistémicas, que classificaremos em superavitárias e deficitárias. Propomos que as produções superavitárias correspondem à inclusão de traços existentes na língua materna nas produções de PLE, de cujo sistema estão ausentes, e que as produções deficitárias se relacionam com traços existentes no PLE e ignorados pelos aprendentes pelo facto de esses traços não se encontrarem na sua língua materna. Com base na análise de produções de alunos do Instituto Politécnico de Bragança em programas de mobilidade, cujas línguas maternas são o chinês, o japonês, o polaco, o castelhano, o turco, o lituano, o tétum e o húngaro, refletiremos acerca de estratégias que o docente de língua estrangeira poderá utilizar no processo de ensino-aprendizagem para que as produções em foque possam ser solucionadas.

Palavras-chave: Português Língua Estrangeira; Morfologia; Fonologia; Produções Deficitárias, Produções Superavitárias.

Abstract

Portuguese as a Foreign Language (PFL) learners, A1 level, systemically present phonological productions and morphological constructions that result from the *magnet effect* of their native language on the foreign language. In this work we will explore these systemic productions, which we will classify as surplus and in deficit. We propose that surplus productions correspond to the inclusion of features existing in the native language in PFL productions, from whose system they are absent, and that productions in deficit are related to features existing in the PFL and ignored by learners due to the fact that these features are not found in their native language. Based on the analysis of productions by students from the Polytechnic Institute of Bragança on mobility programmes, whose mother tongues are Chinese,

¹ A autora exprime a sua sincera gratidão aos dois revisores anónimos, cujos comentários permitiram melhorar o artigo.

Japanese, Polish, Spanish, Turkish, Lithuanian, Tetum and Hungarian, we will reflect on strategies that a foreign language teacher can use in the teaching-learning process so that the productions in focus can be solved.

Keywords: Portuguese as a Foreign Language; Morphology; Phonology; Productions in Deficit; Surplus Productions.

1. Introdução

Neste artigo refletiremos acerca de produções fonológicas e morfológicas sistémicas de PLE por parte de aprendentes cujas línguas maternas são o chinês, o japonês, o polaco, o castelhano, o turco, o lituano, o tétum e o húngaro. Os aprendentes caracterizam-se por se situarem numa faixa etária entre os 18 e os 25 anos, estarem em contacto com a língua portuguesa pela primeira vez e serem alunos do Instituto Politécnico de Bragança, instituição onde estudam Português Língua Estrangeira, nível A1. Explanaremos o carácter sistémico de produções que i) manifestam a inserção de traços ausentes do sistema do português, mas presentes no sistema da língua materna; e que ii) revelam a ausência de traços constantes do sistema do português, por estarem ausentes da língua materna. O primeiro tipo de produções será por nós designada por *produções superavitárias* e o segundo tipo por *produções deficitárias*. Propomos que os dois tipos de produções são explicáveis através do conceito de *efeito de magneto* proposto por Kuhl (1991; 1992; 1994) e por Kuhl et al. (2008).

A nossa reflexão foca produções que manifestam a transferência das estruturas da língua materna para a língua não materna. Contudo, tal não significa que outras motivações não conduzam ao erro pelos aprendentes de uma segunda língua. Um dos revisores anónimos deste artigo recordou James (1988) como referência para causas do erro, que se subsumem em interlinguísticas, intralinguísticas, a indução pelo formador, a estratégia de aprendizagem da língua e a estratégia de comunicação. Uma análise de diferentes propostas concernentes a essas causas encontra-se em Wood (2017). Não abordaremos outras motivações para além das interlinguísticas por ser este o objeto da nossa reflexão.

Pelo facto de as produções sob escopo serem motivo de dificuldade no ensino-aprendizagem do PLE, procuraremos agregar a reflexão em torno da sua análise linguística a sugestões para uma metodologia a utilizar pelo docente de língua estrangeira para que mais eficazmente possa conduzir os discentes à resolução dessas produções advenientes de fatores interlinguísticos. Como tal, refletiremos primeiramente acerca da

necessidade de o docente de língua estrangeira estar dotado de conhecimentos de linguística que lhe permitam discernir os problemas que sobressaem das produções dos alunos de PLE por influência das suas línguas maternas e, posteriormente, acerca de possíveis metodologias a usar no processo de ensino-aprendizagem para solucionar essas influências que obstaculizam o uso adequado do PLE.

2. O efeito de *magneto* da língua materna sobre a língua estrangeira

Nesta secção apresentaremos o enquadramento teórico e a reflexão da mesma índole que nos permitirá abordar as produções de PLE por parte de discentes estrangeiros. Refletiremos acerca da necessidade de o docente de língua estrangeira ter consciência de que as línguas são objetos construídos mentalmente e de que a língua materna exerce um *efeito de magneto* (Kuhl 1991) sobre as línguas estrangeiras.

Antes de analisarmos diversas situações que mostram a necessidade de um docente de língua estrangeira ter conhecimentos acerca de outras línguas – que não irá lecionar –, urge compreender outras necessidades desse docente para que a sua atividade tenha melhores resultados. As necessidades que aqui focaremos são de âmbito exclusivamente linguístico, não obstante muitas outras de âmbito didático serem prementes.

Um docente de língua, seja materna ou não materna, deve estar consciente em primeiro lugar de que as línguas existem nas mentes dos falantes e não no seu exterior. Para isso, na formação de professores de língua deve desconstruir-se a ideia de que a aprendizagem de uma língua não é mais do que a absorção, por parte do aluno, de informação que se encontra explanada e condensada em manuais – dicionários, gramáticas e outros recursos –, como se as línguas existissem nesses manuais e estes fossem o ponto de origem do conhecimento acerca das mesmas. Na sua formação deve enfatizar-se que esses recursos não são mais do que sínteses acerca do funcionamento dos sistemas linguísticos e que os mesmos resultam da existência de línguas nas mentes dos falantes. As línguas artificiais e as línguas mortas corroboram esta aceção. Se é verdade que apenas podemos conhecer línguas mortas através de documentação, quer sejam sínteses quer sejam textos a partir dos quais se poderão construir sínteses, se houver dados suficientes nos textos, devemos compreender que esses textos e essas sínteses apenas existem ou existiram como resultado da prática de uma língua, ou seja, de um conhecimento existente na mente dos seus falantes. Não podemos ter acesso direto à produção real desses textos, mas ao seu resultado cristalizado no tempo através de

diversas tecnologias, de que não se pode excluir a escrita. Quanto às línguas artificiais, hoje tão comentadas a propósito de obras de ficção, como *O senhor dos anéis* (línguas élficas, criadas por J. R. R. Tolkien) ou *A guerra dos tronos* (e.g. línguas dothraki e valirianas, criadas por David J. Peterson) deve entender-se que as mesmas são o resultado de uma criação por parte de uma ou mais mentes e que, como tal, o seu funcionamento e a sua existência, ainda que não tenham tido origem espontânea e inconsciente numa comunidade real, estão dependentes das mentes que as criaram e de eventuais mentes que as aprendam. O mesmo se estende a línguas artificiais como o esperanto e o Simple English, recordadas por um dos revisores anónimos. Sobre as línguas artificiais, vejam-se, por exemplo, Adams (2011) e Okrent (2009).

O carácter mental das línguas deve ser, pois, enfatizado na formação dos professores de língua não materna. Vejamos porquê. Quando um indivíduo aprende uma língua não materna, nem a sua mente apaga momentaneamente a gramática da língua materna para que o indivíduo possa aprender a nova língua como se estivesse linguisticamente virgem nem a sua mente abre um armário que estava completamente vazio onde se pudesse guardar o conhecimento da nova língua sem interferência da língua materna. Os sistemas neurais que protagonizam a gramática da língua materna são os mesmos que laboram a aprendizagem e a prática das outras línguas, não obstante a existência de territórios corticais ligeiramente diversos de acordo com cada língua (Friederici 2019; Malik-Moraleda et al. 2022). Essas diferenças não redundam, contudo, em soluções corticais totalmente inexpectáveis (por absurdo, que a identificação lexical do inglês ou do basco não fosse processada no lobo temporal esquerdo).

A gramática da língua materna vai sendo construída pela mente do falante ou gestuante (por razões de economia usamos o termo *falante* em sentido genérico, abarcando qualquer tipo de sistema sensorio-motor de manifestação e de receção linguísticas) através da construção implícita de padrões. Esses padrões não são desativados no momento de aprendizagem de uma língua não materna e, como tal, interferem na construção da gramática desta. Tanto na construção da gramática da língua materna como na da língua não materna a inferência de padrões faz-se dos padrões mais genéricos para os mais estritos. O contacto com a língua não materna toma, inconscientemente, os padrões consolidados para a língua materna como padrões a seguir. Este é o fundamento para a motivação interlinguística dos erros na língua sob

aprendizagem, explicitada por James (1988) e suportada pelo *efeito de magneto* de Kuhl (1991; 1992; 1994; Kuhl et al. 2008).

A estrutura em que é de imediato evidente o *efeito de magneto* é a fonético-fonológica. Esse efeito revela-se nos primeiros contactos com a língua não materna, uma vez que constitui o sinal captado pelos órgãos sensoriais, sendo, por isso, em contexto de aula, alvo de enfoque na primeira parte do programa. Na aquisição da língua materna, a criança está sujeita a um *input* auditivo contínuo que a sua mente vai aprendendo a segmentar, categorizar e discretizar (Gleason 1955: 158-171). A categorização passa por uma atividade inconsciente de identificação de variáveis acústicas – os sons – e o entendimento, também inconsciente, de que essas variáveis são a realização da mesma categoria – o fonema. A discretização passa por identificar que determinadas realizações são pertinentes para o funcionamento da língua e que, conseqüentemente, se opõem umas às outras. Como refere Gleason (1955: 251-265), aprender uma língua, e focando somente o aspeto fonético-fonológico, não é aprender apenas a pronunciar os sons que a constituem, mas sobretudo aprender a discretizá-los, ou seja, a compreender quais as realizações pertinentes e as suas relações de oposição. As categorias particulares de cada língua não são inatas, uma vez que vão sendo estabelecidas e estruturadas ao longo da experiência que o indivíduo tem durante a sua aquisição. Podemos recordar o exemplo do árabe fornecido por Gleason (1955: 161), *kalb* ‘cão’ (com oclusiva velar) e *qalb* ‘coração’ (com oclusiva uvular). Para um falante de português, as duas realizações são inseridas na mesma categoria, pois, não sendo em português pertinente a distinção entre /k/ e /q/, o falante não aprendeu a discriminar uma em relação à outra. Podemos imaginar que um falante nativo de português ao aprender árabe terá dificuldades em distinguir quer perceptiva quer articulatoriamente as duas oclusivas. Damos este exemplo para que possamos tomar consciência daquilo que experiencia um indivíduo ao aprender uma língua que apresenta oposições fonológicas inexistentes na sua língua materna, às quais, como tal, a sua mente não presta atenção, por não ser necessário prestar-lhes atenção para o funcionamento da língua materna. Este indivíduo terá de treinar a sua mente a estar atenta a novas distinções.

Estas afirmações fundamentam-se igualmente nos estudos de Kuhl, que a seguir exporemos brevemente. Esses estudos têm por foco a fonologia. Contudo, são extensíveis às diferentes estruturas da língua, uma vez que operam através da categorização.

De acordo com Kuhl (1991), durante a aquisição da língua materna, ao longo do primeiro ano e meio de vida, a experiência perceptiva faz que ocorra uma adaptação da categorização dos estímulos fônicos ao sistema fonológico da língua materna. Durante este processo, as representações de uma categoria mais frequentemente ativadas, que funcionam como protótipos, operam um *efeito de magneto* sobre outras realizações da categoria. Isto faz aumentar a semelhança perceptiva dos membros da categoria. Este *efeito de magneto* leva a que as categorizações da língua materna sejam facilitadas, havendo um aumento da acuidade perceptiva relativamente a categorias nela existentes, enquanto as das línguas não maternas sejam reduzidas, verificando-se um declínio na sensibilidade a categorias não existentes na língua materna. Para exemplificar, apontamos o estudo de Kuhl et al. (2008), em que se analisa a sensibilidade de japoneses, com idades compreendidas entre os seis e os doze meses, para a distinção de /l/ e /ɹ/, pertinente em inglês por permitir diferenciar, por exemplo, *light* ‘luz’ e *right* ‘certo’. Embora os indivíduos tivessem demonstrado capacidade de distinção dessas categorias aos seis meses de vida, os mesmos foram perdendo essa sensibilidade até aos doze meses. Esta mudança deve-se ao facto de a distinção sob foco não existir em japonês.

Esta conceção, que está na base da teoria *Native Language Magnet*, apresentada por Kuhl (1992; 1994), foi reformulada em Kuhl et al. (2008), num formato designado por NLM-e (*Native Language Magnet Expanded*). Este novo modelo parte do pressuposto de que ocorre na criança uma transição do padrão universal de perceção fonética para um padrão específico de cada língua materna. Para isso contribuem “[...] the detection of distributional frequencies in the patterns of phonetic units in ambient speech and [...] the exaggerated acoustic cues to phonetic units contained in infant-directed (ID) speech, often referred to as ‘motherese’.” (Kuhl et al. 2008: 982).

De acordo com Kuhl (2000a; 2000b; 2004), a língua materna tem efeitos ao nível da organização neural, pelo que propõe o conceito de *native language neural commitment*. Este comprometimento neural da língua nativa vai ter repercussões na aprendizagem do sistema fonético-fonológico de uma língua estrangeira. Embora os estudos de Kuhl se restrinjam à fonologia, neste trabalho alargamos os conceitos de *efeito de magneto* e aqueles que lhe são contíguos à morfologia, por ser um âmbito estrutural da linguagem.

Partindo destes pressupostos que fundamentam a influência dos padrões da língua materna sobre a construção dos padrões da língua estrangeira, defendemos que um professor de PLE ou de qualquer língua estrangeira necessita de se consciencializar dos

padrões das línguas maternas dos aprendentes. Consciencializar-se desses padrões não é sinónimo de ser falante de cada uma das línguas nativas dos discentes nem sequer de ter estudado essas línguas formalmente. O que propomos, e que será explanado na secção 4 deste artigo, é que o docente deve analisar as produções dos alunos que sistematicamente desobedeçam às estruturas gramaticais da língua sob ensino-aprendizagem de modo a compreender se essas produções resultam do efeito de magnetismo da língua materna sobre a língua não materna. Para isso, o docente deve estar munido de instrumentos conceptuais do âmbito da linguística que lhe permitam identificar padrões de outras línguas, mesmo não sendo falante desta.

Esses padrões atuam na língua materna como um modelo que é atualizado perante, por exemplo, a flexão de um verbo. Para compreendermos o funcionamento dos padrões, atentemos no seguinte exemplo. Qualquer falante nativo de português poderá compreender um enunciado como *o João lisboetiza a pronúncia*, apesar de nunca antes ouvido/lido o verbo *lisboetizar*. Igualmente, querendo adaptar o teste-*wug* (Berko 1958) ao português, perante uma pseudopalavra como *ropimar*, mesmo sem haver preenchimento semântico da mesma, o falante dirá eu *ropimo*, tu *ropimas*, ele *ropima*, nós *ropimamos*, vós *ropimais* e eles *ropimam*. Isto acontece porque o que existe na mente do falante não são formas particulares memorizadas, embora as mais frequentes e irregulares o sejam, mas padrões que o próprio inferiu da análise do input discursivo. Esses padrões, que constituem um conhecimento inconsciente e implícito, não são aplicados apenas na produção e na compreensão da língua materna, mas também nas línguas não maternas. Como cada língua tem a sua própria gramática, haverá um confronto entre os padrões estabelecidos na mente e os novos padrões que têm de ser construídos para se conhecer a gramática da nova língua.

A aprendizagem da nova língua, se feita exclusivamente em ambiente escolar, é artificial e parte do sentido inverso àquele que ocorre na língua materna. Nesta, a gramática começa por ser implícita e uma ínfima parte dela passa a ser consciencializada com a escolarização, se ocorrer escolarização. Na língua não materna, quando aprendida em ambiente exclusivamente escolar, o conhecimento da sua gramática é dado explicitamente. Contudo, um falante apenas será fluente se esse conhecimento se tornar implícito, ou seja, se esse conhecimento estiver de tal modo organizado na sua mente que a produção e a compreensão linguísticas passem a realizar-se sem recurso à explicitação

mental do mesmo. Tal fluência depende da imersão frequente do indivíduo em contextos reais de uso da língua.

A aprendizagem da língua não materna em contexto estritamente escolar, no nível A1, é uma aprendizagem artificial na qual são dados à mente *a priori* os padrões, em vez de ser a mente a extrair esses padrões da análise de *input* discursivo, como acontece com a aquisição da língua materna. Aparentemente, este procedimento levaria a que o indivíduo não tivesse ocasião para erros, uma vez que lhe bastaria memorizar os padrões e aplicá-los. Não é, contudo, isso que se verifica. Não nos referimos aqui somente a subpadrões ou a exceções a padrões, mas também à realização de construções que nem sempre são seguidas pelos alunos pelo facto de serem diferentes daquelas que caracterizam a gramática das suas línguas maternas. Por exemplo, na aprendizagem de línguas estrangeiras com flexão verbal, por mais que o indivíduo tenha repetido a conjugação de verbos e que a mesma esteja memorizada na sua mente, no momento de praticar a língua, parece haver um distanciamento entre esse conhecimento memorizado e o uso real. Por exemplo, um aprendente de inglês tenderá a ignorar a forma *froze* e produzirá **frozen* como *past simple* de *to freeze*, no momento de produção discursiva, embora em exercícios de reprodução da conjugação emita *froze*. Este exemplo não ilustra o *efeito de magnetismo* da língua materna sobre a língua estrangeira, mas apenas a influência de padrões gerais sobre padrões mais restritos. Em que momento esse distanciamento entre o conhecimento memorizado e o uso real se reduz? Quando o contacto com a língua não materna passa a ser consistentemente feito em situações reais ou de maior imersão das construções em situações reais, ou seja, quando o indivíduo tem contacto com a língua de modo frequente em textos/ discursos e não artificialmente em extratos concebidos para uma aula.

Um dos métodos de ensino-aprendizagem da língua não materna – o método direto – baseia-se na ideia de que aquele deve estar desancorado do recurso à língua materna (Richards & Rodgers 2001: 18-35). Não deve, contudo, descurar-se que essa língua materna continua presente na mente do aprendente e que, inconscientemente, é aos padrões da sua gramática que a mente do indivíduo recorre para apreender as estruturas da nova língua.

A gramática da língua vai sendo estruturada na mente de acordo com o funcionamento natural desta mente, que passa pelo reconhecimento de padrões. É, pois, necessário e útil que se conceba a *gramática* como a organização mental do que se pode

fazer na língua, pelo que não é antiquado invocar o *Cours de linguistique générale* de Saussure ([1916] 2005) e a expressão *gramática do jogo* (de xadrez) para compreendermos que saber uma língua não é conhecer uma lista de palavras para nomear objetos, mas sim saber o que fazer e não fazer com essas palavras. Se o docente de língua não materna ignorar estes conceitos, incorrerá na persistência de usos de metodologias que não resolverão a produção de erros sistémicos.

Não ignoramos que a competência transitória ou interlíngua (Selinker 1972; Corder 1981; Tarone 2006), ou seja, o estágio de desenvolvimento de uma língua não materna antes da sua consolidação por parte do falante, está sujeita a sobregeneralizações – aplicação de padrões a estruturas que não obedecem aos mesmos naquela língua, como:

se *anão/anã*, então *cão/*cã*, por *cadela*

– e subgeneralizações, como:

se *trazer/trouxe*, então *cozer/*cousse*, por *cozeu*. Contudo, o nosso objeto centra-se nas transferências (Nemser 1971; Odlin 1989), i.e., nas produções que resultam do *efeito de magneto* da língua materna sobre a língua estrangeira, e não nos restantes fatores que constroem a competência transitória.

Neste trabalho, propomos que as transferências (Nemser 1971; Odlin 1989) ou produções que resultam do *efeito de magneto* da língua materna sobre a língua estrangeira podem ser de dois tipos:

i) deficitárias, quando o indivíduo não opera distintivamente categorias que se opõem na língua não materna pelo facto de essa oposição não se verificar na sua língua materna;

ii) superavitárias, quando o indivíduo transpõe para a língua não materna categorias que se opõem na sua língua materna, embora não existam na língua não materna.

Na próxima secção analisaremos produções deficitárias e superavitárias por parte de alunos do Instituto Politécnico de Bragança cujas línguas maternas são o chinês, o japonês, o polaco, o húngaro, o turco, o lituano, o tétum e o castelhano.

3. Produções resultantes do efeito de magneto

O mais evidente caso de transposição da língua materna para a língua sob aprendizagem são os *false friends* ou homófonos bilingues. Contudo, embora estes também resultem da transposição do conhecimento da língua materna para a língua estrangeira, não assumem carácter estrutural. Os casos que pretendemos analisar são

estruturais, por emergirem em categorias ou séries estruturais e não apenas em lexemas particulares, aí se verificando o verdadeiro *efeito de magneto* proposto por Kuhl. Assim, as produções que iremos analisar constata-se de modo sistémico

- i) em grupos de alunos que partilham a mesma língua materna e
- ii) em séries fonológicas ou em paradigmas morfológicos.

Começaremos por expor produções no domínio da fonologia, tendo em consideração a classificação em deficitárias e superavitárias.

Os alunos chineses sistemicamente apresentam produções onde não se verifica a distinção entre pares mínimos como *gato/cato*, *bata/pata*, *sede [ε]/sete*, etc. Trata-se da não distinção perceptiva e articulatória entre oclusivas vozeadas e não vozeadas. Esta distinção não se verifica em chinês, língua em que as oclusivas vozeadas não existem (Ross & Ma 2006). Como tal, não estando a mente dos falantes de língua materna chinesa treinada para distinguir o vozeamento do não vozeamento nas oclusivas, dá-se o efeito de magneto do chinês sobre o português, sendo nesta língua descurado o vozeamento nas oclusivas. Uma chamada de atenção é necessária para que não ocorram mal-entendidos provenientes da observação do sistema de transcrição do chinês para o alfabeto latino – o designado *pinyin*. Neste sistema usam-se os grafemas <bdg>. Contudo, não representam oclusivas vozeadas, mas sim oclusivas não aspiradas, reservando-se os grafemas <ptk> para as oclusivas aspiradas.

Uma outra produção fonológica deficitária por parte de alunos chineses decorre da não distinção entre os róticos do português /R/ e /r/ e as laterais (Zhou & Hamann 2020). Esta característica conduz a produções de *carro* como *calo* ou de *rato* como *lato*, o que, como se observa, não permite a distinção entre lexemas distinguíveis apenas pelos fonemas em jogo. Concebe-se (Xing 2021), atualmente, a existência de dois róticos, em chinês, por influência do sistema de transcrição *pinyin*, um em coda e outro em ataque. Estes segmentos não são, contudo, produzidos com modo e ponto de articulação iguais aos dos róticos [r], [R] e [r] do português. O modo de articulação varia entre o aproximante [ɹ] e o fricativo [z], sendo o ponto de articulação descrito como retroflexo. Xing (2021) apresenta uma síntese acerca da variação dos róticos em chinês e suas descrições.

O facto de os alunos chineses articularem os segmentos róticos do português não como articulam os róticos do chinês, mas como laterais significa:

i) que as realizações dos segmentos do português não são perceptivamente categorizadas na mesma classe dos róticos do chinês e

ii) que as realizações que reconhecem como mais próximas dos róticos do português são as da lateral /l/.

Este efeito de magneto mostra que o sistema de transcrição *pinyin* não é baseado em nenhuma universalidade fonético-fonológica que seria representável alfabeticamente.

Qual das duas produções deficitárias – a da não distinção entre oclusivas vozeadas e não vozeadas ou a da não distinção entre róticos e laterais – é mais facilmente corrigível? Aparentemente, a não distinção dos róticos do português seria mais facilmente solucionada do que a não distinção entre oclusivas vozeadas e não vozeadas, uma vez que neste último caso há apenas um traço articulatorio diferente entre os dois pares de segmentos, enquanto no primeiro caso, tanto o modo de articulação quanto o ponto de articulação, no caso de [R], são distintos. A nossa experiência como docente demonstra, no entanto, o contrário, ou seja, os alunos chineses mostram um desempenho de maior sensibilidade à distinção entre as oclusivas não vozeadas e vozeadas do que relativamente à distinção entre róticos e laterais, quando alertados para a necessidade de operarem a distinção. Esta tendência é reveladora de que a atividade de construção das categorias mentais que são os fonemas não está dependente do número de traços articulatorios não partilhados por dois sons, mas da experiência do falante em relação à organização dos mesmos na sua língua materna.

Diferentemente das produções deficitárias, os desempenhos em português dos alunos chineses caracterizam-se por uma produção superavitária de contrastes tonais, que, em português, carecem de carácter distintivo, ao contrário do que se verifica em chinês. Assim, em chinês as palavras *mā* ‘mãe’, *má* ‘cânhamo’, *mǎ* ‘cavalo’ e *mà* ‘repreender’ distinguem-se fonologicamente entre si através do tom (Ross & Ma 2006).

Aquilo que pudemos verificar nas aulas de PLE é que os alunos chineses reproduzem qualquer variação tonal que o professor imprima a uma palavra, dando ênfase a essa variação tonal. Em situações em que os alunos não estavam a operar a distinção entre *gato* e *cato*, ignorando, como já observámos, a oposição entre a oclusiva vozeada e a não vozeada, produzindo [k] para as duas palavras, se a docente repetisse *gato* com entoação enfática, os alunos mantinham a articulação não vozeada, alheia ao chinês, mas reproduziriam a entoação dada pela professora. A preocupação em produzir *gato* não está no /g/, que será produzido como [k], mas na entoação, que não possui carácter distintivo

em português. Torna-se, pois, necessário deslocar o foco de atenção sobre o tom para os traços pertinentes em português.

Situações análogas verificam-se nos alunos japoneses. O enfoque no tom, como produção superavitária, caracteriza alunos japoneses aprendentes de PLE. Da mesma forma, verifica-se a produção deficitária de não oposição entre róticos e laterais e róticos simples e múltiplos. Esta produção deficitária é condicionada pelo facto de em japonês existir apenas uma consoante líquida, cujos alofones se situam entre a apical [r], a retroflexa [ɽ], a africada com fricção [dʒ], a lateral [l], a lateral aproximante retroflexa [ɭ], o rótico múltiplo apical [r̥], a aproximante alveolar [ɹ], a oclusiva alveolar [d], a fricativa lateral [ɮ] e a oclusiva retroflexa [ɖ] (Akamatsu 1997; Okada 1999).

Os róticos não são um problema apenas para alunos japoneses e chineses. Alunos polacos mostram não distinção entre o rótico simples e as realizações múltiplas do português. Em polaco, o rótico é apicoalveolar, tendo alofones descritos como vibrante simples [r] e, numa percentagem muito baixa, como vibrante múltipla [r̥]. Em contexto de vogal e de glide palatais, ocorre vibrante simples laminal palatalizada [r̥ʲ] (Stolarski 2015; Jaworski & Gillian 2011). Isto conduz a que não haja distinção entre a realização apical [r] de /R/ do português e a realização de /r/, uma vez que as duas são alofones em polaco e não realizações com carácter distintivo.

Outro fator que influi no *efeito de magneto* de não distinção dos róticos por parte de alunos polacos prende-se com a existência em polaco da fricativa velar não vozeada /x/. Esta fricativa do polaco faz que as realizações uvulares e velares do rótico múltiplo do português sejam categorizadas pelos alunos polacos como /x/, percepto mais próximo das articulações velares e uvulares do rótico do português, operando-se uma distinção entre [r] categorizado como /r/ e [R] categorizado como /x/. Assim, dois alofones do mesmo fonema do português são identificados como realizações de dois fonemas distintos.

Significa isto que se um falante de português disser *O carro é caro* como [u'karuɛ'karu] o aluno polaco não fará a distinção entre *carro* e *caro* e esta será apenas percecionada se o falante disser [u'kaRue'karu]. Poder-se-á argumentar que, atendendo a que a vibrante múltipla apical do português apresenta uma redução no número de falantes, não haverá nenhum problema para os alunos polacos se o docente produzir o rótico [R]. Todavia, alertamos para o facto de a vibrante múltipla apical ter ainda um número considerável de produtores e que, ainda que em contexto de aula o docente possa propositadamente pôr de lado esta articulação, se a finalidade é que o aluno de PLE possa

ter competências para usar a língua em contexto real e não somente no laboratório que é a aula, então um bom professor não é aquele que anula na aula a vibrante múltipla apical, mas aquele que proporciona ao aluno o contacto com a maior variedade possível coincidente com a língua real.

Situação similar se verifica com alunos espanhóis, em cuja língua a vibrante múltipla não apresenta alofones velares ou uvulares e que, perante o alofone [R] do rótico múltiplo do português, o percebem como /χ/, confundindo-se o lexema do português *rato*, se produzido com [R] ['Ratu], com o lexema do espanhol *jato* /'χatɔ/, que significa 'bezerro', ou *roubar* [Ro'bar] com a interjeição do espanhol *jobar* /χɔ'bar/. Para uma visão acerca da variação fonética dos róticos em diversas línguas, dos problemas teóricos que daí decorrem e da visão da *substance-free phonology*, veja-se Chabot (2019).

Um último exemplo no campo das produções fonológicas deficitárias provém de alunos japoneses, chineses, lituanos, turcos, espanhóis e húngaros. Estes alunos sistematicamente não operam a distinção entre *rim/ri*, *mudo/mundo*, *som/sou*. O que há de comum entre estes alunos? As suas línguas não apresentam o contraste entre vogais nasalizadas e vogais orais. Trata-se, pois, de uma produção deficitária.

Focaremos, seguidamente, agora alguns dados relativos à morfologia flexional.

Como produções deficitárias, podemos focar a flexão verbal em número e pessoa. De modo sistémico, alunos chineses e japoneses, em contexto de produção discursiva, não operam a flexão em número e pessoa. Esta ausência contrasta com as situações de exercícios em que o aluno tem de preencher na escrita espaços em branco com formas verbais. Nestes exercícios, o mesmo aluno faz a flexão adequada do verbo quando na produção discursiva, oral ou escrita, não a realiza. Tal discrepância deve-se ao facto de o exercício de preenchimento de espaços em branco pôr em prática a atualização de formas memorizadas explicitamente, mas que ainda não estão acondicionadas na gramática da língua estrangeira que o aluno está ainda a construir na sua mente. Esta ausência de flexão de número e pessoa é uma transferência das estruturas do japonês e do chinês. Observemos em (1) exemplos de produções de alunos chineses:

- (1) a. *Ontem nós falar de problemas.*
- b. *Amanhã eu estudar melhor.*
- c. *Ontem nós comer bacalhau.*
- d. *Amanhã eu comprar roupas.*

Para um falante nativo de chinês, a flexão verbal é extremamente complexa, pois nesta língua não existe flexão em número e pessoa nem em modo e tempo (Ross & Ma 2006). Apresentamos em (2) o exemplo da flexão do verbo que significa ‘comer’:

- (2) *wǒ chī* ‘eu como’
 nǐ chī ‘tu comes’
 tā chī ‘ele come’
 wǒmen chī ‘nós comemos’
 nǐmen chī ‘vós comeis’
 tāmen chī ‘eles comem’

Os alunos japoneses tendencialmente ignoram a flexão em número e pessoa, inexistente nos verbos do japonês (Lampkin 2010), mas usam a flexão modo-temporal. Assim, obtiveram-se produções deficitárias, por parte dos discentes japoneses, como aquelas exemplificadas em (3) nos mesmos exercícios em que os alunos chineses mostraram as produções explicitadas em (2):

- (3) a. *Ontem nós falava de problemas.*
 b. *Amanhã eu estudará melhor.*
 c. *Ontem nós comia bacalhau.*
 d. *Amanhã eu comprará roupa.*

A tendência dos alunos japoneses é, pois, para imprimir flexão modo-temporal, mas não de número e pessoa, enquanto nos alunos chineses a tendência é para não operar qualquer flexão. Em japonês a flexão verbal é sufixal e expressa presente e passado, negação, voz passiva, volição, causa, habilidade e modos condicional e imperativo (Lampkin 2010).

No que diz respeito ao género gramatical, a ausência desta categoria em turco, chinês e húngaro Corbett (1991, 2015), visível nos enunciados apresentados em (4)

- (4) a. chinês *hēi mǎ*
 ‘cavalo branco’
 hēi Yuèliàng
 ‘lua branca’
 b. turco *uzun kadın*
 ‘mulher alta’
 uzun adam

	‘homem alto’
c. húngaro	<i>magas ember</i>
	‘mulher alta’
	<i>magas nõ</i>
	‘homem alto’

fundamenta as construções em português por parte de falantes nativos destas línguas, como aquelas disponibilizadas em (5):

- (5) a. *Eu comprar camisola branco.*
b. *Escola é novo.*
c. *Visitámos uma igreja antigo.*

Relativamente à flexão nominal em número, os alunos timorenses manifestam a particularidade de formarem os plurais dos nomes através do pronome *eles*. Tal deve-se ao facto de a marcação de plural em tétum ser realizada não morfologicamente, mas através da forma dependente *sira* ‘eles’ (Klinken et al. 2002: 30), que corresponde a uma *plural word* (6).

- (6) *asu sira*
‘os cães’

Assim, constataram-se as seguintes produções (6):

- (6) a. *Cão eles estava solto.*
b. *Rapaz eles em sala.*
c. *Viajar funcionário eles.*

Um último exemplo ilustra o efeito de magneto do chinês no modo como os alunos que têm esta língua materna produzem os graus dos adjetivos do português. Verifica-se que estes alunos por vezes usam a reduplicação para formar os superlativos dos adjetivos. Trata-se de um mecanismo existente em chinês (Ross & Ma 2006). Assim, para a construção equivalente a ‘muito feliz’, reduplica-se o adjetivo *gāoxìng* ‘feliz’, obtendo-se *gāogāoxìngxìng*. Esta construção é transferida para o português em ocorrências como (7):

- (7) a. *Eu sou pequeno pequeno.*
b. *A casa é antiga antiga.*
c. *A comida estar boa boa.*

Como um dos revisores anónimos assinalou, a construção acima ilustrada também se verifica no português. Contudo, estas produções por parte dos discentes não terão resultado da atualização das estruturas do português, uma vez que a reduplicação, que ocorre em contextos informais, não é objeto de estudo no nível A1 e os alunos ainda não tiveram uma imersão em contexto real de uso da língua para conseguirem transferir este para a aplicação em aula.

As produções deficitárias e superavitárias apresentadas são demonstrativas do *efeito de magneto* exercido pela língua materna sobre a aprendizagem de PLE. Na próxima secção refletiremos acerca da metodologia a considerar pelo docente para consciencializar o aluno acerca destas produções, de modo a conferir-lhe instrumentos de solução das mesmas.

4. Reflexões acerca de metodologia a seguir pelo docente de PLE

Como dissemos, os exemplos oferecidos na secção 3 provêm de alunos cujas línguas maternas são o turco, o chinês, o japonês, o lituano, o polaco, o tétum, o húngaro e o castelhano. Muitas outras línguas maternas podem estar representadas numa só turma de PLE. Esses mesmos exemplos demonstram que as produções numa língua estrangeira não estão isentas da influência das línguas maternas dos aprendentes. Assim, importa refletir acerca da metodologia que o docente poderá adotar para resolver os problemas advenientes desse *efeito de magneto*.

O professor de língua estrangeira ideal, mas nunca real, conheceria todas as línguas do mundo, contabilizadas em Eberhard et al. (2023) em 7168 línguas vivas, para que pudesse detetar as estruturas de cada língua materna a exercerem um *efeito de magneto* sobre a língua estrangeira. Contudo, esse docente ideal é um docente inconcretizável. Não necessita, no entanto, de ser real. Se o docente possuir conhecimentos de linguística suficientes para reconhecer que as produções desadequadas em PLE possuem um carácter sistémico e que as mesmas poderão resultar do *efeito de magneto* da língua materna do aprendente, conseguirá trabalhar com o aluno aquilo que deve ser ultrapassado através de um processo de consciencialização.

Todas estas considerações mostram por que motivo são necessárias unidades curriculares de linguística em cursos de línguas e de professores de línguas. O professor de língua não materna deve estar precavido para:

i) reconhecer que as línguas existem nas mentes dos falantes e que, como tal, a aprendizagem de uma língua estrangeira não se constrói de modo independente dos conhecimentos implícitos da língua materna e para

ii) conseguir detetar as estruturas em que se verificam erros de carácter sistémico.

O professor deve ter a capacidade de:

i) Discernir um erro não sistémico de um erro sistémico. Ao contrário do erro não sistémico, o erro sistémico manifesta-se repetidamente num grupo de alunos que partilham a mesma língua materna numa série estrutural ou, no caso de haver na turma apenas um aluno com uma determinada língua materna, este produzir reiteradamente o mesmo erro, numa série estrutural. Quer isto dizer que a produção desadequada se manifesta não numa palavra/construção isolada, mas em palavras/construções que partilham traços. Retomemos o exemplo da não distinção por parte de alunos chineses da oposição entre *Dina* e *tina*, *gato* e *cato*, *bata* e *pata*. Não é apenas a palavra *gato* que é produzida como *cato*. Na verdade, não só em todas as palavras que contêm o segmento /g/ este é produzido como [k], como em todas aquelas que contêm /d/ este é produzido como [t] e em todas as que apresentam /b/ este é produzido como [p]. Repare-se que a distinção entre erro não sistémico e erro sistémico não equivale àquela que Keshavarz (2012: cap. 3) tece entre *mistake* e *error*, apontada por um dos revisores anónimos. O *mistake* é, de acordo com Keshavarz, um lapso causado por circunstâncias da performance (e.g. cansaço, desatenção, emoções fortes), enquanto o *error* resulta de fatores da (ainda não consolidada) competência linguística. Isto implica que seja *error* um aluno espanhol produzir constantemente em português o adjetivo *esquisito* com a intenção de significar ‘delicioso, requintado’, havendo transferência da sua língua materna, em que *exquisito* tem essas significações. Contudo, na nossa classificação, este *error* não é um erro sistémico, na medida em que não é a manifestação de problemas que afetam uma série estrutural da língua, mas apenas um lexema isolado. Já o exemplo acima da não distinção entre consoantes vozeadas e não vozeadas mostra que toda uma série estrutural não encontrou solução adequada à língua sob aprendizagem na mente do discente.

ii) No caso do erro sistémico, identificar qual é o erro que está a ocorrer, ou seja, que estruturas da língua o aluno não está a reconhecer. Neste caso, trata-se do não reconhecimento da oposição entre as oclusivas vozeadas e as não vozeadas, ou seja, não se trata de produzir erradamente a palavra *gato*, mas de ignorar a série que resulta da

oposição entre oclusivas vozeadas e as não vozeadas. Neste ponto, é crucial a formação em linguística do docente.

iii) Compreender a motivação que leva a esse erro. Também aqui se verifica a importância dos conhecimentos de linguística para que o professor tenha em consideração a eventualidade de o carácter sistémico do erro se dever à transferência de estruturas da língua materna para a língua sob aprendizagem. No fundo é perguntar *porquê este erro sistémico?*. Poderá questionar-se a necessidade desta compreensão, ou seja, se é realmente necessário que o professor saiba a motivação que leva a que um grupo de alunos sistemicamente manifeste aquele erro e se as etapas anteriores da metodologia, juntamente com as que se seguem, não seriam suficientes para que o professor desenvolvesse estratégias que levassem à derruição do erro. Consideramos que esta etapa é fulcral para o desenvolvimento dessas estratégias, uma vez que somente a plena consciencialização do processo mental por que o aluno está a passar na aprendizagem da língua estrangeira poderá conduzir à resolução dos problemas.

iv) Pesquisar e compreender informação metalinguística acerca das estruturas da língua materna que estão a ser inconscientemente transpostas para a aprendizagem da nova língua.

v) Conceber estratégias que explicitamente consciencializem os aprendentes de que aquela estrutura não existe na sua língua materna, mas que é pertinente na língua sob aprendizagem e que, como tal, devem focar-se nela, no caso das produções deficitárias, ou o contrário no caso das produções superavitárias.

vi) Conceber estratégias de verificação de que ocorreu consciencialização por parte dos indivíduos.

vii) Promover a imersão dos indivíduos em contextos de simulação do real em que a distinção dessas estruturas se revele essencial para uma adequada comunicação. Por exemplo, podem mostrar-se imagens em que *a Joana vestiu a pata* em vez de *a Joana vestiu a bata* ou em que *o João alimentou o cato* em vez de *o João alimentou o gato* ou em que *o João deu um beijo a uma tina* em vez de *dar um beijo à Dina*. Esta prática revelou-se adequada na nossa experiência de docência.

Apenas através da consciencialização das estruturas das línguas materna e estrangeira se poderá tornar eficaz o processo de ensino-aprendizagem de PLE, como de qualquer língua estrangeira.

5. Conclusão

O presente texto visa refletir acerca do *efeito de magneto* da língua materna sobre a língua estrangeira, partindo do conceito desenvolvido por Kuhl. Estas reflexões foram suscitadas pela constatação, enquanto linguista e docente do Instituto Politécnico de Bragança de alunos estrangeiros, de produções em PLE que manifestam ser o resultado desse *efeito de magneto*. Propomos que essas produções sejam classificadas em superavitárias e deficitárias, dependendo respectivamente da existência de traços na língua materna transferidos para a língua estrangeira, de onde estão ausentes, e da ausência de traços na língua materna que, por esse motivo, se vão mostrar ausentes nas produções em língua estrangeira, embora façam parte do sistema desta. Após ilustrarmos as produções através de exemplos reais constatáveis nos alunos mencionados, refletimos acerca da necessidade de o docente adotar uma metodologia decorrente da sua consciência acerca das línguas e que permita ao aluno uma consciencialização dessas estruturas.

Referências

- ADAMS, Michael (2011). *From Elvish to Klingon: Exploring invented languages*. Oxford: Oxford University Press.
- AKAMATSU, Tsutomu (1997). *Japanese phonetics: Theory and practice*. München: Lincom Europa.
- BERKO, Jean (1958). "The Child's Learning of English Morphology". *Word* 14 (2-3): 150-177.
- CHABOT, Alex (2019). "What's wrong with being a rhotic?". *Glossa: A Journal of General Linguistics* 4(1): 1-24. Disponível em: <<https://www.glossa-journal.org/article/id/5145/>>.
Acesso em 11, jan., 2022. DOI: <https://doi.org/10.5334/gjgl.618>
- CORBETT Greville (2013). "Number of genders". In: *The World Atlas of Language Structures Online*. Editado por Matthew S. Dryer e Martin Haspelmath. Leipzig: Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology. Disponível em <<http://wals.info/chapter/30>>. Acesso em 12, jan., 2023.
- CORBETT, Greville G. (1991). *Gender*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CORDER, Pit (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- EBERHARD, David M., Gary F. SIMONS & Charles D. FENNIG (eds.) (2023). *Ethnologue: Languages of the World*. Twenty-sixth edition. Dallas, Texas: SIL International. Disponível em: <<http://www.ethnologue.com>>. Acesso a 12, set., 2023.

FRIEDERICI, Angela D. (2017). *Language in our brain: The origins of a uniquely human capacity*. Cambridge/ Massachusetts; London: The MIT Press.

GLEASON, Henry Allan (1955). *An introduction to descriptive linguistics*. Toronto: Holt, Rinehart and Winston.

JAWORSKI, Sylwester & Edward GILLIAN (2011). "On the phonetic instability of the Polish rhotic /r/". *Poznan Studies in Contemporary Linguistics* 47(2): 380. Disponível em <<https://www.degruyter.com/document/doi/10.2478/psicl-2011-0022/html>>. Acesso em 3, abr., 2023. DOI:org/10.2478/psicl-2011-0022

KESHAVARZ, Mohammad Hossein (2012). *Contrastive analysis, error analysis, and interlanguage*. Tehran: Rahnama Press.

KLINKEN, Catharina Williams-van, John HAJEK & Rachel NORDLINGER (2002). *Tetun Dili: A grammar of an Esta Timorese language*. Canberra: Pacific Linguistics, Research School of Pacific and Asian Studies, The Australian National University.

KUHL Patricia K., Barbara T. CONBOY, Sharon COFFEY-CORINA, Denise PADDEN, Maritza RIVERA-GAXIOLA & Tobey NELSON (2008). "Phonetic learning as a pathway to language: new data and native language magnet theory expanded (NLM-e)". *Philosophic Transactions of the Royal Society B*. 363(1493): 979-1000. <Disponível em <https://royalsocietypublishing.org/doi/abs/10.1098/rstb.2007.2154>>. Acesso em 12, mar., 2023. DOI: 10.1098/rstb.2007.2154., 369, 979-1000.

KUHL, Patricia K. (1991). "Human adults and human infants show a «perceptual magnet effect» for the prototypes of speech categories, monkeys do not". *Perception & Psychophysics* 50, 93-107. Disponível em <<https://link.springer.com/article/10.3758/BF03212211>>. Acesso a 13, abr., 2023.

KUHL, Patricia K. (1992). "Psychoacoustics and speech perception: internal standards, perceptual anchors, and prototypes". In: *Developmental psychoacoustics*. American Psychological Association, editado por Lynne Werner e Edwin Rubel, pp. 293-332. Washington, DC.

KUHL, Patricia K. (1994). "Learning and representation in speech and language". *Current Opinion in Neurobiology* 4: 812–822.

KUHL, Patricia K. (2000a). "A new view of language acquisition". *Proceedings of the Natural Academy Science of the United States of America* 97: 11850–11857. DOI: 10.1073/pnas.97.22.11850.

KUHL, Patricia K. (2000b). "Language, mind, and brain: experience alters perception". In *The new cognitive neurosciences*, editado por Michael Gazzaniga, pp. 99-115. Cambridge/ Massachusetts: MIT Press.

KUHL, Patricia K. (2004). "Early language acquisition: cracking the speech cod". *Nature Reviews Neuroscience* 5: 831-843. DOI:10.1038/nrn1533.

LAMPKIN, Rita (2010). *Japanese verbs & essentials of grammar* (3 ed.). McGraw-Hill Education.

MALIK-MORALEDA, Saima, Dima AYYASH, Jeanne GALLÉE, Josef AFFOURTIT, Malte HOFFMANN, Zachary MINEROFF, Olessia JOURAVLEV & Evelina FEDORENKO (2022). "An investigation across 45 languages and 12 language families reveals a universal language network". *Natural Neuroscience* 25: 1014–1019. <Disponível em <https://www.nature.com/articles/s41593-022-01114-5#citeas>>. Acesso em 23, set., 2023. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41593-022-01114-5>

NEMSER, William (1971). "Approximative systems of foreign language learners." *International Review of Applied Linguistics Journal* 9(2): 115-124.

ODLIN, Terence (1989). *Language transfer. Cross linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

OKADA, Hideo (1999). "Japanese". In: *Handbook of the International Phonetic Association: A Guide to the Use of the International Phonetic Alphabet*, editado por International Phonetic Association, pp. 117–119. Cambridge: Cambridge University Press.

OKRENT, Arika (2009). *In the land of invented languages: Esperanto rock stars, Klingon poets, Loglan lovers, and the mad dreamers who tried to build a perfect language*. New York: Spiegel & Grau.

RICHARDS, Jack & Theodore RODGERS (2001) *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

RODRIGUES, Alexandra Soares (2019). "A língua e o preconceito". In: *Livro de Atas do I Encontro Internacional de Língua Portuguesa e Relações Lusófonas (Lusoconf)* editado por Carla Araújo, Carlos Teixeira, Cecília Falcão, Lídia Machado dos Santos, Paula Odete Fernandes e Vítor Gonçalves, pp. 5-17. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.

ROSS, Claudia & Jing-Heng Sheng MA (2006). *Modern Mandarin Chinese grammar: A practical guide*. Routledge.

SAUSSURE, Ferdinand de ([1916] 2005). *Cours de linguistique générale*. (Ed. de C. Bally & A. Sechehaye, avec la col. de A. Riedlinger). Genève: Arbre D'Or.

SELINKER, Larry (1972). "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics* 10: 209-231.

STOLARSKI, Łukasz (2015). "Further analysis of the articulation of /r/ in Polish - The postconsonantal position". *SKY Journal of Linguistics* 28: 349-379.

TARONE, Elaine (2006). "Interlanguage". In *Encyclopaedia of Language and Linguistics*, editado por Keith Brown, pp. 747-751. Boston: Elsevier.

WOOD, Julia Falla (2017) "Errors in Second/Foreign Language Learning and Their Interpretations". *Education and Linguistic Research* 3(1): 1-14. <Disponível em <https://www.macrothink.org/journal/index.php/elr/article/view/10251/8512>>. Acesso a 11, dez., 2023. DOI: <https://doi.org/10.5296/elr.v3i1.10251>.

XING, Kaiyue (2021). *Phonetic and phonological perspectives on rhoticity in mandarin*. University of Manchester, PhD dissertation.

ZHOU, Chau & Silke Hamann (2020). "Cross-linguistic interaction between phonological categorization and orthography predicts prosodic effects in the acquisition of Portuguese liquids by L1-Mandarin learners". *Proceedings of the Annual Conference of the International Speech Communication Association, Interspeech 21*: 4486-4490.

A primeira versão chinesa da Bíblia: uma abordagem das estratégias de tradução e interpretação no contexto da acomodação cultural

The first Chinese version of the Bible: an approach to translation and interpretation strategies in the context of cultural accommodation

Minfen Zhang

Universidade de Estudos Internacionais de Shanghai

sofia@geosofia.com

ORCID 0000-0002-0210-0465

Resumo: *A Tradução Literal da Bíblia*, da autoria do jesuíta português Manuel Dias e considerada a primeira versão chinesa da *Bíblia*, depois publicada numa versão *fac-símile* desde a sua produção em 1636, representa um marco importante na historiografia missionária da Companhia de Jesus na China. É um dos primeiros trabalhos conhecidos por estabelecer uma plataforma de entendimento cultural entre o mundo cristão e o chinês, oferecendo também uma grande contribuição para a história da cultura e do relacionamento sino-ocidental. O presente texto pretende analisar as suas estratégias de tradução e interpretação no sentido de adaptar o contexto social da época para apresentar melhor a cultura católica junto do povo chinês.

Palavras-chave: Tradução e interpretação; Bíblia; Versão chinesa; Estratégias de tradução

Abstract: The *Literal Interpretation of the Bible*, authored by the Portuguese Jesuit Manuel Dias and considered the first Chinese version of the Bible, later published in a facsimile version since its production in 1636, represents a significant milestone in the missionary historiography of the Society of Jesus in China. It is one of the earliest known works to establish a platform for cultural understanding between the Christian and Chinese worlds, making a substantial contribution to the history of Sino-Western culture and relationship. This text aims to analyze its translation and interpretation strategies, focusing on their adaptation to the social context of the time to better present Catholic culture to the Chinese people.

Keywords: Translation and interpretation; Bible; Chinese version; Translation strategies

A *Bíblia* constitui não apenas a obra clássica religiosa mais generalizada de todo o mundo, como também um livro com uma ideologia religiosa muito definida que exerce uma grande influência na cultura de toda a humanidade, tendo contado com inúmeros leitores e sido traduzida em muitas línguas. «A *Bíblia* tem sido o livro mais traduzido e mais publicado do mundo» (Ren 2007:60), fazendo com que quase todas as pessoas do mundo possam lê-la na sua língua materna. Segundo as Sociedades Bíblicas Unidas, a *Bíblia* já foi traduzida para, pelo menos, 2 454 línguas e dialetos até dezembro de 2007³⁰. De acordo com o registo histórico, a tradução da *Bíblia* para diversas línguas pode remontar ao século III a.C., porém, uma parte da sua versão chinesa apenas surgiu aquando da chegada dos missionários jesuítas à China nos finais do século XVI e no início do Século XVII.

A religião cristã tem uma longa história na China, sendo introduzida pela primeira vez pelos missionários nestorianos durante a dinastia Tang, em 635. Na altura, os sacerdotes da Igreja Nestoriana chamavam a sua religião de *Jingjiao*, isto é, religião luminosa. O nestorianismo entrou em decadência cerca de 150 anos depois.

A segunda entrada do Cristianismo ocorreu em meados do século XIII, durante a dinastia Yuan, estabelecida pelos Mongóis, quando os monarcas europeus e o Vaticano enviaram, várias vezes, franciscanos e dominicanos para a China com o objetivo de pregarem a religião. Durante esses tempos, a doutrina cristã era divulgada principalmente de forma oral, recorrendo até aos conceitos do Budismo e Taoísmo, já existentes na China. Os pregadores compilaram livros para interpretar a lei cristã, mas ainda não havia tradução formal e sistemática dos textos da *Bíblia*. A divulgação do catolicismo de grande envergadura apenas acontece quando chegaram ao império chinês os missionários da Companhia de Jesus, liderados pelo padre italiano Matteo Ricci (1552-1610), que é considerado um dos fundadores da Cristandade na China e pôs em prática a política de acomodação cultural e a missionação académica, formulada pelo padre Valignano (1539-1606).

Os missionários jesuítas, muito cientes do contexto cultural em que se encontravam,

³⁰ <http://www.ubs-translations.org/>, consultado em 10/07/2020.

aperceberam-se de que, para introduzir uma religião estrangeira no império chinês, precisavam não apenas de aprender e falar a sua língua, no sentido de poder comunicar com o povo chinês e explicar-lhe de forma explícita os conceitos católicos, como também conhecer a sua cultura e respeitá-la para não suscitar sentimentos opostos dos chineses profundamente marcados pelas suas culturas, tais como Budismo, Taoismo e Confucionismo, nomeadamente este último, que se considera reunir os princípios da ideologia chinesa. Assim, antes de irem para a China, os jesuítas tinham de estudar a língua e cultura sínicas em Macau, além de muitas outras disciplinas, com o objetivo de os ajudar na missão evangélica. Depois de chegarem à China, eles continuavam a aprofundar os seus conhecimentos tanto linguísticos quanto culturais. Nesse processo, porém, não traduziram logo a *Bíblia* para a língua chinesa, mas começaram a escrever textos e livros em que se expunham algumas doutrinas da *Bíblia* para os apresentarem aos chineses, de modo a promoverem um entendimento cultural entre o mundo chinês e o ocidental; por essa via, tentavam também demonstrar alguma semelhança entre a doutrina cristã e as obras clássicas chinesas.

Em 1584, Michael Ruggieri (1543-1607) publicou, em chinês, o primeiro catecismo intitulado *Tianzhi Shilu (Verdadeiro Tratado do Senhor do Céu)*, que foi o primeiro livro escrito em chinês, por um europeu (Witek 2001: 15-23). Mais tarde, Ricci escreveu uma obra denominada *Tianzhu Shiyi (Verdadeira Noção de Deus)*, em que citou algumas palavras dos clássicos chineses. Na observação de Ricci:

Eles, (os confucionistas) podiam pertencer ao confucionismo, também podiam ser cristãos, porque, em princípio, não contrariam as razões básicas da doutrina cristã; e a fé cristã, ajudaria grandemente a segurança e paz social a que os livros confucianos prestavam atenção, em vez de lhes trazer prejuízo (Ricci & Trigault 1983: 86-87).

A primeira versão chinesa da *Bíblia* foi feita pelo padre português Manuel Dias (1574-1649), em 1636, com o título de *Shengjing Zhijie* («Tradução Literal da Bíblia»). Trata-se de uma tradução parcial, em chinês clássico, dos quatro Evangelhos e é

considerada a primeira tradução da *Bíblia*, ainda que parcial (Ren 2007: 122). No entanto, no meio académico ocidental Manuel Dias foi quase esquecido, ou por causa de não ser tão conhecido como Matteo Ricci, Giulio Aleni (1582-1649), Adam Schall (1591-1666) além de outros jesuítas na China, ou por motivo de todas as suas obras, exceto as cartas ânuas, serem redigidas em chinês, o que dificulta muito o estudo por parte dos investigadores ocidentais. Até ao momento, só se encontram alguns (e poucos) estudos sobre *Tian Wen Lue* («Sumário de Questões sobre os Céus»)³¹. No que respeita ao estudo sobre *Shengjing Zhijie*, ou seja, a primeira versão chinesa da *Bíblia*, foi totalmente ignorado no mundo académico ocidental. Entre os investigadores chineses, pelo contrário, por considerarem a importância da primeira tradução da *Bíblia*, a obra já foi objeto de vários estudos, entre eles alguns do ponto de vista linguístico, por exemplo, *Shoubu Hanyu Shengjing Cihui Yanjiu – Yi Shengjing Zhijie Weili* («O Estudo sobre os Léxicos da Primeira Versão Chinesa da Bíblia – Os Casos de Partícula Gramatical na Tradução Literal da Bíblia» — Wang Shuofeng 2017: 82-87); *Yibu You Ouzhou Chuanjiaoshi Bianzhuan De Suoyin – Ping Yang Manuo De Shengjing Zhijie Zashi Zhi Mulu* («Um Índice Compilado pelo Missionário Europeu – Abordagem sobre o Índice da Tradução Literal da Bíblia de Manuel Dias» — Kang Zhijie 2000: 138-142). Outros autores fizeram estudos sob uma perspetiva cultural, tais como: *Wenbai Bianqian – Cong Shengjing Zhijie dao Guxin Shengjing* («Do Clássico ao Vernacular: da Tradução Literal da Bíblia à Bíblia Antiga e Nova» — Zheng, Haijuan 2015: 46-55); *Shenhua Jie Jingxue – Shipou Yang Manuo Shengjing Zhijie Li De Shenghuaxing Zhegndao Gushi* («Explicar Clássicos com Mitologia – Uma Abordagem sobre os Contos Mitológicos em *Shengjing Zhijie* de Manuel Dias» — Shixue (2002); *Wuchu Buzai de Tianzhujiao Zhongxin Zhuyi – Lun Shengjing Zhijie Fanyi Zhong de Wenhua Quxiang* («"Centralismo Católico" Omnipresente: sobre a Orientação Cultural da Tradução em *Shengjing Zhijie*» — Gao Shengbing 2014: 255-261).

³¹Cf. Leitão 2008: 99-121 e Magone 2008: 123-138.

O presente texto pretende fazer uma abordagem sobre as estratégias de tradução e interpretação desta primeira versão chinesa da *Bíblia* com análises dos textos traduzidos e as respectivas interpretações redigidas por Manuel Dias, recordando os seus contributos tanto para a missão evangélica na China, como para a apresentação e interpretação da cultura religiosa ocidental junto do povo chinês.

1. Percurso de Manuel Dias

Manuel Dias Junior, cujo nome chinês é Yang Mano, é uma das figuras importantes da Cristandade no império chinês. Nasceu em Castelo Branco, em Portugal, em 1574 e ingressou na Companhia de Jesus em 2 de fevereiro de 1593³². Antes de partir para Macau para a missão da Companhia de Jesus, estudou filosofia no Colégio Jesuíta de Coimbra, de 1596 a 1600. Partiu de Lisboa para a Índia em abril de 1601. Segundo ele próprio, viveu três anos em Goa e foi para Macau em 1604. Aí ficou seis anos no Colégio de Macau, tendo sido professor de filosofia e teologia. Entrou na parte continental da China em 1611,³³ quando começou as atividades missionárias em Shaozhou da província de Guangdong, com o padre Gaspar Ferreira (1571-1649); porém, devido à agitação social e a condições adversas à missão ali, tiveram de abandonar a residência de Shaozhou estabelecida já há mais de 20 anos por Ricci, em 1589. Os dois padres, então, partiram rumo a Nanxiong, onde fundaram uma nova residência em 1612. Em 1613, o mandarim Li Zhizao (Leão) apresentou à Corte a urgência e necessidade de introduzir e traduzir os conhecimentos astronómicos ocidentais para o trabalho de revisão dos calendários chineses e recomendou que convidassem os jesuítas Diego de Pantoja (1571-1618), Sabatino de Ursis (1575-1620), Niccolo Longobardi (1559-1654) e Manuel Dias para trabalharem no Tribunal de Astronomia (Zhang 1976: 35-38); então ele chegou a Pequim, onde começou a redigir a obra astronómica *Tian Wen Lue*. O livro foi concluído em 1614

³² Sobre a biografia de Manuel Dias, pode ver Louis Pfister (1932-1934) 106-111; Joseph Dehergne (1973) 76-77.

³³ Há investigadores que dizem que Manuel Dias tinha entrado na China em 1610. Mas Manuel Dias escreveu em setembro de 1616: «Até agora quinze annos que vim para passar da India. Estive tres em Goa, seis no Collegio de Macao, e outros seis na China dentro». (ARSI, Jap.-Sin., 17, f.10)

e publicado em 1615. Manuel Dias exerceu o cargo de Visitador da Vice-Província da China de 1614 a 1615. Foi para Macau durante a perseguição de Nanquim, em 1616. Em 1621, voltou para a China e viveu em Pequim até 1624. Entre 1625 e 1635 Manuel Dias foi vice-provincial da Companhia de Jesus na China, tendo percorrido sucessivamente Nanquim (1626), Songjiang, Hangzhou e Ningbo (1627), Nanchang (1634), Fuzhou (1638) e Yanping (1648). Exerceu outra vez o cargo de autoridade máxima da missão da China entre 1650 e 1654. Morreu a 4 de março de 1659 em Hangzhou, na Província de Zhejiang, aos 86 anos de idade. Manuel Dias passou quase meio século na China, sendo um dos jesuítas que se dedicou à causa evangélica por mais tempo no império chinês.

Tal como outros jesuítas durante as dinastias Ming e Qing, Manuel Dias foi considerado um dos jesuítas mais eruditos na China nos finais da dinastia Ming (Chen & Huang 1997: 103), sendo não apenas um missionário fiel, como também escritor e tradutor, deixando-nos uma rica bibliografia, por exemplo o referido livro astronómico *Tian Wen Lue*, a *Tradução Literal da Bíblia* e outras mais de dez obras redigidas em chinês, sendo a maior parte em relação a conhecimentos religiosos.

2. Breve apresentação sobre *Shengjing Zhijie*

A *Bíblia* que Manuel Dias utilizou para traduzir para chinês foi a edição latina, a *Vulgata*, traduzida do hebraico pelo teólogo São Jerónimo (340-420), a qual foi durante séculos a *Bíblia* padrão da Igreja Ocidental, desde a sua publicação, devido à sua linguagem acessível às massas populares.

A *Shengjing Zhijie* teve até hoje várias edições. A primeira foi em 1636, publicada em Wulintang em Pequim, com 695 páginas em 14 volumes, ainda com uma introdução e os índices. Desta primeira edição existem exemplares na Biblioteca Nacional de Paris e no Arquivo Nacional da Itália. A edição de 1642, conservada no Arquivo Jesuíta de Roma, na Biblioteca do Vaticano e no Arquivo Nacional da Itália, foi também impressa em Wulintang, em Pequim, com 695 páginas, mas divididas em 8 volumes, contando com uma introdução e os índices. A edição de Shitaitang, Pequim, impressa em 1790, existente na Biblioteca Nacional de Paris, no Arquivo Nacional de Itália, na Biblioteca da Igreja

Ocidental em Pequim e na Biblioteca Nacional da China, também tem 695 páginas divididas em 14 volumes e possui uma introdução e os índices. Na Biblioteca Nacional da China, ainda há edições mais modernas impressas em 1915, pela Editora Tushanwan de Xangai e, em 1930, pela Editora Yunzhoutang de Shandong, respetivamente (Wang 2017: 23-27).

O trabalho de Manuel Dias não é uma tradução de toda a *Bíblia*, mas apenas uma versão parcial dos quatro Evangelhos. Por um lado, fazer a tradução de toda a *Bíblia* seria um trabalho muitíssimo pesado e difícil, não apenas por ser uma obra muito grande e que exigiria muito tempo, mas também pelo facto de a língua latina ser uma escrita alfabética, enquanto que o chinês é composto por caracteres combinando fonética, forma e significado; por esse motivo, Manuel Dias quis apenas traduzir algumas partes que lhe pareciam fundamentais e importantes para a missão evangélica no contexto social chinês. Por outro lado, e talvez seja o motivo mais importante, ele estava bastante ciente de que se encontrava num império com uma longa história de mais de cinco mil anos, o qual já contava com a sua própria cultura predominante, completamente distinta da cultura religiosa que ele queria divulgar junto dos chineses. Se traduzisse toda a obra, seria possível que algumas doutrinas contrárias à cultura sínica provocassem uma forte oposição na sociedade chinesa; portanto, seria melhor escolher para a tradução apenas as partes mais fundamentais que não contrariariam a visão dos valores dos chineses, fazendo com que ele pudessem ter conhecimentos básicos da Lei de Cristo. Tal como explica ele próprio, o seu objetivo é fazer uma tradução e interpretação da *Bíblia* para relatar os feitos de Deus no sentido de estes não serem esquecidas, com a esperança de que todas as pessoas possam conhecer e adorar Deus, bem como a sua doutrina que é a única e verdadeira lei. Além disso, as pessoas podem aperfeiçoar-se após a leitura da doutrina de Deus, para que toda a gente possa conviver em harmonia, fazendo com que o mundo mantenha paz e prosperidade e os povos gozem de felicidade (Dias 2010: 17).

A versão utilizada para analisar neste texto é a versão fac-símile republicada pela Editora de Estudante de Taiwan em 1984, a qual é organizada em três partes: a tradução dos textos evangélicos, que é a parte principal, uma introdução redigida pelo próprio

tradutor e os índices no final. A tradução divide-se em 14 volumes³⁴. Cada volume indica o tradutor, os revisores e autorizações. O tradutor é Manuel Dias, mas os revisores e autorizadores são diferentes. Pode ver-se que a tradução de Manuel Dias é rigorosamente revista e que envolve o trabalho de vários missionários da Companhia de Jesus, tais como Adam Schall, Francisco Furtado, entre outros.

A parte da tradução é composta por duas secções: tradução e interpretação, como o próprio nome do livro indica, *Shengjing Zhijie*, isto é, *Shengjing* refere-se à *Bíblia*, enquanto *Zhijie* significa «tradução literal». A tradução dos textos evangélicos conta com conteúdos muito ricos, apresentando-se os conceitos básicos teológicos tais como o Senhor do Céu, Jesus, Evangelhos, Verdade, batismo, bênção verdadeira, encarnação, ressurreição, dias de domingo, dias de festa, etc.; as figuras principais, como os 12 apóstolos de Jesus, a mãe de Jesus, Maria Santíssima, etc.; os princípios e doutrinas da Cristandade, tais como amor, bondade, compaixão; a vida, morte e ressurreição de Jesus, as práticas bondosas de Jesus; os milagres feitos por Jesus; os ensinamentos de Jesus aos apóstolos e seguidores, entre outros.

Em cada volume, apresenta-se brevemente o conteúdo desta parte; indica-se o nome do dia de domingo ou de festa, traduzem-se os respetivos textos a recitar nesse dia e escreve-se em que Evangelho e capítulo se encontram os textos traduzidos. Os textos traduzidos são escritos com caracteres de grande dimensão e entre eles há notas redigidas com caracteres de menor dimensão para explicar o significado de algumas frases ou palavras traduzidas. Após a tradução, segue-se um outro texto chamado «zhen», que literalmente significa «advertência», mas de facto é «interpretação» e que serve para explicar de forma detalhada o texto traduzido antes, no sentido de facilitar um melhor entendimento dos evangelhos por parte dos leitores chineses que não tinham a menor noção da cultura católica. A parte da interpretação oferece explicações muito pormenorizadas da tradução, apresentando-se deste modo aos leitores muito mais informações em relação aos princípios e doutrinas da *Bíblia*.

³⁴ A organização dos volumes foi feita de acordo com o tempo litúrgico.

Na introdução, o padre explica aos leitores a origem da produção da *Bíblia*: «os apóstolos de Deus registam os assuntos da pregação de Jesus e divulgam-nos. Compilaram mais tarde um livro chamado *Bíblia Sagrada*, há mais de 1630 anos atrás» (Dias 2010: 17).

Salienta-se ainda, nesta parte, a autoridade do Senhor do Céu como criador de todas as coisas e o único Senhor do mundo, afirmando que todos os fenómenos no mundo não se devem à lei da Natureza, mas à ordem do Senhor, tal como comenta Manuel Dias: «O Senhor Jesus chama-se Dousi (Deus), sendo o senhor de todos os seres do Céu e da Terra. É Deus sem forma, invisível e infinito que existe em todo o lado» (Dias 1984: 1555). Na observação dele, Deus escolhe o homem como o chefe de todas as coisas porque é mais inteligente e entendido do que as outras coisas como animais e plantas, «com sentidos mas sem capacidade de entendimento» (Dias 2010: 17), motivo pelo qual o homem deve seguir Deus e observar a sua vontade. Explica que o Senhor desce do Céu para pregar a sua lei na Terra para ensinar e converter o homem porque «hoje em dia, existem várias religiões impuras e confusas que desviam as pessoas para os caminhos errados e tornam-nas degeneradas e sem bondade» (ibidem).

Utilizando um estilo popular de escrita na época, isto é, suscitar uma pergunta e dar uma resposta a seguir pelo próprio autor, ele demonstra que o Cristianismo é a religião verdadeira, única no mundo e, tal como o chefe de um país ou de uma família, como é que devem fazer para distingui-la das religiões falsas no sentido de seguirem a verdadeira religião e abandonarem as falsas. Na observação do sacerdote, é tão fácil fazer a distinção entre o Senhor e os demónios como a distinção entre o ouro e a pedra. Para a resposta, ele sugere quatro métodos para os leitores: primeiro, estudar minuciosamente as frases da *Bíblia*, afirmando que os ditos de Deus e as frases da *Bíblia* são tão puros e requintados como o ouro e que ensinam o homem a amar Deus no Céu e os seres humanos na Terra, ser bondoso e evitar maldade no sentido de obter uma felicidade eterna. Segundo, só o Senhor do Cristianismo é santo que cria todos os seres vivos do Céu e da Terra, enquanto que o chefe de outras religiões é um ser humano. Terceiro: os comportamentos tanto do Senhor como dos apóstolos são sagrados. Eles ensinam-nos a amar tudo e não ser

invejosos nem cobiçosos, muito menos matar. A intenção do Senhor é salvar o mundo e os seres humanos, o que não podem fazer outras religiões. Quarto, o Senhor tem cada vez mais apóstolos e seguidores, com uma conduta cada dia mais nobre e elevada, o que não pode alcançar qualquer outra religião. Diz que os leitores podem encontrar estes quatro métodos referidos na sua tradução, salientando que o Cristianismo é uma única religião verdadeira e a *Bíblia* regista a virtude e a conduta nobre do Senhor. Os leitores podem lê-los, aprendê-los a fim de conhecê-los até gostar deles, fazendo com que possam aperfeiçoar os seus ditos e comportamentos (Dias 2010: 18).

A última parte da obra são os índices, que constituem os primeiros índices de livro na China. «O primeiro livro chinês com um índice não foi produzido por chineses, mas pelo jesuíta português Manuel Dias que veio para a China nos finais da dinastia Ming (Kang 2002: 138). Os índices dividem-se em três partes: o de dias de domingo; o de dias festivos e o temático.

O índice de dias de domingo abarca os cinquenta e sete dias de domingo de todo o ano do Cristianismo, os quais se encontram nos volumes um a oito da obra, com o volume e páginas claramente indicados. O índice de dias festivos inclui vinte e nove de todo o ano da religião cristã, que estão nos volumes nove a catorze, indicando-se o volume e as páginas. A parte mais importante é o índice temático organizado por temas de acordo com os conteúdos evangélicos traduzidos; portanto pode dizer-se que é o resumo da obra. Há no total cento e trinta e dois temas neste índice, abrangendo os conceitos da Cristandade, *Bíblia* e os santos do Cristianismo e a ética e virtudes; com ele é fácil aos leitores não apenas conhecerem o conteúdo desta obra, como também encontrarem o tema que lhes interessa, pois se indica claramente tanto o volume como a página dos textos traduzidos de cada tema. A criação e introdução dos índices em livros chineses constituem não só um contributo importante, com o qual se inicia a história de livros com índices, como também um instrumento criativo para facilitar a pesquisa do conteúdo da obra, o que foi bem valorizado pelo estudioso Xu: «a obra caracteriza-se pelo seu índice. Foi com este livro que os livros de chinês começaram a ter índices» (Xu 2010: 17).

3. Estratégias de tradução e interpretação

Manuel Dias, que conhece bem o idioma, história e cultura chineses, sabe que a expansão e desenvolvimento do Budismo, que também é uma religião estrangeira na China, e sua integração na cultura chinesa inerente, baseia-se na tradução chinesa das escrituras budistas. Neste sentido, percebe muito bem que, para o Cristianismo conseguir entrar na China e ser aceite pelo povo chinês, tem de se deixar os chineses perceberem bem os princípios e doutrinas católicas, por isso, traduzir a *Bíblia* constitui a melhor maneira direta, pelo facto de ser a obra clássica mais importante da Lei de Cristo, que contém os princípios e doutrinas fundamentais da Cristandade. Entretanto, a tradução é uma atividade social, que utiliza a língua como veículo. Neste sentido, a adaptação ao contexto social é particularmente importante para diminuir a diferença cultural entre a cultura católica e a cultura sínica. Para falar mais precisamente, a tradução tinha de adaptar-se à realidade chinesa e conformar-se à cultura tradicional chinesa, nomeadamente o confucionismo, que é considerado como a cultura ortodoxa da sociedade chinesa. Para diminuir a diferença entre cultura heterogénea ocidental e cultura local, tanto quanto possível, precisa-se da estratégia de tradução do tradutor. Orientado pela política de acomodação cultural e missão académica levada a cabo pela missão evangélica na China desde Ricci, a tradução de Manuel Dias demonstra plenamente as estratégias tanto para uma melhor divulgação do Cristianismo como para a aproximação da cultura sínica.

3.1. A domesticação³⁵ estilística e linguística

Dado que o jesuíta opta por um caminho de entendimento cultural no sentido de alcançar o objetivo de transmitir as doutrinas da *Bíblia*, a sua tradução caracteriza-se pela estratégia da domesticação estilística e linguística, isto é, utilizar o estilo e a estrutura das

³⁵ O método de domesticação vem de inglês “domesticating method”, expressão proposta pelo teórico americano da tradução Lawrence Venuti para definir a adequação ou conformação linguística ou estilística às práticas locais.

palavras na tradução recorrendo à estrutura estilística da cultura chinesa. No caso da tradução de Manuel Dias, escolheu o estilo e a linguagem dos letrados porque, logo no início, a Companhia de Jesus liderada por Ricci definiu a política de converter primeiro a classe elitista chinesa, pelo que os leitores alvo da tradução eram os letrados e a tradução utilizava o estilo e linguagem adaptados ao gosto do meio académico chinês.

Em primeiro lugar, o título da obra tem as características de um «jing», isto é, um «clássico», para mostrar que a obra traduzida tem o mesmo *status* dos clássicos chineses, tal como comenta o estudioso belga Standaert: «Com a utilização do carácter ‘jing’, eles (os jesuítas) mostram, por um lado, que existe uma tradição da produção de clássicos no Ocidente, por outro lado, procuram fazer os livros cristãos terem o mesmo *status* como os ‘jing’ confucionistas e budistas»(Standaert 1999: 46). Os «jing» são os livros confucianos legalizados pelo governo feudal chinês, constituindo uma ferramenta de governo e educação ideológica e cultural. Os «jing» registam os pensamentos, palavras e ações dos santos, sendo o padrão de comportamento para o povo e as normas sociais. Na observação do jesuíta francês Joseph de Prémare (1666-1736), os «jing» caracterizam-se pela antiguidade, significação misteriosa e linguagem elegante e clara (Prémare 1831: 188). Na opinião de Manuel Dias, a *Bíblia* conta com “mistérios” e foi redigida há mais de 1630 anos atrás (Dias 2010: 17). Traduzir a *Bíblia* ao estilo dos clássicos confucianos poderia ser apreciado pela classe letrada chinesa. Portanto, denominar-se a tradução como um «jing», por um lado, podia adaptar-se ao gosto dos letrados chineses e podia estabelecer, por outro lado, uma relação entre os clássicos confucionistas e a *Bíblia*, no sentido de destacar não só a erudição e elegância da tradução, como também demonstrar a sua autoridade como um modelo de virtude e conduta. «Eles (os jesuítas) tomaram as escrituras sagradas do cristianismo como os ‘jing’, o que refletia claramente a sua estratégia missionária de acomodação» (Standaert 1999: 46).

Além do título da sua tradução, o padre jesuíta, que estava muito ciente da posição predominante dos clássicos confucianos na cultura chinesa, imita intencionalmente o estilo de escrita do conhecido *Livro de História*, tentando tornar a sua obra como um

clássico sagrado. O estudioso Chen disse que Manuel Dias imitava o estilo «Mo Gao» do *Livro de História* (Chen 2009: 493).

O jesuíta vivia na China há muitos anos e sabia muito bem que o *Livro da História* é um dos Cinco Clássicos confucianos, que constituía um dos livros obrigatórios dos letrados chineses e uma das matérias de exames imperiais da China antiga. *Mo* é um dos estilos de escrita do *Livro de História*. Os textos deste estilo no *Livro da História* tratam principalmente dos diálogos entre os soberanos e os seus súbditos em relação à política e virtude, pelo que *Mo* se considera “estratagema” e os textos do estilo *Mo* são tomados como atas de reunião de assuntos políticos (Qian & Du 2004: 63). *Gao* é um outro estilo de escrita do *Livro de História* que Manuel Dias imitou para a produção da sua tradução. «Gao, quer dizer, informar. Informar as coisas ao povo, avisá-lo repetidamente para que toda a gente tome conhecimento do assunto» (Zhang 2011: 10). *Gao* é um estilo com mais textos no *Livro de História*, cujo conteúdo é muito rico, podendo ser: um relato de reprimir uma insurreição; um conselho para administrar o povo; um ensaio sobre o sistema de mandarinato; sistema de nomeação de mandarins, entre outros (Chen 2007: 146). Quer o estilo *Mo* quer o *Gao* caracterizam-se pela escrita elegante e clássica. É evidente que o padre Dias queria que a sua tradução fosse tão elegante como o *Livro de História* fazendo com que os letrados gostassem de lê-la e estudá-la e, até, de a tratarem como os seus livros clássicos. Deve-se dizer que o jesuíta alcançou o seu objetivo de acordo com o comentário de estudiosos chineses: «Este livro interpretou os dias de domingo de todo o ano com as notas explicativas; apresentou de forma detalhada e clara os dias festivos do ano, sendo elegante e clássico o estilo da escrita. É realmente um bom livro» (Xu 2010:17).

Utiliza também a estratégia de domesticação linguística na tradução dos Evangelhos. No entanto, de acordo com a política da Companhia de Jesus, os sacerdotes pretendiam converter primeiro os letrados e finalmente o imperador: «o objetivo é ganhar a amizade daquela classe mais educada a fim de aproximar pouco a pouco a Corte imperial...» (Gernet 2003: 16). Portanto, Manuel Dias foca o seu leitor alvo na classe dos mandarins letrados, ou seja, a classe de poder e representante da classe governante que exerce uma

influência grande na camada inferior da China. A sua tradução destina-se nomeadamente a agradar aos letrados, pelo que usa uma linguagem clássica erudita, abstrusa e difícil de compreender, além de ter o vocabulário e expressões idiomáticas do confucionismo, tentando salientar uma imagem de grandiosidade, elegância e erudição.

Faz a tradução de propósito na linguagem dos letrados, ou seja, o chinês clássico escrito. No aspeto sintático, recorre ao estilo típico da escrita clássica chinesa. Pode-se encontrar bastantes frases típicas interrogativas de textos clássicos, que terminam com um carácter tal como «hu (乎)», «me (么)», «yan (焉)», «zai (哉)». Estes caracteres não têm significado, sendo apenas partículas auxiliares que servem como símbolo de interrogação. Ainda em relação às frases interrogativas, utiliza o carácter «he (何)» para perguntar «o que...», «de que» e «onde». Nas frases afirmativas, emprega o tipo de frases terminadas com a partícula auxiliar «ye (也)», que também é o símbolo do chinês escrito clássico, já raramente visto na língua chinesa moderna.

A característica mais distinta da literatura chinesa clássica é o emprego das chamadas «partículas auxiliares» (СергѣйЕвгѣньевичЯхонтов 1986: 57). Na opinião do mesmo estudioso, as partículas auxiliares mais usadas do chinês clássico são: «qi (其)», «zhi (之)», «ci (此)», «suo (所)», «nai (乃)», ... (Ibidem 58). Todas estas partículas auxiliares podem ser constatadas na tradução de Manuel Dias. «Na tradução dos Quatro Evangelhos, mantém-se fiel ao texto original em chinês clássico. Escreve na linguagem escrita, exceto alguns casos, sendo a maioria da tradução usada com partículas auxiliares, que são as características do chinês clássico»(Wang 2017: 87). Além destas partículas auxiliares, usam-se também palavras plenas, ou seja, carácter com significado concreto, do chinês clássico, tais como «yue (曰 falar)», «wei (謂 chamar)», «yi (伊)» para referir a terceira pessoa, «ru (汝)» para tratar de «tu» ou «você», entre outros. A escrita clássica salienta a retórica, pelo que este padre presta muita atenção à expressão das ideias católicas, optando por utilizar locuções compostas de quatro caracteres, que é a característica de provérbio chinês, embora alguns não sejam provérbios, por exemplo «hu zhi kuangye (乎之旷野

)» , «yi zhi zhu tu (以治主途)»³⁶. Para demonstrar que o livro dele é elegante, solene e grandioso, emprega ainda caracteres pouco utilizados pelas pessoas comuns, com sentido profundo e difícil de compreender, no sentido de demonstrar a erudição da tradução.

Concluindo, Manuel Dias, recorrendo à estratégia de domesticação de estilo e linguagem, por um lado, manifesta a estética linguística da tradução e demonstrando os seus sólidos conhecimentos tanto linguísticos como literários, por outro lado, tenta transmitir aos leitores, nomeadamente à classe letrada, que a cultura católica é traduzível, podendo ser expressa claramente na sua língua de modo a ser compreendida e aceite. A aproximação ao estilo e linguagem sínica constitui uma das estratégias de tradução de Manuel Dias, sendo o resultado da sua escolha mediante a política de acomodação cultural levada a cabo pela Companhia de Jesus.

3.2. Estratégia de adaptação à cultura sínica

Tendo vivido muitos anos na China, Manuel Dias estava muito ciente de que a China Ming já contava com uma cultura muito rica e a camada letrada estava profundamente influenciada pela cultura confuciana e orgulhosa, ao mesmo tempo, de Confúcio e do confucionismo. Na tradução e interpretação dos Evangelhos, ele esforça-se para estabelecer um diálogo e um entendimento entre o Cristianismo e o confucionismo, tentando transmitir uma teologia cristã sinizada. Sabe-se que, no império chinês, os valores culturais têm de ser achinezados para serem amplamente aceites, como acontece às outras religiões estrangeiras, como o Budismo. Neste sentido, adota a estratégia de adaptação à cultura confucionista para aproximar, de propósito, a visão de valores confucionistas no sentido de as doutrinas católicas serem aceites pela classe letrada chinesa, a fim de alcançar o objetivo de converter os letrados. Assim, escolhe com cuidado os conteúdos a dar a conhecer aos chineses, nomeadamente os pensamentos correspondentes à virtude e à visão dos valores da classe intelectual chinesa.

Ao apresentar os conceitos e doutrinas católicas, procura, tanto quanto possível, os conteúdos que aproximam mais a cultura tradicional chinesa, sobretudo os pensamentos

³⁶ Eu sou a voz de quem grita no deserto: “Endireitai o caminho para o Senhor!” (João 1:23).

defendidos pelo confucionismo, fazendo com que os leitores chineses tivessem a sensação de que havia semelhança entre os princípios cristãos e os seus pensamentos..

Ser bondoso e praticar o bem é uma das virtudes tradicionais da China desde a época do imperador Shun (2187 a.C. - 2067 a.C.), que defendia a virtude de promover bondade e evitar maldade. Confúcio defende fazer benevolência ao povo e ajudar todos. Na tradução, a bondade e misericórdia da Cristandade são um tema que Manuel Dias transmite muito aos leitores, salientando as práticas bondosas de Jesus. «Senhor, o meu criado está de cama, lá em casa, paralisado e sofrendo demais». Jesus respondeu: «Vou curá-lo» (Mateus 8:6-7). Quando Jesus passou por dois cegos a pedir-lhe para recuperá-los a vista, ele «teve compaixão e tocou nos olhos deles. Imediatamente recuperaram a vista e passaram a segui-lo» (João 6:2).

É por causa do bem que Jesus faz que tem cada vez mais seguidores, o que está referido várias vezes na tradução: «Uma grande multidão o seguia, vendo os sinais que ele fazia a favor dos doentes (João 6: 2), o que corresponde ao dito de Confúcio: «será adorado e terá seguidores por todo o lado se for bondoso e amável» (Confúcio *Analectos*). Ensina-se ainda que só podem ter frutos os que tenham o coração bom e obedeçam as regras. «O que caiu em terra boa são aqueles que, ouvindo com um coração bom e generoso, conservam a palavra e dão fruto pela perseverança» Lucas 8:15). O Senhor ensina as pessoas a praticar o bem, afirmando que «aqueles que fizerem o bem ressuscitarão para a vida; e aqueles que praticaram o mal, para a condenação» (João 5: 29). Isso corresponde à ideia de um provérbio chinês: «Cada um colhe segundo o que semeia».

Na interpretação do jesuíta, o Cristianismo convenceu as pessoas a segui-lo com a sua doutrina de bondade e misericórdia (Dias 1984: 2982). A benevolência, que é o pensamento nuclear do confucionismo, é tomada como uma virtude importante, na opinião de Manuel Dias, afirmando que se não tiver a benevolência, não pode ser chamado um homem (Dias 1984: 3042-3043), ensinando toda a gente: «Sede misericordiosos como vosso Pai é misericordioso.» (Lucas 6: 36) De acordo com Confúcio, a benevolência é amar os outros. Na tradução, pode ver-se que «ter amor a

tudo» constitui um princípio essencial, sendo o maior e o primeiro mandamento do Cristianismo. Quando um doutor da Lei perguntou a Jesus qual era o maior mandamento da Lei, este respondeu-lhe: «Amarás o Senhor, teu Deus, de todo o teu coração, com toda a tua alma e com todo o entendimento!» (Mateus 22: 37) O segundo mandamento é semelhante, isto é, «amarás o teu próximo como a ti mesmo», acentuando que «toda a Lei e os Profetas dependem desses dois mandamentos». (Mateus 22: 39-40) Esses mandamentos também se encontram na tradução do Evangelho de Lucas: «Amarás o Senhor, teu Deus, de todo o teu coração e com toda a alma, com toda a tua força e com todo o entendimento; e teu próximo como a ti mesmo» (Lucas 10: 27). Além disso, deve ter-se compaixão e perdoar os outros. «É assim que o meu Pai que está nos céus fará convosco, se cada um não perdoar de coração ao seu irmão» (Mateus 18: 35).

Embora o Cristianismo defenda que Deus é o único Senhor de todo o mundo, a quem toda a gente deve obedecer, o padre jesuíta diz ainda que se deve obedecer às ordens dos pais, pois sabe que, na China, a piedade filial é a primeira entre as cem bondades. Refere ainda uma virtude muito importante para os chineses, isto é, a modéstia: «As pessoas modestas desprezam a maldade. Na concorrência numa posição alta, os modestos vencem sempre os vaidosos» (Dias 1984: 3029). Na observação do jesuíta português, os modestos estão dispostos a praticar o bem, cuja intenção sempre é boa, por isso, obtêm a ajuda do Senhor do Céu: «Quando os modestos andarem por baixo, o Senhor ajuda-os a andar por alto. A modéstia constitui uma entrada na Cristandade, pelo que é fácil para os modestos ter acesso ao Cristianismo (Ibidem).

Diz o sacerdote jesuíta que a porta do paraíso é pequena, mas os modestos podem entrar com facilidade. Os bondosos são modestos, tal como comenta: «Os modestos procuram a modéstia, enquanto que os malévolos lutam por posição» (Ibidem). Isso também se diz no Evangelho de Lucas: «Pois todo aquele que se exalta será humilhado, e quem se humilha será exaltado» (Lucas 14:11). Neste aspeto, realça que o Senhor é modesto, pelo que se deve aprender dele, pois os modestos são honrados: «Quanto sejam mais modestos, serão mais nobres» (Dias 1984: 3029). Além disso, o Senhor promete aos modestos realizações para que possam manter a sua modéstia.

Cultivar-se, administrar o país e honrar o mundo pacífico são os desejos que Confúcio procura por toda a vida, constituindo também os pensamentos fundamentais da cultura tradicional chinesa. Os letrados confucionistas defendem uma relação pacífica e harmoniosa entre as pessoas, tentando criar um mundo pacífico, justo e harmonioso. Podemos encontrar esses pensamentos semelhantes na tradução de Manuel Dias: «Todo o reino dividido internamente será destruído; cairá uma casa sobre a outra» (Lucas 11: 17). Jesus ensina aos seus discípulos que não podem matar outros. «Ouvistes que foi dito aos antigos: ‘Não matarás’! Quem matar deverá responder no tribunal» (Mateus 5: 21). Além disso, deve dar-se bem com os irmãos, ensinando os discípulos que «todo aquele que tratar seu irmão com raiva deverá também responder no tribunal; quem disser ao seu irmão ‘imbecil’ deverá responder perante o sinédrio; quem chamar seu irmão de ‘louco’ poderá ser condenado ao fogo do inferno» (Mateus 5: 22).

Dos exemplos acima referidos, pode constatar-se que o tradutor escolhe os textos evangélicos que aproximam a cultura tradicional chinesa, tentando demonstrar que as doutrinas cristãs não contrariam os pensamentos chineses, são até semelhantes aos princípios confucianos. Além disso, na interpretação das atividades evangélicas dos apóstolos, cita histórias chinesas como «Grande Yu Controla Cheias» e «Passar por Casa Três Vezes sem Entrar», com o objetivo de elogiar os apóstolos que se dedicam à causa evangélica:

...(os apóstolos) deixam a casa para praticar o bem aos seres humanos, não é uma boa qualidade moral? Por exemplo, Yu, obedecendo à ordem do imperador Shun, não comunica como os familiares nem com a autorização deles, ficando oito anos fora de casa (para controlar as cheias), sem entrar em casa mesmo passando por lá três vezes. (Dias 1984: 2666)

O padre jesuíta tenta utilizar as histórias conhecidas por toda a gente na China para interpretar o sublime espírito de abnegação dos missionários dedicado à sua grande causa fora de casa como «Yu» da China, no sentido de suscitar a sensação comum e conseguir a compreensão dos chineses em relação à empresa da Cristandade.

Deve dizer-se que a estratégia de acomodação cultural na tradução e interpretação promove a interação e a fusão entre a cultura cristã e a cultura sínica, diminuindo a distância entre o mundo cristão e o povo chinês, nomeadamente os letrados.

3.3 Transmissão da cultura católica sob a estratégia de acomodação cultural

A tradução da *Bíblia* insere-se no contexto da missão evangélica da Companhia de Jesus na China, constituindo uma das políticas postas em prática por esta ordem religiosa com o objetivo de alcançar sucesso na sua empresa de conversão no império chinês. «A identidade do tradutor-intérprete decide o seu objetivo e estratégia de tradução» (Ren 2007: 344). O objetivo de Manuel Dias é muito claro, isto é, divulgar as doutrinas cristãs para satisfazer a necessidade de pregação religiosa. Assim, procura transmitir os conceitos e doutrinas fundamentais da Lei de Cristo, baseando-se no princípio da acomodação cultural e destacando sobretudo o espírito de salvação e a bondade do Senhor do Céu.

Em primeiro lugar, esforça-se por construir uma imagem nobre, bondosa, virtuosa de Jesus, como o Senhor que cria todas as coisas e que pode e está disposto a salvar tudo. Ao apresentar o seu nascimento e crescimento, diz aos leitores claramente que a mãe de Jesus chama-se Maria, que é prometida em casamento a um homem de nome José, da casa de Davi (Lucas 1: 27), «que será grande; será chamado Filho do Altíssimo, e o Senhor Deus lhe dará o trono de Davi, seu pai» (Lucas 1: 32). Salienta a inteligência do menino Jesus: «O menino foi crescendo, ficando forte e cheio de sabedoria. A graça de Deus estava com ele» (Lucas 2: 40), pelo que «todos aqueles que ouviram o menino ficavam maravilhados com sua inteligência e suas respostas» (Lucas 2: 47). Indica-se que Jesus nasceu para salvar o mundo, como regista o Evangelho de João: «Pois Deus enviou o seu filho ao mundo, não para condenar o mundo, mas para que o mundo seja salvo por ele» (João 3: 17), realçando o amor de Deus para com o mundo e aconselhando o homem a crer em Jesus: «De facto, Deus amou tanto o mundo, deu o seu filho único, para que todo o que nele crer não pereça, mas tenha a vida eterna» (João 3: 16).

Os milagres que Jesus faz são os pontos que o padre traduz mais. O primeiro milagre que fez foi mudar a água em vinho quando foi convidado para um casamento em Caná da Galileia. Ao saber que faltava o vinho, Jesus disse aos serventes para encherem as talhas de água e, depois, tirarem a água e levarem-na para o encarregado da festa, que «provou da água mudada em vinho, sem saber de onde vinha. Com esse milagre, Jesus manifestou a sua glória e os seus discípulos creram nele» (João 1: 11). Uma vez, Jesus e os seus discípulos encontraram uma grande tempestade. Os discípulos ficaram com muito medo, então pediram a Jesus para salvá-los. Jesus repreendeu os ventos e o mar que logo se acalmaram, o que admirou muito as pessoas. Também há bastantes exemplos do que Jesus faz para curar pessoas de doenças, moléstias, espíritos malignos, recuperar a vista dos cegos, audição dos surdos, a fala dos mudos. Uma vez, quando Jesus passou por Sidónia até ao mar da Galileia, trouxeram-lhe um homem que era surdo³⁷ e mal podia falar. Jesus levou-o à parte, longe das pessoas, pondo os dedos nos seus ouvidos e colocando saliva na sua língua. Os ouvidos do homem logo se abriram, a sua língua soltou-se e começou a falar corretamente. As pessoas, cheias de admiração, diziam, «Tudo ele tem feito bem. Faz os surdos ouvirem e os mudos falarem». Porém, «Jesus recomendou, com insistência, que não contassem o ocorrido para ninguém. Contudo, quanto mais ele insistia, mais eles o anunciavam» (Marcos 7: 31-37). Jesus tem tanta força maravilhosa que pode até ressuscitar os mortos. Uma vez, numa cidade chamada Naim, Jesus e os seus discípulos encontraram um morto a ser enterrado. A sua mãe chorava muito porque era o seu filho único. Jesus encheu-se de compaixão por ela e disse-lhe que não chorasse. Jesus tocou no caixão e ordenou ao jovem morto para se levantar. O morto sentou-se e começou a falar. Todos ficaram maravilhados e disseram «Um grande profeta surgiu entre nós; Deus veio visitar o seu povo» (Lucas 7: 11-16).

A lealdade é um tema muito apreciado na Bíblia. O padre Manuel Dias traduziu vários textos neste aspeto, entre os quais, há um muito interessante.

³⁷ A fonte conhecida refere um cego.

Havia também uma profetista, chamada Ana, filha de Fanuel, da tribo de Aser. Ela era de idade avançada. Quando jovem, tinha sido casada e vivera sete anos com o marido. Depois ficara viúva e agora já estava com oitenta e quatro anos. Não saía do templo; dia e noite orava a Deus com jejuns e orações. (Lucas 2: 36-37).

Na China antiga, uma mulher só podia ter um marido e nunca mais casava se o marido morresse, como na história acima referida. Contudo, Manuel Dias transmite-nos uma outra ideia, isto é, ter lealdade a Deus além de ser fiel ao marido.

Traduziu ainda os textos para apresentar os feitos de Jesus em todos os aspetos, sacrifícios dele em benefício do mundo, entre outros, no sentido de criar a imagem nobre do Senhor do Céu, fazendo com que os chineses acreditem nele e aceitem as suas doutrinas. O padre escolhe com cuidado o conteúdo a traduzir, pois evita falar sobre coisas de que não se gosta na sociedade chinesa, como, por exemplo, concubinato, pois sabe que, na China antiga, os letrados tinham o costume de ter concubinas em casa.

Conclusão

A tradução dos quatro Evangelhos da *Bíblia* levada a cabo pelo missionário Manuel Dias é um ato criativo no processo de pregação das doutrinas cristãs, constituindo um marco fundamental tanto na história de tradução da *Bíblia* para chinês, como nas relações sino-ocidentais, a nível cultural e linguístico.

Optou pela estratégia de acomodação cultural na tradução e interpretação dos princípios e doutrinas católicas do ponto de vista estilístico, linguístico e ideológico, sobretudo para adaptar ao gosto da classe letrada por motivo de ter optado pela política de converter primeiro a camada elitista chinesa, com o objetivo de obter o apoio dos mandarins para as suas atividades missionárias no império chinês. Embora a sua tradução resultasse de necessidade de missionaçã, escolhe com cuidado os textos a traduzir e interpretar e tentou transmitir os conceitos e doutrinas católicas ao mundo chinês de modo achinesado. Demonstra aos leitores chineses que há semelhanças entre a cultura cristã e a cultura tradicional chinesa, nomeadamente a cultura confuciana, pois os princípios e

doutrinas cristãs são traduzíveis para a língua sínica e as duas culturas não são contraditórias.

Por outro lado, a tradução dele enriquece a cultura chinesa. O estudioso chinês Ji Xanlin tomava a cultura chinesa como um longo rio, dizendo que se este não se esgota é devido ao ingresso sucessivo de águas novas, entre as quais a maior é a do Ocidente mediante tradução, que se refere aos conhecimentos científicos e doutrinas religiosas traduzidas nos finais da dinastia Ming e nos inícios da dinastia Qing (Lin 1997: "Prefácio"). A versão chinesa da *Bíblia* dá a conhecer aos chineses uma cultura religiosa ocidental, além de apresentar na China bastantes palavras novas, tais como «tianzhu (天主 Senhor do Céu)», «shengmu (圣母 Santa Maria)», «fuyin (福音 evangelho)», entre muitas outras, enriquecendo deste modo o vocabulário chinês, palavras que se usam até aos nossos dias. Outro contributo muito importante para a cultura chinesa é ter criado o primeiro índice para os livros chineses, cujo modelo é utilizado na atualidade.

Em suma, a tentativa de Manuel Dias é um contributo criativo e ousado, tanto na perspetiva linguística como cultural. A sua obra promove a interação e encontro da cultura ocidental e a sínica, contribuindo não apenas para a missão evangélica da Companhia de Jesus na China, como também permanecendo marcado como um trabalho importante e memorável de interculturalidade.

Referências

- Сергѣй Евгѣньевич Яхонтов (1986). "Língua Escrita e Língua Oral do Chinês do Sec. VII a Sec. XIII". *Estudo de Chinês* 4.
- CHEN, Yun (2007), "Shangshu Shiti de Wenti Jiazhi" ("Valor Estilístico de Dez Estilos do Livro da História"). *Journal of Social Science de Hunan* 3.
- CHEN, Zhanshan & HUANG Dingping (1997). "Estudos sobre os Jesuítas Portugueses na China dos Sec. XVI a XVIII". *Revista da Cultura de Macau* 32.
- DIAS, Manuel de (1984). *Tianzhujiao Dongchuan Wenxian (Documentos Transmitidos para Oriente do Cristianismo)*. Vols. 4, 5 e 6. Tanwai: Editora de Estudante.
- GERNET, Jacquest (2003). *China e A Religião Cristã*. Shanghai, Editora de Clássicos.

KANG Zhijie (2000), "Yibu You Ouzhou Chuanjiaoshi Bianzhuan De Suoyin – Ping Yang Manuo De Shengjing Zhijie Zashi Zhi Mulu" ("Um Índice Compilado pelo Missionário Europeu – Abortagem sobre o Índice da Tradução Literal da Bíblia de Manuel Dias"). *Estudo de Dicionários* 4: 138-142.

LEITÃO, Henrique (2008). "The Contents and Context of Manuel Dias Tianwenlue". Em Luis Saraiva and Catharine Jami, eds. *The Jesuits, the Textual Padroado and East Asian Science (1552-1773)*: 99-121.

LI SHIXUE (2002), Comunicação do *Segundo Simpósio sobre a Bíblia e a Cultura Chinesa* realizada na Universidade Católica Fujen de Taiwan.

LIN, Huangtian (ed.) (1997). *Zhongguo Fanyi Cidian (Dicionário de Tradução da China)*. Wuhan, Editora de Educação de Hubei.

MAGONE, Rui (2008). "The Tradition of Manuel Dias's Tianwenlue". Em Luis Saraiva and Catharine Jami, eds., *The Jesuits, the Textual Padroado and East Asian Science (1552-1773)*: 123-138.

PRÉMARE, Joseph (1831), *Notitia Linguae Sinicce*. Malacca, Cura Collegii Anglo-Sinensis.

QIAN, Zongwu & DU Chunzi (1994). *Shangshu Xinjian yu Shanggu Wenming (Novas Notas sobre o Livro da História e Civilização Antiga)*. Beijing, Editora da Universidade de Beijing.

REN, Dongshen (2007). *Shengjing Hanyi Wenhua Yanjiu*. Wuhan, Editora de Educação de Hubei.

RICCI, Matteo & Nicolas Trigault (1986). *Della entrata della Compagnia di Giesù e Christianità nella Cina*. Versão chinesa de LIU Junyu & WANG Yuchuan. Taiwan, Editora Guangqi e Editora da Universidade Furen.

STANDAERT, Nicolas (1999). "The Bible in Early Seventeenth - Century China". Em Irene Eber et al. (eds). *Bible in Modern China: The Literary and Intellectual Impact*. *Monumenta Serica Monograph Series 43*. Sankt Augustin, Institut Monumenta Sefica.

WANG Shuofeng (2017). *Zaoqi Hanyu Shengjing Duikan Yanjiu (Estudo Comparativo sobre as Primeiras Versões Chinesas da Bíblia)*. Beijing, Editora da Documentação Social e Científica.

WITEK, J.W., S.J. (dir.) (2001). *Dicionário de Português-Chinês de Michele Ruggieri & Matteo Ricci*. Lisboa, Biblioteca Nacional.

XU, Zongze (2010). *Mingqing Jian Yesu Huishi Yizhu Ti Yao (Resumo das Traduções de Jesuítas das Dinastias Ming e Qing)*. Shanghai, Editora de Livraria de Shanghai.

Orientes do Português, v. 5, p. 133-156
<https://doi.org/10.21747/27073130/ori5a8>

ZHANG, Huang (2011). *Tushu Bian* ("Antologia de Livros"). Yangzhou, Editora de Guangling.

ZHANG, Tingyu et alii (1976). *Antologia de Documentos Astronómicos de Todas as Dinastias*. Beijing, Companhia de Livros.

<http://www.ubs-translations.org/>