



**Sociedade da Língua Portuguesa**  
Instituto de Cultura

2º Colóquio Anual da Lusofonia  
SLP – NORTE - Bragança 7-8 novembro 2003

# Colóquio Internacional Anual da Lusofonia

2<sup>o</sup>

SLP - Norte

## Lusofonia: Diversidades Culturais

1. A língua portuguesa hoje: situação e perspectivas
2. Difusão e política da língua
- 2.1 Existe uma política para a língua portuguesa?
- 2.2 O futuro do português na E.U.
- 2.3 O português no espaço Lusófono
- 2.4 O português nas comunidades lusodescendentes
3. Ensino/aprendizagem
- 3.1 O ensino da língua portuguesa: materna e não-materna

Bragança

7-8 Novembro | 2003

Centro Cultural Municipal



Sociedade da Língua Portuguesa  
Instituto de Cultura



Com o patrocínio da  
Câmara Municipal de Bragança



## 1. COMUNICADO À IMPRENSA

2º Colóquio Anual Internacional da LUSOFONIA 7-8/NOVEMBRO/2003 com o patrocínio da



O ano de 2002 marcou o início da série de Colóquios da Lusofonia com o sucesso do 1º Colóquio (Anual) Internacional da Lusofonia, um evento de dois dias organizado pela Sociedade da Língua Portuguesa (SLP) no Auditório da Fundação Eng.º António de Almeida com a participação de conferencistas de vários países e continentes. Foram debatidas questões ligadas à disseminação, expansão e revivalismo da Língua Portuguesa no mundo. Em 2003, descentralizámos mais e organizámos em Bragança no Auditório do Centro Cultural Paulo Quintela, com o patrocínio da Câmara Municipal local – o 2º Colóquio Anual Internacional da Lusofonia durante os dias 7 e 8 de novembro subordinado ao título "*Lusofonia: diversidades culturais.*"

### **BRAGANÇA acolhe Colóquio Internacional da Lusofonia**

A descentralização urbana de atividades da SLP – Sociedade da Língua Portuguesa – assinalou 2002 com o sucesso do 1º Colóquio Internacional da Lusofonia, um evento de dois dias organizado no Porto com a presença de duas dezenas de conferencistas de vários continentes. Para 7-8 novembro 2003, descentralizaremos ainda mais e organizaremos com o patrocínio da Câmara Municipal de Bragança, no Auditório do Centro Cultural Paulo Quintela, o 2º Colóquio Anual Internacional da Lusofonia subordinado ao título "*Lusofonia: diversidades culturais.*"

### **Bragança, setembro de 2003:**

Com a presença do Ex.mo Sr. Eng.º Jorge Nunes, Presidente da Câmara Municipal de Bragança e do Dr. José Manuel Matias Vice-presidente da SLP e membro do Instituto Camões, terá lugar em 7-8 novembro no Auditório Paulo Quintela, o 2º Colóquio Internacional da Sociedade da Língua Portuguesa, fundada há mais de 50 anos.

São objetivos deste Colóquio Internacional da Lusofonia da SLP (NORTE):

Contribuir para a presença, difusão e consolidação da Língua Portuguesa no Mundo através do seu conhecimento, do seu estudo, e duma atuação concertada para a sua defesa.

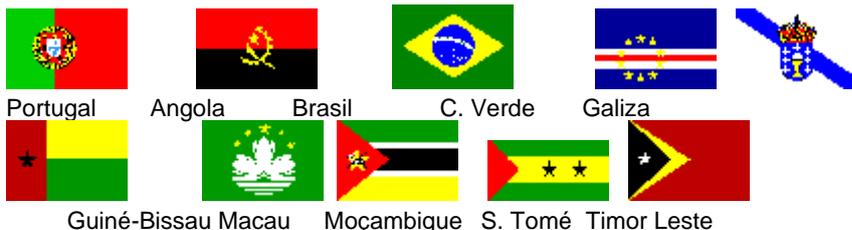
Explorar e analisar as questões de divulgação, expansão e revitalização da Língua Portuguesa no Mundo, à luz dos debates contemporâneos sobre a língua.

Debater a problemática da Língua Portuguesa no Mundo, não somente em termos das suas formulações históricas e teóricas mas e sobretudo, analisar as suas modalidades práticas com as necessárias correspondências em articulação com outras comunidades culturais, históricas e linguísticas lusófonas como agentes fundamentais de mudança.

Tornar a problemática da Lusofonia nas suas múltiplas vertentes, incidências e implicações em instrumentos de promoção e aproximação de povos e culturas.

Comparar soluções úteis para a definição de futuros percursos para a língua portuguesa.

Este evento vem decerto colocar Bragança na cimeira das cidades dedicadas à preservação e discussão da língua portuguesa falada em todos os continentes por cerca de 200 milhões de pessoas.



**BRAGANÇA 7-8 NOVEMBRO 2003 Lusofonia: diversidades culturais**  
**2º COLÓQUIO ANUAL INTERNACIONAL DA LUSOFONIA**  
**Centro Cultural Municipal, Auditório Paulo Quintela, R. Abílio Bessa, Bragança**

## 2. TEMAS

1	A LÍNGUA PORTUGUESA HOJE: SITUAÇÃO E PERSPETIVAS
2	DIFUSÃO E POLÍTICA DA LÍNGUA
2.1	EXISTE UMA POLÍTICA PARA A LÍNGUA PORTUGUESA?
2.2	O FUTURO DO PORTUGUÊS NA E.U.
2.3	O PORTUGUÊS NO ESPAÇO LUSÓFONO
2.4	O PORTUGUÊS NAS COMUNIDADES LUSODESCENDENTES
3	ENSINO/APRENDIZAGEM
3.1	O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: LÍNGUA MATERNA E LÍNGUA NÃO-MATERNA

## 3. PROGRAMA

SESSÕES ABERTAS (manhã e tarde Sexta feira 07 Nov. 2003)

09.15	Temas	Receção e registo
10.30 11.30		SESSÃO OFICIAL DE ABERTURA Eng.º Jorge Nunes, Presidente Câmara Municipal de Bragança, Embaixador José Augusto Seabra, <a href="#">Dr. Chrys Chrystello, UTS Sidney, Austrália e Delegado da SLP Norte</a> ( <a href="#">carregar discurso</a> ) ( <a href="#">imagens PPS</a> ) <a href="#">Dr. Costa Ideias, Representante da Direção da SLP</a> ( <a href="#">carregar discurso</a> )
1º PAINEL		(20 minutos cada +10' de debate) PRESIDENTE DA MESA: CHRYS CHRYSTELLO
12.00 12.30	TEMA 1	<a href="#">ANA JÚLIA PERROTTI-GARCIA</a> INSTITUTO GLOBAL LÍNEA A – TRADUTOR DE CIÊNCIAS MÉDICAS E DENTAIS, S. PAULO, BRASIL " <a href="#">A IMPORTÂNCIA DOS GLOSSÁRIOS BILÍNGÜES PARA A DIFUSÃO DO PORTUGUÊS NA COMUNIDADE CIENTÍFICA.</a> "
12.30 13.30	TEMA 1	<a href="#">JOSÉ AUGUSTO SEABRA</a> Embaixador Professor Universitário, Poeta, Ensaísta, Crítico e Diretor da Revista Internacional de Língua Portuguesa <a href="#">"A DIPLOMACIA DA LÍNGUA NA CPLP"</a>
13.30		ALMOÇO TÍPICO REGIONAL SEGUIDO DE PASSEIO TURÍSTICO
2º PAINEL		(20 minutos cada +10' de debate) PRESIDENTE DA MESA: CHRYS CHRYSTELLO
16.15-16.45	TEMA 1	<a href="#">LOLA GERALDES XAVIER</a> PROFESSORA ASSISTENTE ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE COIMBRA <a href="#">"DA LÍNGUA PORTUGUESA E SUAS PRODUTIVIDADES: À PROCURA DA COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA."</a>
16.45-17.15	TEMA 3.1	<a href="#">PADRE JAIME NUNO CEPEDA COELHO</a> PROFESSOR JUBILADO DA UNIVERSIDADE DE SOPHIA, JAPÃO <a href="#">"SITUAÇÃO E PERSPETIVAS DA LÍNGUA PORTUGUESA NOS PAÍSES DE MATRIZ CHINESA (CHINA, COREIA, JAPÃO E VIETNAME)"</a>
17.15-17.45	TEMA 3.1 A	<a href="#">ISABEL AIRES DE MATOS</a> PROFESSORA-COORDENADORA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO VISEU <a href="#">"ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA SEGUNDA E PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA: SITUAÇÃO ATUAL."</a>
17.45		Intervalo
18.00-18.30	TEMA 3.1	<a href="#">JOSÉ ANTÓNIO DA COSTA IDEIAS</a> PROFESSOR-ADJUNTO ISCE – INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS, COORDENADOR CIENTÍFICO-PEDAGÓGICO, DOCENTE NA SOCIEDADE DA LÍNGUA PORTUGUESA <a href="#">LÍNGUA/LITERATURA/CULTURA: REFLEXÕES EM TORNO DE POSSÍVEIS ARTICULAÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO"</a>
18.30-19.00	TEMA 3.	<a href="#">ANA MARIA DÍAZ FERRERO</a> PROFESSORA FACULTAD DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN UNIVERSIDAD DE GRANADA, ESPANHA " <a href="#">DIFERENÇAS CULTURAIS NA TRADUÇÃO DO PORTUGUÊS PARA O ESPANHOL</a> "
19.00		DEBATE E FECHO DAS SESSÕES DO 1º DIA

SESSÕES ABERTAS (manhã e tarde sábado 08 Nov. 2003)

09.15		Receção e registo
10.00		SESSÃO DE ABERTURA 2º DIA Dr. Chrys Chrystello, UTS Sidney, Austrália e Delegado da SLP
3º PAINEL		(20 minutos cada +10' de debate) PRESIDENTE DA MESA: CHRYS CHRYSTELLO

10.30-11.00	TEMA 2.1.	<a href="#">FLORENCIA MIRANDA</a> BOLSEIRA DO INSTITUTO CAMÕES. PROFESSORA AUXILIAR DE LÍNGUA PORTUGUESA E METODOLOGIA DO ENSINO DA LE NO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, LICENCIATURA DA UNR (ARGENTINA).SÓCIA FUNDADORA DA ASSOCIAÇÃO ARGENTINA DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS E MEMBRO DA COMISSÃO DIRETIVA 1997-2001. <a href="#">"CAMINHOS DA LÍNGUA PORTUGUESA NA ARGENTINA"</a>
11.00-11.30	TEMA 2.2.	<a href="#">ROSÁRIO DURÃO</a> DOUTORANDA EM ESTUDOS DE TRADUÇÃO, UNIVERSIDADE ABERTA, PORTUGAL <a href="#">"O ENSINO DA TRADUÇÃO E O DESAFIO EUROPEU":</a>
11.30		INTERVALO
12.00-12.30	TEMA 2.3.	<a href="#">ÂNGELO CRISTÓVÃO</a> ASSOCIAÇÃO DE AMIZADE GALIZA – PORTUGAL <a href="#">"SOCIOLINGÜÍSTICA E CIENTIFICIDADE NA GALIZA"</a>
12.30-13.00	TEMA 2.3.	<a href="#">EDITE PRADA</a> ESC. SEC. MTE DA CAPARICA E Inspeção-Geral DA EDUCAÇÃO <a href="#">"LUSOFONIA E AUTOESTIMA"</a>
13.00		ALMOÇO TÍPICO REGIONAL SEGUIDO DE PASSEIO TURÍSTICO
4ºPAINEL		(20 minutos cada +10' de debate) PRESIDENTE DA MESA: CHRYS CHRYSTELLO
16.30-17.00	TEMA 2.3.	<a href="#">JORGE MANUEL COSTA ALMEIDA E PINHO,</a> PROFESSOR DE TRADUÇÃO ESCRITA – TÉCNICA E LITERÁRIA, TRADUÇÃO CONSECUTIVA E INTERPRETAÇÃO DE INGLÊS - PORTUGUÊS, E TEORIA DA TRADUÇÃO, INSTITUTO SUPERIOR DE ASSISTENTES E INTÉRPRETES (ISAI), PORTO. <a href="#">"MIA COUTO: E A (RE)CRIAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA"</a>
17.00-17.30	TEMA 2.3.	<a href="#">MARIA HELENA ANACLETO MATIAS</a> DOCENTE DA ÁREA CIENTÍFICA DE LÍNGUAS E CULTURAS DO INSTITUTO SUPERIOR DE CONTABILIDADE E ADMINISTRAÇÃO DO INSTITUTO POLITÉCNICO DO PORTO <a href="#">"FORMAS DE HIBRIDISMO LINGÜÍSTICO ENTRE LUSO-AMERICANOS DA COSTA LESTE"</a>
18.00-18.30	TEMA 3.1	<a href="#">FRANCESCA BLOCKEEL</a> <a href="#">LESSIUS HOGESCHOOL ANTUERPIA,BELGICA associada com a Universidade de Leuven (Lovaina)</a> <a href="#">DIDÁTICA DE LÍNGUAS MODERNAS OU DIDÁTICA DA TRADUÇÃO?</a> (trabalho lido pelo <a href="#">Presidente da Mesa Chrys Chrystello carregar aqui</a> )
18-30		DEBATE, CONCLUSÕES E ENCERRAMENTO DAS SESSÕES

#### 4. (discurso de abertura) [Chrys Chrystello, UTS Sidney Austrália Delegado da SLP Norte](#)

Sr. Presidente da Câmara,  
Sr. Embaixador José Augusto Seabra,  
Ilustres Conferencistas,  
Minhas Senhoras e Meus Senhores,  
Obrigado por nos honrarem com a vossa presença.

Antes de mais quero agradecer ao Exmo. Senhor Eng.º Jorge Nunes, Presidente da Câmara e patrocinador deste raro evento cultural, que não hesitou em apoiar esta iniciativa. Não querendo ser exaustivo, agradeço também ao Dr. Eleutério Alves, e aos Srs. Pedro Santos e Alexandre Castro da Divisão Cultural da Câmara, sempre incansáveis e prontos a resolverem os mil e um desafios que uma organização desta envergadura acaba por acarretar. É igualmente devido o nosso reconhecimento às editoras que se juntaram a nós promovendo descontos nalgumas publicações, e por último o nosso muito apreço pelas alunas finalistas do Curso de Tradução da Escola Superior de Educação, voluntárias do nosso secretariado, respetivamente, Ana Botelho, Cláudia Roque, Daniela Ferreira, e Susana Morais.

Quando a Sociedade da Língua Portuguesa entusiasmada com o sucesso do 1º Colóquio Anual da Lusofonia que ocorreu no Porto em 2002, pela 1ª vez descentralizando este tipo de acontecimento cultural, nos convidou para este novo desafio, acabáramos de nos instalar nesta cidade. Logo nos ocorreu a ideia peregrina de aqui realizarmos o 2º Colóquio e iniciamos os contactos tendo de imediato, a Câmara Municipal, através do Engenheiro Jorge Nunes e do incansável Dr. Eleutério Alves, também Provedor da Santa Casa da Misericórdia, dado o seu apoio incondicional. Bem hajam por isso.

Contrariando recentes motivos de destaque infundados, este encontro vem colocar Bragança no lugar cimeiro e rarefeito das cidades dedicadas à preservação e discussão da língua portuguesa, a sexta mais falada em todos os continentes, por 200 milhões de pessoas.

Antes da parte mais formal deste meu discurso de abertura queria porém dar-vos a conhecer um pouco desta terra que em tão pouco tempo me soube cativar, despertando em mim heranças transmontanias obnubiladas e laços de coração e sangue que eu desconhecia. Sim, esta terra que me trata como trata os seus filhos eméritos soube receber-me engalanada nas suas belezas que contrastam com a agrura do seu clima excessivo. A sua qualidade de vida faz corar de inveja os habitantes das grandes urbes portuguesas, o seu trânsito ainda não desespera, as pessoas param nas passeadeiras, e se param no meio da rua não se ouvem as irritantes buzinas. Bragança dispõe hoje de bons e modernos equipamentos urbanos, um tecido social coeso ainda que diverso, uma vitalidade apoiada durante a maior parte do ano nos mais de 5000 estudantes do ensino terciário e outros tantos do secundário, uma atmosfera cheia de contrastes da sua rica história e da sua modernização representada por novas avenidas bem decoradas com peças escultóricas e pelo trabalho da ubíqua Polis que veio recuperar e embelezar espaços que o tempo e a incúria haviam deixado ao abandono, como as margens deste Rio Fervença serpenteando pela urbe.

Tudo isto serve para me encher de orgulho por viver aqui e queria partilhar convosco um pouco da história de

## Bragança (Portugal)

**Bragança é uma terra cheia de curiosidades históricas e um curto passeio pela Rua Direita e pela Rua de Trás é uma verdadeira viagem no tempo. A antiga Cidade de origem neolítica, e posteriormente importante centro romano, localizava-se na zona atual da catedral, conforme recentes escavações do programa Polis demonstraram com inúmeros vestígios. Após as invasões bárbaras vieram as guerras entre mouros e cristãos tendo esta Bragança primitiva desaparecido permanecendo enterrada até hoje.**

Aquando da restauração da cidade em 1130, os coevos de então escolheram um local diferente, no cimo dum outeiro a centenas de metros da anterior cidade. Foi assim que surgiu Benquerenças e nela se edificou o castelo que olha sobranceiro por cima de nós. Nesse conjunto se viria a edificar a famosa [Domus Municipalis](#), precioso exemplar da arquitetura civil românica portuguesa do século XIII.

Depois da primeira tentativa de povoamento, que foi feita por Fernão Mendes, um homem rico da época da família de D. Afonso Henriques, o Rei [D. Sancho I](#) concedeu foral a Bragança, em 1187 com grandes privilégios, no intuito de fixar moradores. O castelo foi construído por volta dessa época e em 1464, a pedido do 2º Duque de Bragança, D. Fernando, Bragança recebe de D. Afonso V, o foro de cidade. Há indícios de que a partir de então a terra cresceu depressa.

Entre as lendas mais antigas da cidade está a visita de S. Francisco de Assis que, quando ia em peregrinação a Compostela, parou em Bragança e lá fundou o mais antigo convento franciscano em Portugal. Seguramente, o Santo de Assis nunca veio à Península, mas é muito verosímil que o convento franciscano de Bragança tenha tido origem, ou esteja relacionado, num albergue para peregrinos de Compostela, que já existia no séc. XII. Essa função de escala na estrada de Santiago pode ajudar a compreender a fixação de uma importante colónia de judeus, cuja atividade foi decisiva para o desenvolvimento económico da região.

A paisagem é rude e bravaria, e numa abordagem fugaz dir-se-ia que aqui só há fraguado. Mas os judeus plantaram amoreiras nos interstícios das fragas e, no séc. XV e XVI, conseguiram o milagre de fazer de Bragança um importante centro manufatureiro de veludos, damascos, e outros tecidos de luxo.

A Inquisição mostrou-se particularmente ativa em Bragança. Segundo os números averiguados pelo sábio Abade de Baçal, vitimou ao todo 734 artesãos. Naturalmente, nem todos se deixavam apanhar e a maioria fugiu. Se admitirmos que por cada vítima houve quatro fugitivos, atingiremos um número da ordem dos três mil artesãos. Os teares fecharam, a produção dos belos veludos de Bragança cessou por completo e a terra conheceu um longo e sombrio período de decadência.

*Esta Bragança de hoje é irmã gémea da outra celta e romana, dela tendo herdado costumes, língua e artesanato, sempre marcados pela sua importância militar e estratégica mas sem jamais perder as suas raízes rurais bem demonstrada pela presença ativa do [Parque Natural de Montesinho](#).*

*O cruzeiro da Praça da Sé como referência central da cidade foi erigido em 1689, e depois de várias peregrinações pela cidade voltou a ser reposto e reconstituído em 1931 em frente à [Catedral Velha](#), sendo esta de fachada simples, com portal renascentista, de influência barroca, e um interior com retábulo de talha dourada e um arco triunfal dominado pelo brasão da cidade.*

*Da Rua Direita, subindo pela “Costa Grande” entramos no labirinto da [cidadela](#) onde as ruas têm um aspeto mourisco e medieval, coroadas pelas 15 torres da muralha. A poente do castelo existe uma obra singular, um pelourinho com uma escultura zoomorfa “A Porca da Vila,” um fuste de coluna de granito cravado no dorso de uma escultura pré-histórica, que lhe serve de pedestal. A escultura representa um animal do tipo da famosa Porca de Murça.*

*Depois de vista a [Domus Municipalis](#) de datação indefinida, devemos parar a admirar as janelas góticas da [Torre de Menagem](#), onde existe hoje o Museu Militar. Não vos falarei hoje aqui das várias versões da lenda da Torre da Princesa e dos seus amores proibidos.*

*Se visitarmos depois a Igreja de Santa Maria, datada de inícios do século XVI, podemos sair pela Porta da Traição e percorrer a Rua Abílio Beça onde existem casas de portais estreitos lembrando a herança dos judeus que aqui se refugiaram da Inquisição, antes de se chegar ao célebre [Museu Abade de Baçal](#), bem aqui ao lado aguardando a vossa prolongada visita.*

Uma das lendas diz que foi a 50 metros daqui mesmo, na esquina da antiga Rua Direita, hoje Rua dos Combatentes da Grande Guerra, na Igreja de S. Vicente, que se casou clandestinamente o príncipe e futuro Rei D. Pedro com a dama castelhana Inês de Castro, tema da literatura portuguesa e universal.

*Também célebre foi Bartolomeu de Bragança nascido em 1200, um dos primeiros frades dominicanos, chefiando o palácio sagrado de Roma em 1235 durante o pontificado de [Gregório IX](#) agraciado com o título de Bispo de Veneza, antes de ser Embaixador nas cortes de Inglaterra e de França.*

A posição geográfica e a importância militar do castelo asseguraram a Bragança um papel importante na defesa da fronteira com o vizinho reino de Leão. Na crise de 1383-85, o arrogante João Afonso Pimentel tomou partido contra o Rei de Portugal, mas encontrou uma forma lucrativa de mudar de posição: prendeu os numerosos mercadores que regressavam de Santiago de Compostela com os alforjes carregados com os dinheiros dos bons negócios que tinham feito na romaria, roubando-lhes tudo quanto levavam com pretexto de que eles eram espanhóis e de que Bragança estava por Portugal. Fernão Lopes escreveu que o próprio Mestre de Avis condenou tão feia ação.

Para uma recordação mais recente não se esqueçam das miniaturas de habitações da região em barro ou uma máscara de madeira típica de tantas festas transmontanas, sempre acompanhadas duma ótima cozinha regional, como mais tarde iremos todos comprovar.

Estamos aqui para fazer ouvir a nossa voz para que Bragança seja uma terra congregadora de esforços e iniciativas em prol da língua de todos nós, da Galiza a Cabinda e Timor, passando pelos países de expressão portuguesa e por todos os outros países onde não sendo língua oficial existem Lusofalantes. Convém então, porque o tempo urge, fazer uma curta resenha do historial atribulado mas nem por isso menos glorioso da SLP, instituição que teve a visão e a coragem de organizar este evento, embora ainda hoje lute por ter uma sede capaz.

## 5. Breve Historial da SLP

*Fundada em 14 de novembro de 1949, a Sociedade de Língua Portuguesa (SLP), nasce vocacionada para a investigação, difusão e defesa da Língua Portuguesa, através duma alocução do Prof. Vasco Botelho do Amaral nos microfones do RCP, Rádio Clube Português, em 26 de março de 1949. Trinta anos mais tarde, passa a Instituição de Utilidade Pública e, em 1982 a Membro-Honorário da Ordem do Infante Dom Henrique. Em 1989, passa a designar-se Sociedade da Língua Portuguesa, Instituto de Cultura.*

*A SLP afirma-se pelas suas atividades diárias que abarcam não só a área específica da língua portuguesa como outras da cultura. Desde 1981, a SLP insiste na criação do Dia Internacional da Língua Portuguesa. Esta ideia, levada ao conhecimento do presidente da Assembleia da República, foi apresentada ao seu Plenário e saudada por aclamação e de pé por todos os Deputados, como vem no Diário das Sessões de 12-9-81, p. 3145.*

*Funcionou ainda na SLP o Tribunal da Língua Portuguesa, tribunal de pressão junto da opinião pública. Em sua substituição, foi criada em 1996 a Provedoria da Língua Portuguesa, com o intuito de alertar a opinião pública e o poder instituído para a situação caótica em que se encontra o nosso idioma. No âmbito da sua atividade, a Provedoria da Língua procura denunciar a falta de apoio às comunidades portuguesas dispersas pelo Mundo, sobretudo no que diz respeito ao ensino da língua aos lusodescendentes.*

*Três prémios internacionais são atribuídos pela SLP: Grande Prémio Internacional de Linguística, Prémio Internacional de Tradução e Troféu de Estudos Portugueses. O Certificado de Capacidade de Conversação, é entregue a todo o estrangeiro nacional de países de língua não-portuguesa que visite a SLP e fale correntemente o Português. Mais recentemente foi criado o Prémio Fernando Sylvan que se destina a galardoar a obra literária ou linguística de temática timorense. Duma importante biblioteca com cerca de 20 000 títulos, salienta-se o seu livro mais antigo, «Las Obras dei Exceill'ète Poêta Garcilasso de la Vega» do «Año 1570». A SLP detém os direitos de propriedade de várias obras: Charlas Linguísticas, de Raul Machado e o Grande Dicionário de Língua Portuguesa de José Pedro Machado, com 4 grandes edições.*

Para este 2º Colóquio, pretendíamos receber propostas de temas abarcando uma vasta área, geográfica e tematicamente, a fim de permitir uma visão globalizante e abrangente do temário. Tivemos este ano inscrições de Angola, Argentina, Bélgica, Brasil, Espanha, França, Galiza, Goa, Holanda, Japão, Luxemburgo, Uruguai, dentre outros locais onde se fala Português em qualquer das suas variantes. Os oradores selecionados corresponderam totalmente a essa nossa intenção, pelo que serão premiados com a publicação instantânea dos seus trabalhos em CD, no que cremos ser a primeira vez em qualquer parte do Mundo que tal sucede. Assim, cada um dos oradores poderá levantar no final das sessões o seu CD com todas as comunicações apresentadas nestes dois dias.

Só através de uma política efetiva de língua se poderá defender e promover a expansão do espaço cultural lusófono, contribuindo decisivamente para a sedimentação da língua Portuguesa como um dos principais veículos de expressão mundiais. Que ninguém se demita da responsabilidade na defesa do idioma independentemente da pátria.

Hoje como ontem, a língua de todos nós é vítima de banalização e do laxismo. Em Portugal, infelizmente, a população está pouco consciente da importância e do valor do seu património linguístico. Falta-lhes o gosto por falar e escrever bem, e demitem-se da responsabilidade que lhes cabe na defesa da língua que falam. Há outros aspetos de que, por serem tão correntes, já mal nos apercebemos: o mau uso das preposições, a falta de coordenação sintática, e a violação das regras de concordância, que, logicamente, afetam a estrutura do pensamento e a expressão. Além dos tratos de polé que a língua falada sofre nos meios de comunicação social portugueses, uma nova frente se está a abrir com o ciberespaço e com as novas redes de comunicação em tempo real.

Urge pois apoiar a comunicação social, promover uma verdadeira formação dos professores da área, zelar pela dignificação da língua portuguesa nos organismos internacionais, dotando-os com um corpo de tradutores e intérpretes profissionalmente eficazes. A atual crise portuguesa não é meramente económica mas reflete uma nação em crise, dos valores à própria identidade. Jamais podemos esquecer que a língua portuguesa mudou através dos tempos, e vai continuar a mudar. A língua não é um fóssil. Também hoje, a mudança está a acontecer.

A SLP, foi criada essencialmente para defender a norma, animada exclusivamente pelo gosto e pelo amor à língua, que, mau grado a falta de apoios e de políticas vemos crescer por todos os cantos do mundo, e de uma forma muito especial, no espaço da Lusofonia aqui representada hoje

Num país em que falta uma visão estratégica para uma verdadeira POLÍTICA DA LÍNGUA, onde o uniformismo é a regra de referência, a competição é uma palavra tabu, onde o laxismo e a tolerância substituem a exigência e a disciplina, a posse de um diploma superior constitui ainda uma inegável vantagem competitiva, continua a grassar a desresponsabilização. Os cursos estão desajustados do mercado de trabalho, as empresas vivem

alheadas das instituições académicas, existem cursos a mais que para pouco ou nada servem, existem professores que mantêm cursos para se manterem empregados. Ao contrário do que muitos dizem Portugal não tem excesso de licenciados mas sim falta de empregos. Mas será que falam Português?

Recentemente o emérito linguista anglófono Professor David Crystal escrevia

“O Português parece-me que tem um futuro forte, positivo e promissor garantido à partida pela sua população base de mais de 200 milhões, e pela vasta variedade que abrange desde a formalidade parlamentar até às origens de base do samba. Ao mesmo tempo, os falantes de português têm de reconhecer que a sua língua está sujeita a mudanças – tal como todas as outras – e não se devem opor impensadamente a este processo. Quando estive no Brasil, ouvi falar dum movimento que pretendia extirpar todos os anglicismos. Banir palavras de empréstimo doutras línguas pode ser prejudicial para o desenvolvimento da língua, dado que a isola de movimentações e tendências internacionais. O inglês, por exemplo, tem empréstimos de 350 línguas – incluindo Português – e o resultado foi ter-se tornado numa língua imensamente rica e de sucesso. A língua portuguesa tem a capacidade e força para assimilar palavras de inglês e de outras línguas mantendo a sua identidade distinta. Espero também que o desenvolvimento da língua portuguesa seja parte dum atributo multilingue para os países onde é falada para que as línguas indígenas sejam também faladas e respeitadas. O que é grave no Brasil dado o nível perigoso e crítico de muitas das línguas nativas.”<sup>[1]</sup>

Posteriormente contactei aquele distinto linguista manifestando-me preocupado pelo desaparecimento de línguas aborígenes e espantado pelo desenvolvimento de outras. Mostrava-me preocupado sobretudo pelos *ismos* que encontrara em Portugal após 30 anos de diáspora. Mesmo admitindo que as línguas só podem ter capacidade de sobrevivência se evoluírem, eu alertava para o facto de recentemente terem sido acrescentadas ao léxico 600 palavras pela Academia Brasileira<sup>1</sup> das quais a maioria já tinha equivalente em português.

Sabendo como o inglês destronou línguas em pleno solo do Reino Unido, tal como Crystal afirma no caso do Cúmbrico, Norn e Manx, perguntava ao distinto professor qual o destino da língua portuguesa, sabendo que o nível de ensino e o seu registo eram cada vez mais baixos, estando a ser dizimados por falantes ignorantes, escribas, jornalistas e políticos sem que houvesse uma verdadeira política da língua em Portugal e apenas alguns esforços para criar uma no Brasil.

A sua resposta<sup>2</sup> pode-nos apontar um de muitos caminhos, que espero ver tratados neste fórum. Diz David Crystal:

“As palavras de empréstimo mudam, de facto, o carácter duma língua, mas como tal não são a causa da sua deterioração. A melhor evidência disto, é sem dúvida a própria língua inglesa que pediu de empréstimo mais palavras do que qualquer outra, e veja-se o que aconteceu ao Inglês. De facto, cerca de 80% do vocabulário inglês não tem origem Anglo-Saxónica, mas sim das línguas Românticas e Clássicas incluindo o Português. É até irónico que algumas dos anglicismos que os Franceses tentam banir atualmente derivem de latim e de Francês na sua origem.

Temos de ver o que se passa quando uma palavra nova penetra numa língua. No caso do Inglês, existem triunviratos interessantes como *kingly* (Anglo-saxão), *royal* (Francês), e *regal* (Latim) mas a realidade é que linguisticamente estamos muito mais ricos tendo três palavras que permitem todas as variedades de estilo que não seriam possíveis doutro modo. Assim, as palavras de empréstimo enriquecem a expressão. Até hoje nenhuma tentativa de impedir a penetração de palavras de empréstimo teve resultados positivos. As línguas não podem ser controladas. Nenhuma Academia impediu a mudança das línguas.

Isto é diferente da situação das línguas em vias de extinção como por exemplo debati no meu livro *Language Death*. Se as línguas adotam palavras de empréstimo isto demonstra que elas estão vivas para uma mudança social e a tentar manter o ritmo. Trata-se dum sinal saudável desde que as palavras de empréstimo suplementem e não substituam as palavras locais equivalentes. O que é deveras preocupante é quando uma língua dominante começa a ocupar as funções duma língua menos dominante, por exemplo, quando o Inglês substitui o Português como língua de ensino nas instituições de ensino terciário. É aqui que a legislação pode ajudar e introduzir medidas de proteção. Existe de facto uma necessidade de haver uma política da língua, em especial num mundo como o nosso em mudança constante e tão rápida, e essa política tem de lidar com os assuntos base, que têm muito a ver com as funções do multilinguismo.

Recordo ainda que não é só o inglês a substituir outras línguas. No Brasil, centenas de línguas foram deslocadas pelo Português, e todas as principais línguas: Espanhol, Chinês, Russo, Árabe afetaram as línguas minoritárias de igual modo.”

Por partilhar a opinião do professor David Crystal espero que no final deste encontro possam os presentes voltar para os seus locais de residência e de trabalho com soluções e propostas viáveis para aceitar a [Lusofonia e todas as suas diversidades culturais](#) sem exclusão das línguas minoritárias que com a nossa podem coabitar.

Chrys Chrystello MA ©2003

---

<sup>1</sup> em 1999

<sup>2</sup> em Março 2002



Auditório  
Paulo  
Quintela



Foto bragan01



Foto bragan02



Foto bragan03



Foto bragan04



Foto bragan05



Foto bragan06



Foto bragan07



Foto bragan08



Foto bragan09



Foto bragan10



Foto bragan11



Foto bragan12



Foto bragan13



Foto bragan14



Foto bragan15



Foto bragan16









(Monumento escultórico na Avenida Cidade de

Zamora  
PRIMEIRO REI DE PORTUGAL  
ARMADO CAVALEIRO EM ZAMORA

D. Afonso Henriques (1109-1185) foi armado cavaleiro em Zamora, na antiga Igreja de El Salvador, sobre a qual se construiu a Catedral. Mais tarde, em 1143, seria também aqui que o seu primo, Afonso VII, monarca do Reino de Leão, lhe reconheceria o título de Rei de Portugal. Em homenagem a este laço histórico, foi criada a Fundação Rei Afonso Henriques, sediada no Convento de São Francisco, na outra margem do Douro face à cidade muralhada de Zamora. A Fundação criou um Instituto Interuniversitário que coopera com as Universidades de Salamanca, Valladolid, Leão, Porto e UTAD (Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro).

Ironia da História, o primeiro Rei de Portugal, que cortara no século XII o cordão umbilical com Castela e Leão, está a servir de "ponte" estratégica entre duas regiões fronteiriças até há alguns anos de costas viradas - habituadas a "viver de espaldas", como se diz do outro lado da raia. D. Afonso Henriques é hoje o porta-estandarte da Fundação com o seu nome que pretende transformar a bacia do Douro Internacional como plataforma de cooperação entre os dois países vizinhos. O simbolismo desta ponte histórica anima hoje a vontade estratégica de transformar o eixo Bragança-Zamora numa centralidade na Península Ibérica. O que pode parecer paradoxal para quem não tenha a noção que Bragança fica diariamente a uma hora de voo de Lisboa e a duas horas de carro de Valladolid.

2º Colóquio Anual da Lusofonia – Bragança 7-8 novembro 2003



Patrocinado pela

## 6. Atas, sinopses, biodados e temas

Desta listagem constam as apresentações dos Participantes Presentes com o teor das comunicações tais como foram entregues dentro dos prazos determinados.

(Por ordem alfabética, carregando no **NOME** obtêm os **BIODADOS** e carregando no nome do **TEMA** obtêm a **COMUNICAÇÃO FINAL** ou a sinopse no caso dos autores que não enviaram a COMUNICAÇÃO FINAL)

Lista de participantes presentes com comunicações

1. [ANA JÚLIA PERROTTI-GARCIA](#) INSTITUTO GLOBAL LÍNEA A – TRADUTOR DE CIÊNCIAS MÉDICAS E DENTAIS, S. PAULO, BRASIL [“A IMPORTÂNCIA DOS GLOSSÁRIOS BILÍNGUES PARA A DIFUSÃO DO PORTUGUÊS NA COMUNIDADE CIENTÍFICA.”](#)
2. [ANA MARIA DÍAZ FERRERO](#) PROFESORA FACULTAD DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN UNIVERSIDAD DE GRANADA, ESPANHA [“DIFERENÇAS CULTURAIS NA TRADUÇÃO DO PORTUGUÊS PARA O ESPANHOL”](#)
3. [ÂNGELO CRISTÓVÃO](#) – ASSOCIAÇÃO DE AMIZADE GALIZA – PORTUGAL, GALIZA [“SOCIOLINGUÍSTICA E CIENTIFICIDADE NA GALIZA”](#)
4. [FLORENCIA MIRANDA](#) PROFESSORA AUXILIAR, LÍNGUA PORTUGUESA E METODOLOGIA DO ENSINO DA LE, CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E NA LICENCIATURA DA UNR, ARGENTINA. SÓCIA FUNDADORA DA ASSOCIAÇÃO ARGENTINA DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS, MEMBRO DA SUA COMISSÃO DIRETIVA DE 1997 A 2001. BOLSEIRA DO INSTITUTO CAMÕES com [DIEGO BUSSOLA](#) PROFESSOR DE HISTÓRIA PORTUGUESA (I E II) INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR “LENGUAS VIVAS” BUENOS AIRES, ARGENTINA. BOLSEIRO DO INSTITUTO CAMÕES [“CAMINHOS DA LÍNGUA PORTUGUESA NA ARGENTINA”](#)
5. [EDITE PRADA](#) ESC. SEC. MTE DA CAPARICA/INSPEÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO [“LUSOFONIA e Autoestima”](#)
6. [FRANCESCA BLOCKEEL](#), PROFESSORA LESSIUS HOGESCHOOL, ASSOCIADA À UNIVERSIDADE DA LOVAINA, ANTUÉRPIA, BÉLGICA, [DIDÁTICA DE LÍNGUAS MODERNAS OU DIDÁTICA DA TRADUÇÃO?](#) (trabalho lido pelo [Presidente da Mesa Chrys Chrystello](#))
7. [ISABEL AIRES DE MATOS](#) PROFESSORA COORDENADORA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO, VISEU [“ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA SEGUNDA E PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA: SITUAÇÃO ATUAL.”](#)
8. [JORGE MANUEL COSTA ALMEIDA E PINHO](#), PROFESSOR DE TRADUÇÃO ESCRITA, TÉCNICA E LITERÁRIA, TRADUÇÃO CONSECUTIVA E INTERPRETAÇÃO DE INGLÊS -PORTUGUÊS, E TEORIA DA TRADUÇÃO, INSTITUTO SUPERIOR DE ASSISTENTES E INTÉRPRETES (ISAI), PORTO. [MIA COUTO: A POESIA DA NARRATIVA NA CRIAÇÃO DA LÍNGUA”](#)
9. [JOSÉ ANTÓNIO DA COSTA IDEIAS](#) PROFESSOR-ADJUNTO/ISCE – INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS, COORDENADOR CIENTÍFICO-PEDAGÓGICO E DOCENTE NA SOCIEDADE DA LÍNGUA PORTUGUESA, LISBOA [“REFLEXÕES EM TORNO DE POSSÍVEIS ARTICULAÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO ”](#)
10. [JOSÉ AUGUSTO SEABRA](#) EMBAIXADOR DE PORTUGAL, PROFESSOR UNIVERSITÁRIO, POETA, ENSAÍSTA, CRÍTICO, E DIRETOR DA REVISTA INTERNACIONAL DE LÍNGUA PORTUGUESA, [“A DIPLOMACIA DA LÍNGUA NA CPLP”](#)
11. [LOLA GERALDES XAVIER](#) PROFESSORA ASSISTENTE ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO COIMBRA [“DA LÍNGUA PORTUGUESA E SUAS PRODUTIVIDADES: À PROCURA DA COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA.”](#)
12. [M.ª HELENA ANACLETO MATIAS](#) DOCENTE ÁREA CIENTÍFICA DE LÍNGUAS E CULTURAS, INSTITUTO SUPERIOR DE CONTABILIDADE E ADMINISTRAÇÃO INSTITUTO POLITÉCNICO DO PORTO [“FORMAS DE HIBRIDISMO LINGUÍSTICO ENTRE LUSO-AMERICANOS DA COSTA LESTE”](#)
13. [P.e JAIME COELHO](#) PROFESSOR JUBILADO UNIVERSIDADE DE SOPHIA, JAPÃO [“SITUAÇÃO E PERSPETIVAS DA LÍNGUA PORTUGUESA NOS PAÍSES DE MATRIZ CHINESA”](#)
14. [ROSÁRIO DURÃO](#) DOUTORANDA ESTUDOS DE TRADUÇÃO, UNIVERSIDADE ABERTA, [“O ENSINO DA TRADUÇÃO E O DESAFIO EUROPEU”](#)

- 
1. **[ANA JÚLIA PERROTTI-GARCIA](#) INSTITUTO GLOBAL LÍNEA A – TRADUTOR DE CIÊNCIAS MÉDICAS E DENTAIS, S. PAULO, BRASIL, [“A IMPORTÂNCIA DOS GLOSSÁRIOS BILÍNGUES PARA A DIFUSÃO DO PORTUGUÊS NA COMUNIDADE CIENTÍFICA.”](#)**

Ana Júlia Perrotti-Garcia, graduada em Letras Tradutor e Intérprete pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (UniFMU), São Paulo, Brasil; Certificado de *Proficiency* em língua inglesa – Universidade de Cambridge, UK; certificado de Estudos Avançados em Língua Inglesa – Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa; graduada em Odontologia – Universidade de São Paulo (USP-SP), Brasil; especializada em Cirurgia e Traumatologia Bucomaxilofacial pela Universidade Metodista, Brasil; professora de Inglês desde 1984 e de Português para estrangeiros desde 1999; ministradora de cursos e palestras sobre ensino de línguas, técnicas e prática de tradução, em Faculdades (área de humanas e biológicas) e eventos científicos; autora de cinco dicionários Inglês-Português – Português -Inglês (Editoras SBS, Atheneu e Santos) e cursos de Inglês (Médico e Odontológico); traduziu mais de 20 grandes livros para reconhecidas editoras Brasileiras e Internacionais; tradutora de *sites* médicos; editora de conteúdo do site *Isols (International Society of Limb Salvage)*, tradutora oficial do material impresso a ser distribuído aos participantes do Simpósio Internacional

de Médicos Ortopedistas – Rio 2003. Maiores informações podem ser obtidas na página [www.benvindos.com.br/drajulia](http://www.benvindos.com.br/drajulia). Atualmente dedica-se exclusivamente a tradução e revisão, treinamento e avaliação de tradutores, preparação de material didático e de referência, apresentação de cursos e de palestras.

### **Resumo:**

A medida que o Português se fortalece como língua e os países lusófonos se reafirmam como nações econômica e culturalmente respeitadas, torna-se crescente o número de pessoas interessadas em aprender a língua de Camões. Na experiência da autora, há mais de vinte anos ensinando Inglês Médico e Odontológico, autora de quatro grandes dicionários bilíngues, essa tendência vem se reafirmando a cada dia.

No passado, mais de 95% dos alunos e clientes queriam passar seus textos para o Inglês. Na atualidade, clientes de diversas procedências (Espanha, Iugoslávia, Argentina, Canadá, Japão, entre outros) solicitam que a maioria dos trabalhos seja traduzida PARA o Português – apontando para a importância dos glossários bilíngues, principalmente nas áreas técnicas.

Esses textos, até início dos anos 1990 indicados para facilitar o contato com a língua inglesa, hoje vêm servindo de “embaixadores” para empresas e profissionais do mundo todo, cada vez mais interessados em conhecer e dominar a nossa Língua Portuguesa.

Tão relevante quanto os glossários bilíngues propriamente ditos é a comunidade lusófona ter consciência de sua existência, de seu valor como ferramentas de trabalho e da importância da divulgação e adoção desse material. (esteja ele impresso ou disponível na forma eletrônica).

## **TEMA 1: A LÍNGUA PORTUGUESA HOJE: SITUAÇÃO E PERSPECTIVAS**

**ANA JÚLIA PERROTTI-GARCIA**

[drajulia@terra.com.br](mailto:drajulia@terra.com.br) [www.benvindos.com.br/drajulia](http://www.benvindos.com.br/drajulia)

**INSTITUIÇÃO: INSTITUTO GLOBAL LÍNEA A – SÃO PAULO – BRASIL**

**A IMPORTÂNCIA DOS GLOSSÁRIOS BILÍNGUES PARA A DIFUSÃO DO PORTUGUÊS NA COMUNIDADE CIENTÍFICA.**

### **1. 1. PANORAMA DA DÉCADA DE 1980**

Na década de 1980, os glossários bilíngues eram usados basicamente para promover o contato entre os leitores lusófonos e as línguas estrangeiras, principalmente o Inglês.<sup>23</sup> Na realidade, a maior parcela da produção didática era voltada basicamente para ensinar as línguas estrangeiras (em especial, o Inglês) para a população lusófona.<sup>22</sup> No Brasil, o fenômeno era ainda mais intenso. As editoras, procurando aproximar estudantes e profissionais dos recursos disponíveis e dos avanços tecnológicos, traduziam para o Português uma quantidade muito grande de livros e de artigos de revistas técnicas e científicas.

A produção científica nacional brasileira estava restrita a alguns centros de excelência, onde praticamente 90% das teses abordavam as revisões de artigos publicados originalmente em língua inglesa, mesmo que fossem desenvolvidas por pesquisadores de outras nacionalidades.

O panorama era, então, centrado na tradução de textos para o português, mas visando como leitor alvo desse material traduzido um falante de português que, por não dominar os idiomas estrangeiros (ou por dominá-los apenas parcialmente), tinha na tradução sua maneira de converter o ininteligível em algo mais acessível.

Nessa linha editorial, foram lançados diversos dicionários e glossários Inglês-Português, sempre com foco na tradução dos termos para um leitor lusófono.

### **2. 2. PANORAMA DA DÉCADA DE 1990**

Com a difusão e popularização da grande rede mundial de computadores (“*Internet*”), inúmeros leitores lusófonos, de todos os graus de instrução e classes sociais, passaram a ter acesso a uma quantidade muito grande de textos em inglês. Surgiu, assim, a necessidade de entender essa língua – considerada por muitos como a “língua oficial da net”. 11, 12, 18.

Na primeira metade dos anos 1990, muitas pessoas começaram a perceber que, mesmo se nunca fossem fazer uma viagem ao exterior, precisariam dominar outros idiomas, para compreender os textos encontrados na grande rede, e para poder se comunicar com pessoas de outros países.

Dessa interação, surgiram profissionais melhor capacitados, com maior capacidade crítica e muito mais inteirados a respeito dos acontecimentos mundiais.<sup>4,5</sup>

Essa maior comunicação – denominada por alguns de “globalização dos conhecimentos” trouxe consigo a reafirmação da nacionalidade de cada povo, pela imediata comparação entre o “eu” do leitor e a realidade apresentada.

Em um processo simultâneo, tornou-se mais fácil que empresas de outros países e continentes percebessem que havia, em diversas localidades lusófonas, profissionais capacitados e mão de obra abundante e sequiosa de ser recrutada. Mas, além disso, à medida que os países lusófonos se reafirmam como nações independentes e como economias estáveis e crescentes, o empresariado mundial passou a enxergar novos mercados, novos consumidores, seres humanos que, ao conhecerem seus produtos, poderiam querer adquiri-los.

Assim, a partir da segunda metade da década passada, e cada vez mais, empresas, indústrias e estabelecimentos comerciais, vêm buscando a tradução de seus manuais, seu material publicitário, de seus contratos e documentos, para poder ter acesso aos falantes de Português.

### **3. 3. IMPORTÂNCIA DOS GLOSSÁRIOS NESSE NOVO CONTEXTO GLOBALIZADO.**

Assim, o português deixou de ser essencialmente língua de partida (*source language*) para tornar-se língua de chegada (*target language*). 1 Desse modo, o fluxo se inverteu: agora há um número crescente de publicitários, industriais, comerciantes e empresários querendo traduzir PARA o português, querendo que seus textos sejam acessíveis à comunidade lusófona. 9, 13, 14, 15, 17

Nesse contexto, tanto os cursos de português para estrangeiros quanto os glossários bilíngues que tenham como uma das línguas o português estão ganhando popularidade, devido ao interesse crescente de alunos e de professores interessados em conhecer cada vez melhor a “última flor do Lácio”.

Contudo, para ser realmente útil, um glossário bilíngue deve possuir determinadas características, para que seja capaz de saciar as necessidades de seus leitores, padronizando termos e estabelecendo significados.

### **4. 4. ESTRUTURA BÁSICA DE UM GLOSSÁRIO BILÍNGUE**

Um glossário, segundo a definição de Aurélio, do latim, “dicionário de termos técnicos, poéticos, científicos, etc.” é formado por verbetes organizados em ordem alfabética. Os verbetes, ainda segundo a definição de nosso dicionarista maior, são “na organização dum dicionário, glossário ou enciclopédia, conjunto das acepções e exemplos respeitantes a um vocábulo”.<sup>10</sup>

Ao analisarmos um verbete básico, teórico, poderemos depreender quais devem ser as características de um glossário, em termos meramente estruturais (sem abordarmos o conteúdo propriamente dito, por não ser o escopo deste texto). Para tanto, observemos a Tabela 1 (Verbetes Básico). A partir da definição, o verbete padrão deve conter, no mínimo, o vocábulo e sua tradução (abordam-se aqui glossários bilíngues, Português-Ingês ou vice-versa, apenas).

No entanto, para ser útil, elucidativo e funcional, o glossário pode, e deve, incluir verbetes mais completos. Entre outros, pela análise da definição de verbete apresentada acima, é possível depreender um primeiro componente importante dos glossários: “exemplos respeitantes a um vocábulo”. Portanto, por definição, um bom glossário deve conter exemplos de uso do vocábulo. Através desses exemplos o leitor é apresentado paulatinamente ao *corpus*, podendo assimilar o uso prático do termo, suas relações sintáticas e mórficas, e (principalmente se os exemplos forem obtidos de material autêntico, não traduzido, originado de fontes fidedignas).

Quando o autor quiser imprimir um caráter enciclopédico ao glossário, enriquecendo seu valor como obra de consulta, poderá acrescentar as definições dos vocábulos. A mera tradução (ou seja, o termo correspondente, na língua de chegada), muitas vezes não é suficiente para esclarecer o emprego adequado de determinado vocábulo. Há os casos de polissemia, de homofonia e de homografia que devem ser levados em consideração quando da elaboração de um glossário.

Ao considerar que o público-alvo de um glossário bilíngue será, em parte, composto por estudantes e por leitores para os quais pelo menos uma das duas línguas (quando não as duas) não é sua língua-mãe, muitas vezes o glossarista precisará lançar mão de linguagem não-verbal para melhor esclarecer certos termos ou expressões. Assim, um bom glossário pode e, muitas vezes, deve apresentar gráficos, ilustrações, esquemas e tabelas que sejam pertinentes ao assunto abordado e que tenham por finalidade primeira o esclarecimento de conceitos que, de outro modo, talvez não ficassem totalmente elucidados.

Além de definições, exemplos e ilustrações, muitas vezes um glossário bilíngue pode conter a transcrição fonética dos vocábulos, o que facilitará a aplicação e o reconhecimento dos termos em situações de comunicação oral. Contudo, embora essa transcrição seja muito comum nos grandes dicionários (sendo considerada indispensável nessas obras), são raros os glossários que apresentam esse tipo de informação.

Quando afirmamos que os glossários bilíngues podem ser um passaporte que irá colocar em contato pessoas de línguas diferentes, estamos sempre nos referindo a glossários que preencham, senão todos, a maioria dos requisitos citados anteriormente.

Sendo assim, os glossários bilíngues estarão aproximando a comunidade lusófona do restante do mundo, continuando a servir como meio para falantes de português entenderem outras línguas, mas também atuando como meio de popularizar a língua de Camões, levando-a ao conhecimento de todos aqueles interessados em comunicar-se com as nações lusófonas.

### **5. 5. CONCLUSÃO**

Os glossários bilíngues, enquanto ferramenta de aproximação ente diferentes povos, servem muitas vezes de embaixadores, de cartão-de-visita, ou como passaporte, informando, apresentando ou fazendo um intercâmbio de informações.

Atrevo-me a citar uma frase do escritor curitibano Paulo Leminski, falecido em 1989, aos 44 anos de idade: “*Em termos planetários, escrever em português e ficar calado é mais ou menos a mesma coisa. A língua portuguesa é um desterro, um exílio, um confinamento.*”

Ao contrário do que afirmava Leminski, escrever em Português está se tornando cada vez mais uma atividade globalizante, não somos exilados e muito menos desterrados.

Nossa língua tem sua identidade viva. As muitas terras que ela representa, os muitos povos que dela se valem, têm na língua Portuguesa a expressão de seu fortalecimento. São nações independentes, livres, soberanas, e como tal, compartilham a mesma língua, mantendo sua individualidade e sua cultura.

Se, no passado, a grande maioria dos leitores via na língua portuguesa o ponto de partida para outros idiomas, hoje ela representa o ponto de chegada.

Os glossários bilíngues, à medida que uniformizam a comunicação, servem de “embaixadores” para apresentar os países lusófonos às empresas e aos profissionais do mundo todo, cada vez mais interessados em conhecer a Língua Portuguesa para poder ter contato com as nações que o têm como língua oficial.

## 6. 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Baker, Mona. (1992) *In other words: a coursebook on translation*, London: Rutledge.
2. Bechara, E. (1999) *Moderna Gramática Portuguesa*, Rio de Janeiro: Lucerna.
3. *Blackwell's Summer Choice*, (1996) Reino Unido: Blackwell
4. *English Language Teaching Catalog*, (2002) Nova Iorque: McGraw-Hill.
5. *English Language Teaching Catalogue*, (2000 – 2001) Oxford: Oxford University Press.
6. Leminski, Paulo (1986) *Anseios críticos: anseios teóricos*, Curitiba: Edições Criar.
7. *Medical Publications Catalogue*, (1995) Oxford: Oxford University Press.
8. *Medical Publishing Group Catalog*, (1996) Nova Iorque: McGraw-Hill.
9. *New Routes*, (2003) São Paulo: Disal
10. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 2ª ed., (1986) Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
11. *Password: English Dictionary for Speakers of Portuguese*, (1996) São Paulo: Martins Fontes.
12. Perrotti-Garcia, Ana Júlia (1998) *Curso de Inglês Odontológico*. 3ª Edição, São Paulo: Editora Santos.
13. Perrotti-Garcia, Ana Júlia. (1999) *Pequeno Dicionário Inglês-Português de Termos Odontológicos e de Especialidades Médicas 2ª Edição*, São Paulo: Editora Santos.
14. Perrotti-Garcia, Ana Júlia. (2003) *Vocabulário para Odontologia – Inglês-Português / Português-Inglês*, São Paulo: SBS
15. Perrotti-Garcia, Ana Júlia. (2003) *Vocabulário para Ortodontia & Ortopedia Funcional dos Maxilares – Inglês-Português / Português-Inglês*, São Paulo: SBS
16. Perrotti-Garcia, Ana Júlia; Jesus-Garcia, Sérgio (2003) *Grande Dicionário Ilustrado Inglês – Português de Termos Odontológicos e de Especialidades Médicas*. 1ª Edição, São Paulo: Editora Atheneu.
17. *SBS Book Club*, (2003) São Paulo: SBS
18. *Science and Medicine New Books from Oxford*, (1996) Oxford: Oxford University Press.
19. Severino, Antônio Joaquim. (2000) *Metodologia do Trabalho Científico*. 21ª ed., São Paulo: Cortez.
20. Störig, Hans Joachin. (1990) *A aventura das línguas: uma viagem através da história dos idiomas do mundo*, São Paulo: Melhoramentos
21. *The Oxford Dictionary of Thesaurus – American Edition*, (1996) New York: Oxford University Press.
22. Vanoye, Francis. (1987) *Usos da linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita*, São Paulo: Martins Fontes.
23. Veiga, Reginaldo da G. (1972) *Curso de Inglês Médico*, Guanabara: JBM.
24. *W. B. Saunders New Books*, (1995) Kent: W. B. Saunders.

**Tabela 1 – Verbetes básico**



**bracket** = bráquete

**bracket** (n.) bráquete (dispositivo cerâmico ou metálico que é fixado à superfície dentária, ao qual são acoplados fios e arcos metálicos). *See illustration above*

- **angulated bracket** bráquete angulado.
- **ceramic bracket** bráquete cerâmico.
- **customized bracket** bráquete individualizado (bráquete feito sob medida).
- **double bracket** bráquete duplo.
- **edgewise (type) bracket** (n.) bráquete de *edgewise*; bráquete para arco de canto. *See also: single bracket; Siamese bracket.*
- **multiphase bracket** bráquete multifásico.
- **ribbon arch bracket** bráquete para arco de fita.
- **Siamese bracket** bráquete siamês; bráquete duplo.
- **single bracket** bráquete simples; bráquete único.
- **twin-wire bracket** bráquete para arcos gêmeos.
- **universal bracket** bráquete universal (um dispositivo ortodôntico ao qual pode ser acoplado um fio retangular ou cilíndrico).

**bracket base curvature** (n.) curvatura da base do bráquete.

**bracket bonding** (n.) colagem dos bráquetes; fixação dos bráquetes.

*Reproduzido sob permissão de: Perrotti-Garcia, Ana Júlia (2003) Glossário para Odontologia, São Paulo: SBS.*

1. **ANA MARIA DÍAZ FERRERO**, PROFESORA FACULTAD DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN UNIVERSIDAD DE GRANADA, ESPANHA, "ACENTUAÇÃO DAS FORMAS VERBAIS COM PRONOMES CLÍTICOS E MESOCLÍTICOS"

Professora de Tradução Português-Espanhol na Faculdade de Tradução e Interpretação da Universidade de Granada desde 1991. Doutora em Filologia Românica pela Universidade de Granada no ano 1996. Apresentou a tese de doutoramento em 1996 sobre "A mulher nos provérbios portugueses" na Universidade de Granada. Trabalha atualmente na investigação da paremiologia e da tradução.

### SINOPSE

A forma e o uso dos pronomes oblíquos supõem uma das maiores dificuldades para os estudantes de língua portuguesa como língua estrangeira (PLE) especialmente para os hispanofalantes dado que, apesar da proximidade linguística, existem determinados aspetos relacionados com a conjugação pronominal que não se produzem na língua espanhola e são difíceis de assimilar por parte dos estudantes que se iniciam no estudo do português. Entre eles, destacam-se a colocação pronominal e as formas verbais oxítonas, quando conjugadas com os pronomes clíticos.

Nesta comunicação vamos analisar as regras de acentuação das formas verbais com pronomes clíticos ou mesoclíticos e examinaremos a maneira de apresentar este aspeto da ortografia do português em determinadas gramáticas, prontuários e manuais de língua portuguesa.

### TEMA 3. ENSINO/APRENDIZAGEM ANA MARÍA DÍAZ FERRERO UNIVERSIDADE DE GRANADA (ESPANHA) ACENTUAÇÃO DAS FORMAS VERBAIS COM PRONOMES CLÍTICOS E MESOCLÍTICOS

Los estudiantes de lengua extranjera tienden a transferir las estructuras de su lengua materna cuando estudian una nueva lengua y les resulta especialmente difícil asimilar ciertas formas que les parecen extrañas en una lengua aparentemente tan similar. Esto sucede con la transformación pronominal y los manuales de portugués para extranjeros no responden claramente a determinadas dudas que le surgen al estudiante en el proceso de aprendizaje. Asimismo la explicación no se hace, a veces, desde la perspectiva del estudiante que todavía no conoce los mecanismos internos de la lengua que estudia. Además la enseñanza de la ortografía se concibe en muchas ocasiones como un aspecto aislado y separado del resto de las cuestiones lingüísticas, por ejemplo, los manuales *Dia a Dia*; *Lusofonia: Curso básico de PLE*; *Lusofonia: Curso Avanzado de PLE*; *Português sem Fronteiras 1, 2 y 3*, y *Rumo ao Português no Mundo* aunque tratan algunos aspectos relacionados con la acentuación, no dedican ningún capítulo específico a este asunto.

En general los estudiantes tienen dificultad para utilizar correctamente las reglas de acentuación con las formas verbales. La causa de esta carencia en la formación de los estudiantes puede deberse a una metodología inadecuada o a una imprecisión y falta de unanimidad o de rigor en la forma de explicar esta cuestión. Analizaremos a continuación la manera como abordan este aspecto los siguientes manuales y gramática de lengua portuguesa:

1. *Vocabulário Ortográfico Resumido da Língua Portuguesa*.
2. *Gramática do Português Contemporâneo* de Celso Cunha y Lindley Cintra.  
Gramática Portuguesa de Pilar Vázquez Cuesta.  
Lusofonia: Curso Básico de Português Língua Estrangeira.  
Dia a Dia: Método de Português, de Isabel Leiria, J. Vítor Adragão y M. do Rosário Adragão.  
Manual de língua portuguesa: Portugal-Brasil de Paul Teyssier.  
Prontuário Ortográfico de Magnus Begström y Neves Reis.  
Rumo ao Português no Mundo de Isabel Abranches y Yolanda Gonçalves.  
Le Portugais de A à Z de M<sup>a</sup> Helena Araújo Carreira y Maryvonne Boudoy.  
Manual de iniciación a la lengua portuguesa de J. M. Carrasco González.  
Português sem fronteiras 1, 2 y 3, de Isabel Coimbra Leite y Olga Mata Coimbra.  
Lusofonia: Curso Avanzado de Português Língua Estrangeira.
3. *Prontuário — Erros Corrigidos de Português*, de D'Silvas Filho

Prestaremos especial atención a aquellos manuales que nos parecen más significativos porque tratan este asunto desde un punto diferente o incluso porque ofrecen reglas contradictorias. Algunos manuales explican la regla de acentuación para las formas verbales con pronombres enclíticos solamente en el capítulo de las reglas generales de acentuación como el caso del Manual de J. M. Carrasco; otros, como la Gramática de Vázquez Cuesta se refieren a ellas cuando se ocupan de la transformación pronominal y también cuando tratan la acentuación. Por otra parte, algunos métodos ofrecen solo una parte de las reglas relacionadas con la acentuación de las formas verbales con pronombres enclíticos indicando de forma implícita las normas que no mencionan como sucede en *Lusofonia* o en *Rumo ao Português*.

Comenzaremos analizando una de las reglas más concisas: la que aparece en el apéndice gramatical del manual de portugués para extranjeros *Lusofonia: Curso Básico de PLE*:

Se a forma verbal termina em **-r**, **-s**, **-z**: estas consoantes desaparecem e acrescenta-se **l** - à forma pronominal. [...] Quando a forma verbal é oxítona a vogal temática recebe acento gráfico: **a-á**, **e-ê** e **o-ô**. (Casteleiro, 1989: 162)

Esta misma regla se repite en el manual *Lusofonia: Curso Avançado de PLE* (Casteleiro, 2001:45). Las dudas surgen cuando nos encontramos formas como *ele qué-la* o *tu é-lo* en las que la vocal *e* lleva acento agudo en vez de circunflejo. También plantea dificultades el hecho de que la vocal *i* aparezca acentuada, como vemos en *atraí-lo* o *resulta*, cuanto menos, curiosa la acentuación de las formas verbales con pronombres mesoclíticos (*vê-lo-íamos*, *pô-lo-ás*).

La gramática de P. Vázquez Cuesta y María A. Mendes da Luz se ocupa de la acentuación en el capítulo «Empleo de los signos ortográficos y de puntuación» y también lo hace en el capítulo dedicado a la conjugación pronominal, pero la regla que ofrece en cada caso no coincide. En el primero de ellos explica la misma regla que el manual *Lusofonia*:

Llevan acento agudo:

Las palabras agudas terminadas en **a, e, o** abiertas (seguidas o no de **s**), incluyendo entre ellas las formas reducidas de los infinitivos de los verbos de la 1ª conjugación.

*amá-la* 'amarla'

(Vázquez Cuesta, 1987, I: 389)

*levá-los-á* 'los llevará'

Llevan acento circunflejo:

Las palabras agudas terminadas en **a, e, o** (seguidas o no de **s**), invariablemente cerradas en los dos países, incluyendo entre ellas las formas reducidas de los infinitivos de los verbos de la 2ª conj. y *pôr* 'poner'.

*querê-lo* 'quererlo'

*pô-las* 'ponerlas'

(Vázquez Cuesta, 1987, I: 392)

*fazê-lo-emos* 'lo haremos'

*pô-lo-ias* 'lo pondrías'

En el capítulo sobre la conjugación pronominal añade que los infinitivos de la 3ª conjugación llevan acento agudo al perder la *r* final:

Al perder la *r* final por agregación del pronombre átono, los infinitivos de 1ª y 3ª conjugación toman un acento agudo y los de la 2ª un acento circunflejo. (Vázquez Cuesta, 1987, II: 80)

El manual *Le Portugais de A à Z*, al contrario de lo que acabamos de ver en Vázquez Cuesta, nos informa de que la *i* de los verbos de la 3ª conjugación no lleva acento salvo si se trata de los verbos acabados en **-uir** en los que el acento agudo sobre la vocal *i* indica que esta vocal se pronuncia separada de la *u* que le precede:

*Après la chute du -r ou du -z, on met un accent sur la voyelle ouverte ou fermée qui précédait le r ou le z. Si la voyelle est ouverte, elle porte un accent aigu (c'est le cas du á); si la voyelle est fermée, elle porte un accent circonflexe (c'est le cas du ê et du ô). La voyelle i ne prend pas d'accent, sauf si le verbe à l'infinitif se termine en -uir (par ex: construire, détruire, etc...) Dans ce cas l'accent indique que la voyelle i constitue une syllabe, ne formant pas une diphthongue avec la voyelle u: on prononce le i et le u séparément.*

Os operários estão a construí-lo desde ontem.

(Carreira, 1993: 246)

En relación a los verbos acabados en **-s**, el manual de Carreira señala que normalmente estas formas verbales no llevan acento tras caer esta consonante, salvo la vocal **ô** del verbo *pôr* y sus derivados (*compô-lo* de *compos* + *o*) Esta última regla, ni siquiera se menciona en el manual de portugués para extranjeros *Rumo ao Português no Mundo*, donde tan solo se hace referencia, en una nota, a la acentuación de la vocal **a** después de caer la *r* o la *z*, y de la vocal **e** después de caer la *r*: No se refiere, por tanto, a la acentuación de las formas acabadas en **-as**, **-es**, **-ez**, **-or** y **-os**, como *dá-los* (de *tu dás* + *o*); *vê-lo* (de *tu vês* + *o*), *fê-lo* (de *ele fez* + *o*), *pô-lo* (de *pôr* + *o* o de *ele pôs* + *o*) y *compô-lo* (de *compos* + *o*).

1. O «a» da forma verbal tem acento agudo (á) quando desaparece o «r» ou «z»:

*fá(z)-lo*

*encomendá(r)-la*

2. O «e» da forma verbal tem acento

circunflexo (ê) quando desaparece o «r» do infinito:

*vê(f)-los*

*dizê(f)-lo*

(Abranches, 1992: 234)

Tal vez por este tipo de reglas poco explícitas, algunos estudiantes interpretan que las formas verbales que pierden la *s*, también pierden el acento que llevaban sin el pronombre enclítico y escriben *le-los* e *cre-las* en vez de *lê-los* (de *tu lês* + *os*) y *crê-las* (de *tu crês* + *as*), guiados quizás por las normas ortográficas de la lengua española en la que los monosílabos no se acentúan excepto en caso diacríticos.

Magnus Begström y Neves Reis en una observación del capítulo «Acentuación gráfica» de su *Prontuário Ortográfico* ofrecen una regla más completa sobre la acentuación de la vocal *i*. En un nota sobre la acentuación de los verbos *cair* y *afluir* no sólo indican que lleva acento esta vocal en los infinitivos acabados en **-uir** como acabamos de ver en el manual *Le Portugais de A à Z*, sino también la *i* de los verbos acabados en **-air**:

Os infinitos em **-air** e **-uir**, nas suas formas reduzidas, são acentuados: *contraí-lo*, *distribuí-lo-ei*, etc. (Begström/Reis, 1990: 20)

Estos autores, sin embargo, no se refieren de forma explícita a las formas verbales acabadas en **-a**, **-e**, **-o** con pronombres enclíticos. En el *Manual de iniciación a la lengua portuguesa* de J. M. Carrasco, y en la *Gramática de Cunha e Cintra* observamos el caso contrario, es decir, cuando se refiere a la acentuación de las palabras acabadas en **-a**, **-e**, **-o** tónicas seguidas o no de **-s**, (atrás, pé, português...) añaden que en este grupo entran las formas verbales seguidas de pronombre enclítico cuando han perdido la consonante final **-r**, **-s**, **-z** (tu dá-lo, ele fê-lo...) (Carrasco, 1994:169; Cunha, 1984: 69), con todo, en el apartado de la acentuación de las vocales **i**, **u** tónicas cuando van formando hiato con una vocal que les precede (aí, saúde) no mencionan el caso de los verbos acabados en **-air** y en **-uir** con pronombres enclíticos o mesoclíticos (Carrasco, 1994: 171, Cunha, 1984: 71), aunque la gramática de Cunha y Cintra incluye dos ejemplos de estas formas verbales (contraí-la, distribuí-lo). Estas observaciones quizá sean innecesarias, ya que, como señala Paul Teyssier, en las formas verbales con pronombres enclíticos o mesoclíticos —como en todas las palabras o grupos de palabras unidas por un guión— cada uno de los términos se acentúan siguiendo la regla correspondiente como si se tratasen de dos palabras diferentes:

[...] As palavras formadas por um verbo seguido de um pronome átono, p. ex.: amava-o, apresentávamos-lho, amá-lo, fazê-lo.

Os futuros e condicionais com pronomes átonos encaixados, p. ex.: amá-lo-ei, vendê-lo-ia, amar-nos-ão.

Como se vê, cada um dos elementos é tratado, quanto à acentuação gráfica, como uma palavra separada, mesmo tratando-se de formas (resultantes ou não de certas transformações morfológicas) que não existem como palavras separadas (pré em pré-história, amá, fazê e vendê em amá-lo, fazê-lo, amá-lo-ei, vendê-lo-ia). (Teyssier 1989: 67)

En efecto, si consultamos el capítulo sobre la acentuación gráfica de cualquier gramática o prontuario, comprobamos que todos los casos de acentuación de las formas verbales obedecen a determinadas reglas de acentuación de la lengua portuguesa. Consideramos, no obstante, que si se añade una observación en un determinado caso, debería incluirse en los casos paralelos para que no se produzcan interpretaciones erróneas. Uno de los manuales más completos en este sentido, — exceptuando el *Vocabulário Ortográfico Resumido* publicado por la Academia das Ciências de Lisboa — es el *Prontuário de D'Silvas Filho* que recoge todos los casos y añade en cada uno de ellos las observaciones necesarias:

#### — Acentuação gráfica das oxítonas

Acentuam-se as palavras (monossilábicas ou de mais do que uma sílaba) terminadas nas vogais tónicas **-a**, **-as**, **-e**, **-es**, **-o**, **-os** abertas (utilizando o acento agudo, ex: **lá**, **estás**, **até**, **café**, **dominó**, **dó**, etc.) e as terminadas nas vogais tónicas **-e**, **-es**, **-o**, **-os** fechadas (utilizando o acento circunflexo, ex.: **dê**, **dês**, **lê**, **porquê**, **português**, **quê**, **robôs**, etc.) e também **pôr** para a distinguir de **por**.

Acentuam-se as conjugações clíticas com os pronomes **lo/s** **la/s** quando terminadas na vogal tónica aberta **-a**, com acento agudo (ex.: **adorá-los**, **dá-lo**, **fá-lo-as**) e quando terminadas nas vogais fechadas **-e**, **-o** com acento circunflexo (ex.: **compô-lo**, **fazê-las**, **fê-la**, **pô-la**)

Não se acentuam as palavras oxítonas terminadas, sem ditongo, em **i**, **is**, **u**, **us** (ex.: **mi**, **nu**, **si**, **aqui**, **perus**). Repare-se que **i** ou **u** não podem ser pronunciados de outra forma.

Idem para as conjugações clíticas (ex.: **pedi-la**, **compu-la** [mas vd. RO F10 (sic) para o caso de ditongo, como, p. ex., em **atraí-lo**]) (Filho, 2001: 135)

#### — Acentuação de **i** e **u** das palavras oxítonas e paroxítonas

Acentuam-se com acento agudo as oxítonas e paroxítonas nas vogais **tónicas** grafadas **i** e **u** quando não formam ditongo (existe **hiato**) com a vogal anterior e não constituem sílaba com a consoante seguinte (exceto no caso de **s**, consoante que não exclui a necessidade do acento) (ex.: **aí**, **Ataíde**, **baú**, **faisca** [...])

São, assim acentuadas as formas oxítonas dos verbos terminados em **-air** e **-uir** conjugados com pronomes clíticos (ex.: **atraí-lo**, **possuí-los**). (Filho, 2001: 137)

Ahora bien, como acabamos de ver, las reglas de acentuación en portugués se plantean desde la distinción entre vocales abiertas y cerradas, cuando, como es sabido, en español no existe tal distinción, por ello a los estudiantes de lengua materna española les resulta especialmente difícil entender estas reglas y no saben, por ejemplo, si la **e** de fazer cuando le sigue, por ejemplo, el pronombre **o** debe llevar acento agudo o circunflejo.

A continuación, tras analizar todos estos manuales y recopilar las normas que en ellos aparecen, pasamos a exponer la regla de acentuación para las formas verbales cuando llevan un pronombre enclítico o mesoclítico. En primer lugar, conviene recordar que las palabras unidas por guión se consideran, a efectos de la acentuación, como si fuesen dos términos independientes ya que mantienen su autonomía fonética (pré-histórico, **contá-lo-famos**). Nos ocuparemos únicamente de la acentuación de los verbos acabados en **-r**, **-s**, **o** **-z** cuando llevan unos de los pronombres **o**, **os**, **a**, **as** en posición enclítica o mesoclítica, ya que si el verbo

acaba en nasal, vocal o diptongo oral no se produce ninguna alteración en la acentuación (*amam-no*; *vejo-o*; *ajudou-as*); por otra parte, aunque el verbo acabe en *-r*, *-s*, o *-z*, si se trata de otro pronombre (*me*, *te*, *se*, *lhe(s)*, *nos*, *vos*) o combinación de pronombres (*mo(s)*, *ma(s)*, *lho(s)*, *lha(s)*, *no-lo(s)*, *no-la(s)*, *vo-lo(s)*, *vo-la(s)*) no se produce ninguna modificación ortográfica (*lavar-me*, *fez-me*, *dar-te-ei...*), exceptuando la primera persona del plural cuando le sigue el pronombre *-nos* que pierde la *-s* de la terminación verbal (*levantamo-nos*).

Si se trata de la forma pronominal **o**, **os**, **a**, **as** y el verbo termina en *-r*, *-s* o *-z*, estas consonantes desaparecen y la forma pronominal se transforma en *-lo*, *-los*, *-la*, *-las*. Si estas formas verbales son agudas la vocal temática **a** lleva acento agudo, por ser abierta, y la **e** y la **o** llevan acento circunflejo cuando son cerradas. Así pues, acentuamos:

*falá-lo* (de *falar* + *o*)  
*comê-lo* (de *comer* + *o*)  
*pô-lo* (de *pôr* + *o*)

y no se acentúan, por no ser agudas, las vocales temáticas de las formas:

*tu limpa-la* de (*tu limpas* + *a*)  
*tu come-lo* de (*tu comes* + *o*)  
*nós fazemo-lo* de (*nós fazemos* + *o*)

En algunos casos la vocal **e** no lleva acento circunflejo, sino agudo (por ser abierta). Se trata de la vocal **e** del verbo *querer* y sus derivados cuando se utiliza la forma apocopada **quer** (*ele qué-lo*), y la segunda persona del singular del presente de indicativo del verbo *ser* (*tu és*), que mantiene el acento gráfico cuando lleva un pronombre complemento (*tu é-lo*). En este sentido, conviene recordar que si una forma verbal tiene un acento —en el lexema o en la vocal temática— lo mantiene cuando le sigue cualquier pronombre enclítico (*ele é, ele é-o; tu dás, tu dá-la; ele lê, ele lê-os; ele saúda, ele saúda-nos; eu roí, eu roí-o...*). Si la forma verbal, tras perder las consonantes *-r*, *-s*, o *-z*, acaba en *-i* o en *-u* no se coloca ningún acento, excepto cuando se trata de los verbos acabados en *-uir* o en *-air* que llevan acento agudo sobre la *i* para indicar que no forman diptongo con la *u* que le precede. Por consiguiente no se acentúan, por ejemplo, las siguientes formas:

*eu fi-lo* (de *fiz* + *o*)  
*eu pu-lo* (de *pus* + *o*)

y sí llevan acento las siguientes:

*construí-lo* (de *construir* + *o*)  
*distrái-lo* (de *distrair* + *o*)

Esta misma regla se aplica a los verbos en futuro de indicativo y en condicional cuando llevan los pronombres **o**, **os**, **a**, **as** colocados en posición mesoclítica, es decir, en medio del verbo. Estos tiempos verbales se forman añadiendo las respectivas desinencias de futuro y condicional al infinitivo del verbo que se pretende conjugar. Cuando el pronombre va en posición mesoclítica, se separa la desinencia verbal mediante un guión, se suprime la consonante *-r*, los pronombres se transforman en *-lo*, *-los*, *-la*, *-las* y se acentúa del mismo modo: **a = á; e = ê; o = ô**; no existe ningún caso con la **u** y la **i** sólo se acentúa en los verbos acabados en *-air* y *-uir*.

*falaríamos* > *falá-lo-íamos*  
*saberemos* > *sabê-lo-emos*  
*porei* > *pô-las-ei*  
*traduzirei* > *traduzi-lo-ei*  
*destruiremos* > *destruí-la-emos*  
*distrairás* > *distrái-la-ás*.

Los verbos *dizer*, *fazer*, *trazer* y sus derivados tienen una forma reducida para el futuro y el condicional, pero aplicamos la misma regla cuando el pronombre va en medio del verbo con el futuro o el condicional:

*direi* > *di-lo-ei*  
*farás* > *fá-lo-ás*  
*traria* > *trá-las-ia*

Analizados todos estos casos, queda demostrado que la transformación pronominal es uno de los aspectos más complejos de la enseñanza de la lengua portuguesa a hispanohablantes. Plantea bastantes dudas y, al intentar resolverlas consultando el material didáctico citado, hemos verificado que son excelentes trabajos, pero no todos ellos abordan con rigor las peculiaridades de la acentuación de las formas verbales con pronombres enclíticos o mesoclíticos. Las dudas que surgen en el proceso de aprendizaje nos hacen reflexionar sobre la metodología empleada para la enseñanza de un idioma y nos obligan a reconsiderar el método utilizado para explicar ciertos asuntos, que pueden ser obvios para el profesor, pero no para el estudiante. Consideramos que es aconsejable estudiar la ortografía desde el comienzo y desde una perspectiva global tratándola como un aspecto primordial de la producción escrita. Por otra parte, el problema

tratado revela la ineludible necesidad de elaborar material didáctico para la enseñanza de la lengua portuguesa destinado exclusivamente a estudiantes de lengua materna española.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abranches, Isabel / Gonçalves, Yolanda (1992) *Rumo ao Português no Mundo*, Lisboa: Plátano Editora.
- Bergström, Magnus / Reis, Neves [1990] *Prontuário Ortográfico e Guia da Língua Portuguesa*, Lisboa: Ed. Notícias.
- Carrasco, Juan M. (1994) *Manual de iniciación a la lengua portuguesa*, Barcelona: Ariel.
- Carreira, M<sup>ª</sup> Helena Araújo/ Boudoy, Maryvonne (1993) *Le Portugais de A à Z*, Paris: Hatier.
- Casteleiro, João Malaca (Dir.) (1989) *Lusofonia: Curso Básico de Português Língua Estrangeira* / António Avelar... [et al.] Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.
- Casteleiro, João Malaca (Dir.) (2001) *Lusofonia: Curso Avançado de Português Língua Estrangeira*/ António Avelar; Helena Bárbara Marques Dias, Lisboa : Lidel, D.L.
- Cunha, Celso / Cintra, Lindley (1984) *Gramática do Português Contemporâneo*, Lisboa: Sá da Costa.
- Filho, D'Silvas (2001) *Prontuário — Erros Corrigidos de Português*, Lisboa: Texto Editora.
- Leite, Isabel Coimbra, / Coimbra, Olga Mata (1989) *Português sem Fronteiras*, Lisboa; Porto; Coimbra: Lidel
- Leite, Isabel Coimbra, /Coimbra, Olga Mata (1995) *Português sem Fronteiras 2: Método de Português*, Lisboa, Porto, Coimbra: Lidel.
- Leite, Isabel Coimbra /Coimbra, Olga Mata (1995) *Português sem Fronteiras 3: método de Português*, Lisboa, Porto, Coimbra: Lidel
- Leiria, Isabel / Adragão, José Vítor / Adragão, M. do Rosário, (1988-1989) *Dia a Dia: Método de Português*, Lisboa: ITE. Universidade Aberta.
- Teyssier, Paul (1989) *Manual de Língua Portuguesa: Portugal-Brasil*, trad. Margarida Chorão de Carvalho, Coimbra: Coimbra Editora.
- Vázquez Cuesta, Pilar / Maria Albertina Mendes da Luz (1987) *Gramática Portuguesa*, Madrid: Gredos. 1<sup>a</sup> ed. 1949.
- Vocabulário Ortográfico Resumido da Língua Portuguesa* (1947) Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa, Imprensa Nacional.

---

## 2. ÂNGELO CRISTÓVÃO, ASSOCIAÇÃO DE AMIZADE GALIZA PORTUGAL, ["SOCIOLINGÜÍSTICA E CIENTIFICIDADE NA GALIZA"](#)

ÂNGELO CRISTÓVÃO nasceu em Santiago de Compostela em 1965. Licenciado em Psicologia pela Universidade de Santiago (1988), especializou-se em Psicologia Social. Obteve os melhores resultados académicos na matéria de "Métodos e Técnicas de investigação nas Ciências Sociais".

Empresário. Diretor dos Armazéns Eládio, s.a. desde 1990. Em 1995 fundou a sua própria empresa: Agrideco, sociedade limitada com sede social em Santiago de Compostela com atividade em toda a Galiza. A atividade empresarial não o impede desenvolver um vivo interesse pela investigação em temas e língua e cultura nacional:

Em 1987, sendo estudante, participa no III Congresso Espanhol de Psicologia Social (Valência), com a comunicação: "Uma escala de atitudes perante o uso da língua", resultado de um projeto de investigação desenvolvido na Faculdade de Psicologia da Universidade de Santiago. Publicada posteriormente na revista *Agália*. No mesmo ano de 1987 ajuda a constituir um grupo de investigação em sociolinguística, sendo o seu secretário até 1990. Fruto deste trabalho são diversos artigos publicados em revistas e congressos internacionais.

Em 1990 publica na revista *Noves de Sociolinguística* (Barcelona, Institut de Sociolinguística Catalana, da Generalitat de Catalunya) uma "Bibliografia de sociolinguística lusófona", posteriormente editada também em Braga na revista lusófona *Temas do Ensino de Linguística e Sociolinguística*.

Atualmente exerce a função de secretário da Associação de Amizade Galiza-Portugal, presidida pelo Professor Doutor Xavier Vilhar Trilho, da Universidade de Santiago de Compostela. É também membro de outras associações culturais como as Irmandades da Fala da Galiza e Portugal, com sedes em Viana do Castelo e Ponte Vedra.

### Artigos e comunicações publicadas:

- (1988a): "Identidade linguística na Galiza espanhola", in *Nós*, nº. 16-20, pp. 139-146.
- (1988b): "Uma escala de atitudes perante o uso da língua", in *Agália*, nº. 14 (verão), pp. 157-177.
- (1988c): "Considerações sobre as atitudes face à língua na Galiza", in *Temas do Ensino de Linguística e Sociolinguística*, vol. IV-V, nº. 14-20, pp. 123-127.
- (1989): "Aspectos sociolinguísticos da problemática linguística e nacional na Galiza Espanhola", in *Atas do II Congresso da Língua Galego-Portuguesa na Galiza*, Ourense, pp. 237-254.
- (1990): "Bibliografia de Sociolinguística lusófona", in *Temas do Ensino de Linguística e Sociolinguística*, vol. VI, nº. 21-26, pp. 71-99; in *Noves de Sociolinguística*, nº. 9, Barcelona, pp. 3-33.
- (1992): "Language Planning: Atitudes", in *Atas I Congreso de Planificación Lingüística*, Santiago de Compostela, pp. 383-400.
- (1994): "Medição de variáveis: competência e uso linguístico", in *Cadernos do Instituto de Estudos Luso-Galaicos "Manuel Rodrigues Lapa-Ricardo Carvalho Calero"*. Associação de Amizade Galiza-Portugal, Série "Investigação". vol. I, *Comunicações suprimidas*, nº. 2.
- (2003): "Paradoxos da Galiza", *Semanário Transmontano*, 3 de julho.

## RESUMO

Na revisão bibliográfica da sociolinguística galega desenvolvida nos últimos 25 anos temos observado que,

contrariamente ao esperável em função do aparelho crítico e metodológico, herdado principalmente da sociologia mas também da crítica literária, não se tem iniciado a crítica teórica, epistemológica.

As bibliografias publicadas até ao momento têm sido recompilações ou repertórios ordenados mas não comentados nem analisados. Para o desenvolvimento desta disciplina propõe-se adotar critérios semelhantes aos das ciências sociais, nomeadamente a sociologia. A procura do progresso da sociolinguística deve atender primeiramente a um adequado planeamento do objeto do estudo. Em segundo lugar, a adoção de métodos e técnicas apropriadas. Em terceiro lugar, a procura de uma formalização, tanto no planeamento dos problemas e das investigações quanto no desenvolvimento e apresentação pública dos trabalhos.

Conill assinala, no seu trabalho "Dizer o sentido" dois paradigmas ou teorias gerais da sociolinguística, em que se inserem duas conceções divergentes e aparentemente contrapostas: o modelo de conflito linguístico proveniente da sociolinguística catalã (Aracil) que serve para compreender e descrever a situação das comunidades linguísticas minorizadas, e o modelo da diglossia (Ferguson), correspondente às línguas normalizadas. Para compreender a situação sociolinguística da Galiza é precisa uma correta aplicação de ambos os modelos.

## **TEMA 2.3 O PORTUGUÊS NO ESPAÇO LUSÓFONO ÂNGELO CRISTÓVÃO ANGUIERA ASSOCIAÇÃO DE AMIZADE GALIZA-PORTUGAL SOCIOLINGÜÍSTICA E CIENTIFICIDADE NA GALIZA**

### **8. 1. PLANTEJAMENTO. PROBLEMÁTICA DAS CIÊNCIAS SOCIAIS**

O adjetivo "científico" emprega-se na sociedade atual como sinónimo de rigor e verdade, até ao ponto de nas conversas informais a "cientificidade" de algumas opiniões ser empregada como argumento último, definitivo, indiscutido e indiscutível. Tal é o prestígio social da ciência, que a cientificidade se tem convertido em qualidade desejada.

Conforme a ASTI VERA (1968) (1), a classificação das ciências depende da natureza de seus *objetos, métodos e critérios de verdade*. A sociolinguística, a sociologia, e a linguística fazem parte das ciências do homem. Diferenciam-se das ciências fáticas pelos objetos de estudo, pela perspectiva de que se consideram estes objetos, e pelos métodos de investigação e verificação. Quanto a este último aspeto, a problemática da objetividade nas ciências sociais pode ser exemplificada no seguinte parágrafo do mesmo autor:

*"O problema crucial destas ciências do homem pode ser reduzido ao que Stephan Strasser chamou o dilema antropológico: como pode uma pessoa fazer do homem, como indivíduo, um objeto de investigação empírica? O psicólogo que busca a caracterização da conduta humana configura, ele próprio, certo comportamento, e o sociólogo que intenta descobrir as características dos grupos humanos não está à margem das situações sociais que quer investigar objetivamente."* (pág. 76).

Estas considerações prévias planeiam minimamente um problema que muitos outros autores têm encarado. A objetividade é uma das exigências principais da cientificidade. Resulta pertinente a este respeito o clássico de MYRDAL (1976): A objetividade nas ciências sociais (2). Este livro provocou várias décadas de controvérsia e estudo, chegando-se a uma conclusão comumente aceite. Dado que, conforme a ASTI VERA, *"A atitude científica tende a garantir a dualidade entre o observador e o observado, assegurando a exterioridade do sujeito com relação ao objeto investigado"*, nas ciências sociais deve reconhecer-se e explicitar-se os preconceitos de que se parte, antes que ocultá-los para, assim, poder reduzir o enviesamento que estes podem produzir.

Mas talvez o maior dos problemas planeados de sempre nas ciências sociais seja, ainda, o da causalidade. Isto é, a demonstração de tal causa ser origem de tal efeito concreto, repetidamente nas mesmas condições. Esta é a maior dificuldade para equiparar as ciências sociais às fáticas. A construção de teorias complexas, a integrarem a multiplicidade de fatores implicados no comportamento social é um objetivo necessário.

### **9. 2. ALGUMAS CARÊNCIAS DA SOCIOLINGÜÍSTICA GALEGA**

A sociolinguística, que pode ser perspectivada como ciência autónoma ou como disciplina a fazer parte de outra ciência; da Linguística, da Sociologia ou de ambas, diferencia-se da primeira pelo enfoque e o objeto de estudo, planeando a língua como fato social. Permanece mais próxima da Sociologia, diferenciando-se desta pelo método de conhecimento, não pelas técnicas utilizadas (3).

Na sociolinguística galega, contrariamente ao esperável em função do aparelho crítico e metodológico, herdado principalmente da sociologia mas também da crítica literária, não se tem iniciado a crítica teórica, epistemológica. As bibliografias publicadas (3) até ao momento têm sido recopilações ou repertórios ordenados mas não comentados nem analisados. Não temos observado textos em que se tenha realizado qualquer esforço no sentido de tratar a sociolinguística como objeto de análise, em função do seu conteúdo. Mais longe fica a possibilidade da realização de uma meta-análise, técnica ou conjunto de técnicas empregadas em disciplinas científicas a empregarem conceitos operacionalizados (4).

COOPER (1979) realiza umas apropriadas considerações sobre as linhas de progresso teórico nas disciplinas científicas:

*"Theoretical progress within a scientific discipline is intimately tied to two other kinds of advancement, one relating to methodology and the other relating to the volume of research being produced. Methodologically, advancement can occur in either research design or analysis, but both advancements typically involve the development of increasingly precise measurement instruments. In the case of design refinements, precision of measurements permits the observation of events that were inaccessible before. An example of this kind of advancement would be, say, the introduction of*

*videotape to the study of nonverbal behaviour. Analysis refinements, on the other hand, allow for the more exact description of observed phenomena”.*

Julgo que as carências da sociolinguística galega estão determinadas pelas seguintes questões:

- a) A juventude destes estudos (relativamente ao caso da Galiza). Talvez possa tomar-se como texto inicial o Conflito Lingüístico e Ideoloxía en Galicia, de Francisco Rodrigues (1978), hoje ultrapassado por estudos mais rigorosos.
- b) A dependência de formalizações teóricas provenientes da sociolinguística catalã e outras, a empregarem modelos correspondentes a línguas minorizadas, com que os autores têm suprido as próprias carências. Basta ver as referências bibliográficas.
- c) O número reduzido, quanto a textos e variedade de conteúdos, e o facto de haver poucos investigadores dedicados regularmente a esses temas. (Não tanto referido a textos esporádicos e de escassa transcendência, cujo número supera amplamente os verdadeiramente aproveitáveis).
- d) O enfoque geralmente “localista”, contrariamente à perspectiva universalizadora que deve caracterizar qualquer investigação científica; isto é, partindo do caso concreto, nacional, procurar a realização de teorizações (explicações) universalmente válidas;
- e) A escassa formalização dos textos, junto com a escassa difusão de umas normas técnicas comumente aceites <sup>(1)</sup> o que dificulta mesmo a sua publicação noutros países.
- f) A escassa formação investigadora de aqueles que têm dedicado algum tempo e esforço a refletir sobre a língua como facto social. Dito por outras palavras: a deformação académica, resultado da formação filológica da quase totalidade dos autores.
- g) A prática inexistência de publicações específicas, o que produz uma dispersão do conteúdo e dificulta a sua leitura e consideração. Quase todos os trabalhos recenseados têm aparecido em atas de congressos genéricos sobre língua ou em revistas com conteúdos muito diversos. Correlativo desta carência é o escasso nível de coordenação entre os investigadores (a exceção pode ser a “Revista Estudios de Sociolinguística”, talvez).
- h) O escasso ou nulo reconhecimento académico. Apenas aparece nos planos de estudo universitários; menos ainda noutros planos institucionais. Constata-se em geral uma grande fragilidade e mesmo uma irregularidade na maioria dos autores, excetuando alguns casos muito salientáveis.
- i) A utilização ideológica partidária, muitas vezes isenta do mínimo rigor necessário, realizada habitualmente por determinados grupos políticos, o que tem produzido a sua associação com a falta de objetividade.
- j) A utilidade social percebida pelo sociolinguista marca previamente os objetivos. Contudo, além dos preconceitos e ideologia do investigador, ninguém duvida que existe uma realidade sociolinguística. A objetividade e a universalidade são os reptos mais difíceis.

***No nosso entender, a procura do progresso da sociolinguística deve atender primeiramente a um adequado planeamento do objeto de estudo. Em segundo lugar, a adoção de métodos e técnicas apropriadas. Em terceiro lugar, a procura de uma formalização, tanto no planeamento dos problemas e das investigações quanto no desenvolvimento e apresentação pública dos trabalhos. Com excessiva frequência os textos publicados ficam fora de consideração no âmbito dos cientistas por não se adequarem ao esquema comumente aceite para as ciências sociais. Muitos aparecem como coleções de opiniões pessoais sem qualquer sistematização, sem apoio em dados, sem referências bibliográficas, etc. Podemos (e devemos) criticar as ideias e métodos empregados nesses textos mas, assim, resulta difícil tirar algum proveito para a ciência.***

Para levarmos a termo esta tarefa contamos com alguns elementos básicos, como índices e repertórios bibliográficos <sup>(4)</sup> mais ou menos completos, o que constitui um primeiro passo. Porém nenhum deles inclui uma adequada classificação e crítica dos textos. Eis um trabalho possível, um primeiro passo numa linha de trabalho produtiva.

A via formalizadora que propomos exige o emprego de uma linguagem elaborada, com conceitos operacionalizáveis (medíveis quantitativamente quanto possível). A formalização do conhecimento, observável nos textos representativos de uma disciplina, revela o grau de madurez científica. Esta formalização concretiza-se no emprego de uma linguagem comumente aceite, no emprego de termos operacionalmente definidos e, no mínimo, relacionados entre si por meio de um modelo ou teoria explicativa.

Os modelos são uma abstração, uma simplificação de uma realidade muito complexa. O seu valor é especialmente pedagógico, devem servir como interpretação e/ou explicação prática da teoria. A consistência de uma área de conhecimento depende destes aspetos habitualmente preteridos ou subestimados. Deverá procurar-se um modelo explicativo onde não pode estar ausente a causalidade. Um modelo totalmente formal seria representado por um modelo matemático, muito difícil na sociolinguística por intervirem multidão de variáveis cuja medição objetiva resulta quase impossível. Os esforços iniciais deverão dirigir-se antes à capacidade explicativa do que a uma formalização teórica excessiva.

A procura de explicações universais deve guiar a elaboração teórica. Enquanto as explicações à situação da língua da Galiza não servirem para ser aplicadas a qualquer outra situação semelhante de outra língua qualquer, estaremos incumprindo a principal exigência do conhecimento científico.

Mais uma linha de trabalho consiste na formação investigadora dos interessados, mas não pode deixar-se à iniciativa pessoal a busca, organização e difusão do conhecimento. Estas carências levam a situações de impossibilidade de publicação em revistas científicas, ou a uma minusvaloração dos textos.

Como exemplo destas carências, uma crítica possível a FAGIM (2000), quem realizou meritório esforço por compilar argumentos sociolinguísticos, é a falta de sistematicidade no tratamento de diversos temas, como também a ausência de referências bibliográficas imprescindíveis nalguns casos, resultando numa imagem de parcialidade ou partidarismo. A renúncia expressa ao academicismo e a opção por uma apresentação descontraída e didática, não pode justificar a redução do rigor na análise, na apresentação de factos ou processos históricos, ou na explicação dos diferentes posicionamentos respeito do galego na atualidade. No referente ao projeto de construção de uma sociolinguística galega, enquanto os interessados não optarem por um esquema de trabalho, o que entendemos ser prévio, não poderá alcançar-se meta alguma, no sentido de uma aproximação à verdade. Esta, como qualquer outra tarefa, requer uma conceção prévia do problema (situação de partida e explicações adequadas), o emprego de uns instrumentos válidos, e uma mínima organização e coordenação.

### **10. 3. O SOCIOLINGUISTA NA GALIZA**

Realmente, um tipo de sociolinguística produzida na Galiza, identificado principalmente por ser redigido em língua portuguesa e ter desenvolvido uma análise pormenorizada do discurso "institucional" da língua da Galiza, tem obrigado, como diz ARACIL (1983, p.68), a "revisar os fundamentos científicos e sociais da sua profissão". Existe outro tipo de sociolinguística que nada esclarece e nada explica, mas fica bem perante as autoridades (in)competentes. Mas a sociolinguística séria, redigida principalmente em língua portuguesa, é claro que não comparte quase nada em comum a filologia institucional galega. Estão nos antípodas. Esta faz parte da ordem social estabelecida. Pode dar-se ao luxo de fazer uma elaboração elegante e desproblematizada dos textos. O sociolinguista lusófono, por contra, percebe os efeitos do que ARACIL (p.72) explica como *double bind* (dupla ligação): "*damned if you do, damned if you don't*". Esta "situação esquizofrenizante" tem produzido situações pessoalmente difíceis. A saída que Aracil propõe é a seguinte:

*"... l'esforç sobrehumà solitari no és mai suficient. Em sembla evident que, en una situació "anormal" -que vol dir una situació molt complicada- la clarificació efectiva exigeix un esforç collectiu. És l'atenció, la imaginació i la reflexió de moltes persones -i la comunicació entre elles, naturalment- que ha de crear aquell sentit que el treball solitari no pot provar mai. Penseu que això és en realitat l'únic recurs efectiu que una societat pot mobilitzar per superar la confusió". Veja-se também as explicações da pág.108.*

### **11. DOIS MODELOS DE SOCIOLINGÜÍSTICA**

Outra das linhas de trabalho que deverá ser planejada é a procura de uma teoria geral ou teorias explicativas parciais, esquemas capazes de compreender universalmente a maior parte dos casos ocorridos repetitivamente, a ser guia de hipóteses (existem algumas boas aproximações) e alvo de comprovações contínuas. Conill assinala, no seu trabalho "Dizer o sentido" dois paradigmas ou teorias gerais da sociolinguística, em que se inserem conceções divergentes e talvez contrapostas:

**a)** A araciliana do **conflito linguístico**, nascida do artigo «*Conflit linguistique et normalisation linguistique dans l'Europe nouvelle*» [que] supõe em certo sentido uma revisão das questões planteadas por «Comunidad nacional, comunidad supranacional», mas agora analisadas de uma perspectiva meramente sociolinguística e com um refinamento teórico muito superior".

O modelo desenvolve conceitos novos e inversamente relacionados. Explica-as Conill, sucintamente:

*"Tal planeamento equivale — mesmo se Aracil não o disse de forma explícita — a considerar o sistema linguístico como um sistema aberto, sempre em equilíbrio precário por causa das coerções contraditórias procedentes do meio ambiente social. Conforme aos princípios da cibernética da época (Bertalanffy, 1968), caberia levar na linha de conta, também, as duas possibilidades de resposta sistémica a estas coerções: por um lado, a retroalimentação [feedback] negativa (= normalização linguística), responsável pelos comportamentos «propositivos» ou autorregulados; e por outra, a retroalimentação positiva (= substituição linguística), referida aos processos autocatalíticos ou de crescimento do sistema. No primeiro caso, podemos afirmar que este atua no sentido de reduzir a entropia interna. No segundo, por contra, a entropia sofre um acrescentamento e todo o sistema se encaminha para a sua dissolução. O conflito, então, consistirá no stresse provocado pelas disfunções do sistema linguístico respeito dos reptos procedentes do próprio entorno".*

**b)** A fergusoniana da **diglossia**, sobre a qual Conill faz a seguinte apreciação:

*"o que resulta evidente neste caso é a distância existente entre o modelo araciliano e a diglossia, tanto no referente à versão fergusoniana original do conceito quanto à taxonomia posterior de Joshua A. Fishman, onde aparece em combinação com o bilinguismo. Em muitos sentidos, trata-se de planeamentos opostos. O modelo conflitual de Aracil pretende dar conta de um processo dinâmico, que tem pouca relação com o estatismo característico da diglossia (Aracil, 1978c). Durante toda uma época, estas divergências vão ficar ocultas em grande parte — e semelha que os mais ineptos ainda não o perceberam — devido ao facto de o ensaio de Aracil ter sido de difícil acesso, contrariamente à publicidade de que desfrutou *Conflicte lingüístic valencià* (1969) de Rafael Lluís Ninyoles, obra interessante por muitos conceitos mas na qual misturava de forma bastante ineficaz a noção de conflito linguístico com a versão fishmaniana da diglossia".*

*"Em qualquer caso, há indícios de uma clara percepção por parte de Aracil dos perigos derivados do seu planeamento inicial. De facto, uma das máximas que lhe agrada repetir de há anos é que, «se a língua é algo, as pessoas não são ninguém» — quer dizer, a personificação da língua supõe a despersonalização (= reificação) correlativa da gente que a fala. De ter continuado por este caminho, o seu labor teórico teria corrido o risco de se hipotecar excessivamente com um certo funcionalismo estrutural, o que poderia ter degenerado numa espécie de «sociolinguística sem falantes». No nosso entender, contudo, as deficiências aduzidas não justificam uma renúncia definitiva à noção de conflito*

*linguístico nem ao planeamento cibernético original. Decanto-me por acreditar, por contra, que a opção mais produtiva consistiria — contrariamente às revisões de costume, que se limitam a (re)citar o conceito sem mudanças ou a discuti-lo com maior ou menor acerto (Boyer, 1997)— a sofisticar o planeamento araciliano com aportações posteriores procedentes da sociologia sistémica (Buckley, 1967; Luhmann, 1996), a ecologia (Mackey, 1994) ou a teoria de catástrofes (Thom, 1972, 1980) — por citar apenas alguns aparelhos teóricos de indiscutível utilidade”.*

Mas esta estaticidade descrita por Conill está em contradição com a evidência de, na Galiza, os planeamentos a favor da diglossia entre as falas galegas e o português padrão ser o modelo proposto pelos defensores da dignidade linguística. O facto de planear a necessidade da diglossia produz uma revolução na forma de conceber a língua e na relação entre os utentes e o objeto-língua. O modelo sociolinguístico da diglossia é, em realidade, o modelo **estável** das línguas normalizadas. Seria mais adequado afirmar que o modelo de conflito linguístico serve para compreender descrever a situação das comunidades linguísticas minorizadas, enquanto o da diglossia se corresponde com as línguas normalizadas? Temos em Portugal o exemplo da professora Marinus Pires de Lima, com uma sociolinguística das diferenças na fala...

Estas duas conceções são perceptíveis nas bibliografias disponíveis. Correspondem-se com a ‘sociolinguística do conflito’, pensada e redigida em portunhol (cujo primeiro e máximo expoente é o livro Conflito... de Francisco Rodrigues) e aquela redigida no português da Galiza (nas suas diferentes normas...) e cujo máximo representante é António Gil. Podemos chamá-la ‘sociolinguística histórica’ ou ‘construtiva’.

As diferenças de conceção resultam evidentes. A sociolinguística do conflito é aquela que tem fomentado a distorção do conceito originário de Ferguson, para o nos explicar o propagandístico esquema de língua A (espanhol) submetendo a língua B (galego, basco e catalão). Para o sociolinguista -ativista, tem a virtude de fazer visível a existência de duas línguas com diferente rango social e certo valor catártico no sentido de denunciar uma situação desigual.

\*\*\*\*\*

(1) *Sobre a estrutura e elaboração de um trabalho científico, ou minimamente regrado, veja-se as “Normas técnicas para a edição de trabalhos científicos”, da Associação Brasileira de Normas Técnicas. CERVO, A.L. e BERVIAN, P.A. (1983): Metodologia científica. ED. McGraw-Hill, São Paulo. pp. 92-136. Relativamente à linguagem científica e alguns critérios de redação, Ver também pp.137-151.*

( ) *A meta-análise é empregada, por exemplo, na Psicologia Social. Para uma aproximação inicial a estas técnicas, veja-se: COOPER, H.M. (1979); BECKER, B. J. (1987); ROSENTHAL, R. (1978);*

( ) *“O método experimental da física –inclusive o emprego de certos mecanismos operatórios mostra-se fecundo quando se analisam objetos inanimados, mas, quando o “objeto” é um homem, a relação sujeito-objeto apresenta características completamente novas. A objetividade da ciência do homem é uma objetividade diferente: os seres humanos não são “objetos” e suas atitudes não são simples “reações”. Em síntese, a relação básica, neste caso, não é de “sujeito-objeto”, mas de “sujeito-sujeito”. (págs. 76-77), ASTI VERA.*

( ) *Quanto à sociologia, existem modelos gerais e parciais. O método de investigação mais empregado é a pesquisa de campo. As técnicas de pesquisa são: 1) observação; 2) entrevista; 3) Experimento; 4) estatística. (Asti Vera, página 35).*

( ) *Sobre epistemologia pode ler-se o clássico de ROBERT BLANCHÉ (1988): A. MOULINES, C.U. (1982): Exploraciones metacientíficas. Ed. Alianza, Madrid. Sobre o que é a filosofia da ciência, pp. 27-60. Sobre o conceito de teoria científica, pp.63-73*

## **12. 5. BIBLIOGRAFIA**

ARACIL, LL.V. (1983): Dir la realitat. Ed. Països Catalans, Barcelona.

BECKER, B.J. (1987): “Applying tests of combined significance in meta-analysis”, in: Psychological Bulletin, vol. 102, nº1, pp.164-171.

BERGER, P.L., LUCKMANN, T. (1973): A construção social da realidade. Ed. Vozes, Petrópolis.

BLANCHÉ, Robert (1988): A epistemologia. Ed. Presença, Lisboa

CASTRO, Armando (1986): “A causalidade nas ciências sociais: Uma abordagem epistemológica”, pp.279-312, in: SILVA, A.S. e PINTO, J.M. (orgs): Metodologia das ciências sociais. Ed. Afrontamento, Biblioteca das Ciências do Homem, Porto.

COOPER, H.M. (1979): “Statistically combining independent studies: A meta-analysis of sex differences in conformity research”, in: Journal of Personality and Social Psychology, vol. 37, nº1, pp.131-146.

CRISTÓVÃO ANGUIERA, J.A (1990b) “Bibliografia de Sociolinguística lusófona”, in: Naves de Sociolinguística, nº. 9, Barcelona, pp. 3-33. In: Temas do Ensino de Linguística e Sociolinguística, vol. VI, núm. 21-26, pp. 71-99.

GARCIA GONDAR, F. (DIR) (1995): Repertorio bibliográfico da Linguística Galega. Centro de Investigacións Lingüísticas e literarias Ramón Piñeiro. Santiago de Compostela.

FAJIM, V. (2000): O galego impossível. Ed. Laivento.

GIL HERNÁNDEZ, A. (1980): “Sobre o lusismo”, carta em Man Común, nº1, p.56.

HERRERO VALEIRO, M. ( ): Bibliografia de discurso sociopolítico na Galiza. Inédito. Acessível pela internet.

MANN, Peter H. (1983): Métodos de Investigação sociológica. Ed. Zahar, Rio de Janeiro. pp. 33-38.

MYRDAL, G. (1976): A Objetividade nas Ciências Sociais. Assírio e Alvim, Lisboa. Nota: (Os entusiastas do galego-espanhol podem procurar a edição impressa na sua ortografia nacional em qualquer biblioteca de faculdade de letras das universidades galegas. Ainda não têm qualquer edição em português. Porventura os professores e alunos leem a edição original em inglês?).

RODRIGUEZ, F. (1979): Conflicto lingüístico e ideoloxía en Galicia. Ed. Xistral, Vigo.

ROSENTHAL, R. (1978): “Combining results of independent studies”, in: Psychological Bulletin, vol. 85, nº1, pp. 185-193.

STRASSER, Stephan (1963): Phenomenology and the human sciences. Éditions E. Nauwelaerts, Lovaina.

VERA, Asti (1968): Metodología de la investigación. Ed. Kapelusz, Buenos Aires. Citações da edição portuguesa (6 Ed.1980): Metodologia da pesquisa científica. Ed. Globo, Porto Alegre – Rio de Janeiro.

---

25. FLORENCIA MIRANDA

**PROFESSORA AUXILIAR, LÍNGUA PORTUGUESA E METODOLOGIA DO ENSINO DA LE, CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E NA LICENCIATURA DA UNR, ARGENTINA. SÓCIA FUNDADORA DA ASSOCIAÇÃO ARGENTINA DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS, MEMBRO DA COMISSÃO DIRETIVA DE 97 A 2001. BOLSEIRA DO INSTITUTO CAMÕES E**

**DIEGO BUSSOLA (AUSENTE) PROFESSOR DE HISTÓRIA PORTUGUESA (I E II) INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR “LENGUAS VIVAS” BUENOS AIRES, ARGENTINA. BOLSEIRO DO INSTITUTO CAMÕES**

**“CAMINHOS DA LÍNGUA PORTUGUESA NA ARGENTINA”**

**FLORENCIA MIRANDA** é Licenciada em Português, formada na Universidade Nacional de Rosário (Argentina). Bolseira do Instituto Camões para a realização do Mestrado em Linguística na Universidade Nova de Lisboa. Investigadora do Centro de Linguística da UNL. Professora auxiliar de Língua Portuguesa e Metodologia do Ensino da LE no Curso de Formação de Professores e na Licenciatura da UNR (Argentina). Nessa mesma Universidade integra o Centro de Estudos Comparatistas e já foi Coordenadora de área e professora de português nos cursos de extensão à comunidade. Foi professora titular no Curso de Formação de Professores da Universidade Nacional do Nordeste (Argentina). Participou como professora no projeto *Escolas Bilingues* da Secretaria de Educação da Cidade de Buenos Aires. Tem participado em diversas atividades de formação e/ou atualização na Argentina e no exterior (Brasil, Cuba, México, França e Portugal). É sócia fundadora da Associação Argentina de Professores de Português e foi membro da sua comissão diretiva desde 1997 até 2001.

**Diego Bússola AUSENTE** é Licenciado em História pela Universidade de Buenos Aires. Atualmente encontra-se de licença no seu cargo de Professor de História Portuguesa (I e II) no Instituto de Ensino Superior “Lenguas Vivas” de Buenos Aires (Argentina). Professor Convidado para lecionar o “Seminário de Cultura Portuguesa” na Universidade Nacional de Rosário (Argentina). Tem integrado vários projetos de investigação ligados às temáticas de: História dos Engenheiros na Argentina (UBA), História social da tuberculose em Buenos Aires (Berkeley) e Formação de professores de língua estrangeira (Línguas Vivas). É bolseiro do Instituto Camões para realizar o Mestrado em História Social Moderna e Contemporânea no ISCTE (Lisboa). É também integrante do projeto “Produção, distribuição e consumo de eletricidade em Portugal” dirigido pelo Prof. Doutor Nuno Luís Madureira (CEHCP - ISCTE)”.

#### **SINOPSE:**

Na sequência dos objetivos que orientam o 2º Colóquio Internacional da SLP (e em particular os que dizem respeito a “explorar e analisar as questões de divulgação da LP no mundo”, “analisar as suas modalidades práticas” e “contribuir para a presença, difusão e consolidação da LP no mundo”), a presente comunicação visa refletir sobre a situação atual do português na Argentina. Consideramos esta reflexão pertinente na medida em que sobretudo na última década – e por razões que deveremos explicitar – tem sido possível observar uma significativa expansão da presença da língua portuguesa no panorama educativo e cultural do país. Em termos concretos, interessa-nos explorar os mecanismos específicos de divulgação da LP (criação e/ou desenvolvimento de cursos de formação de professores, realização de eventos de discussão e intercâmbio, implementação de experiências de ensino no sistema educativo formal, surgimento de uma associação nacional de professores de português, etc.) e as consequências que estas práticas têm produzido quer no mercado de trabalho quer no âmbito educativo. Por outro lado, e uma vez que a Argentina enquanto integrante do Mercosul mantém estreitas relações com o Brasil, consideramos relevante pensar qual o espaço que as diversas ações de difusão têm outorgado à diversidade linguística e cultural veiculada pela língua portuguesa; isto é, quais as atitudes e práticas observáveis em relação à problemática da «lusofonia». Assim, esperamos com esta comunicação poder contribuir para a reflexão conjunta sobre o panorama da língua portuguesa num espaço não lusófono, explorando os caminhos percorridos e vislumbrando as novas perspetivas que se apresentam.

#### **TEMA 2.1. EXISTE UMA POLÍTICA PARA A LÍNGUA PORTUGUESA?**

**FLORENCIA MIRANDA PROFESSORA AUXILIAR NA LICENCIATURA DA UNR, ARGENTINA. SÓCIA FUNDADORA DA ASSOCIAÇÃO ARGENTINA DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS.**

**BOLSEIRA DO INSTITUTO CAMÕES e**

**DIEGO BUSSOLA – AUSENTE**

**“CAMINHOS DA LÍNGUA PORTUGUESA NA ARGENTINA**

#### **13. 1. INTRODUÇÃO**

O intuito desta comunicação é observar a situação atual da difusão do português língua estrangeira<sup>3</sup> na Argentina. Isto significa detetar quais os mecanismos específicos que têm sido acionados para tal tarefa e, ao mesmo tempo, levar em consideração alguns dos fatores que possibilitaram a construção do panorama que hoje podemos observar.

---

<sup>3</sup> Cabe salientar que, apesar de não ser o nosso eixo de discussão, não desconhecemos outras realidades tais como o facto de a Argentina partilhar 1132 km de fronteira com um país lusófono ou o caso das migrações que possibilitaram a presença no país de comunidades de falantes nativos de português. Estas questões, porém, deveriam contar com estudos específicos que escapam aos objetivos desta comunicação.

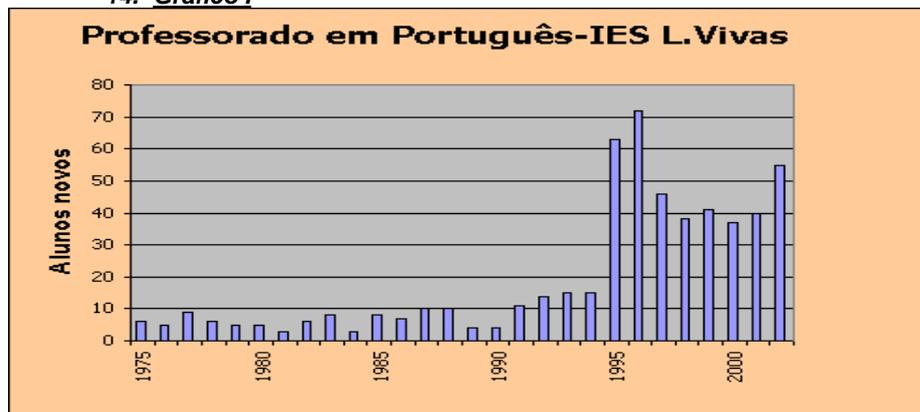
Na história das relações entre a Argentina e a língua portuguesa, os últimos quinze anos têm constituído, sem dúvida, o período de maior expansão. Trata-se de uma época de crescimento na oferta de cursos que visam responder a uma procura diversificada. Esta diversificação da procura esteve originada em aspetos de ordem variada de entre os que salientaremos dois<sup>4</sup>: por um lado, a segunda metade da década de '80 presencia um incremento da afluência de turistas argentinos às praias brasileiras favorecendo um interesse renovado pela língua portuguesa. Por outro lado, há os fatores de ordem socioeconómica – nomeadamente a partir da constituição do Mercado Comum do Sul (Mercosul) em 1991.

Este panorama de crescimento originou a criação de cursos de português em diversas instituições públicas e privadas que forneciam, num primeiro momento, as ferramentas básicas para uma comunicação em situação turística, e tempo depois (sobretudo na segunda metade da década de '90) houve também o desenho de propostas orientadas para fins específicos – dirigidos a empresas, por exemplo. Com efeito, nos meios empresariais o português começa a ser visto como uma ferramenta necessária para responder às exigências de um mercado cada vez mais unificado, de modo que estudar português já não constituiria uma excentricidade ou um simples *hobby*. Note-se que, em muitas das instituições, a língua portuguesa se transformou na segunda língua estrangeira mais procurada, depois do inglês<sup>5</sup>.

Também a década de '90 é marcada pela criação de uma boa quantidade de cursos de formação de professores de português – facto este associado à necessidade de contar com profissionais capacitados que pudessem preencher os novos espaços que surgiam ou que se planeavam. Até este período, o único curso existente no país funcionava desde 1954 em Buenos Aires, no Instituto Superior em Línguas Vivas. É interessante, a título de exemplo, verificar o impacto que a nova conjuntura teve neste curso.

Como se observa no Gráfico I, na primeira metade da década de '90 a afluência de alunos começa a verificar um tímido crescimento em relação aos valores dos anos anteriores. Já a partir de 1995, o primeiro ano do curso conta com uma quantidade destacável de novos estudantes. O que este gráfico revela não é apenas uma circunstância particular, mas sim o facto de o ensino da língua portuguesa começar a ser visto como um campo profissional.

14. Gráfico I



15.

## 16. 2. UMA ABORDAGEM DOS MECANISMOS DE DIFUSÃO DA LÍNGUA

A situação sumariamente descrita acima não permite dar conta da diversidade de mecanismos que tem feito parte desta rápida expansão. Também, sabemos que não seria possível uma apresentação pormenorizada de tais aspetos no âmbito deste trabalho. Contudo, proporemos uma organização das diferentes questões que consideramos relevantes, para depois delimitarmos um campo de observação particular (ver esquema geral no Gráfico II). Trata-se de uma discriminação metodológica que constituirá uma ferramenta de análise, facto pelo qual não se deve assumir uma divisão de categorias tão marcada como um espelho da realidade – onde, como sabemos, existem sobreposições e cruzamentos.

Em princípio, diremos que existem duas modalidades de mecanismos que intervêm na divulgação da língua portuguesa: os que relevam do âmbito das “intenções” e os que constituem “ações” concretas. É de destacar que sendo os primeiros instrumentos necessariamente prévios à realização dos segundos, em muitas ocasiões os programas de intenções não são transformados em realidades palpáveis. Estes mecanismos não serão desenvolvidos na presente comunicação, mas podemos dizer que, em termos gerais, incluímos entre eles: as leis (como a Lei Federal de Educação ou a Lei de Educação Superior), os acordos, convénios e cartas de intenção (como o Documento A-15), os projetos em fase de gestação, as declarações dos representantes do governo, etc.

Já relativamente às ações, numa primeira abordagem podemos identificar dois grandes grupos: as que respondem a empreendimentos individuais, localizados ou de modo assistemático e que denominaremos “não formais”, por um lado, e as que se desenvolvem em espaços institucionalizados e de forma sistemática – chamadas aqui “formais” –, por outro. Destes conjuntos, o primeiro diz respeito a realidades muitas vezes não

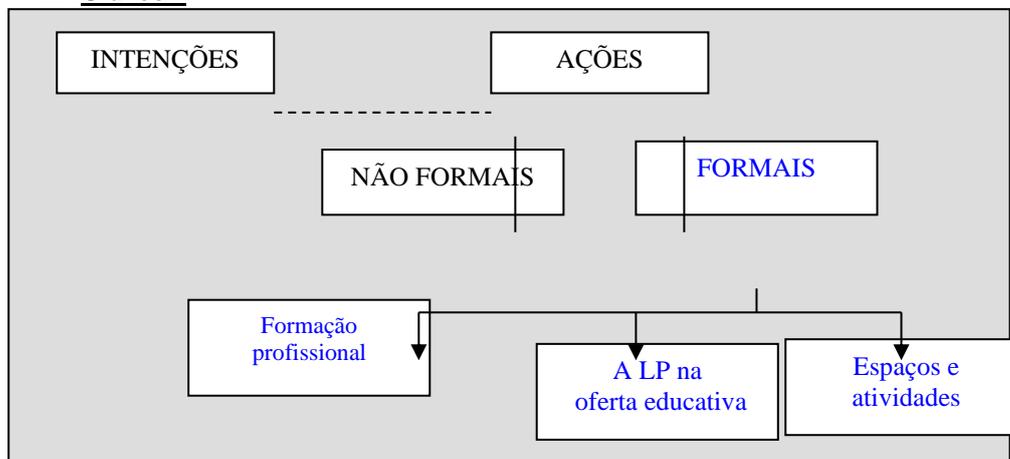
<sup>4</sup> Escolhemos aqui aspetos que se relacionam diretamente com a difusão da língua portuguesa; no entanto, convém salientar que este tempo de expansão não pode ser justificado unicamente pela criação do Mercosul, nem pela situação específica do país nesta altura. De fato, é na sequência das mudanças mundiais – e nomeadamente por causa da globalização – que a aprendizagem de línguas estrangeiras adquire um novo valor simbólico incontornável.

<sup>5</sup> Por exemplo, nos cursos de extensão da Universidade Nacional de Rosário – que começaram a funcionar em 1995 – o português foi desde cedo a segunda língua em quantidade de alunos; havendo períodos em que se ofereceram quatorze turmas com uma média de dezoito estudantes cada uma.

documentadas mas em franca expansão – como as aulas particulares, as experiências pontuais de cursos de língua que perduram ou se perdem com ou sem maior transcendência, a oferta de cursos via internet, etc. Assim, é o segundo grupo que concentrará especialmente as nossas atenções.

Sendo, portanto, o âmbito das ações que indicamos como formais o alvo da nossa apresentação, corresponde especificar alguns casos de interesse. Para tal, identificaremos três categorias: 1) A formação de profissionais; 2) A língua portuguesa na oferta educativa; 3) Os espaços e as atividades de reflexão e/ou discussão sobre (ou para) a divulgação da língua portuguesa.

### 17. Gráfico II



#### 2.1. FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS

Por formação de profissionais entendemos todas aquelas ações desenvolvidas no quadro de instituições educativas que visam a formação de professores, licenciados<sup>6</sup>, tradutores e intérpretes. Note-se que há, contudo, um fator diferencial de interesse em relação a estes campos profissionais: enquanto os tradutores e intérpretes são uma necessidade específica do mercado, os professores e licenciados são precisos não apenas para responder à procura do mercado de trabalho, como também para reproduzir o próprio mecanismo de formação profissional.

Como já foi referido, é a partir da década de '90 que começam a ser criados a maior parte dos espaços desta formação. No que diz respeito ao nível universitário, os dados atuais do Ministério da Educação<sup>7</sup> nacional indicam a existência de doze universidades que contam com algum tipo de curso cujo eixo seja a língua portuguesa. Destas instituições – que se distribuem por diferentes pontos do país – sete são públicas e cinco são de gestão privada.

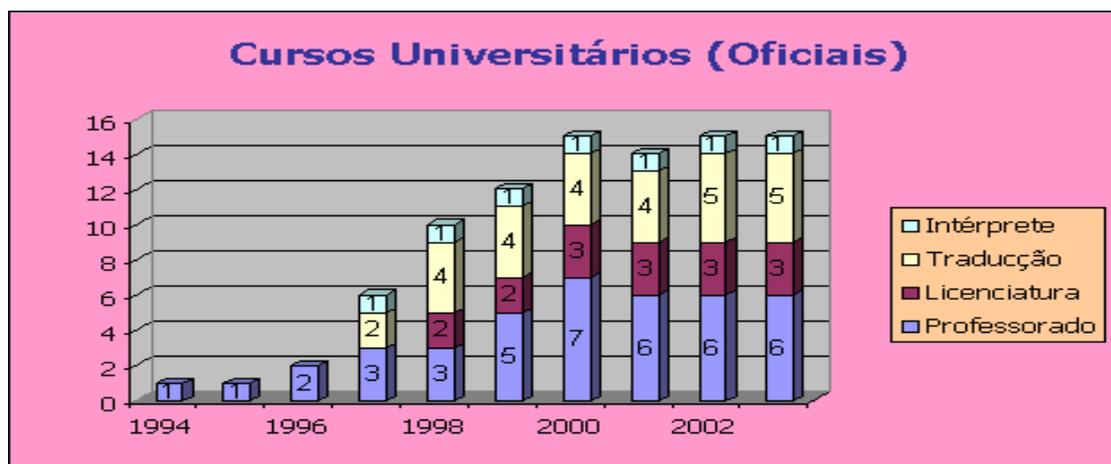
Levando em consideração que em cada universidade pode haver mais de um curso das diferentes especialidades, a informação revela que nos últimos anos foram reconhecidos oficialmente (cf. Gráfico III):

- 1) **Sete** cursos de formação de **professores**: Universidad Nacional de Rosario (UNR), Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), Universidad Nacional de Misiones (UNAM), Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), Universidad Católica de Cuyo (UCCUY) e Universidad del Aconcagua (UAC).
- 2) **Três** cursos de formação de **licenciados**. UNR, Universidad Nacional de La Rioja (UNLR) e Universidad Argentina de la Empresa (UADE).
- 3) **Cinco** cursos de formação de **tradutores**. Universidad Nacional de Formosa (UNFO), Universidad de Morón (UM), UNLR, UADE e Universidad del Salvador (USAL).
- 4) **Um** curso de formação de **intérpretes**. USAL

### 18. Gráfico III

<sup>6</sup> No sistema educativo argentino, professorado e licenciatura são duas formações diferenciadas. A formação de professores pode ser a nível universitário ou superior não universitário (nos Institutos Superiores de Educação). Os licenciados têm uma formação universitária e não têm formação docente.

<sup>7</sup> Dados disponíveis em [www.me.gov.ar](http://www.me.gov.ar)



No Gráfico III podemos ver uma aproximação ao modo como na última década foram sendo implementadas as várias iniciativas. Cabe destacar, porém, que os dados marcam como data de referência inicial o ano do reconhecimento oficial dos títulos e não os anos em que os cursos começaram efetivamente as suas atividades. De facto, note-se, a título de exemplo, que o curso de formação de professores da Universidade Nacional de Rosário começou a funcionar em 1992 e não em 1996 (que é a data em que o Ministério situa o reconhecimento oficial do título). Uma outra observação pertinente diz respeito ao facto de o curso da Universidade Nacional do Nordeste ter sido criado na modalidade denominada “a término”, o que significa que foi planeado com o propósito de formar um único grupo de professores e é por isso que fechou, conforme estava previsto, em 2000 e depois de formar uma trintena de novos docentes. Daí que os cursos de formação de professores tenham passado de sete para seis a partir desse ano. Todos os cursos que mencionamos têm funcionado no formato “presencial” de frequência dos estudantes.

Embora estes dados sejam significativos, interessa sublinhar que o Ministério nacional não dá conta dos estabelecimentos que dependem dos Ministérios e Secretarias regionais (das províncias e de capital federal), o que implica que grande parte da informação fica fora destas estatísticas. Assim, o curso da cidade de Buenos Aires que antes mencionámos (IES “Juan Ramón Fernández”) não está contemplado, já que se insere numa instituição superior não universitária. Esta mesma situação pode ser observada no caso do Instituto Superior “Josefina Contte” de Corrientes (que iniciou o seu funcionamento em 1997) e do Instituto de Formação Docente Nº 4 de Jujuy (de 1999). Na cidade de Buenos Aires, também a Fundação Centro de Estudos Brasileiros – uma instituição vinculada com a Embaixada do Brasil – criou um curso para a formação de professores (não universitário e de gestão privada). E estes são apenas alguns dos exemplos que podemos referir.

Para além dos cursos, outros mecanismos podem ser compreendidos nesta categoria de formação; é o caso, por exemplo, das bolsas que o governo português atribui através do Instituto Camões para que estudantes e profissionais argentinos realizem estudos de capacitação ou atividades de investigação de diversa índole em instituições de Portugal.

## **19. 2.2. A LÍNGUA PORTUGUESA NA OFERTA EDUCATIVA**

O português é uma língua de opção em vários departamentos de idiomas das diferentes universidades (por exemplo, na Universidade de Buenos Aires, na Universidade Nacional de Rosário ou na Universidade de Luján na província de Buenos Aires), sendo que nalguns dos casos se trata de uma oferta anterior à década de '90. Por outro lado, algumas experiências de introdução da língua portuguesa como disciplina curricular, tanto no ensino básico como no secundário (público ou privado), podem ser documentadas em diferentes pontos do país.

Para além disso, nos últimos anos foram criados diversos Institutos não universitários para a formação profissional no âmbito do turismo, da hotelaria, da restauração e do comércio exterior que – atendendo aos fatores com que iniciamos esta comunicação – também incluíram o português nos seus currícula.

É de salientar a forte presença da língua portuguesa num projeto da Secretaria de Educação da Cidade de Buenos Aires que vem sendo desenvolvido desde 2001 sob o nome de “Escolas Bilingues”, cujo objetivo é a implementação de uma formação intensiva em línguas estrangeiras no ensino básico público<sup>8</sup>.

## **20. 2.3. ESPAÇOS E ATIVIDADES DE DISCUSSÃO E DIVULGAÇÃO DA LP**

Nesta categoria consideraremos dois aspetos de fundamental relevância que, porém, não são os únicos que caberia mencionar. Por um lado, a criação da Associação Argentina de Professores de Português (AAPP). Por outro lado, a realização de eventos cujo núcleo é constituído pela língua (e cultura) portuguesa(s).

A AAPP é uma associação profissional que enucleia docentes de português de todo o país. Foi criada em 1997 e conta hoje com 152 sócios. Esta entidade já realizou um Encontro (na cidade de Córdoba) e três Congressos nacionais (em Rosário, Santa Fé e Córdoba). Também têm promovido diversas ações de capacitação. Vários outros eventos para o intercâmbio e a discussão em torno à língua portuguesa foram impulsionados pelas instituições de ensino do país (Universidade e Institutos), pela Fundação Centro de

<sup>8</sup> Para informações sobre esta iniciativa, consulte-se [www.buenosaires.gov.ar](http://www.buenosaires.gov.ar). Este projeto tem recebido apoio (concretizado em materiais didáticos) da Embaixada do Brasil e do Instituto Camões.

Estudos Brasileiros (FunCEB) e pelo Leitorado de Portugal em Buenos Aires (que inaugurou, também, um Centro de Língua nesta cidade).

### **21. 3. O PANORAMA FACE À DIVERSIDADE**

Se numa primeira leitura poderíamos inferir que “língua portuguesa” na Argentina é sinónimo de “português do Brasil”, uma reflexão mais atenta permitirá verificar que nas ações concretas (e não apenas nas intenções) a situação é um pouco diferente. É verdade que razões tais como a proximidade geográfica e o quadro político-económico justificam largamente que, à partida, a variedade brasileira da língua constitua um eixo inquestionável. Contudo, algumas breves referências demonstram que há o interesse por assumir a língua na sua diversidade.

Um primeiro exemplo de grande relevância é o facto de vários dos cursos de formação de professores proporem uma abordagem comparativa do estudo linguístico e cultural; isto é, há uma formação inicial dos agentes multiplicadores – os docentes – que assume a diversidade inerente à língua como uma prioridade. Neste sentido, a par do trabalho dos professores argentinos, docentes ou investigadores brasileiros, portugueses e africanos têm participado como convidados ou efetivos em instituições tais como o IES em Línguas Vivas de Buenos Aires, a Universidade Nacional de Rosario, a Universidade Nacional de Entre Ríos (Concordia) e a Universidade Nacional do Nordeste (Resistencia).

Por outro lado, e tal como já foi assinalado, o apoio do Instituto Camões (IC) em relação a atribuição de bolsas para estudantes e professores argentinos realizarem cursos (de verão ou anuais) ou desenvolverem projetos de investigação em Universidades de Portugal tem desempenhado um papel fundamental para a aproximação do país a outras realidades da língua e cultura portuguesa.

Acerca dos mecanismos implementados pelo IC em parceria com outras instituições, dois factos recentes devem ser salientados. Nos primeiros meses de 2003 foi noticiada a assinatura de um protocolo de cooperação entre o IC e a Câmara Argentina Portuguesa de Comércio, cujo mecanismo de ação concreta resultou na organização de um curso de português europeu na cidade de Buenos Aires. Também no corrente ano, o IC e a FunCEB deram os primeiros passos de uma iniciativa conjunta na implementação de um curso de língua e cultura destinado à capacitação de professores.

### **22. 4. PARA CONCLUIR**

Como pudemos observar nesta visão do panorama na Argentina, os caminhos da língua portuguesa têm sido múltiplos e complexos. A decisão de focalizar alguns dos mecanismos formais de divulgação do português esteve baseada no pressuposto de que é necessário construir uma base sólida sobre a qual assentar outros mecanismos formais e não formais. É, com efeito, de profissionais formados num sistema de qualidade que se cobrem da melhor forma os espaços de procura do mercado. Isto significa que não deixamos de considerar a relevância dos empreendimentos não formais que se têm multiplicado nos últimos anos. O facto de não podermos documentar todas as iniciativas nesse sentido demonstra que se trata de uma realidade em crescimento<sup>9</sup>.

As diversas ações não têm sido sempre bem-sucedidas – casos houveram de tentativas que falharam na conceção ou na concretização<sup>10</sup> – e é verdade que é necessário aproximar ainda mais as intenções das realizações. Faltam estudos sobre a realidade do português na Argentina e os maiores avanços em matéria de divulgação têm sido originados pela dedicação e o esforço de pessoas ou instituições isoladas. No entanto, confiamos que o gradual processo de aproximação profissional e institucional que se tem verificado nos meios dedicados à língua portuguesa – observável, por exemplo, na criação e consolidação da AAPP ou na concretização de iniciativas conjuntas – poderá favorecer o desenvolvimento de estratégias de difusão pertinentes para a realidade específica do país.

---

#### **26. EDITE PRADA**

#### **ESCOLA SECUNDÁRIA DO MONTE DA CAPARICA/Inspeção-Geral DA EDUCAÇÃO “LUSOFONIA e Autoestima”**

**Edite C. F. Prada** nasceu em Izeda, Bragança, a 28 de julho de 1954. Licenciou-se em Línguas e Literaturas Modernas, Estudos Portugueses e Franceses em 1985, na Universidade de Lisboa, e concluiu o mestrado Interdisciplinar em Estudos Portugueses da Universidade Aberta em 2001, tendo realizado a dissertação, intitulada *Produção de Construções Adversativas no Português Europeu, em linguística*.

Professora do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, envolveu-se em vários projetos visando a aprendizagem da língua portuguesa. Lecionou em turmas designadas “grupo de nível”, isto é, constituídas por alunos com situações recorrentes de insucesso. Foi professora de Latim, tendo regressado à faculdade para fazer as cadeiras relacionadas com esta língua que integram o curso de Estudos Clássicos. Aderiu à implementação dos cursos profissionais, nas escolas, lecionando em turmas do curso profissional de Secretariado. Foi orientadora dos estágios integrados pela Universidade Nova de Lisboa. Está, desde o ano letivo de 2002-2003, a prestar serviço em regime de requisição nos serviços centrais da Inspeção-geral da Educação, onde faz revisão de texto e colabora na organização do Centro de Documentação. É consultora do

---

<sup>9</sup> Note-se, por exemplo, que muitos estudantes (de “professorados” ou “tradutorados”) começam a trabalhar ainda antes de se formarem, o que implica que a necessidade de contar com profissionais é real e não um simples lugar-comum.

<sup>10</sup> Alguns dos casos mais evidentes neste sentido são a proposta de “reconversão” dos professores de francês nos primeiros anos da década de ‘90 e o desenvolvimento de um curso de formação de professores de português à distância, dependente do Ministério da Educação da Nação, que hoje não aparece considerado entre os dados do reconhecimento oficial.

*Ciberdúvidas. Efetuou várias comunicações nos congressos da Associação Portuguesa de Linguística, estando os artigos publicados nas atas correspondentes.*

## RESUMO

Sob o título *Lusofonia e autoestima* reflete-se sobre a importância do conhecimento das especificidades do português falado em diferentes locais e da sua aceitação como variação da língua, pretendendo demonstrar-se que o conhecimento da variedade linguística e a aceitação dessa variedade, podem, em comunidades mais fragilizadas, ser um meio de implementar a autoestima.

O trabalho apresentado é o resultado, no âmbito do ensino da língua portuguesa, de um projeto desenvolvido no ano letivo de 2001-2002, numa turma do 9.º ano profissional, área de Secretariado, na Escola Secundária do Monte de Caparica. Porque grande número de alunos é descendente de pais cabo-verdianos, decidiu-se dedicar, na escola, uma semana à cultura deste país. A organização dos trabalhos coube à turma do curso profissional de Secretariado do chamado 9.º mais 1, constituída, maioritariamente, por descendentes de cabo-verdianos.

O trabalho envolveu os diferentes professores, tendo cada um abordado aspetos diversos. Na aula de Português refletiu-se sobre a variedade linguística. Começou-se por sensibilizar os alunos para o valor e riqueza da diversidade regional que a língua comporta. Analisaram-se alguns textos em que surgiam vocábulos diferentes para designar uma mesma realidade em diversos pontos de Portugal.

Analisaram-se de seguida textos que focavam características e sentidos de alguns vocábulos em Cabo Verde. Selecionaram-se poemas que a turma leria perante a comunidade educativa.

À medida que a atividade se ia desenvolvendo, foi crescendo, visivelmente, a autoestima dos alunos que, ao longo da análise efetuada, verificaram que certas palavras usadas pelos pais com um sentido diferente tinham esse sentido em Cabo Verde, não se tratando, como eles pensavam, de um mero desconhecimento da língua portuguesa, mas sim do conhecimento dessa língua num outro espaço, com outros sentidos. Esta evolução positiva permitiu levar a cabo um dos objetivos que foi apresentado aos alunos logo no início do projeto e que fora rejeitado liminarmente por eles: a leitura, em público, de um poema em crioulo. No final, não só o leram, como se apresentaram com trajes típicos daquele país, assinalando, deste modo, o orgulho na sua origem, com claro benefício para o seu crescimento pleno.

### TEMA 2.3 O PORTUGUÊS NO ESPAÇO LUSÓFONO

EDITE PRADA

#### ESC. SEC. MTE DA CAPARICA/Inspeção-Geral DA EDUCAÇÃO

“LUSOFONIA e Autoestima”

*O conhecimento da variedade linguística que se fala e a aceitação dessa variedade podem, em comunidades mais fragilizadas, ser um meio de implementar a autoestima. No ano letivo de 2001-2002, numa turma do 9.º ano profissional, área de Secretariado, na Escola Secundária do Monte de Caparica desenvolveu-se um trabalho de pesquisa sobre a cultura cabo-verdiana, que envolveu os diferentes professores, tendo cada um abordado aspetos diversos. Na aula de Português refletiu-se sobre a variedade linguística. Os alunos foram sensibilizados para o valor e a riqueza da diversidade que a língua portuguesa comporta. Analisaram-se alguns textos em que surgiam vocábulos diferentes para designar uma mesma realidade em diversos pontos de Portugal. Analisaram-se de seguida textos que focavam características e sentidos de alguns vocábulos em Cabo Verde. Selecionaram-se poemas que a turma leria perante a comunidade educativa.*

*À medida que a atividade se ia desenvolvendo, foi crescendo a autoestima dos alunos que, ao longo da análise efetuada, verificaram que certas palavras usadas pelos pais com um sentido diferente tinham esse sentido em Cabo Verde, não se tratando, como eles pensavam, de um mero desconhecimento da língua portuguesa, mas sim do conhecimento dessa língua num outro espaço, com outros sentidos. Esta evolução positiva permitiu levar a cabo um dos objetivos que foi apresentado aos alunos logo no início do projeto e que fora rejeitado liminarmente por eles: a leitura, em público, de um poema em crioulo. No final, não só o leram, como se apresentaram com trajes típicos daquele país, assinalando, deste modo, o orgulho na sua origem, com claro benefício para o seu crescimento pleno.*

Os jovens que realizam o seu percurso escolar numa língua diferente da que ouvem em primeiro lugar em casa poderão desenvolver um conflito interior provocado pelo contacto entre as duas línguas, agudizado quando se regista um sentimento de inferioridade face à língua de origem e à cultura que esta língua representa. Em estudos realizados sobre a proficiência dos jovens filhos de emigrantes portugueses em França é manifesta uma “...inferioridade nítida da linguagem falada e escrita...” Artur Mesquita (1990:225). Segundo o mesmo autor essa inferioridade não é provocada pela situação de bilinguismo a que as crianças, normalmente oriundas de grupos desfavorecidos, são sujeitas. As suas causas devem ser procuradas “... no contexto social em que vivem esses grupos desfavorecidos (*ibid.*). Criadas num ambiente de ambiguidade cultural, as crianças vão construindo “...uma cultura específica, verdadeira cultura de mediação: à cultura imposta pelo país de acolhimento [...] junta[m] fragmentos da cultura do país de origem.” (*idem*: 226). Esta situação desestabiliza as relações familiares e conduz ao desenvolvimento de inadaptação e de baixa autoestima, que impede a realização plena dos jovens:

“Outro aspeto, ligado à linguagem, situa-se na relação pais-filhos. Os adultos são considerados os detentores do saber, do poder. Mas, no estrangeiro, fora do ambiente familiar, são socialmente dominados. Por exemplo, relativamente ao conhecimento da língua francesa, as crianças progredem rapidamente e superam os adultos já desde a escola primária com o acesso à leitura e escrita, que a

maioria dos adultos não chega a possuir. Inverte-se a relação familiar, passando os filhos muito cedo à situação de domínio em relação a seus pais. Integrando-se na sociedade de acolhimento, estas crianças entram em conflito com o universo familiar” (*idem*: 228)

O conflito familiar é, no entanto, apenas uma das faces exteriores de um conflito mais vasto: o conflito interior, que conduz a uma baixa autoestima. A escola, embora se registem esforços no sentido de contornar esta situação, é o espaço onde essa baixa autoestima se manifesta, frequentemente traduzida em insucesso provocado pela interferência linguístico cultural, que vai condicionar a aprendizagem. À medida que o percurso escolar se desenrola, os jovens vão desenvolvendo defesas que os conduzem, muitas vezes, à negação da cultura de origem, que conhecem superficialmente. Refletindo sobre a necessidade de um ensino multicultural, Pedro D’Orey da Cunha considera que a problemática da inserção cultural é complexa e define dois tipos de cultura: a **alta cultura** e a **cultura profunda**:

”Do domínio da **alta cultura** são todas essas realidades que se exprimem em instituições, que se formalizam explicitamente e até que se podem transmitir e ensinar, É a língua, a religião, as artes, a ciência, o folclore, e até a mitologia nacional de um grupo. [...]

No domínio da **cultura profunda**, as diferenças são muito mais subtis, escondidas e implícitas. Mas são também aquelas que mais incompreensão provocam, mais afastam, mais insucesso causam. São as conceções de tempo e espaço, são os valores, são os perfis de personalidade, são os estilos de aprendizagem, são até os conceitos de prestígio da própria alta cultura [...].” Cunha, (1993: 19)

Fragilizados pelo contexto social circundante, os jovens tendem, já o dissemos, a negar a cultura dos pais, que não compreendem na globalidade. E se a escola pode intervir e ajudar relativamente à aceitação da alta cultura, porque ela é mais institucional, mais objetiva, a sua intervenção no campo da baixa cultura é muito mais difícil, embora seja mais importante, dado que condiciona a própria abordagem da alta cultura. Esta realidade é vivida diariamente por muitos alunos e professores nas nossas escolas, em turmas que integram os filhos dos imigrantes que vivem entre nós. Solicitados, por exemplo, a falar das comemorações relativas a datas festivas na terra dos pais, ou a contar uma história que tenham ouvido aos familiares, estes jovens declaram frequentemente que desconhecem as festividades e que os pais não lhes contam histórias das suas terras.

Conscientes desta situação, cabe aos professores tomar a iniciativa de trazer para a escola as várias culturas a que pertencem os seus alunos, promovendo uma aprendizagem multicultural, que conduza ao conhecimento das várias culturas em confronto nas escolas que não são, diz-no-lo a experiência, cultural ou linguisticamente uniformes.

Inserem-se neste âmbito algumas atividades promovidas regularmente pela Escola Secundária do Monte de Caparica, cuja população é muito heterogénea. No ano letivo de 2001-2002 foram previstos no *Plano de Atividades* da escola o estudo e subsequente divulgação da cultura cabo-verdiana, culminando com a apresentação à comunidade dos trabalhos desenvolvidos, durante uma semana designada *Semana de Cabo Verde*. A atividade envolveu vários professores e diversas turmas, destacando-se, pelas suas características, a turma do Curso Profissional de Secretariado, onde este tipo de atividades se tornam uma possibilidade de dar um cariz mais real aos conteúdos programáticos, pois podem escrever ofícios que vão, efetivamente, ser enviados, elaborar planos de trabalho, etc. O curso é promovido pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP), tem a duração de um ano e corresponde ao 9.º ano de escolaridade. É vocacionado para alunos com insucesso escolar que, tendo idade igual ou superior a 16 anos, tenham frequentado sem resultados positivos o 9.º ano e permite aos professores uma efetiva adaptação dos conteúdos às necessidades dos alunos.

Como professora de Português deste curso, tenho procurado desenvolver estratégias que permitam identificar as características dos alunos para poder promover atividades com o máximo de proveito para eles. A turma de 2001-2002 era constituída por onze raparigas, cinco das quais descendiam de famílias provenientes de Cabo Verde, outras cinco de famílias oriundas de várias zonas do nosso país e uma descendente de angolanos. A média de idade das jovens era de 17 anos e meio, havendo no percurso escolar de todas elas pelo menos dois anos de insucesso. Todas apresentavam um nível relativamente baixo de domínio da língua portuguesa. Expressavam-se oralmente com facilidade entre elas, manifestando maior dificuldade em o fazer quando o interlocutor era um professor e mais ainda se lhes era solicitado um discurso formal; duas alunas gostavam de ler e liam com prazer, uma escrevia com relativa facilidade. Nos restantes casos havia resistência tanto à leitura como à escrita, tendo, por isso, sido estes dois os aspetos privilegiados no ensino/aprendizagem programado(a). Como se verificava alguma falta de vocabulário, este aspeto foi também tratado com algum cuidado. Aproveitando a diversidade cultural das jovens, fui pedindo que contassem histórias e que trouxessem para a aula palavras que ouviam em casa ou na terra dos pais. Nenhuma delas referiu quaisquer palavras que pudessem causar-lhes estranheza e apenas três, todas com origem em regiões de Portugal, se dispuseram a contar histórias da terra dos pais. Em alguns casos, esta dificuldade de trazer a cultura familiar para a aula parecia dever-se a situações relacionais complicadas e mesmo a uma efetiva falta de comunicação no seio da família. Noutros pressentia-se algum desconforto, algum medo de se exporem, sobretudo no caso das alunas afro-descendentes. As atividades promovidas em aula relativas ao estudo da cultura cabo-verdiana tiveram em conta o papel de charneira que esta turma teria em todo o processo.

Foi assim que se propôs às alunas que fosse desenvolvida uma pequena investigação sobre escritores cabo-verdianos, dando cumprimento a aspetos programáticos relacionados com a pesquisa e a leitura para informação e estudo, que implica igualmente o registo escrito da investigação feita. O objetivo visível para as alunas era preparar a leitura expressiva de alguns poemas, que iriam divulgar junto de outras turmas e que também apresentariam na *Semana de Cabo Verde*, durante a cerimónia de abertura em que estariam presentes algumas individualidades, como por exemplo o Sr. Embaixador de Cabo Verde, representantes da Câmara Municipal e das Juntas de Freguesia abrangidas pela escola. Todas as alunas concordaram, entusiasmadas. Dado o número de alunas descendentes de cabo-verdianos, perguntei se não gostariam de ler um poema em crioulo. As cinco alunas disseram expressa e quase agressivamente que não. Ficou, pois, assente que a nossa atividade seria a pesquisa de autores cabo-verdianos e a leitura e análise de alguns poemas de entre os quais se escolheria um ou dois para leitura expressiva. Com o objetivo de envolver todas as alunas de igual forma e de, simultaneamente, promover uma reflexão sobre a diversidade linguística e sua riqueza, comecei pelo estudo de alguns regionalismos suscetíveis de dificultar o entendimento entre portugueses de regiões diferentes. Após algumas atividades de preparação, introduzi o estudo do poema *Mestre Alentejano* cantado por António Pinto Basto:

### **Mestre Alentejano**

Terra de grandes barrigas,  
Onde há tanta gente gorda,  
às sopas chamam açorda  
e à açorda chamam-lhe migas;  
às razões chamam cantigas,  
milhaduras são gorjetas,  
maleitas dizem maletas,  
em vez de encostas, chapadas,  
em vez de açoites, nalgadas  
e as bolotas são boletas.

Terra mole é atasquero,  
Ir embora é abalar,  
Deitar fora é aventar,  
Fita de couro é apero;  
Vaso com planta é cravero,  
Carpinteiro é abegão,  
A choupana é cabanão  
E às hortas chamam hortejos  
Os cestos são cabanejos  
E ao trigo chama-se pão.

No resto de Portugal  
Ninguém diz palavras tais;  
As terras baixas são vaes  
Monte de feno é frascal  
Vestir bem, parece mal  
À aveia chamam cevada  
Ao bofetão orelhada  
Alcofa grande é gorpelha  
Égua lazã é vermelha  
Poldra "isabel" é melada.

Quando um tipo está doente  
Logo dizem que está morto.  
A todo o vau chamam porto  
Chamam gajo a toda a gente  
Vestir safões é corrente  
Por acaso é por adrego,  
Ao saco chamam talego  
E, até nas classes mais ricas  
Ser janota é ser maricas  
Ser beirão é ser galego.

Os porcos medem-se às varas,  
O peixe vende-se aos quilos  
E a gente pasma de ouvi-los  
Usar maneiras tão raras;  
Chamam relvas às searas  
Às vezes, não sei porquê  
E tratam por vomecê  
Pessoas a quem venero;

“não quero” dizem “na quero”  
“eu não sei” dizem “ê nã sê”!

de António Pinto Basto, *Rosa Branca*  
Letra de J. De Vasconcelos e Sá  
Música do fado corrido

Começámos por uma reconstituição do texto, de que forneci uma versão lacunar, à medida que se ia ouvindo o fado. Inicialmente as jovens reagiram com desagrado. Depois, a dificuldade que todas sentiam em compreender algumas palavras aproximou o grupo que se uniu e começou a partilhar e a reproduzir o que lhe parecia ter ouvido. E foi surgindo o reconhecimento de alguns termos. “A minha avó dizia isto, mas eu não sabia o que queria dizer.” E a leitura do texto foi fácil. Todas leram. Muitas tentaram reproduzir o sotaque regional. Algumas acrescentaram outras palavras que afinal sempre conheciam, muitas vezes sem conseguirem aplicá-las em novos contextos. Convidadas a fazer o mesmo, as alunas descendentes de cabo-verdianos escusaram-se, dizendo que não sabiam explicar bem as palavras que ouviam (e diziam!) lá em casa e que estas se não podiam escrever. Entretanto prosseguia a pesquisa acerca dos escritores cabo-verdianos. Foram à biblioteca. Recolheram textos de manuais, surpreendidas por encontrarem tantos. Navegaram na *Internet*. No *Ciberdúvidas*, *Antologia*, encontraram o testemunho de Germano de Almeida, que analisámos em pormenor na aula. A leitura deste testemunho teve sobre as alunas “cabo-verdianas” o efeito que o *Mestre Alentejano* tivera nas que provêm de famílias vinda de outras regiões de Portugal. A primeira abordagem ao texto foi feita individualmente, através da sua leitura silenciosa. Demorada, porque era necessário “entrar” no texto. Já a aula ia bem avançada quando começaram a surgir as primeiras reações. As alunas começaram a conversar entre si e a rir, cúmplices, apontando para uma certa parte do texto.

*“... batem à porta. Quem será, questionou nho padre. Quase é André, respondi. Nho padre não entendeu no imediato, mas depois deve ter feito alguns jogos de cabeça porque começou a rir: Quase não, disse ele, ou é André ou não é. Quase é André é que não pode ser. Vai ver!*

*Fui e de facto era André. Nho padre continuava a rir mas eu não via onde podia estar a piada. Porque desde o princípio que eu tinha desconfiado que era o André que batia, mas de qualquer modo ainda não o tinha visto e por isso não podia ter a certeza de ser ele e poder garanti-lo. De modo que o “quase” era a palavra corretíssima para indicar aquela relativa dúvida.*

*Isto para mim. Mas nho padre (...) tinha aprendido o português de Portugal e da gramática, e então para ele o “quase” só podia significar qualquer coisa “a meio de” e um “quase André” não lhe dizia absolutamente nada.*

Germano de Almeida, escritor cabo-verdiano, nascido na ilha da Boavista em 1945

Quis entrar na conversa que se ia generalizando. Deixaram. Uma delas localizou no texto a palavra **quase** e explicou-me que muitas vezes a mãe utilizava esta palavra com este sentido e que ela sempre achava que isso se devia ao facto de ser analfabeta e falar mal o português. Feliz porque o sentido da palavra existia, nesse momento estava reconciliada com ela e com o saber linguístico que a mãe transportava. E aos poucos surgiram outras palavras, outras reações. “A minha mãe nunca vai a Cabo Verde, porque não tem nada para levar aos filhos que deixou lá e tem vergonha.”; “Lá as pessoas andam descalças e têm que carregar tudo à cabeça.”; “S’tora, mas Cabo Verde não é um país, é uma ilha.” etc., etc. Neste momento percebi que as alunas se sentiam verdadeiramente iguais nas suas diferenças e começaram a trocar impressões sobre pequenas coisas do seu dia-a-dia. Esqueceram a professora. Esqueceram o texto. Lembraram outras coisas ditas anteriormente, conversaram. E na aula seguinte vieram algumas, tímidas, histórias. Uma das alunas já tinha ido a Cabo Verde. Achava a vida de lá muito dura. As tias trabalhavam muito. Havia muitas crianças descalças a brincar. A jovem descendente de angolanos contou coisas sobre Angola.

Feita a recolha de vários poemas, procedeu-se à sua leitura e interpretação. Entretanto, noutras disciplinas, noutras turmas estudavam-se aspetos diferentes e recolhia-se informação que a turma de Secretariado ajudava a preparar para a exposição final e assim foram sabendo mais coisas acerca de Cabo Verde. E a leitura dos poemas foi facilitada. Como a escolha do texto – apenas um, por limitações de tempo – que seria preparado para ser lido numa visita às outras turmas da escola:

Partir,  
Deixar a ilha tão pequena  
Que o vento nómada  
Bafeja  
E as ondas do mar  
Rodeiam.

Fugir,  
Buscar terras mais ao longe  
Onde a alma errante  
caminhe.

Partir,  
Deixar na terra o canto duma morna

Que o emigrante  
Recorde.

Fugir,  
Deixar no mar o sulco branco  
Da hélice do vapor,  
Que as vagas mansas  
Apaguem...

Nos olhos a saudade retratada  
Da distância percorrida.

Noites de vigília  
Sonhando a distância longínqua  
Do caminho por andar.

(Minha estrada de vagas verdes,  
cintilação de salitre nas faces,  
canção de ondas no costado.)

Só nos olhos  
(saudade estranha)  
a distância percorrida,  
– por percorrer.

Arnaldo França (Ilha de Santiago, 15/12/1925 - ) 1944,  
*Certeza n.º 1*, in *Cadernos de Literatura*, Português 10.º Ano, Raiz Editora

Todas queriam ler. E fez-se uma leitura a muitas vozes... Quatro alunas leriam individualmente cada uma das estrofes iniciais. As outras constituíram dois grupos, A e B, que leriam em coro, alternadamente, duas estrofes e o verso inicial das estrofes que foram lidas a uma voz. À medida que se preparava a leitura expressiva do poema, as alunas iam sentindo como sua a mensagem que queriam transmitir e entusiasmavam-se. Utilizaram tempo de outras aulas para treinarem. Contaram com a ajuda de outros professores. De quando em vez, manifestavam o receio de enfrentar os colegas, a comunidade, mas no final fizeram-no com entusiasmo. Entretanto, para tornar possível uma maior divulgação, alunos de outras turmas aceitaram o desafio e prepararam a leitura de outro poema. Mais pequeno, para facilitar a preparação:

## LIBERTAÇÃO

E porque o teu coração encerra  
A saudade do mar e a saudade da terra  
— tua ilha é grande.

E porque os teus sentidos traçam norte e sul  
E traçam leste e oeste norte e sul  
— tua ilha é grande.

E porque tens os olhos virados para o azul  
Para lá do azul e para cá do azul  
— tua ilha é grande.

E porque teu sangue vive o destino de tantas raças  
No mesmo latejar de ansiedades e resignações dores alegrias e desgraças  
— tua ilha é grande.

Manuel Lopes, cabo-verdiano, “Crioulo e outros poemas” in *Cadernos de Literatura*,  
Português 10.º Ano, Raiz Editora

A certa altura foi introduzido de novo o desafio da leitura de um poema em crioulo. Houve incerteza. Algumas receavam não serem capazes de ler... Duas aceitaram o desafio. E a estas duas se juntou uma jovem de outra turma. Para ler, utilizámos um poema extraído de uma página eletrónica:

### “BATUKU\*

Nha fla-m, Nha Dunda, kus'e k'e batuku?  
Nha nxina mininu kusa k'e ka sabe.

Nha fidju, batuku N ka se kusa.  
Nu nase nu atxa-l.  
Nu ta more nu ta dexe-l.  
E lonji sima seu,

fundu sima mar,  
rixu sima rotxa.  
E usu-l tera, sabi nos genti.

Mosias na terreru  
tornu finkadu, txabeta\*\* rapikadu,  
Korpu ali N ta bai.  
N ka bai. Aima ki txoma-m.  
Nteradu duzia duzia na labada,  
mortadjadu sen sen na pedra-l sistensia,  
benedu mil mil na Sul-a-Baxu,  
kemadu na laba di burkan,  
korpu ta matadu, aima ta fika.  
Aima e forsa di batuku.  
Na batuperiu-l fomi,  
na sabi-l teremoti,  
na sodadi-l fidju lonji,  
batuku e nos aima.  
Xinti-l, nha fidju.  
Kenha ki kre-nu, kre batuku.  
Batuku e nos aima!

- Kaoberdiano Dambara (1964-Felisberto Vieira Lopes)

### **BATUKU**

Diz-me, Nha Dunda, o que é Batuku?  
Ensina aos meninos o que sabes.

Meus filhos, Batuku não sei que seja.  
Nascemos e aqui o encontramos.  
Morremos e aqui o deixamos.  
É longe como o céu,  
fundo como o mar,  
rijo como rocha.  
E digo-te, sabe-nos bem.

Moças no terreiro  
ancas fincadas, tocando txabeta\*  
o corpo pronto a morrer.  
Mas eu não morro. A Alma chama-me.  
Dúzias e dúzias enterrados em campa rasa,  
centenas e centenas mortos no desastre da Assistência\*\*,  
milhares e milhares obrigados a trabalhar em São Tomé,  
queimados na lava do vulcão,  
os corpos morrem mas a alma fica.  
A alma é a força do batuku.  
Resistindo à fome,  
enfrentando os terramotos,  
com a saudade dos filhos longe,  
o batuku a nossa alma.

Sintam-no, meus filhos.  
Quem nos ama, ama o batuku.  
O batuku a nossa alma!

--- Kaoberdiano Dambara

Tradução de Manuel Freitas, partindo da versão inglesa de Manuel Luís Gonçalves

#### **NOTAS:**

Txabeta (tchabeta) é o bater rápido e sincronizado com as palmas das mãos contra batuques presos firmemente entre os joelhos, enquanto alguém dança o batuku.

\*\* "Assistência" era o nome popular do refeitório do edifício da assistência social do Governo de Cabo Verde na Praia. As paredes do edifício eram feitas de pedras redondas apanhadas na praia e seguras com muito pouco estuque. Um dia, nos anos 40, o edifício ruiu, esmagando centenas de pessoas. Este incidente é uma metáfora da negligência colonial em Cabo Verde.»

Excerto retirado na íntegra de: <http://www.umassd.edu/SpecialPrograms/caboverde/cvkriolp.htm>

Leram o poema vestidas com trajes típicos, que mantiveram até ao fim.

Esta atividade melhorou consideravelmente a autoestima das alunas e o seu relacionamento quer na aula quer no ambiente familiar, como foi possível perceber através do testemunho de alguns pais. O estudo

efetuado promoveu a troca de informação acerca da cultura dos pais e validou aos olhos das alunas o saber deles, restituindo-lhes, desta forma algum do poder que lhes é inerente e equilibrando as relações familiares, ao mesmo tempo que lhes proporcionava um crescimento interior em harmonia consigo mesmas.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Germano, (1997) *A nossa língua portuguesa*, disponível em <http://ciberduvidas.sapo.pt/antologia/almeida.html>
- CARNEIRO, Roberto, (1996), "A tolerância e os valores da interculturalidade" in *Educação para a tolerância, atas*, Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural do Ministério da Educação, (p.115-125)
- CUNHA, Pedro D'Orey (da), (1993), "Diferenças culturais e integração na escola" In *Escola e Sociedade Multicultural*, Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, (p. 17-24)
- MARQUES, Ramiro, (2000), "Conceção antinómica da educação; implicações para o currículo multicultural cosmopolita" In *Maria do Céu Roldão e Ramiro Marques (org.), Inovação, Currículo e Formação*, Porto: Porto Editora, (p. 102-120)
- MARTINS, Guilherme d'Oliveira, (1996), "Tolerância, cidadania e cultura da paz" in *Educação para a tolerância, atas*, Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural do Ministério da Educação, Lisboa (p.43-49)
- MESQUITA, Artur, (1990), "Emigração e educação intercultural" in *Atas do I congresso da educação pluridimensional e da escola cultural, s.l.: Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural (AEPEC)*
- PEREIRA, Dulce, (1998), *Estórias de linguagem*, Lisboa: Núcleo de Organização Curricular e Formação do Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação
- PEREIRA, Dulce, (2001), "Línguas que gostavam de falar" in *Noesis n.º 57, janeiro/fevereiro*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional (p. 27-29)
- PEREIRA, Fernando Michael, (1996), "Tolerância, análise sociológica" in *Educação para a tolerância, atas*, Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural do Ministério da Educação, Lisboa (p.31-41)
- PINTO, Paulo Feytor, (1998), *Formação para a diversidade linguística na aula de português*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

---

### 27. FRANCESCA BLOCKEEL,

PROFESSORA LESSIUS HOGESCHOOL, UNIVERSIDADE DA LOVAINA, ANTUÉRPIA, BÉLGICA,  
[DIDÁTICA DE LÍNGUAS MODERNAS OU DIDÁTICA DA TRADUÇÃO?](#) (lido pelo [Presidente da Mesa](#))

Francesca Blockeel estudou Filologia Românica na Universidade de Gent (Bélgica) e fez um Mestrado de Literatura Espanhola na Universidade de Lille em França. Em 2000 defendeu a sua tese de doutoramento na Universidade de Leuven (Lovaina, Bélgica), sobre o nacionalismo e a identidade cultural na literatura juvenil portuguesa do período pós-revolucionário (1974-1994). É autora do livro "Literatura Juvenil Portuguesa Contemporânea: Identidade e Alteridade (Lisboa, Caminho, 2001). Deu aulas de francês e actualmente é professora no Ensino Superior, dando aulas de português no Instituto de Intérpretes e Tradutores em Antuérpia (Lessius-Hogeschool) e de espanhol num 'School for Management Assistents' em Gent (Artevelde-Hogeschool).

### SINOPSE

Didática de aprendizagem de idiomas ou didática da tradução? *A comunicação aborda em primeira instância o ensino da língua portuguesa na Bélgica, mais especificamente ao nível profissional de tradutor, comparando com a situação do espanhol. A seguir trata os problemas que surgem nos departamentos de tradutores na distinção entre o ensino de uma língua moderna e o ensino das técnicas de tradução de e para uma língua estrangeira. Os professores, são tradutores com vasta experiência na prática ou são filólogos com um alto grau de conhecimento da língua e da cultura estrangeiras mas que quase nunca traduzem? Aplicamos uma didática dirigida a aprender da melhor forma possível outro idioma ou trata-se de uma didática da tradução? Qual é a situação de partida, quais são os objetivos de ambas opções? Onde se faz a investigação e quem a faz? Eis algumas das questões debatidas.*

### TEMA 3.1 O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: LÍNGUA MATERNA E NÃO-MATERNA

[FRANCESCA BLOCKEEL,](#)

PROFESSORA LESSIUS HOGESCHOOL, ASSOCIADA À UNIVERSIDADE DA LOVAINA, ANTUÉRPIA,  
BÉLGICA,

[DIDÁTICA DE LÍNGUAS MODERNAS Ou DIDÁTICA DA TRADUÇÃO?](#)

(trabalho lido pelo [Presidente da Mesa Chrys Chrystello](#))

### 23. 1. SITUAÇÃO DO ENSINO DO PORTUGUÊS NA BÉLGICA

Ao falar do ensino do português na Bélgica, é preciso tomar em conta a situação linguística deste país. No norte, na Flandres, as pessoas falam o neerlandês (chamado 'flamengo'); no sul, na Valónia, fala-se francês, e perto da fronteira com a Alemanha há uma minoria muito pequena que fala alemão. Daí existirem três línguas oficiais na Bélgica, embora em geral se considere apenas duas línguas: o flamengo e o francês. Em Bruxelas,

que é um caso especial, (fica acima da fronteira linguística, no território flamengo), a maioria das pessoas é bilíngue. Porém, no resto do país não é assim, cada região fala uma só língua. A aprendizagem da outra língua nacional inicia-se no ensino básico, aos 10 anos, no quinto ano de escolaridade. Quando as crianças estão no oitavo ano começa o ensino do inglês, e, conforme o tipo de formação haverá uma terceira língua moderna no décimo ano. Esta é o alemão na maioria dos casos, e esporadicamente o espanhol. (Quem optar pelo estudo de línguas clássicas começa com o latim no sétimo ano e com o grego no oitavo ano.)

Até terminarem o ensino secundário (obrigatório até aos 18 anos) os alunos, pelo menos os belgas - porque para lusodescendentes há cursos específicos - nunca terão entrado em contacto com a língua portuguesa e, mais ou menos 5% dos alunos terá estudado algum espanhol.

Ora, em muitas cidades e vilas da Flandres, e em grau muito menor na Valónia, existe um excelente sistema de ensino de línguas modernas destinado a adultos. Nestes cursos de formação e promoção social dados por entidades públicas (ao módico preço de 50 € para um ano escolar de três horas semanais), alunos com idade superior a 15 anos podem inscrever-se. Em todas as escolas se ensina o espanhol, mas só em 7 cidades (Antuérpia, Bruges, Bruxelas, Kortrijk (Courtrai), Gent (Gante), Hasselt e Lovaina) é possível tirar um curso de português. Há poucos jovens que aproveitam essa oportunidade, e quando o fazem, costuma ser para aprender o espanhol ou o italiano, línguas de países mais frequentemente visitados nas férias do que Portugal. Quem quiser aprender português com fins profissionais, depara-se com duas possibilidades. A primeira é o estudo universitário de filologia românica (4 anos) nas universidades que apresentam a opção como terceira língua românica depois do francês (número 1) e do espanhol ou do italiano (número 2). As Universidades de Bruxelas (ULB francófona), Gent (UGent), Liège (ULiège) e Lovaina (KULeuven) dispõem de um leitorado do Instituto Camões que sustenta este ensino. Na Universidade de Gent o leque de cursos é o maior porque, no terceiro e quarto ano, os estudantes podem escolher o português como segunda língua.

A outra opção profissional é fazer uma licenciatura (4 anos) em Tradução e/ou Interpretação no Ensino Superior não universitário, o que para o português se pode fazer unicamente em uma das sete escolas, a HIVT (Hoger Instituut voor Vertalers en Tolken) de Antuérpia. Em quatro outras Escolas de Interpretação e Tradução o português existe às vezes nos dois últimos anos como curso de opção. O espanhol, pelo contrário, pode-se estudar em qualquer das sete escolas e é, como se constata claramente, muito mais divulgado do que o português. Porém, para ensiná-lo, deparamo-nos com o mesmo problema, a saber, que os alunos carecem de conhecimentos prévios da língua ao começar a formação como tradutor.

Nesta situação de partida reside o âmago dos problemas que surgem nos departamentos de tradutores, quer dizer, o saber distinguir entre o ensino de uma língua moderna e o ensino das técnicas de tradução de e para uma língua estrangeira. Aplicamos uma didática dirigida a aprender da melhor forma possível outro idioma ou trata-se de uma didática da tradução? Porque consta que esta, se foi desenvolvida nas últimas décadas, ainda não está bem implementada no ensino. Quais serão as razões disso? Quais são as diferenças entre as duas didáticas? São estes os dois aspetos que queria abordar nesta comunicação.

#### **24. 2 IMPLEMENTAÇÃO DA DIDÁTICA DA TRADUÇÃO: PROBLEMAS ESTRUTURAIS**

Começamos com duas possíveis razões que expliquem que a didática da tradução entrou nas investigações mas que ainda não é aplicada na prática por muitos professores. Para este efeito, gostaria de traçar primeiro o perfil dos professores que ensinam tradução, para depois situar a investigação sobre a tradução.

#### **25. 2.1 O CORPO DOCENTE**

Quem são os professores que ensinam tradução? Na Bélgica deparamo-nos com um leque variado de pessoas no corpo docente. Um primeiro grupo são filólogos e linguistas, professores que fizeram um mestrado ou um doutoramento em língua ou literatura materna ou estrangeira. São cientistas que investigaram a obra literária de algum autor interessante ou as características do espanhol ou do português numa tribo de índios da Amazônia, etcetera. Ora, para poder dar aulas de tradução, estes filólogos precisam de um tempo de 'conversão', porque ao sair da universidade não sabem como traduzir, visto que na sua formação de filólogo nunca entraram em contacto com este fenómeno.

Um segundo grupo docente de tradução são as pessoas que se ocupam da teoria e da prática do ensino de línguas modernas. Este ramo da didática desenvolveu-se consideravelmente nos anos 70 e 80, e foi aproveitado no ensino da tradução. Mas os professores de línguas modernas têm em comum com o primeiro grupo de professores não saberem o que se espera de um tradutor profissional, o que um estudante deve saber no final dos estudos de tradução, porque não sabem exatamente o que faz (ou deveria fazer) um bom tradutor profissional.

O terceiro grupo de professores é de especialistas: terminologistas, professores de informática, e outros especializados em matérias específicas como economia, direito, etcetera. Dessa lista depreende-se facilmente o problema: a maioria deles não tem a profissão de tradutor...

Estes, os tradutores, são o quarto grupo de professores, mas infelizmente constata-se que não abundam os melhores tradutores ou os mais talentosos nas escolas de tradução. Trabalham a tempo completo na profissão de tradutor e não têm tempo para ensinar. O problema é: como ensinar a traduzir se à maioria dos professores lhes falta a prática?

#### **26. 2.2 A INVESTIGAÇÃO**

Se atentarmos bem nesse perfil do professor, surge outra razão para o atraso da investigação sobre a tradução e a sua didática. Quem faz e onde se realiza essa investigação?

De facto, como nas universidades belgas não se ensina a traduzir, estando esta atividade reservada às escolas de tradução, quase não existe a possibilidade de investigar a tradução, não estando ninguém versado nessa arte. Além disso, no mundo universitário prevalece a opinião que a didática pertence às áreas da pedagogia ou da formação de professores. A didática é boa para o ensino a crianças e jovens do ensino básico e do

secundário, enquanto os estudantes do ensino superior e da universidade já sabem estudar. E portanto, para estes, chega a combinação das aulas e das sebtentas ou livros utilizados.

Ora, por sua vez, até há uns dez, quinze anos, também não era nada comum as escolas de tradução fazerem pesquisa acerca da didática, simplesmente porque não tinham verbas para a investigação, apenas para o ensino. Assim vê-se que a investigação sobre a tradução foi algo difícil de arrancar de maneira institucional na Bélgica. Claro que os bons professores de tradução se interessavam pelo seu trabalho e até colaboravam ativamente com o que se fazia no estrangeiro. Uns até alcançaram fama no terreno, como o professor Raymond Vanden Broeck, que foi o primeiro a ensinar a ciência da tradução na universidade, não na Bélgica, mas sim na Holanda, em Amesterdão. Hoje em dia, todas as escolas de tradução têm um orçamento que prevê o estudo da didática da tradução. Mas o que é isso e em que se diferencia da de línguas modernas? Para esta parte baseio-me em discussões com colegas e numa comunicação de G. Boven em Utrecht (1998: 102-114).

### **27. 3 A DIDÁTICA DE LÍNGUAS MODERNAS E A DIDÁTICA DA TRADUÇÃO**

Queria primeiro referir que os componentes de qualquer didática são: planejar, implementar, acompanhar e avaliar os processos de aprendizagem que levam quem estuda a adquirir dentro de certo tempo uma habilidade ou um conhecimento. No nosso caso, trata-se da capacidade de traduzir. Tudo o que é preciso para que o candidato tradutor aprenda a traduzir corretamente pertence à área da didática da tradução. É evidente que a podemos ainda subdividir em didática geral e didática específica, a primeira tendo como objetivo dar aos estudantes as destrezas necessárias para traduzir; a didática específica estando centrada numa só língua face à língua materna, ou numa área específica. Trato aqui somente a didática geral da tradução, deixando de lado a formação de intérprete.

Para saber onde ficam as diferenças entre a didática das línguas modernas, parece-me útil considerar sistematicamente para ambas os seguintes aspetos: os objetivos, a situação de partida, e a escolha da matéria e a transmissão através de formas e atividades didáticas.

### **28. 3.1 OS OBJETIVOS**

No ensino das línguas modernas é decidido de maneira central para cada tipo de ensino quais as línguas que se oferecem e em que medida. O objetivo final é conseguir, dentro de um prazo determinado, que o aprendiz domine melhor certas destrezas linguísticas, definidas conforme o nível e o tipo de destreza. Por exemplo, uma pessoa quer ter a capacidade de falar francês quando está a gozar férias na França, outro quer ler Cervantes ou Marques e escrever algo de sensato sobre isso, um gerente quer ser capaz de se reunir com colegas ingleses, e assim por diante. O resultado desse processo de aprendizagem é uma manifestação na língua estrangeira por parte do aprendiz.

Na didática da tradução, a escolha dos objetivos tem de se fazer na base de dados do campo de ação, pois precisa-se de uma pesquisa do mercado da tradução. O objetivo final da formação de tradutor é conseguir dentro de um prazo determinado que o aprendiz saiba traduzir, isto é, que saiba começar a sua vida profissional como tradutor. Pode haver especializações como a tradução jurídica, a tradução literária, ou a destreza de legendagem de filmes. Refira-se que aqui se trata de uma destreza escrita, e que, em geral, o produto final se escreve na língua materna, dois aspetos que diferem fundamentalmente do ensino das línguas modernas.

Importa destacar aqui mais dois aspetos, a saber, o tempo, esse 'prazo determinado', e o produto final, que diferem nas duas didáticas.

O tempo que se precisa para aprender uma língua estrangeira depende de fatores como a situação de partida, o tempo disponível, o nível desejado, o contexto e de alguns fatores institucionais. Mas, como saber quanto tempo se precisa minimamente para aprender a traduzir? Penso que não existe pesquisa a este respeito, mas seria interessante investigá-lo. Também aqui é importante a situação de partida: nos estudos de tradutor, que na Bélgica demoram quatro anos, haverá logicamente mais tempo disponível para ensinar a destreza tradutora para as línguas escolares como o inglês, o francês ou o alemão, do que para as não-escolares como o espanhol, o italiano ou o russo. Para estas últimas haverá certa tensão entre as exigências do mercado e as limitações da situação de partida.

Outro aspeto do fator 'tempo' que não interessa no ensino de línguas, é a velocidade com a qual o tradutor tem de ser capaz de trabalhar. Para um tradutor, a velocidade faz a diferença na conta bancária ao final do mês. Não obstante, do tradutor profissional espera-se precisão e exatidão, e combinar isso com a velocidade requer dele grande resistência ao stress.

O segundo aspeto que também determina os objetivos são as exigências requeridas do produto final. No caso do ensino de línguas modernas, o produto final define-se conforme o nível e conforme a destreza estudada. Há pois uma grande variedade de objetivos. Poderia ser por exemplo o seguinte: 'a pronúncia e a intonação numa manifestação oral devem ser tais que um 'native speaker' perceba bem o que foi dito'.

No caso do ensino da tradução uma exigência mínima será que o produto final tem de estar conforme as normas da língua meta. Também há exigências formais: a tradução terá um aspeto cuidado, estará redigida através de um programa de tratamento de textos, às vezes entregue unicamente em disquete. Muitas vezes a tradução não pode ocupar mais espaço do que o texto original, pois haverá também exigências técnicas e redacionais na lista de objetivos a atingir. Além disso, espera-se do tradutor que seja crítico face à própria tradução e a dos outros, que saiba rever um texto e refletir-se nele. O mercado pede produtos finais acabados, funcionais e adaptados à cultura meta. Tudo isso são assuntos com que não lida a didática de línguas modernas.

É evidente que aqui não termina o capítulo dos objetivos. Estes podem ser divididos e subdivididos em metas cada vez mais específicas. Partindo do trabalho que faz um tradutor profissional, poderíamos formular alguns objetivos para uma boa tradução para a língua materna a atingir depois dos 4 anos de estudo:

- 1) O estudante é capaz de analisar um texto escrito numa língua estrangeira e de interpretá-lo com vista a fazer uma tradução, utilizando os meios seguintes:
  - conhecimento da língua estrangeira;
  - conhecimento de métodos e de um instrumentário de análise;
  - conhecimento do mundo e, mais especificamente, da cultura estrangeira;
  - conhecimento de tipos de textos, inclusive as convenções vigentes na língua estrangeira;
  - conhecimento de estratégias de leitura;
  - conhecimento do material de documentação, inclusive os meios eletrónicos;
  
- 2) O estudante é capaz de reformular o texto de origem na língua meta (língua materna), utilizando os meios seguintes:
  - conhecimento do mundo e, mais especificamente, da própria cultura;
  - conhecimento de tipos de textos, inclusive as convenções da língua meta;
  - conhecimento de estratégias de escrita na língua meta / materna;
  - conhecimento do material de documentação, inclusive os meios eletrónicos;
  - conhecimento de estratégias de tradução.

A didática de línguas modernas tem alguns objetivos em comum com a didática da tradução, sobretudo os que concernem à primeira parte, a da compreensão e da análise do texto. Mas se tivermos de explicitar com mais pormenores, depararíamos com grandes diferenças. Assim, por exemplo, a quem aprende uma língua estrangeira chega-lhe uma compreensão mais ou menos global do texto, ao tradutor não. O objetivo deste último será sempre a compreensão completa do texto, para ser capaz de expressar o conteúdo na língua meta. Isso implica outro tratamento didático de exercícios de leitura, por exemplo.

Podemos concluir que os objetivos a atingir nos dois domínios diferem bastante e que há que distinguir entre uma didática de línguas modernas e uma didática da tradução. Para nós, a meta principal é a destreza de traduzir, e tudo o que oferecemos ao estudante deveria estar subordinado a esta meta.

### **29. 3. 2 A SITUAÇÃO DE PARTIDA**

Os fatores mais relevantes que influem no processo e no resultado dum aprendizagem parecem ser o aprendiz, o professor e o contexto institucional e situacional.

Acerca de aspetos pessoais do aprendiz já se realizou muita investigação no quadro da didática das línguas modernas. Há estudos sobre a idade ideal para começar a estudar uma língua, sobre o bilinguismo em casa, sobre a motivação ou a aptidão para aprender línguas, etcetera.

Mas, no caso do candidato tradutor, não se sabe quase nada dessas variáveis. Quem quer aprender a profissão de tradutor costuma ser um jovem adulto que estuda numa escola de tradução onde, desde que se respeitem as regras de entrada no ensino superior, cada qual pode começar este estudo. Ninguém se preocupa com a aptidão do candidato, e, não obstante, seria interessante investigar se existe realmente uma 'aptidão para a tradução', e se é possível medir isso através de um teste. Isso evitaria aos estudantes muitas frustrações e muitos gastos.

Investigar a motivação dos estudantes de tradução também pode revelar-se interessante. Muitas vezes começam os estudos com uma motivação bastante imprecisa: é porque gostam de aprender algumas línguas, parece-lhes 'giro', outros pensam que o conhecimento de algumas línguas pode ser útil num futuro profissional, mas ainda não sabem minimamente que profissão escolher. Assim, apesar das campanhas de informação aos abiturientes, muitos jovens não se dão conta de que a maior parte do tempo estarão a aprender a traduzir, e que dia após dia, terão de trabalhar com textos. Não é de estranhar que a formação defraude aqueles estudantes que não gostam muito de ler.

Outro fator importante é a formação linguística que tem o aprendiz ao começar a aprender uma língua estrangeira. Se considerarmos o sistema belga como acima explicado, não é de estranhar que nas escolas de tradução haja grandes discrepâncias conforme se escolhe uma língua escolar (francês, inglês e alemão) ou uma não escolar (espanhol, português, italiano, russo,...). Para as primeiras espera-se já um bom nível para as quatro destrezas comunicativas. Para as últimas há que começar do zero e a escola de Tradução obrigatoriamente desempenha o papel de escola de línguas.

Além disso, quem quer aprender uma nova língua moderna já tem uma boa ideia do que o espera, sabe mais ou menos o que é estudar línguas. Mas um candidato tradutor não sabe o que é traduzir. Nunca teve de traduzir na sua vida anterior, a não ser algumas vezes na secção de línguas clássicas, como o latim ou o grego. Será, pois, importante que seja posto em contacto o mais rapidamente possível com a faculdade de tradução, que saiba que traduzir é muito mais do que transformar palavras e estruturas estrangeiras numa sequência de palavras e estruturas em língua materna. A introdução deste aspeto da formação pode-se fazer muito mais facilmente para as línguas escolares, dado os conhecimentos prévios, mas para as línguas não escolares vemos-nos confrontados com o momento de introdução da faculdade de tradução: quando é que se faz? Algumas escolas de tradução tentam começar já depois de uns meses, mas claro, isso exige uma didática especial. Acho que neste campo ainda se precisa de muita investigação.

Isto leva-nos ao papel do professor, que é diferente para as duas didáticas. No ensino de línguas modernas, costuma ser um professor de línguas, que não faz mais do que exercer a sua profissão, quando no mundo da tradução estamos perante um grupo variado de pessoas cuja maioria não tem a profissão de tradutor, como

já referi (2. 1). Penso que é fundamental que os não-tradutores colaborem com os poucos tradutores verdadeiros que há, para elaborarem juntos uma didática da tradução, para que saibam uns dos outros que método teórico e prático utilizar. Seria também aconselhável que os não-tradutores também tentassem fazer traduções, nem que fosse apenas um dia por mês, para serem confrontados com a problemática da tradução. Penso que a investigação de que precisamos se deveria apoiar diretamente na colocação em prática das técnicas tradutoras no ensino das línguas modernas.

### **30. 3. 3 A ESCOLHA DA MATÉRIA E A TRANSMISSÃO**

O que se ensina e a quantidade de matéria selecionada dependem, como é evidente, dos objetivos. Quanto à matéria a tratar no ensino de línguas modernas, houve nos anos 70 e 80 mudanças importantes com a introdução das quatro destrezas: ler, escrever, ouvir e falar. A aprendizagem, antes definida principalmente em termos linguísticos, quer dizer em palavras e estruturas, passou a ser ligada a funções e noções comunicativas. O aprendiz hoje já não aprende apenas a capacidade de fazer frases compreensíveis com essas palavras e estruturas mas aprende igualmente a utilizá-las no momento oportuno, a adaptá-las conforme a situação comunicativa.

Num curso de línguas ele recebe certos textos, muitas vezes diálogos, que desempenham o papel de exemplo. Neles se encontra a matéria a aprender, quer dizer, eles são um meio e não a própria matéria. Depois, o aluno fará exercícios com os quais aprende a produzir manifestações linguísticas similares, ou, no caso da destreza de leitura, a compreender melhor os textos que lhe serão apresentados no futuro. A didática moderna tem-se apoiado nas investigações da psicolinguística, na pragmatolinguística, na pedagogia, aproveitando a análise dos erros em função dos objetivos finais. Há uma gradação no que se dá ao aluno, o processo de aprendizagem faz-se em fases, não se trata do método do 'trial and error'.

No ensino da tradução há pouco rasto disso tudo, a não ser nos momentos em que o professor de tradução atua apenas como professor de língua moderna. Muitos currículos de formações de tradução ainda se baseiam no raciocínio seguinte: primeiro vamos ensinar aos estudantes a língua estrangeira, integrando todos os desenvolvimentos inovadores que conheceu a didática de línguas modernas, e depois... depois mais nada, porque o estudante está apetrechado com um bom conhecimento da língua, e portanto sabe fazer traduções. No que concerne à própria tradução, muitas vezes, a tarefa que se dá ao estudante continua a ser ano após ano: 'traduza esse texto para a língua X', no melhor dos casos precedido de 'leia atentamente o texto seguinte'. O momento mais importante parece ser a discussão que se segue à correção das traduções feitas pelos estudantes, a discussão do porquê dos erros cometidos. É como se cada vez houvesse um teste sobre a capacidade de tradução do estudante sem que se lhe desse os instrumentos que podem dirigir o processo da tradução. Esse método produz certamente resultados, porque o uso faz o maestro, e o estudante vai acumulando experiência. Mas trata-se antes de uma autoaprendizagem dirigida, e seria melhor oferecer estratégias que permitiriam dirigir realmente o processo de aprendizagem.

Quais são então essas estratégias que se não de ensinar aos candidatos tradutores? Devemos ensinar-lhes estratégias para lidar adequadamente com problemas de tradução e solucioná-los de maneira autónoma. Esta resposta parece simples mas não o é, porque se trata de ensinar-lhes 'conhecimento procedural' (processologia da tradução?). Para adquirir isso, o estudante precisa entre outros de conhecimentos declarativos e outras capacidades procedurais. Voltemos aos dois objetivos finais e aos meios necessários para atingi-los. O conhecimento da língua estrangeira, de métodos de análise, do mundo, dos tipos de textos e de material de documentação, fazem parte dos conhecimentos declarativos de que precisa o estudante. As estratégias de leitura e de escrita pertencem ao conhecimento procedural. Devemos ensinar-lhes também a melhor maneira de traduzir as *realia* que se encontram no texto de origem, tendo em conta as características do leitor na língua meta.

A falar verdade, a quantidade de coisas que o tradutor deve saber parece imenso. Mas ensinando-lhe conhecimento procedural, o candidato tradutor aprende a distinguir o que é relevante do que é supérfluo, e a interpretar informação nova situando-a num quadro que já lhe é conhecido. Para descrever exaustivamente essas estratégias faltava até há uns quinze anos a necessária investigação científica que estudasse o processo da tradução e o processo da aquisição da capacidade tradutora. Mas ultimamente houve várias tentativas úteis para a didática da tradução, como métodos para analisar os textos de origem (por exemplo Nord 1988 e 1993), ou para avaliar os textos meta (Hulst 1995), tal como se elaboraram critérios metodológicos aplicáveis na prática da tradução (Kusmaul 1995; Dollerup & Loddegaard 1992 e 1994). O que importa é que o ensino da tradução se dirija mais para o processo de traduzir do que para o produto, que as tarefas que se dão aos estudantes tenham a ver com as diferentes fases do processo de tradução, que sejam tarefas em que o estudante ocupe um lugar preponderante, permitindo-lhe solucionar autonomamente problemas de tradução, como por exemplo, tarefas de análise, de documentação, de justificação de escolhas, de redação e de revisão de textos. Se todos os professores se empenharem nessa abordagem, haverá mais estudantes que sairão com confiança em si próprios ao obter o diploma de tradutor, e, sobretudo, as traduções resultarão melhores.

### **28. BIBLIOGRAFIA**

- Boven, G. (1998) 'Vertaaldidactiek versus taaldidactiek'. In H. Bloemen e.a. (eds.) *De kracht van vertaling – verrijking van taal en cultuur*. Utrecht: Platform Vertalen & Vertaalwetenschap.
- Dollerup, C. and A. Loddegaard (eds.) (1992) *Teaching Translation and Interpreting. Training, Talent and Experience*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Dollerup, C. and A. Loddegaard (eds.) (1994) *Teaching Translation and Interpreting 2*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Kusmaul, P. (1995) *Training the translator*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Leuven-Zwart, K.M. van (1992) *Vertaalwetenschap: ontwikkelingen en perspectieven*. Muiderberg: Coutinho.

Nord, C. (1988) *Textanalyse und Übersetzen*. Heidelberg: Julius Groos.

Nord, C. (1993) *Einführung in das funktionale Übersetzen*. Tübingen/Basel: Francke.

## 29. ISABEL AIRES DE MATOS

### **PROFESSORA COORDENADORA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO, VISEU “ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA SEGUNDA E PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA: SITUAÇÃO ATUAL**

**Isabel Aires de Matos** é Professora Coordenadora da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu. Doutorada em Linguística e Didática pela Universidade Stendhal – Grenoble III (França). Assegura a docência das disciplinas de Sociolinguística e de Didática dos cursos de Formação de Professores. Tem publicado artigos e proferido comunicações em encontros nacionais e internacionais no âmbito da Sociolinguística e da Didática das Línguas, nomeadamente, do Ensino do Português como Língua Segunda.

#### **SINOPSE:**

O objetivo desta comunicação visa fazer uma abordagem da situação atual do ensino do Português, como língua segunda e como língua estrangeira, no território nacional.

País extraordinariamente homogêneo do ponto de vista linguístico, Portugal passou, num curto espaço de tempo, de país de emigração profundamente enraizada, a país de imigração.

Qual tem sido a resposta da escola e, de um modo mais geral, das instituições e da sociedade civil a este novo desafio, no que diz respeito ao ensino da Língua Portuguesa é o levantamento que nos propomos fazer.

“Todos os cidadãos portugueses e todos aqueles que residam ou se encontrem em Portugal são titulares das liberdades e direitos pessoais fundamentais de educação, nos termos da Constituição da República e da lei.”

Lei de Bases da Educação, art.º2º, &1º

#### **1. PORTUGAL: DE PAÍS DE EMIGRAÇÃO A PAÍS DE IMIGRAÇÃO**

Os fluxos migratórios, conhecidos em toda a Europa central desde o fim da 2ª Guerra Mundial, apenas tiveram verdadeira expressão, no território nacional, na última década do século XX. Portugal foi, até então, sobretudo um país de emigração.

Nos números oficiais – e sabemos que neste domínio, dada a natureza do fenómeno, os números não oficiais serão, com grande probabilidade, significativamente mais elevados – temos, neste momento entre nós 450.000 imigrantes, provenientes de 170 países, que falam 230 línguas diferentes (1).

Esta nova situação – Portugal, como país de imigração - praticamente desconhecida da sociedade portuguesa até à contemporaneidade, veio alterar substancialmente a paisagem linguística e cultural das nossas cidades, e em muitos casos, também, do mundo rural, mas não tem tido, por parte dos responsáveis pela política linguística educativa, uma resposta adequada.

Sendo Portugal um país de grande homogeneidade linguística (Boléo e Silva 1961: 85), não há praticamente tradição, no nosso sistema educativo, de ensino e aprendizagem de línguas minoritárias.

Se excetuarmos o caso do mirandês – que recentemente pela Lei 7/99, viu reconhecidos os direitos linguísticos da comunidade mirandesa, seguido do Despacho Normativo 35/99 do Ministério da Educação, que prevê o ensino do mirandês nas escolas do ensino básico - não existe legislação que sustente o ensino de línguas minoritárias, como acontece, por exemplo, na maioria dos países europeus.

#### **2. IMIGRANTES: A PRIMEIRA GERAÇÃO**

Temos assistido, sobretudo nos centros urbanos, a algumas respostas da sociedade civil dirigidas a um público adulto, inserido no mercado de trabalho, no sentido de disponibilizar cursos de língua portuguesa em instituições religiosas, escolas e universidades, organizações não-governamentais e instituições privadas de solidariedade social, que se encontram particularmente vocacionadas para o apoio a populações imigradas.

Os animadores deste tipo de ensino são essencialmente voluntários, professores do ensino básico e secundário, ou meros falantes nativos de português com alguma qualificação académica, independentemente de possuírem formação em didática de Português Língua Segunda.

Os serviços do Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas têm centralizado e divulgado, junto dos potenciais interessados e suas organizações, informação sobre estes cursos.

Em julho de 2001, foi lançado, no âmbito da política de integração social de imigrantes, o programa “Portugal Acolhe”, que inclui formação em “Português Básico para Estrangeiros”, atualmente disponibilizada na rede nacional de Centros de Formação Profissional do Instituto de Emprego e Formação Profissional, dependente do Ministério do Trabalho e Segurança Social.

Infelizmente, apesar da gratuidade da oferta, da especialização de formadores e da disponibilidade de materiais pedagógicos de apoio, não se tem verificado uma procura significativa por parte do público-alvo.

Embora nos pareça que este público deva merecer o melhor acompanhamento por parte das organizações não-governamentais e também por parte da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos, que organiza este ensino, são sobretudo os filhos destes trabalhadores imigrantes que carecem, em nosso entender, de grande atenção por parte das entidades oficiais.

#### **3. IMIGRANTES: “SEGUNDA” E “TERCEIRA” GERAÇÕES**

Dentro das diferentes comunidades imigrantes presentes no nosso país, os problemas de inserção social não são idênticas para todos, nem as dificuldades de aprendizagem da Língua Portuguesa envolvem o mesmo tipo de questões.

As comunidades africanas provenientes dos PALOP, que constituem os grupos de imigrantes mais antigos em território nacional, encontram-se frequentemente em situação de grande marginalidade social e são, muitas vezes, objeto de racismo e de xenofobia, por parte da população autóctone.

Algumas experiências escolares têm sido desenvolvidas sobretudo na área metropolitana de Lisboa, nomeadamente na Damaia (Almada) e em algumas escolas da margem sul do Tejo, onde a percentagem de alunos de origem estrangeira é maioritária, particularmente aqueles que têm como língua materna crioulos africanos de base portuguesa (2).

É, aliás, de sublinhar, neste âmbito, o esforço realizado pelo Departamento da Educação Básica, do Ministério da Educação, através de ações integradas no Programa Sócrates – Comenius II, no sentido de favorecer a integração das diferenças linguísticas e culturais na Educação Básica (3).

Também a Associação de Professores de Português (APP) tem coordenado projetos, como o do Trans.L2, que tratou a problemática da educação dos filhos de trabalhadores migrantes, particularmente na área da formação de professores e na elaboração de materiais didáticos (4).

Outro grupo numericamente importante é constituído por imigrantes provenientes do leste europeu, com destaque para a Ucrânia, a Moldávia, a Rússia e a Roménia. Embora heterogéneo na sua constituição, é substancialmente diferente do primeiro, quer do ponto de vista linguístico e cultural, quer no que se refere à qualificação académica.

Apesar de aparentemente mais distante, linguística e culturalmente, é provavelmente mais capaz de se adaptar a mudanças, porventura mais suscetível de se integrar socialmente, possuindo, também, expectativas escolares mais elevadas, relativamente aos filhos. Constitui, por isso, em nossa opinião, um subgrupo com características específicas, devendo ser encarado de modo diferenciado do primeiro.

#### **4. INTEGRAÇÃO ESCOLAR E LÍNGUA MATERNA**

Há cinquenta anos que a UNESCO (1953) alerta para um facto que, de tão óbvio, não deveria carecer de demonstração: o melhor meio de alfabetizar uma criança é a sua língua materna. No entanto, “os atuais programas do ensino básico são imunes às alterações sociolinguísticas dos últimos tempos e revelam uma total amnésia em relação ao multilinguismo na escola: falam em língua portuguesa, sobre a língua portuguesa e para falantes de língua portuguesa como língua materna. As minorias são aí linguisticamente invisíveis” (Pereira, 1998: 119).

Vários estudos realizados, tanto na Europa como na América do Norte (Cummins, 1978), (Cummins and Swain, 1986), (Hamers et Blanc, 1983), onde as experiências de escolarização de minorias linguísticas são uma realidade há décadas, vão no sentido de demonstrar que “o apoio ao desenvolvimento da língua materna beneficiará a aprendizagem da língua segunda; o reconhecimento do bilinguismo minoritário das crianças pela escola pode ser uma força positiva no seu desenvolvimento; [e] (...) as capacidades desenvolvidas na língua materna podem facilmente ser transferidas para a língua segunda” (Naysmith, 2002: 71).

Assim, quanto mais a escola valorizar, apoiar e desenvolver as línguas e as culturas dos grupos minoritários, particularmente daqueles que se encontram mais marginalizados socialmente, melhor será a sua integração escolar e mais fácil se tornará a aprendizagem da Língua Portuguesa.

Para alguns destes grupos, a manutenção das línguas de origem, além de uma valorização pessoal, na promoção do bilinguismo, poderá ser encarada como uma porta aberta para um eventual retorno ao país de origem -como acontece em muitos países europeus, cuja política linguística educativa visa favorecer o regresso das populações migrantes que se encontram no seu território aos seus países de origem - mas também a manutenção de laços linguísticos, culturais e afetivos com os respetivos países de emigração.

#### **5. PROPOSTA DE ESTRATÉGIAS POSSÍVEIS**

Assim, a introdução de línguas eslavas, nomeadamente o russo, no ensino básico e secundário, poderia eventualmente contribuir para este fim. Sendo a oferta destas línguas aberta a todos os alunos da comunidade escolar, impedir-se-ia que elas passassem a ser encaradas como “línguas de imigração”.

É sobretudo junto das comunidades africanas provenientes dos PALOP, em particular as de língua materna crioula, que a intervenção ao nível do sistema de ensino deveria ser mais incisiva: em primeiro lugar, porque, se trata de um grupo particularmente afetado pelo insucesso e pelo abandono escolar e, em segundo lugar, porque a intervenção ao nível da escola e os resultados aí obtidos converter-se-iam em benefícios a médio prazo, não só para os próprios, mas também para a sociedade portuguesa no seu todo.

Assim, na nossa proposta, a estratégia deveria passar por (i) diversificar a oferta de línguas estrangeiras oferecidas aos alunos do ensino básico e secundário; (ii) reforçar a formação de professores, quer ao nível da formação inicial, quer ao nível da formação contínua e especializada, no que respeita ao ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa como língua segunda; (iii) divulgar as experiências já realizadas no sentido de integrar programas de língua e cultura de origem das populações imigradas, promovendo o ensino bilingue, sempre que o contexto escolar o justifique.

Apesar da aparentemente contradição, o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa, no ensino básico e secundário, poderá e deverá fazer-se por intermédio da inclusão da(s) língua(s) materna(s) dos alunos de origem estrangeira.

## **6. CONCLUSÃO**

Não cabe, evidentemente, à instituição escolar resolver todos os problemas que envolvem os filhos de imigrantes, que são variados e complexos e que passam também, em muitos casos, pelos planos social, histórico, cultural, familiar e afetivo; mas compete à escola promover a sua integração, particularmente no que se refere ao ensino e à aprendizagem da Língua Portuguesa, instrumento indispensável não só do sucesso escolar, mas também, da integração social.

Só aceitando este novo desafio, a escola portuguesa estará em condições de ser veículo de promoção social e de igualdade de oportunidades para todos os cidadãos que residem em território nacional, incluindo aqueles que, sendo de origem estrangeira, se preparam para viver e trabalhar – provavelmente para sempre – em Portugal, fazendo dele o seu país de adoção.

## **7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

- Boléo, M. Paiva e M.-H. Santos Silva (1961) “Mapa dos dialetos e falares de Portugal Continental” in Boletim de Filologia XX, Lisboa.
- Cummins, J. (1978) “Educational implications of mother tongue maintenance in minority-language groups” in La Revue Canadienne des Langues Vivantes 34/3: 395-416.
- Cummins, J. and M. Swain (1986). Bilingualism in Education: Aspects of theory, research and practice. Londres e Nova Iorque: Longman.
- DEB (ed.) (1998) O ensino da Língua Portuguesa como 2ª Língua. Lisboa: Ministério da Educação.
- Hamers, J. et M. Blanc (1983) Bilingualité et bilinguisme. Bruxelas: Pierre Mardaga.
- Heilmair, H.-P. (1998) “Realidade sociolinguística de alunos cabo-verdianos em Portugal. Interferências do crioulo de Cabo Verde no Português”. In DEB (ed.) (1998) O ensino da Língua Portuguesa como 2ª Língua. Lisboa: Ministério da Educação.
- Naysmith, J. (2002) “A aula multicultural de língua: Desafios aos conceitos de cultura e de língua”. In António Moniz (ed.) Professores de Línguas face à Mudança. Lisboa: Edinova.
- Pereira, D. (1998) “Desenvolvimento linguístico das minorias de origem crioula e formação de professores”. In DEB (ed.) O ensino da Língua Portuguesa como 2ª Língua. Lisboa: Ministério da Educação.
- Pinto, P. Feytor (1998) “O Projeto Trans. L2, Transversalidade da Língua Segunda”. In DEB (ed.) O ensino da Língua Portuguesa como 2ª Língua. Lisboa: Ministério da Educação.
- UNESCO (1953) The use of vernacular languages in education. Paris: Unesco.

## **8. NOTAS:**

- (1) cf. Serviço de Estrangeiros e Fronteiras: [WWW.sef.pt](http://WWW.sef.pt)
- (2) cf. Heilmair, H.-P. (1998)
- (3) Ver a este propósito publicações do DEB (1998)
- (4) cf. Pinto, P. Feytor (1998)

---

## **3. JORGE MANUEL COSTA ALMEIDA E PINHO, PROFESSOR DE TRADUÇÃO ESCRITA, TÉCNICA E LITERÁRIA, TRADUÇÃO CONSECUTIVA E INTERPRETAÇÃO DE INGLÊS - PORTUGUÊS, E TEORIA DA TRADUÇÃO, INSTITUTO SUPERIOR DE ASSISTENTES E INTÉRPRETES (ISAI), PORTO [MIA COUTO: A POESIA DA NARRATIVA NA CRIAÇÃO DA LÍNGUA](#)**

Natural de Ovar licenciou-se em Línguas e Literaturas Modernas (variante de Inglês-Alemão), em 1988, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Nesta mesma faculdade seria concluída, em 1991, a Especialização em Tradução de Inglês-Português. Durante esta especialização foi bolseiro do Programa LINGUA, na Universidade de Glasgow, Escócia, integrado num projeto de Tradução de Inglês-Português. Em junho de 1998, tornou-se no primeiro Mestre português na área dos *Estudos de Tradução*, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, com a tese *O Escritor Invisível: A Tradução tal como é Vista pelos Tradutores Portugueses*.

Profissionalmente foi, entre 1991 e 1996, Coordenador-Geral de Edição e Gestor do Departamento de Dicionários da Porto Editora, Lda. No âmbito deste cargo seria, entre 1993 e 1996, o Consultor Lexicográfico e Coordenador da Porto Editora Lda. no Programa Europeu STRIDE, para o Projeto “Elaboração de *Dicionário Eletrónico da Língua Portuguesa* e *Dicionário Eletrónico de Inglês-Português*”.

Docente do Ensino Superior desde 1991, tem vindo a exercer a sua atividade como professor de Tradução Escrita – Técnica e Literária, Tradução Consecutiva e Interpretação de Inglês-Português, e Teoria da Tradução, no Instituto Superior de Assistentes e Intérpretes (ISAI), Porto. É ainda docente de Inglês no Instituto Superior de Administração e Gestão (ISAG), Porto.

Atualmente, para além das suas funções como docente, ocupa o cargo de Diretor da Licenciatura Bietápica em Tradução e Interpretação do ISAI. É Membro do Conselho Pedagógico do ISAI desde o ano 2000, e é também Diretor Editorial da Revista Científica de Estudos de Tradução, *Génesis*.

Tradutor Profissional, na área da tradução técnica, tem desenvolvido projetos diversos para empresas de tradução nacionais e internacionais, em vários domínios de tradução especializada. Como tradutor de audiovisuais, colabora desde 1997 com o Ovarvídeo – Festival Nacional de Vídeo – organizado pela Câmara Municipal de Ovar.

Executa ainda inúmeros projetos de tradução para diversas casas editoras, tendo obras traduzidas nas áreas da Literatura Infantil, História, Ensaio e Literatura. Na lista de autores traduzidos, contam-se personalidades como Noam Chomsky, Basil Davidson, Ernest Gellner, Margaret Joan Anstee, Erwin Schrödinger, Múmia Abu-Jamal, Diane Ackerman, Paul Hare, Russell Stannard, John MacInnes, David Lynch, Gilbert Herdt e Bruce Koff.

#### **SINOPSE:**

Mia Couto é um escritor moçambicano que escreve em língua portuguesa sobre a contemporaneidade, tal como ela se apresenta perante os seus olhos. Mas é uma contemporaneidade repleta de recursos temporais passados, rebuscados nas marcas ancestrais de um povo enraizado na terra muito tempo antes da chegada dos portugueses. É dessas épocas e com recurso a essas marcas que Mia Couto procura, por vezes, explicar o que à primeira vista não é explicável. Daí que as razões na prosa de Mia Couto pareçam enfermar de um misticismo irrealizável, quase sobrenatural.

O problema é afinal mais vasto, é o problema da moçambicanidade, um conceito vago na encruzilhada de múltiplas culturas. As raízes documentadas da literatura moçambicana remontam apenas a 1950, a João Dias, e revelam uma escrita dominada pela imaturidade e pela reação veemente do colonizado perante o colonizador. É o negro moçambicano enquadrado num sistema colonialista, com a exploração de temas como o racismo e a exploração a que o negro estava quotidianamente sujeito. Mas com a independência, a pouco e pouco, os escritores moçambicanos libertaram-se do «estigma poético» e surgem com uma escrita prosada, tórrida de experiências da terra e da guerra, ou seja do povo, uma escrita de prosadores dotados que falam da realidade que conhecem. Mas se a questão das origens é vasta, ainda mais complicada é a do estilo usado por Mia Couto.

É uma escrita que apresenta o povo, predominantemente o das zonas rurais, sem estereótipos, como se as coisas tivessem acontecido noutra «mundo». Mia assume-se criador, mas reafirma que as suas personagens têm de conservar imagem e semelhança com a realidade, continuando seres normais, sem os «engrandecimentos» ociosos dos altos pensamentos artificiais. A grandeza de alma das pessoas retratadas por Mia Couto reside na paixão com que vivem, na maneira como expõem as suas maleitas, os seus tiques, a sua vontade de continuar, de transformar, de refletir. No estilo de Mia Couto o compromisso entre a magia e a realidade serve para o autor resolver a questão da inserção na sua escrita das preocupações espirituais do homem africano e a necessidade que este tem de uma fórmula mágica que lhe permita retirar a amargura da realidade e ser humano.

Todavia, até que ponto não é intenção primordial deste estilo e mistura entre magia e realidade, um instrumento ao mesmo tempo complexo e simples para se arquitetar uma língua nova, recheada de neologismos evocativos da realidade moçambicana, do universo místico e sempre criador de todo um continente berço da humanidade – África?

Ovar, 2 de julho de 2003

#### **TEMA 2.3 o português no espaço lusófono**

**JORGE MANUEL COSTA ALMEIDA E PINHO,**

**PROFESSOR DE TRADUÇÃO ESCRITA, TÉCNICA E LITERÁRIA, TRADUÇÃO CONSECUTIVA E INTERPRETAÇÃO DE INGLÊS -PORTUGUÊS, E TEORIA DA TRADUÇÃO, INSTITUTO SUPERIOR DE ASSISTENTES E INTÉRPRETES (ISAI), PORTO**

#### **MIA COUTO: A (RE) CRIAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA”**

##### **1. MIA COUTO?**

O nome de batismo é António Emílio Leite Couto, e o pseudónimo literário, adotado desde a infância porque gostava de gatos, é Mia Couto. Nasceu a 5 de julho de 1955 na Beira, Moçambique e é filho de pais portugueses emigrados e provenientes do Porto. Do pai, Fernando Couto, (jornalista e poeta com quatro livros publicados e que fazia parte do círculo intelectual da Beira) herda a paixão pelo jornalismo e pela poesia. Da mãe, doméstica, parece reter a consideração pela importância dos aspetos práticos da vida quotidiana. A infância de Mia Couto virá a revelar-se de importância capital para os temas e para o estilo de que se serve.

*Durante esta fase da sua vida, Mia Couto viveu na Beira, uma cidade íntima e pequena, que serve de pano de fundo às brincadeiras e traquinices do pequeno Mia, mas que também lhe permitirá a compilação de recordações tantas vezes encontradas mais tarde nas suas histórias. A Beira é uma cidade que, conforme afirma a Rodrigues Silva, se revela para Mia como “... A minha caixa de tesouros, onde vou buscar os grandes temas” (1996: 12-13) e tem por isso para com ela uma enorme dívida. Da Beira diz ainda que foi talvez a cidade mais racista dos tempos coloniais, mas que apesar disso as pessoas viviam a mestiçagem de uma forma sui generis, porque quotidianamente deparavam e viviam com a “outra raça”. Mia Couto afirma mesmo a Rodrigues Silva, “Sempre brinquei com crianças de outras raças, a minha mestiçagem começou assim” (1996: 12-13).*

Mia Couto desde muito novo que é bilingue – usa indiferentemente o Português e o Chissena, que é a língua dominante no vale do Zambeze – e é esse bilinguismo que lhe vai permitir a assimilação de uma cultura dupla, até porque como diz, “Em casa era Portugal e a Europa, na rua era África.” (1996: 12-13) É a soma destes aspetos que molda a sua forma de sentir, de escrever e de se relacionar com a sua pátria, com Portugal e com o resto do mundo. Depois dos estudos, primeiro na Beira, onde foi aluno de Zeca Afonso, passa para Lourenço

Marques. Em seguida cursa Medicina, mas seguindo as diretivas da FRELIMO, de que era militante, abandona os estudos e inicia-se no jornalismo.

*Na sua atividade profissional inicia-se como repórter da Tribuna, mas o 25 de abril de 1974, em Portugal, modifica tudo e aos 20 anos torna-se diretor da Agência de Informação de Moçambique, cargo que ocupa até 1985. Em 1986, liberta-se do jornalismo e cursa Biologia. Como biólogo passa também a professor e a dirigir uma empresa de estudos de impacto ambiental.*

A escrita iniciada com o jornalismo acaba por ultrapassar as barreiras deste. Da escola de vida que o jornalismo representa para ele não suporta a falta de tempo para escrever e é aí que se muda da poesia, com o livro *Raiz de Orvalho*, editado em 1983, para a prosa. Conforme diz a Rodrigues da Silva, “É que eu tinha muitas estórias para contar. A mala da poesia acho que continuo com ela na mão, doutra maneira. Mas as histórias que tinha para contar, no português padrão não funcionam.” (1996: 12-13)

A disseminação da sua obra literária obriga à tradução para várias línguas. Mas, a sua escrita na tradução padroniza-se e perde riqueza. O Escritor nuns casos reconhece-o e noutros adivinha-o, mas sabe que não há nada a fazer! Como compensação afirma ainda ao jornalista, “O Português é uma das línguas mais vivas da Europa. Porque, um pouco por todo o mundo, tem vindo a ser engravidada pelos seus produtores que não se limitaram a consumi-la.” (1996: 12-13)

Mas a sua escrita nem sempre é entendida, particularmente em Moçambique, onde os críticos o acusam de desconhecer a realidade rural e de, no entanto, continuar a escrever acerca dela. Não se mostra preocupado e afirma que até já há quem em Moçambique prossiga com originalidade literária uma via idêntica à sua. Será que afinal ele é o iniciador de uma corrente em vias de nascimento ou de consolidação?

## **2. TERRA E ÉPOCA**

Mia Couto escreve sobre a contemporaneidade, tal como ela se apresenta perante os seus olhos. Mas é uma contemporaneidade cheia de recursos temporais passados, rebuscados nas marcas ancestrais de um povo enraizado na terra muito tempo antes da chegada dos portugueses. É dessas épocas e com recurso a essas marcas, que Mia procura, por vezes, explicar o que à primeira vista não é explicável. Daí que as razões na prosa de Mia Couto pareçam enfermar de um misticismo irrealizável, quase sobrenatural.

O problema é afinal mais vasto, é o problema da moçambicanidade, um conceito vago na encruzilhada de múltiplas culturas. As raízes documentadas da literatura moçambicana remontam apenas a 1950, a João Dias, um moçambicano negro e estudante universitário. É uma escrita dominada pela imaturidade e pela reação veemente do colonizado perante o colonizador. É o negro moçambicano enquadrado num sistema colonialista, com a análise de temas como o racismo e a exploração a que o negro estava quotidianamente sujeito. A partir de 1955, José Craveirinha, um dos mais importantes escritores moçambicanos, inicia a sua atividade literária. 1964 dá a conhecer a obra única de Luís Bernardo Honwana - *Nós Matámos o Cão Tinhoso* - uma das mais importantes da literatura moçambicana. O universo moçambicano é o centro da análise das narrativas e, curiosamente, verifica-se que é nos versos que durante várias gerações os moçambicanos se destacam e através dos quais quase estabelecem um “estigma poético” para a literatura do seu país. Entretanto é também de destacar a importância que a censura proveniente de Portugal, implacável e eficiente nos territórios africanos, desempenha para a criação literária africana. É uma censura castradora, como todas, de qualquer liberdade, mas, e especialmente, das liberdades de um continente e de um povo a emergir para o conhecimento e para uma voz de afirmação primeiro, e de revolta depois. Contudo, e paradoxalmente, esta censura virá ser geradora de criação, ao permitir uma “dissimulação” literária mais perfeita, com muito mais significado, rigor e mestria na escolha dos signos!

Mas com a independência, a pouco e pouco os escritores moçambicanos libertaram-se do “estigma poético” e surgem com uma escrita prosada, tórrida de experiências da terra e da guerra, ou seja do povo. Em termos gerais, pode-se considerar que a literatura moçambicana é uma escrita de prosadores dotados que falam da realidade que conhecem. Mas é também, tal como as literaturas de outros países africanos de expressão portuguesa, e conforme afirma Manuel Ferreira, uma, “Literatura que refletia uma consciência política, de devoção ao mundo real da transformação, ao caminho da liberdade futura e total, é nos autores um ato de coragem e de pertinácia consequente. Escrita vivida numa realidade concreta em profunda mutação social, na construção de um novo equilíbrio, no trânsito para um re-encontro coletivo. Língua estranha que procuram afeiçoar, (...) moçambicanizando-a, de conformidade com as suas próprias necessidades de expressão. Há que destruí-la para reconstruí-la. Os escritores chamam a si a tarefa de torná-la dúctil para que cumpra função de veículo textual, na exigência de espaços de características específicas. Daí a aventura da desarticulação da sintaxe, da fonética e a consequente re-estruturação linguística, com sábios empréstimos às línguas autóctones, tornando-a originalmente expressiva e artisticamente funcional. (...) É uma literatura que lança apelo à Mãe-África, à Mãe-Negra, à Mãe-Terra e também à exortação do homem negro, numa identificação coletiva e nela, é permanente o protesto, a fraternidade racial, a acusação.” (1977: 23)

São afinal, consciente ou inconscientemente, estas as características que Mia Couto implanta na sua escrita, na sua mundividência e nas perspetivas de criação de “uma nova língua”. Em Mia Couto sente-se a necessidade de “moçambicanizar” a língua e por isso se verifica nos textos a existência de uma mescla bem combinada de palavras autóctones e de neologismos metafóricos, plenos de novos significados e reflexos de novas realidades. É um estilo próprio, mas ao mesmo tempo pretende-se intencional na criação de uma escola de seguidores entre o povo leitor, porque a criação das novas palavras sugere a adoção de um vocabulário consequente e coletivo quer por parte de quem o criou/cria quer por parte de quem o lê. Desta forma pode-se criar igualmente uma nova liberdade de perspetiva e de vivência. É, afinal, a criação de uma “nova língua”, de um novo estilo, de um novo Moçambique.

### **3. ESTILO**

*Mas, se a questão das origens é vasta, ainda mais complicada é a do estilo usado. Mia Couto afirma na nota de abertura do seu primeiro volume de contos, Vozes Anoitecidas, "Estas estórias desadormeceram em mim sempre a partir de qualquer coisa acontecida de verdade mas que me foi contada como se tivesse ocorrido na outra margem do mundo. Na travessia dessa fronteira de sombra escutei vozes que vazaram o sol. Outras foram asas no meu voo de escrever. A umas e a outras dedico este desejo de contar e de inventar." (1987: 19)*

Assim, é uma escrita que apresenta o povo, predominantemente o das zonas rurais, sem estereótipos, ainda que pareça que as coisas aconteceram noutra "mundo". Mia assume-se criador, mas reafirma que as suas personagens têm de conservar imagem e semelhança com a realidade. Desta forma continuam seres normais, sem os "engrandecimentos" ocultos dos altos pensamentos artificiais. A grandeza de alma das pessoas retratadas por Mia Couto reside na paixão com que vivem, na maneira como expõem as suas maleitas, os seus tiques, a sua vontade de continuar, de transformar, de refletir.

Há no estilo de Mia Couto como que um compromisso entre a magia e a realidade e que serve para o autor resolver a questão da inserção na sua escrita das preocupações espirituais do homem africano e a necessidade que este tem de uma fórmula mágica para lhe retirar a amargura da realidade e permitir-lhe ser humano. Segundo Maria Alzira Seixo no estilo de Mia Couto, agora mais apurado e analisado nos romances, há "...traços discursivos que decorrem dessa imbricação do originário com o alienante, ou se preferirmos, da singularidade com a convenção herdada, quer do ponto de vista ideológico, quer do ponto de vista literário" (1996: 22). É por isso que em Mia Couto o estilo serve, acima de tudo, para exprimir a realidade moçambicana, com todas as suas verdades nuas e cruas. Mas é também um estilo que por vezes se confunde com a criação de um elemento novo – a língua.

Em Moçambique a língua portuguesa tem vindo a sofrer mutações inovadoras, com ruturas inevitáveis, transformações causadas pelo uso diário, num país novo, também ele em descoberta da sua própria nova identidade. É por isso que Mia Couto procurou um processo novo de dar colorido à vivência das suas personagens, através da renovação da língua, enchendo-a de neologismos, que lhe conferem uma sonoridade africana e servem para realçar ainda mais alguns aspetos da fórmula mágica que é aplicada à dura realidade quotidiana. Mia Couto afirmou a este propósito, a António Neves, que descobriu razão de ser para essa atitude na, "...constatação da forma como um povo agarra uma língua e lhe inculca as marcas da sua própria cultura, de raízes indubitavelmente africanas." (1990: 67)

Desta forma, se por um lado a oralidade é elemento fundamental de uma nova construção da língua portuguesa, graças às modificações nela introduzidas pela utilização que as pessoas dela fazem, por outro, Mia Couto tem o mérito de "criar" e definir um modelo literário que lhe poderá servir de sustentação. Contudo, Mia Couto parece não pretender mais, afinal, do que a reprodução de uma realidade nova e em mutação, de tal forma que possa eventualmente servir de padrão e de registo definido de uma linguagem nova e criativa, com origens no português mesclado com formas nativas.

### **4. CRÓNICA E CONTO**

Mia Couto tem usado predominantemente dois géneros de expressão para veicular as mensagens que quer transmitir, o Conto e a Crónica. Até mesmo os romances, compostos por pequenas histórias, parecem-se com contos alargados, em que a atitude discursiva própria do conto se espalhou para revelar uma história maior. O sentido de "conto" encerra um significado muito próximo do de "fábula", ou seja, uma narração que contém uma lição moral. Por isso, os leitores, como o autor, sentem que existe uma garantia autorizada, com uma lição ou moral na história, porque algures terão existido as personagens nela envolvidos. Em termos gerais, o conto descreve um episódio vivido, relata um caso singular onde o autor interveio ou do qual teve conhecimento e é concebido literariamente como um romance curto, ou serve de antecipação a um romance eventual.

Curiosamente, até porque em alguns casos isso se torna evidente em Mia Couto, e como afirma Jacinto do Prado Coelho "...na medida em que a economia de meios exigida pelo conto o aproxima da poesia, torna-se frequente a coexistência dum poeta e dum contista no mesmo homem." (1990: 217)

Quanto à "crónica", de que Mia Couto também se serve profusamente, é uma designação algo vaga, que serve para classificar pequenos contos ou comentários ligeiros sobre episódios reais ou fictícios. Como diz Jacinto do Prado Coelho, "Apenas se lhe pede que seja oportuna no tempo, aguda sem ser profunda, pessoal sem excesso de subjetivismo e sobretudo inteligível." (1990: 236) Por todos estes motivos, a crónica é frequentemente efémera e reflete aspetos superficiais da vida social, mas permite uma visão multifacetada e colorida da época que descreve.

Partindo dos pressupostos enunciados para cada um dos tipos de texto, não se poderá dizer que Mia Couto persiga objetivos diferenciados com cada um deles. Na realidade eles não só se complementam, como em alguns casos até se sobrepõem e por isso não é de estranhar que Mia Couto os utilize algo indiferenciadamente com alguma frequência. Ainda assim, ambos pressupõem uma carga inventiva de reserva que fica prevista no seu alargamento a histórias maiores, a romances. E é isso que se tem vindo a verificar com as últimas obras de Mia Couto: um episódio, ou conjunto de episódios, serve de base ao romance, mais elaborado, em que a estrutura é mais complexa e expandida, mas em que se mantém o rigor e a carga essencial de realismo mágico, de intervenção social, de captação permanente da atenção do leitor, características patentes nos contos e crónicas de Mia Couto.

## 5. POESIA NARRATIVA OU CRIAÇÃO DE LÍNGUA?

Aos conceitos sempre importantes e inevitáveis de cultura do homem africano, de relacionamento entre negros e brancos, de guerra e suas sequelas nas consciências e vivências de um povo, Mia Couto acrescenta na sua obra a arte de (re)criação da língua e de (re)invenção de um universo mágico, onde nunca se esgota a esperança na renovação do país. As mensagens óbvias associadas aos conceitos pretendem-se sempre de fácil percepção e aquisição por parte dos leitores. Para conseguir alcançar isso Mia Couto serve-se de uma fórmula estrutural simples e objetiva – conto/crónica – mas também da objetividade do discurso e de sequências narrativas lineares. Há, no entanto, uma mensagem subliminar igualmente importante, que é muitas vezes entendida, mas que fica por decifrar muitas outras vezes. Essa mensagem é a da inovação linguística com tudo o que ela possui e pretende apresentar de “fuga em frente”, de perspectiva de futuro para a “língua e cultura moçambicanas”.

No que contém de afastamento da norma, de maior expressividade, de uso da linguagem como material de elaboração da obra, Mia Couto oferece-nos um texto poético, que manipula as normas para construir um universo renovado. É a expressão de estados de alma, com recurso à palavra e a todas as suas potencialidades discursivas, ao nível de significado e significante. É um texto em que, por vezes, o discurso é material expressivo no qual as palavras mais do que indicadores de uma realidade exterior passam a ter funções de expressividade interior, com tudo o que isso implica de carácter subjetivo e poético.

Contudo, Mia Couto nunca perde o carácter de referencial objetivo e, apesar de revestir o seu discurso de novos cambiantes, não se afasta da realidade material, conservando dela os aspetos essenciais para a expressão das lições morais de que enforma a sua obra. Mia Couto não chega ao ponto de transformar a realidade pelo poder evocador e transformante da linguagem metafórica que usa. Embora se enriqueça de valores emanados pela carga emotiva do momento em que escreve não se desliga da designação efetiva e afetiva da terra que o criou e que ele pretende ajudar a des-reconstruir.

A carga lírica dos textos em prosa de Mia Couto não os transforma em poemas, não devido à sua expressão formal, mas pela atitude do Eu do autor. Mais do que um estado de alma, na obra de Mia Couto encontramos um estado de mundividência, não só pessoal, como também e, em muitos casos, coletivo. Não se encontra patente nos textos de Mia Couto uma re-elaboração subjetiva total da realidade. Quando muito ela é parcial e procura sobretudo representar interiormente a realidade, dar-lhe uma objetividade interior, ainda que fruto da invenção ou da ficção. Há sempre algo de verdadeiro, de autêntico, que impede o leitor de questionar e considerar inadmissível a realidade apresentada. O autor cria efetivamente uma fábula, com um tom moral final, com personagens inseridas num tempo e num espaço determinados, e tem narradores, autónomos ou não, que conferem credibilidade e verosimilhança aos factos apresentados.

Além disso, as expressões verbais servem de referência ao desenrolar dos acontecimentos, com carácter informativo ou descritivo. Servem ainda para que o leitor possa seguir o processo evolutivo das ações e a caracterização das personagens. As descrições, por seu turno, retardam o desenvolvimento dos acontecimentos, mas, ao fornecerem indicações sobre as personagens ou sobre o ambiente que rodeia as circunstâncias descritas, aproximam o leitor da realidade. E, assim, o texto produzido contém uma valorização mais forte dos elementos narrativos do que dos poéticos, mas a interpenetração entre poesia e prosa é por vezes de difícil discernimento.

As emoções, a sensibilidade, o valor sensível, emotivo e musical da palavra estão nos textos de Mia Couto. E a metáfora que Mia Couto usa tão profusamente, por traduzir o valor mais expressivo de uma visão subjetiva do universo, aproxima-o mais da linguagem poética, com tudo o que ela possa ter de referência ao Eu. É também por isso que o leitor, ainda que possa não se rever completamente na mundividência exposta, se sente mais próximo dos elementos poéticos presentes nos textos, particularmente dos elementos criativos da linguagem. Todavia, ao expor com clareza, com alguma transparência e, sobretudo, com racionalidade, e ao pretender alcançar a limpidez e a objetividade, a linguagem de Mia Couto aproxima-se indubitavelmente mais da prosa.

O aspeto criativo da linguagem é o ponto de partida para a criação de uma nova língua, particularmente na sua formalização em registo escrito de um modelo já utilizado, mas não registado, no discurso oral. A recriação das palavras, com uma curiosa origem, talvez psicológica e inconsciente na própria recriação do nome – Mia Couto – é fruto da consciência que Mia tem de que a gravidez do português pode gerar, nos produtores que consomem essa língua, novas línguas.

A importância das várias línguas moçambicanas é notória, ainda mais num país de formação recente, como forma de afirmação e de independência. Mas Mia Couto parece preferir fazer do português o meio de viabilização do projeto de uma nova sociedade, ainda em formação. A unidade é conseguida com recurso ao português, ainda que ele reabra velhas feridas, e reacenda, por vezes, a tradição de resistência. Mas, como afirmou certa vez José Craveirinha a José Jorge Letria “A língua portuguesa tem este grande defeito e esta virtude: aceita todas as inflexões e acentos sem nunca perder a sua identidade.” (1996: 5)

Mia Couto não deixa de ter consciência disso e também ele afirmou a José Jorge Letria que “o português é (...) a língua materna para muitos moçambicanos e (...) já contaminou muitas das línguas nacionais do país” (1996: 5) e por esse motivo sente que o caminho a seguir é continuar na germinação e aproveitamento das características próprias da língua portuguesa para, em compromisso com a oralidade, criar uma estrutura original. A Mia Couto deve imputar-se sobretudo o mérito por ter conseguido pegar na língua e criar um modelo escrito. Se esse modelo é ou será uma nova língua ainda não se pode afirmar em definitivo. Mas é indubitável que esta “nova língua” serve para identificar uma realidade cultural diferente, um país novo, uma mentalidade cheia de novos conceitos e de novas esperanças.

Escritor de uma poética em prosa, por trocadilho com o título “Poética da Prosa”, de Tzvetan Todorov, Mia Couto é o guarda-redes de uma bandeira que não quer ver a poente, mas sim hasteada em nome da equipa do seu país – Moçambique.

## **6. BIBLIOGRAFIA SELECIONADA**

- Barthes, Roland. (1983) O Prazer do Texto, Lisboa: Edições 70.  
Barthes, Roland. (1984) O Grau Zero da Escrita, Lisboa: Edições 70.  
Carvalho, José Herculano. (1984) Teoria da Linguagem: Natureza do Fenómeno Linguístico e a Análise das Línguas, Coimbra: Coimbra Editora, Lda.  
Couto, Mia. (1987) Vozes Anoitecidas, Lisboa: Editorial Caminho.  
Couto, Mia. (1990) Cada Homem É uma Raça, Lisboa: Editorial Caminho.  
Couto, Mia. (1991) Cronicando, Lisboa: Editorial Caminho.  
Couto, Mia. (1992) Terra Sonâmbula, Lisboa: Editorial Caminho.  
Couto, Mia. (1994) Estórias Abensonhadas, Lisboa: Editorial Caminho.  
Couto, Mia. (1996) A Varanda do Frangipani, Lisboa: Editorial Caminho.  
Cunha, Celso, e Cintra, Lindley. (1984) Nova Gramática do Português Contemporâneo, Lisboa: Edições João Sá da Costa.  
Coelho, Jacinto do Prado. (1990) Dicionário de Literatura: Portuguesa, Brasileira, Galega, Estilística Literária, Porto: Livraria Figueirinhas.  
Ducrot, Oswald e Todorov, Tzvetan. (1982) Dicionário das Ciências da Linguagem. Lisboa: Publicações Dom Quixote.  
Ferreira, Manuel. (1977) Literaturas Africanas de Expressão Portuguesa I e II, Lisboa: Instituto de Cultura Portuguesa.  
Harland, Mike. “Children Across Africa” (1995) in Portuguese, Brazilian and African Studies, Warminster: Aris & Phillis Ltd.  
Letria, José Jorge. (27/07/1993) “José Craveirinha – O Português Pode Ser Substituído Numa Geração”, e “Mia Couto – O Perigo Existe”, in Jornal de Letras.  
Neves, António Loja. (15/09/1990) “Mia Couto, O Agitador”, in Revista do Expresso.  
Reis, Carlos. (1975) Técnicas de Análise Textual, Coimbra: Livraria Almedina.  
Saraiva, Arnaldo. (1975) Literatura Marginalizada, Porto.  
*Seixo, Maria Alzira. (19/06/1996) “Mia Couto – Olhares sobre o mundo”, in Jornal de Letras.*  
Silva, Rodrigues. (19/06/1996) “Um escritor à varanda da História”, in Jornal de Letras.  
Silva, Vítor Manuel de Aguiar. (1984) Teoria da Literatura, Coimbra: Livraria Almedina.  
Trigo, Salvato. (1977) Introdução à Literatura Angolana de Expressão Portuguesa, Porto: Brasília Ed.  
Trigo, Salvato. (1981) José Luandino Vieira: o Logoteta, Porto: Brasília Ed.  
Trigo, Salvato. (1984) “A Emergência das Literaturas Africanas de Expressão Portuguesa e a Literatura Brasileira”, in Letras de Hoje. Porto Alegre. nº 55.  
Todorov, Tzvetan. (1979) Poética da Prosa, Lisboa: Edições 70.

---

### **4. JOSÉ ANTÓNIO DA COSTA IDEIAS - PROFESSOR-ADJUNTO/ISCE – INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS, COORDENADOR CIENTÍFICO-PEDAGÓGICO E DOCENTE NA SOCIEDADE DA LÍNGUA PORTUGUESA, LISBOA, “LÍNGUA /LITERATURA /CULTURA: REFLEXÕES EM TORNO DE POSSÍVEIS ARTICULAÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO ”**

José António Costa Ideias [jcideias@mail.telepac.pt](mailto:jcideias@mail.telepac.pt)

- ✚ Licenciatura em Filologia Românica (FLUL), Pós-graduação/Mestrado em Literatura, área científica Literatura Francesa (FLUL), Doutorando em Literatura Comparada (domínio românico e neo-helénico)
- ✚ Professor-adjunto/ISCE – Instituto Superior de Ciências Educativas, Coordenador do Curso de Formação de Professores (P.E.B., 2º ciclo, na variante de Português-Francês (ISCE).
- ✚ Membro do CEC (Centro de Estudos Clássicos) – responsável pela área científica de Estudos Neo-helénicos – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (FCSH) / Universidade Nova de Lisboa (UNL)., Docente de Grego Moderno (Língua e Cultura) na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (FCSH) da Universidade Nova de Lisboa (UNL)
- ✚ Coordenador Científico-Pedagógico e docente dos Cursos de Português, língua não-materna (cursos anuais e de verão) na Sociedade da Língua Portuguesa (SLP/Instituto de Cultura, Lisboa)

Áreas de particular interesse científico/investigação:

- ✚ Estudos Literários e Culturais Comparados, Estudos Neo-helénicos, Estudos de Tradução/Tradutologia, Didática e Didatologia das Línguas e Culturas Estrangeiras (Português, Francês, Grego Moderno) e Estudos Interculturais.
- Membro da APP (“Associação de Professores de Português”) e da APPF (“Associação Portuguesa de Professores de Francês”)
- Membro da APLC (“Associação Portuguesa de Literatura Comparada”)e da ICLA/AILC (“Associação Internacional de Literatura Comparada”)
- Membro da “International Association for Greek as a Second/Foreign Language” – University of Patras, Greece – (Διεθνές Ένωση για τα Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα – Πανεπιστήμιο Πατρών, Ελλάδα).
- Cofundador da “Associação Europeia de Estudos Neo-helénicos” (Atenas/Grécia)

- Membro da “Associação de Estudos Neo-helénicos” – Estados Unidos da América/“Modern Greek Studies Association” (MGSA) - USA
- Cofundador e membro da “Sociedad Hispánica de Estudios Neogriegos” – SHEN - (Espanha). Membro da Direção.
- Correspondente em Portugal de "Estudios Neogriegos" (SHEN - Espanha)
- Presidente da Secção Portuguesa da 'Société Internationale des Amis de Nikos Kazantzaki' (SIANK)
- Membro do Comité de Coordenação da SIANK, responsável pelo mundo lusófono (Portugal, Brasil e países africanos de língua oficial portuguesa)

Tradutor - literário/técnico – Grego Moderno, Neerlandês/Flamengo/Africander, Alemão, Inglês, Francês, Espanhol (Castelhano), Galego, Catalão, Italiano> Português. Prémio Internacional de Tradução SLP (1998)

- Membro da APT – “Associação Portuguesa de Tradutores”, Membro da EST – “European Society for Translation Studies”, Membro da IATIS – “International Association for Translation and Intercultural Studies”, Membro da SPA - “Sociedade Portuguesa de Autores”.

Ensaísta.

Crítico literário.

(trabalho não recebido)

## 5. JOSÉ AUGUSTO SEABRA, EMBAIXADOR DE PORTUGAL NA ROMENIA, PROFESSOR UNIVERSITÁRIO, POETA, ENSAÍSTA, CRÍTICO, E DIRETOR DA REVISTA INTERNACIONAL DE LÍNGUA PORTUGUESA, “A DIPLOMACIA DA LÍNGUA NA C.P.L.P.”

Poeta, Ensaísta, Crítico, Professor Universitário e Diplomata. Opositor democrático ao regime de Salazar, quando estudante, foi preso e condenado por motivos políticos, tendo de exilar-se e só regressando a Portugal com a queda da ditadura em 1974.

Em Paris doutorou-se em Letras, pela Sorbonne, em 1971 com uma tese sobre Fernando Pessoa, sob a orientação de Roland Barthes, tendo sido professor na Universidade de Paris X e na Escola Normal Superior. Professor catedrático na Universidade do Porto, foi fundador do Centro de Estudos Pessoaanos e do Centro de Estudos Semióticos e Literários, sendo Diretor da Revista “Nova Renascença”.

Deputado à Assembleia Constituinte e à Assembleia da República, foi Ministro da Educação do IX Governo Constitucional (1983-1984).

Embaixador de Portugal junto da UNESCO, em Nova Delhi, em Bucareste e em Buenos Aires.

### **Bibliografia Essencial:**

#### **1. Poesia:**

*A Vida Toda* (1961)

*Os Sinais e a Origem* (1967)

*Tempo Tátil* (1972)

*Desmemória* (1977)

*O Anjo* (1980)

*Gramática Grega* (1985)

*Fragmentos do Delírio* (1990)

*Do Nome de Deus* (1990)

*Enlace*, em colaboração com Norma Tasca (1993)

*Sombras de Nada* (1996)

*Amar a Sul* (1997)

*Conspiração da Neve* (1999)

*Oximoros* (2001)

*Tangos Mentais* (2002)

#### **2. Ensaio:**

*Fernando Pessoa ou o Poetodrama* (1974)

*Poética de Barthes* (1980)

*O Heterotexto Pessoaano* (1985)

*Cultura e Política ou a Cidade e os Labirintos* (1986)

*Poligrafias Poéticas* (1994)

*O Coração do Texto / Le Coeur du Texte* (1996)

Edição crítica de *Mensagem e Poemas Esotéricos* de Fernando Pessoa (1993)

Tradução de *Poemas de Mallarmé Lidos por Fernando Pessoa* (1998)

### **SINOPSE:**

A génese de uma comunidade, desde a sua conceção ao seu nascimento e emergência para uma vida própria, é sempre um processo gradual e complexo, com as suas fases de maturação endógena e as suas respostas aos estímulos e obstáculos que pontuam o seu crescimento orgânico. Assim aconteceu com a Comunidade dos países de Língua Portuguesa, consequência imediata da independência das ex-colónias africanas de Portugal, um século e meio mais tarde do que a do Brasil, surgiu na cena internacional como um efeito diferido de uma mudança fundamental nas relações entre povos cuja origem antropológica era étnica e civilizacionalmente diferenciada, mas que uma língua religou nas descobertas, sobrevivendo às vicissitudes políticas, com um património partilhado, transcontinental e transoceânico.

O Português é já língua oficial da UNESCO, embora não ainda língua de trabalho, sendo o seu uso possível em agências como a FAO, a OMS, a OIT, a OMPI, etc. A utilização da língua portuguesa nas instâncias das Nações Unidas não releva apenas de uma questão de prestígio. Ela é um meio essencial para a sua afirmação como língua de comunicação internacional, falada por mais de 200 milhões de habitantes dos oito países membros da CPLP, além de uma diáspora migratória espalhada pelo mundo inteiro. Na verdade, como pôs em relevo o historiador da língua portuguesa Paul Tyssier, o nosso idioma apresenta todas as características dessa universalidade: disperso por todos os continentes, ele não é restrito a um grupo étnico, a uma comunidade religiosa, a um tipo de sociedade ou a um regime político, sendo uma língua de mestiçagem cultural, de contacto e de diálogo entre vários povos.

A disseminação de uma língua que, a partir da sua matriz galaico-portuguesa, se tornou primeiro uma língua nacional e depois uma língua de contacto entre civilizações, cumpriu-se de facto, a partir da grande empresa marítima das Descobertas.

Nesta época de desassossego global, em que o retorno dos fanatismos, dos fundamentalismos e dos terrorismos de toda a ordem impende sobre a nossa condição planetária, saibamos ser de novo, através da nossa “portuguesa língua”, interlocutores de um polígolo de civilizações, culturas e religiões como recentemente fomos na “Cidade do Nome de Deus” de Macau, que Camilo Pessanha considerava “o mais remoto padrão da estupenda atividade portuguesa no Oriente”, de que a “Gruta de Camões” é o símbolo por excelência. Símbolo de uma língua que se tornou uma pátria de tantas pátrias quantas são as nossas, de tal modo que poderíamos dizer, parafraseando uma vez mais Pessoa “Nossa Pátria é a língua portuguesa”.

## **TEMA 1. A LÍNGUA PORTUGUESA HOJE: SITUAÇÃO E PERSPETIVAS**

**JOSÉ AUGUSTO SEABRA**

**EMBAIXADOR DE PORTUGAL, PROFESSOR  
UNIVERSITÁRIO, POETA, ENSAÍSTA, CRÍTICO, E DIRETOR DA REVISTA  
INTERNACIONAL DE LÍNGUA PORTUGUESA  
“A DIPLOMACIA DA LÍNGUA NA C.P.L.P.”**

A génese de uma Comunidade, desde a sua concepção ao seu nascimento e emergência para uma vida própria, é sempre um processo gradual e complexo, com as suas fases de maturação endógena e as suas respostas aos estímulos e obstáculos que pontuam o seu crescimento orgânico. Assim aconteceu com a Comunidade de Países de Língua Portuguesa. Sendo uma consequência imediata da independência das ex-colónias africanas de Portugal, um século e meio mais tarde do que a do Brasil, ela surgiu na cena internacional como um efeito diferido de uma mudança fundamental nas relações entre povos cuja origem antropológica era étnica e civilizacionalmente diferenciada, mas que uma língua religou nas descobertas, sobrevivendo às vicissitudes políticas, como um património partilhado, transcontinental e transoceânico. Essa língua tornou-se ao longo dos séculos numa língua franca em vastos espaços geoculturais, com variedades e interferências múltiplas, através de dialetos e crioulos, sem deixar de manter a sua unidade estrutural, apesar da sua ductilidade e da sua capacidade de adaptação aos mais diversos contextos envolventes. Numa palavra, ela propiciou o que temos chamado um polígolo, isto é, um diálogo plural e cruzado entre povos com costumes, crenças e mentalidades várias, que foram postos pelos portugueses em contacto, pela missão, o comércio – incluindo a escravatura e a soberania política. Daí decorreu uma mestiçagem não apenas étnica mas cultural, de que o Brasil viria a ser o exemplo mais significativo.

Pode pois dizer-se que a Comunidade de Países de Língua Portuguesa estava já inscrita nas relações, mesmo assimétricas, entre os povos lusófonos, para lá de qualquer dominação circunstancial. Disso tiveram consciência os próprios dirigentes dos movimentos de libertação, ao distinguirem o povo português do regime opressor colonial, adotando o seu idioma após a independência, ao lado das outras línguas nacionais. Personalidades culturais africanas de relevo houve – quero lembrar, entre elas, o presidente-poeta do Senegal, Léopold Sedar Senghor – que defenderam, antes mesmo da descolonização, a criação de uma Comunidade de povos lusófonos, não tendo sido infelizmente escutadas. A instauração da Democracia e o fim da guerra colonial eram a condição *sine qua non* para tornar viável esse projeto, favorecido depois também pelo retorno do Brasil a um regime democrático com o termo da ditadura militar.

A C.P.L.P. nasceu assim sob o duplo signo da independência e da liberdade, uma vez estabelecidas relações de igualdade e fraternidade entre povos que souberam superar o ressentimento e cicatrizar as feridas do passado, cultivando uma amizade recíproca. Mas isso só foi em primeira e última instância possível porque havia uma língua a unir esses povos, que comungavam em valores comuns, emergindo de civilizações diferentes, numa simbiose criadora, sem perda da sua identidade e respeitando a sua alteridade. Foi nesse horizonte histórico que a C.P.L.P. se constituiu, reforçou e alargou. A adesão mais recente de Timor-Leste foi também o resultado da sua independência da Indonésia, ao mesmo tempo que da permanência nesse território da língua portuguesa e de uma cultura de matriz cívica e religiosa a ela ligada, que alimentou o fogo da resistência ao invasor.

Pode, pois, dizer-se que a conjugação do fator linguístico com a dimensão intercultural constitui a principal alavanca da cooperação entre os povos lusófonos e da sua afirmação perante os outros povos. É dessa alavanca que a C.P.L.P. tira a sua principal razão de ser, tendo-se dela servido como mola impulsora da sua ação. Cabe-lhe, pois, lançar a estratégia a seguir para pôr em prática uma diplomacia cultural, e antes de mais uma diplomacia da língua, que não pode prescindir da tal alavanca, bem manejada pelos que da língua

e da cultura curam e sabem. Para esse efeito foi fundado, em 1989, o Instituto Internacional da Língua Portuguesa, que, no entanto, logo entrou em hibernação, tornando-se numa espécie de concha vazia, durante mais de uma década, só há pouco reativado. Com esse Instituto deve a C.P.L.P. passar a colaborar estreitamente, pois por ele será sem dúvida prosseguida, enfim, a coordenação da ação diplomática, que há muito se impõe entre os países membros.

Essa ação diplomática conjunta deve sobretudo exercer-se no plano multilateral. A começar pelas organizações internacionais de Sistema das Nações Unidas, onde já é língua oficial da UNESCO, embora não ainda língua de trabalho, sendo o seu uso possível em agências como a FAO, a OMS, a OIT, a OMPI, etc., desde que haja uma vontade diplomática nesse sentido. Não esqueçamos também as organizações regionais desde a Europa, onde Portugal é membro da União Europeia, à América Latina e à África, onde o Brasil e os Estados africanos lusófonos estão representados. E lembremos uma importante organização inter-regional, como a União Latina, que engloba países europeus, latino-americanos, africanos e até um asiático – as Filipinas –, em que o Português ombreia com as outras línguas românicas, das quais é um aliado solidário.

A utilização da língua portuguesa nas instâncias das Nações Unidas não releva apenas de uma questão de prestígio. Ela é um meio essencial para a sua afirmação como língua de comunicação internacional, falada por mais de 200 milhões de habitantes dos oito países membros da C.P.L.P., além de uma diáspora migratória espalhada pelo mundo inteiro. Na verdade, como pôs em relevo o historiador da língua portuguesa Paul Teyssier, o nosso idioma apresenta todas as características dessa universalidade: disperso por todos os continentes, ele não é restrito a um grupo étnico, a uma comunidade religiosa, a um tipo de sociedade ou a um regime político, sendo uma língua de mestiçagem cultural, de contacto e de diálogo entre vários povos.

Mas foi antes de mais como língua de civilização e cultura que o Português se impôs historicamente, na sua irradiação pelo mundo, tal como profetizou o poeta-humanista António Ferreira:

*“Floresça, fale, cante, ouça-se e viva  
A portuguesa língua e lá onde for  
Senhora vá de si, soberba e altiva...”*

Esta profecia poética da disseminação de uma língua que, a partir da sua matriz galaico-portuguesa, se tornou primeiro numa língua nacional e depois numa língua de contacto entre civilizações, cumpriu-se de facto, a partir da grande empresa marítima das Descobertas. Mas isso implicou, também, a sua diversificação. Se já no espaço originário se verificava uma diferença entre os dialetos galego e português, mesmo se a comunicação e o cordão umbilical entre os dois perdurou até hoje, essa diversificação tornou-se mais nítida ao longo do percurso que levou o Português, pelas rotas do Atlântico, do Índico e do Pacífico, do Norte ao Sul e do Ocidente ao Oriente.

Assim como observou Lindley Cintra, “na África, como aliás na Ásia, é preciso antes de mais nada distinguir entre a presença de duas variantes essencialmente diversas da língua: o Português propriamente dito e os crioulos de base portuguesa mas profundamente afastados da língua de origem”. De Cabo Verde à Guiné, ao Senegal e a São Tomé e Príncipe, da Índia ao Ceilão, a Malaca, a Macau, a Timor, os crioulos africanos e asiáticos constituem uma verdadeira disseminação linguística do Português, que os oceanos espalharam quando em muitas dessas longínquas paragens ele foi língua franca.

De igual modo, como também acentuava Lindley Cintra, “na América, além de alguns crioulos de base portuguesa, como o papiamento de Curaçau, Aruba e Bonaire e do dialeto de Suriname na Guiana, está o vastíssimo domínio do Português do Brasil, com as suas variedades internas, mas sobretudo com a sua unidade essencial, verdadeiramente de admirar tratando-se de um território tão extenso”.

Esta diáspora linguística não está ainda completa, se não lhe acrescentarmos as comunidades de emigrantes, também dispersas pelo mundo inteiro e que, mesmo quando se adaptaram às sociedades dos países de acolhimento, não deixaram de manter vivo o amor pela sua língua de origem, apesar da erosão que, de uma geração a outra, ela vai sofrendo, inevitavelmente, o que exige um grande esforço para a preservar, através de uma política de apoio ao ensino do Português no estrangeiro, que o Instituto Camões tem levado a cabo, mas vem infelizmente esmorecendo, pela restrição de meios pedagógicos e financeiros.

Os efeitos da geografia e da história não deixaram de fazer-se sentir, evidentemente, no destino do Português. O facto, porém, mais significativo e extraordinário é que, tendo dado lugar a pelo menos duas normas linguísticas, além da galega inicial – a norma europeia e brasileira – o Português guardou, através das suas variedades ou variantes, as estruturas fundamentais, ao mesmo tempo que se descobria em crioulos e línguas de papiamento. Pode dizer-se, em suma, que a diversidade se tornou uma condição da unidade, mas não da unicidade, da língua portuguesa. Esta tornou-se, segundo os sujeitos falantes em cada território que a acolheu, uma língua plural, como aliás a assumiu o poeta dos heterónimos, que fez dela a sua pátria múltipla, na diversidade dos seus discursos e sujeitos poéticos.

Respeitando a diversidade do Português, que é aliás a sua grande riqueza, impõe-se fazer um esforço no sentido de uma aproximação das suas formas, sim, mas em domínios ligados ao seu uso contemporâneo, como é o caso da terminologia científica e técnica ou dos neologismos decorrentes de novos modos de vida e de convivência internacional, sem prejuízo da salvaguarda das especificidades de cada variante, enquanto

manifestações que são de identidades e alteridades culturais irredutíveis. No horizonte de uma política internacional e de uma diplomacia da língua, que cabe à C.P.L.P., através do Instituto Internacional da Língua Portuguesa, definir, sem perda da soberania de cada país membro, impõe-se promover tudo o que vá no sentido dessa aproximação gradual, não imposta mas livremente aceite pelos sujeitos culturais, desde que os povos que a falam aos escritores e poetas que a escrevem, cada qual à sua maneira. Assim, unidos nas nossas diferenças, todos poderemos dizer, como o poeta: "Nossa pátria é a língua portuguesa"

6. **LOLA GERALDES XAVIER, PROFESSORA ASSISTENTE ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO COIMBRA "DA LÍNGUA PORTUGUESA E SUAS PRODUTIVIDADES: À PROCURA DA COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA"**

**Lola Galdes Xavier** é licenciada em Línguas e Literaturas Modernas, variante de Português-Francês, pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (FLUC), mestre em Literatura Portuguesa, com uma dissertação sobre o teatro de Garrett, igualmente pela FLUC. Acaba de frequentar a pós-graduação em Literaturas e Culturas Africanas e da Diáspora. Encontra-se a preparar Doutorado na área de Literatura Comparada de Língua Portuguesa.

É assistente na Escola Superior de Educação de Coimbra, na área científica de Língua Portuguesa, desde 2000.

Tem apresentado comunicações em vários Congressos Internacionais nas áreas de Literatura Portuguesa, Didática da Literatura, Linguística e Literaturas Africanas de Língua Portuguesa.

Lola Galdes Xavier

Escola Superior de Educação de Coimbra

[lola@esec.pt](mailto:lola@esec.pt)

**SINOPSE**

*A língua portuguesa, enquanto ser vivo, vem mudando de roupagens e tonalidades, numa palavra: evoluindo. É geralmente uma evolução em prol da simplificação. É uma involução para os mais puristas e uma confusão para os mais atentos, mas não especialistas da língua. O conceito de norma é sobretudo importante numa perspetiva normativa da língua e a importância dessa norma é sobretudo social.*

*Sabemos que, segundo John Lyons, alguns traços fundamentais característicos da linguagem humana são a arbitrariedade, a dualidade, o caráter discreto e a produtividade. É, em parte, a produtividade e a abertura do sistema linguístico que permitem a mudança linguística na língua portuguesa.*

*Sabemos, também, que a competência dos falantes nem sempre é visível na performance linguística. Acontece, porém, que muitas vezes essa performance se vai transformando em (in)competência e um erro linguístico sobejamente repetido vai-se tornando norma, mesmo que a mudança operada seja difícil de explicar a nível da diacronia. Daí se depreende a importância da relação entre língua e sociedade, uma vez que é nesta que a língua se atualiza. Assistimos, assim, por exemplo, à coexistência de várias formas paralelas, que atestam a pertinência da noção de polissincronia, de Coseriu.*

*Alguns exemplos apresentados, retirados dos meios de comunicação social e de situações do quotidiano, mostram que, de evoluções em involuções, a língua portuguesa vai-se tornando outra, não deixando de ser a mesma.*

**TEMA 1. A LÍNGUA PORTUGUESA HOJE: SITUAÇÃO E PERSPETIVAS**

**LOLA GERALDES XAVIER**

**PROFESSORA ASSISTENTE ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO COIMBRA**

**"DA LÍNGUA PORTUGUESA E SUAS PRODUTIVIDADES: À PROCURA DA COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA"**

Anda, meu Silva, estuda-m' aleção  
Vêsse-te instruz, rapaj, qu' ainstrução  
É dosprito upão!  
Ou querch ficar  
Pra sempre inguenorantão?

Poin os olhos no Silva teu irmão.  
Pensas talvez que não le custou, não?  
Mas com' é qu' êl foi pdir aumentação  
au patrão?

E tinh' rrazão...  
Alexandre O'Neill

*A questão do purismo e correção justificam-se em consonância com a existência de uma norma linguística. A afirmação de que um enunciado é correto ou incorreto é tautológica, uma vez que se faz sempre em relação a uma referência normativa. Qualquer forma social ou regional de uma língua possui as suas próprias normas de purismo e correção. A tendência de alguns linguistas, como John Lyons (1970: 35), é a de*

*defenderem que se deve abandonar a perspectiva normativa de uma região ou de um grupo social<sup>11[i]</sup>. A primeira tarefa do linguista seria, assim, descrever a forma como os homens falam e escrevem a sua língua nativa, e não prescrever a forma que seria necessário utilizar na oralidade ou na escrita. O relevo recairia, desta forma, na linguística descritiva em detrimento da linguística prescritiva.*

Deste modo, deixaria de fazer sentido a ideia de corrupção da mudança da língua. A constatação de que a língua muda é a evidência da sua eficácia ao nível da comunicação, prestando-se às necessidades sociais das comunidades que a utilizam. Assim, a alteração das condicionantes das comunidades cria a necessidade de novos termos, justificando o aparecimento de neologismos (a partir da exploração de possibilidades produtivas da língua e permitidas pelo sistema) ou de integração de estrangeirismos. Consequentemente, algumas formas perder-se-ão, outras serão introduzidas. Afirmar que todas as alterações linguísticas são feitas no pior sentido é não ter em consideração os condicionalismos sociais que lhes deram origem.

Não podemos, porém, esquecer a necessidade sociopolítica de uma perspectiva linguística normativa. As vantagens a nível administrativo e escolar são indiscutíveis.

A uniformidade de uma língua é impossível. A comunidade linguística é composta por diversos grupos diferentes, constituídos por pessoas de idades e sexos diferentes, de locais de origem ou permanência distintos, de preocupações profissionais e educacionais igualmente desiguais. Temos, também, que considerar a coabitação entre os vários níveis de língua, que contribuem para a diversidade linguística.

Não podemos olvidar que a linguagem tem como função primordial a comunicação entre os elementos de uma dada comunidade linguística, servindo de suporte ao pensamento humano e permitindo a sua exteriorização.

*A linguagem pode, ainda, ter uma função estética. Nesse caso, enunciados como: "Este era o modo José de rosar a vida" (José Cardoso Pires) — em que se transforma um substantivo em adjetivo — a não-gramaticalidade é aceitável dado o contexto literário (logo, de criatividade) em que se insere. Trata-se de uma criatividade (artística) específica da performance, que resulta da produtividade da língua e da competência linguística do escritor.*

*A linguagem apresenta um número de propriedades gerais mediante as quais as línguas podem ser comparadas com outros sistemas semióticos usados pelo Homem e pelos animais. Desta forma, algumas das características da linguagem a ter em consideração, segundo John Lyons (1980: 65-76), são: a **Arbitrariedade**, que contribui para a versatilidade e flexibilidade da linguagem; a **Dualidade** ou dupla articulação da linguagem, isto é, as línguas são constituídas por dois níveis: os fonemas (nível fonológico) e os monemas (nível gramatical); a **Produtividade**, propriedade do sistema linguístico que torna os locutores nativos aptos a construir e compreender um número infinitamente vasto de enunciados, incluindo aqueles que nunca encontraram antes e, finalmente, o **Caráter discreto**, ou seja, a componente verbal da língua é discreta no sentido em que duas formas de palavras são absolutamente idênticas ou absolutamente diferentes.*

*A partir destas características da linguagem verbal, podemos falar das variedades linguísticas sincrónicas diatópicas, diastráticas e diafrásicas. Estas últimas geralmente interferem menos na mudança linguística, pois situam-se num nível mais individual. O problema que se levanta no plano das variantes sincrónicas tem repercussões significativas a nível social, uma vez que o afastamento da variante da língua considerada padrão traduz-se em diminuição de status social. A apropriação da forma de falar reconhecida como "capital rentável" torna-se, assim, socialmente relevante, uma vez que a competência linguística confere aos falantes a autoridade que, por sua vez, lhes concede poderem fazer valer o que eles dizem e defendem; é o que Pierre Bourdieu chama de "mercado linguístico".*

*Face a estas reflexões, perguntamos: onde será hoje a variante central, em Portugal? Com a massificação da cultura e dos mass media, a uniformização linguística é visível. A variante de Lisboa considerada padrão, a par com a de Coimbra, pelo crescente multiculturalismo que tem marcado a região, começa a adotar formas cada vez mais produtivas. É o exemplo da transformação do timbre das vogais, da palatalização de grupos consonânticos e da fonofagia de vogais, quer em posição final de palavra, quer em posição átona. Estas mudanças têm consequências: a fonética vai-se afastando em relação à grafia das palavras e torna o português europeu numa língua de sonoridade cada vez mais consonântica.*

Entenderemos aqui por competência gramatical ou linguística o conhecimento global dos falantes-ouvintes de uma língua. Neste sentido, qualquer falante-ouvinte do português reconhece a não-gramaticalidade das seguintes sequências:

- a) \* Fui comprar pãozinhos.
- b) \* A menina a comeu maçã.
- c) \* O telefone desmaiou.
- d) \* Destroca-me esta nota de cinco euros para pagar o café.
- e) \* Fui ontem ao casamento da minha sobrinha que nasceu no ano passado.

---

<sup>11[i]</sup> Cf: "Il faut laisser de côté, comme étant d'un autre ordre, la question de savoir s'il conviendrait d'adopter le parler d'une région déterminée, ou d'un groupe social donné comme langue standard (pour servir de base à une langue littéraire, par exemple)".

Compreendemos que há falhas a vários níveis de competências gramaticais, nomeadamente ao nível da competência morfofonológica a), da competência sintática b), da competência semântica c) e da competência morfossintática d). O enunciado e) não apresenta nenhuma incorreção ao nível da gramaticalidade, o estranhamento que causa é fruto da relação do próprio enunciado com a realidade. A sua não-aceitação deve-se a fatores de ordem cultural. Desta forma, para que essa sequência verbal seja aceitável, é necessária não só a sua gramaticalidade, como a relação de coerência com o mundo extralinguístico. Por isso, nem sempre um enunciado gramatical é aceitável, ainda que pelo contrário, a aceitabilidade de uma sequência dependa necessariamente da sua gramaticalidade.

A priori, qualquer falante de português, através da sua intuição linguística, reconheceria incorreções nesses enunciados. Perceberia a não-gramaticalidade dessas sequências, poderia corrigi-las, mas, eventualmente, não conseguiria explicá-las no nível metalinguístico. Esta questão é importante para percebermos a relação que se estabelece entre competência linguística e performance linguística. Entende-se, aqui, por competência linguística, o conhecimento efetivo que um falante-ouvinte possui da estrutura profunda da língua, o que lhe permite construir e descodificar enunciados considerados aceitáveis pela comunidade linguística em que se insere. Por seu lado, a performance é a utilização efetiva que um falante-ouvinte faz da sua competência linguística (esta perspetiva de Chomsky aproxima-se da fala de Saussure, mas não é exatamente a mesma). Nem sempre a performance é a correspondência exata da competência, uma vez que aquela é determinada, não raras vezes, por fatores extralinguísticos que interagem com a competência, como, por exemplo, o cansaço, a distração, a pressa, etc.

A noção de desvio ou erro linguístico não é, pois, pelo que acabámos de referir, passível de consensos. Não pode, porém, negar-se que há enunciados que constituem ruturas linguísticas com a variante central de que é suposto fazerem parte. Se, por um lado, o esquema (na aceção de Herculano de Carvalho) permite, por exemplo, que, a par dos adjetivos, existam substantivos derivados que significam a qualidade manifestada por aqueles adjetivos, mas apreendida enquanto substância, e que o tema destes seja constituído pelo tema do adjetivo associado a um dos sufixos derivados: -ez(a); -ez; -ur(a); -ic(e); -(i)dad(e); será possível ao nível da norma a constituição de, por exemplo, \*'lhanice', \*'lhanura', \* 'lhanidade', 'lhaneza', etc. O contexto extralinguístico, nesta situação, será importante para determinar se se trata de desconhecimento da forma aceite pela norma, ou se se trata de uma livre e criativa inovação, fruto desta produtividade da língua. Muitas das evoluções linguísticas que vão surgindo, devem-se precisamente às possibilidades abertas pelo esquema (sistema, para Coseriu) da língua.

No seguimento do que referimos, gostaríamos de dar, agora, alguns exemplos de casos recolhidos em situações do quotidiano oral e/ou escrito, que nos parecem constituir sintomas de polissincronias.

*Tomemos o exemplo de "alcoolemia" e "alcoolémia". Neste momento, assistimos à coexistência destas formas. O Dicionário de língua portuguesa contemporânea, da Academia das Ciências, coordenado por Malaca Casteleiro, já as assinala. Que postura adotar face a uma defesa diacrónica e normativa da língua? Neste caso exemplificativo, parece-nos dogmático defender-se a exclusividade da forma paroxítona "alcoolemia". Se prestarmos atenção, a generalidade dos falantes de língua portuguesa usa sobretudo (quer na oralidade, quer na escrita) a forma proparoxítona "alcoolémia".*

Se quisermos manter um conservadorismo na análise linguística, considerando que a língua é apenas uma estrutura gramatical estática, com normas que podem ser coercitivas; se não entendemos a língua como um fenómeno social e histórico, só aceitaremos a forma "alcoolemia", fugindo à evidência de que a língua se atualiza no uso.

*Neste sentido, tem-se assistido à publicação de alguns livros que pretendem uniformizar/ normalizar a língua. Um dos exemplos mais recentes é o de António Marques, Tento na língua! que parte de uma iniciativa pedagógico-didática louvável, mas peca por uma certa desorganização, assumida pelo autor na nota introdutória, e por uma falta de clareza na correção/justificação dos exemplos recolhidos, num tom demasiado normativo, quase agressivo, expresso desde o título do livro.*

Se, por outro lado, quisermos contrariar a perspetiva estática da língua, cultivando a sua dinamicidade, apoiando-nos nas modernas correntes linguísticas, nomeadamente na sociolinguística, que defendem que, em matéria de língua, a sociedade é soberana por ser o elemento onde ela se atualiza, aceitaremos a forma "alcoolémia". No entanto, a perspetiva que parece mais indicada é a de se aceitar a coexistência das duas formas. Coseriu explica esta coexistência de formas linguísticas através da noção de polissincronia, para mostrar a convivência de dois termos, numa mesma sincronia.

Neste sentido, e como defendem Lindley Cintra e Celso Cunha, podemos afirmar que só a partir da conceção da língua como reflexo do social se torna possível o «esclarecimento de numerosos casos de polimorfismo, pluralidade de normas, e de toda a interligação dos fatores geográficos, históricos, sociais, psicológicos que atuam no complexo operar de uma língua» (Cintra e Cunha, 1989: 3).

A língua, como defende, por exemplo, Coseriu (s/d: 283), faz-se consoante a mudança, é esta que assegura a reconstituição e a renovação do sistema e assegura a sua continuidade e o seu funcionamento. Quando deixa de haver mudança linguística a língua morre.

Gostaria, no entanto, de chamar a atenção para o facto de que, para haver mudança linguística, ela não se pode confinar a um indivíduo, mas necessita de ser aceite pela comunidade em geral. A mudança linguística não pode, também, ser confundida com uma variação inerente à fala. Ela só acontece com a generalização de uma alternativa particular de um subgrupo social à comunidade linguística em que se inscreve<sup>12[i]</sup>.

Essa generalização de uma mudança linguística a toda a estrutura da língua mão é uniforme nem instantânea, durante longos períodos de tempo ela encontra-se em covariação com outras formas associadas (cf. Castro, 1991: 14). Deste modo, o desenvolvimento da mudança linguística não pode ser exclusivamente analisado face a fatores linguísticos, uma vez que estes estão estreitamente relacionados com os fatores sociais.

Atente-se ainda nos exemplos seguintes:

f) Tenho aceite os teus conselhos sem contrariedade (oral).

g) Há algum tempo atrás, ele foi internado de urgência (oral).

h) *"João Silva, que trabalha no clube há muitos anos, teve de pegar no telefone e ligar para alguém que se encontrava dentro das instalações"* (A Bola, 21/8/03).

A gramática normativa defende que o auxiliar 'ter' e 'haver' devem ser seguidos da forma regular do participio passado do verbo principal. Ora, não é isso que se verifica em f) nem, na generalidade, em relação aos verbos "aceitar", "cobrir", "entregar", "ganhar", "gastar", "limpar", "salvar", por exemplo. A generalidade dos falantes-ouvintes de português parecem acreditar que, usando o participio passado irregular, estão a aproximar-se da norma.

A utilização de redundâncias como "subir para cima", "descer para baixo", "entrar para dentro", por exemplo, são também muito frequentes. Em g) trata-se de uma redundância já quase completamente instalada. O raro é ouvir-se "há algum tempo...". Compreende-se este uso, sobretudo na oralidade, numa tentativa de o locutor enfatizar a sua mensagem.

É, também, cada vez mais frequente a enunciação h). Quer na oralidade, quer na escrita, assistimos, com o verbos "ligar" e "telefonar", à substituição da preposição "a", quando se refere a pessoas, pela preposição indicativa de lugar "para", o que parece ser uma influência do português do Brasil.

A nível fonológico, as alterações são igualmente significativas. Já referimos o caso de "alcoolemia"/"alcoholémia". A este junta-se o par "biópsia"/"biopsia" e "pudico"/"púdico", só para citar alguns. A utilização na oralidade de \*'carater', pronunciada como aguda, entre o público das artes gráficas e da imprensa é também frequente, ainda que seja uma forma grave.

Na origem de várias mudanças linguísticas, encontramos o fenómeno da analogia. Se há algum tempo, apenas aceitávamos a forma "paupérrimo" como grau superlativo de 'pobre', atualmente essa forma coexiste já com "pobríssimo". O mesmo sucede, por exemplo, em relação a "macérrimo" / "magríssimo".

*Por sua vez, por se poder incorrer na formulação de enunciados incoerentes, já não me parece tão aceitável a ausência de oposições entre os pares "despoletar"/"espoletar"; "ir de encontro a" /"ir ao encontro de", por exemplo. Estas formas são antónimas, têm significados semânticos diferentes, no entanto, muitos falantes/ouvintes não têm consciência disso.*

A oposição entre a segunda pessoa do singular e a segunda pessoa do plural (cada vez mais em desuso), do pretérito perfeito do indicativo é, também, cada vez menos frequente, provocando a bizarria de, por analogia com o <s> final da segunda pessoa do singular do presente do indicativo, assistirmos à junção das duas formas numa. Assim, "tu viste" é frequentemente atualizado na oralidade como \*"tu vistes".

Também não se pode aceitar de ânimo leve enunciados resultantes do desconhecimento da estrutura profunda da língua, em que a falta da competência sintática é visível. É o caso de separação, por vírgula, do sujeito com o predicado e da não concordância verbal que se verifica, por exemplo, no enunciado seguinte:

i) \* *"O concurso para adjudicação da terceira fase que compreende a cobertura das bancadas norte e nascente tiveram a participação de duas empresas (...)"* (O Jogo, 12/9/03).

Nas frases longas, esta situação de não-concordância do sujeito ("o concurso") com o predicado ("tiveram") é relativamente frequente e, acreditado, fica muitas vezes a dever-se, na escrita, à não releitura/correção do texto. Neste caso, a transformação da oração relativa restritiva em oração relativa explicativa, através de vírgulas, ajudaria a evitar a incorreção.

*Concluimos remetendo para o poema de Alexandre O'Neill. O estudo da língua, quer numa perspetiva sincrónica, quer diacrónica, é essencial para a compreensão da mudança linguística. Só o conhecimento da língua permitirá uma produtividade em consciência, evitando a discriminação que será sempre mais social do que linguística.*

---

<sup>12[i]</sup> A este respeito, referem Celso Cunha e Lindley Cintra (1989: 3): «Condicionada de forma consistente dentro de cada grupo social e parte integrante da competência linguística dos seus membros, a variação é, pois, inerente ao sistema da língua e ocorre em todos os níveis, fonético, fonológico, morfológico, sintático, etc. E essa multiplicidade de variações do sistema em nada prejudica as suas condições funcionais.»

Que postura adotar, pois, em relação às várias mudanças linguísticas, produto da consciência linguística, só raras vezes? Parece-me que em relação a esta questão, deverá imperar o bom senso, numa interdisciplinaridade entre a perspetiva linguística descritiva e a perspetiva linguística normativa.

### **BIBLIOGRAFIA**

- Carvalho, José Herculano de (1974) *Teoria da linguagem*, Coimbra: Atlântida Editora.
- Castro, Ivo (1991) *Curso de história da língua portuguesa*, Lisboa: Universidade Aberta.
- Chomsky, Noam (1994) *O conhecimento da língua: sua natureza, origem e uso*, Lisboa: Caminho.
- Coseriu, Eugenio (s/d) *Sincronía, diacronía e historia - el problema del cambio lingüístico*, Madrid: Editorial Gredos.
- Coseriu, E. (1992) *Competencia linguística: elementos de la teoría del hablar*, Madrid: Gredos.
- Cunha, Celso e Lindley (1989) *Nova gramática do português contemporâneo*, Lisboa: Sá da Costa.
- Fromklin, Victoria e Rodman, Robert (1993) *Introdução à linguagem*, Coimbra: Almedina.
- Campos, Maria Henriqueta Costa e Xavier, Maria Francisca (1991) *Sintaxe e semântica do português*, Lisboa: Universidade Aberta.
- Fonseca, Joaquim (1993) *Estudos de sintaxe-semântica e pragmática do português*, Porto: Porto Editora.
- Lyons, John (1980) *Semântica*, Lisboa: Editorial Presença.
- Lyons, John (1970) *Linguistique générale*, Paris: Librairie Larousse.
- Peres, João Andrade e Mória, Telmo (1995) *Áreas crítico da língua portuguesa*, Lisboa: Caminho.
- Marques, António (2001) *Tento na língua!... Gralhas que por aí grassam...erros que por aí grassam...*, Lisboa: Plátano Editora.
- Saussure, F. (1999) *Curso de linguística geral*, Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Vanoye, F. (2002) *Usos da linguagem*, São Paulo: Martins Fontes.

---

7. **M<sup>a</sup> HELENA ANACLETO MATIAS - DOCENTE ÁREA CIENTÍFICA DE LÍNGUAS E CULTURAS, INSTITUTO SUPERIOR DE CONTABILIDADE E ADMINISTRAÇÃO INSTITUTO POLITÉCNICO DO PORTO - “[FORMAS DE HIBRIDISMO LINGÜÍSTICO ENTRE LUSO-AMERICANOS DA COSTA LESTE](#)”**

Maria Helena Antunes Garcia Anacleto Matias é licenciada e mestre pela Universidade do Porto em Línguas e Literaturas Modernas – Estudos Ingleses e Alemães e em Estudos Anglo-Americanos, respetivamente. Foi bolsreira do DAAD na Alemanha, do Parlamento Europeu em Genebra e da Comissão Fulbright nos Estados Unidos. Trabalhou na Alemanha, no Parlamento Europeu em Bruxelas, Luxemburgo e Estrasburgo enquanto intérprete de conferências de inglês, alemão e francês para português e nos Açores enquanto professora de inglês no ensino oficial.

As suas publicações vão desde os Estudos da Tradução à História e Política da Imigração para os Estados Unidos. Tem apresentado comunicações em congressos nacionais e internacionais em Portugal e no estrangeiro nas áreas da Cultura e Literatura Norte-Americana, da Linguística e dos Estudos da Tradução. Em dezembro de 2002 apresentou um trabalho no Congresso Mundial de Linguística Aplicada em Singapura. Estudou uma comunidade Luso-Americana na Nova Inglaterra e também se deslocou ao arquipélago do Hawái. É fundadora do Núcleo de Estudos Americanos do ISCAP e organiza aí cursos de inglês extracurricular e conferências.

Atualmente é Docente do Departamento de Línguas e Culturas no ISCAP lecionando Interpretação de Conferências em inglês e português.

Correio eletrónico: [hanacleto@iscap.ipp.pt](mailto:hanacleto@iscap.ipp.pt)

### **SINOPSE**

*Baseada num estudo realizado enquanto observadora-participante na comunidade de Chicopee, uma cidade na parte ocidental do estado de Massachusetts, nos Estados Unidos da América, defendo que nesta comunidade de lusodescendentes surgiram formas de hibridismo linguístico combinando a língua portuguesa e a inglesa.*

*De um ponto de vista sociolinguístico, pode-se considerar que os Luso-Americanos desta comunidade norte-americana inventaram um novo código linguístico. Houve um processo de hibridismo, o que pode levar a considerações do tipo “como um novo código com propósitos comunicativos pode surgir” e “como as relações biculturais, transculturais e multiculturais em tais comunidades” são um fator condicionante da maneira das pessoas se expressarem.*

### **TEMA 2.4. O PORTUGUÊS NAS COMUNIDADES LUSODESCENDENTES**

#### **M<sup>a</sup> HELENA ANTUNES GARCIA ANACLETO MATIAS**

**DOCENTE ÁREA CIENTÍFICA DE LÍNGUAS E CULTURAS, INSTITUTO SUPERIOR DE CONTABILIDADE E ADMINISTRAÇÃO INSTITUTO POLITÉCNICO DO PORTO**

**[FORMAS DE HIBRIDISMO LINGÜÍSTICO ENTRE LUSO-AMERICANOS DA COSTA LESTE](#)**

No penúltimo recenseamento da população nos E.U.A., eu tive que responder como uma residente estrangeira e, quando me perguntavam no formulário qual era a minha raça, eu escolhi responder como tinha ouvido aos ativistas do movimento dos direitos civis fazer nos E.U.A.: a “RAÇA”, eu juntei “HUMANA”. No fundo, não é a raça que nos distingue, mas a diversidade cultural que nos particulariza, tornando o conjunto humano mundial mais rico com essa mesma diversidade.

Por outro lado, é fundamental notar que nas comunidades de Lusodescendentes, a separação espacial e geográfica da comunidade de Portugal causa uma expansão da língua portuguesa, tomando formas revitalizadas e ao mesmo tempo separadas das do nosso país.

A minha hipótese de “hibridismo linguístico” entre os Luso-Americanos da comunidade de Chicopee, uma cidade na parte ocidental do estado de Massachusetts, nos Estados Unidos da América será ilustrada com a descrição de um estudo de caráter linguístico que eu tive oportunidade de levar a cabo quando fui observadora-participante dessa comunidade durante cerca de seis meses.

No meu estudo, usei uma variedade de métodos qualitativos sociológicos, tais como as técnicas de observação intensiva e entrevista gravada com participação mínima com a respetiva transcrição, e que foram combinadas com a análise breve de texto primário, tal como o livro das atas de reuniões do clube Luso-Americano e dos dados estatísticos, bem como a análise crítica de leituras da literatura sobre etnias e sobre sociolinguística.

A escolha de uma comunidade portuguesa em vez de um outro grupo étnico prende-se com o facto de haver um dilema na dicotomia que existe entre ser “outsider” ou “insider”. Na realidade, ao realizar a pesquisa no campo, tive algumas facilidades mas também problemas, exatamente porque tenho as mesmas raízes portuguesas que os respondentes. De um ponto de vista sociolinguístico, cheguei à conclusão que se pode considerar que os Lusodescendentes na costa leste dos Estados Unidos inventaram formas de um código novo.

Mas para encetar a discussão sobre “hibridismo linguístico” e sobre “a produtividade de uma interlíngua,” há a necessidade de definição inicial: o que é que pretendo dizer com “hibridismo linguístico”? Não considero que os Luso-Americanos deram origem ao nascimento de uma forma de “pidgin,” devido às muitas implicações linguísticas que tal indicação poderia causar... Por “hibridismo linguístico”, entendo que, ligado à preservação de determinadas formas linguísticas que vêm de um código puramente original e estabelecido, tal como o português e o inglês, por exemplo, pode haver uma evolução através de uma via particular, original, que é necessariamente diferente dos modelos primordiais. Com “hibridismo linguístico” quero dizer uma mistura, uma junção entre dois ou mais códigos linguísticos que tem uma vida própria e que é independente dos códigos originais. Quanto à produtividade linguística, entendo que uma língua se está a desenvolver constantemente e pode crescer como um ser vivo, biológico. Pode crescer nos termos da expansão do vocabulário com neologismos; por exemplo, o código evolui aliado às regras sintáticas, morfológicas que a gramática pre-estabelecida determina.

Partamos do princípio, para ilustrar esta tese, que o clube Luso-Americano de Chicopee é um microcosmo do grupo étnico cuja produção linguística pode ser usada como uma fonte do *corpus* para a análise linguística. É lá que o hibridismo linguístico pode ser mais bem visto: muitas formas linguísticas que existiam em Portugal permanecem uma realidade na comunidade de Chicopee, mas adaptadas ao código inglês. No clube pudemos ver a questão linguística e a instrução da língua como a defesa do grupo étnico: quanto mais instruído o grupo mostra ser, melhor consegue subir na tão chamada “escada do sucesso”. Há formas de solidariedade no clube: conviver ou encontrar um emprego, trabalho voluntário ou as “Ladies Auxiliaries” (as senhoras auxiliares), todas essas são formas de solidariedade que se lá podem encontrar. Há determinadas coisas no clube, que como é uma extensão da comunidade Luso-Americana de Chicopee, nos mostram que há uma cristalização dos seus hábitos e costumes e que esta é uma realidade entre os descendentes de portugueses na costa leste dos Estados Unidos. Esta cristalização coexiste no espaço e no tempo em contraste com o desenvolvimento dinâmico da produtividade linguística do código híbrido, ou da sua “interlíngua”, se preferirem, de que tenho vindo a falar. Certamente os Lusodescendentes tiveram uma oportunidade para a inovação através da criatividade linguística.

Por exemplo, no clube Luso-Americano de Chicopee há um posto de “Manageiro” na administração do clube. Esta palavra foi inventada pelos sócios, e provém de um processo de fusão linguística das duas línguas: a raiz semântica básica é claramente inglesa (“manager”) que se fundiu com o sufixo da norma masculina do vocabulário ocupacional português (“-eiro”). Mas o que se revela ainda mais extraordinário ao investigador é que a terminologia é “pré-revolucionária”: após a Revolução dos Cravos houve mudanças profundas na maneira das associações recreativas locais, clubes de desporto, e os trabalhadores se organizarem. As posições dirigentes e administrativas que conferem o poder a um só indivíduo foram abolidas por um período de tempo relativamente longo. Os comités foram criados preferencialmente, em vez de um presidente ou um diretor. Mas como o clube Luso-Americano começou muito tempo antes da revolta portuguesa, ignorou completamente o conceito de “conselho de administração” ou de “comité organizativo” nos seus primeiros dias. Como nós podemos ver, a forma vocabular “MANAGEIRO” foi cristalizada no tempo e tem raízes nas duas línguas – inglesa e portuguesa. Isto prova que o clube tem agora uma vida americana autónoma, que tem particularidades culturais americanas mas raízes linguísticas portuguesas. Eu não quero julgar negativamente ou positivamente a comunidade de Lusodescendentes que estudei e que admiro muito. Tenho que notar, no entanto, que vivem sob algumas formas culturais cristalizadas e com uma produtividade linguística notável.

Pela análise linguística das atas das reuniões dos associados e da direção do clube podemos ver a mistura de ambas as línguas. Em termos de vocabulário, detetam-se os problemas típicos da interferência entre as duas línguas. A primeira vez que a palavra “Manageiro” surge é na ata da décima reunião. Há

palavras que são traduções diretas e literais do inglês para o português, porque o referente não era conhecido em Portugal. Como os falantes não sabem como o referente é citado em Portugal hoje em dia, porque estão rodeados da língua inglesa, inventaram uma palavra nova. Estão aqui alguns exemplos: “REFRIGIDEIRA” (que vem claramente de “refrigerator”) quando podia ser “frigorífico”; este termo tem a fusão da primeira parte da palavra inglesa (“refrig” e o final do “-eira”, em português). Um outro exemplo é “TIQUETES” (“tickets”, em inglês) quando podia ser “bilhetes” – neste caso, a grafia está ajustada à norma linguística portuguesa mas a palavra é claramente proveniente de uma interlíngua de origem inglesa e portuguesa. No exemplo de “ESTOUA” (“store”), quando poderia ser “loja”, o fenómeno da interferência é notável – a palavra é inventada com uma fonética quase exclusivamente portuguesa, embora os morfemas sejam ingleses. Há também o exemplo similar de ESTOQUE (“stock”), quando poderia ser “depósito, armazém”).

Outras palavras são traduções literais ou fonéticas do inglês para português, porque não há nenhum conceito cultural equivalente na cultura portuguesa. Estão aqui alguns outros exemplos:

“FEETES” (“feet”, “pés”), quando poderia ser expresso em “metros”, “CHAUAS E STAQUES PARIS” (dos “Showers and stag parties,”) que poderia ser eventualmente traduzido como “festa de despedida de solteiros”, (embora o conceito cultural não seja equivalente nos E.U.A. e em Portugal).

Há não só palavras, mas também expressões que são traduções literais do inglês para o português pela mesma razão e que mostram mesmo um código proveniente de uma interlíngua. Mais alguns exemplos: “Escrever um POSTCARD”, quando podia ser “escrever um postal”), “MACHINS DE COCA-COLA” (máquinas), “CHAMAR UMA REUNIÃO ESPECIAL”, que vem de “to call a special meeting” quando poderia ser “convocar uma reunião extraordinária”). Todas estas palavras e expressões mostram uma criatividade linguística e o hibridismo da interlíngua criada é a característica da inovação.

Passo a apresentar uma análise de erros. Esta foi conduzida na primeira reunião registada em ata, no dia primeiro de abril de 1945. O *corpus* considerado é composto por aproximadamente 920 palavras. No *corpus* consultado há essencialmente cinco grandes tipos de erros detetados:

1 ortográfico (o grafismo fonético – 18 casos – e dentro de este grupo há 3 casos da produção fonética errada como uma base para a ortografia).

2 vocabulário (casos errados – da expressão 5 – e regionalismo não padronizado – 2 casos).

3 estrutural (caso das expressões demasiado longas – de uma frase, 6 casos, falta ou pontuação errada, incluindo acentuação morfológica errada – 3 casos – e caso inadequado do tempo – 1, do verbo).

Há também um erro na lógica do

4 discurso (3 casos de desconexão ou de redundância), e de

5. interferência (2 casos).

Nesta análise partiu-se do princípio da norma vigente e considerou-se desvio o que não está padronizado.

Embora os membros do clube não parecessem ter um nível elevado de educação, nunca usaram a escola portuguesa em Chicopee para finalidades de literacia entre adultos, apenas para a difusão da língua portuguesa entre as crianças. No entanto, parece que os problemas administrativos não eram a causa, pois não existiam. Os dois presidentes da escola e do clube pareciam ser bons amigos e o lugar onde a escola funciona pertence ao clube Luso-Americano. A escola não tem sequer de pagar o aluguer ao clube por usar as instalações. Há uma sala de aula, uma sala recreativa para as crianças e uma sala que é o gabinete do professor.

Até agora, tenho-me centrado nas formas de hibridismo linguístico que ocorrem num extrato do *corpus* das atas das reuniões do clube Luso-Americano da cidade de Chicopee, na parte ocidental de Massachusetts, nos E.U.A. Gostaria de questionar agora como um código comunicativo novo, que tenho vindo a chamar “interlíngua”, pode aparecer: há claramente um fenómeno de fusão e há relação com a interferência. A minha observação, reflexão e leitura da literatura dizem-me, pelo menos no exemplo da comunidade em Chicopee, que os imigrantes portugueses na América levaram com eles os preconceitos, os tabus que tinham cá, no seu país, mas também a sua língua. O reflexo da sua língua materna nas formas linguísticas que usam no seu país de acolhimento é notável. Os Luso-Americanos com os quais eu convivi são razoavelmente “Americanizados” e a terceira geração deseja recordar os modos, hábitos e maneiras de Portugal como uma memória preservada, algo como um museu nas suas memórias, apesar de questionar o *Modus vivendi* economicamente poupado da segunda geração que emigrou para lá e que já são cidadãos americanos.

Gostaria de continuar esta discussão de algumas considerações linguísticas que, espero, deem origem a reflexão entre os participantes, com agora um alargamento ao tema do nosso Encontro e que versa as diversidades culturais na Lusofonia: eu defendo que existe biculturalismo, há relações transculturais e ambientes multiculturais em comunidades híbridas que podem causar o surgimento de uma cultura híbrida presidida por uma interlíngua que é a ligação de duas ou mais línguas tais como sejam o exemplo da comunidade de Luso-Americanos que eu acabei de focar. Não defendo que houve um processo de “pidginização”, porque isso implicaria uma crioulização da interlíngua, o que não é o caso; o que eu defendo é que há lá uma interlíngua, uma língua nova que está entre o português e o inglês. Mas esta língua nova tem uma vida própria, tal como os ramos de uma árvore que cresça com duas raízes. Uma combinação de português e de inglês deu origem ao código híbrido novo que é baseado na produtividade, na criatividade e na inovação na diversidade cultural da Lusofonia.

Para o estudante estrangeiro na América, a etnicidade é uma das características mais impressionantes da cultura americana. Especialmente após o movimento dos direitos civis nos anos 50 e nos fins dos 60 que criaram um sentido de pertencer a um grupo e especialmente durante o desenvolvimento da noção da ação afirmativa, que defendia as minorias étnicas, religiosas e afins durante os anos 70, hoje, muitos americanos definem-se através de uma identificação com o *stock* étnico dos seus antepassados. “Eu sou um Luso-Americano”, ou “eu sou um americano com uma herança portuguesa”, são as respostas comuns dadas ao estudante estrangeiro que pede a um americano que se autoidentifique.

Os Estados Unidos da América podem ser vistos enquanto uma “nação de nações”, como o poeta norte-americano Walter Whitman sugeriu metaforicamente, e esta ideia provém do papel importante que a noção de diversidade cultural e de pertença a um grupo étnico específico causou.

Noutros países a etnicidade está profundamente ligada à manutenção do *stock* local original, mas hoje em dia, as transmigrações são mais fáceis devido às possibilidades de transporte e são, felizmente para a diversidade cultural, uma realidade.

Nos E. U. A., à medida que os grupos americanos nativos iam sendo aniquilados com o genocídio pelos colonos europeus, a etnicidade tornou-se mais importante e ligou-se mais à importação de *stocks* étnicos novos com a imigração.

A imigração é uma das tendências dinâmicas que deram forma à cultura americana, importando as tendências de diversidade cultural de todo o mundo, incluindo Portugal com os Lusodescendentes. O que faz dos Estados Unidos um exemplo original de etnicidade e de hibridismo linguístico e cultural é que, à exceção dos americanos nativos, todos os grupos étnicos vieram de fora do país e são orgulhosos das suas raízes étnicas bem como da sua língua. O culto da mobilidade social como um símbolo do estatuto do grupo desenvolve a rivalidade e a competição entre os vários grupos étnicos, assim como um culto da aquisição da língua, neste caso do inglês. A cultura Anglo-Saxónica é predominante e este é um facto a ter em conta, se as comunidades Lusas quiserem preservar a língua portuguesa. Os indivíduos e os grupos étnicos que são mais bem equipados para serem bem-sucedidos na sociedade em que se encontram a viver são aqueles cujas maneiras se assemelham mais às da maioria. Quanto mais o grupo está exposto a uma tendência urbana e tradição industrial no seu país de origem, mais rapidamente tem uma possibilidade de ascender na tão chamada “escada do sucesso” no mundo novo.

Quanto mais rapidamente o grupo pode tornar-se “Americanizado”, mais são as suas possibilidades de competir e de ganhar num sistema capitalista hiperdesenvolvido. À primeira vista, a etnicidade americana manifesta o individualismo do grupo com a sua gastronomia própria e com as festividades ou as celebrações trazidas dos países de origem. Era frequente os Luso-Americanos me oferecerem um prato de cozido à portuguesa ou empadão de carne, quando os visitava nas suas casas para os entrevistar. Por vezes lamentavam-se que “não era tão bom como lá, em Portugal, porque faltava a chouriça” ou outro ingrediente que não existia no mercado americano...

Entretanto, após alguns anos ou gerações, estes costumes tornam-se diferentes dos que foram trazidos primeiramente, porque adquirem uma vida nova, apesar da cristalização. Os costumes sofrem na América uma evolução que é separada da evolução que os mesmos costumes sofrem no país de origem, no nosso caso, em Portugal. Consequentemente, não são os iguais aos do país de origem, havendo a cristalização de que tenho vindo a falar.

Defendo que os grupos étnicos não são de nenhuma maneira as unidades que, “transplantadas” do país de origem, foram levadas intactas para os E. U. A. Se fosse esse o caso, as comunidades étnicas nos E.U.A. seriam reproduções fiéis dos locais de que os imigrantes foram. As maneiras das comunidades étnicas são construções sociais das expressões culturais e não são as expressões elas próprias, como Eric Wolfe afirmou (1982:56). Apesar de muitas destas comunidades estarem num enclave, protegido das pressões da maioria ou num gueto coexistindo paralelamente à maioria, não é verdadeiro que as reproduções sejam fiéis. Não é o caso das comunidades lusófonas, que têm um grau de assimilação grande; mas no caso de outras comunidades, por exemplo a chinesa ou a japonesa, o caso é diferente. Ainda assim, nenhuma Chinatown ou Nihon-machi de uma cidade americana devem ser tomadas como uma amostra fiel da República Popular da China ou do Japão, ainda que os turistas ocidentais ansiosos com as máquinas fotográficas e que querem provar comidas “diferentes” escolham acreditar quando se deslocam a esses bairros.

Para ilustrar a ideia que há diversidade linguística na Lusofonia, o meu estudo centrou-se na análise descritiva de uma comunidade em Chicopee, no estado de Massachusetts, na Nova Inglaterra. Gostaria de discutir que num estádio adiantado da etnicidade, como é o exemplo da comunidade de Luso-Americanos de Chicopee composta por três gerações, a ligação comum que produz a unidade dentro da diversidade é a tentativa de prolongar e conservar as características do que foi deixado para trás num processo da cristalização. Nessa tentativa, as características são enfatizadas demasiadamente com o fim de serem afirmadas. Esta qualidade acontece baseada na identidade linguística que, neste caso, é baseada no hibridismo e na produtividade causando revitalização da língua.

Espero ter mostrado que a etnicidade desta comunidade nos E.U.A. se rege pela importação de formas étnicas de outros países e que estas são refinadas com um processo de sublimação com características portuguesas e americanas. A situação da comunidade Luso-Americana dentro do contexto

mais alargado de Chicopee verifica-se enquadrada numa população esmagadora e predominantemente branca onde os polacos, os canadianos e, mais recentemente, os porto-riquenhos convivem.

Gostaria de ter tido tempo para ter mencionado as instituições de apoio e os costumes religiosos que forneceriam mais material para a discussão linguística do português numa comunidade lusodescendente. Gostaria de ter tido tempo para ter descrito Chicopee no seu panorama histórico, bem como no seu contexto atual: o *stock* da população original e os grupos principais de imigração, aliados a uma descrição da população em Chicopee em termos de estrutura ocupacional, da composição racial, do nível económico e da sua identificação política. E também teria sido importante discorrer acerca das relações entre os grupos étnicos principais em Chicopee.

Mas tudo isso terá de ser feito noutra oportunidade. Gostaria de concluir dizendo que é sempre perigoso generalizar indutivamente os conceitos, mas tendo em conta o que me foi dado observar em Chicopee, acredito que há uma cristalização entre os Luso-Americanos na costa do leste dos E.U.A. Acredito também que a segunda e terceira gerações têm o mesmo interesse em recordar os hábitos do país de origem dos seus ancestrais, criando formas do código híbrido baseado na fusão das duas línguas, criando uma interlíngua. E também se baseiam em princípios linguísticos criativos, inovadores e contribuindo para uma maior diversidade cultural na Lusofonia.

#### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA:**

- *Livro de atas das reuniões do clube Luso-Americano, (1945/1953).*
- *Wolfe, Eric. (1982) Europe and People Without History, Berkeley e Los Angeles: University of California Press.*

#### **8. P.e JAIME NUNO CEPEDA COELHO - PROFESSOR JUBILADO UNIVERSIDADE DE SOPHIA, JAPÃO - [“SITUAÇÃO E PERSPETIVAS DA LÍNGUA PORTUGUESA NOS PAÍSES DE MATRIZ CHINESA \(CHINA, COREIA, JAPÃO E VIETNAME\)”](#)**

JAIME NUNO CEPEDA COELHO

- Nasceu em Soeima, concelho de Alfândega da Fé, distrito de Bragança, no dia 31 de agosto de 1936.
- Ingressou na Companhia de Jesus em 1952, onde continuou todo o ensino médio e superior, obtendo a Licenciatura em Filosofia (1960), com a tese *O Amor na Metafísica de Gabriel Marcel*.
- Nesse mesmo ano partiu para o Japão, seguindo uma misteriosa vocação missionária que amadurecera durante uns quatro anos. Depois de dedicar dois anos e meio exclusivamente ao estudo da língua e cultura japonesas ingressou na Universidade Sophia, Tóquio, e nela obteve o doutoramento em Teologia, com a tese *Batismo e Salvação*.
- O convite, em 1968, para integrar o corpo docente da Universidade Sophia – Departamento de Estudos Luso-Afro-Brasileiros – marcou o rumo de uma vida de ensino da Língua e Cultura Portuguesas até ao presente.
- Além de vários manuais de ensino e de artigos publicados em revistas e enciclopédias, publicou em 1998 o *Dicionário de Japonês-Português* em dupla edição japonesa e portuguesa.
- Pretende aproveitar a longa experiência de ensino da língua e cultura de matriz portuguesa para enriquecer a lexicografia em Portugal. Acha que precisamos de melhores dicionários de português para estrangeiros e que a lexicografia é um meio fundamental para nos mantermos em contacto com outras culturas – e darmos a conhecer a nossa.

#### **SINOPSE:**

Foi através do português que se deu a conhecer a língua japonesa à Europa, até finais do séc. XIX. E as informações mais exatas do Extremo Oriente do séc. XVI foram igualmente transmitidas em português. Foram sobretudo missionários portugueses que fizeram a transliteração latina das letras chinesas que deixaram de se usar no Vietname. Hoje em dia vê-se mais interesse dos orientais pelo estudo do português do que desejo dos portugueses de ensinarem a sua língua no Oriente. Portugal – e os outros países lusófonos – será um perdedor no séc. XXI, se não procurar responder a esse novo interesse.

#### **TEMA 3.1. O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA – LÍNGUA MATERNA E NÃO-MATERNA**

**[P.e JAIME NUNO CEPEDA COELHO](#)  
**PROFESSOR JUBILADO UNIVERSIDADE DE SOPHIA, JAPÃO**  
**[“SITUAÇÃO E PERSPETIVAS DA LÍNGUA PORTUGUESA NOS PAÍSES DE MATRIZ CHINESA \(CHINA, COREIA, JAPÃO E VIETNAME\)”](#)****

Espero que o meu contributo simples para este II Colóquio da Lusofonia da SLP seja um apelo à divulgação da língua portuguesa no Extremo Oriente; e que o apelo encontre reação e dê fruto a curto prazo.

Vivendo há 43 anos no Japão vejo que a nossa língua foi – desde 23 de setembro de 1543, data mais provável da chegada dos portugueses à ilha japonesa de Tanegashima – até hoje, o maior veículo histórico de comunicação do País do Sul nascente com o exterior. Porquê? Porque quase tudo o que se escreveu do e sobre o Japão desde 1543 até 1640 está escrito em português (Relato de Jorge Alvares, Peregrinação de

Fernão Mendes Pinto, Cartas Anuais dos jesuítas, História do Japão do P. Luís Fróis, História da Igreja no Japão do P. João Rodrigues, etc.); porque o primeiro dicionário de Japonês – Língua Estrangeira é o “Vocabulário da Lingoa de Japan” de 1603, em português; porque este dicionário foi o pai de todos os dicionários de japonês até finais do séc. XIX (A começar pelo de Japonês-Espanhol, impresso 27 anos mais tarde nas Filipinas, e que é a tradução literal do nosso, até aos de Japonês-Alemão, Japonês-Francês e Japonês-Inglês); porque as primeiras gramáticas da língua japonesa são as do já mencionado P. João Rodrigues, em português; porque a primeira comitiva de visitantes japoneses à Europa em 1582 veio em barcos portugueses e a visita começou e terminou em Portugal; porque no séc. XX se formou num país lusófono, o Brasil, a maior colónia de japoneses do mundo; porque no séc. XXI existe no Japão um grupo de 260.000 lusofalantes, quase todos brasileiros; porque no Japão há duas revistas mensais e quatro semanários impressos em português; porque o português – e a cultura luso brasileira – é Departamento ou Faculdade em seis universidades japonesas; e porque o número de japoneses, que por várias razões estudam o português, não para de aumentar.

Por todos estes factos vê-se claramente que, no Japão, o português não é uma língua peregrina. E se neste momento a língua ocidental dominante é o inglês ninguém pode profetizar que daqui a mais quinhentos ou mais mil anos, não possa ser o português. Assim nós, Portugal e o Brasil sobretudo, lutássemos pela nossa língua. Até os angolanos, moçambicanos e timorenses já começam a dar o seu contributo para divulgar a língua portuguesa no Japão.

Quanto à China, o papel do português foi semelhante ao exercido no Japão. Os relatos escritos em português sobre a China superam o de Marco Polo. O primeiro dicionário é o de Chinês-Português. E era em português que, em Macau, missionários estudavam o chinês. Por ser bem conhecido de todos, não falarei do papel importantíssimo que a nossa língua desempenhou e continuará a desempenhar em Macau – esse pequeno torrão de hibridismo cultural que continua tão misterioso para portugueses como para chineses.

Quanto à Coreia, o ensino do português é recente, mas está em expansão. A Coreia é um país dinâmico e as comunidades de coreanos no Brasil e em Portugal tendem a aumentar.

Quanto ao Vietname, foi um português, o P. Francisco Pina, que com outro padre, francês, elaborou o “Dictionarium Annamiticum Lusitanum” (Dicionário Vietnamita-Português), impresso em Roma em 1651. E mais fizeram: baseados na fonética do português fizeram a transliteração das letras chinesas – que eram a escrita do país – para o alfabeto latino, que passou a ser, e é hoje, a escrita do Vietname e do Laos – façanha pela qual estes países lhes estão eternamente gratos. Nos tempos atuais as relações do Vietname com os países lusófonos são incipientes; e por isso oferecem um terreno ideal para quem queira ser pioneiro. Há dois anos ouvi uma conferência de um professor universitário do Vietname no Porto a estimular-me a começar por fazer um Dicionário Português-Vietnamês para ligar mais o seu país aos de língua portuguesa. Se o convite chegou tarde para mim, ele aí fica para outros.

E agora: as perspectivas. Serão fracas, se continuarmos só a falar, falar, falar sobre “Que fazer com a nossa língua?”; serão boas, se começarmos a ser realistas e a trabalhar por ela em todas as frentes.

Deixem-me então ser realista e concreto, falando-lhes da minha experiência no Extremo Oriente. Quando fui estudar japonês para Tóquio em 1960 tive de usar material didático todo em inglês porque não havia bons dicionários e gramáticas em português, bons e atuais. Isto pareceu-me uma anomalia ou lacuna que era urgente corrigir. Já então havia muitos brasileiros a estudar japonês e japoneses a estudar português. Todos eles se queixavam que eram precisos dicionários. Foi então que decidi sair do coro das queixas; e comecei a fazer um dicionário. Ao princípio tudo eram dificuldades. Mas com o tempo e alguma organização começaram a juntar-se subsídios e colaboradores – e o “Dicionário Universal Japonês Português” aí está. As suas duas Editoras estão surpreendidas com a procura que tem. Afinal o português não é um peregrino perdido no longínquo e misterioso oriente. Desse Oriente e, em concreto, dos países de matriz chinesa, pedem-nos um grande dicionário da lusofonia – pedido feito também por um professor de português, alemão, no Congresso “O Universo da Língua Portuguesa” promovido pelo Instituto Camões em maio de 2001. Tal pedido não tem tido eco entre nós. Temos bons dicionários – entre eles o da Academia, Aurélio séc. XXI, Michaëlis e Houaiss – mas todos destinados a um público lusófono. Falta-nos um, acessível aos milhares, senão milhões, de estrangeiros que estudam a nossa língua. Só nós o podemos fazer. Haverá maior prioridade do que esta para defender e promover o português? Há três anos que ando a vender a ideia de o compilar; e só na SLP encontrei eco. Mas são precisos subsídios e sobretudo colaboradores. Se este “II Colóquio da Lusofonia da SLP em Bragança” desse o empurrão para os juntar, certamente que ficaria na história dos congressos e colóquios da lusofonia.

Este dicionário de português para estrangeiros teria de adotar as grafias portuguesa e brasileira para deixar ao estudante estrangeiro a liberdade de escolha; mas daria prioridade à grafia portuguesa. Assim: econó[m]ico, comboio [trem], etc. Como há pouca vontade de trabalhar na uniformização dos termos técnicos, o dicionário procuraria também dar a maior importância à vernaculidade e ortoépia dos vocábulos. E usaria todas as técnicas da lexicografia moderna, para o estrangeiro, por assim dizer, poder aprender, só com o dicionário, o uso correto do vocabulário lusófono em todas as suas aceções.

Estou certo que um dicionário da língua portuguesa com estas características seria bem-vindo nos países de matriz chinesa por todos aqueles que, depois de aprenderem os rudimentos do português, se

querem habilitar a dominá-lo bem e o poder traduzir. E, acrescentaria, haverá alguma área geográfica, ou até país lusófono, onde este dicionário não fosse bem-vindo? Porque não se pode estudar bem uma língua estrangeira sem um dicionário acessível mas completo, nessa mesma língua; e a nossa merece-o. Quem escuta o apelo?

9. **ROSÁRIO DURÃO** - DOUTORANDA ESTUDOS DE TRADUÇÃO, UNIVERSIDADE ABERTA, - "[O ENSINO DA TRADUÇÃO E O DESAFIO EUROPEU](#)"

**MARIA DO ROSÁRIO FRADE DURÃO** é Mestre em Estudos Anglo-Americanos pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, onde apresentou uma dissertação na área do romance gótico. Exerceu a atividade de docente em Tradução do Inglês → Português, Língua Inglesa, Cultura Inglesa e Cultura Norte-Americana na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Presentemente, encontra-se a elaborar a sua tese de doutoramento – "Da Aprendizagem ao Saber (Satis) Fazer: Elementos de uma didática da tradução funcional do inglês→português" – na qual concebe um manual de tradução não-literária para o ensino superior. As suas atuais áreas de investigação são os estudos de tradução, nomeadamente a didática da tradução, bem como o cinema norte-americano.

**SINOPSE:**

O Processo de Bolonha e a criação do Espaço Europeu do Ensino Superior, mais do que um conjunto de imperativos que importa cumprir até 2010, devem ser entendidos como um desafio a todos os que preocupam com a formação de tradutores. Consciente da importância da tradução numa Europa multilingue, moderna e competitiva, o Conselho Europeu das Línguas fez algumas recomendações quanto aos objetivos, currículos e conteúdos dos cursos superiores de tradução, chegando, mesmo, a propor um perfil base para os cursos de primeiro ciclo, que também deverá ser tomado em conta na altura da (re)estruturação dos cursos de segundo ciclo. A presente comunicação pretende fazer uma leitura deste perfil e outras diretrizes europeias com um triplo objetivo: definir o que a Europa entende por tradução e o seu ensino, avaliar o grau de aproximação à realidade portuguesa e apontar algumas das vantagens e dificuldades que a adoção efetiva das indicações europeias pelas instituições de ensino superior em Portugal envolve.

**TEMA 2.2. O FUTURO DO PORTUGUÊS NA UE**  
**MARIA DO ROSÁRIO FRADE DURÃO**  
**DOUTORANDA ESTUDOS DE TRADUÇÃO, UNIVERSIDADE ABERTA,**  
**"O ENSINO DA TRADUÇÃO E O DESAFIO EUROPEU"**

*O Processo de Bolonha e a criação do Espaço Europeu do Ensino Superior representam uma oportunidade única para dotar o ensino da tradução no nosso país de um dinamismo e atualidade sem precedentes e para o inserir, definitivamente, nas rotas do que se leciona, exerce e investiga nesta área por toda a Europa. Este desafio supõe, porém, mudanças significativas no conceito de tradução, na estrutura dos cursos e, até, na prática docente e conceitos de estudo e aprendizagem, motivo pelo qual o Conselho Europeu das Línguas desenvolveu, entre outras recomendações, um modelo de curso de tradução ao nível do primeiro ciclo (que deverá ser tomado em consideração no momento de se (re)estruturarem os cursos de pós-graduação e mestrado), baseado no conceito de boas práticas e nas necessidades de tradução de cada país, da Europa comunitária e do mundo atual.*

*Como sempre acontece, no entanto, diante de mudanças profundas, corre-se o risco de os docentes e coordenadores dos cursos de tradução em Portugal não aceitarem o desafio e, alegando a experiência feita e a liberdade de investigar, nada fazerem para alterar os velhos hábitos e práticas ou, como alternativa, imiscuírem-se à latitude e profundidade das transformações, introduzindo alterações de superfície, como acontece quando se mudam apenas os nomes das disciplinas.*

*Esta comunicação pretende, por isso, fazer um levantamento das orientações europeias relativamente aos objetivos e estrutura dos cursos, estabelecendo uma comparação com o estado das coisas no nosso país, e expondo as principais vantagens e dificuldades da adoção efetiva destas indicações.*

**1. O PERFIL DE CURSO DE TRADUÇÃO E OUTRAS RECOMENDAÇÕES EUROPEIAS**

Em 1999, o Conselho Europeu das Línguas publicou as conclusões do TNP 1 - Thematic Network Project in the Area of Languages I (1996-1999), *cujos anexos incluíam um relatório descrevendo a situação da formação em tradução e interpretação nos países da União Europeia e candidatos (European Language Council a, 1999), as recomendações gerais para a formação em tradução e interpretação (European Language Council b, 1999) e os modelos de três cursos na área, um dos quais dedicado especificamente à "Tradução", nas suas modalidades escrita e oral, bem como de materiais informáticos e audiovisuais (European Language Council c, 1999).*

*Em 2003, o projeto Tuning Educational Structures in Europe, que tem por objetivo viabilizar os propósitos de harmonização curricular estabelecidos pelo processo de Bolonha, editou o relatório final da primeira fase do projeto, no qual estipula, entre outras coisas, o que designa o "novo paradigma educativo" para o ensino superior na Europa (González 2003).*

*É sobre estes quatro documentos que me irei debruçar.*

**1.1. OS OBJETIVOS DOS CURSOS DE TRADUÇÃO E DE INTERPRETAÇÃO**

Os objetivos dos planos e conteúdos curriculares apresentados são a harmonização e transparência transeuropeia dos cursos de tradução e interpretação, segundo os mais elevados padrões de qualidade e exigência no ensino e aprendizagem, a mobilidade dos estudantes e docentes e o apoio à criação de normas na área. São também o desenvolvimento da pluralidade de competências e conhecimentos necessários à inserção profissional dos diplomados nos mercados de trabalho regional, nacional, europeu e global.

## **1.2. O PERFIL DO CURSO DE 1º CICLO EM TRADUÇÃO**

As “Course Profile Recommendations” apresentam o perfil básico dos cursos de tradução ao nível do primeiro ciclo (o qual deverá ser tido em consideração na (re)estruturação dos programas de segundo ciclo), cujo plano de estudos apresento na Tabela 1:

<b>1º Ano</b>	Análise e Produção de Texto 1 (APT)	Linguística Comparada 1 (LC)	Cultura e Temas da(s) Língua(s) Estrangeira(s) 1 (CTLE)	Técnicas de Tradução (TecT)		Cultura Europeia (CE)	Ferramentas de Tradução (e Processamento de Texto) 1 (FT)
<b>2º Ano</b>	Análise e Produção de Texto 2 (APT)	Linguística Comparada 2 (LC)	Cultura e Temas da(s) Língua(s) Estrangeira(s) 2 (CTLE)	Tradução Geral 1 (TG)	Metodologia da Tradução (MT)	Teoria da Tradução (e Técnicas de Investigação Documental) 1 (TT)	A Profissão e a Ética Profissional (P)
<b>3º Ano</b>	Terminologia (e Documentação) 1 (T)	Técnicas de Interpretação (I)	Linguagem e Cultura Especializadas (LCE)	Tradução Geral 2 (TG)	Tradução para PSL 1 (PSL)	Teoria da Tradução 2 (TT)	A Profissão e a Ética Profissional (P)
<b>4º Ano</b>	Terminologia 2 (T)		Linguagem e Cultura Especializadas (LCE)	Tradução Geral 3 (TG)	Tradução para PSL 2 (PSL)		Ferramentas de Tradução 2 (FT)

Tabela 1: Plano do Curso de Licenciatura em Tradução, por ano/disciplina (segundo o TNP Sub-Project 7 – Translation and Interpreting, 1999)

O documento inclui, também, indicações sobre os conteúdos destes módulos curriculares, os quais apresento na Tabela 2:

Análise e Produção de Texto (língua A)	Análise de texto, vocacionada para a tradução (coerência e tipologia textual, marcas culturais, o contexto e o cotexto, etc.); técnicas de redação, resumo e revisão de diversos tipos de texto para diversos tipos de público e segundo critérios estilísticos e normas textuais específicas
Linguística Comparativa	estudo comparativo dos aspetos gramaticais, fraseológicos, semânticos, tipológicos, pragmáticos, etc. de textos representativos
Cultura e Temas da(s) Língua(s) Estrangeira(s) (línguas B e C)	estudo comparativo da história, literatura, instituições políticas, quadro legal, económico e social, e outros aspetos do quotidiano dos países da(s) língua(s) estrangeira(s) em relação à língua A
Ferramentas de Tradução (e Processamento de Texto)	processamento de texto e ferramentas de tradução (dicionários, bases de dados em linha, programas avançados de tradução, etc.)
Técnicas de Tradução	conhecimento dos diversos tipos de relação entre os textos de partida (TP) e de chegada (TC); análise de problemas (estudo comparativo dos padrões lexicais e culturais, normas), etc.
Cultura Europeia	instituições, políticas, funções, perspetivas e problemas da União Europeia
Profissão e Ética Profissional	estatuto legal e remuneratório do tradutor, contratos de tradução, organizações profissionais, etc.; relação tradutor-cliente (requisitos do cliente, leitores e finalidades de uma tradução, responsabilidade do tradutor pelo seu trabalho e limites dessa responsabilidade, etc.)
Tradução Funcional Geral	aplicação dos conhecimentos adquiridos na disciplina de Análise e Produção de Texto às diferentes combinações linguísticas e emprego das diversas técnicas de tradução (sinóptica, seletiva, documental), com o apoio de equipamentos informáticos e ferramentas de tradução; tradução de diversos tipos de texto para leitores específicos e com finalidades diferentes; gestão de projetos, etc.
Metodologia da Tradução	fases do processo de decisão em tradução; identificação e tradução das marcas culturais de um texto; aplicação de parâmetros de natureza linguística à tradução (progressão temática, coerência textual, etc.)
Teoria da Tradução (e Técnicas de Investigação Documental)	como se faz investigação em tradução; história da tradução; abordagens à tradução (linguística, comunicativa, funcional, etc.); correntes teóricas; conceitos utilizados na investigação, etc.
Técnicas de Interpretação	técnicas de tradução oral, retórica, tradução à vista, etc.

Terminologia (e Documentação)	<i>terminologia orientada para a tradução; investigação em terminologia; princípios de terminologia (hierarquias conceituais, a sequência termo + conceito); princípios e problemas de normalização, documentação e terminografia (em formato tradicional e eletrónico); termos em contexto, seu significado e transferência; criação de glossários e bases de dados; gestão de termos em diversas línguas, etc.</i>
Linguagem e Cultura Especializadas	<i>conhecimentos de economia, direito, ciência, tecnologia e/ou medicina</i>
Tradução para PSL (audiovisuais e localização)	<i>tradução de audiovisuais; introdução à tradução especializada; técnicas de investigação em localização; estratégias de identificação terminológica, tipos de texto e gestão de projetos de localização, etc.</i>

Tabela 2: Conteúdo dos Módulos Curriculares do Curso de 1º Ciclo em Tradução (segundo o TNP Sub-Project 7 – Translation and Interpreting, 1999)

*A articulação entre os conteúdos programáticos das várias disciplinas, o peso dos módulos específicos da área e das matérias de natureza prática, a diversidade das modalidades de tradução contempladas e a ligação à vida ativa são aspetos que me levam a concluir que a visão que a Europa tem da tradução é, ao contrário do que geralmente acontece em Portugal, a de uma disciplina autónoma (das línguas, linguísticas e dos estudos literários) e de um “saber fazer” que é, necessariamente, também um “saber investigar” e um “saber refletir”, já que não há bons tradutores que não sejam, igualmente, bons investigadores e bons críticos.*

Mais, esta visão aponta para um conceito de formação em tradução próximo do que Don Kiraly denomina as competências do tradutor (**translator competence**), ou seja, a aquisição, não apenas das competências de traduzir, no sentido estrito da palavra (que Kiraly designa **translator competence** e que parece caracterizar a esmagadora maioria dos nossos cursos), mas de tudo o mais que um tradutor profissional deve conhecer e ser capaz de fazer hoje em dia, como seja, trabalhar em equipa, ter bons conhecimentos das áreas especializadas, saber utilizar toda a panóplia de meios e programas informáticos ao seu dispor e saber aplicar e adaptar as suas competências e conhecimentos a novas áreas, como os media e os produtos informáticos, e a outras atividades, como a revisão e a gestão terminológica (Kiraly 2000, 10-14).

*Mas os organismos e instituições de ensino superior europeias propõem, ainda, outras recomendações.*

### **1.3 OUTRAS INDICAÇÕES DO TNP E DO PROJETO TUNING**

O TNP apela à flexibilidade dos programas escolares de forma a adaptarem-se às inovações e necessidades do mundo tecnológico, social e profissional. Convida, também, as instituições de ensino a promoverem cursos intensivos nas áreas mais sujeitas à mudança. Insiste, mais, no firmar da relação entre a experiência académica e a profissional, através de estágios junto de tradutores experientes ou disciplinas de projeto e sugere que, dadas as características do mercado europeu, se contemple também o ensino da retroversão. Além disso, o TNP recorda o caráter basilar dos módulos do perfil, até para as formações de segundo ciclo, que deverão adaptá-los à formação anterior do estudante, ao caráter altamente especializado destes graus de ensino e à área de especialização da instituição adotiva. A formação em tradução literária, tão cara aos nossos docentes universitários) é situada neste nível, devido ao caráter essencialmente profissionalizante dos cursos de primeiro ciclo e, deduzo, o estatuto da tradução literária como uma alta especialização, à semelhança do direito, das engenharias ou da medicina.

A leitura dos programas e planos de curso para o ano letivo de 2003/2004 revela uma situação algo diferente, nestes aspetos. A estrutura dos cursos é demasiado rígida para se adaptarem facilmente às inovações (uma exceção digna de nota é a flexibilidade do curso de licenciatura em tradução da Universidade de Évora, que também já foi adaptada ao sistema de créditos europeu), poucas são as instituições que preveem seminários e outros estudos suplementares (ressalva feita para a pós-graduação em Interpretação de Conferências da Universidade Autónoma e o mestrado em Terminologia e Tradução da Universidade do Porto) e o ensino da tradução literária é endémico nas formações de primeiro ciclo e em algumas do segundo, que deveria singularizar-se pelo grau de especialização e não de generalização, como ainda acontece (as exceções neste caso são a pós-graduação em Tradução Jurídica e Económica do ISLA, a da Universidade Lusófona em Tradução Jurídica, que contou com a colaboração da APT, e, novamente, o mestrado da Universidade do Porto).

*De positivo, há a referir a preocupação crescente em expor os estudantes a aspetos do universo profissional através dos estágios profissionalizantes ou dos projetos de tradução, bem como a tendência, quase clássica mas controversa (Magalhães, 1996: 259), para ensinar a retroversão (a controvérsia prende-se com o facto de o teor pouco profissionalizante e especializado de grande parte dos cursos de tradução ministrados no nosso país até ao momento sugerir que o que mais necessitamos, neste momento, é de pessoas que saibam traduzir bem nas diversas áreas da especialidade do que retroverter).*

Relativamente às línguas estrangeiras, e porque os cursos de tradução não devem ser confundidos com cursos de línguas, o TNP apela à inclusão de pré-requisitos de entrada (provas de avaliação de conhecimentos linguísticos, culturais e interculturais) para as línguas mais conhecidas, sugerindo que as

lacunas pontuais dos estudantes sejam resolvidas fora das instituições, em institutos e centros de línguas com os quais as escolas, institutos e universidades tenham estabelecido acordos prévios. Ora, nenhum estabelecimento de ensino superior em Portugal, nem do setor público, nem do privado, segue estes conselhos. Além deles, o projeto apela à diversificação da oferta de formação em línguas, de maneira a contemplar as que são menos conhecidas, incluindo as dos países candidatos à União Europeia, como o romeno ou o turco, ao mesmo tempo que recorda que o elevado nível linguístico e cultural que se espera dos diplomados obriga as instituições a proporcionarem cursos de iniciação a estas línguas. Também aqui se constata que a situação portuguesa não se harmoniza com os desígnios da Europa, uma vez que os 21 cursos de 1º ciclo e 12 programas de 2º ciclo concentram-se no inglês e francês, seguidos do alemão e espanhol. Apenas a Universidade do Minho oferece o árabe, o neerlandês e o chinês e a Universidade Lusófona, o italiano, o árabe e o russo. Além disso, e segundo me é dado a conhecer, um outro tipo de entrave é o facto de os estudantes nem sempre estarem muito receptivos a este tipo de diversificação.

Também o projeto Tuning faz algumas recomendações. Propõe um novo “paradigma educativo” para o ensino superior, que gira em torno dos conceitos de aprendizagem ao longo da vida, da educação centrada no estudante e na aquisição de competências e, conseqüentemente, da figura do docente-tutor. Por estes motivos, o projeto apela à diversificação das situações de aprendizagem, ao envolvimento dos estudantes nas diversas fases e formas (individual e em grupo) do processo de ensino-aprendizagem, à avaliação centrada nas competências, nas capacidades e nos processos de aprendizagem e à conceção de materiais pedagógicos segundo estes princípios. A estranheza destas ideias aplicadas ao ensino superior e a escassez de materiais pedagógicos para a docência da tradução e da interpretação em português europeu são exemplos perfeitos do muito que está por fazer neste sentido.

As recomendações do TNP estendem-se aos docentes/formadores em tradução e interpretação, exortando a que todos sejam detentores de formação académica e experiência profissional na(s) sua(s) área(s) de docência e que nenhum deles ensine sem, também, investigar (como diz Carlos Castilho Pais quando escreve: “o investigar e o ensinar [são] as duas faces de uma só moeda”) (Pais 1999, 146). Para além disto, o TNP requer que a formação pedagógica dos docentes/tradutores/investigadores de tradução e interpretação se torne um hábito (o projeto Tuning também apela à formação dos docentes nos diversos métodos pedagógicos). Ora, muitas destas sugestões são, claramente, novas para todos nós, embora algumas escolas e universidades já recrutem docentes que são também tradutores e investigadores, como, por exemplo, a Universidade do Minho ou a Universidade do Algarve.

Naturalmente, o TNP também visa as instituições em si, solicitando, em primeiro lugar, que o ensino da tradução se efetue em escolas e departamentos de tradução e interpretação, o que não acontece em nenhuma escola ou universidade portuguesa. A seguir, recomenda que a comunidade científica, no seu todo, reconheça o estatuto científico da disciplina e a importância da investigação na área, e que as instituições disponham das condições materiais indispensáveis à investigação em tradução e à colaboração entre os diversos estabelecimentos de ensino superior, bem como entre estes e a sociedade civil, no país e no estrangeiro, em iniciativas como projetos de investigação conjuntos, que tanto podem ser impulsionados pelo meio académico como o profissional, estágios, cursos e seminários lecionados por especialistas das mais variadas áreas ou a mobilidade dos docentes e estudantes. Também a nível institucional a situação em Portugal indicia a extensão do caminho a percorrer, cuja primeira etapa seja, talvez, a da criação de Departamentos e Escolas de Tradução e Interpretação.

Finalmente, o TNP destina algumas solicitações às instâncias políticas dos diversos países e à União Europeia, que se podem resumir no reconhecimento, incentivo e concessão dos apoios financeiros necessários à implementação de todas estas indicações. No entanto, se sabemos que UE concede fundos para o apetrechamento dos estabelecimentos de ensino superior com as novas tecnologias indispensáveis a este tipo de formação, já a tão necessária formação de doutorados, por exemplo, não parece granjear grande simpatia, como se verifica pela redução das verbas destinadas às bolsas de investigação no nosso país.

Em suma, diria que as conclusões e sugestões do TNP e do projeto Tuning são tanto mais estimulantes quanto mais conscientes estivermos da distância que, salvo exceções pontuais, nos separa do ideal apresentado.

## **2. VANTAGENS E DIFICULDADES RESULTANTES DA ADOÇÃO EFETIVA DAS INDICAÇÕES EUROPEIAS**

*Gostaria de começar esta parte referindo-me às dificuldades. O maior obstáculo que, neste momento, se eleva é, sem dúvida, a questão das mentalidades: as mentalidades dos docentes, dos estudantes e dos tradutores. Senão, vejamos.*

*Dos docentes, este novo paradigma reclama uma grande disponibilidade para aceitarem que outras formas de ensinar são, provavelmente, mais eficazes do que as que seguem há vários anos, para reconhecerem que os conceitos que têm acerca da tradução e do que deve ser a formação na área correspondem, frequentemente, mais ao percurso individual de cada um do que ao que é melhor, em cada momento, para os estudantes, para a disciplina e para o país, para escutarem realmente os comentários e as críticas dos estudantes e agirem sobre elas, para orientarem os seus interesses de investigação também para*

*a vertente aplicada dos estudos de tradução e para tornarem o contacto com o mundo que os rodeia uma parte integrante da sua atividade profissional.*

*Dos estudantes, espera-se, igualmente, uma maior abertura, embora, no seu caso, esta se prenda com a aprendizagem de novas línguas e novas áreas temáticas, com a residência em outros países durante um semestre ou um ano letivo de maneira a aperfeiçoarem os seus conhecimentos, ou com a investigação e a formação avançada (precisamos de muitos novos doutores/tradutores especializados nos diversos ramos da disciplina e que queiram ser também docentes).*

Dos tradutores profissionais, estes projetos pedem a assimilação da noção das competências do tradutor que aqui foi apontada e da ideia da formação ao longo da vida, que inclui, naturalmente, uma maior abertura para os cursos de formação especializada em todas as áreas (julgo que esta é uma questão que tem de ser referida, uma vez que, a julgar pela minha experiência com a pós-graduação em tradução técnica e científica que criei na Universidade Lusófona, com a colaboração do presidente da APT, e que não chegou a ter início porque o número de candidatos não atingiu o mínimo obrigatório de 15 ao fim de quase um ano de inscrições, nem os recém-licenciados, nem os tradutores em exercício parecem estar muito motivados para a formação avançada que menos se têm associado ao ensino superior, ainda que estas sejam as mais carenciadas e aquelas em que se verifica uma maior procura da parte dos empregadores).

É evidente que uma renovação tão profunda depende, em grande parte, do esforço concertado dos mais diversos agentes, desde a representação da Comissão Europeia em Portugal à APT e APET, os empresários, os tradutores, os pais, os amigos e, como não poderia deixar de ser, as próprias instituições de ensino superior e seus docentes, por exemplo, em motivadoras ações de sensibilização dos estudantes secundário para o grande mundo que é a tradução e os inúmeros atrativos que a profissão de tradutor especializado encerra. E uma tal confluência, sabemos bem, nem sempre é fácil, conforme se depreende da imagem persistente do universo da tradução e do seu ensino em Portugal como a de seres e entidades que mais pregam aos peixes do que dialogam umas com as outras. No entanto, também é certo que a consonância de esforços e interesses é possível e, sobretudo porque as nossas instituições de ensino superior não se podem gabar de ter uma tradição nesta área (com a honrosa exceção do ISLA), julgo que os documentos que tenho vindo a analisar constituem um excelente ponto de partida para transformar este sonho em realidade.

*Por isso, eu concluiria dizendo que as maiores vantagens destas propostas são, afinal e muito simplesmente, a solução de grande parte dos problemas que os mais diversos interessados nesta nobre profissão e disciplina, ou transdisciplina, como prefiro dizer, têm vindo a apontar. Que se inicie, então, o diálogo e que se abrace o desafio!*

### **3. BIBLIOGRAFIA**

- European Language Council a. (1999) 'National Reports on the Training of Translators and Interpreters'. European Language Council. Disponível em < <http://www.fu-berlin.de/elc/tnp1/SP7NatReps.pdf> >.
- European Language Council b. (1999) 'Final Recommendations'. European Language Council. Disponível em < <http://www.fu-berlin.de/elc/tnp1/SP7FinalRecs.pdf> >.
- European Language Council c. (1999) 'Course Profile Recommendations'. European Language Council. Disponível em < <http://www.fu-berlin.de/elc/tnp1/SP7profiles.pdf> >.
- González, Julia e Robert Wagenaar (eds.). (2003) 'Tuning Educational Structures in Europe: Final Report. Phase 1'. Tuning Educational Structures in Europe. Disponível em < [http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/documentos/Tuning\\_phase1/Tuning\\_phase1\\_full\\_document.pdf](http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/documentos/Tuning_phase1/Tuning_phase1_full_document.pdf) >.
- Kiraly, Don. (2000) *A Social Constructivist Approach to Translator Training: Empowerment from Theory to Practice*, Manchester: St. Jerome Publishing.
- Magalhães, Francisco José. (1996) *Da Tradução Profissional em Portugal (Estudo Sociológico)*, Lisboa: Edições Colibri.
- Pais, Carlos Castilho. (1999) *Em Louvor de Cassandra. Uma Teoria da Tradução*, Lisboa: Universidade Aberta.