

Orientes do Português

Vol. 01

2019



澳門理工學院
Instituto Politécnico de Macau

U. PORTO

A revista *Orientes do Português* é editada pelo Centro Pedagógico e Científico da Língua Portuguesa do Instituto Politécnico de Macau e pela Universidade do Porto com o objectivo de promover, a partir do Oriente, a publicação da investigação científica que se realiza no âmbito dos estudos do português.

Com periodicidade anual e livre acesso, trata-se de uma revista técnico-científica que tem como missão divulgar o conhecimento científico produzido por investigadores, docentes e outros profissionais da língua portuguesa, em particular os que a ensinam como língua estrangeira na China e demais países asiáticos, mas aberta, igualmente, a investigadores com outras origens.

A revista está aberta a contribuições com metodologias de investigação e correntes de pensamento científico diversas em áreas relacionadas com:

- a linguística portuguesa;
- o contacto do português com outras línguas;
- o ensino e aprendizagem do português como língua não materna;
- as manifestações artísticas, literárias e culturais dos territórios e comunidades onde a língua portuguesa tem influência.

A revista publica textos em português e em inglês.

Editores

Instituto Politécnico de Macau
Universidade do Porto

Directores

Im Sio Kei, Marcus
Maria de Lurdes Fernandes

Directores Adjuntos

Lei Ngan Lin, Vivian
João Veloso

Directores Executivos

Carlos Ascenso André
Zhang Yunfeng, Gaspar
Isabel Margarida Duarte

Conselho Editorial

Adelina Castelo
Armando Lopes
Caio César Christiano
Carlos Ascenso André
Graça Rio-Torto
Hélder Macedo
Isabel Margarida Duarte
Isabel Pires de Lima
Isabel Poço Lopes
João Malaca Casteleiro
João Veloso
Roberto Vecchi
Sara Augusto
Zhang Yunfeng, Gaspar
Zulmira Santos

Consultor

Lei Heong Iok

Conselho Redactorial

Caio César Christiano
Liliana Inverno
Maria de Fátima Outeirinho



© Instituto Politécnico de Macau
R. de Luís Gonzaga Gomes, Macau
Tel: (853) 2857 8722 | Fax: (853) 2830 8801
✉ orientesdoportugues@ipm.edu.mo
🌐 <http://orientes-do-portugues.ipm.edu.mo>

Identidade Visual, Capa e Composição: Gabriel Cordeiro

Tiragem: 300 exemplares

ISSN (Impresso): 2707-3122

ISSN (Electrónico): 2707-3130

Direitos Autorais: Os direitos autorais referentes a cada artigo desta publicação são partilhados entre a revista *Orientes do Português* e os seus respectivos autores. Está vedada a reprodução, total ou parcial, dos artigos por qualquer meio ou processo, assim como a sua tradução para outro idioma, sem a autorização prévia e escrita dos detentores dos direitos.

Orientes do Português

Volume 01 • 2019



澳門理工學院
Instituto Politécnico de Macau

U. PORTO

QD

- v EDITORIAL: Balanço actual do ensino do Português na China:
Os fundamentos da revista *Orientes do Português*.
Carlos Ascenso André
- 01 Proposta de unidade didática de português como língua estrangeira com base na noção Bakhtiniana de gêneros do discurso.
Fang Fang ZHANG
- 13 Recursos audiovisuais para o ensino de português como língua estrangeira no contexto universitário sul-coreano.
Leila Beatriz Azevedo PONCIANO & José Carlos VANZELLI
- 25 As formas de tratamento no ensino do Português a alunos de língua materna chinesa.
Ye LIN & Maria Helena ANÇÃ
- 35 Ensinar a ouvir: para o desenvolvimento da compreensão do oral do aprendente de português língua não materna.
João PEREIRA
- 47 Produção de vogais orais tónicas do PLE por falantes nativos de chinês mandarim.
Adelina CASTELO & Maria João FREITAS
- 59 Estudo da tradução do eufemismo entre o chinês e o português com base na teoria de equivalência funcional.
Jingjian ZHAO
- 71 Referenciação: conceito e efeitos de sentido atribuídos ao texto.
Dameres Souza SILVA
- 81 «Nova literatura em língua portuguesa»: de concanismos e crítica literária na obra do goês Filinto Cristo Dias.
Daniela SPINA
- 91 A contação de histórias no ensino de gêneros orais em português como língua adicional.
Camila DILLI Nunes & Bruna MORELO
- 103 Essa tal língua portuguesa: um aprendente de português na encruzilhada da história.
Lili HAN & Vânia REGO
- 113 ABSTRACTS

EDITORIAL

Balanço actual do ensino do Português na China: Os fundamentos da revista *Orientes do Português*

*Carlos Ascenso ANDRÉ**

1. Balanço do Português na China

Não foi assim há tanto tempo: pouco mais de sessenta anos. Mas pode já dizer-se que longe vão os dias em que o Português na China se confinava a uma instituição e à boa vontade de professores de formação vária, chegados do Brasil, no quadro da cooperação internacional entre partidos irmãos¹. Sem meios, porventura sem formação qualificada, sem outro rumo que não fosse ensinar os rudimentos da língua e pôr as pessoas a conversar. Mas assim foi. E funcionou. E com êxito, a julgar pelos que frequentaram essas aulas e ainda hoje dão provas da sua capacidade e do seu amor pela língua portuguesa e são, por isso mesmo, exemplos admirados por todos quantos ao Português se dedicam em terras do Oriente. Foram eles os cabouqueiros de quanto temos hoje. Esquecê-lo e esquecê-los seria uma injustiça e um tremendo ultraje à memória de todo um longo percurso.

Quando olhamos para essa realidade da década de sessenta do século passado, descrita por quem a conhe-

ceu, o Professor Li Changsen (James Li), não podemos disfarçar um sorriso, que é, ao mesmo tempo, de simpatia e de surpresa e satisfação. De simpatia pelas condições manifestamente mínimas em que o ensino se processava, de surpresa e satisfação pelo caminho percorrido e pelos resultados alcançados.

Essa história está feita, com as palavras certas e com a emoção de quem a viveu na primeira pessoa. Estávamos, como digo, nos anos sessenta do século passado. A China tinha necessidade de comunicar com os povos de língua portuguesa, em especial por motivos de ordem estratégica, de natureza política e ideológica; para tanto, precisava de formar quadros que falassem essa língua e de o fazer com celeridade. Apelou, por isso, a China à solidariedade entre partidos; e essa solidariedade funcionou. Vieram do Brasil os primeiros professores, que formaram os primeiros quadros chineses bilingues. Mal podiam antever todos os actores desses tempos iniciais as proporções que iria ter o processo que estavam, então, a encetar.

* Director Executivo da Revista *Orientes do Português*

¹ Sobre a importância das relações bilaterais entre partidos – o Partido Comunista Chinês e o Partido Comunista Brasileiro – na vinda para a China dos primeiros professores de Português, *cf.* Li (2018).

Depois disso, muita coisa aconteceu: a Revolução Cultural, as transformações que lhe sucederam, o fim da guerra colonial portuguesa, a independência das ex-colónias, o colapso da ditadura em Portugal e a abertura do país ao mundo, a globalização, os novos modelos económicos, para citar, apenas, alguns episódios da história recente, quase ao acaso.

O crescimento do estudo do Português na China, ou melhor, nas universidades chinesas, insere-se nesse devir histórico e só nele pode encontrar a sua contextualização, a sua razão de ser, a sua explicação.

Após o encerramento dos dois cursos existentes, durante a Revolução Cultural, começaram, logo depois de superado esse circunstancialismo histórico, a surgir novos cursos, mas muito lentamente: Beijing, Shanghai, Tianjin. Na viragem do século e do milénio, mais não eram que quatro. No final da primeira década deste século, seriam uma dúzia, quando muito.

Essa história está, também, feita, com rigor e precisão. O mesmo Li Changsen, testemunha e actor desse processo, sobre ela escreveu mais de uma vez, como também Lei Heong Iok, até 2018 Presidente do Instituto Politécnico de Macau e que, nessa qualidade, teve enorme importância em todo esse trajecto, e, ainda, Liu Gang, talvez o que mais informações recolheu e que delas deu conta na sua tese de doutoramento, apresentada à Faculdade de Letras de Lisboa². É um documento datado, claro, com todas as vicissitudes de ser escrito em momento de profunda e veloz transição e, portanto, com os inerentes e inevitáveis riscos de produzir informação rapidamente desactualizada pelos factos.

Foi um processo de *boom*, como diz a gíria da economia, de explosão, uma “erupção vulcânica”, como referiu Li Changsen em feliz e expressiva metáfora (cf. Li 2015: 55 e 66).

Hoje, a realidade é bem outra.

Olhemo-la, tal como ela se nos apresenta.

As instituições de ensino superior da China onde se ensina Português são trinta e nove, se é que conseguimos rastrear todas.

Dessas, vinte e oito conferem graduação em Português, sob diversas designações: Língua e Cultura Portuguesas, Língua e Literatura Portuguesas, Estudos Portugueses, entre outras.

As onze restantes oferecem o Português como *minor*, em conjunto com outras formações, ou como disciplina opcional.

De momento, há mais quatro universidades com o processo já iniciado para alcançar a necessária autoriza-

ção por parte das autoridades governamentais chinesas, com vista à criação de um curso de português.

Para dez anos, é, convenhamos, um salto muito assinalável.

Olhemos de relance um quadro com estes números:

| | |
|-----------------------------------|----|
| Cursos com graduação em Português | 28 |
| Universidades com Português | 39 |
| Universidades a iniciar Português | 4 |

Atentemos um pouco na geografia e depressa nos apercebemos de que estas universidades se organizam no território da seguinte forma:

O número mais elevado situa-se na região de Beijing, onde existem nove universidades com Português, seja em curso de graduação, seja em *minor* ou como curso ou disciplina opcional.

Somam-se, depois, algumas fora do perímetro da capital, mas, ainda assim, a uma distância não muito considerável, atenta a dimensão do país: Tianjin, Hebei.

Predominam, entretanto, as universidades situadas nas províncias do litoral, de Norte a Sul, numa linha que vem de Harbin, em Heilongjiang, até Hainan e passa por Changchun, na província de Jilin, Dalian, em Liaoning, Nanjing, da província de Jiangsu, Shanghai, Hangzhou e Shaoxing, ambas em Zhejiang, Fujian, Guangdong.

O Norte cedo viu florescer o interesse pela língua, em Xi'An (Shaanxi); bem mais tarde, o mesmo viria a acontecer na capital de Gansu, Lanzhou.

Caminhando para o interior, encontramos Nanchang e Gangzhou, ambas na província de Jiangxi, Changsha, em Hunan, e a importante cidade de Wuhan, na província de Hubei; e, mais para o outro lado, Chengdu, capital de Sichuan, e o município autónomo de Chongqing.

Outras províncias se irão juntar neste processo de crescimento do Português, a julgar pelas intenções manifestadas pelas autoridades académicas. Em cada ano, duas ou três novas instituições dão início ao lento processo de recrutamento de docentes, de abertura de disciplinas opcionais, de tentativa de obtenção das superiores permissões para abertura dos cursos.

Estamos, portanto, perante uma mancha variada, mas consistente e com tendência inequívoca para o crescimento, agora mais no sentido do interior, onde há, ainda, muitas províncias que não possuem ensino do Português.

Vejamos um mapa que nos mostra um pouco esta realidade em todo o território:

2 Cf. Lei (2016), Li (2012, 2015, 2017) e Liu (2017).

Figura 1 - Universidades com oferta de Português na China



Os docentes que a este ensino se dedicam eram, há cerca de dez anos, duas ou três dezenas. Hoje são cerca de cento e oitenta, assim distribuídos por origem: cento e vinte são chineses, sessenta são portugueses ou brasileiros, com ligeiro predomínio dos primeiros.

Há cinco anos, em inquérito feito junto das duas dezenas de universidades existentes à data, não se encontrou um único docente com doutoramento e poucos que tivessem assumido já a disposição de trabalhar com vista à obtenção desse grau, o que vale por dizer que não estariam muito seguros, ainda, quanto a terem feito da vida universitária uma opção de carreira.

Hoje, os docentes chineses titulares de doutoramento são, pelo menos, doze; crescimento considerável, é certo; mas mais notável é o registo daqueles que firmaram já a decisão de investir na carreira académica e que se encontram a frequentar cursos de doutoramento: mais de

quarenta. Alguns deles estão em fase adiantada desse processo, o que significa, sem dúvida, que, entre quatro a seis anos, o ensino do Português na China contará com um quadro qualificado de mais de trinta docentes com doutoramento, número que ultrapassará largamente a meia centena bem antes de decorridos dez anos. E convém referir que estes números só podem pecar por defeito; em boa verdade, se juntarmos os docentes estrangeiros e os docentes chineses, ninguém se surpreenda se, numa década, o número de docentes doutorados a ensinar Português na República Popular da China ultrapassar a centena.

Do total de docentes, cento e vinte possuem o grau de Mestre, elemento que não pode considerar-se excessivamente relevante, uma vez que esse grau foi obtido em instituições muito diversas e nem sempre na área a cujo ensino se dedicam.

Quanto ao número de estudantes de licenciatura, co-

nheceu, igualmente, um aumento significativo. De poucas centenas há dez anos atrás, passaram, agora, para cerca de três mil e quinhentos, número que aumentará enormemente nos próximos anos, se considerarmos que algumas universidades apenas iniciaram os seus cursos há um ou dois anos, pelo que será necessário esperar mais dois, pelo menos, até atingirem o volume de alunos normal.

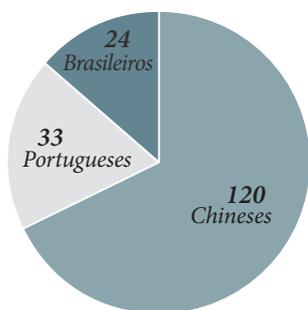
Atente-se na Figura 2 com todos estes dados, para se obter uma ideia de conjunto mais visível:

Figura 2 – Número de docentes de Português na China

| | |
|--|------|
| Número de professores | 178 |
| Professores chineses | 120 |
| Professores portugueses ou brasileiros | 57 |
| Professores com Doutoramento | 12 |
| Professores com Mestrado | 117 |
| Professores só com Licenciatura | 49 |
| Professores inscritos em Doutoramento | 42 |
| Número de estudantes | 3416 |

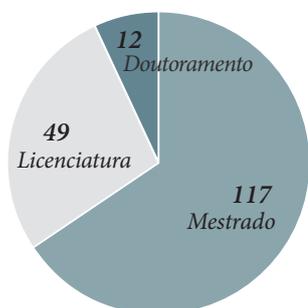
Atentemos, agora, em dois gráficos (Figuras 3 e 4) que ilustram bem o que acaba de dizer-se. Primeiro, um gráfico relativo ao número de docentes e a sua proveniência:

Figura 3 – Distribuição dos docentes de Português na China por nacionalidade



E também um outro respeitante às qualificações dos docentes:

Figura 4 – Níveis de habilitações dos docentes de Português na China



Todos estes dados, convém referi-lo, não incluem os registos referentes a Macau, uma vez que esses números os alterariam substancialmente. Em Macau, estudam português no ensino superior bem mais de mil alunos, e ensinam-no mais de cem professores.

Um quadro rigoroso, de resto, teria de contar com os números de outros países da Ásia: Tailândia, Vietname, Coreia, Japão.

Mas um olhar sobre o interior da China é já de si bastante significativo e é, convenhamos, o que importa aqui considerar.

Voltemos a um dos números enunciados na figura 4, o dos professores com doutoramento e o dos que fizeram a sua opção pela carreira académica e que se encontram inscritos em cursos de doutoramento. Uns e outros somados ultrapassam já o número de cinquenta. Isso demonstra, sem dúvida, que estamos perante o início de uma nova fase e perante uma clara mudança de paradigma, que deve obrigar a uma reflexão séria e aprofundada da parte de responsáveis, sejam instituições portuguesas ou instituições chinesas, e da parte de quantos pretendem desenvolver projectos relacionados com esta área.

Clarifiquemos: em inquérito efectuado há cinco anos, os docentes de português no interior da China queixavam-se de insuficiência de preparação e afirmavam-se necessitados de formação. Essa realidade, como é óbvio, não se altera de um dia para o outro; e, portanto, tais carências ainda existem, posto que em menor grau.

Essa é uma realidade, no entanto, que tende a mudar nos próximos anos, à medida que o corpo docente for adquirindo maiores qualificações. Não nos iludamos: alcançar o grau de doutor não significa, em si mesmo, a passagem do grau menor de preparação para o grau máximo da perfeição. Mas significa uma escolha, uma opção e faz antever o caminho que dessa escolha e dessa opção decorre. A seguir aos doutoramentos virão os pós-doutoramentos, os subseqüentes trabalhos de investigação, a participação em equipas de trabalho e em projectos de investigação de âmbito internacional, a entrada num mundo novo, diferente, mais exigente, de maior responsabilidade e, por consequência, com resultados mais visíveis no que respeita à produção científica.

Diz-nos a história das últimas décadas que muitos dos melhores professores das várias áreas ligadas ao Português eram estrangeiros, isto é, nem portugueses nem brasileiros, ou seja, não falantes de português como língua materna, e ombreavam com os melhores de entre os Portugueses: lembro, em jeito de exemplo e sem quaisquer preocupações de exaustividade, Paul Teyssier, Luciana Stegagno Picchio, Giuseppe Tavani, Arthur Lee-

-Francis Askins, Dieter Woll, Dietrich Brisemeister, Roger Bismut, Angel Marcos de Diós, Tom Earle, Stephen Reckert, para não referir Charles Boxer, por exemplo, na área da História.

Estes docentes chineses, de agora, aqueles a que se reportam os números acabados de revelar e que dão os primeiros passos no plano mais elevado das suas carreiras académicas, terão de trilhar esse caminho. Ano após ano, aumentarão o seu nível de especialização e de conhecimentos e podem (devem, digamos, sem tibiezas) aproximar-se de patamares de excelência. Foi assim que iniciaram os seus percursos os grandes lusitanistas do mundo académico internacional; estes, que iniciam, agora, os seus percursos, não são diferentes desses outros.

Quando o Instituto Politécnico de Macau criou o Centro Pedagógico e Científico da Língua Portuguesa, em 2012, e lançou, em 2013, a sua actividade, deu mostras de uma visão estratégica que, indirectamente, já previa uma evolução deste tipo. O CPCLP, assim chamado, tinha por missão apoiar o ensino do Português em Macau e no interior da China, o que veio sendo feito, nos últimos cinco anos, através de acções de formação e através da produção de materiais didácticos e pedagógicos, de que os professores das universidades chinesas assumidamente se confessavam carenciados. Essa é a parte que faz jus ao adjectivo “Pedagógico”, no nome do Centro. Claro que a formação de docentes, pela sua própria natureza, bem como a produção de materiais, envolvem incontornavelmente uma dimensão científica. Mas o adjectivo “Científico”, no nome do CPCLP, tinha de significar muito mais. Em boa verdade, a opção pela carreira universitária tem tanto de desejo de realização pedagógica, quanto de ambição de crescimento no plano científico. Ser docente universitário, todos os sabemos, é ser, ao mesmo tempo, um professor e um investigador; e ambas estas funções têm de corresponder, por exigência que lhes é intrínseca e que deriva da própria natureza do meio universitário, a elevados padrões de excelência.

À medida que se multiplicavam os contactos com os colegas do interior da China, ao longo de mais de cinco anos, fomos sentindo, no âmbito do CPCLP, que os colegas que ali trabalhavam ansiavam por algo mais e, sobretudo, algo diferente daquilo que eram as nossas expectativas iniciais. Expliquemo-nos: a missão começou por ser, traduzindo em termos simplistas, facultar formação específica no âmbito do ensino do Português como Língua Estrangeira, em vários domínios, e produzir e facultar materiais de apoio ao ensino, especialmente concebidos para o trabalho pedagógico no interior da China e que tivessem em conta as especificidades desse contexto.

Mas a nova realidade, de que os números acima expostos dão conta em pormenor, apontava para uma outra necessidade. Já não estávamos a lidar com jovens diplomados em Português e que, por um acaso da vida, ensinavam essa língua, mas, antes, com pessoas que tinham feito da carreira académica uma opção profissional, com tudo o que isso representa. Ora, à semelhança do que sucede em qualquer outro país, a carreira académica, na República Popular da China, comporta um conjunto de exigências, quais sejam os graus académicos, desde logo o doutoramento, e a realização de um percurso compatível com as exigências de uma carreira de prestígio, traduzido num *curriculum* de qualidade reconhecida e em conformidade com os parâmetros internacionais.

Ora, a construção de um *curriculum* cuja qualidade seja aceite e reconhecida nas instâncias académicas implica o serviço docente, a formação inicial e a formação posterior, a participação em iniciativas científicas de âmbito internacional, mas, muito em particular, a concretização de publicações, seja em forma de livros saídos em editoras de prestígio, seja na modalidade de artigos publicados em revistas científicas de nome firmado e, de preferência, indexadas.

E aí começavam as angústias dos novos docentes: publicar onde? Que portas se lhes abriam para satisfazer essa exigência? Na República Popular da China não existia nenhuma revista científica na área do Português; e o acesso às que existiam em outros países, especialmente em Portugal e nos diversos países de língua portuguesa, não era propriamente fácil. Era, pois, necessário criar um espaço mais acessível para os docentes de Português na China e aberto a todos quantos quisessem nele publicar. Esse foi um anseio repetidamente expresso por muitos dos que ao ensino do Português se dedicam na República Popular da China, conscientes das exigências que lhes eram impostas pela carreira que haviam escolhido.

Foi por isso que o Instituto Politécnico de Macau decidiu, em 2017, criar uma revista científica na área do Português, cujo primeiro número deveria sair até final de 2018 e a que deu o nome de *Orientes do Português*. Pretende-se, com este nome, afirmar a identidade da revista, que tem o Português como objecto científico, seja no domínio da língua, seja no das culturas ou das literaturas ou da história, desde que tenham o Português como denominador comum, mas que deixa clara, também, nessa identidade, a palavra Oriente, com a ambiguidade que a caracteriza, pretendendo com essa ambiguidade significar várias coisas: o lugar onde nasce e é publicada, o seu ponto focal mais importante, o território ao qual se ligam mais fortemente aqueles para quem a revista é pensada, sem exclusão de quaisquer outros.

Foi longo o percurso até chegar aqui. Foi necessário, desde logo, constituir uma equipa redactorial com qualidade inquestionável, processo que requereu tempo e exigiu a contratação de docentes e investigadores com *curriculum* de qualidade, que são, hoje, o corpo de investigadores e docentes do CPCLP.

Foi preciso, além disso, congregiar um conjunto de personalidades de créditos firmados entre os seus pares, nos meios académicos internacionais, para constituir o órgão de aconselhamento e validação da revista, processo esse que demanda, igualmente, tempo para fazer os convites e esperar que sejam aceites. Isso foi feito paulatinamente e o IPM orgulha-se de poder contar, no Conselho Científico da revista, com um conjunto de personalidades de inegável prestígio nos meios universitários da lusofonia, oriundos de muitas universidades e vários países:

João Malaca Casteleiro, Isabel Pires de Lima, Graça Rio-Torto e Isabel Margarida Duarte, de Portugal.

Amós Coelho da Silva, do Brasil.

Armando Jorge Lopes, de Moçambique.

Lei Heong Iok, Li Changsen, Xu Yixing e Ye Zhiliang da República Popular da China.

Helder Macedo, de Inglaterra.

Roberto Vecchi, de Itália.

Depois, necessário se tornou ter esperança de que os potenciais interessados em publicar respondessem positivamente e em número significativo ao vulgarmente designado *call for papers*; esperança que não saiu defraudada, como se verá pelo primeiro número, que agora se anuncia.

Finalmente, um passo importante para afirmação da credibilidade da revista era conseguir obter a colaboração de investigadores credenciados e idóneos, com mérito reconhecido nas diversas áreas, dispostos a fazer a avaliação por pares. Também neste domínio foi francamente positiva a adesão dos colegas contactados, em Portugal, no Brasil, em países africanos de língua portuguesa e, mesmo, entre especialistas de outras origens e nacionalidades.

Temos consciência, no Instituto Politécnico de Macau e, em especial, no Centro Pedagógico e Científico da Língua Portuguesa, de que este é, apenas, o primeiro passo; significativo e importante, mas somente o primeiro passo. Nenhuma revista científica logra afirmar-se, unicamente, com um número, por maior que seja o empenhamento dos que a promovem, por mais qualificados que sejam os elementos do seu corpo redactorial, por prestigiados que sejam os membros do seu Conselho Editorial. Para que uma publicação de natureza académica se afirme e alcance lugar no mundo da especialidade, é indispensável que patenteie desde o início elevados parâmetros de exigência e que a qualidade de que se arroga se evidencie, não apenas no primeiro número, mas também nos que desde

então se lhe seguirem.

Esse é o percurso que se pretende para esta revista *Orientes do Português*.

2. O presente número de Orientes do Português

Este número inaugural de *Orientes do Português* apresenta dez trabalhos, todos eles validados por pares de árbitros de reconhecida competência e, como é de regra neste tipo de publicações, desconhecedores da identidade dos autores dos trabalhos que estavam a avaliar.

Cinco dos trabalhos, ou seja, metade versam questões de ordem didáctica, o que revela, indubitavelmente, o interesse que as questões do ensino da língua portuguesa suscitam nesta parte do mundo, em especial entre aqueles que a esse mesmo ensino se dedicam.

Entre esse conjunto, figuram: propostas didácticas, neste caso a partir da noção bakhtiniana de discurso (Fang Fang Zhang); a utilização de recursos audiovisuais em contexto específico, o da Coreia do Sul (Leila Ponciano e José Vanzelli); a especificidade das formas de tratamento e os problemas que suscitam entre aprendentes chineses (Ye Lin e Maria Helena Ançã); o desenvolvimento da compreensão oral, outro dos problemas com que se deparam os docentes de Português a Oriente (João Pereira); e, finalmente, temas da área específica da fonética, mais precisamente no âmbito da produção de vogais orais tónicas, campo de não raras dificuldades por parte de quem ensina Português a aprendentes de língua materna chinesa (Adelina Castelo e Maria João Freitas).

Todos estes são trabalhos muito específicos e situados num domínio que tem vindo a originar interessantes debates e curiosas reflexões, nos quais têm participado com entusiasmo docentes de Português, uns de origem chinesa, outros de origem portuguesa, ou seja, com dois ângulos de análise bem distintos e, portanto, com resultados diversos.

Somam-se, depois: um artigo no âmbito dos problemas de tradução, mais concretamente a tradução do eufemismo, um dos muitos contributos para uma área que será, porventura, das mais demandadas pelos professores de Português na China, onde as questões ligadas à Tradução são nucleares (Jingjian Zhao); um artigo centrado nas questões do texto, partindo de um conceito, o de referenciação, e da sua utilidade nas actividades de leitura e composição textual (Damares Souza Silva); um outro trabalho claramente na área da literatura, um domínio que começa a suscitar crescente interesse entre os professores chineses; neste caso, o trabalho centra-se em autor de origem goesa, Filinto Cristo Dias (Daniela Spina); um trabalho que cruza a literatura oral com o ensino do Português, ao

sublinhar a importância da actividade dos contadores de histórias para o ensino da literatura oral (Camila Dilli e Bruna Morello); e, por fim, um artigo de síntese e que, em última análise, se aproxima do presente texto introdutório da revista, uma vez que situa o seu olhar no tempo do começo do ensino do Português na República Popular da China, no terceiro quartel do século passado, e contextualiza esse processo nos acontecimentos que marcam a segunda metade do século XX (Lili Han e Vânia Rego).

São, pois, dez trabalhos diversificados, como se deseja numa revista que se pretende multidisciplinar, e trazidos ao debate coletivo por investigadores de origens diversas; seis dos autores são portugueses, cinco são brasileiros, quatro são chineses. Mais interessante, porém, é a origem destes estudos, considerado o local de trabalho dos seus autores: cinco exercem funções na República Popular da China, sendo igual, entre esses, o número dos que trabalham em Macau (quatro), e no interior da China (outros quatro); três estão ligados a instituições portuguesas, dois a instituições brasileiras, um trabalha na Coreia do Sul e um último na Dinamarca.

Pode dizer-se, pois, que este número inaugural da revista *Orientes do Português* marca, de alguma forma, o rumo que para ela foi definido, ou seja, o de ser uma revista plural em todos os sentidos: plural nos temas e modos de abordagem, plural nas ideias, plural na origem dos seus autores, plural no que respeita aos destinatários, plural nos interesses de quem nela escreve e de quem a lê.

3. Palavras finais

E regressamos, incontornavelmente, ao ponto de situação sobre o ensino do Português na China. Seja permitido insistir, de novo, no que atrás foi dito: do grau mínimo em que se estava, há menos de uma dúzia de anos, até ao ponto surpreendente em que nos situamos agora, foi rápida a viagem, mas enorme o percurso vencido. Docentes e investigadores que ao Português se dedicam na República Popular da China, entre os quais, repita-se, contavam-se zero doutores pouco tempo atrás, é possível identificar já mais de meia dúzia e é expectável contar, dentro de menos de dez anos, com um número de doutorados muito superior a cinquenta.

Esta mudança, em termos estatísticos, como tive oportunidade de sublinhar mais de uma vez e em vários locais, traz consigo necessariamente uma mudança de paradigma. Dentro de não muitos anos, a República Popular da China contará com especialistas qualificados na área do Português como conta, hoje, com especialistas em tantas outras áreas do conhecimento. Serão precisos muitos anos para que tais especialistas alcancem o patamar dos

grandes nomes da história do lusitanismo; mas esse é um resultado que virá a ser alcançado, se as autoridades chinesas não abrandarem na sua estratégia de aproximação aos países de língua portuguesa e se a economia e seus agentes se mantiverem, como tudo parece fazer antever, em consonância com essa estratégia.

Este é um momento de viragem e será um momento histórico na afirmação do Português na China e na Ásia. O Instituto Politécnico de Macau ficará para sempre ligado a esse momento e a tudo quanto ele representa, fruto da lúcida e sábia opção dos seus responsáveis.

Referências

- LEI, Heong Iok (2016) «O Instituto Politécnico de Macau e o ensino da língua portuguesa na RPC». Em *A língua portuguesa no mundo: passado, presente e futuro*, coord. por Alexandre António da Costa Luís, Carla Sofia Gomes Xavier Luís e Paulo Osório, pp. 273-285. Lisboa: Edições Colibri / Universidade da Beira Interior.
- LI, Changsen (2018) «Inspiração histórica: o ensino da língua portuguesa e a China Moderna». Em *Actas do 4º Fórum internacional da língua portuguesa na China*, coord. por Carlos A. André, Rui Pereira e Liliana Inverno, pp. 3-22. Macau: Instituto Politécnico de Macau.
- _____ (2015) «Nova expansão da língua portuguesa na China». Em *Actas do 2º fórum internacional do ensino da língua portuguesa na China*, coord. por Carlos A. André e Changsen Li, pp. 51-74. Macau: Instituto Politécnico de Macau.
- _____ (2012) «Ensino da língua portuguesa na República Popular da China durante a década de 60 do século XX». Em *Actas do 1º Fórum Internacional do Ensino da Língua Portuguesa na China*, coord. Wai Hao Choi e Hongling Zhao, pp. 35-42. Macau: Instituto Politécnico de Macau
- LIU, Gang (2017) *Estratégias utilizadas por aprendentes de português língua estrangeira*. Universidade de Lisboa, Tese de Doutoramento.

Uma proposta de unidade didática de português como língua estrangeira com base na noção bakhtiniana de gêneros do discurso

Fang Fang ZHANG*

Resumo

O presente artigo apresenta uma proposta de unidade didática para a disciplina “Leitura Extensiva em Língua Portuguesa” da Universidade de Comunicação da China, buscando colocar em prática o ensino de línguas com base na noção bakhtiniana de gênero do discurso. Espera-se que a proposta possa inspirar a elaboração de materiais didáticos de língua portuguesa para aprendizes chineses, bem como orientar as práticas em sala de aula com vistas a preparar alunos chineses a agir com autonomia e confiança em contextos de comunicação em português.

Palavras-chave: unidade didática, gênero do discurso, noção bakhtiniana, ensino de línguas

1. Introdução

Até a meados da primeira década dos anos 2000, a disciplina “Leitura Extensiva em Língua Portuguesa”, oferecida no 3º e 4º semestres do Curso de Graduação em Língua Portuguesa (CGLP) da Universidade de Comunicação da China (UCC), centrava-se tradicionalmente no ensino de aspectos linguístico-gramaticais, dando atenção limitada ao uso da linguagem. As habilidades de leitura e de escrita eram tratadas separadamente, os materiais de leitura usados na disciplina focalizavam prioritariamente a literatura portuguesa e a leitura era ensinada como uma atividade de decodificação, ou seja, com o foco na tradução do texto e na localização de informações específicas, ao passo que a escrita era tratada prioritariamente como reprodução de formas linguísticas. Coerente com essa perspectiva, na avaliação da produção escrita, a correção recaía principalmente sobre aspectos de correção gramatical e de ortografia.

Essa concepção de ensino de língua estrangeira era – e em alguns casos continua sendo – muito comum na China, possivelmente devido à herança deixada pelas relações

amistosas no século passado entre a China e a União Soviética. Assim, ainda hoje veem-se em muitas áreas as influências da URSS, incluindo no ensino de língua estrangeira. Depois da fundação da República Popular da China, em 1949, a URSS enviou equipes de especialistas à China para fornecer orientação e apoio na construção do país. Adotavam-se metodologias pedagógicas aprendidas com a URSS nas instituições de ensino, por exemplo, nas escolas de línguas. Essas metodologias e concepções, que se inserem num determinado contexto e época, mantêm-se, em muitos casos, até hoje nas escolas.

O CGLP funciona em um modelo de 3+1, isto é, três anos na UCC e um ano no país da língua-alvo. Depois de terem estudado dois anos na China, os alunos do curso de língua portuguesa da UCC fazem um intercâmbio de um ano no Programa de Português para Estrangeiros (PPE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com base em protocolo de cooperação firmado entre as duas universidades¹. Desde o início da vigência do intercâmbio, observou-se que uma das principais dificuldades enfrentadas pelos alunos chineses em seus estudos no Brasil era

* Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim || ✉ zhangfangfangdiana@hotmail.com

1 O protocolo de cooperação entre a UCC e a UFRGS foi firmado em 2005 e tem sido renovado desde então. O convênio prevê intercâmbio acadêmico entre estudantes, professores e pesquisadores das instituições parceiras. Desde 2005, a UCC tem enviado, a cada dois anos, aproximadamente 20 alunos para intercâmbio de um ano no Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS.

o estranhamento provocado pela concepção de uso da linguagem adotada nos cursos do PPE e no Celpe-Bras², exame a que se submetem ao final de sua estadia e para o qual se preparam ingressando em curso preparatório oferecido pelo programa. A dificuldade em compreender essa visão de linguagem dificultava a busca por práticas que os pudessem auxiliar tanto no acompanhamento dos cursos quanto na preparação para o exame (cf. Ye 2009).

Além disso, em grande parte das práticas de ensino de português no contexto chinês, constata-se que a avaliação da produção escrita não tem como base a noção de gênero do discurso, adotada nos cursos do PPE e no exame Celpe-Bras. A prática da reescrita, por exemplo, uma atividade amplamente aceita e incentivada pelas correntes mais modernas da didática de línguas, é ainda pouco praticada no ensino de português na UCC (Gao 2012).

Tendo como inspiração e referência a metodologia de ensino usada no PPE, cuja perspectiva é baseada nas noções de “uso de linguagem” e de “gêneros do discurso”, busco, neste artigo, apresentar uma proposta de unidade didática (UD) para a disciplina “Leitura Extensiva em Língua Portuguesa” que tenha como orientação pedagógica criar oportunidades para o uso da língua portuguesa em práticas sociais. A UD propõe tarefas de leitura e escrita e adota parâmetros para a avaliação de produção escrita (Schlatter & Garcez 2012) a serem usadas na UCC, a fim de contribuir para o ensino de leitura e escrita em língua portuguesa para os alunos chineses. Além disso, espera-se que a proposta possa ser útil aos aprendizes chineses na preparação para o Exame Celpe-Bras e na sua adaptação aos estudos que virão a desenvolver no intercâmbio com o PPE. Assim, a UD é concebida partindo do pressuposto de que a compreensão por parte dos alunos de uma perspectiva de inspiração bakhtiniana de produção e avaliação de textos, à qual tanto o exame Celpe-Bras quanto o ensino no PPE se afiliam, pode desempenhar um papel importante na aprendizagem dos alunos.

Início o artigo discutindo a noção bakhtiniana de gêneros do discurso, explicitando o ensino de línguas desde essa perspectiva. A seguir, apresento a proposta de UD e, por fim, trato das possibilidades de desenvolvê-la no contexto de ensino da UCC. O artigo busca discutir como se pode pôr em prática a noção do gênero do discurso no ensino de línguas e propor possíveis desenvolvimentos nas práticas de ensino no curso de graduação em Língua Portuguesa na UCC.

2. Uso da linguagem e a noção bakhtiniana de gênero do discurso

Partindo de uma visão de “uso da língua” (Clark 2000: 49-51), aduz-se que a língua é mais do que só um sistema abstrato de regras, uma vez que se constitui fundamentalmente como um meio para a comunicação e ação entre participantes inseridos em um determinado contexto sócio-histórico. Desta forma, aprender uma nova língua significa aprender a usar essa língua de maneira adequada a diversos contextos e não apenas dominar as suas estruturas gramaticais.

Bakhtin esclarece a relação entre o uso da linguagem e as práticas sociais: as esferas da atividade humana estão relacionadas com o uso da linguagem, e o uso da linguagem é atualizado em diferentes gêneros do discurso, que emergem, se estabilizam e evoluem nos diferentes domínios de atividade humana. Ou seja, os gêneros do discurso e as atividades humanas se constituem de modo inter-relacionado:

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem [...]. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana [...]. Cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gênero do discurso. (Bakhtin 2003: 261-262)

O conhecimento que temos dos gêneros do discurso resulta de nossa participação em experiências com contextos diferentes de uso da linguagem ao longo da vida. Vivenciamos diferentes situações de comunicação que nos demandam buscar e aprender o que dizer e como dizer para alcançar nossos propósitos, portanto, comunicamos por meio de gêneros do discurso e aprendemos a nos comunicar por meio de gêneros do discurso. Desta perspectiva, ao aprendermos uma nova língua, torna-se necessário sermos sensíveis a novos contextos e aprendermos novos recursos linguísticos, discursivos e culturais para adequarmos nossa participação às práticas sociais mediadas por essa língua. No CGLP para aprendizes chineses, desde o início do convênio com a UFRGS, a equipe de professores tem buscado reconfigurar o ensino de português,

2 O exame Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros) é desenvolvido e outorgado pelo Ministério da Educação (MEC), aplicado no Brasil e em outros países com o apoio do Ministério das Relações Exteriores (MRE). Na China, o exame é aplicado na Universidade de Macau desde 2008 e na UCC, desde 2009. Por meio de um único exame, que avalia leitura, escrita, compreensão e produção oral, o Celpe-Bras certifica quatro níveis: Intermediário, Intermediário Superior, Avançado e Avançado Superior.

criando oportunidades para os alunos praticarem diferentes usos da língua, tornando-se participantes competentes em diversas práticas sociais. No âmbito deste trabalho, o foco são as práticas sociais mediadas pela leitura e escrita no intuito de oferecer subsídios para que os alunos possam aperfeiçoar seu desempenho em ações sociais via uso da leitura e escrita.

2.1. Ensino de línguas desde uma perspectiva bakhtiniana

O ensino de línguas baseado em gêneros do discurso visa dotar os aprendizes de condições de compreender e produzir textos (orais e escritos) levando em conta as demandas específicas dos diversos contextos de comunicação. Portanto, ao elaborarmos currículos e planejarmos unidades didáticas, devemos procurar criar contextos autênticos de uso de gêneros de discursos diversos em situações comunicativas que se aproximem dos contextos nos quais circulam os gêneros de discursos tomados como objeto de ensino-aprendizagem. Um bom exemplo deste tipo de construção curricular se encontra nos Referenciais Curriculares (para a língua materna e para línguas estrangeiras) do estado brasileiro do Rio Grande do Sul:

Uma forma de atualizar a noção de uso da linguagem e os objetivos de educação linguística é a construção de um currículo e de sequências didáticas com base em temáticas relevantes, para a reflexão sobre a participação dos educandos na sociedade e em diferentes gêneros do discurso que comumente se relacionam aos temas selecionados.

De acordo com Bakhtin (2003), gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de textos que reconhecemos com base na nossa experiência com diferentes textos orais e escritos nas mais diversas áreas de atuação humana das quais participamos. Cada instância situada de uso da linguagem (quem fala, com quem, com que objetivo, em que situação, em que lugar, em que modalidade [...], através de qual suporte [...] e formato) determina as características do que é feito e de que maneiras isso é feito. Entretanto, há algumas características textuais que podemos dizer que se repetem em condições semelhantes de produção. (RS 2009: 137-138)

No caso da presente proposta, seleciono dois gêneros (crônica de jornal e mensagem do leitor) para serem foco de ensino e apresento uma unidade didática que poderá ser desenvolvida na disciplina de “Leitura Extensiva em Língua Portuguesa”. Como se trata de ensinar leitura e produção escrita, passo, a seguir, a apresentar os conceitos que embasam a proposta.

Segundo Schlatter (2009), para todos os níveis de ensino, ler é “(re)agir de acordo com a expectativa criada pelo gênero discursivo” e envolve uma série de ações do leitor, realizadas não necessariamente em etapas distintas ou em uma ordem determinada: as ações de “decodificar, participar, usar e analisar o texto para poder inserir-se de modo mais pleno e participativo na sociedade” (*op. cit.* 13) são realizadas de maneira integrada e simultânea no processo de leitura. Escrever é ainda assumir uma determinada posição “com determinados propósitos para determinados interlocutores e, assim, poder inserir-se de modo mais participativo na sociedade” (Schlatter & Garcez 2012: 135).

Como se definem nos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul, as tarefas de leitura e escrita proporcionam uma oportunidade de interação entre o leitor, o escritor e o texto.

Essa característica responsiva (Bakhtin, 2003) de quem interage com o texto (seja como autor ou como interlocutor) se atualiza e é mobilizada em tarefas de leitura e compreensão oral de textos autênticos e uma orientação para a discussão crítica e a relação com a realidade dos alunos durante as atividades pedagógicas. O mesmo ocorre com tarefas de produção oral e escrita, ou seja, os participantes são convidados a produzir textos e a interagir com propósitos sociais autênticos, com posições enunciativas e propósitos sugeridos. (RS 2009: 139)

Entende-se o ensino da leitura e escrita como processo de produção e construção de sentidos, resultantes de um processo interativo entre autor/escritor e leitor, mediado pelo texto (Rottava 2002). Segundo Gomes (2009):

Os componentes principais tanto da leitura quanto da escrita são o texto, o leitor e o escritor. Ao ler, estamos construindo sentidos, interagindo com o texto e com os discursos ali materializados. Estamos, de certa forma, escrevendo um texto a partir da nossa experiência de leitura e de conhecimento de mundo, levando em conta a situação comunicativa presente que estabelece os propósitos da interação, na medida em que toda a compreensão é uma construção ativamente responsiva. Ao escrever, estamos também construindo sentido e mobilizando nossa bagagem de leitura (*op. cit.* 25).

A leitura e a escrita são inter-relacionadas. Na leitura, o leitor interage com o texto e com o escritor. O processo de compreensão do texto é como se fosse escrever um texto com base na sua experiência anterior, sendo uma resposta ativa ao escritor. Na escrita, utilizamos os recursos

que aprendemos com leituras anteriores para construir sentido. Portanto, não se pode conceber separadamente o ensino de leitura e da escrita. O trabalho integrado com ambas pode auxiliar na aprendizagem das práticas com o texto escrito.

Na unidade didática que se apresenta, as tarefas elaboradas contemplam a noção bakhtiniana de gênero do discurso, uma vez que propõem ao aprendiz uma situação interlocutiva para as ações de leitura e de produção do texto. Além disso, do mesmo modo como proposto no exame Celpe-Bras, as tarefas criadas na unidade utilizam leitura e escrita como processos integrados ao estabelecerem um propósito que orienta o leitor/escritor a buscar na leitura as informações necessárias para desenvolver seu texto escrito. A adoção de uma perspectiva de gêneros do discurso para o ensino implica parâmetros de avaliação que levem em conta a situação de comunicação e que não se limitem a aspectos gramaticais e ortográficos. De acordo com Schlatter & Garcez (2012: 152):

Como educadores, temos a responsabilidade de buscar (e justificar) uma avaliação que possa contribuir para a aprendizagem dos alunos e para a construção dos discursos sobre essa aprendizagem [...]. Os parâmetros de avaliação coerentes com o que entendemos como competências em foco nos darão a possibilidade de inferir o que foi alcançado e o que não foi, informando decisões de como prosseguir.

Tarefas que integram leitura e escrita e contextualizam a situação comunicativa, os papéis a serem assumidos pelos interlocutores e os propósitos da comunicação, demandam, portanto, parâmetros de avaliação que permitam analisar a adequação do uso da linguagem ao contexto de produção. Levando em consideração os conceitos de uso da linguagem e de gênero discursivo, segundo Schoffen (2009: 115):

Proficiência é a capacidade de agir na língua, e um falante é mais ou menos proficiente na medida em que suas ações são mais ou menos adequadas aos contextos de produção em que atua. Avaliar proficiência então, segundo esse entendimento, passa ao largo da avaliação do uso “correto” dos recursos linguísticos enquanto formas estáticas, mas deve se centrar na avaliação da “adequação” no uso desses recursos para configurar a interlocução em um contexto de produção específico.

Isso significa que, numa avaliação baseada em critérios de adequação ao gênero do discurso, deve-se verificar se o conteúdo temático (as informações utilizadas) e os recursos linguístico-discursivos selecionados (estilo e construção composicional) contribuem para a construção da interlocução de modo coerente e eficaz. Para compor a UD proposta neste artigo, adotei parâmetros de correção de produção escrita orientados pela noção de gênero do discurso propostos por Schlatter & Garcez (2012). Esses parâmetros apresentam descritores de desempenho em três níveis (cumpre a tarefa adequadamente; cumpra a tarefa parcialmente; não cumpra a tarefa), apresentado uma descrição genérica o suficiente para dar conta da peculiaridade de textos diferentes, que demandam recursos linguístico-discursivos distintos para a realização dos propósitos solicitados pelas tarefas. Entendo como fundamental que esses parâmetros sejam explicitados, discutidos e negociados com os aprendizes, a fim de que possam compreender o que é esperado e para que a avaliação possa ser usada em nova oportunidade de prática (na reescrita do texto) e, assim, em benefício da aprendizagem.

3. A unidade didática “Dar um jeitinho”

Com base no exposto, apresento a seguir uma proposta de UD com o objetivo de discutir como operacionalizar na prática de elaboração de materiais didáticos as noções de uso da linguagem e gênero do discurso no ensino de línguas. Considerando o fato de que os alunos que cursam a disciplina “Leitura Extensiva em Língua Portuguesa” estão no 4º semestre do CGLP na UCC e que partem para o intercâmbio na UFRGS no semestre seguinte, proponho que, entre os gêneros estruturantes e temas a serem abordados durante o semestre, estejam gêneros e temas focalizados no exame CELPE-Bras, por exemplo, a carta ou o e-mail formal, o artigo de opinião, o panfleto, a carta do leitor sobre temas tais como proteção ambiental, carreira e profissão, novas tecnologias³. Desse modo, os alunos poderão ter maior contato com temáticas relacionadas à cultura e à sociedade brasileira bem como se preparar para o estudo no PPE da UFRGS e para a participação no exame CELPE-Bras.

Na unidade apresentada aqui, são selecionados os gêneros crônica no jornal e mensagem do leitor, enquanto o principal tema tratado são os valores, costumes e comportamentos da sociedade brasileira (“Dar um jeitinho”). Busca-se possibilitar aos alunos refletir sobre aspectos da cultura brasileira e interagir em contextos comunicativos

3 Os gêneros do discurso e os temas que têm sido foco do exame podem ser consultados no acervo de provas e documentos públicos do exame CELPE-Bras: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras>.

que envolvem entender uma crônica no jornal e redigir uma mensagem do leitor. Busca-se ainda propor oportunidades para o uso da língua portuguesa e a reflexão sobre

aspectos interculturais relacionados ao tema. Pretende-se promover a aprendizagem dos conteúdos explicitados na Figura 1.

Figura 1 – Conteúdos abordados na UD “Dar um jeitinho”

| | |
|-----------------------------------|---|
| Conteúdos linguístico-discursivos | <ul style="list-style-type: none"> - Crônica de jornal: sua circulação social e suas funções; seu conteúdo temático, estilo e construção composicional; - Mensagem do leitor: sua circulação social e suas funções; seu conteúdo temático, estilo e construção composicional; - Expressões idiomáticas: seu significado e uso; - Uso de recursos linguístico-discursivos para se posicionar em relação à questão de “dar um jeitinho”; - Reconhecimento das características formais da linguagem utilizada em mensagens do leitor. |
| Conteúdos culturais | <ul style="list-style-type: none"> - Pontos de vista sobre valores, costumes e comportamentos da sociedade brasileira. |
| Habilidades | <ul style="list-style-type: none"> - Ativar e usar conhecimentos prévios (conhecimento de mundo, experiência anterior com os gêneros do discurso focalizados, conhecimento da LM e da LE e de outras línguas) para ler e para produzir textos (orais e escritos); - Apresentar a função social de crônicas de jornal e cartas do leitor, explicitando a relação entre o texto e o seu uso nas práticas cotidianas; - Localizar e compreender informações e palavras-chave em um texto; - Compreender efeitos de sentido do uso de recursos verbais (seleção de palavras); - Compreender e posicionar-se em relação aos temas abordados (valores, costumes e comportamentos da sociedade brasileira e da sociedade chinesa sobre “dar um jeitinho”); - Compreender uma crônica e reagir a ela por meio de uma carta do leitor, usando recursos adequados para os propósitos desejados; - Avaliar textos escritos orientados pela noção de gênero do discurso. |

A seguir, apresento as diferentes seções da unidade didática “Dar um jeitinho” (seções I a IV) e depois de cada seção, teço considerações sobre as atividades propostas.⁴

3.1. Seção I – Expressões Idiomáticas

A Figura 2, em seguida, apresenta a Seção I da UD “Dar um jeitinho”.

Figura 2 - Seção I: Expressões idiomáticas

| 1. Você conhece as expressões idiomáticas a seguir? Relacione-as com seus significados e converse com um colega para levantar hipóteses sobre situações em que podemos usá-las. | |
|---|--|
| Expressões idiomáticas | Significado |
| (1) Ser o calcanhar de Aquiles | () não se decidir |
| (2) Dar com o nariz na porta | () ser muito fácil |
| (3) Ser canja | () não encontrar a pessoa no local |
| (4) Entrar numa fria | () algo que pensamos estar garantido |
| (5) Não atar nem desatar | () esclarecer as opiniões e posições |
| (6) Pôr as cartas na mesa | () resolver um problema |
| (7) Sem tirar nem pôr | () ser o problema mais difícil |
| (8) Ser favas contadas | () envolver-se em negócio desonesto ou muito complicado |
| (9) Quebrar um galho | () igualzinho |
| 2. Agora compartilhe com os colegas as situações que vocês levantaram. | |
| 3. Você conhece a expressão “Dar um jeitinho”? Leia a crônica a seguir, originalmente publicada em 1964 em uma revista brasileira, para compreender o que significa. | |

Conforme pode ser constatado, a UD inicia com uma proposta de discussão sobre expressões idiomáticas. Essa discussão tem como objetivo ativar conhecimentos prévios dos alunos sobre expressões idiomáticas, seus usos e relações com aspectos culturais e prepará-los para o tema da crônica. Ativar conhecimentos de mundo e sobre a temática possibilita ativar também conhecimentos lexicais e culturais que podem se tornar relevantes para a compreensão da crônica que irão ler. Trata-se de uma etapa de “contextualização” ou “aquecimento”, através da qual os alunos se preparam para a tarefa de leitura que se segue, além de tomar conhecimento dos elementos culturais que se encontram no uso das expressões idiomáticas. Expressões idiomáticas constituem uma ferramenta interessante para os alunos aprenderem a língua e entenderem a história, a sociedade, os costumes, o modo de vida, etc. de comunidades de um país. Por outro lado, o Exercício 2 coloca, já no início da aula, os alunos em uma situação de se comunicar com outros, deixando-os bem preparados para as seguintes tarefas.

3.2. Seção II – Dar um jeitinho

A Figura 3, em seguida, apresenta a Seção II da UD “Dar um jeitinho”.

4 A elaboração da UD foi inspirada no livro *Aprendendo Português do Brasil*, pp.182-183.

Figura 3 - Seção II: Dar um jeitinho

DAR UM JEITINHO

Paulo Mendes Campos

Escrevi na semana passada que há duas constantes na maneira de ser do brasileiro: a capacidade de adiar e a capacidade de dar um jeito. Citei um livro francês sobre o Brasil, no qual o autor dizia que só existe uma palavra importante entre os brasileiros: amanhã.

Pois fui ler também o livro *Brazilian Adventure*, de 1933, do inglês Peter Fleming, marido da atriz Célia Johnson, integrante da comitiva que andou por aqui há trinta anos em busca do coronel Fawcett. No capítulo dedicado ao Rio, sem dúvida a capital do amanhã, achei este pedaço:

A procrastinação por princípio – a procrastinação pela própria procrastinação – foi uma coisa com a qual aprendi depressa a contar. Aprendi a necessidade da resignação, a psicologia da resignação: tudo, menos a resignação em si mesma. No fim extremo, contrariando o meu mais justo aviso, sabendo a futilidade disso, continuei a engambelar, a insultar, a ameaçar, a subordinar os procrastinadores, tentando diminuir a demora. Nunca me valeu de nada. Não é possível evitá-la. Não há nada a fazer contra isso.

Não é verdade, Mr. Fleming; há uma forma de vencer a interminável procrastinação brasileira: é dar um jeitinho. O inglês apelou para a ignorância, a sedução, o suborno. Mas o jeito era dar um jeito.

Dar um jeito é outra disposição cem por cento nacional, inencontrável em qualquer outra parte do mundo. Dar um jeito é um talento brasileiro, coisa que a pessoa de fora não pode entender ou praticar, a não ser depois de viver 10 anos entre nós, bebendo cachaça conosco, adorando feijoada, e jogando no bicho. É preciso ser bem brasileiro para se ter o ânimo e a graça de dar um jeitinho numa situação inajeitável. Em vez de cantar o Hino Nacional, a meu ver, o candidato à naturalização deveria passar por uma prova: dar o jeitinho numa situação moderadamente enrolada. Mas chegou a minha vez de dar um jeito nesta crônica: há vários anos andou por aqui uma repórter alemã que tive o prazer de conhecer. Tendo de realizar algumas incursões jornalísticas pelo país, a moça frequentemente expunha problemas de ordem prática a confrades brasileiros. Reparou logo, espantada, que os nossos jornalistas reagiam sempre do mesmo modo aos *galhos* que ela apresentava: *vamos dar um jeito*. E o sujeito pegava o telefone, falava com uma porção de gente, e dava um jeito. Sempre dava um jeito.

Mas, afinal o que era dar um jeito? Na Alemanha não tem disso, não; lá a coisa pode ser ou não poder ser.

Tentei explicar-lhe, sem sucesso, a teoria fundamental de dar um jeito, ciência que, se difundida a tempo na Europa, teria evitado duas guerras carniceras. A jovem alemã começou a fazer tantas perguntas esclarecedoras, que resolvi passar à aula prática. Entramos na casa comercial dum amigo meu, comerciante cem por cento, relacionado apenas com seus negócios e fregueses, homem de passar o dia todo e as primeiras horas da noite dentro da loja. Pessoa inadequada, portanto para resolver a questão que forjei no momento de parceria com a jornalista.

Apresentei ele a ela e fui desembulhando a mentira: o pai da moça morava na Alemanha Oriental; tinha fugido para a Alemanha Ocidental; pretendia no momento retornar à Alemanha Oriental, mas temia ser preso; era preciso evitar que o pai da moça fosse preso. Que se podia fazer?

Meu amigo comerciante ouviu tudo atento, sem o menor sinal de surpresa, metido logo no seu papel de mediador, como se fosse o próprio secretário das Nações Unidas. Qual! O próprio secretário das Nações Unidas não teria escutado a conversa com tão extraordinária naturalidade. A par do estranho problema, meu amigo deu um olhar compreensivo para a jornalista, olhou para mim, depois para o teto, tirou uma fumaça no cigarro e disse gravemente: “O negócio é meio difícil... é... esta é meio complicada.... Mas, vamos ver se a gente dá um jeito”.

Puxou uma caderneta do bolso, percorreu-lhe as páginas, e murmurou com a mais comovente seriedade: “Deixa-me ver antes de tudo quem eu conheço que se dê com o Ministro das Relações Exteriores”.

A jornalista alemã ficou boquiaberta.

Revista Manchete, 21/03/1964

Campos, Paulo Mendes. *O mais estranho dos países*. Companhia das Letras, São Paulo, 2013.

1. Compreensão do texto. Discuta com os colegas.

- Que relações o autor estabelece entre as características do brasileiro, a palavra “amanhã”, “a capital do amanhã” e Peter Fleming?
- Por que, de acordo com o autor, uma “pessoa de fora não pode entender ou praticar” o talento de “dar um jeitinho”? Você concorda com essa opinião do autor?
- De que modo o comerciante vai dar um jeito no “problema” da jornalista alemã? Você ajudaria a jornalista? De que modo?
- Por que a jornalista ficou boquiaberta?
- Marque no texto trechos que ajudam a compreender o sentido da expressão “dar um jeito”. Na sua opinião, de que modo “dar um jeitinho” se distingue de “resolver um problema”? Dê alguns exemplos.
- Você acha que o Brasil pode ser definido de forma geral por essa característica de querer sempre “dar um jeitinho” em tudo?
- Existe alguma expressão na sua língua que expresse algo semelhante? Relate aos colegas alguma situação semelhante que você tenha vivido. Qual era o problema? Como o problema foi resolvido?

2. Uma leitora leu esta crônica no jornal e respondeu em uma carta. Leia esta carta do leitor.

A Seção II envolve atividades de compreensão do texto que promovem tanto práticas de recursos linguísticos (por exemplo, o exercício (1e)) quanto reflexão sobre aspectos culturais (por exemplo, os exercícios (1a), (1b), (1c)). Os exercícios estimulam os alunos a reagir não somente ao conteúdo do próprio texto, mas também a pen-

sar na sua experiência da vida, lidando a expressão idiomática com uma situação real que já viveu no dia a dia (por exemplo, os exercícios (1e) e (1f), que pedem a opinião do estudante). São propostas atividades de discussões em relação às questões culturais e linguísticas que são temas práticos e reais para os alunos. Nestas atividades,

eles são incentivados a pensar e a analisar, relacionando o texto com o seu conhecimento geral - a bagagem de leitura - e a sua experiência pessoal, utilizando os recursos linguístico-discursivos que dominam para se posicionarem em relação a valores, costumes e comportamentos da sociedade brasileira.

Diferente de outras tarefas de leitura encontradas em materiais didáticos comumente usados nas escolas, os exercícios elaborados aqui não objetivam testar o domínio das estruturas lexicais ou gramaticais pelos alunos (por exemplo, tradução das locuções ou múltiplas escolhas). Pelo contrário, as questões propostas aqui são abertas, esperando-se criar um ambiente de “diálogo” em que os alunos reagem ao texto e se comunicam com ele próprio, com os colegas e com o professor. Os recursos linguísticos constituem um instrumento de comunicação por meio do qual os alunos expressam suas posições e pensamentos. Através destas discussões, os alunos ficam a conhecer alguns aspectos culturais — “dar um jeitinho” (como é que os brasileiros costumam resolver problemas). Quer dizer, busca-se aqui sempre uma produção com o objetivo de usar a língua e os conhecimentos aprendidos com propósitos e interlocutores definidos e coerentes com o tema em discussão.

Vale a pena salientar que no último exercício, o exercício (1f), é esperada não só uma resposta simples, pois funciona como um convite que pede aos alunos para contar uma história, compartilhando sua experiência pessoal com os colegas. Isso é tratado como uma produção de texto oral e envolve competências abrangentes dos alunos (competência comunicativa, competência linguística...). Os alunos são motivados a participarem nas atividades de comunicação em vez de receberem passivamente informações na aula. Nesse sentido, aprender uma língua desvincula-se da ideia de aprender a língua para usar depois, em outro lugar e num futuro distante. Aprender uma língua é para conhecer, participar e dar novos contornos à própria realidade; para transitar na diversidade; para refletir sobre o mundo em que se vive e agir criticamente. (RS 2009: 130-133)

3.3. Seção III – Mensagem do Leitor

A Seção III – Mensagem ao leitor, pela sua extensão, é apresentada no Anexo I, no final do texto. Como se pode ver, a Seção III focaliza-se no gênero do discurso “mensagem do leitor”. Primeiramente, empreende-se a leitura de várias mensagens do leitor. Segundo, pede-se para se fazer uma comparação dos gêneros “mensagem do leitor” e “mensagem pessoal”. Nestas duas etapas, os alunos tomam conhecimento do gênero “mensagem do leitor”

para depois fazerem a produção textual — escrever uma mensagem do leitor, respondendo à crônica “Dar um jeitinho”. Aqui, a tarefa integrada de leitura e escrita coloca os alunos em uma situação comunicativa em que precisam identificar o interlocutor, o propósito, o suporte e o formato para cumprir a tarefa, selecionando e utilizando as informações lidas na crônica. Ou seja, os alunos estão usando a língua para resolver um problema prático.

Para melhor compreender as características do gênero “mensagem do leitor” e praticar a produção escrita, propõe-se uma tarefa de casa – tarefa autêntica do exame Celpe-Bras. Por um lado, os alunos têm oportunidade de revisar o que aprenderam na aula; por outro lado, podem conhecer a estrutura do Celpe-Bras, entendendo de forma melhor a base teórica: “uso da linguagem” e “noção bakhtiniana de gêneros do discurso” — leitura e escrita como prática social. Trata-se de uma preparação dos alunos para o Celpe-Bras.

Destaca-se a prática de escrita nesta unidade didática porque no ensino de línguas estrangeiras na China é comum ensinar a leitura e a escrita separadamente. A escrita é, geralmente, ensinada na disciplina “Redação” ou “Composição” em que os alunos produzem textos descontextualizados; enquanto que na disciplina “Leitura Extensiva” ou “Leitura Intensiva”, focaliza-se a interpretação do texto e a localização de informações específicas. Partindo da perspectiva bakhtiniana de gênero do discurso, as tarefas integradas de leitura e escrita propostas aqui oferecem, na sala de aula, oportunidades de prática social e aquisição de competências: ler, escrever, ouvir e falar. Neste processo, os discentes discutem e reconhecem a função social de textos em português para agir e posicionar-se diante do que eles nos dizem, usando os recursos linguísticos implicados.

A discussão realizada entre o professor e os alunos sobre os parâmetros de avaliação da produção textual é fundamental para os alunos entenderem os critérios da escrita (o que é um bom texto) e saberem usar os critérios como uma orientação na sua produção mais tarde. A correção pelo colega e pelo professor constitui uma oportunidade de diálogo entre os alunos e o professor por meio do qual os alunos aprendem um com o outro para melhorar o texto. Trata-se de uma nova oportunidade de aprendizagem ao possibilitar o surgimento de ênfases diversas no entendimento do que foi aprendido.

Na China, a reescrita é pouco praticada no ensino de línguas. De acordo com Ruiz (2010: 59), a reescrita é o procedimento em que “o aluno refaz, reescreve, reelabora, reestrutura, retextualiza, enfim, revisa o próprio texto, em função de uma correção”. Acrescento que esse processo também ocorre em função da compreensão do que ainda

pode melhorar com base em vivências e reflexões sobre o gênero em pauta, e troca de ideias em relação ao que é esperado em diferentes situações de comunicação, levando em conta as condições de produção. A reescrita desempenha um papel importante na aprendizagem: além de ter uma nova oportunidade de melhorar o texto, o aluno pode perceber as dificuldades na escrita e buscar métodos para superar as dificuldades. Por outro lado, para o professor, é uma forma de promover a revisão do texto original, comparar o texto original e o reescrito e, assim, acompanhar de perto o desenvolvimento dos alunos na escrita.

3.4. Seção IV: Autoavaliação

A Seção IV é a etapa de autoavaliação em que os alunos refletem sobre seu desempenho no desenvolvimento do projeto e o resultado da aprendizagem. A Figura 4 apresenta os conteúdos desta seção.

Figura 4 - Seção IV: Autoavaliação

| Seção IV. Autoavaliação |
|--------------------------|
| 1. O que eu aprendi? |
| 2. O que posso melhorar? |

Na seção IV, os alunos devem saber o que está adequado, o que está inadequado e o que podem fazer para avançar. É uma ação diagnóstica que dá um fundamento à tomada de decisões sobre a aprendizagem de línguas. Seguem alguns exemplos de critérios que poderiam ser levados em conta pelos alunos:

- Compreendi as funções sociais e modos de organização de um determinado gênero do discurso;
- Participei em atividades com colegas;
- Realizei as tarefas sob minha responsabilidade;
- Produzi os textos escritos solicitados;
- Reescrevi os textos para identificar e superar os problemas, alcançando ganhos de expressão.

A autoavaliação dá aos alunos um momento para refletirem sobre como aprenderam e sobre quais novas aprendizagens são desejadas a partir de agora.

3. Considerações finais

Neste artigo, apresentei uma proposta de unidade didática para a disciplina “Leitura Extensiva em Língua Portuguesa” da UCC, buscando colocar em prática o ensino de línguas com base na noção bakhtiniana de gênero do discurso. Propus aos alunos tarefas pedagógicas que integram

leitura e escrita e cujo foco não se limita à análise linguística (léxico-gramatical), mas inclui a análise e a reflexão sobre as convenções e os procedimentos característicos aos gêneros focalizados. Organizei a unidade em quatro seções: atividade preparatória, leitura de crônica, escrita de carta do leitor e autoavaliação da aprendizagem. As atividades foram elaboradas para criar oportunidades para que os alunos possam desenvolver as quatro habilidades de uma forma integrada. Segui os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul, que propõem as seguintes atividades pedagógicas para possibilitar a participação efetiva dos alunos para lidar com textos na língua alvo: atividades preparatórias (Seção I), atividades de compreensão do texto (Seção II), atividades de reação ao texto (produção oral/escrita) e atividades de resposta aos textos dos alunos (Seções II e III). Permeando essas seções principais, incluí também atividades para promover a reflexão sobre aspectos culturais (Seção I, item 1; Seção II, item 1), atividades para a prática de recursos linguísticos de maneira contextualizada (Seção I, item 1; Seção III, item 3), atividades de reflexão sobre a língua e sobre diferentes possibilidades de co-construção de gêneros do discurso (Seção III, itens 1, 2 e 3), atividades para além da sala de aula de línguas que envolvam novos usos do que foi aprendido e possibilitem a relação do que foi aprendido com o mundo do educando e com outras disciplinas do currículo (Seção III, item 3), atividades de avaliação e autoavaliação da aprendizagem (Seção III, item 3; Seção IV).

Com base na noção bakhtiniana de que os gêneros são construções sócio-históricas mais amplas, a orientação para a caracterização do gênero acontece a partir dos elementos extraverbais sócio-históricos e situacionais. É também importante ressaltar que, em relação à correção da produção escrita, propus a discussão conjunta por todos os participantes sobre os parâmetros de avaliação, a correção pelo colega, o fornecimento do *feedback* pelo colega e a reescrita. Todas estas etapas possibilitam que os alunos compreendam as regras do jogo e os critérios a serem levados em conta para melhorar seu desempenho na produção textual, que focalizam, desde a perspectiva bakhtiniana de gênero do discurso, aspectos mais amplos do que exclusivamente questões pontuais de gramática, vocabulário e ortografia. Assim, com base nos textos escritos pelos alunos durante todo o semestre, é possível que o professor faça uma análise do conjunto de produções de cada aluno para identificar as aprendizagens na produção escrita, quais aspectos ainda podem aprimorar e como podem fazê-lo.

Tudo isso serve para estimular os alunos a se posicionarem e interagirem com os participantes da sala de aula e com outros membros da comunidade na escola e

fora dela, fornecendo-lhes as condições e o espaço interacional para fazê-lo no âmbito de uma comunidade colaborativa de aprendizagem. Partindo da ideia de que a aprendizagem ocorre através da participação com o outro, é importante pensar sobre o papel que o professor assume na interação em sala de aula. O professor deve incentivar a participação dos alunos nas atividades, oferecer ajuda quando necessário e avaliar sua participação no uso da língua, mediante tarefas pedagógicas colaborativas.

Espera-se que a proposta aqui apresentada possa inspirar a elaboração de materiais didáticos de língua portuguesa para aprendizes chineses, bem como orientar as práticas em sala de aula com vistas a preparar alunos chineses a agir com autonomia e confiança em contextos de comunicação em português.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail (1988) *Marxismo e Filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- _____. (2003) «Os gêneros do discurso». In *Estética da criação verbal* (4ª ed.). São Paulo: Martins Fontes. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira a partir da versão francesa de Alfreda Aucouturier.
- CLARK, Herbert H. (2000) «O uso da linguagem». *Cadernos de tradução – Revista do Instituto de Letras da UFRGS*, Porto Alegre, 9: 49-71.
- DILLI, Camila, Juliana Roquele SCHOFFEN & Margarete SCHLATTER (2012) «Parâmetros para a avaliação de produção escrita orientados pela noção de gêneros do discurso». Em *Português como língua adicional: reflexões para a prática docente*. ed. por Juliana Roquele Schoffen, Graziela Hoerbe Andrighetti & Letícia Grubert Santos, pp.169-197. Porto Alegre: Bem Brasil Editora.
- GAO, Jing Ran (2012) *Práticas de avaliação de textos em português produzidos por falantes de chinês*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Dissertação de Mestrado em Letras.
- GOMES, Maíra da Silva (2009) *A complexidade de tarefas de leitura e produção escrita no exame Celpe-Bras*. Porto Alegre: UFRGS, Dissertação de Mestrado.
- LAROCA, Maria Nazaré de Carvalho, Nadien BARA & Sônia Maria da Cunha PEREIRA (1998) *Aprendendo Português do Brasil*. Campinas: Pontes Editores.
- RIO GRANDE DO SUL, SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO (2009) *Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagem, código e suas tecnologias*. Porto Alegre: SE/DP.
- ROTTAVA Lúcia (2002) «Operacionalização e implementação de material didático para o ensino/aprendizagem da leitura e da escrita em contexto de português como L2 para hispano-falantes». *Línguas e Letras* 5(1): 99-120.
- RUIZ, Eliana Donaio (2010) *Como corrigir redações na escola*. São Paulo: Contexto.
- SCHLATTER, Margarete (2009) «O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento». *Calidoscópio* 7(1): 11-23.
- SCHLATTER, Margarete, Gabriela da Silva BULLA, H. GARGIULO & V. H. S. JURIC (2009) «La formación del profesor CEPI para interactuar en una comunidad colaborativa de aprendizaje a distancia». Em *Actas II Jornadas Internacionales de Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza de Lenguas (Córdoba, maio de 2009)*, , pp. 1-18. Córdoba: PlasmaMedia.
- SCHLATTER, Margarete & Pedro de Moraes GARCEZ (2012) *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em Inglês*. Erechim: Edelbra.
- SCHOFFEN, Juliana Roquele (2009) *Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no exame Celpe-Bras*. Porto Alegre: UFRGS. Tese de doutorado.
- SCHOFFEN, Juliana Roquele, Maíra da Silva GOMES & Margarete SCHLATTER (2013) «Tarefas de leitura e produção de texto com base na noção bakhtiniana de gênero do discurso». Em *Português como língua (inter) nacional: faces e interfaces*. ed. por Kleber Aparecido da Silva & Danúsia Torres dos Santos, pp. 259-274. Campinas: Pontes.
- YE, Li (2009) *A preparação de candidatos chineses para o exame Celpe-Bras: aprendendo o que significa*. Porto Alegre: UFRGS. Dissertação de Mestrado em PPG-Letras.

Anexo I - Seção III: Mensagem ao leitor

Senhores Editores,

Gostei muito da crônica intitulada “Dar um Jeitinho” publicada no dia XX. O texto tratou de um fenômeno cultural muito interessante do Brasil. Porém, não estou de acordo com a opinião do autor. Na verdade, eu tinha morado na China cinco anos e tinha vivido vários casos de “dar um jeitinho”. Mesmo que a China se situe bem distante do nosso país, existem aspectos culturais semelhantes e comuns. Lá usa-se a expressão “Guanxi” para indicar a rede de contatos pessoais que é considerada essencial para o sucesso dos negócios e a prosperidade na carreira e é construída com base em troca de favores e eventos sociais, por meio dos quais os relacionamentos vão se consolidando. Se você tem bom “Guanxi”, pode obter quase tudo. Quer dizer, “Guanxi” pode dar um jeitinho para ajudar você a conquistar tudo o que desejar. De qualquer forma, me interessei no tópico que a crônica referiu. Desejo muito sucesso para o jornal de vocês!

Maria Eduarda

Estudante no Rio Grande do Sul

1. MENSAGEM DO LEITOR é um gênero textual em que o leitor se dirige a um jornal ou revista para comentar, criticar ou elogiar uma matéria ou carta publicada em edições anteriores. Veja mais exemplos de mensagens do leitor, e tente achar as diferenças entre uma mensagem pessoal e uma mensagem do leitor.

(1)

Senhores Diretores e Editores,

Constituiu-se motivo de muita alegria para mim a circulação no final da tarde de segunda-feira, dia 10 de abril de 2006, do jornal “Correio da Tarde”, que na certa vem assinar uma importante página no jornalismo escrito do Estado do Rio Grande do Norte. Excelentes reportagens, colunas as mais variadas e um conteúdo dos mais completos, fazem do jornal Correio da Tarde uma leitura obrigatória da maioria dos potiguares, a cada final de tarde. Parabéns e muitos anos de circulação é o que desejo aos que fazem o CORREIO DA TARDE.

José Maria Alves
Advogado e jornalista
Liberdade I - Mossoró RN

(2)

9.Jan.2008 Ao Jornal O Progresso

A/C: Diretoria

Estimada Adiles do Amaral Torres, Diretora Presidente de “O Progresso” Com muita amizade, saúdo-a respeitosamente agradecendo por tudo o que “O Progresso” vem fazendo pelo bem da coletividade, inclusive da Igreja Católica. Maravilhosa a mensagem de Natal expressa pelo “Editorial” de hoje! Com os votos mais cordiais de Boas Festas, peço a Deus que lhe dê saúde e forças para continuar por longos anos a árdua e importante tarefa que assumiu com os meios de comunicação social.

Dom Redovino Rizzardo, cs.

(3)

Carta do Leitor



Prezados Senhores,

Li no exemplar de setembro/2013 que o LIXO ZERO chega ao Méier em outubro e isso me deixou bastante gratificado, por tratar-se de uma luta antiga de nossa comunidade.

Neste contexto, não é tão somente quem joga lixo no chão ou o coloca na rua (fora do horário que seria correto) que deveria ser multado, mas também os catadores clandestinos de lixo deveriam ser coibidos, pois arrebatam os sacos colocados pelos moradores e espalham o lixo de tal forma, que a COMLURB, ao retirar esse lixo, acaba deixando muitos resíduos para trás, sem fazer a limpeza necessária do local.

José Rocha – por email

(4)

4 — QUINTA-FEIRA, 25 de janeiro de 2007

OPINIÃO CORREIO DO POVO

DO LEITOR do leitor@correiodopovo.com.br

Santa Maria

O artigo de Christian L. Goldschmidt (CP 12/1) retrata uma Santa Maria com seus belos centros culturais e belezas naturais. Apesar de ter ainda muitos atrativos, fico feliz em ver que minha cidade começa a ser lembrada por outras qualidades e atributos, já que é reconhecida basicamente pela base aérea e pela universidade federal.

Ivory de Souza Jr., Santa Maria

2. Discuta com os colegas os pontos de aproximação e os pontos de distanciamento entre os dois gêneros.

| Mensagem Pessoal | Mensagem do Leitor |
|--|---|
| Data, vocativo, corpo do texto, despedida e assinatura | Corpo do texto, assinatura e local de origem |
| Textos mais longos | Textos mais curtos |
| Remetente particular | Remetente público (editor da revista) |
| Não tem predominância de sequência argumentativa a priori | Predominantemente opinativa |
| Objetivos diversos | Geralmente, o objetivo é de comentar, criticar ou elogiar edições anteriores da revista. Há também mensagens que opinam sobre tema diverso além de sugerirem algo |
| Cumpra sua função quando o destinatário recebe e lê a mensagem | Cumpra sua função quando o editor da revista para a qual a mensagem foi endereçada publica a mensagem |
| A mensagem não é reeditada pelo destinatário | A mensagem é reeditada pelo editor da revista, caso este julgue necessário |

3. Produção da mensagem do leitor.

a. Partindo dos seguintes parâmetros de avaliação, discuta com o professor e os colegas sobre as mensagens do leitor acima listadas a fim de compreender o que é uma boa mensagem do leitor e como escrever uma boa mensagem do leitor orientada pela noção bakhtiniana de gênero do discurso.

| PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO DE LEITURA E ESCRITA – DESCRITORES | | |
|--|---|---|
| RESULTADO | DESCRIÇÃO | RECOMENDAÇÃO |
| 3 CUMPRE A TAREFA ADEQUADAMENTE | <ul style="list-style-type: none"> O texto é claro sobre quem escreve, para quem e com que objetivo. O vocabulário, a gramática e a ortografia estão adequadas para a situação de comunicação. As inadequações não dificultam a compreensão do texto. Usa informações adequadas e de maneira organizada e autoral. | REESCRITA para aperfeiçoar o texto; submeter texto reescrito a colegas para reação e comentário. |
| 2 CUMPRE A TAREFA PARCIALMENTE | <ul style="list-style-type: none"> O texto não é claro sobre quem escreve, para quem ou com que objetivo. As inadequações de vocabulário, de gramática e de ortografia dificultam a compreensão do texto. Usa informações incompletas ou desnecessárias, ou apresenta trechos confusos. | REESCRITA para explicitar quem escreve, para quem ou com que objetivo; adequar ou melhorar o vocabulário, a gramática e a ortografia; reformular ou refazer trechos confusos. |
| 1 NÃO CUMPRE A TAREFA | <ul style="list-style-type: none"> Escreve outro texto, diferente do que foi combinado. As inadequações de vocabulário, de gramática e de ortografia impedem a compreensão do texto. Há cópia ou escrita insuficiente para cumprir a tarefa. | REESCRITA para realizar novamente a tarefa. |

Elaborado por Margarete Schlatter e Pedro de Moraes Garcez (UFRGS)⁵

5 Schlatter & Garcez (2012) elaboraram duas versões desses parâmetros, com base em proposta de Dilli, Schoffen & Schlatter (2012). A versão dirigida ao aluno, utilizada aqui, consta em caderno (não publicado) e foi produzida pelos autores no módulo de formação de professores “Materiais didáticos e instrumentos de avaliação para alfabetização, letramento e numeramentos em educação multilíngue”, do Programa Linguagem das Letras e dos Números, formação presencial de professores da Educação Básica da rede pública de Cabo Verde, 2013.

b. Redija uma mensagem do leitor, respondendo à crônica “Dar um jeitinho”, posicionando-se em relação ao ponto de vista do autor.

c. Tarefa de casa

Faça a tarefa 4 do Exame Celpe-Bras 2012-2 (a seguir). Depois de escrever o texto, troque-o com um colega para que um corrija o texto do outro, usando os parâmetros de avaliação acima e dando *feedback* ao colega. Baseando-se no *feedback* dado pelo colega, reescreva o texto para entregar ao professor. Depois da correção do professor, reescreva mais uma vez a partir da orientação do bilhete oferecido pelo professor para que o professor faça a avaliação final.



Certificado de Proficiência
em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Tarefa 4 | A morte do automóvel

Página 8

Após ler a crônica abaixo, escreva uma carta para ser publicada na seção “Cartas do Leitor” do mesmo jornal, posicionando-se em relação ao ponto de vista do autor e avaliando a sobrevivência do automóvel no século 21.

8



O ESTADO DE MINAS • DOMINGO, 17 DE JUNHO DE 2012.

CULTURA

“Esse veículo tão maravilhoso quanto desastroso vai morrer no século 21!”

AFFONSO ROMANO DE SANT'ANNA

www.affonsoromano.com.br

● SEGUNDA-FEIRA: Albane Araújo ● TERÇA-FEIRA: Maria Esther Maciel ● QUARTA-FEIRA: Fernando Brand ● QUINTA-FEIRA: Marina Colasanti ● SEXTA-FEIRA: Arnaldo Viana ● SÁBADO: Cyro Siqueira ● DOMINGO: Affonso Romano de Sant'Anna

A morte do automóvel

Eu poderia começar narrando que outro dia peguei meu carro para ir a um evento e fui rodando, rodando, até que no meio do caminho me dei conta de que havia cometido um erro fatal: não deveria ter ido no meu carro, deveria ter pegado um táxi, pois não ia achar estacionamento.

Já que estava a caminho, continuei, cheguei ao lugar do compromisso, e, como previa, não havia jeito de estacionar. Fui olhando as ruas em torno, e nada. Acabei voltando para minha casa, botei o carro na garagem, peguei um táxi e fui ao compromisso.

Mas posso começar esta crônica de outro modo, dizendo: minhas amadas irmãs, meus amados irmãos! Tive uma visão! Como São João na Ilha de Patmos, vi o Apocalipse! Eu vi a morte do automóvel! Esse veículo tão maravilhoso quanto desastroso vai morrer no século 21!

Quando Henry Ford descobriu a linha de montagem e começou a produzir carros em série, foi uma revolução. O indivíduo se afirmava, cada um poderia ter a sua máquina. Isso foi (perversamente) estupendo.

O que veio depois é que se transformou num beco sem saída: qualquer cidade de tamanho médio conhece os desesperadores conges-

tionamentos. Ficamos duas, três, quatro horas presos dentro dos carros.

Aí a engenharia de trânsito entra em cena: mudam a mão das ruas, criam pistas só para ônibus e táxis, inventam metrô subterrâneos e de superfície.

Lamento informar que não adiantará. A quantidade de carros jogados nas ruas é maior do que nossa capacidade de abrir ruas, metrô, etc.

O que fazer, já que a indústria automobilística gera (e degenera) centenas de produtos e move a sociedade de consumo?

Na verdade, lhes digo: tudo é provisório. Nossas cidades ainda estão cheias de estátuas de generais a cavalo. Mas os generais não andam mais a cavalo como antigamente, não são eles que comandam o mundo, são os industriais que comandam e estão a cavaleiro dos generais.

Outro dia, vi o engenheiro italiano que inventou o carro que vira helicóptero: cria asas, mas precisa de uma pista de 50 metros para decolar. Portanto, no engarrafamento não funciona. E as ambulâncias continuam buzinando atrás da gente para poderem passar.

Pois lhe afaço: o automóvel

chegou ao fim da própria estrada. O desenvolvimento o liquidou. A solução será criada. Qual, não sei! Transporte coletivo? Qual? Redesenho das cidades? Não sei. Mas o automóvel está morto e não sabe. É um veículo individualista, poluidor e se proliferou como barata.

Poderia propor aqui, como naquele filme *Um dia de fúria*, que todos colocassem fogo nos seus carros ou os deixassem apodrecer nas garagens. Mas não devo fazer isso. Temo que um dia haverá engarrafamento tão amplo e total que todos os habitantes das cidades, encurralados, sem poder sair para frente ou para trás, sem poder se alimentar ou beber água, apodrecerão com seus veículos nas artérias enfartadas de nossas imensas e macabras cidades.



ESTADO DE MINAS, 17 jun. 2012 (adaptado).

Recursos audiovisuais para o ensino de Português como Língua Estrangeira no contexto universitário sul-coreano

Leila Beatriz Azevedo PONCIANO^a & José Carvalho VANZELLI^b

Resumo

Este artigo tem como propósito descrever o processo de elaboração e utilização de materiais didáticos com base em recursos audiovisuais autênticos para o desenvolvimento da habilidade de compreensão oral em português como língua estrangeira, tendo, como público, aprendizes sul-coreanos em contexto de não imersão. Defendemos que o uso de materiais autênticos contribui para a aprendizagem na medida em que apresenta a língua de maneira contextualizada e fornece aspectos culturais da língua-alvo. Para exemplificar, apresentamos duas sequências didáticas referentes a gêneros textuais diversos abordados em sala de aula, descrevendo cada atividade e seu propósito.

Palavras-chave: materiais autênticos, audiovisual; aprendizes coreanos

1. Introdução

Ensinar a variedade brasileira da língua portuguesa a aprendizes de diferentes línguas e culturas possibilita aos professores de Português como Língua Estrangeira (doravante PLE) vivenciar os mais diversos contextos de aprendizagem e perceber as necessidades específicas de um determinado público. Nesse texto, apresentaremos o trabalho desenvolvido numa disciplina específica voltada para o desenvolvimento da habilidade de compreensão oral em língua portuguesa, tendo como público estudantes universitários coreanos.

Trabalhamos por dois anos como pesquisadores e docentes no Departamento de Estudos Brasileiros da Universidade Hankuk de Estudos Estrangeiros, Coreia do Sul. Durante esse período, elaboramos materiais didáticos para a disciplina intitulada “Português Audiovisual Intermediário”, integrante do currículo do 2º ano universitário em Estudos Brasileiros da referida universidade. Para enquadrar o trabalho, faz-se necessário, primeiramente, que expliquemos o contexto do ensino de língua portuguesa na Coreia do Sul, assim como discutamos conceitos teóricos que permearam o desenvolvimento deste trabalho.

Em seguida, descreveremos as atividades selecionadas que fazem parte dos materiais audiovisuais elaborados.

2. Contexto sul-coreano de ensino de PLE

A língua portuguesa na Coreia do Sul, no que tange à variedade brasileira, como em muitos países da Ásia, tem vivido nos últimos anos um período de ascensão. O crescente investimento, desde o início do século XXI, de empresas coreanas – como a Hyundai, LG e Posco – no Brasil, assim como grandes eventos esportivos mundiais ocorridos em solo brasileiro – como a Copa do Mundo de futebol de 2014 e os Jogos Olímpicos de Verão de 2016 – têm estreitado os laços entre Brasil e Coreia do Sul. Tal fato se reflete diretamente no ensino dos idiomas desses países. É perceptível, no Brasil, o crescimento da procura por cursos de língua e cultura coreana. Do mesmo modo, a língua portuguesa tem tido cada vez mais estudantes neste país asiático.

O português pode ser estudado nas chamadas *hagwon*, escolas particulares que possuem cursos extensivos e intensivos de diversos idiomas; em cursos privados financiados por empresas, como a Samsung, que objetivam

^aUniversidade Hankuk de Estudos Estrangeiros (HUFS) || ✉ leila.ponci@gmail.com

^bUniversidade de São Paulo (USP) || ✉ vanzelli.jose@gmail.com

o treinamento de seus funcionários para a realização de trabalhos e negócios diretamente com o Brasil e em cursos superiores em universidades. Neste trabalho, trataremos exclusivamente do ensino em contexto universitário.

De um modo geral, o ensino de PLE em âmbito universitário na Coreia do Sul acontece em quatro departamentos distintos em três diferentes universidades: Universidade Hankuk de Estudos Estrangeiros (doravante HUFS, sigla formada a partir do nome em inglês *Hankuk University of Foreign Studies*), que possui um Departamento de Português e um Departamento de Estudos Brasileiros¹, Busan University of Foreign Studies (BUFS) e a Dankook University (DKU), ambas com seus igualmente denominados Departamentos de Português. Além disso, pode-se encontrar disciplinas optativas de PLE em outras universidades coreanas, como a Seoul National University (SNU).

Apesar da relativamente expressiva quantidade de departamentos dedicados exclusivamente à língua portuguesa, dada a extensão do território sul-coreano, ainda são escassos os materiais específicos para uso em sala de aula levando em conta o ambiente em que o aluno coreano está inserido. Muitos dos materiais didáticos brasileiros que buscam trabalhar as quatro habilidades básicas de uma língua estrangeira (doravante LE) – a fala, a escrita, a leitura e a compreensão oral – de maneira conjunta não se tornam eficientes no contexto coreano, pois a estrutura em que o curso é desenvolvido requer materiais específicos para cada disciplina, conforme mostraremos a seguir.

Antes de vermos as particularidades da estrutura curricular dos cursos de PLE nas universidades coreanas, vale atentar para o fato de que, diferentemente dos cursos de Letras da maioria das universidades brasileiras, o estudante coreano não sai com uma formação específica. Os cursos de “estudos estrangeiros”, em que os departamentos de português normalmente se inserem, não visam formar exclusivamente peritos na língua e na literatura de um local. Os alunos concluem o ensino superior como “especialistas” de um país ou de uma região e a maioria deles ingressa em empresas que, de algum modo, fazem negócios com algum país de língua oficial portuguesa. Portanto, é importante notar que a formação concedida ao estudante de Português na Coreia do Sul é mais ampla do que aquela oferecida pelos cursos de Letras no Brasil. Em suma, quando pensamos no contexto coreano de ensino e de desenvolvimento de materiais didáticos de LE, não podemos pensá-lo em equivalência total com os cursos de LE das faculdades de Letras do Brasil.

3. Estrutura dos cursos de Português na Coreia do Sul

Apresentamos agora a estrutura do curso de Língua Portuguesa do Departamento de Estudos Brasileiros da Hankuk University of Foreign Studies (HUFS). Uma vez que o referido trabalho foi desenvolvido nesse departamento, utilizaremos a sua estruturação do curso de língua portuguesa como exemplo. No entanto, destacamos que, embora possa haver variações de universidade para universidade nas disciplinas e, principalmente, na carga horária oferecida, a divisão básica do curso se mantém a mesma. Na Figura 1, apresentam-se as disciplinas de língua portuguesa do curso em causa.

Figura 1 - Estrutura curricular do curso de Língua Portuguesa no Departamento de Estudos Brasileiros da HUFS

| | Nome da Disciplina | Carga Horária (horas/semana) |
|--------|---|------------------------------|
| 1º ano | Gramática da Língua Portuguesa | 4 |
| | Conversação Básica em Língua Portuguesa | 6 |
| | Português Audiovisual Básico | 4 |
| 2º ano | Leitura e Redação em Língua Portuguesa | 4 |
| | Conversação Intermediária em Língua Portuguesa | 4 |
| | Português Audiovisual Intermediário | 2 |
| 3º ano | Conversação Avançada em Língua Portuguesa | 2 |
| | Conversação sobre tópicos atuais | 2 |
| 4º ano | FLEX (Curso preparatório para provas de proficiência) | 2 |

As demais disciplinas do curso abordam outros aspectos dos estudos brasileiros, como História do Brasil, Política do Brasil, Economia Brasileira, Literatura, entre outros. Normalmente, essas disciplinas são dadas por professores nativos coreanos e em língua coreana.

Fechando nosso foco às disciplinas de PLE, percebe-se que o ensino do idioma é centrado nos dois primeiros anos do curso, com cargas horárias de 14 horas por semana no primeiro ano e 10 horas semanais no segundo ano. A partir do terceiro ano as aulas de língua portuguesa são reduzidas e têm como propósito a prática das habilidades já estudadas de maneira mais aprofundada. Há, também, ofertas de disciplinas que dão mais ênfase ao desenvolvimento da competência oral e cursos que preparam os alunos para obter o certificado de proficiência em língua portuguesa (Celpe-Bras)².

As aulas de gramática visam dar aos aprendizes as bases gramaticais da língua escrita para que possam se co-

1 O Departamento de Português está localizado na capital Seul (Seoul Campus). Já o Departamento de Estudos Brasileiros se localiza no Global Campus, situado na cidade de Yongin.

2 O Celpe-Bras é o certificado brasileiro oficial de proficiência em português como língua estrangeira. Durante dois anos consecutivos o curso preparatório para o Exame fez parte da disciplina intitulada FLEX. Um curso de preparação também foi oferecido como “curso de férias” nos meses de julho e janeiro dos anos de 2014, 2015 e 2016.

municar em diversas situações do cotidiano. As aulas de conversação funcionam como o contraponto das aulas de gramática, colocando em prática a habilidade oral dos estudantes e apontando as diversas diferenças presentes na variedade brasileira entre a língua oral e escrita. Já as aulas de leitura e redação, além do óbvio objetivo de praticar o português em sua forma escrita, também contemplam a prática de versão e tradução português-coreano e coreano-português, aspecto fundamental para os estudantes coreanos que, depois de formados, trabalham também com tradução e interpretação entre brasileiros e coreanos no mundo empresarial. As aulas de audiovisual têm por objetivo desenvolver as habilidades auditivas através de músicas, vídeos e outros materiais de áudio em língua portuguesa. Dessa disciplina, trataremos de maneira mais detida no decorrer do texto.

Um aspecto interessante a se notar é que, tradicionalmente, gramática, leitura e redação são lecionadas por professores de nacionalidade coreana ou que falam a língua coreana fluentemente, pois são nessas aulas que são expostos os principais contrapontos entre as línguas da Coreia e do Brasil. Desse modo, aos docentes brasileiros cabe especificamente lecionar as disciplinas de Conversação e Audiovisual, ministradas exclusivamente na língua-alvo.

Como nos aponta Rosa (2012: 7), “para tornar-se um usuário competente da língua alvo, o aprendiz deve desenvolver quatro habilidades, a saber: compreensão escrita, compreensão oral, produção escrita e produção oral”. A fragmentação da língua nessas diversas disciplinas, uma espécie de “tradição educacional” na Coreia do Sul, visa desenvolver nos estudantes essas quatro habilidades de maneira homogênea. Por um lado, esta divisão é positiva, pois impede que uma aula geral de língua portuguesa privilegie uma competência em detrimento da outra. Por outro, no entanto, é difícil uma confluência entre todas as aulas, pois professores distintos lecionam cada disciplina e a utilização de um material didático único em todas essas aulas se torna pouco eficiente. Além disso, muitas vezes, as disciplinas funcionam de modo independente, não havendo a obrigatoriedade de um professor praticar, por exemplo, nas aulas de conversação ou audiovisual, a matéria lecionada por outro docente na aula de gramática.

Feita a contextualização do trabalho, falaremos de maneira específica sobre o material didático desenvolvido para a disciplina de “Português Audiovisual”. Primeiramente, teceremos algumas considerações sobre o uso de materiais autênticos e de vídeos para as aulas de audiovisual. Em seguida, refletiremos sobre a abordagem de temas e gêneros textuais distintos selecionados e, por fim, descreveremos duas seqüências didáticas desenvolvidas para a referida disciplina.

4. Seleção dos materiais usados e respectiva fundamentação

4.1. Materiais didáticos autênticos: conceitos e potencialidades

Considerando as noções de autenticidade em relação aos materiais didáticos para o ensino de LE, discutiremos, baseados em autores que pesquisam sobre esse tema, o sentido de autenticidade expresso neste trabalho.

O termo autenticidade é usado por pesquisadores da área de ensino/aprendizagem de LE de forma abrangente, podendo referir-se tanto aos materiais didáticos e à forma como eles são utilizados quanto às situações de aprendizagem em sala de aula (Brenn 1985; Widdowson 2005; Caltabiano 1999; Gilmore 2007; dentre outros).

Refletindo sobre os conceitos de autenticidade discutidos na literatura, Gilmore (2007) pontua que “the concept of authenticity can be situated in either the text itself, in the participants, in the social or cultural situation and purposes of the communicative act, or some combination of these” (*op. cit.* 98).

Tendo como foco, nesta pesquisa, a elaboração de materiais didáticos para desenvolvimento da competência de compreensão oral em PLE, torna-se pertinente discutirmos a autenticidade no que tange à seleção de materiais e ao uso em sala de aula.

Em pesquisas recentes, estudiosos da Linguística Aplicada ao ensino de línguas estrangeiras tecem reflexões sobre o conceito de autenticidade em relação aos materiais didáticos adotados (Vieira 2012; Mauro 2013; Andrade e Silva 2016). No que tange a esse ponto, a aceção mais comum remete a um texto original produzido num contexto externo ao ensino, ou seja, que não foi produzido para fins didáticos.

Scarino & Liddicoat (2009) compartilham a ideia de que a autenticidade no ensino de línguas pode ser vista de diversas formas. E, no que diz respeito aos materiais didáticos, os autores afirmam que “materials may be considered authentic because they are designed by native speakers for native speakers rather than for second language learning” (*op. cit.* 60).

Vieira (2012: 14) define materiais autênticos como “textos (orais, escritos, visuais) que os falantes de uma determinada língua utilizam para se expressar e se comunicar com os outros”. Esses textos, utilizados num contexto de ensino de LE, podem contribuir para a aprendizagem na medida em que apresentam situações reais do uso da língua-alvo.

Almeida Filho (2002: 59), em seu estudo, defende a “utilização do texto externo ao ensino em sala de aula com um propósito comunicativo, que leve à leitura do

texto para obter informações ou discutir sobre o seu conteúdo, e não para servir de exemplo de estruturas ou vocabulário”. O autor pontua, ainda, que “o assunto tratado em tais textos seria não só comunicativamente relevante, mas também linguisticamente apropriado”. Corroborando tal afirmação, defendemos que trabalhar com materiais autênticos permite ao professor trazer para a sala de aula temas atuais e pertinentes para o propósito comunicativo. Nesse sentido, Andrade e Silva (2016: 58) ressalta que “ao optar por materiais autênticos, o professor pode tratar de temas polêmicos com diversas vozes, não se restringindo ao que surge no livro didático e, ao invés de fugir de temas ‘difíceis’, pode incorporá-los à aula”.

A utilização desses materiais em sala de aula de LE pode contribuir, também, para fornecer representações reais da sociedade e cultura-alvo, sobretudo em contextos de aprendizagem em que o contato dos aprendizes com a língua estrangeira é mais restrito. No que tange a esse aspecto, Andrade e Silva (2017) argumenta o seguinte:

Um elemento comum que parece chamar atenção no contexto brasileiro é o da possibilidade de contato com a cultura da língua-alvo através do material, algo que é ressaltado pelo fato de as pesquisas mencionadas tratarem de línguas cujos aprendizes têm pouco contato com a cultura fora do ambiente de ensino (...). Assim, o fator distância entre aprendiz e a comunidade de falantes da língua-alvo pode trazer outro significado ao uso desses materiais. (*op. cit.* 20-21).

Vieira (2012) reforça a ideia de que, ao trabalhar com materiais didáticos autênticos, se torna possível explorar diversos aspectos da língua-cultura estrangeira, pois:

consistem em materiais que veiculam os aspectos sócio-histórico-culturais de uma comunidade linguística e que podem ser um instrumento valioso no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, constituindo-se numa fonte de insumo para os aprendizes. (Vieira 2012: 14).

Em consonância com o que defendem Andrade e Silva (2016) e Vieira (2012), Scarino & Liddicoat (2009) demonstram que:

Authentic materials expose learners to actual contemporary language use rather than idealised or old-fashioned structures. They bring learners into closer contact with the real world of the target language and culture and enlarge our understanding of what language and culture are. (*op.cit.* 60).

Acreditamos, juntamente com esses autores, que o uso de materiais autênticos fornece possibilidades de trabalhar aspectos culturais da língua-alvo, apresentando-a na sua diversidade e multiplicidade.

4.2. O uso de vídeos autênticos

Atualmente, professores e pesquisadores de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras têm, cada vez mais, acesso a inúmeros materiais didáticos para serem utilizados em salas de aula. Com relação ao ensino/aprendizagem de PLE, podemos encontrar os mais variados recursos didáticos, através dos tradicionais livros didáticos, de materiais elaborados por professores e disponibilizados na internet, sites e plataformas on-line como, por exemplo, o Portal do Professor de Português como Língua Estrangeira (PPPPE)³, dentre outros.

Refletindo sobre a produção e uso dos materiais didáticos, citamos Scarino & Liddicoat (2009), que afirmam que é fundamental que esses materiais possam fornecer “múltiplas possibilidades de uso”, no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.

Resources can be used to stimulate reflection (...). The key is to have resources which open up multiple possible uses and allow for flexibility and creativity in teaching and learning. The process of resourcing language learning involves much more than selecting the resource. Effective teaching involves being a critical user of all resources and using resources flexibly to enhance learning opportunities. (Scarino & Liddicoat 2009: 58).

Ainda ressaltando o papel dos materiais didáticos, corroboramos as reflexões de Mendes (2012: 366) quando afirma que “há a necessidade de olharmos para os materiais como estruturas flexíveis, que podem ser adaptadas aos contextos nos quais serão experimentados”. A autora acrescenta, ainda, que se devem considerar os contextos de ensino-aprendizagem como ponto de ancoragem para a elaboração e uso dos materiais. Dessa forma, olhar para os materiais didáticos como estruturas flexíveis, significa

3 O PPPPE é uma plataforma on-line que tem como objetivo central oferecer à comunidade de professores e interessados em geral, recursos e materiais para o ensino e a aprendizagem do português como língua não materna. Disponível na página eletrônica: <http://www.ppppe.org/>. Acesso em 02 jan. 2018.

não somente poder adaptá-los ao contexto, mas tornar a aprendizagem “contextualizada” abrindo novas e significativas situações para efetivo uso da língua.

No que tange às atividades de compreensão oral presentes nos livros didáticos de LE, percebe-se que o conteúdo é muitas vezes restrito aos elementos linguísticos explicitados no áudio/vídeo. Nesse sentido, Diniz, Stradiotti & Scaramucci (2009: 281) pontuam o seguinte:

nos casos em que atividades de compreensão oral aparecem de maneira autônoma, observamos que elas visam antes à avaliação dessa competência do que ao seu desenvolvimento. De maneira semelhante ao que ocorre na escrita, a compreensão oral se restringe à codificação de informações explícitas no texto não havendo uma preocupação em levar o aluno a perceber implícitos ou fazer inferências e interpretações.

Refletindo, ainda, sobre essa questão, observa-se, também, que atividades que ativem o conhecimento prévio do aluno, que deem pistas de interpretação e possibilitem interagir com o material, construindo sentidos, são pouco exploradas. Desse modo, compartilhamos as convicções dos autores acima referidos quando afirmam que “atividades que visem à preparação do aluno para o material que vai escutar – mobilizando, por exemplo, seus conhecimentos prévios em relação ao assunto – são essenciais para o desenvolvimento dessa habilidade” (*op.cit.* 281).

Se pensarmos no contexto de trabalho no Departamento de Estudos Brasileiros da HUFS, é relevante recordarmos, mais uma vez, uma particularidade no que se refere à estruturação das disciplinas quanto às competências comunicativas (ler/falar/ouvir/escrever) no ensino/aprendizagem de LE. O uso de recursos audiovisuais nas aulas de português não se caracteriza apenas como um material complementar mas é uma peça fundamental, visto que, nessa instituição, existem disciplinas específicas intituladas “Audiovisual Básico 1 e 2” e, também, “Audiovisual Intermediário 1 e 2”. Como evidenciado anteriormente, os estudantes, além de cursarem as disciplinas de “gramática”, “leitura e redação” e “conversação”, têm aulas cujo foco é desenvolver habilidades de compreensão oral na língua-cultura alvo.

No que se refere às disciplinas de Audiovisual (Básico e Intermediário), o material didático utilizado foi sendo elaborado pelos professores brasileiros à medida em que se percebia a escassez de materiais específicos para as referidas disciplinas. Para o nível básico foi preparada uma apostila composta por atividades de vídeo e músicas que pudessem, num primeiro momento, apresentar as especificidades da variedade brasileira do português, con-

templando também aspectos linguísticos que servissem como apoio para as aulas de conversação e gramática básica. Além disso, para dar continuidade a esse processo de aquisição da língua estrangeira através de recursos audiovisuais, observamos a necessidade de trabalhar, nos níveis seguintes, com materiais que fornecessem subsídios para que os alunos tivessem a oportunidade de entrar em contato com a língua-alvo em situações reais de comunicação.

Com esse propósito e tendo como foco a disciplina “Audiovisual Intermediário 1”, optamos por utilizar vídeos autênticos e a partir deles elaborar atividades que promovessem o desenvolvimento de habilidades de compreensão oral na língua portuguesa de forma ativa e integrada. Para atingir tal objetivo, fez-se necessário seguir algumas etapas, tais como a seleção dos vídeos, a escolha dos temas e gêneros a serem abordados, levando em conta a realidade cultural de estudantes coreanos em contexto de não imersão. Quando o professor faz a opção pelo uso de vídeos em vez do recurso apenas ao áudio em sala de aula de LE, não se trata somente de promover aulas mais “dinâmicas” e “divertidas”. É importante observar que o vídeo fornece elementos extralinguísticos que auxiliam no entendimento, dialogam com os elementos verbais, contribuindo para a compreensão oral. Os elementos não verbais apresentam um papel relevante, pois é através da imagem que interpretamos os gestos, expressões e o ambiente da cena. Desse modo, o leitor/ouvinte é capaz de relacioná-los aos elementos verbais, valendo-se dos mecanismos fornecidos por esse recurso audiovisual.

Vale ressaltar que a opção por uso de vídeos autênticos é apenas o início de um processo em que se deve pensar, principalmente, em como esses vídeos serão trabalhados em sala de aula, que tipo de atividades deverão ser contempladas e qual o objetivo que se deseja alcançar. Sob esse aspecto, concordamos com Andrighetti (2009: 73) quando a autora afirma que “em se tratando de materiais autênticos, selecionar textos autênticos em si, não basta. É preciso pensar em como esse texto será trabalhado, que perguntas serão feitas a partir dele para guiar o aluno na compreensão”.

Bressan (2002: 51) pontua que “vídeos autênticos oferecem a possibilidade de representar autenticamente a cultura da língua estrangeira”. Contribui-se, assim, para que os alunos compreendam o contexto sociocultural em que a língua-alvo está inserida, criando oportunidades de reflexões e discussões sobre as diversidades culturais que são retratadas através desse recurso audiovisual.

4.3. Temas e gêneros textuais

Conforme demonstra Andrighetti (2009: 40) “a escolha

dos temas norteadores deve estar atrelada à relevância dos temas para os alunos”. Concordando com essa afirmação, defendemos a ideia de que os temas abordados em sala de aula de LE devem se adequar aos interesses e necessidades específicas do público em questão. No caso do contexto universitário sul-coreano, priorizamos trabalhar com temas que fossem relevantes para os alunos e os motivassem durante o processo de aprendizagem da língua portuguesa e, ao mesmo tempo, apresentassem a esse público de língua-cultura tão distante da língua-cultura alvo aspectos culturais do Brasil.

Para atingir tal objetivo, selecionamos gêneros textuais distintos, pois através deles as interações sociais se manifestam e fatos do cotidiano que fazem parte de uma determinada cultura se apresentam. Os gêneros textuais estão vinculados à vida cultural e social com a finalidade de interpretar as ações humanas em qualquer contexto discursivo (Dell’Isola 2007: 17).

Torna-se necessário aos professores de PLE refletir sobre os tipos de suportes e/ou linguagens que aproximam os estudantes das mais diversas línguas e culturas. No Brasil, é notório o interesse pela cultura estrangeira, demonstrado, com frequência, através da música ou da ficção. No que diz respeito a culturas orientais, os jovens brasileiros se interessam, cada vez mais, pela música coreana *k-pop* ou pelo *k-drama*⁴, que podem ser uma espécie de “porta de entrada” para (re)conhecer uma nova cultura e despertar o desejo de aprender esse novo idioma. Em contrapartida, na Coreia do Sul, ocorre o interesse pelas culturas do ocidente, sendo perceptível nos jovens coreanos esse percurso de aproximação com a língua-cultura estrangeira através do entretenimento. Considerando esse público específico – jovens universitários coreanos em contexto de não imersão – buscamos trabalhar com assuntos que despertassem a curiosidade e, também, apresentassem situações variadas de comunicação.

Optamos por trabalhar com gêneros textuais diversos, pois acreditamos, juntamente com Tosatti (2009), que eles possam servir como importante ferramenta para o desenvolvimento das habilidades e competências na aquisição da LE, uma vez que possibilitam aos aprendizes interagir em diferentes contextos. A pesquisadora postula, ainda, que:

O contato com categorias textuais diversas que circulam dentro do novo contexto em que o aprendiz se insere, pode promover a interação, não apenas com o novo

idioma, mas também com os novos aspectos culturais que se apresentam ao estudante, promovendo, assim, o desenvolvimento da competência comunicativa desse aprendiz. (*op.cit.* 23)

Dessa forma, selecionamos os seguintes gêneros textuais: publicidade; entrevista; noticiário; previsão do tempo; telenovela; desenho animado; série de TV e esquetes de internet. Neles, são representados os comportamentos, as percepções, o agir no mundo que são inerentes a uma determinada sociedade e cultura. Além de apresentar temas recorrentes na vida de jovens universitários, tais como: mercado de trabalho, relações familiares, amizade, namoro, etc.

5. Descrição das atividades elaboradas

Inicialmente, é importante ressaltar um aspecto que retoma as questões referentes à seleção dos vídeos, que diz respeito à duração das sequências. Todos os vídeos selecionados e trabalhados em sala de aula apresentam uma duração curta, podendo conter uma média de 30 a 60 segundos, como no caso das publicidades, e, em gêneros como *telenovela* e *série de TV*, as cenas contêm aproximadamente de 3 a 4 minutos.

Para cada vídeo, foi elaborada uma unidade didática com atividades preparatórias (pré-vídeo), atividades de visionamento e pós-visionamento, de compreensão oral e produção, para serem desenvolvidas em uma aula de aproximadamente 2 horas de duração.

Apresentaremos duas sequências didáticas que compõem nosso material⁵.

5.1. Publicidade da marca de chinelo Havaianas

Primeiramente, descreveremos a sequência referente ao gênero *publicidade*. Através desse gênero, evidenciam-se aspectos funcionais de comunicação, em que a interação entre os interlocutores (cliente/vendedor) e o propósito (comprar um produto) simulam situações reais do uso da língua. O vídeo selecionado é um comercial de TV da marca de chinelo *Havaianas*, produto popular e comercializado, também, em outros países.

Nessa cena, observa-se situações que fazem parte do jogo discursivo, como, por exemplo, entrar numa loja, conversar com o vendedor e perguntar sobre um produto específico. Apresenta, ainda, a necessidade de selecionar

4 Também chamado popularmente de “novelas coreanas”. São produções televisivas similares às novelas de televisão realizadas na Coreia do Sul e que, normalmente, têm poucos episódios (entre 10 e 30 capítulos). O *k-drama* é um dos principais produtos de exportação da cultura pop coreana na atualidade. Já faz sucesso há muitos anos em diversos países da Ásia e, atualmente, também goza de bastante popularidade em todo o mundo, inclusive no Brasil.

5 Os *scripts* das duas cenas trabalhadas estão na seção “anexos”, no final desse texto.

a função comunicativa adequada à situação de interlocução, quando, por exemplo, a cliente não encontra o modelo de chinelos *Havaianas* que deseja, e, a partir disso, pode “aceitar” ou “rejeitar” a sugestão do vendedor.

Através do diálogo entre a cliente e o vendedor, a sequência retrata, ainda, aspectos culturais da língua-alvo. Por exemplo, na cena, quando o vendedor se dirige à cliente: “oi, posso ajudar?” e se despede: “te ligo”, percebemos uma certa informalidade, mesmo em uma situação em que os interlocutores não se conhecem e a conversa transcorre num ambiente de trabalho. Tal fato pode gerar um interessante debate com os aprendizes acerca da cultura brasileira, principalmente em contextos culturais como os da Coreia do Sul, onde, de acordo com situações descritas e relatadas pelos estudantes, a formalidade é claramente observada nas expressões verbais (do idioma local) e não verbais (gestos e abordagens) em situações de compra e venda, como a demonstrada no anúncio publicitário. Há, ainda, o “elemento surpresa”, quando a cliente descobre que o vendedor, na verdade, não trabalha na loja. Essas ações, retratadas com humor e leveza, proporcionam diversas discussões em sala de aula sobre questões interculturais, despertando a curiosidade em relação a diversas formas de abordagens em situações específicas de comunicação.

Após essa breve contextualização, exemplificaremos, a seguir, as atividades elaboradas referentes ao gênero *publicidade*.

A primeira atividade pré-vídeo tem como propósito introduzir o vocabulário pertinente ao assunto tratado no vídeo, apresentando, dentre os diferentes tipos de calçados, o “produto do comercial de TV”.

Figura 2 - Atividade de pré-visionamento de aquisição de vocabulário

Calçados

1) Relacione as imagens aos nomes correspondentes.

() Tênis () Sapato masculino () Bota () Chinelos () Sapato feminino



A



B




C



B



E

Através da segunda atividade preparatória, além de praticar o vocabulário, objetiva-se a interação entre os alunos, na medida em que eles possam compartilhar experiências e ativar o conhecimento prévio a respeito do tema que será abordado no vídeo.

Figura 3 - Atividade de pré-visionamento de produção oral

2) Converse com seu(s) colega(s) sobre as perguntas abaixo:

- a. Qual seu calçado preferido? E qual você mais usa no dia-a-dia?
- b. Em quais situações do seu dia-a-dia você usa chinelos?
- c. Chinelos são um dos presentes mais comuns que estrangeiros compram no Brasil. E na Coreia, quais são os presentes mais comuns que os estrangeiros compram?
- d. Você sabia que no Brasil, os calçados têm uma numeração diferente da Coreia? Quanto você calça na Coreia? E no Brasil, você sabe qual é seu número?

As tarefas seguintes são referentes à compreensão oral. Para fins didáticos, dividimos a publicidade em duas partes. A primeira corresponde à abordagem do primeiro vendedor e o diálogo entre ele e a cliente. A segunda parte do vídeo mostra a aproximação da segunda vendedora e a revelação final de que o primeiro vendedor não era, de fato, funcionário da loja. Antes de assistir ao vídeo, é explorado o vocabulário específico das figuras apresentadas na cena (tipo de modelos de *Havaianas*). A seguir, passa-se à primeira questão de compreensão do vídeo, que visa identificar a ideia principal, os interlocutores e o contexto em que a comunicação está inserida.

Figura 4 - Atividade de visionamento de compreensão oral

Propaganda: Chinelos Havaianas



Modelo Flat





Modelo Tradicional

Atividades de Compreensão Oral

1) Assista à primeira parte do vídeo “Chinelos Havaianas”.

Escreva, em poucas palavras, a sua compreensão geral da cena.

A segunda atividade dessa seção contém perguntas mais específicas, buscando verificar a compreensão da situação apresentada na cena, conforme se verifica nas perguntas 1, 2 e 3 da Figura 5a.

Figura 5a – Atividade de visionamento de compreensão oral

2) Assista novamente à primeira parte do vídeo e responda:

1ª Parte:

1. Em que lugar se passa a história?

2. A moça encontra o que ela está procurando? Por quê?

3. O que o rapaz sugere a ela?

4. A moça vai ter uma surpresa. O que você imagina que vai acontecer?

Após a execução dessas atividades de compreensão, realiza-se uma discussão acerca da quarta e última pergunta dessa primeira parte do vídeo. É importante salientar que essa pergunta 4 promove a realização de predições, o que constitui uma estratégia relevante de compreensão oral. Em seguida, é apresentada aos alunos a parte final do vídeo.

Figura 5b – Atividade de visionamento de compreensão e produção oral

3) Assista à parte final do vídeo (0:19 – 0:35) e responda:

2ª parte:

5. O que acontece no final?

6. Qual a reação da cliente ao entender a situação?

Após revelado o final do vídeo aos alunos e respondidas as questões 5 e 6, é dada aos aprendizes uma atividade final. Esta corresponde a uma produção escrita, em que os alunos, em duplas, deverão criar um diálogo entre um cliente e um vendedor utilizando o vocabulário ensinado nas atividades pré-vídeo e de compreensão oral. Tal prática pode ser realizada em sala de aula ou deixada como lição para casa, a critério do professor. Segue a imagem do exercício final.

Figura 6 – Atividade de pós-visionamento de produção escrita



5.2. Excerto da telenovela *Cheias de Charme*

Em relação ao gênero *telenovelas*, optamos por cenas de duas telenovelas que fizeram grande sucesso junto ao público brasileiro. A telenovela *Cheias de Charme*⁶, veiculada no Brasil no ano de 2012, e *Malhação Sonhos*, transmitida entre 2014 e 2015, ambas pela emissora de televisão Rede Globo. Nelas, são discutidos assuntos que despertam o interesse do público juvenil coreano, pois tratam de temas musicais com personagens jovens que estudam, trabalham e se esforçam para realizar seus sonhos. Nas duas obras de ficção, selecionamos cenas em que as personagens principais apresentam questões relativas a emprego, relações familiares, e busca pela profissão desejada. Em *Cheias de Charme*, especificamente, as personagens centrais da trama vivenciam situações que possibilitam discussões em sala de aula sobre as relações de trabalho na cultura brasileira. Já em *Malhação Sonhos*, os conflitos vividos pelo público adolescente da telenovela e a identificação dos estudantes coreanos com esse “mundo juvenil” despertam grande curiosidade e interesse. Através desse gênero, temas como “pedido de namoro”, “relações familiares e de amizade” e “profissão”, além de remeter a temáticas pertinentes à realidade experimentada pelos alunos, os transportam para uma reflexão sobre diferenças culturais, um olhar atento para a própria cultura e para a estrangeira. Nessas cenas, as relações interpessoais – demonstradas através de falas, gestos, posturas e comportamentos – podem ser compreendidas como uma ponte que liga culturas tão distantes, possibilitando, portanto, o diálogo entre elas.

Para descrever o trabalho com esse gênero, apresentaremos a sequência didática referente à telenovela *Cheias de Charme*. A opção por essa telenovela, além do já referido interesse que pode despertar nos estudantes, se deve ao fato de essa obra apresentar questões sociais diferentes das vivenciadas na Coreia, como, por exemplo, relações entre chefes e empregados em diferentes contextos de tra-

⁶ Essa obra foi exportada para diversos países em diferentes continentes, inclusive para a Coreia do Sul com o título em coreano *naeil-eun seuta* (내일은 스타), que em português podemos traduzir como “Amanhã seremos estrelas”. A telenovela foi transmitida em português e com legendas em coreano pelo canal de TV por assinatura TeleNovela em duas oportunidades: de setembro de 2013 a novembro de 2014; e de novembro de 2015 a janeiro de 2017.

balho no Brasil ou a cultura de se empregar um funcionário para realizar os serviços domésticos, cultura bem menos comum no contexto social coreano. É possível, ainda, debater acerca de questões histórico-sociais brasileiras mais profundas como as diferenças entre as classes sociais, desigualdade social, preconceitos e problemas de distribuição de renda.

As personagens centrais são três empregadas domésticas. Se pensarmos que, normalmente, as telenovelas brasileiras retratam essa profissão através de personagens secundários ou de figuração, pode-se perceber um aspecto inovador e de interessante discussão nessa produção. No desenrolar da trama, as três trabalhadoras domésticas tornam-se famosas quando um clipe em que elas cantam uma música chamada “*vida de empreguetes*” é divulgado na internet. A partir daí, inicia-se uma mudança profissional para as protagonistas que passam a formar um grupo musical, chamado “Empreguetes”.

É válido ressaltar que esse termo, “empreguetes”, na época, se tornou de grande popularidade no Brasil, tendo, inclusive, sido utilizado na tarefa 3 da parte escrita do exame Celpe-Bras (2012/2), ano em que a telenovela *Cheias de Charme* foi transmitida. O texto da tarefa, com o título “Chegou a hora das empreguetes”, referia-se à profissão de trabalhadores domésticos, mostrando o perfil atual das empregadas domésticas, a valorização da profissão e a sua relevância para a economia brasileira. Percebe-se, portanto, que esse termo ultrapassou o cenário ficcional e o tema fomentou novas discussões em diferentes suportes⁷.

Tal como na descrição do gênero *publicidade*, a primeira atividade introduz, de maneira geral, o tema que será abordado. Dessa forma, os alunos começam a interagir com assuntos que serão apresentados no vídeo, fazendo uso de vocabulário (nomes de família) e estruturas gramaticais (presente e futuro) conhecidos e já praticados anteriormente.

Figura 7 – Atividade de pré-visualização de produção oral

Família... Sonhos... Profissão...

Em duplas ou pequenos grupos, converse sobre as perguntas abaixo.

- ✓ Você mora com quantas pessoas? Quem são elas?
- ✓ Em quais momentos do dia, você está reunido com sua família?
- ✓ Você conversa muito com sua família? Sobre o que você conversa?
- ✓ Você tem um sonho? Qual é?
- ✓ O que você precisa fazer para realizar seu sonho?
- ✓ Com quem você conversa sobre seus planos para o futuro?

⁷ Consideramos a definição de suporte de Marcuschi (2008), como um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto. Em relação ao texto “Chegou a hora das empreguetes”, este foi publicado originalmente no jornal *Correio Braziliense* (julho de 2012) e posteriormente utilizado como texto adaptado no exame Celpe-Bras (outubro de 2012).

Após a atividade introdutória de produção oral, buscamos desenvolver atividades mais específicas de preparação para o vídeo. A primeira, a seguir, é composta por uma breve apresentação dos personagens, importante para contextualizar e preparar os alunos para a cena.

Figura 8 – Atividade de pré-visualização de compreensão escrita

Novela *Cheias de Charme*
CENA: “Sidney pede perdão a Rosário”

Conhecendo os personagens...

Rosário
É uma das personagens principais da novela. Trabalha como cozinheira, mas o seu grande sonho é tornar-se uma cantora de sucesso. Mora com o pai adotivo e tem nele um grande incentivador. É uma moça simples e batalhadora.

Sidney
É pai de Rosário, ele a adotou quando ela era criança e morava num orfanato. Acredita no talento da filha como cantora, mas sofre porque presencia todas as dificuldades que ela enfrenta para conseguir realizar seu sonho.



As atividades preparatórias que seguem têm como foco a prática do vocabulário. Assim, na atividade 1.1, vocábulos presentes no diálogo entre os personagens são apresentados através de imagens e associações com seus significados. Na atividade 1.2 incentiva-se os estudantes a colocarem em prática seus conhecimentos de língua portuguesa em um âmbito mais geral, realizando uma atividade de descrição do vocabulário aprendido no exercício anterior.

Figura 9 – Atividade de pré-visualização de aquisição de vocabulário

1) Atividade Pré-Vídeo

1.1 Escreva as palavras correspondentes a cada imagem.

Orfanato • Fã(s) • Figurino • Estúdio







Figura 10 – Atividade de pré-visionamento de vocabulário

1.2 Complete as frases explicando o significado das palavras.

Fã: Pessoa que _____

Figurino: Roupas que _____

Orfanato: Lugar onde _____

Estúdio: Local que _____

Finalmente, a atividade 1.3 visa apresentar algumas expressões da língua portuguesa que os alunos escutarão no decorrer da cena, trabalhando mais uma vez a produção oral.

Figura 11 – Atividade de pré-visionamento de produção oral

1.3 Converse com seus colegas sobre as expressões. Para você, o que elas significam?

- Perder o sono
- Investir na carreira
- Encher a cabeça de ilusão

Após realizadas as atividades anteriores, passa-se à cena. Após assistir ao trecho selecionado, as tarefas seguintes (2.1 e 2.2) visam desenvolver a compreensão oral, tanto em âmbito geral quanto a aspectos mais específicos da cena.

Figura 12 – Atividade de visionamento de compreensão oral

2) **Atividade de compreensão oral**

2.1 Assista à cena da novela "Cheias de Charme" e descreva a cena (os personagens, onde eles estão, o que estão fazendo e sobre o que eles conversam).

2.2 Assista novamente ao vídeo e converse com seus colegas sobre as perguntas:

- a. Por que o pai de Rosário pede perdão para ela?
- b. Por que ele está preocupado com a filha?
- c. Qual certeza Rosário tem?
- d. Do que Rosário e seu pai nunca vão desistir?

de discutir e dar opiniões através das percepções que os aprendizes obtiveram a partir do que foi visto. Nesse momento, mais uma vez, pode-se fazer um relevante debate sobre diferenças da cultura dos aprendizes e do país da língua-alvo.

Figura 13 – Atividade de visionamento de compreensão e produção oral

2.3 Após assistir à cena, converse com seus colegas.

- Para você, como é a relação entre pai e filha?
- O que você acha da atitude do pai?
- Quais desses adjetivos/características descrevem o pai? Por quê?

| | | | | |
|-------------|---------|-----------|---------------|------|
| amigo | rígido | solitário | compreensível | rico |
| trabalhador | nervoso | egoísta | preocupado | |

Para finalizar, como atividade extraclasse, é pedido aos alunos que desenvolvam uma produção escrita. A atividade que propomos foi elaborada partindo do entendimento de uso da língua como propósito social. Essa noção está presente no exame Celpe-bras, em que as tarefas da parte escrita se assemelham a situações que possam ocorrer na vida real. Nessa perspectiva, adotamos o conceito de tarefa proposto pelo Exame que a define como “um convite para interagir com o mundo, usando a linguagem com um propósito social” (INEP 2018: 5). Portanto, entende-se que uma tarefa envolve basicamente uma ação, num determinado contexto, para um fim específico e direcionada a um ou mais interlocutores.

Figura 14 – Atividade de pós-visionamento de produção escrita

3) **Atividade de Produção Escrita**

Imagine que você tem uma novidade sobre seu futuro profissional. **Escreva** um e-mail para alguém da sua família que está morando em outra cidade ou país, **contando** as novidades e **explicando** quais são seus planos em relação aos estudos e/ou trabalho.

Além de demonstrar a habilidade comunicacional, a prática dessa atividade possibilita aos estudantes – especialmente aqueles que têm interesse de obter a certificação de proficiência em língua portuguesa do Brasil – que se familiarizem com a estrutura da parte escrita e que entendam a natureza comunicativa do Exame.

6. Considerações finais

Como foi exposto neste trabalho, os materiais autênticos são recursos didáticos relevantes para o desenvolvimento da habilidade de compreensão oral em PLE e devem ser utilizados levando em consideração o contexto de apren-

dizagem. Utilizar materiais que foram produzidos *por e para* falantes nativos para circularem dentro da cultura em que estão inseridos possibilita expor os aprendizes a situações reais de uso da língua, especialmente quando esse público está linguística e geograficamente distante da cultura-alvo.

Através da descrição de duas sequências didáticas que compõem o material audiovisual elaborado para o contexto universitário sul-coreano, foram apresentadas atividades de compreensão oral e escrita, e de produção oral e escrita, trabalhando-as de forma integrada. Para exemplificar, mostramos a abordagem de dois gêneros textuais (publicidade e telenovela) e de que forma as atividades com esses gêneros contribuíram para a aprendizagem, de aspectos linguísticos e para a concretização de discussões sobre representações culturais e temas inerentes à sociedade brasileira.

Na cena da telenovela *Cheias de Charme*, por exemplo, pudemos refletir com os estudantes sobre questões inerentes à realidade social e cultural brasileiras. A partir da publicidade da marca de chinelos *Havainanas*, pode-se discutir temas como diferenças culturais entre Brasil e Coreia, retomando questões como “formalidade e/ou informalidade” no ambiente de trabalho, as relações interpessoais e sobre situações específicas de comunicação.

Desse modo, cremos que através do conjunto de atividades elaboradas a partir de materiais audiovisuais autênticos foi possível, no contexto acima relatado, aproximar os aprendizes da língua-cultura do Brasil.

Referências

- ALMEIDA FILHO, José Carlos P. (2002) *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, São Paulo: Pontes.
- ANDRADE E SILVA, Mariana Kunts (2016) *Textos autênticos, adaptados e semi-autênticos no ensino do alemão como Língua Estrangeira: reflexões sob a perspectiva da Pedagogia Pós-Método e a Aprendizagem por participação*. Universidade de São Paulo, Dissertação de Mestrado.
- _____ (2017) «Autenticidade de materiais e ensino de línguas estrangeiras». *Pandaemonium* 20(31): 1-29.
- ANDRIGHETTI, Graziela Hoerbe (2009) *A elaboração de tarefas de compreensão oral para o ensino de português como língua adicional em níveis iniciais*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Dissertação de Mestrado.
- BRENN, Michael P (1985) «Authenticity in the language classroom». *Applied Linguistics* 6(1): 60-70.
- BRESSAN, Cláudia Giovana (2002) *A elaboração de tarefas com vídeos autênticos para o ensino de línguas estrangeiras*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Dissertação de Mestrado.
- CALTABIANO, Maria Aparecida (1999) *É verdade ou faz de conta? Observando a sala de aula de língua estrangeira*. Universidade Estadual de Campinas, Tese de Doutorado.
- DELL'ISOLA, Regina L. P. (2007) *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- DINIZ, Leandro R. A., Lúcia M. STRADIOTTI & Matilde R. V. SCARAMUCCI (2007) «Uma análise panorâmica dos livros didáticos de Português do Brasil para falantes de outras línguas». Em *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*, org. por Reinildes Dias & Vera Lúcia Lopes Cristovão, pp. 265-304. Campinas: Mercado das Letras.
- GILMORE, Alex (2007) «Authentic Materials and Authenticity in Foreign Language Learning». *Language Teaching* 40: 97-118.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP (2017) *Celpe-Bras - Manual do examinando*. Brasília: INEP. Disponível em <<http://download.inep.gov.br/>>. Acesso em: 10 abr. 2018.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio (2008) *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Cortez.
- MAURO, Luciana Rita (2013) *Material autêntico e tarefas no ensino aprendizagem do italiano como língua estrangeira: entre teoria e prática didática*. Universidade de São Paulo, Dissertação de Mestrado.
- MENDES, Edleise (2012) «Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2». Em *Materiais Didáticos Para o Ensino de Línguas na Contemporaneidade: Contestações e Proposições*, org. por Denise Scheyerl e Sávio Siqueira, pp. 355-378. Salvador: EDUFBA.
- ROSA, Ana Amélia Calazans (2012) «O desafio de se ensinar português para falantes de outras línguas: análise linguístico-discursiva de um livro didático para ensino de PLE». Em *Anais do 2º Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa*, Vol. 2, pp. 1-20. Uberlândia: EDUFU. Disponível em <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/?page_id=3983>. Acesso em: 26 nov. 2014.
- SCARINO, Angela & Anthony J. LIDDICOAT (2009) «Resourcing and materials in teaching and learning languages». Em *Teaching and Learning Languages: a guide*, pp. 57-66. Carlton: Curriculum. Disponível em <http://www.tllg.unisa.edu.au/lib_guide/gllt.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2018.
- TOSATTI, Natália Moreira (2009) *O aspecto funcional dos gêneros textuais nos livros didáticos de português como segunda língua*. Universidade Federal de Minas Gerais, Dissertação de Mestrado.
- VIEIRA, Daniela Aparecida (2012) *A didatização de materiais autênticos para o ensino do italiano língua estrangeira*. Universidade de São Paulo, Dissertação de Mestrado.
- WIDDOWSON, Henry G. (2005) *O ensino de línguas para a comunicação*. Campinas: Pontes. Traduzido por José Carlos Paes de Almeida Filho.

Anexo I**Script do anúncio publicitário da marca de chinelos
Havaianas****Personagens:**

Vendedor
Vendedora
Cliente

PARTE 1:

Vendedor: Oi, posso ajudar?

Cliente: Você tem *havaianas flat*, 36 (trinta e seis)?

Vendedor: *Havaianas flat*?

Cliente: É. Essa aqui, fininha, com a tira mais curta.

Vendedor: Ah, claro. Ah, não. Acabou.

Cliente: Hmmm

Vendedor: Mas, faz o seguinte. Deixa o seu telefone e assim que chegar, eu te aviso.

Cliente: Pode ser.

Vendedor: Fazendo sucesso! (...) Eu te ligo.

Cliente: Obrigada.

Vendedor: Oh, que isso.

PARTE 2:

Vendedora: Posso ajudar?

Cliente: Ah, não. Obrigada. Ele já me ajudou.

Vendedor: Ele? Ele não trabalha aqui.

Vendedor: Te ligo.

Cliente: *risos*

Locutora: Novas *havaianas flat*. A rasteirinha da *Havaianas*.

Anexo II**Script da cena de telenovela de televisão *Cheias de
Charme*****Personagens:**

Sidney, pai de Rosário
Rosário, protagonista da telenovela que sonha em ser cantora

Sidney: Eu fiz panquecas *pra* nós.

Rosário: Não precisava desse trabalho.

Sidney: Eu perdi o sono, pego mais tarde no bufê e você gosta tanto... Eu não queria dizer nada do que eu disse. Pelo menos, não daquele jeito. Você me perdoa?

Eu fico muito preocupado com você, filha, tudo que a gente já investiu na tua carreira, figurino, estúdio, empresário caloteiro, e, depois, você com os olhos inchados de tanto chorar... Não tem nada na minha vida pior do que ver você sofrer.

Rosário: Eu juro, sério, vai acontecer alguma coisa na minha vida, eu *tô* sentindo isso, eu tenho uma certeza e não vai demorar, não vai demorar muito.

Sidney: Eu enchi tua cabeça de ilusão...

Rosário: De sonho, de alegria! Você lembra eu chegando aqui? Eu lembro que você me mostrou assim sua coleção de LPs, aí eu ouvindo Tina Turner, Elza Soares, Alcione...

Sidney: E o que é que esse sonho trouxe para você, além de decepção?

Rosário: Você! A música me trouxe você, *papito*. Você é meu primeiro fã. Eu sou sua estrelinha, lembra?

Sidney: Como é que eu podia esquecer...

Rosário: A música é minha vida, não me pede *pra* desistir dela, *papito*. Se meu primeiro fã desiste...

Sidney: Eu não vou desistir nunca. Você ainda vai ser a maior cantora desse país.

As formas de tratamento no ensino do português a alunos de língua materna chinesa

Ye LIN^a & Maria Helena ANÇÃ^b

Resumo

Enquanto parte importante das competências sociolinguística e pragmática, as formas de tratamento (FTs) têm sido reconhecidas como uma temática de estudo fundamental que merece particular atenção na área de Educação em Línguas. Atualmente, devido à posição importante da Língua Portuguesa (LP) entre as línguas mundiais e diversos intercâmbios e cooperações entre a China e os países lusófonos, aprender Português como Língua Estrangeira (PLE) recebe uma atenção e um interesse crescentes na China. Neste contexto, elaboramos um trabalho de revisão de literatura, pretendendo fazer uma nova sistematização das FTs do Português Europeu (PE) e do Chinês (LC), ilustrar as convergências e divergências entre os dois sistemas, bem como contribuir com algumas propostas didáticas em termos de incorporação das FTs no ensino de Português a alunos de língua materna chinesa (LMC). O presente estudo integra-se num paradigma interpretativo e de abordagem qualitativa, adotando a análise de conteúdo como técnica privilegiada.

Palavras-chave: formas de tratamento; convergências e divergências; ensino de PLE; alunos de LMC

1. Introdução

O século atual é marcado pela etiqueta da “globalização”. Esta etiqueta traz-nos bastantes mudanças de âmbito social, político, económico e cultural e também nos exige intercâmbios e integrações em todos os campos. Tais mudanças fazem com que decorram interações cada vez mais frequentes entre povos e comunidades linguísticas no mundo atual, em que os falantes de língua chinesa (LC)¹ e de língua portuguesa (LP) estão inseridos. Neste caso, novas necessidades são atribuídas à área da Educação em Línguas Estrangeiras (LEs). Como afirma Gyulai (2012: 7), “hoje em dia não é suficiente conhecer uma nova língua como um sistema linguístico, mas é necessário abordá-la como uma ferramenta da comunicação”. Naturalmente, também no que diz respeito ao ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE), apenas falar

e perceber o português não é suficiente para ensinar PLE na China. Os alunos precisam de ter conhecimentos nas áreas da cultura e da história, entender as regras internacionais, conhecer as normas que regem as relações interpessoais, etc., para se tornarem num elemento-chave para as comunicações internacionais (Wang 2014: 96).

As formas de tratamento (FTs), enquanto parte fundamental da competência sociolinguística, ou mais precisamente da cortesia linguística, são “em português, uma área de reconhecida dificuldade, não só no que concerne à sua tradução para outras línguas, mas também no que diz respeito ao ensino da língua, quer enquanto língua estrangeira quer enquanto língua materna” (Duarte 2010: 133).

A complexidade do uso das FTs em português europeu (PE) foi registada em vários estudos: Carreira (1995,

^a Universidade de Línguas Estrangeiras de Jilin, Departamento de Português; Universidade de Aveiro, CIDTFF/LEIP, Departamento de Educação e Psicologia; Bolseira Camões-Instituto da Cooperação e da Língua, Portugal || ✉ linye@ua.pt

^b Universidade de Aveiro, CIDTFF/LEIP, Departamento de Educação e Psicologia || ✉ mariahelena@ua.pt

1 No presente artigo, a LC refere-se ao mandarim.

2001 e 2004), Cintra (1972), Conselho da Europa (2001), Duarte (2010 e 2011), Gouveia (2008), Hammermüller (1993), Marques (1988 e 1995), Rodrigues (2002), entre outros. Além disso, como é referido por Gouveia (2008), o desenvolvimento e a transformação social originam mudanças na produção discursiva e nas relações sociais, o que também traz mudanças profundas nas FTs em PE. Este fenómeno exige “uma nova descrição e sistematização das formas de tratamento usadas em português europeu” (Gouveia 2008: 98).

Com o rápido desenvolvimento do ensino de PLE na China nos últimos anos, as dificuldades sentidas pelos alunos de língua materna chinesa (LMC) na aquisição das FTs em PE começaram a receber atenção, particularmente por Chen (2014)² e Yi (2016)³. Apesar disso, existe ainda uma grande carência de estudos que possibilitem referências em termos de articulação e distinção de FTs entre os dois sistemas linguísticos com propostas didáticas para os docentes e alunos de PLE na China.

Como outros docentes e investigadores da área, assumimos a responsabilidade de melhorar o ensino de PLE a alunos de LMC, desenvolvendo todas as competências e, neste contexto, decidimos realizar o presente trabalho de revisão de literatura, tendo como objetivo elaborar uma descrição e organização do sistema de FTs do PE e do chinês, esclarecer pontos de contacto e pontos de divergência entre eles e contribuir com algumas propostas para o ensino de Português a alunos de LMC.

Para tal, em primeiro lugar, expomos o que entendemos por *revisão de literatura*. Explicitamos depois a seleção e a constituição do *corpus* de análise. Em terceiro lugar, fazemos a apresentação dos conceitos-chave e, finalmente desenvolvemos, respetivamente, a ressystematização das FTs em PE e em chinês. Depois de identificar as convergências e divergências entre as FTs em PE e em chinês, justificamos a importância da incorporação das FTs no ensino de Português a alunos de LMC e do ensino da interculturalidade e da interdisciplinaridade e, por último, avançamos com as conclusões e propostas.

2. O que entendemos por revisão de literatura

Cardoso, Alarcão & Celorico (2010: 26) referem que um trabalho de revisão de literatura se “destina, fundamentalmente, a conhecer (e a dar a conhecer) o estado da arte, sistematizando a informação obtida e transformando-a em conhecimento aprofundado sobre um dado tema.”

Partindo desta orientação metódica e criteriosa, acreditamos que um trabalho de revisão de literatura (que incide sobre a teoria e os procedimentos metodológicos dos estudos empíricos analisados), através da “identificação, localização e análise de documentos” (Coutinho 2015: 59) relacionados com o tema, deve realizar as tarefas de “dissecar e integrar, analisar e sintetizar” (Cardoso, Alarcão & Celorico 2013: 292), acrescentar, vincular e sistematizar as informações diversificadas e significativas, mas dispersas e incompletas, sem negligenciar a identificação de “onde estamos nós” (*op. cit.* 292) e esclarecer as limitações do estado atual da área e as perspetivas para o futuro.

3. *Corpus* de análise

Partindo dos objetivos definidos para o presente estudo, e após uma pesquisa bibliográfica e webgráfica exaustiva, delinearão-se *a priori* os seguintes critérios de seleção de estudos para constituir o nosso *corpus* de análise:

- a) Delimitação do tema: as FTs em português/ em chinês;
- b) Delimitação do tipo de estudo: estudo teórico ou parte teórica de estudo empírico;
- c) Delimitação do tipo de publicação: artigo científico, livro (ou capítulo de livro), dissertação de mestrado/ doutoramento (em suporte impresso ou digital);
- d) Pertinência e representatividade: necessidade de considerar “como é que isto se relaciona com o meu estudo?” (Bento 2012: 44) e ter em conta que “os documentos escolhidos devem ser adequados como fonte de informação para corresponder ao objecto da análise que sobre eles irá recair”, considerar que “a parte selecionada” é “representativa do conjunto dos documentos” (Carmo & Ferreira 2008: 254).
- e) Qualidade de trabalho: É preciso incluir tanto estudos clássicos (autores que contribuíram com as primeiras abordagens de sistematização do objeto de estudo) como estudos recentes, que registam mudanças e desenvolvimentos da área, interessando os estudos mais sistemáticos e significativos. Excluem-se estudos “pouco significativos” (Bento 2012: 43) para o conteúdo do presente trabalho.

De acordo com os critérios definidos acima, selecionaram-se os catorze estudos enumerados na Figura 1 para constituírem o nosso *corpus* de análise.

2 Chen (2014) estuda principalmente a importância do papel da imersão na aquisição/aprendizagem das FTs em PE.

3 Destina-se a um estudo comparativo entre as FTs em PE e as FTs em chinês (mandarim).

Figura 1- *Corpus* de análise

| Autor(es) | Ano | Título | Tipo |
|-----------------------|------------|---|---|
| Cintra | 1972 | <i>Sobre «formas de tratamento» na língua portuguesa</i> | Livro |
| Mai, Pereira & Morais | (no prelo) | «Formas de tratamento» | Capítulo de livro (gramática) |
| Gouveia | 2008 | «As dimensões da mudança no uso das formas de tratamento em Português Europeu» | Capítulo de livro |
| Duarte | 2010 | «Formas de tratamento: item gramatical no ensino do Português Língua Materna» | Capítulo de livro |
| Cunha & Cintra | 2014 | «Pronomes de tratamento» | Capítulo de livro (gramática) |
| Rodrigues | 2002 | «Capítulo XI – As principais formas de tratamento em português europeu» | Capítulo de dissertação de doutoramento |
| Gu | 1992 | «礼貌, 语用与文化» / «Cortesia, pragmática e cultura» | Artigo em revista |
| Carreira | 2004 | «Les formes d'allocution du portugais européen: valeurs et fonctionnements discursifs» | Artigo em revista |
| Cao | 2005 | «现代汉语中的称谓语和称呼语» / «Os tratamentos designativos e vocativos em Chinês moderno» | Artigo em revista |
| Liu | 2008 | «跨文化交际中称呼语的礼貌规范» / «As regras de cortesia na utilização das formas de tratamento na comunicação intercultural» | Artigo em revista |
| You | 2009 | «从汉语称呼语中透视中国文化和礼貌» / «A cultura e a cortesia chinesa nas formas de tratamento em Chinês» | Artigo em revista |
| Duarte | 2011 | «Formas de tratamento em português: entre léxico e discurso» | Artigo em revista |
| Zhou | 2011 | «汉语称呼语及其语用分析» / «Análise das formas de tratamento em Chinês e os seus empregos pragmáticos» | Artigo em revista |
| Wan | 2015 | «跨文化交际语用及其失误浅析——以称呼语使用为例» / «O uso da língua na comunicação intercultural e análise de falhas pragmáticas: as formas de tratamento» | Artigo em revista |

Convém esclarecer que no presente trabalho não nos limitamos a considerar os documentos elencados na Figura 1, tendo levado em conta também outros estudos dos mesmos autores acima referidos e, ainda, diversos estudos de outros autores que entendemos pertinentes para este trabalho.

4. Formas de tratamento corteses

Sendo parte integrante do conjunto de estratégias de cortesia linguística – de acordo com Carreira (2001, 2004), Gu (1992), Haverkate (1994), Rodrigues (2002), You (2009) – as FTs, “como as formas de delicadeza em geral, são peças fundamentais na regulação da relação interpessoal” (Duarte 2010: 135). O seu emprego “faz parte das normas que regem a interação discursiva, tendo uma primordial importância na interlocução” (Duarte 2011: 98). Além disso, constituem “um dos mais óbvios elos de ligação entre a própria estrutura da língua e a estrutura da sociedade, no sentido em que refletem a organização desta em termos de instituições (a família, os sistemas jurídico

e educativo, etc.) e de estratificação (idade, classe, género, profissão, educação, etc.)” (Gouveia 2008: 93). Neste sentido, o estudo das FTs não se inclui apenas na disciplina Linguística, mas também na Sociolinguística, a qual merece atenção particular.

As FTs podem ser corteses ou descorteses, sendo que o grau de cortesia de um tratamento não é equivalente ao seu nível de reverência, distância e formalidade, mas depende da sua adequação pragmática. Isto é, não se pode julgar que um ato de fala é ou não cortês sem o associar ao contexto em que se insere. Neste caso, as FTs corteses usam-se para tratar alguém adequadamente de acordo com o contexto enunciativo. No que se refere às FTs descorteses, concordamos com Rodrigues (2002), quando considera que nelas se incluem não só os insultos, mas também todos os tratamentos inadequados⁴. Por isso, dependendo dos casos comunicativos e da adequação da utilização, as FTs podem funcionar não só como meios atenuadores de um ato ameaçador da face⁵, mas também como meios reforçadores de um ato de valorização da face⁶.

4 Rodrigues (2002: 287) justifica esta sua opinião, dizendo que, por exemplo, “tratar alguém inadequadamente (usar o *tuteio* quando seria de esperar o *voceio*) não é propriamente um insulto, mas apenas descortesia.”

5 *Face-threatening acts*, sigla inglesa: FTAs (cf. Brown & Levinson 1987).

6 *Actes anti-menaçants* (cf. Kerbrat-Orecchioni 1992) ou “en quelque sorte le pendant positif des FTA ‘s” (cf. Kerbrat-Orecchioni 2005), em português significam atos de valorização da face (positiva).

Já que o contexto é determinante na escolha adequada das FTs, é importante assinalar que fatores envolvidos no contexto devem ser tidos em consideração pelo locutor na utilização do tratamento cortês. Para Rodrigues (2002: 288), esses fatores são “as propriedades reais ou presumidas (representações) dos interlocutores (considerados individualmente ou como auditório) – idade, sexo, cultura, estatuto socioprofissional, etc.”; “as suas relações de poder ou solidariedade”, “o quadro espaço-temporal onde se encontram e onde se dá e desenvolve a interação verbal”, bem como “o objetivo pretendido”.

Na mesma linha, de acordo com Duarte (2010: 134-135), “o locutor tem de ter em conta, ao dirigir-se ao interlocutário, as diferenças sociais, de idade, a proximidade ou a distância da relação, a formalidade ou informalidade da situação discursiva, isto é, o conjunto dos papéis socio-comunicativos de um dado acontecimento interaccional”. Também Gu (1992) defende que a classe social, o sexo, a idade e o papel desempenhado pelos interlocutores, a familiaridade e a distância social entre eles, a situação da conversa (formalidade, ambiente, sítio) são fatores decisivos da escolha das FTs, mas em diferentes situações, a importância de cada fator é variável.

Outros estudos (Cao 2005; Chen 2014; Conselho da Europa 2001; Vieira 2008; Wan 2015; You 2009, entre outros) destacaram a influência crucial da cultura para a utilização das FTs, isto é, consideram que cada grupo cultural têm as suas especificidades no que diz respeito ao uso das FTs.

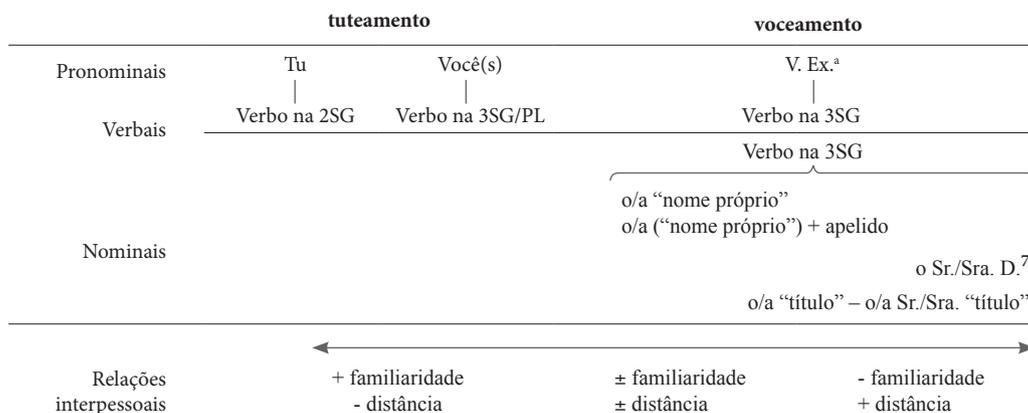
5. O sistema das FTs em PE

As FTs em PE têm recebido diferentes classificações. Cintra (1972) e Duarte (2010), adotando um ponto de vista morfosintático, dividem as FTs em PE em pronominais, nominais e verbais. Cintra (1972) contribuiu, também, com outra classificação semântico-pragmática, a partir do critério de proximidade ou distanciamento entre os interlocutores, distinguindo formas próprias da intimidade, formas usadas no tratamento de igual para igual (ou de superior para inferior) e que não implicam intimidade, de formas chamadas “de reverência” / “de cortesia” que, por sua vez, se repartem por uma série muito variada de níveis, correspondentes a distâncias diversas entre os interlocutores (cf. Cintra 1972: 14-15).

O Conselho da Europa (2001), de acordo com a formalidade do contexto enunciativo, apresentou uma distinção entre as FTs informais, formais e oficiais. Já Rodrigues (2002) registou uma categorização em termos de sintaxe (i.e. sujeito, vocativo e objeto) e outra distinção ao nível da referência enunciativa (i.e. alocutivos a si próprio, delocutivos e elocutivos). O mesmo autor propôs ainda dois paradigmas de tratamentos alocutórios: *tuteamento* e *voceamento*. No que diz respeito às FTs nominais, em Rodrigues (2002), elas podem ser subdivididas em nome próprio e/ou nome apelido, nome de parentesco, nome de afeto, nome de profissão, título académico, título nobiliárquico, títulos honoríficos, senhor/a e/ou dona, nomes de relação especial e insultos.

Baseando-nos nos estudos do *corpus* de análise que analisam as FTs em PE, nomeadamente nas classificações de Cintra (1972) e na apresentação de Carreira (2004), relativa aos tratamentos alocutivos, sistematizamos na Figura 2 as FTs mais correntes em PE.

Figura 2 - Principais FTs em PE



7 Atualmente, este tratamento também é considerado como uma “forma pronominalizada e mesmo pronominal” (Rodrigues 2002: 359).

Os valores semântico-pragmáticos das FTs são variados ao nível de familiaridade e de distanciamento. Contudo, não colocámos nesta figura os traços de “+ cortês” ou “-cortês”, porque “tratar alguém adequadamente” não significa escolher um tratamento situado num valor extremo (o mais alto ou o mais baixo) do nível de distanciamento ou de familiaridade, mas sim avaliar as relações interpessoais e analisar ainda todos os outros fatores socioculturais do contexto comunicativo; assim se define o tratamento mais apropriado. Como tal, apresentaremos uma descrição detalhada do uso de cada tratamento em PE.

Tu e o tratamento verbal da 2ª pessoa, como uma forma de intimidade, é um tratamento apropriado “em contexto de proximidade social ou familiar” entre amigos, familiares e colegas de faixa etária próxima (Duarte 2010: 135). No entanto, hoje em dia, “as relações interpessoais se constroem contextualmente a partir de uma base de maior igualdade em termos de estatuto entre os actores sociais” (Gouveia 2008: 97). Por isso, atualmente, o tratamento de *tuteamento* pode ser utilizado “também entre desconhecidos (jovens) e mesmo de filhos para pais” (Rodrigues 2002: 343), “tendendo a ultrapassar os limites da intimidade propriamente dita, em consonância com uma intenção igualitária ou, simplesmente, aproximativa” (Cunha & Cintra 2014: 372), mas não servem para situações formais.

Você (explícito), que “é hoje tratamento corrente que situa, todavia, os interlocutores no quadro de cortesia, se bem que a um nível ou grau pouco elevado” (Rodrigues 2002: 352), constitui um tratamento “igualitário ou de superior para inferior (em idade, em classe social, em hierarquia)” (Cunha & Cintra 2014: 372). Segundo Duarte (2011: 87), esta FT é “inaceitável na maior parte dos casos, sobretudo sempre que exista dissimetria social ou de idade entre os interlocutores” e “quase inadmissível, geralmente sentido como grosseiro ou, pelo menos, pouco cortês”. Por isso, para evitar mal-entendidos e situações desconfortáveis, normalmente, é substituído pela FT verbal de 3SG com sujeito nulo.

Existem ainda as seguintes formas, ditas “*de reverência*” (Carreira 1995, 2004):

Nome Próprio ou (*Nome Próprio*) + *Apelido*, que pode ser usado entre os conhecidos relativamente mais próximos (em relação aos casos de “o/a Senhor/a”) e nas situações informais.

O/a Senhor/a, de forma isolada ou acompanhada de outros tratamentos nominais, é uma forma frequen-

temente utilizada entre conhecidos não próximos e desconhecidos, a fim de expressar respeito do falante ao(s) ouvinte(s). A formalidade da situação do seu uso é relativamente maior em relação às situações da utilização de *Tu*, *Você* e *Nome Próprio* ou (*Nome Próprio*) + *Apelido*. Apresentam-se as seguintes formas de reverência:

- a) O Senhor/ A Senhora
- b) O Senhor + apelido / nome próprio + apelido
A Dona/Senhora Dona + nome próprio (apelido)⁸
- c) (O Senhor) + título académico (Dr., Arq.º, Eng.º, Professor) + nome próprio + apelido
- d) (A Senhora) + título académico (Dr.ª, Arq.ª, Eng.ª, Professora...) + nome próprio + apelido
- e) O/A Senhor/a + nome da profissão ou da função (funcionário, jornalista...)

A *senhora dona* (caso b) apresenta mais formalidade e distanciamento do que *dona*⁹. Além disso, é preciso esclarecer que, mesmo que no passado *D. + Nome próprio* fosse muito utilizado e ainda hoje seja frequentemente ouvido na comunicação entre portugueses, atualmente, com as mudanças no uso das FTs em PE, só o tratamento *a senhora dona* é considerado cortês para as mulheres (Vieira 2008). Na fórmula c), tal como se apresenta na Figura 2, quando o elemento *o/a Senhor/a* é acrescentado, o grau de familiaridade diminui, enquanto a distância aumenta, em relação à forma *Título*.

A forma *Vossa Excelência* é definida como um “tratamento cerimonioso” ou oficial por Cunha & Cintra (2014: 375). De acordo com os autores, esta FT é utilizada oralmente em ambientes como “Academias, Corpo Diplomático” ou situações como “emprego de comércio dirigindo-se a cliente, telefonista dirigindo-se a quem solicita uma ligação” (*op. cit.* 376). Na linguagem escrita, é mais usada a sua abreviatura *V. Ex.ª* como uma forma adequada (isto é, cortês) em correspondências oficiais ou comerciais.

Além das FTs mais correntes em PE acima apresentadas, também se utilizam tratamentos de parentesco (pai, mãe, filho/a, tio/a...), tratamentos de afeto (querido/a, amor...), tratamentos honoríficos (*vossa magnificência*, *vossa reverência*...), entre outros, em determinados contextos, para mostrar intimidade, simpatia ou formalidade, respetivamente.

Em PE, a FT pode ser utilizada isoladamente (ou com fórmulas de cumprimento) para chamar a atenção do(s)

8 Segundo Rodrigues (2002), não é cordial tratar os indivíduos do sexo feminino apenas pelo apelido. De acordo com Gyulai (2012: 41), “Senhora Maria, sem Dona, pelo menos em Portugal, revela menos consideração.”

9 Note-se que, segundo Ançã (2017), o tratamento por *D. + nome próprio* é socialmente incorreto, devendo usar-se *Srª D. + nome próprio*.

destinatário(s) ou iniciar uma conversa de maneira delicada, mas também quando “eventualmente acompanha o enunciado imperativo” (Carreira 2001: 86). Neste contexto, “pode ter como efeito o reforço ou a atenuação do ato direto de ordem” (*op. cit.* 86), isto é, a escolha adequada de FT pode, além de atenuar atos ameaçadores da *face* (a força do ato direto), produzir atos de valorização da *face* (mostrar respeito pelo alocutário), possibilitando assim tanto cortesia negativa como cortesia positiva¹⁰.

6. O sistema das FTs em chinês

Para uma identificação mais clara e sistemática das convergências e divergências entre as FTs alocutivas em PE e em chinês, consideramos indispensável explicitar, previamente, o sistema das FTs alocutivas em chinês. Assim sendo, realizamos uma revisão dos estudos de Cao (2005), Gu (1992), Liu (2008), Mai, Pereira & Morais (no prelo), Wan (2015), You, (2009) e Zhou (2011), sintetizando as suas teorias e propostas e a descrição do sistema das FTs alocutivas na LC.

No sistema linguístico do chinês, os verbos não possuem flexões. Isto significa que o verbo sozinho, sem o sujeito explícito, não demonstra como deve ser tratado o destinatário. É sempre o sujeito explícito por FTs pronominais ou nominais que manifesta o nível de proximidade e de distância entre os interlocutores e o grau de respeito em relação ao destinatário. Portanto, em chinês não existem FTs verbais, mas apenas as FTs pronominais e nominais.

I. FTs pronominais (2ª pessoa)

(1) Singular

- (a) 你 ‘nǐ’ *Forma de intimidade*
Tratamento igualitário ou de superior para inferior.
- (b) 您 ‘nín’ *Forma de reverência*
Tratamento de inferior para superior (em hierarquia ou em idade) ou em situações formais ou de serviços (não obrigatoriamente de inferior para superior em idade).

(2) Plural

- (a) 你们 ‘nǐmen’

II. FTs nominais

(3) Nome próprio:

- (a) 爱国 ‘Àiguó’¹¹

(4) FT + nome apelido

- (a) 小 xiǎo¹² ‘pequeno’ (ex. Xiǎo Lǐ)
(b) 大 dà¹³ ‘grande’ (ex. Dà Zhōu)
(c) 老 lǎo¹⁴ ‘velho’ (ex. (Lǎo Wáng)

(5) Nome completo

- (b) 李娜 ‘Lǐ Nà’
(c) 王刚 ‘Wáng Gāng’

(6) (Nome apelido +) *tratamento respeitoso*¹⁵

- (a) 先生 xiānshēng ‘senhor’
(b) 女士 nǚshì ‘senhora’
(c) 太太 tàitai / 夫人 fūrén ‘senhora casada’
(d) 小姐 xiǎojiě ‘senhora jovem’

(7) Nome de parentesco

- (a) 爸爸 bàba ‘pai’
(b) 妈妈 māmā ‘mãe’
(c) 哥哥 gēgē ‘irmão mais velho’
(d) 表姐 biǎojiě ‘prima mais velha’

(8) Nome de afeto

- (a) 亲爱的 qīn'ài de ‘querido/a’

(9) (Nome apelido +) título (não se diferencia no sexo):

- (a) 老师 lǎoshī ‘professor/a’
(b) 医生 yīshēng ‘médico’

(10) (Nome apelido +) nome de cargo (não se diferencia no sexo)

- (a) 校长 xiàozhǎng ‘reitor’
(b) 秘书 mìshū ‘secretário/a’

(11) Tratamentos comuns sociais:

- (a) 同志 tóngzhì ‘camarada’

10 De acordo com Kerbrat-Orecchioni (1992: 179), a cortesia negativa consiste em dois aspetos: a) evitar atos ameaçadores à *face* e b) fazer compensação para atenuar os atos ameaçadores à *face* realizados; a cortesia positiva consiste em efetuar a produção de AVFs.

11 Nome completo: 王爱国 ‘Wáng Àiguó’

12 Para os jovens.

13 Para indivíduos que não são jovens nem velhos.

14 Destinado a pessoas a partir da meia-idade.

15 Designação e classificação proposta por Mai, Pereira & Morais (no prelo).

É visível que, em chinês, os apelidos se posicionam antes dos nomes próprios e, também, antes dos tratamentos respeitosos, títulos profissionais e cargos. A formalidade, como outros fatores relevantes, determina a escolha das FTs em chinês: os tratamentos (1a), (3), (4), (7) e (8) são tratamentos utilizados nas situações menos formais enquanto as FTs (1b), (6), (9) e (10) são adequadas aos contextos relativamente formais.

A cortesia em chinês, além de se traduzir na utilização adequada das FTs acima enumeradas de acordo com o contexto enunciativo, também se rege por um princípio específico, que consiste na “estima e modéstia”, ou melhor dizendo, a tendência para elevar a posição dos ou-

tros e baixar a posição do locutor. Segundo Gu (1992), Liu (2008), You (2009) e Wan (2015), na cortesia linguística chinesa, quando se refere o “eu” ou “o(s) meu(s)/a(s) minha(s)...”, escolhe-se a forma para “depreciar”; no caso de se referir o destinatário ou “o(s) seu(s)/a(s) sua(s)...”, utiliza-se a forma para “apreciar e valorizar”, nomeadamente nas comunicações formais ou oficiais. Na Figura 3, em seguida, apresentam-se alguns exemplos de FTs para expressar estima e modéstia em chinês. Os caracteres sublinhados com duas linhas têm o sentido de apreciar e valorizar, enquanto os sublinhados por uma linha têm o sentido de humildade e modéstia.

Figura 3 - A expressão da estima e da modéstia das FTs em chinês

| | FT | Empresa | Apelido | Filho |
|----------------------------------|-------------------------------------|----------------------------------|-----------------------------|----------------------------|
| Formas dirigidas ao destinatário | 您 ¹⁶ 閣下 | 貴公司 | 尊姓 | 仝郎 |
| | nín gé xià 'V. Ex ^a ' | guì gong sī 'A vossa empresa' | zūn xìng 'O seu apelido' | líng láng 'O seu filho' |
| Formas que se referem ao locutor | 鄙人 | 敝公司 | 鄙姓 | 小儿 |
| | bǐ rén 'Eu' | bì gōng sī 'A nossa empresa' | bǐ xìng 'O meu apelido' | xiǎo'ér 'O meu filho' |

7. Convergências e divergências entre as FTs em PE e em chinês

Para diminuir as dificuldades e problemas que se colocam na aprendizagem e no uso das FTs em PE pelos alunos de LMC, consideramos necessário esclarecer os pontos de contacto e os pontos de divergência entre as FTs em PE e em chinês.

Fazendo parte do sistema de cortesia linguística, em ambas as línguas, a escolha adequada das FTs é determinada pelas características dos interlocutores (idade, sexo, papel desempenhado, religião, poder, hierarquia...), a proximidade ou a distância da relação interpessoal, a formalidade da comunicação, tabus culturais, entre outros fatores socioculturais. Este é um ponto de contacto entre as duas línguas.

No que diz respeito às divergências, a primeira diz respeito ao caso das FTs com “sujeito nulo”. Como referimos anteriormente, diversamente do PE, no sistema da LC não há FTs verbais devido à ausência de flexões nos verbos.

Uma outra diferença consiste no facto de, em chinês, o apelido isolado não poder funcionar como uma FT, ao passo que em PE pode ser uma FT dirigida aos indivíduos do sexo masculino (conhecidos e próximos). Em chinês,

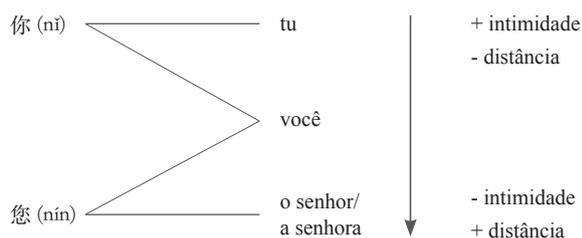
é aceitável a FT pelo nome próprio tanto para os homens como para as mulheres, diferentemente do PE. Como já foi referido, em PE, dependendo do nível de familiaridade, é aceitável tratar um homem pelo seu nome próprio, apelido, nome completo, Sr. + (*Nome próprio*) *Apelido*..., mas não é recomendável tratar uma mulher apenas pelo apelido (ou Sr.^a D.^a / (Sr.) *Título* + *Apelido*). Além disso, as posições dos apelidos também são diferentes nas duas línguas: em chinês, surgem antes dos nomes próprios e, também, antes dos tratamentos respeitosos, títulos profissionais e cargos, enquanto em PE acontece exatamente o contrário.

Em português, como concluímos pela Figura 2, há um eixo contínuo que indica o nível de distância e de formalidade entre diferentes FTs. Diversamente, em chinês, mesmo que também haja distinção ao nível da distância e da formalidade entre algumas FTs, não há este tipo de diferença entre 你 (nǐ) e o tratamento pelo nome (completo ou próprio), por um lado, nem entre 您 (nín) e tratamentos respeitosos, títulos profissionais e cargos, por outro.

Além das divergências já referidas, existem também diferenças entre as duas línguas no que diz respeito às FTs pronominais de 2SG: “你 (nǐ)” e “您 (nín)” em chinês, *tu* e *você/ o senhor/a senhora* em PE. Vejamos, na Figura 4, as relações entre essas FTs:

¹⁶ Forma de reverência da 2ª pessoa singular.

Figura 4 - FTs pronominais (em chinês e em PE) da 2ª pessoa do singular



As formas 你 (*nǐ*) e *tu* são FTs de proximidade, representando tratamento igualitário, ou de superior para inferior. Quanto a 您 (*nín*), cujo emprego já foi justificado anteriormente, apresenta menos intimidade e mais distância que 你 (*nǐ*). Desta forma, o tratamento por *você* pode corresponder a 你 (*nǐ*) e pode ser utilizado também entre iguais ou de superior para inferior (em idade ou em hierarquia). Por outro lado, com tratamento com mais distância que *tu*, em alguns casos, *você* em PE também pode representar 您 (*nín*). Sendo um tratamento que exprime respeito, 您 (*nín*) isolado também pode interpretar o tratamento *o senhor/a senhora*.

No que diz respeito aos fatores que determinam a escolha de FTs, mesmo que, geralmente, sejam semelhantes em PE e em chinês, pode dizer-se que a cada fator pode ser atribuída importância diferente nas duas culturas, como, aliás, Chen (2014: 29) registou:

Em português, de acordo com Carreira (1995), a ordem social e as suas hierarquias, a maior ou menor familiaridade, a idade e o sexo são, por ordem decrescente, os fatores que, mais diretamente, influenciam a escolha das FTs. Em chinês, segue-se principalmente a ordem de hierarquia social e etária¹⁷, seguida pelo critério de proximidade.

Esta divergência é consequência da diferença entre a cultura portuguesa e a cultura chinesa. Na verdade, na cortesia chinesa, a hierarquia (etária e social) ocupa um lugar muito mais importante do que na cortesia portuguesa.

Para além do que foi dito, é ainda importante referir que, em chinês, as FTs possuem uma função que em PE não existe. Elas funcionam como uma forma de cumprimento de inferior para superior (em idade, em classe social, em hierarquia, ou simplesmente para mostrar a reverência), sem serem acompanhadas por fórmulas de

cumprimento¹⁸. Pode-se cumprimentar alguém usando *tio, tia, avó, avô, diretor, professor*, conforme os casos, sendo essas FTs precedidas frequentemente pelo apelido da pessoa cumprimentada.

Outra diferença cultural que pode originar divergências na utilização das FTs entre a LP e a LC consiste na consciência da “modéstia”. A “modéstia” é muito mais valorizada na cultura chinesa do que na cultura portuguesa. Além disso, a definição de “modéstia” é diferente nas duas culturas. Na cultura chinesa, baixa-se a posição de si próprio para elevar a posição dos outros, enquanto na cultura portuguesa a modéstia consiste em não se valorizar ostensivamente. Por conseguinte, o que, em chinês, difere significativamente do PE é, obviamente, a “modéstia” apresentada pela distinção da FT escolhida para o caso de se referir a si próprio e ao alocutário. Esta “modéstia” manifesta-se também noutras formas de cortesia linguística.

8. A incorporação das FTs no ensino de PLE a alunos de LMC

As FTs têm sido reconhecidas como parte integrante do conjunto de estratégias de cortesia linguística por vários autores (Carreira 2001, 2004; Duarte 2010, 2011; Gu 1992; Haverkate 1994; Rodrigues 2002; You 2009, entre outros). São, por isso, fundamentais para a regulação da relação interpessoal e a realização de melhor efeito comunicativo. Assim sendo, a sua aprendizagem é imprescindível para todos os alunos de PLE.

Nos estudos de Carreira (2004), Chen (2014), Duarte (2010, 2011), Gyulai, (2012) e Hammermüller (2004), o uso das FTs em PE é apontado como um aspeto bastante complexo para os estrangeiros. Dada a sua complexidade e a grande diferença das FTs em chinês, defendemos uma melhor incorporação das FTs no ensino de Português aos alunos de LMC, para que situações de constrangimento e conflito sejam evitadas, contribuindo assim para o desenvolvimento da competência comunicativa.

Como dissemos anteriormente, a distinção entre a cultura portuguesa e a cultura chinesa determina divergências óbvias entre as duas línguas no tocante ao uso das FTs. Neste caso, acreditamos que, para melhor incorporar as FTs no ensino de PLE a alunos de LMC, não é suficiente introduzir apenas conhecimentos linguísticos, mas é ainda necessário promover um ensino baseado na interculturalidade. Como referem Bizarro & Braga (2005: 831), deve-se “criar uma interligação contínua e consciente entre a prática da língua e a interpretação e compreen-

¹⁷ Segundo a mesma autora, “a idade assume, (...), uma importância maior do que a hierarquia social” Chen (2014: 27). Neste sentido, na sociedade chinesa, as pessoas mais velhas, mesmo de hierarquia social inferior, são muito respeitadas.

¹⁸ De acordo com Li (2012), FTs, perguntas e fórmulas de saudação são as três formas de cumprimento mais correntes em chinês.

são das diferentes culturas co-presentes (as maternas e as estrangeiras)”.

O ensino de PLE, como de qualquer outra língua estrangeira, é “um processo multidimensional e complexo” (Grosso 2007: 83). Sendo uma vertente fundamental do sistema da cortesia linguística - indubitavelmente indispensável no ensino de PLE a alunos de LMC - as FTs também representam um campo multidisciplinar. Este facto implica, então, para além da vertente da interculturalidade, também a interdisciplinaridade do ensino de PLE a alunos de LMC.

9. Considerações finais

No presente trabalho de revisão de literatura, analisámos o *corpus* constituído por sete estudos sobre as FTs em PE e sete estudos sobre as FTs em chinês. Com base nesses estudos, analisámos o conceito de FTs corteses e os fatores que determinam a sua escolha/utilização. Nesse sentido, apresentámos uma nova sistematização das FTs em PE e em chinês. Além disso, identificámos e discutimos as principais convergências e divergências relativas à utilização das FTs nas duas línguas.

Tendo em conta a importância da aprendizagem das FTs para o desenvolvimento de todos os elementos da competência comunicativa, bem como possíveis dificuldades causadas pela complexidade das FTs em PE, devido às grandes diferenças entre as duas línguas e suas respectivas culturas, chegámos à conclusão de que uma melhor incorporação das FTs no ensino de Português a alunos de LMC é imprescindível para o desenvolvimento de competências, mas não apenas para a obtenção de diploma. Propomos então que, em termos didáticos, sejam contempladas abordagens interculturais e interdisciplinares, transformando o ensino de PLE de “construção de um conhecimento setorizado” em um ensino que oportuna a “construção de um conhecimento integrado” (Bizon 1994: 51).

Como todos os estudos, o nosso apresenta algumas limitações. Mesmo que o número de documentos analisados tivesse sido superior aos catorze, não conseguiríamos apresentar todas as possibilidades existentes em FTs das duas línguas e explicitar todos os pormenores e diferenças entre elas. Acreditamos que o estudo das FTs no ensino de PLE a alunos de LMC é um campo infundável, nomeadamente com as mudanças sociais e culturais e, também, com o aparecimento contínuo de novas necessidades e desafios a nós, docentes de PLE. Neste caso, é urgente dedicar uma maior atenção a este campo, com mais trabalhos de investigação dos docentes de PLE a alunos de LMC.

Referências¹⁹

- ANÇÁ, Maria Helena (2017) Reunião de trabalho do Laboratório de Investigação de Educação em Português (LEIP) do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro. Aveiro, Aveiro, Portugal.
- BENTO, António (2012) «Como fazer uma revisão de literatura: Considerações teóricas e práticas». *Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira)* 65: 42-44.
- BIZARRO, Rosa & Fátima BRAGA (2005) «Da(s) cultura(s) de ensino ao ensino da(s) cultura(s) na aula de Língua Estrangeira». Em *Homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela*, Org. por Secção de Linguística do Departamento de Estudos Portugueses e de Estudos Românicos, pp. 823-835. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- BIZON, Ana Cecília Cossi (1994) *Características da interação em contexto de ensino regular e em contexto de ensino interdisciplinar de português língua estrangeira*. Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística Aplicada, Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada na Área de Ensino-Aprendizagem de Segunda Língua e Língua Estrangeira.
- BROWN, Penelope & Stephen LEVINSON (1987) *Politeness: Some universals in language usage*. New York: Cambridge University Press.
- CAO, Wei (3 de 2005) «现代汉语中的称谓语和称呼语» «Os tratamentos designativos e vocativos em Chinês moderno». *Journal of Jiangsu University (Social Sciences)* 7(2): 62-69.
- CARDOSO, Teresa, Isabel ALARCÃO & Jacinto Antunes CELO-RICO (2010). *Revisão da literatura e sistematização do conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- CARDOSO, Teresa, Isabel ALARCÃO & Jacinto Antunes CELO-RICO (2013). «MAECC®: um caminho para mapear investigação». *Indagatio Didactica* 5(2): 289-299.
- CARMO, Hermano & Manuela FERREIRA (2008) *Metodologia da Investigação: guia para auto-aprendizagem* (2ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- CARREIRA, Maria Helena Araújo (1995) *Modalisation linguistique en situation d'interlocution: proxémique verbale et modalisation en portugais*. Université de Paris IV, Thèse de doctorat en Linguistique.
- CARREIRA, Maria Helena Araújo (2001) «A delicadeza em Português. Para o estudo das suas manifestações linguísticas». Em *Semântica e Discurso. Estudos de linguística portuguesa e comparativa (Português/Francês)*, pp. 82-93. Porto: Porto Editora.
- CARREIRA, Maria Helena Araújo (2004) «Les formes d'allocation du portugais européen: valeurs et fonctionnements discursifs». *Franco-British Studies*: 35-45.
- CHEN, Di (2014) *O papel da imersão na aprendizagem das formas de tratamento em português europeu por alunos chineses*. Universidade de Coimbra, Faculdade de Letras, Dissertação de Mestrado em Português como Língua Estrangeira e Língua Segunda.
- CINTRA, Luís Filipe Lindley (1972) *Sobre «formas de tratamento» na língua portuguesa*. Lisboa: Horizonte.
- CONSELHO DA EUROPA (2001) *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições ASA.
- COUTINHO, Clara Pereira (2015) *Metodologia de investigação em ciências humanas e sociais: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- CUNHA, Celso & CINTRA, Lindley (2014) *Nova gramática do português contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.

19 A tradução dos títulos e fontes das obras originalmente publicadas em chinês é da responsabilidade das autoras.

- DUARTE, Isabel Margarida (2010) «Formas de tratamento: item gramatical no ensino do Português Língua Materna». Em *Gramática: história, teorias, aplicações*, org. por Ana Maria Brito, pp. 133-146. Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto.
- DUARTE, Isabel Margarida (2011) «Formas de tratamento em português: entre léxico e discurso». *Matraga* 18(28): 84-101.
- GOUVEIA, Carlos (2008) «As dimensões da mudança no uso das formas de tratamento em Português Europeu». Em *Actas do Colóquio de Homenagem a Fernanda Irene Fonseca: O fascínio da Linguagem*, ed. por Maria de Fátima Oliveira e Isabel Margarida Duarte, pp. 91-100. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- GROSSO, Maria José (2007) «A actividade comunicativa em português do falante de língua materna chinesa». Em *Aproximações à Língua Portuguesa*, coord. por Maria Helena Ançã, pp. 83-90. Aveiro: Universidade de Aveiro - Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores.
- GU, Yueguo (1992) «礼貌、语用与文化». (Tradução para Português: Cortesia, pragmática e cultura). *外国语文双月刊* 4:10-17.
- GYULAI, Éva Viktória (2012) *Abordagem das formas de tratamento nas aulas de Português Língua Segunda/Língua Estrangeira*. Universidade do Porto, Faculdade de Letras, Relatório de Estágio - Mestrado em Português língua Segunda/ Língua Estrangeira.
- HAMMERMÜLLER, Gunther (1993) *Die Anrede im Portugiesischen. Eine soziolinguistische Untersuchung zu Anderkonventionen und Portugiesischen*. Chemnitz: Nov Never Verlag.
- HAMMERMÜLLER, Gunther (2004) *Adresser ou eviter, c'est la question... Comment s'adresser à quelqu'un en portugais sans avoir recours à un pronom ou à une autre forme équivalente*. Acesso em 24 de janeiro de 2018, disponível em https://cvc.cervantes.es/lengua/coloquio_paris/ponencias/pdf/cvc_hammermueller.pdf
- HAVERKATE, Henk (1994) *La cortesia verbal: estudio pragmatolinguístico*. Madrid: Editorial Gredos.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (1992) *Les interactions verbales, tome II*. Paris: Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (2005) *Le discours en interaction*. Paris: Armand Colin.
- LI, Suming (2012). 面向对外汉语教学的汉英礼貌用语对比分析 «*Estudo comparativo de linguagem cortês em chinês e em inglês para o ensino de Chinês Língua Estrangeira*». Shenyang: Universidade Normal de Shenyang.
- LIU, Dongyan (2008) «跨文化交际中称呼语的礼貌规范». «As regras de cortesia na utilização das formas de tratamento na comunicação intercultural». *黑龙江科技信息* 34: p. 270.
- MAI, Ran, PEREIRA, Urbana & MORAIS, Carlos (no prelo). *Gramática Chinesa para Falantes de Português*. Aveiro: Instituto Confúcio da Universidade de Aveiro.
- MARQUES, Maria Emília Ricardo (1988). *A complementação verbal. Estudo sociolinguístico* (Vol. I). Universidade Nova de Lisboa, Dissertação de Doutoramento da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.
- MARQUES, Maria Emília Ricardo (1995) *Sociolinguística*. Lisboa: Universidade Aberta.
- RODRIGUES, David Fernandes (2002) *Cortesia linguística: Uma competência discursivo-textual*. Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Dissertação de doutoramento em Linguística.
- VIEIRA, Alice (28 de setembro de 2008) «Senhoras Donas, por favor!» *Jornal de Notícias*. Acesso a 22 de janeiro de 2018, disponível em: http://hemerotecadigital.cm-lisboa.pt/EFE-MERIDES/AliceVieira/Recortes/JornaldeNoticias/Jornalde-Noticias_28Set2008_0012.pdf
- WAN, Li (7 de 2015). «跨文化交际语用及其失误浅析——以称呼语使用为例». «O uso da língua na comunicação intercultural e análise de falhas pragmáticas: as formas de tratamento». *时代文学* 7: p. 47.
- WANG, Jiangmei (2014) «A urgência da criação de uma licenciatura em Português nas Universidades Chinesas no contexto de estudo das línguas estrangeiras pouco utilizadas». Em *O Português na China - Ensino e Investigação*, coord. por Maria José Grosso e Ana Paula Cleto, pp. 88-98. Lisboa: Lidel.
- YI, Zemeng (2016) *O estudo comparativo das formas de tratamento em português (Europeu) e chinês (Mandarim)*. Universidade de Aveiro, Departamento de Línguas e Culturas, Dissertação de Mestrado em Línguas, Culturas e Literaturas.
- YOU, Qi (2009) «从汉语称呼语中透视中国文化和礼貌». «A cultura e a cortesia chinesa nas formas de tratamento em chinês». *科技信息 Science & Technology Information* 10: pp. 475 e 479.
- ZHOU, Meichen (9 de 2011) «汉语称呼语及其语用分析». «Análise das formas de tratamento em chinês e os seus empregos pragmáticos». *语言应用研究*: pp. 68-70.

Ensinar a ouvir: Para o desenvolvimento da compreensão do oral do aprendente de português língua não materna

João PEREIRA*

Resumo

A compreensão do oral ocupa um lugar fundamental na comunicação diária e, por essa razão, é determinante quando se aprende outra língua. Torna-se, por isso, essencial refletir sobre a forma como se tem trabalhado a compreensão do oral na aula de português língua não materna e adotar abordagens que promovam o efetivo desenvolvimento da proficiência do aprendente nesse âmbito, em linha com os resultados da investigação mais recente. O presente artigo pretende dar conta desses avanços teóricos, centrando-se na abordagem metacognitiva como forma de dar resposta aos múltiplos desafios envolvidos na compreensão de textos orais. Para exemplificar a abordagem em questão, apresentam-se atividades de compreensão do oral criadas especificamente para o público chinês de Macau a aprender português.

Palavras-chave: abordagens da compreensão do oral, metacognição, modelo de ensino metacognitivo, aquisição de língua segunda

1. Introdução

A reflexão em torno das dificuldades sentidas por parte de quem aprende uma língua não materna (doravante LNM)¹ em relação à compreensão do oral parece ainda estar longe de ocupar o centro das preocupações de quem a ensina, apesar dos avanços teóricos verificados nos últimos vinte anos, designadamente na área da linguística e da psicologia cognitiva (Goh 2008:189).

Embora seja a competência mais utilizada na comunicação diária (Rost 2001: 7) e parte das atividades desenvolvidas na sala de aula a contemplem, a prática mostra-nos que, em muitos casos, a compreensão do oral continua ainda a ser vista à luz de abordagens muito cen-

tradas no texto e pouco ou nada centradas no aprendente, refletindo ainda concepções teóricas datadas da década de 60 do século XX, como é o caso da utilização de exercícios de escolha múltipla, de inspiração comportamentalista (Goh 2008:189).

Se é verdade que a importância do uso comunicativo da língua ganhou relevância a partir da década de 70, o papel das estratégias e da metacognição tem vindo a ganhar, a partir da década de 90, um lugar de destaque na investigação em aquisição de línguas estrangeiras e segundas. É, precisamente, a importância da abordagem metacognitiva para o sucesso da compreensão do oral que constitui o cerne deste artigo.

* Instituto Português do Oriente, Macau || ✉ jo.pereira2005@gmail.com

¹ Os conceitos de *língua materna*, *língua segunda* e *língua estrangeira* nem sempre têm sido objeto de consenso, dependendo das perspetivas teóricas adotadas. Na aceção mais comum, *língua materna* (LM) é sinónimo de língua primeira (L1) e é entendida como a língua com a qual, em termos afetivos, o indivíduo mais se identifica (e, por isso, geralmente conotada com a língua a que primeiramente a mãe o expôs). *Língua segunda* (L2) é, geralmente, entendida como a língua não materna que goza do estatuto de língua oficial e à qual o aprendente está geralmente exposto, enquanto *língua estrangeira* (LE) se refere à língua não materna sem qualquer estatuto especial na comunidade do falante e que este adquire, quase sempre, em ambiente formal (Kecskes & Papp 2000: 2). Neste artigo, tendo em conta a heterogeneidade dos contextos sociolinguísticos e de aprendizagem, por um lado, e a falta de consenso absoluto em relação aos conceitos anteriormente referidos, por outro, optou-se por *língua não materna* (LNM), termo abrangente que designa “todas as situações em que o português não é língua materna” (Pereira 2015: 40).

Assim, a secção 2 começa por apresentar sucintamente as principais abordagens utilizadas para trabalhar a compreensão do oral, o que – espera-se – permitirá perceber a evolução que conduziu ao estágio atual da investigação. A secção 3 centra-se na origem e desenvolvimentos posteriores da abordagem metacognitiva, culminando nas propostas de Vandergrift (2004, 2007) e Goh (1997, 2008), que visam ambas ajudar a desenvolver a consciência do aprendente relativamente ao processo de compreensão de textos orais e, desta forma, facilitar o uso de estratégias de aprendizagem, assim como a reflexão sobre todo o processo com vista à preparação do próximo texto. A secção 4 exemplifica o uso da abordagem metacognitiva na sala de PLNM, apresentando, para o efeito, uma sequência de atividades de compreensão do oral elaboradas a partir do modelo de sequência pedagógica metacognitiva de Vandergrift (2004, 2007). A sequência foi aplicada em contexto de sala de aula, numa turma de nível B1 do Curso Geral de Português Língua Estrangeira do Instituto Português do Oriente (IPOR), em Macau, o que permitiu não só pôr em prática a abordagem em questão, como comprovar *in loco* as vantagens da sua utilização.

2. As várias fases do ensino-aprendizagem da compreensão do oral

2.1. O ensino comportamentalista

A compreensão do oral mereceu pouca ou nenhuma atenção até finais da década de 60 do século XX, sendo vista como um processo passivo, sem qualquer papel na aprendizagem da língua (Martínez-Flor & Usó-Juan 2006: 30). Esta visão subsidiária da teoria comportamentalista de Skinner (1957) encarava a aprendizagem da língua como um processo mecânico assente no padrão estímulo-resposta. A compreensão do oral consistia na imitação e memorização de sons, assim como de formas e estruturas gramaticais corretas. As atividades em aula passavam por realizar exercícios de identificação e consciência fonológica, identificar palavras-chave e passagens do texto, responder a questões para testar a compreensão do texto ou fazer ditados do mesmo (Vandergrift & Goh 2012: 6). Em termos de seleção do *input*, eram usados textos escritos, muito densos do ponto de vista lexical e gramatical, não se levando em conta as características intrínsecas da linguagem oral. Esta visão mecanicista do ensino centrada unicamente no texto e nos seus aspetos linguísticos, mais

do que na sua efetiva compreensão, não levava em conta, portanto, os aspetos cognitivos, que só seriam considerados posteriormente.

2.2. A abordagem cognitivista

No final dos anos 60, a compreensão do oral deixou de ser encarada como um processo mecanicista e passou a ser vista como um processo dinâmico de base cognitiva (Martínez-Flor & Usó-Juan 2006: 31), refletindo as teorias cognitivistas de Chomsky, segundo as quais os seres humanos possuem uma capacidade inata que lhes permite manipular dados e formular hipóteses acerca da língua (Chomsky 1959: 43). Como consequência, a investigação começou a centrar-se nos processos cognitivos envolvidos na compreensão e surgiram novas abordagens didáticas, que passaram a considerar a compreensão do oral como um elemento central da aprendizagem da LNM. Foi o caso da *Total Physical Response*, uma abordagem proposta por Asher (1969) e de acordo com a qual dever-se-ia expor o aprendente primeiramente a textos orais e, através de indicações não verbais, o mesmo deveria ser capaz de reconstruir oralmente o texto. Alguns anos depois, Krashen e Terrell (1983) apresentariam um outro modelo teórico, conhecido como *Natural Approach*, que estabelecia uma ordem natural de aquisição da língua, devendo o aprendente compreender primeiramente o que ouve antes de passar à fase da produção. No entanto, nenhuma das abordagens tinha em conta o tipo de interação, o papel do contexto ou a intencionalidade de quem ouve no processo de compreensão do oral. A consideração destes fatores verificar-se-ia, gradualmente, nos anos seguintes.

2.3. O método comunicativo

As teorias pós-comportamentalistas apresentadas no ponto 2.2. seriam determinantes para o aparecimento das abordagens comunicativas, no início dos anos 70 do século passado. Os seus pressupostos teóricos, inicialmente propostos por Hymes (1972), assentavam na ideia de que a competência linguística está mais associada ao uso real da língua do que ao conhecimento gramatical da mesma. Esta foi a visão que presidiu ao “Projeto de Línguas Vivas do Conselho da Europa”, lançado pelo Conselho da Europa na mesma altura e que estabeleceu um modelo comunicativo para o aprendente adulto de LNM².

Segundo esta metodologia, que ficou conhecida como Metodologia Comunicativa de Ensino de Línguas e que

2 Este projeto viria a dar origem à elaboração de “Níveis Limiares” para o ensino de diferentes línguas, como o *Threshold Level*, em 1975, *Un Niveau Seuil*, em 1976, *Un Nivel Umbral*, em 1979, *Kontaktschwelle*, em 1989, e *Livello Soglia*, em 1981, que antecederam a publicação, em 1988, do *Nível Limiar* para o ensino e aprendizagem do português LNM (Casteleiro, Meira & Pascoal 1988: 3).

inclui variantes como o Ensino por Tarefas, a compreensão do oral deve ser objeto da mesma atenção que as restantes competências linguísticas, tornando-se necessário, para o seu desenvolvimento, que o aprendiz seja capaz de compreender o essencial ou identificar pormenores e fazer previsões ou inferências em relação ao que vai ouvir (Goh 2008: 191). No que respeita a materiais, os professores são encorajados a abandonarem os textos escritos e a utilizarem materiais que reflitam a ‘vida real’, como canções, filmes e diálogos gravados. É a partir destes textos autênticos que, ainda que de forma circunscrita, os aprendentes são chamados a realizar tarefas estruturadas em torno de um tema e desenhadas para promoverem a utilização funcional da língua. Igualmente importante nesta metodologia é o aparecimento das atividades de pré-audição, cujo objetivo é a ativação dos conhecimentos prévios do aprendiz em relação ao tema para facilitar a compreensão nas atividades de audição subsequentes (Vandergrift & Goh 2012: 8).

No entanto, mesmo na metodologia comunicativa, o foco das aulas de compreensão do oral continua a ser a obtenção de um resultado ou produto final. Na prática, cada atividade é vista pelo aprendiz como um teste às suas capacidades de compreensão. Este continua ainda sem saber como deve ouvir, de forma a aumentar os seus índices de compreensão (e a diminuir os de ansiedade), quer nas atividades em sala de aula quer, sobretudo, no mundo exterior. Será a partir dos avanços operados, principalmente, no campo da psicologia cognitiva e da psicolinguística, a partir de finais da década de 70 do século XX, que se caminhará nesse sentido.

2.4.A abordagem interacionista

Nos finais dos anos 70 e princípios dos anos 80 do século passado, a compreensão do oral começa a ganhar mais relevância com a consideração de aspetos essenciais, como o seu carácter interativo, o contexto em que decorre a compreensão e o facto de ouvir implicar a construção de um sentido e de uma intencionalidade. Este último aspeto é particularmente importante e pode ser sintetizado nas palavras de Brown (1990: 147): “in normal life we have reasons for listening, and interests and purposes which our listening serves”. De acordo com esta perspetiva, a compreensão deve incidir no texto como um todo, e não em palavras ou frases isoladas. O ouvinte deve focar-se unicamente no conteúdo e no sentido, deixando de parte as questões formais.

Os aspetos sociais e culturais merecerão igualmente uma atenção especial por parte da investigação dos anos 80 e 90 e passam a desempenhar um papel essencial no processo de compreensão do oral. O contexto, por exem-

plo, passa a assumir grande importância no âmbito da sociolinguística, na medida em que, como refere Carrier (1999: 65), “real-life listening does not occur in a vacuum but rather in a rich social context”. Esta variável é fundamental para os ouvintes poderem determinar qual o comportamento verbal que devem adotar, em especial nas situações de comunicação bidirecional. Igualmente importantes nessa análise contextual são os elementos não verbais, como a linguagem corporal, os gestos ou o contacto visual, e as diferenças culturais. Um ouvinte consciente de todos estes aspetos estará mais apto a compreender aquilo que ouve noutra língua. A compreensão do oral ganha, nestes anos, um papel preponderante na aprendizagem de uma LNM, assumindo-se agora como um processo complexo, social e interativo.

A partir dos anos 90 do século passado, a atenção da investigação centrar-se-ia no aprendiz e nas formas de desenvolver a sua consciência metacognitiva, com vista a permitir-lhe controlar o processo de compreensão e, assim, conseguir os melhores resultados, tanto dentro como fora da sala de aula.

3. A abordagem metacognitiva: um ensino centrado no aprendiz

O interesse pela forma como o aprendiz enfrenta as dificuldades com que se depara na compreensão de textos orais tem merecido uma atenção especial nos últimos anos, evoluindo para abordagens que consideram essencial o ensino de processos metacognitivos. Na base deste ensino, está o conceito de metacognição, inicialmente proposto por Flavell (1976) no âmbito da psicologia cognitiva e definido como em seguida se apresenta:

‘Metacognition’ refers to one’s knowledge concerning one’s own cognitive processes and products or anything related to them, *e.g.* the learning relevant properties of information or data. For example, I am engaging in metacognition (metamemory, metalearning, metacognitive-attention, metalanguage, or whatever) if I notice that I am having more trouble learning A than B; if it strikes me that I should double-check C before accepting it as a fact; if it occurs to me that I had better scrutinize each and every alternative in any multiple-choice type task situation before deciding which is the best one; if I sense that I had better make a note of D because I may forget it. ... Metacognition refers, among other things, to active monitoring and consequent regulation and orchestration of these processes in relation to the cognitive objects or data on which they bear, usually in the service of some concrete goal or objective (Flavell 1976: 232 *apud* Goh 2008: 193).

Goh (2008) sintetiza o conceito da seguinte forma:

“... an individual's awareness of thinking and learning: what we are thinking, how we are thinking in relation to a learning task or situation and why we are thinking in a particular way. Metacognition also includes the ability to regulate these thinking processes. (*op. cit.* 193)

Segundo Flavell (1979 *apud* Goh 2008: 193), a consciência metacognitiva assume a forma de conhecimento metacognitivo, baseado nas ideias e conhecimento que se tem da aprendizagem, e de experiência metacognitiva, definida por aquele autor como “any conscious cognitive or affective experiences that accompany and pertain to any intellectual enterprise” (*op. cit.* 906).

Apesar de a metacognição poder ser desenvolvida no decorrer do processo de socialização, parece haver diferenças na forma como cada um a utiliza e controla (Veenman, Van Hout-Wolters & Afflerbach 2006: 9). O benefício do desenvolvimento das competências metacognitivas é comprovado por vários estudos sobre compreensão do oral em contexto de aprendizagem de LNM (ex. Young 1997; Goh e Taib 2006; Cross 2009; Vandergrift & Tafaghodtari 2010; Kumleh & Barjesteh 2017). Estes estudos demonstram que a utilização de uma abordagem de tipo metacognitivo tem efeitos positivos no desenvolvimento da consciência metacognitiva, no uso de estratégias apropriadas e no aumento da confiança e da motivação do aprendente face aos desafios da compreensão do oral.

A adoção de estratégias é precisamente um dos aspetos que os estudos mencionados referem como centrais para o desenvolvimento da competência metacognitiva. Scarcella & Oxford (1992: 63) definem-nas como “specifications, behaviors, steps or techniques - such as seeking out conversation partners, or giving oneself encouragement to tackle a difficult language task - used by students to enhance their own learning”.

No caso da compreensão do oral, a literatura (*e.g.* Abdalhamid 2012: 5; Bingol *et al.* 2014: 2) identifica três tipos: cognitivas, metacognitivas e socioafetivas. Em relação às estratégias cognitivas, é preciso distinguir entre as estratégias de compreensão geral, descendentes ou *top-down* (*i.e.* prever, adivinhar, explicar e visualizar) e as estratégias de compreensão específica, ascendentes ou *bottom-up* (*i.e.* repetição do texto oral, concentração nas características prosódicas do texto, tradução palavra a palavra, negociação da velocidade do discurso oral). Os aprendentes dos níveis avançados recorrem mais às estratégias do primeiro tipo e os aprendentes de níveis iniciais às estratégias do segundo tipo (Abdalhamid 2012: 16).

O sucesso das estratégias cognitivas parece depender, em grande medida, da utilização de estratégias metacognitivas, que permitem gerir e controlar a aprendizagem através da planificação, monitorização e avaliação. Por exemplo, ao usar estratégias de planificação, o ouvinte estabelece objetivos em relação a uma tarefa, aplicando os conhecimentos que tem das características do discurso oral (Gilakjani & Sabouri 2016: 125).

Não menos importante é a utilização de estratégias socioafetivas, as quais, segundo vários autores (*e.g.* Abdalhamid 2012; Gardner & MacIntyre 1993), permitem ao ouvinte potenciar a interação com outros e controlar a reação à aprendizagem (por exemplo, controlando os níveis de ansiedade).

A atenção prestada ao uso de estratégias como forma de desenvolver a compreensão do oral acabaria por servir de base a abordagens metacognitivas, destinadas não só a integrar essas estratégias no processo de compreensão, mas também a orientar o aprendente enquanto ouve, ajudando-o a gerir o processo de aprendizagem e a tirar partido dos conhecimentos e experiências dos seus pares. É o caso da abordagem metacognitiva para o ensino da compreensão do oral proposta por Vandergrift (2004, 2007) e Goh (1997, 2008). Segundo estes autores, é essencial que os professores desenvolvam nos ouvintes a autorregulação das aprendizagens, assim como o conhecimento e o controlo dos vários aspetos que concorrem para a compreensão dos textos orais.

Vejam, então, mais detalhadamente os pressupostos teóricos desta abordagem específica, antes de ilustrarmos a sua aplicação com a apresentação de uma sequência pedagógica metacognitiva baseada no modelo de Vandergrift (2004, 2007).

3.1. A abordagem metacognitiva do ensino da compreensão do oral

A aplicação da abordagem metacognitiva ao ensino da compreensão do oral, segundo o modelo de Vandergrift & Goh (2012), pressupõe um entendimento do conceito de metacognição que vai além da mera utilização de estratégias. Com efeito, para estes autores, “a metacognição é, acima de tudo, um processo abrangente que gere a aprendizagem (*op. cit.* 85). Nesta nova perspetiva, importa que o ouvinte desenvolva a sua consciência metacognitiva para responder de forma efetiva aos desafios da compreensão do oral, dentro e fora da sala de aula. Para alcançar esse nível de proficiência e autonomia, é preciso que os aprendentes tenham em conta os processos envolvidos na compreensão do oral, que aprendam a tirar partido das estratégias e que consigam controlar o processo de aprendizagem mediante a planificação, monitorização

e avaliação do mesmo. Igualmente importante para o sucesso das aprendizagens é a exploração do trabalho colaborativo com os pares, quebrando-se, assim, o isolamento em que o aprendiz tradicionalmente se encontra.

A abordagem metacognitiva para o ensino da compreensão do oral, segundo esta perspectiva, baseia-se na combinação de duas componentes essenciais da metacognição: o conhecimento metacognitivo e as estratégias metacognitivas (Goh, 2008: 194). Partindo de Flavell (1979), Goh (2008: 197) divide o conhecimento metacognitivo em três dimensões, cada uma delas referente a uma área espe-

cífica do conhecimento declarativo que os aprendentes de uma LNM devem desenvolver: o conhecimento pessoal, o conhecimento da tarefa e o conhecimento estratégico. Partindo da categorização de Brown (1978), Goh (2008: 197) associa três grupos de estratégias ao conhecimento estratégico, todas essenciais para o desenvolvimento da autorregulação das aprendizagens: a planificação, a monitorização e a avaliação.

A Figura 1, traduzida a partir do original publicado em Goh 2008: 198, resume os objetivos de aprendizagem para cada uma das componentes do ensino metacognitivo.

Figura 1 - Objetivos gerais de aprendizagem do ensino metacognitivo da compreensão do oral em LNM (Goh 2008: 198 - tradução do autor)

| <i>Conhecimento metacognitivo</i> | <i>Estratégias metacognitivas</i> |
|---|---|
| <p>Conhecimento pessoal</p> <p>Desenvolve o conhecimento pessoal enquanto ouvinte L2:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Analisa as convicções pessoais sobre a sua eficácia e conceitos prévios no que diz respeito à audição numa L2 ◆ Identifica problemas, causas e possíveis soluções | <p>Planificação</p> <p>Define os seus próprios objetivos de audição (◆) e de aprendizagem (◇) e a forma de os alcançar:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Visualiza as ideias principais ◆ Ensaia a linguagem a ser usada na tarefa ◆ Identifica partes importantes do input que espera ouvir ◇ Estabelece objetivos pessoais para desenvolver a compreensão ◇ Procura oportunidades adequadas para praticar a compreensão |
| <p>Conhecimento da tarefa</p> <p>Compreende a natureza da audição na L2 e as exigências inerentes à tarefa de aprender a ouvir:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Experiencia processos mentais, afetivos e sociais envolvidos na compreensão do oral ◆ Distingue diferentes modalidades de compreensão (por exemplo, compreender o essencial, compreender informação específica, fazer inferências) ◆ Analisa fatores que influenciam o seu desempenho ao nível da compreensão do oral (por exemplo, o falante, o texto, o interlocutor, a estratégia) ◆ Compara e avalia outras formas de desenvolver a compreensão do oral para além do ensino formal | <p>Monitorização</p> <p>Verifica os progressos feitos na compreensão do oral (◆) e os esforços realizados para desenvolver uma competência própria de compreensão do oral (◇):</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Verifica se compreende a mensagem recorrendo ao tipo de conhecimento mais adequado (por exemplo, contextual, factual, linguístico) ◆ Verifica a adequação e a precisão dos níveis de compreensão relativamente a informação nova e antiga ◇ Avalia os progressos na compreensão do oral tendo em conta o que foi planificado ◇ Reflete sobre oportunidades de alcançar os objetivos de aprendizagem |
| <p>Conhecimento estratégico</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Identifica as estratégias mais apropriadas para tipos específicos de tarefas e problemas de compreensão do oral ◆ Demonstra o uso de estratégias ◆ Identifica estratégias que poderão não se adequar ao seu estilo de aprendizagem ou à sua cultura | <p>Avaliação</p> <p>Avalia o sucesso da sua compreensão após uma tarefa de compreensão do oral (◆) e do plano que definiu para desenvolver aquela competência (◇):</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Determina a aceitabilidade global do seu nível de compreensão e interpretação da mensagem/informação ◆ Verifica a adequação e a precisão dos seus níveis de compreensão relativamente a informação nova e antiga ◆ Avalia a eficácia de estratégias de aprendizagem e de treino ◇ Avalia a eficácia do plano global traçado para desenvolver a compreensão do oral ◇ Avalia a adequação do conjunto de objetivos de aprendizagem |

De acordo com Goh (2008: 199-200), os objetivos enumerados na Figura 1 podem ser alcançados através da realização de dois tipos de tarefas de compreensão do oral: *tarefas integradas de experimentação e reflexões orientadas sobre compreensão do oral*. O primeiro tipo incide sobre as atividades presentes nos manuais ou materiais preparados pelos professores, cabendo ao aprendente incorporar aspetos metacognitivos que lhe permitirão extrair informação e construir o sentido do texto. Exemplos de tarefas deste tipo incluem as seguintes, enumeradas em Goh (2008: 201):

(a) *Sequência metacognitiva de compreensão do oral*

Sequência na qual os aprendentes passam por fases específicas de utilização de estratégias promotoras do sucesso da compreensão e da participação em interações orais, a que se segue a autoavaliação da aprendizagem. Este tipo de tarefa, inicialmente apresentada em Vandergrift (2004, 2007), servirá de base aos materiais apresentados em seguida na secção 4.

(b) *Audição autodirigida*

Conjunto de instruções destinadas a direcionar os aprendentes para atividades de pré-audição, de autoavaliação do desempenho e de preparação para tarefas futuras.

(c) *Atividades de percepção pós-audição*

Atividades centradas no desenvolvimento da consciência fonológica do aprendente.

O segundo tipo de tarefas (*i.e.* as *reflexões orientadas sobre compreensão do oral*) tem por finalidade que o aprendente reflita sobre as suas experiências enquanto ouvinte de uma LNM, com vista a, por um lado, aumentar os conhecimentos sobre essa competência e, por outro, estar cada vez mais apto a planear e a orientar a sua aprendizagem. Entre outros, Goh (2008: 201) avança os seguintes exemplos de tarefas reflexivas:

(d) *Diários*

Através de um conjunto de questões relacionadas com as três dimensões do conhecimento metacognitivo, os aprendentes refletem sobre as suas experiências enquanto ouvintes de uma LNM.

(e) *Gráficos de ansiedade e motivação*

Os aprendentes apresentam, sob a forma de diagramas,

a evolução dos níveis de ansiedade e de motivação das várias tarefas realizadas dentro e fora da sala de aula.

(f) *Questionários*

Os aprendentes avaliam o seu conhecimento e desempenho a partir de uma lista de itens sobre conhecimento metalinguístico em LNM. Um questionário deste tipo, intitulado *Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (MALQ)*, foi desenvolvido por Vandergrift *et al.* (2006) e será também tido em conta nos materiais apresentados na secção seguinte.

4. Exemplo de sequência pedagógica metacognitiva

A sequência pedagógica metacognitiva que se segue adota o modelo proposto em Vandergrift (2004, 2007) e ilustra a utilização da abordagem metacognitiva em atividades de compreensão do oral em LNM.

O objetivo deste tipo de sequência pedagógica passa por desenvolver a consciência metacognitiva do aprendente relativamente aos processos cognitivos que podem ser mobilizados para se ter sucesso na compreensão do oral, tanto dentro como fora da sala de aula. Segundo o próprio Vandergrift, “such listening practice, without the threat of evaluation, can help listeners gain a greater awareness of the metacognitive processes underlying successful listening and learn to control these processes themselves” (2007: 198). Pretende-se, desta forma, capacitar o aprendente nos processos de planificação da atividade, monitorização da compreensão, resolução de problemas e avaliação das abordagens e dos resultados (Vandergrift & Goh 2012: 105).

A sequência pedagógica metacognitiva foi desenhada para atividades de escuta unidirecional e pode ser aplicada a aprendentes de diferentes idades e níveis de proficiência linguística (Vandergrift 2004: 12).

A estrutura seguida na sequência que em seguida se apresenta baseia-se, concretamente, na proposta avançada em Vandergrift (2004: 11), indicando as diferentes etapas que a compõem e as estratégias metacognitivas correspondentes que o aprendente deverá utilizar. Após a explicação de cada etapa, que inclui a descrição da sua operacionalização em sala de aula, são apresentadas as atividades didáticas correspondentes. No caso, todas foram criadas a partir de um episódio dedicado a Hong Kong do programa de televisão *Volta ao Mundo*, cuja apresentação está a cargo do conhecido escritor português José Luís Peixoto³ (ver transcrição do episódio no Apêndice

3 Este programa, emitido a 6 de agosto de 2016, encontrava-se disponível à data de publicação em: <http://www.rtp.pt/play/p2498/e246137/volta-ao-mundo>.

deste artigo). A escolha deste material teve em conta o perfil do público-alvo ao qual foi aplicada a sequência, concretamente, uma das turmas de nível B1 do Curso Geral de Português Língua Estrangeira do IPOR, constituída por 14 aprendentes jovens e adultos de Macau. O tempo previsto para a realização do conjunto de atividades apresentado foi de noventa minutos. A aplicação da sequência permitiu, assim, confirmar as vantagens da utilização da abordagem metacognitiva no desenvolvimento da competência de compreensão do oral dos aprendentes.

4.1. Etapa 1: Planificação e previsão

A primeira etapa da sequência pedagógica metacognitiva visa direcionar a atenção dos aprendentes, pelo que

promove a mobilização de estratégias metacognitivas de planificação e de direcionamento da atenção (Vandergrift 2004: 11).

Para o efeito, os aprendentes são informados sobre o tema e tipo de texto, fazendo depois previsões sobre os tipos de informação e as palavras que vão ouvir. O facto de o programa no qual se baseia a sequência ser dedicado a Hong Kong permitiu ativar, sem grandes dificuldades, os conhecimentos prévios dos aprendentes em relação a uma região que, dada a proximidade com Macau, é de todos conhecida.

Na Figura 2, em seguida, apresenta-se a atividade utilizada para concretizar os objetivos previstos para a primeira etapa da sequência metacognitiva.

Figura 2 - Atividade 1: Planificação & Previsão

Vai ver um programa de televisão da RTP 3, Volta ao Mundo, dedicado a Hong Kong e apresentado pelo escritor português José Luís Peixoto.

1. Antes de ver o programa, realize as seguintes atividades:

1.1. Escreva sobre o que acha que vai ouvir em relação aos tópicos apresentados. Apresente três ideias para cada um deles:

a) Espaço físico

b) População (incluindo as várias comunidades imigrantes)

c) Atrações turísticas

d) Meios de transporte (há algum meio de transporte diferente daqueles que existem em Macau? Como é o sistema de pagamento?)

1.2. Compare agora as suas respostas com as de um colega e veja o que de diferente ele prevê ouvir. Inclua duas dessas ideias à sua lista.

4.2. Etapa 2: Primeira verificação

É nesta etapa que os aprendentes contactam com o texto áudio pela primeira vez. Depois disso, confirmam as hipóteses levantadas inicialmente, fazendo as devidas

correções e tomando nota de outras informações que compreenderam. Posteriormente, comparam aquilo que escreveram com um colega e procedem a alterações. Finalmente, estabelecem o que necessita de resolução e quais os pormenores que requerem uma atenção especial.

As estratégias metacognitivas associadas com esta segunda etapa da sequência são, portanto, estratégias de monitorização, de planificação e de atenção seletiva.

Em termos práticos, os aprendentes reagiram muito positivamente ao facto de terem de trabalhar em grupo, e comprovou-se que, efetivamente, há uma diminuição dos

índices de ansiedade em relação à compreensão do oral, uma vez que, na linha do que defendem Vandergrift & Goh (2012: 117), se está a trabalhar o desenvolvimento da capacidade de o aprendente compreender o que ouve, e não apenas a testar a sua capacidade de compreensão do oral.

Figura 3 - Atividade 2: Primeira verificação

2. Visione agora o programa. Ponha um (✓) ao lado das ideias que você e o seu colega conseguiram prever e, a seguir, registre as informações que nenhum dos dois previu, bem como outros elementos que não conseguiu compreender perfeitamente.

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

4.3. Etapa 3: Segunda verificação

Nesta etapa, os aprendentes ouvem o texto pela segunda vez. Começam depois por verificar os pontos em que houve discordância, fazendo as devidas correções e escrevendo pormenores adicionais entretanto compreendidos. Segue-se uma discussão na turma, com todos os membros a contribuírem para a reconstrução dos pontos principais do texto e dos pormenores mais pertinentes. Esta discussão é intercalada com reflexões sobre a forma como os aprendentes conseguiram compreender determinadas palavras ou partes do texto. As estratégias de monitori-

zação, resolução de problemas e avaliação são, portanto, as estratégias metacognitivas mais relevantes nesta etapa.

A aplicação da sequência confirmou que os aprendentes, incluindo os que apresentavam mais dificuldades, conseguiram realizar, em termos gerais, a atividade proposta. De facto, foi possível reconstruir globalmente o sentido do texto, como resultado da entreaajuda que se estabeleceu entre pares, embora os aprendentes tivessem tido dificuldade em verbalizar as estratégias metacognitivas utilizadas.

Figura 4 - Atividade 3: Segunda verificação

3. Depois de verificar as previsões que fez e de discutir os resultados com o seu colega, visione novamente o programa para comprovar o que compreendeu e para solucionar diferenças na compreensão que teve com o seu colega. Registre depois novas informações e detalhes que ouviu.

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

4.4. Etapa 4: Última verificação

Os aprendentes fazem a última audição do texto e centram-se na informação que não foi possível obter durante a discussão na turma. Após este trabalho, partilham com os colegas o que compreenderam. De notar que a audição pode ser acompanhada pela transcrição de todo o texto

ou só de uma parte. A vantagem de disponibilizar a transcrição ao aluno é a de este poder esclarecer as suas dúvidas em relação a determinados aspetos do texto, facto que a prática revelou. Em termos de estratégias metacognitivas utilizadas nesta etapa, destacam-se a atenção seletiva e a monitorização.

Figura 5 - Atividade 4: Última verificação

4. Visione o programa pela terceira vez e verifique o que compreendeu, assim como a informação nova apresentada pelos colegas da turma. Pode acompanhar a audição com a leitura da transcrição do texto.

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

4.5. Etapa 5: Reflexão

Como a interação dos processos metacognitivos varia de aprendente para aprendente (Vandergrift & Goh 2012: 108), importa refletir sobre as estratégias utilizadas para solucionar as dificuldades de compreensão, por um lado, e para estabelecer objetivos para a próxima atividade de compreensão da leitura, por outro. Por isso, é a avaliação a estratégia metacognitiva usada nesta etapa.

Uma forma de realizar essa reflexão, como foi referido no ponto anterior, é através da aplicação de questionários,

como o que se segue, desenvolvido a partir do *Metacognitive Awareness Listening Questionnaire* (Vandergrift et al. 2006: 462) e aplicado no final da sequência. De referir a importância que o professor tem na clarificação da linguagem, sobretudo quando o aprendente é confrontado com este tipo de questionário pela primeira vez. Foi o que se verificou na aplicação do questionário, o que mostra que o desenvolvimento da consciência metacognitiva exige tempo e trabalho até alcançar resultados.

Figura 6 - Atividade 5: Reflexão

5. Reflita, agora, sobre as estratégias que utilizou para compreender o programa e realizar as atividades propostas. Para isso, responda ao seguinte questionário, de acordo com as instruções dadas. Utilize esta grelha nas próximas atividades e compare as respostas, como forma de o ajudar a refletir e a melhorar a compreensão do oral.

Reflexão e definição de metas

Para cada item (1 a 13), utilize esta escala de 1 a 6 para exprimir o que pensa.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|-----|--|----------|-------------------|-------------------|----------|------------------------|
| | Concordo plenamente | Concordo | Concordo em parte | Discordo em parte | Discordo | Discordo completamente |
| 1. | Antes de começar a ouvir, estabeleço a forma como vou ouvir. | | | | | _____ |
| 2. | Penso que ouvir é mais difícil do que ler, falar ou escrever em Português. | | | | | _____ |
| 3. | Traduzo para mim enquanto ouço. | | | | | _____ |
| 4. | Sou capaz de me concentrar facilmente. | | | | | _____ |
| 5. | Uso a minha experiência e conhecimento para me ajudarem a compreender. | | | | | _____ |
| 6. | Antes de ouvir, penso em textos semelhantes que já ouvi. | | | | | _____ |
| 7. | Tento voltar atrás no que estou a ouvir, quando perco a concentração. | | | | | _____ |
| 8. | Quando estou a ouvir, procuro adaptar a forma como estou a interpretar o que ouço, se vejo que não é a mais correta. | | | | | _____ |
| 9. | Depois de ouvir, penso no que ouvi e em como posso ouvir de forma diferente na próxima vez. | | | | | _____ |
| 10. | Não fico nervoso quando ouço em Português. | | | | | _____ |
| 11. | Quando tenho dificuldade em compreender o que ouço, desisto e paro de ouvir. | | | | | _____ |
| 12. | Uso a ideia geral do texto para me ajudar a adivinhar o significado das palavras que não compreendo. | | | | | _____ |
| 13. | Quando compreendo o significado de uma palavra, penso no que ouvi anteriormente, para perceber se estou correto. | | | | | _____ |

5. Conclusão

Uma das primeiras conclusões que podemos retirar desta reflexão em torno das abordagens de ensino da compreensão do oral em contexto de aprendizagem de uma LNM é o reconhecimento da importância crescente que esta competência tem vindo a merecer por parte da investigação, sobretudo a partir dos anos 90 do século passado. O quadro evolutivo traçado neste artigo mostra como os avanços na área se foram operando, conduzindo a uma visão que se centra agora na necessidade de desenvolver as competências metacognitivas do aprendente como forma de atingir níveis mais elevados de compreensão dos textos orais em LNM. Deste modo, o aprendente deixa de estar na posição de ouvinte passivo perante a tarefa para passar a agente ativo. Não se limita apenas a ouvir, pensa também sobre o que e como vai ouvir, reflete sobre as estratégias que usou durante a audição e estabelece metas para a audição do próximo texto.

As atividades de compreensão do oral deixam, portanto, de ser vistas em função da avaliação dos resultados obtidos, passando a ter um aspeto mais formativo. Assim se consegue que os aprendentes, para além de desenvolverem a sua proficiência nesta área, reduzam os níveis de ansiedade normalmente associados a este tipo de atividades. Para o sucesso alcançado, muito contribui a possibilidade de o aprendente poder trabalhar com os seus pares, como tivemos oportunidade de constatar com a aplicação da sequência metacognitiva atrás apresentada.

Outro dado importante que importa destacar prende-se com os resultados da investigação realizada para aferir o impacto da metacognição no ensino, que confirmam as vantagens da sua utilização no desenvolvimento da competência de compreensão do oral. Alguns desses estudos, referidos anteriormente, demonstram que a inclusão do tipo de atividades metacognitivas aqui apresentadas têm efeitos positivos na aprendizagem de uma LNM, não só em relação a aprendentes de várias idades e níveis de proficiência linguística, como também relativamente àqueles com mais dificuldades.

Por último, importa refletir sobre o facto de a abordagem metacognitiva não ser ainda utilizada nos manuais escolares, designadamente nos de português LNM, e de os professores continuarem a utilizar nas aulas atividades de compreensão do oral que remontam aos anos 60 do século passado, como é o caso das questões de escolha múltipla. Uma das possíveis explicações para este fenómeno, que o autor pode reiteradamente confirmar na generalidade dos contextos onde lecionou PLNM, é o facto de os exames de certificação internacional, incluindo os do CAPLE, continuarem a avaliar a compreensão do oral utilizando, primordialmente, esse tipo de exercícios. É, sem dúvida,

necessário que o professor prepare da melhor forma os seus alunos para o referido exame, mas sem se esquecer de incorporar nas atividades de compreensão do oral os avanços entretanto verificados nas abordagens ao ensino desta competência. Nesse sentido, a integração do ensino da metacognição em atividades convencionais de compreensão do oral assume-se como um fator de desenvolvimento dos níveis de compreensão, como este texto procurou mostrar.

Referências

- ABDALHAMID, Fouad (2012) *Listening Comprehension Strategies of Arabic-Speaking ESL Learners*. Colorado State University, Dissertação de Mestrado.
- ASHER, James (1969) «The total physical response approach to second language learning». *Modern Language Journal* 53(1): 3-17.
- BINGOL, Azmi, Behcet CELIK, Naci YIDLIZ & Tugrul MART (2014) «Listening Comprehension Difficulties Encountered by Students in Second language Learning Class». *Journal of Educational and Instructional Studies in the World* 4(4): 1-6.
- BROWN, Ann (1978) «Knowing when, where, and how to remember: a problem of metacognition». Em *Advances in Instructional Psychology (Vol. 1)*, ed. por R. Glaser, pp. 77-165. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- BROWN, Gillian (1990) *Listening to spoken English* (2ª ed). London: Longman.
- CARRIER, Karen (1999) «The social environment of second language listening: Does status play a role in comprehension?». *Modern Language Journal* 83(1): 65-79.
- CASTELEIRO, João Malaca, Américo MEIRA & José PASCOAL (1988) *Nível Limiar*. Strasbourg: Conseil de l'Europe; Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.
- CHOMSKY, Noam (1959) «A review of B.F. Skinner's *Verbal behavior*». *Language* 35(1): 26-58.
- CROSS, Jeremy (2009) «Effects of listening strategy instruction on news videotext comprehension». *Language Teaching Research* 13(2): 151-176.
- FLAVELL, John (1976) «Metacognitive Aspects of Problem Solving», em *The Nature of Intelligence*, ed. por L.B. Resnick, pp. 231-235. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- FLAVELL, John (1979) «Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry». *American Psychologist* 34(10): 906-911.
- GARDNER, Robert & Peter MACINTYRE (1993) «A student's contribution to Second Language Learning: Part II, Affective Factors». *Language Teaching* 26: 1-11.
- GILAKJANI, Abbas & Narjes SABOURI (2016) «Learners' Listening Comprehension difficulties in English language learning: a literature review». *English Language Teaching* 9(6): 123-133.
- GOH, Christine & Yusnita TAIB (2006) «Metacognitive instruction in listening for young learners». *ELT Journal* 60(3): 222-232.
- GOH, Christine (1997) «Metacognitive awareness and second language listeners». *ELT Journal* 51(4): 361-369.
- GOH, Christine (2008) «Metacognitive instruction for second language listening development theory: practice and research implications». *RELC Journal* 39(2): 188-213.

- HYMES, Dell (1972) «On communicative competence». Em *Sociolinguistics*, ed. por John Pride e Janet Holmes, pp. 269-293. Baltimore: Penguin Books.
- KECSKES, Istvan & Tunde PAPP (2000) *Foreign language and mother tongue*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- KRASHEN, Stephen & Tracy TERRELL (1983) *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon Press.
- KUMLEH, Maryam & Hamed BARJESTEHEH (2017) «The Effect of Metacognitive Listening Instruction on EFL Young Language Learners' Acquisition of Simple Past Tense». *Journal of Applied Linguistics and Language Research* 4(5): 1-19.
- MARTÍNEZ-FLOR, Alicia & Esther USÓ-JUAN (2006) «Towards acquiring communicative competence through the four skills». Em *Current Trends in the Development and Teaching of the Four Language Skills*, ed. por Esther Usó-Juan & Alicia Martínez-Flor, pp. 29-46. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- MORLEY, Joan (2001) «Aural comprehension instruction: Principles and practices». Em *Teaching English as a second or foreign language*, ed. por Marianne Celce-Murcia, pp. 69-85. Boston: Heinle and Heinle.
- PEREIRA, António da Costa (2015) *Competência linguística em português europeu língua materna e língua não materna: aquisição, ensino e aprendizagem de expressões idiomáticas*. Universidade do Minho, Tese de Doutoramento.
- ROST, Michael (2001) «Listening». Em *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*, ed. por Ronald Carter e David Nunan, pp. 7-13. Cambridge: Cambridge University Press.
- SANROMÁN, Álvaro Iriarte (2015) *Competência linguística em português europeu língua materna e língua não materna: aquisição, ensino e aprendizagem de expressões idiomáticas*. Universidade do Minho, Tese de Doutoramento.
- SCARCELLA, Robin & Rebecca OXFORD (1992) *The Tapestry of Language Learning: The Individual in the Communicative Classroom*. Boston: Heinle & Heinle.
- SKINNER, Burrhus (1957). *Verbal behavior*. New York: Appleton.
- VANDERGRIFT, Larry, Christine GOH, Catherine MARESCHAL & Marzieh TAFAGHODTARI (2006) «The Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (MALQ): Development and validation». *Language Learning* 56(3): 431-462.
- VANDERGRIFT, Larry & Marzieh TAFAGHODTARI (2010) «Teaching learners how to listen does make a difference: An empirical study». *Language Learning* 60(2): 470-497.
- VANDERGRIFT, Larry & Christine GOH (2012) *Teaching and learning second language listening – metacognition in action*. New York, London: ESL & applied linguistics professional series.
- VANDERGRIFT, Larry (2004) «Learning to listen or listening to learn?» *Annual Review of Applied Linguistics* 24: 3-25.
- VANDERGRIFT, Larry (2007) «Recent developments in second and foreign language listening comprehension research». *Language Teaching* 40(3): 191-210.
- VEENMAN, Marcel, Bernadette VAN HOUT-WOLTERS & Peter AFFLERBACH (2006) «Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations» *Metacognition and Learning* 1(1): 3-14.
- YOUNG, Ming Yee (1997) «A serial ordering of listening comprehension strategies used by advanced ESL learners in Hong Kong». *Asian Journal of English Language Teaching*, 7: 35-53.

Anexo I

Transcrição do programa *Volta ao Mundo*:

José Luís Peixoto - Hong Kong é encontro e fusão, Oriente e Ocidente. A influência britânica sente-se ainda em avenidas longas, atravessadas por elétricos e autocarros de dois andares.

- Começamos pelo *Sassy*. Para quem não conhece, que tipo de conteúdos cobre o blogue?

Lauren Yeeu - *Sassy* é o guia de Hong Kong para mulheres. Cobrimos a área do *Lifestyle*, como a comida e a bebida, restaurantes e bares preferidos. É sempre muito popular entre os *foodies*. Também temos compras, moda e eventos que acontecem em Hong Kong, e são muitos. Saúde e bem-estar também são tratados, como aulas de *fitness*, de ioga, e também temos uma secção dedicada aos casamentos.

Voz off - Descubra Hong Kong no topo de um autocarro de dois andares. Esta solução existe em diversas cidades do mundo, mas aqui faz ainda mais sentido. Passa por 20 monumentos e 29 edifícios históricos.

JLP - Entre os arranha-céus, entre os mercados, nunca faltam altares onde o fumo do incenso alimenta os espíritos. O templo de Man Mo é um dos que mais chama a atenção em Hong Kong.

- Para além de ser um dos espaços de devoção mais importantes do território, o templo *Mon Ma [Man Mo] é também uma atração que vale a pena visitar

- A vitalidade de Hong Kong sente-se nas ruas. A todas as horas há passeios cheios, multidões que vão para algum lugar. Se não existe um centro, é porque existem mais centros do que aqueles que conseguimos contar.

Voz off - Se vai passar mais de um dia em Hong Kong, compre o cartão eletrónico Octopus. A partir de quatro euros e meio, aceda facilmente ao metro, elétrico, barco e autocarro dentro da cidade. O cartão permite ainda efetuar pagamentos em lojas de conveniência, supermercados e máquinas de venda automática.

JLP - Diria que, para alguém que cá venha pela primeira vez, e queira sair à noite, a opção mais óbvia é o Soho. Mas o que recomendaria quanto à vida noturna?

LY - Nesse campo, Lan Kwai Fong é a nossa *Strip*, com muitos bares, pessoas a beber na rua, um ambiente louco. Vale pela experiência, nem que seja uma só vez. Se preferir algo mais descontraído e calmo, pode encontrar alguns locais em Sheung Wan, mais afastado do Soho, mas Lan Kwai Fong vale mesmo a pena a experiência.

JLP - O Pico Victoria é o ponto mais alto de Hong Kong e, como tal, oferece uma vista única sobre a paisagem também única do território. Lá em baixo, os mais de sete milhões de habitantes encontram um lugar num intrincado labirinto de betão.

Voz off - Nove esculturas do artista plástico colombiano Fernando Botero estão em exposição no Porto Central em Hong Kong. Até 14 de agosto, das 9.00H às 21.00H, aproveite para conhecer o trabalho deste conceituado escultor.

JLP - Aos domingos, as empregadas domésticas filipinas têm a sua folga semanal. São milhares. Enchem as ruas do centro de Hong Kong e proporcionam imagens fora do comum, que não se repetem em nenhum outro lugar do mundo.

- Esperamos que tenha gostado desta viagem. Na próxima semana, a volta ao mundo continua.

Produção de vogais orais tónicas do PLE por falantes nativos de chinês mandarim

Adelina CASTELO^a & Maria João FREITAS^b

Resumo

O presente estudo¹ tem dois objetivos: descrever a produção de vogais orais tónicas por falantes nativos de chinês mandarim em processo de aprendizagem do português europeu como língua estrangeira e identificar as implicações didáticas decorrentes dos resultados descritos. Os participantes (oito falantes nativos de chinês mandarim aprendendo português durante um ano letivo) realizaram uma tarefa de nomeação de imagens correspondentes a itens lexicais fonologicamente controlados; as suas produções orais foram gravadas e foneticamente transcritas. Os resultados são descritos tendo em conta (i) o impacto das variáveis fonológicas na taxa de sucesso de produção de vogais e (ii) os tipos de estratégias de reconstrução nas produções não conformes ao alvo. Os resultados contribuem para a definição do perfil fonético dos aprendentes chineses de português. Por fim, são identificadas implicações didáticas dos dados relevantes para o ensino do português no contexto em foco.

Palavras-chave: aprendentes chineses, português como língua estrangeira, vogais orais, variáveis fonológicas, ensino da pronúncia.

1. Introdução

Nos últimos anos, o interesse pela aprendizagem do português como língua estrangeira (PLE) tem crescido substancialmente na China, dando origem a vários desafios a serem ultrapassados: (i) a falta de professores experientes no ensino de PLE; (ii) o número insuficiente de materiais didáticos ajustados às necessidades dos aprendentes de língua materna chinesa que aprendem a língua no interior da China; (iii) a necessidade de investigação sobre a aquisição do PLE por parte deste grupo de aprendentes (cf. André 2016). Mais concretamente, para a criação de materiais didáticos tão ajustados quanto possível às necessidades dos aprendentes de língua materna chinesa, será conveniente conhecer o processo de aquisição do PLE por parte destes alunos, incluindo o que diz respeito à aprendizagem da componente fonético-fonológica do português.

Foram já realizados alguns estudos acerca da aquisição de diferentes estruturas da componente fonético-fonológica do português por aprendentes chineses, embora poucos sobre o sistema vocálico (Castelo & Freitas 2017, Castelo & Santos 2017). Dada a proeminência percetiva das vogais, o seu uso em enunciados de fala é, em qualquer língua, um indicador importante do nível de proficiência do aprendente, pelo que se torna crucial aprofundar o conhecimento sobre a aprendizagem deste subsistema segmental por parte dos aprendentes chineses. Trabalhos anteriores têm procurado fornecer algumas informações acerca deste tópico com base em diferentes fontes, tais como dados de produção oral e escrita, bem como de experiência letiva. Este último tipo de dados, embora não seja tão fiável, pelo seu carácter subjetivo, impressionista, adianta já algumas indicações que são úteis em traba-

^a Instituto Politécnico de Macau; Universidade de Lisboa, Centro de Linguística || ✉ adelina.castelo@ipm.edu.mo

^b Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras e Centro de Linguística || ✉ joaofreitas@letras.ulisboa.pt

1 O presente estudo foi desenvolvido com o apoio da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (UID/LIN/00214/2013). Agradecemos o apoio de Rodrigo Pereira na transcrição fonética dos dados.

lhos futuros. No caso do sistema vocálico adquirido por aprendentes chineses, vários professores com muita experiência de ensino no contexto em foco salientam que estes alunos costumam sentir dificuldades na aprendizagem do contraste de altura vocálica, tanto na iniciação como nos níveis avançados (cf. Castelo *et al.* 2018), nomeadamente na distinção entre vogais médias e baixas e no domínio dos ditongos nasais (cf. Wang 1991). Com base em dados de produção oral e escrita, Castelo e Santos (2017) constataram igualmente a existência de dificuldades no domínio da altura de vogal, percebendo que 67% dos 583 erros em vogais produzidas oralmente e 54% dos 24 erros em vogais escritas resultavam do não domínio da altura de vogal. Estas autoras identificaram ainda indícios de ausência de domínio do processo de redução vocálica da variedade nacional do Português Europeu (doravante, PE, a variedade que os informantes avaliados no estudo estavam a aprender). No entanto, esta investigação baseou-se em dados de informantes com diferentes níveis de proficiência do PLE (os que, na altura, estavam disponíveis na base de dados COPLE2 – Antunes *et al.* 2016) e em textos orais caracterizados por alguma espontaneidade.

Perante o panorama acima descrito, considerou-se necessário investigar a aquisição do sistema vocálico em níveis não avançados de proficiência do PE, em contexto de produção de palavra isolada, ou seja, num contexto em que será mais fácil a produção dos segmentos em conformidade com o sistema-alvo. Assim, foi realizado um estudo para averiguar as dificuldades específicas no domínio do processo de redução vocálica (descritas em Castelo & Freitas 2017), não estando, no entanto, ainda disponíveis descrições sobre o domínio do sistema vocálico tónico por parte dos aprendentes de língua materna chinesa em níveis não avançados de proficiência em PE.

Esta investigação tem, assim, como objetivos centrais: (i) compreender como se processa o domínio do sistema vocálico tónico por parte de aprendentes de língua materna chinesa que têm um ano letivo de aprendizagem de PE, com base na produção oral de palavras isoladas; (ii) apresentar algumas implicações didáticas dos resultados obtidos. Para tal, apresentar-se-ão, inicialmente, alguns conceitos básicos relativos ao estudo da aquisição de uma língua estrangeira e a descrição do funcionamento do sistema vocálico tónico no PE e no chinês mandarim (CM), na presente secção; de seguida, expor-se-ão informações metodológicas relativas à recolha e análise das produções orais do presente estudo, na secção 2; em seguida, serão descritos os resultados obti-

dos, na secção 3; finalmente, far-se-á uma discussão dos resultados, na secção 4, e tecer-se-ão algumas considerações finais, na secção 5.

1.1. Algumas reflexões sobre a aquisição de uma língua não materna

Para compreender o processo de aquisição de uma estrutura da língua estrangeira, é fundamental ter em conta o conceito de *interlíngua*, proposto por Selinker (1972), e a sua componente fonético-fonológica, a interfonologia. Na aquisição de uma língua não materna, os aprendentes vão construindo uma interlíngua, isto é, uma gramática individual, simultaneamente diferente da língua materna e da língua-alvo, que explica o seu desempenho linguístico e que é condicionada por diversos fatores, tais como o sistema da língua-alvo, as influências da língua materna e dos universais linguísticos, o tipo de trabalho realizado em contexto de aprendizagem da língua-alvo (cf. Selinker 1972, Eckman 2012), a idade de início de aprendizagem da língua-alvo, a quantidade de experiência nessa língua e a aptidão para a aprendizagem de línguas não maternas (cf. Moyer 2014). Eckman (2012) destaca a importância das propriedades da L1², das propriedades da L2 e dos universais linguísticos no processo de aprendizagem de uma L2, estando disponíveis na literatura diversos modelos que procuram explicar a forma como estes fatores interagem durante o processo de construção e desenvolvimento da interfonologia. Por exemplo, o Modelo de Aprendizagem da Fala (*Speech Learning Model*), de Flege (1995), defende que a produção de um som da L2 depende das propriedades da sua categoria fonética e que esta, por sua vez, é condicionada pela perceção da L1. Assim, é formada uma categoria fonética nova para um som da L2 inexistente na L1 apenas quando o aprendente consegue discriminar as diferenças entre o som novo e o som da L1 mais próximo. Além disso, o autor defende que as categorias fonéticas da L1 e da L2 se influenciam mutuamente. A proposta de Archibald (2005) não reconhece a possibilidade de a língua-alvo influenciar a língua materna, mas prevê uma influência da L1 sobre a L2, sublinhando a importância do nível fonológico neste processo. Mais concretamente, o autor propõe a Hipótese do Reemprego (*Redeployment Hypothesis*), segundo a qual os aprendentes podem adquirir uma propriedade fonológica da L2 inexistente na L1 quando (i) tal propriedade tenha pistas acústicas muito evidentes e (ii) existam na L1 propriedades fonológicas que possam ser reempregues de forma diferente, com vis-

2 Doravante utilizaremos a expressão *L1* para designar a língua materna do aprendente / falante e *L2* para qualquer língua não materna (seja ela segunda ou estrangeira) que constitua a língua-alvo da aprendizagem.

ta a alcançar o domínio da propriedade da L2.

No caso da componente fonético-fonológica, é ainda possível que a interfonologia construída pelos aprendizes seja também influenciada pelo seu conhecimento ortográfico, uma vez que há muitas evidências de que o conhecimento ortográfico pode ter impacto sobre o processamento fonológico (c.f. Ventura *et al.* 2004, Ventura, Morais & Kolinsky 2007) e sobre o conhecimento meta-fonológico (c.f. Veloso 2003, Castles & Coltheart 2004, Castelo 2012).

1.2. Sobre a fonologia do Português Europeu e do chinês mandarim

Para uma descrição e interpretação dos dados descritos no presente artigo, passamos a apresentar algumas características dos sistemas vocálicos do PE e do CM.

No caso do português (europeu e brasileiro), várias propostas têm sido feitas quanto ao modo de descrever as propriedades internas das vogais relativamente ao ponto de articulação e à altura (c.f. Wetzels 1992, Matzenauer 1996, Mateus & Andrade 2000, Bisol 2010, Veloso 2016). Independentemente do modelo teórico adotado, a caracterização das vogais em função da altura tem sido o aspeto mais discutido. Os autores dividem-se entre: (i) os que assumem, numa perspetiva escalar, a existência dos quatro graus fonéticos de altura (i.e. alto (/i, u/); médio-alto (/e, o/); médio-baixo (/ɛ, ɔ/); baixo (/a/)) - Wetzels 1992, Matzenauer 1996, 2010, Veloso 2016); (ii) os que assumem a existência de três graus de altura (i.e. alto (/i, u/); médio (/e, o/); baixo (/a, ɛ, ɔ/)) - Mateus & Andrade 2000, Mateus 2003, Vigário 2003), fazendo-o por uma questão de economia representacional e com base no funcionamento fonológico do PE, ou seja, na organização da redução vocálica em apenas três processos (/a/ → [ɐ]; /e, ɛ/ → [i]; /ɔ, o/ → [u]), que geram a mesma vogal no output para /e, ɛ/ e para /ɔ, o/. Na Figura 1, adota-se a perspetiva fonológica de descrição do sistema vocálico tónico do PE, que assume três graus de altura, por ser este um trabalho dedicado à aquisição fonológica de vogais. Chama-se, no entanto, a atenção para a necessidade de observar, com amostras mais alargadas e metodologias de base fonética e de base fonológica, de que modo os falantes de PLE processam, efetivamente, os contrastes de altura vocálica em PE, assunto a retomar na discussão, sem o que não será possível ter uma visão sistémica da aprendizagem das vogais nesta população-alvo.

Figura 1 - Descrição tradicional das vogais orais fonológicas do PE em posição tónica e respetivas representações gráficas possíveis

| | Coronal | Dorsal | Labial |
|-------|------------|------------|------------|
| Alto | /i/ <i, í> | | /u/ <u, ú> |
| Médio | /e/ <e, ê> | | /o/ <o, ô> |
| Baixo | /ɛ/ <e, é> | /a/ <a, á> | /ɔ/ <o, ó> |

De acordo com a perspetiva assumida na Figura 1 (Mateus & Andrade 2000), o PE apresenta três vogais fonológicas com ponto de articulação coronal e três com ponto de articulação labial, com contrastes de altura organizados em três graus (alto, médio, baixo). No caso do ponto de articulação dorsal, o sistema apresenta apenas uma vogal fonológica baixa.

Em termos da realização fonética destas categorias fonológicas, a descrição tradicional assume que, em posição tónica, a variação alofónica em PE é muito reduzida, o que contrasta com a produtividade dos processos subjacentes à variação alofónica em posição átona. Assim, em posição tónica, e tendo em conta apenas as vogais orais, as formas fonéticas preservam tendencialmente as propriedades assumidas para os segmentos fonológicos: /i, u, e, o, ɛ, ɔ, a/ são produzidos, respetivamente, como [i, u, e, o, ɛ, ɔ, a]. As vogais /e, a/ podem ter como alofone a vogal [ɐ] em posição tónica: (i) no caso de /a/, sempre que uma consoante nasal ocorre no Ataque da sílaba adjacente à direita (ex. *cama*); (ii) no caso de /e/, sempre que surge uma palatal adjacente à direita (ex. *telha, ceifa*). Os casos de [ɐ] tónico decorrem, assim, da ativação de processos fonológicos específicos, razão por que não serão tratados no presente estudo.

Quanto ao CM, adotamos, neste trabalho, uma das descrições do sistema vocálico propostas na literatura, a de Duanmu (2007), confrontando-se, na Figura 2, as vogais fonológicas desta língua com as do PE.

Figura 2 - As vogais do PE (1ª linha dentro de cada célula) em contraste com as do CM (2ª linha dentro de cada célula e integrada num retângulo)

| | Coronal | Coronal-Labial | Dorsal | Labial |
|-----------------------|------------|----------------|------------------|------------|
| Alto | /i/ [i] | [y] | | /u/ [u] |
| Médio | /e/ | | [ɔ] | /o/ |
| Baixo | /ɛ/ | | /a/ [a] | /ɔ/ |
| (Altura não referida) | | | [ɐ] ³ | |

3 Na sua descrição do CM, Duanmu (2007) não refere explicitamente que ponto de articulação e altura tem a vogal fonológica retroflexa. Como, no entanto, menciona que esta é foneticamente realizada como [ɐ̞] ou [aɐ̞], integrámo-la entre as vogais dorsais, não referindo qual é a sua altura.

O CM tem apenas seis vogais fonológicas: três vogais altas com ponto de articulação coronal (/i/), labial (/u/) ou coronal-labial (/y/); uma vogal média não especificada quanto ao arredondamento e recuo (/ə/); uma vogal baixa também não especificada quanto ao arredondamento e recuo (/a/); uma vogal retroflexa (/ɤ/), que será dorsal mas cuja altura não é referida. Essas vogais têm diferentes variantes alofônicas, no nível fonético.

Se, no caso do PE, existe muito pouca variação alo-

fônica associada às vogais tónicas (embora, numa visão holística do sistema, não nos possamos esquecer da produtiva variação alofônica em posição átona), no caso do CM, a variação alofônica constitui um cenário complexo, que contrasta com a simplicidade do sistema fonológico. Na Figura 3, apresentam-se as realizações fonéticas possíveis das vogais fonológicas do CM, bem como a sua representação na escrita *Pinyin*, o sistema de escrita do CM no alfabeto romano.

Figura 3 - Realização fonética e representação em escrita *Pinyin* dos segmentos fonológicos vocálicos do CM⁴

| Segmentos fonológicos | Realização fonética | Representação em escrita <i>Pinyin</i> |
|-----------------------|--|--|
| /i/ | [ji] – em sílabas sem ataque | <yi> |
| | [j] – antes de vogais não altas | <i>, <y> |
| | [i] – nos restantes casos | <i>, <yi> <un> após <q,j,x,y> [win] |
| ∅ | [z] (consoante silábica) – em sílabas de núcleo vazio, após consoantes dentais | <i> após <sh,ch,zh,s,c,z,r> |
| | [z] (consoante silábica) – em sílabas de núcleo vazio, após consoantes retroflexas | |
| /y/ | [ɥy] – em sílabas sem ataque | <yu> |
| | [ɥ] – antes de vogais não altas | <ü>, <yu> |
| | [y] – nos restantes casos | <ü> <u> após <q,j,x,y> |
| /u/ | [wu] – em sílabas sem ataque | <wu> |
| | [w] – antes de vogais não altas | <u>, <w> |
| | [u] – nos restantes casos | <u> após grafemas diferentes de <q,j,x,y> <o> em <ao, ong> |
| /ə/ | [o] [+recuado, +arredondado] – após [w] em sílaba aberta | <o> |
| | [e] [-recuado, -arredondado] – após [j] ou [ɥ] em sílaba aberta | <e> |
| | [ɤ] [+recuado, -arredondado] – nas restantes sílabas abertas | |
| | [ə] [+recuado, -arredondado] – nos restantes casos | <e> <o> em <ou> [əu] <i> em <iu> [jəu] <i> em <ing> [jəŋ] <u> em <un> [wən] <u> em <ui> [wəi] |
| /a/ | [ɑ] [+recuado, -arredondado] – em sílaba aberta (possível) | <a> |
| | [ä:] [-recuado, -arredondado] – em sílaba fechada por [n] (possível) | |
| | [ã:] [+recuado, -arredondado] – em sílaba fechada por [ŋ] (possível) | |
| | [a] [+recuado, -arredondado] – nos restantes casos | |
| /ɤ/ | [ɤ] | <er> |

4 Verificam-se bastantes divergências na identificação das variantes fonéticas dos segmentos fonológicos do CM. Neste artigo, apresentamos as possibilidades que Duanmu (2007) considera existirem e que permitem compreender a complexidade da fonologia da L1 dos participantes deste estudo.

Como se pode observar, a ocorrência de quase todas as variantes fonéticas de uma vogal fonológica no CM depende do contexto prosódico ou segmental, embora haja casos de alofones em variação livre num determinado contexto fonético (ex. diferentes realizações fonéticas possíveis, mas não obrigatórias, para /a/, que pode manter-se como [a]). É ainda de referir que alguns autores consideram que existem as variantes fonéticas [ɔ] e [ɛ] para /ə/ em alguns contextos.

Quanto à “ortografia” em *Pinyin*, é de assinalar que, com exceção de algumas sequências gráficas específicas, se encontra uma certa regularidade: a vogal /i/ é representada por <i, y, yi>; a vogal /u/ por <w, wu> e <u> em certos contextos; a vogal /y/ por <ü, yu> e <u> nos restantes contextos (i.e. antes de <q, j, x, y>); a vogal /a/ sempre por <a>; a vogal /ə/ sempre por <er>. No caso da vogal /ə/, a sua representação gráfica alterna entre <e> para a maioria das suas variantes fonéticas e <o> para o alofone [o].

Para além do contraste prosódico entre os dois sistemas em foco (o CM é uma língua tonal e o PE é uma língua acentual), com impacto na implementação fonética da qualidade vocálica, se confrontarmos os sistemas vocálicos das duas línguas (PE e CM) acima descritos numa perspetiva estritamente segmental, verificamos que ambos apresentam inventários fonológicos limitados, embora com características muito distintas:

- (i) quanto ao ponto de articulação, três pontos de articulação no PE (labial, coronal, dorsal) contrastam com os quatro pontos no CM (labial, coronal, coronal-labial, dorsal), sendo o CM mais complexo do que o PE;
- (ii) quanto à altura, o PE apresenta três graus nos paradigmas das vogais coronais (/i, e, ɛ/) e labiais (/u, o, ɔ/), o que nunca acontece no CM. Nesta língua, à exceção das dorsais (/ə, ɚ, a/), com um contraste entre médio e baixo, nenhum dos outros paradigmas de ponto de articulação apresenta contrastes fonológicos de altura; em qualquer um dos restantes pontos de articulação existe apenas uma vogal alta: coronal /i/, coronal-labial /y/, labial /u/. Desta forma, e em termos de altura, o PE parece ser fonologicamente mais complexo do que o CM.

Assim, e centrando-nos estritamente no nível de representação segmental, o grande contraste entre os dois sistemas fonológicos reside essencialmente na altura, o que gera evidência positiva para desenvolver um sistema linguístico com contrastes de altura que é residual no CM e robusta no PE. Acrescente-se, uma vez mais, que, de acordo com outras descrições do português que não a de Mateus & Andrade (2000) (c.f. Wetzels 1992, Matzenauer 1996, Bisol 2010, Veloso 2016), o PE poderá apresentar

quatro e não três graus de altura, embora cada paradigma do ponto de articulação apresente sempre no máximo três graus (/i, e, ɛ/ para coronal; /u, o, ɔ/ para labial).

No domínio da implementação fonética, e seguindo a descrição de Duamnu (2007), o sistema do CM parece muito mais rico em variação alofónica. Note-se, no entanto, que múltiplas variantes fonéticas das vogais do PE em posição tónica, decorrentes de fenómenos de coarticulação ou prosódicos, estão por descrever. Deixamos, assim, em aberto a hipótese de, atualmente, a implementação fonética das vogais tónicas do PE poder apresentar variação alofónica ainda não descrita para este sistema linguístico e à qual os aprendentes possam ser sensíveis. Por esta razão, no presente estudo, centrar-nos-emos estritamente na descrição fonológica dos dados obtidos.

Embora ainda não tenhamos dados disponíveis sobre a aquisição das vogais tónicas do PE, sabemos que, na aquisição do português por crianças brasileiras, a ordem é /a, i, u/ >> /e, o/ >> /ɔ/ >> /ɛ/ (Rangel 2002). Este resultado revela a aquisição precoce das vogais universais /a, i, u/, presentes em todos os inventários de línguas, com a definição apenas de dois graus de altura e de três pontos de articulação. Segue-se a aquisição de /e, o/, com adição de um terceiro grau de altura. Por fim, são adquiridas /ɔ/ e, depois, /ɛ/. Estes dados têm sido usados para argumentar a favor de 4 graus de altura no PB. Esta dificuldade em adquirir os contrastes /ɛ, e/ e /ɔ, o/ no português tem sido também identificada em vários estudos com aprendentes de diferentes línguas maternas, tanto no domínio da perceção como no da produção (c.f. Oliveira 2006, Allegro 2010, Machry da Silva 2014, *apud* Feiden *et al.* 2016), parecendo haver mais problemas na aquisição de contrastes de altura do que na de contrastes de ponto de articulação.

2. Metodologia

Para a implementação do primeiro objetivo do presente estudo (i.e. *compreender como se processa o domínio do sistema vocálico tónico por parte de aprendentes de língua materna chinesa que têm um ano letivo de aprendizagem de PE, com base na produção oral de palavras isoladas*), foi utilizada uma tarefa de nomeação oral de imagens que permite analisar a produção de vogais orais tónicas tal como realizadas por falantes nativos de CM e aprendentes de PLE.

2.1. Informantes

Os informantes foram oito falantes nativos de CM, com idades compreendidas entre os 17 e os 44 anos e um ano letivo de aprendizagem do PLE em Macau. Sete destes

informantes estudavam português no ensino superior; a oitava informante tinha aprendido a L2 numa escola de línguas durante o mesmo período que os estudantes, encontrando-se no momento de recolha dos dados a frequentar um curso intensivo de português, numa instituição de ensino superior, juntamente com os restantes informantes.

2.2. Estímulos linguísticos

Para a recolha de dados foi criado um teste de nomeação constituído por imagens que permitiam a produção de quatro pares de palavras morfológicamente relacionadas para cada vogal oral tónica do PE (ilustre-se com um dos pares de palavras integrados no teste de nomeação: *mesa*, com [e] em posição tónica; *mesinha* com a vogal correspondente e resultante do processo de redução vocálica em posição átona, [i]). No entanto, nem todos os resultados obtidos são considerados neste artigo: o desempenho dos informantes nas vogais átonas (ex. vogal [i], na palavra *mesinha*) foi analisado numa investigação sobre a ativação da redução vocálica pelos aprendentes (cf. Castelo & Freitas 2017); apenas o desempenho nas vogais tónicas (ex. vogal [e], na palavra *mesa*) constitui o objeto de análise do presente trabalho.

As palavras escolhidas incluíam as sete vogais orais mais frequentes em posição tónica e satisfaziam, tanto quanto possível, os seguintes requisitos: (i) apresentavam sílabas de tipo CV, o tipo silábico universal (Jakobson 1941/1968); (ii) seguiam o padrão acentual paroxítono, assumido como o mais frequente em PE (Mateus & Andrade 2000); (iii) constituíam vocabulário acessível nos níveis iniciais de aprendizagem de PLE (cf. manuais de ensino de PLE); (iv) eram palavras evocáveis através de imagens. Na Figura 4 são apresentados os 28 estímulos utilizados (7 vogais x 4 palavras).

Figura 4 - Estímulos utilizados para avaliar a produção oral dos informantes

| Vogal oral tónica | Quatro palavras para cada vogal | | | |
|-------------------|---------------------------------|---------|----------|---------|
| [i] | livro | revista | mochila | vestido |
| [e] | dedo | cabelo | mesa | caneta |
| [ɛ] | sete | janela | castelo | panela |
| [a] | gato | gelado | casa | sapato |
| [u] | luva | sumo | fruta | chuva |
| [o] | bolo | sopa | pescoço | boca |
| [ɔ] | copo | bigode | camisola | nove |

2.3. Procedimentos

Depois de escolhidas as palavras do instrumento de nomeação, foram selecionadas e validadas as imagens a usar para cada par de palavras. A validação dessas imagens consistiu na sua nomeação por parte de duas colaboradoras chinesas, que não fizeram parte da amostra do estudo, mas pertenciam ao mesmo universo cultural. As imagens que não foram facilmente identificadas pelas duas colaboradoras foram substituídas por outras imagens, após discussão com as pessoas envolvidas. Por fim, a última versão das imagens selecionadas foi integrada numa apresentação em *PowerPoint*.

De seguida, teve lugar a recolha de dados. Os informantes apresentaram algumas informações relevantes para definição do seu perfil linguístico (nomeadamente a língua materna e as línguas estrangeiras conhecidas) e deram o seu consentimento informado sobre a participação na investigação em causa. Depois, a tarefa de nomeação oral das imagens do *PowerPoint* foi realizada individualmente por cada um dos informantes numa sala silenciosa da instituição de ensino superior onde estavam a receber o curso intensivo de Português, sendo as suas produções orais gravadas no programa *Wavesurfer* (versão 1.8.8p4) em ficheiro .wav, com 22050 Hz de frequência de amostragem, a 16 bit, canal mono, por meio de um microfone *Edifier K815* (que apresenta uma frequência de resposta entre 20Hz e 20KHz). Sempre que os informantes não se recordavam do nome da imagem em português, a experimentadora fornecia algumas pistas, pelo que foram registadas produções orais dos informantes: (i) sem quaisquer pistas, (ii) com pistas de evocação (quando a experimentadora produzia alguma palavra ou segmento inicial que pudesse ajudar a recordar a palavra-alvo), ou (iii) de repetição (quando a experimentadora produzia a palavra-alvo e os informantes apenas a repetiam). A realização da tarefa por parte de cada informante demorou cerca de 20 minutos. Após esta tarefa, os informantes realizaram também a nomeação escrita das imagens, escrevendo as legendas de cada imagem.

2.4. Tratamento dos dados

Dois investigadores com experiência na tarefa realizaram a transcrição fonética das produções orais dos informantes de forma colaborativa: um investigador realizou a totalidade das transcrições, sendo que o outro verificou a qualidade das transcrições, em geral, e ajudou na resolução de dúvidas específicas. As transcrições de todas as vogais-alvo foram inseridas numa base de dados do programa SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*), que incluiu um total de 224 registos (28 vogais-alvo / es-

tímulos x 8 informantes). Embora a base de dados com os resultados inclua 224 registos, na presente análise serão consideradas apenas 178 respostas, as que foram obtidas sem qualquer tipo de pistas.

Para a identificação de estádios de aquisição fonológica, adotou-se, no presente trabalho, a escala usada por Costa (2010) para a aquisição fonológica segmental na L1. São três os níveis da escala: (i) estrutura não adquirida, com taxa de sucesso entre 0% e 49%; (ii) estrutura em aquisição, com 50% a 79% de produções de acordo com o alvo; (iii) estrutura adquirida, com nível de acerto de 80% a 100%.

Quanto à análise estatística inferencial, como o tamanho da amostra é reduzido ($N=8$ informantes), optou-se por usar testes estatísticos não paramétricos: (i) o teste de Friedman para amostras emparelhadas (*Related-Samples Friedman's Two-Way Analysis of Variance by Ranks*, estatística de teste indicada através de χ^2), para verificar se havia alguma diferença estatisticamente significativa associada às variáveis

Altura de Vogal ou *Ponto de Articulação de Vogal*; (ii) o teste de Ordem com Sinais de Wilcoxon para amostras emparelhadas (*Related-Samples Wilcoxon Signed Rank Test*, estatística de teste indicada através de z), na fase das comparações múltiplas, quando se procurou perceber que propriedades eram significativamente diferentes. Adotou-se o valor de significância de .05, o mais comum na literatura da área, sendo o mesmo ajustado, na fase das comparações múltiplas, de acordo com a correção de Bonferroni.

3. Resultados

A presente secção é dedicada à descrição dos dados de produção obtidos após a aplicação do instrumento de nomeação acima descrito.

Na Figura 5 são apresentadas as vogais tónicas que foram produzidas de acordo com o alvo (*i.e.* RC = respostas corretas), tendo em conta a altura de vogal e o ponto de articulação de vogal, e que são integradas na presente análise.

Figura 5 - Vogais tónicas produzidas de acordo com o alvo, por altura de vogal e ponto de articulação de vogal

| | Coronal | | Dorsal | | Labial | | Total | |
|-------|---------|-----|---------|------|---------|------|-----------|-----|
| | RC | % | RC | % | RC | % | RC | % |
| Alto | 22 / 23 | 96% | | | 25 / 25 | 100% | 47 / 48 | 98% |
| Médio | 12 / 27 | 44% | | | 17 / 25 | 68% | 29 / 52 | 56% |
| Baixo | 23 / 24 | 96% | 26 / 26 | 100% | 28 / 28 | 100% | 77 / 78 | 99% |
| Total | 57 / 74 | 77% | 26 / 26 | 100% | 70 / 78 | 90% | 153 / 178 | 86% |

Como se pode observar, foram registadas 153 respostas corretas num total de 178 respostas dadas, o que equivale a uma taxa de sucesso de 86%. Também é de salientar que as taxas de sucesso se situam entre 96% e 100% em todas as vogais, exceto na vogal média coronal, com apenas 44% de respostas corretas (valor correspondente a estrutura não adquirida), e na vogal média labial,

com 68% de acertos (valor correspondente a estrutura em aquisição). O facto de os problemas se verificarem apenas com as duas vogais médias existentes no *corpus* indicia a existência de problemas no domínio da altura de vogal.

Na Figura 6, observam-se os resultados de testes de significância estatística sobre as diferenças de desempenho quanto à altura de vogal e ao ponto de articulação.

Figura 6 - Resultados de testes de significância estatística sobre as diferenças relacionadas com as variáveis fonológicas

| Variável linguística | Estatística de teste (Teste de Friedman para amostras emparelhadas) | Valor- p (.05) | Comparações múltiplas | Estatística de teste (Teste de Ordem com Sinais de Wilcoxon) | Valor- p ajustado (.017) |
|-------------------------------|---|------------------|-----------------------|--|----------------------------|
| Altura de vogal | $\chi^2 (2) = 12.783$ | .002* | Altas / médias | $z = -2.384$ | .017* |
| | | | Altas / baixas | $z = .447$ | .655 |
| | | | Médias / baixas | $z = -2.384$ | .017* |
| Ponto de articulação de vogal | $\chi^2 (2) = 12.000$ | .002* | Coronal / dorsal | $z = 2.375$ | .018 |
| | | | Coronal / labial | $z = 2.041$ | .041 |
| | | | Dorsal / labial | $z = 2.032$ | .042 |

Os testes de significância estatística mostram que o desempenho nas vogais com diferentes alturas apresenta uma diferença estatisticamente significativa, enquanto o mesmo não acontece com os diversos pontos de articulação. Para ambos os fatores linguísticos, o valor- p situa-se abaixo do nível de significância estatística adotado (.05). No entanto, as comparações múltiplas com o ajuste do valor- p de acordo com a proposta de correção de Bonferroni

revelam que há diferenças estatisticamente significativas apenas entre as vogais médias e as altas ($p=.017$, no limiar do que se considera estatisticamente significativo) e entre as vogais médias e as baixas ($p=.017$, também no limiar da significância estatística).

Para melhor compreender os resultados, apresentam-se, na Figura 7, as estratégias de reconstrução das vogais tónicas que foram incorretamente produzidas.

Figura 7 - Estratégias de reconstrução das vogais tónicas (incorretas)

| Vogal-alvo | Vogal produzida | N.º de ocorrências da estratégia / N.º total de ocorrências da vogal incorretamente produzida | Palavra-alvo | Produções dos informantes |
|-------------------------------|-----------------|---|-------------------|--|
| [i] | [e] | 1/1 | mochila[mu'ʃilɐ] | [mo'ʃerɐ] (inf.12) |
| [e] | [ɛ] | 15/15 | cabelo [kɐ'belu] | [kɐ'pɛlu] (inf.13) [kɐ'βɛlu] (inf.15) [ka'belu] (inf.17) |
| | | | caneta [kɐ'netɐ] | [kɐ'netɐ] (inf.11,13) [ka'netʰɐ] (inf.17) |
| | | | dedo [ˈdedu] | [ˈdɛdɔ] (inf.11) [ˈtɛtu] (inf.4, 5,12,13) [ˈdɛdu] (inf.15) |
| | | | mesa [ˈmezɐ] | [ˈmezɐ] (inf.5,17) [ˈmɛdzɐ] (inf.13) |
| [ɛ] | [ej] | 1/1 | castelo [kɐ'ʔɛlu] | [kɐ'ʔejlu] (inf.5) |
| [o] | [ɔ] | 7/8 | boca [ˈbokɐ] | [ˈpɔkɐ] (inf.5) [ˈbɔkɐ] (inf.13) |
| | | | bolo [ˈbolu] | [ˈpɔlu] (inf.4,5,13,17) [ˈpɔru] (inf.12) |
| | [ou] | 1/8 | sopa [ˈsopɐ] | [ˈsɔupɐ] (inf.13) |
| Total de respostas incorretas | | 25 | | |

Como se pode verificar, registou-se apenas a ocorrência de duas produções incorretas com vogais não médias: (i) o [i] foi substituído por [e] na palavra *mochila*, por parte do Informante 12 (i.e. a vogal-alvo, alta, foi substituída pela vogal média equivalente); (ii) o [ɛ] sofreu uma ditongação para [ej], com uma elevação do núcleo silábico de vogal baixa para média, na palavra *castelo*, por parte do Informante 5. Os restantes desvios estão associados às vogais-alvo que são médias: (i) a vogal média [e] é substituída pela vogal baixa num total de 15 ocorrências, de diferentes palavras produzidas por parte de vários in-

formantes; (ii) a vogal média [o] também é substituída pela vogal baixa correspondente, em 7 ocorrências, de diferentes palavras ditas por vários informantes, e sofre uma ditongação para [ou] na palavra *sopa* produzida pelo Informante 13. Assim, num total de 25 respostas não conformes aos alvos, 24 revelam problemas com a altura de vogal, sendo que 23 desses desvios consistem num abaixamento da vogal média⁵.

De seguida, na Figura 8, observam-se as taxas de sucesso obtidas por cada um dos informantes nas vogais [e] e [o].

5 É ainda de sublinhar que, na versão escrita das palavras incorretamente produzidas, existe somente um erro ortográfico: *sopa* é grafada como <soupa>, em vez de <sopa>, pelo Informante 13, que pronuncia a vogal tónica como [ou].

Figura 8 - Taxas de sucesso e descrição dos erros identificados em cada um dos informantes nas vogais [e] e [o]

| Informante | N.º erros no total do n.º de ocorrências | Taxa de sucesso por vogal | |
|---------------|---|---------------------------|------|
| | | [e] | [o] |
| Informante 4 | [e] → [ɛ] (1/4), [o] → [ɔ] (1/4) | 75% | 75% |
| Informante 5 | [e] → [ɛ] (2/2), [e] → [ej] (1/3), [o] → [ɔ] (2/3) | 0% | 33% |
| Informante 8 | 0 erros | 100% | 100% |
| Informante 11 | [e] → [ɛ] (2/4) | 50% | 100% |
| Informante 12 | [i] → [e] (1/3), [e] → [ɛ] (1/3), [o] → [ɔ] (1/3) | 67% | 67% |
| Informante 13 | [e] → [ɛ] (4/4), [o] → [ɔ] (2/3), [o] → [ou] (1/3) | 0% | 0% |
| Informante 15 | [e] → [ɛ] (2/4) | 50% | 100% |
| Informante 17 | [e] → [ɛ] (3/3), [o] → [ɔ] (1/3) | 0% | 67% |

Se considerarmos a escala de desenvolvimento fonológico mencionada na secção 2.4. (i.e. estrutura não adquirida, com taxa de sucesso entre 0% e 49%; estrutura em aquisição, com 50% a 79% de produções de acordo com o alvo; estrutura adquirida, com um nível de acerto de 80% a 100%), então, verificamos que:

- (i) apenas o Informante 8 adquiriu as duas vogais em foco;
- (ii) os Informantes 11 e 15 adquiriram somente a vogal [o] e estão em processo de aquisição de [e];
- (iii) os Informantes 4 e 12 estão em processo de aquisição das duas vogais;
- (iv) o Informante 17 está a adquirir a vogal [o] e ainda não se encontra em processo de aquisição de [e];
- (v) os Informantes 5 e 13 não apresentam nenhuma das vogais adquirida.

Isto significa que apenas três informantes têm, pelo menos, uma vogal adquirida e cinco informantes, pelo contrário, se encontram em fase anterior a esse estágio (estando a adquirir as vogais ou ainda nem sequer no processo de aquisição das mesmas).

4. Discussão dos resultados

Na presente secção, discutem-se os resultados da investigação tendo em conta os seus dois objetivos centrais (*compreender como se processa o domínio do sistema vocálico tónico por parte de aprendentes de língua materna chinesa que têm um ano letivo de aprendizagem de PE, com base na produção oral de palavras isoladas; apresentar algumas implicações didáticas dos resultados obtidos*).

4.1. Domínio do sistema vocálico tónico

Os resultados evidenciam que há uma dificuldade específica com o domínio da altura de vogal, mais especificamente das vogais /e, o/, em aprendentes de língua materna chinesa que estudaram o português durante um ano letivo, mesmo em contexto de produção de palavras isoladas. Por um lado, os valores globais de sucesso situam-se entre 96% e 100% para todas as vogais, exceto para as duas vogais médias – [e], com 44% de taxa de sucesso; [o], com 68% de sucesso. Estas diferenças entre o desempenho nas vogais médias e nas restantes são as únicas que alcançam a significância estatística. No caso da variável *Ponto de Articulação de Vogal* não se encontra qualquer diferença estatisticamente significativa. Por outro lado, as estratégias de reconstrução no caso de vogais não produzidas conforme o alvo consistem quase sempre na produção das vogais /e, o/ como [ɛ, ɔ], respetivamente (23 em 25 ocorrências, correspondendo as restantes duas ocorrências a um caso de elevação e a outro de ditongação). Este resultado mostra, uma vez mais, que a variação fonética remete apenas para a variável *Altura*. Finalmente, tendo em conta a escala de desenvolvimento fonológico adotada, verifica-se que apenas um informante adquiriu as duas vogais médias, dois informantes adquiriram apenas a vogal /o/ e os restantes cinco informantes encontram-se no processo de aquisição das vogais médias ou em fase ainda anterior (fase de não aquisição).

Estes resultados confirmam a informação já existente na literatura, desta vez com dados de produção de palavras isoladas, de que a altura de vogal (*c.f.* Castelo *et al.* 2018), nomeadamente a distinção entre vogais médias e baixas (*cf.* Wang 1991), origina dificuldades especiais entre os aprendentes de PLE com língua materna chinesa.

São várias as explicações possíveis para este desempenho linguístico. Por um lado, é possível que tal se deva a uma interferência das características não fonológicas da própria língua-alvo: como se viu na secção 1, tanto a tónica [e] como a tónica [ɛ] são graficamente representadas com a letra <e>, cujo nome consiste em, precisamente, [ʔɛ], uma vogal baixa; tanto a tónica [o] como a tónica [ɔ] são escritas por meio da letra <o>, cujo nome corresponde a uma vogal baixa, [ʔɔ]. Mesmo compreendendo-se que as vogais médias são especialmente complexas, é preciso perceber o motivo pelo qual elas são substituídas quase sempre pela correspondente baixa, só se registando um caso de substituição pela vogal alta correspondente. Na análise dos resultados de Castelo e Freitas (2017), sobre a produção de vogais orais sujeitas ao processo de elevação e recuo das vogais átonas, verificou-se que o desempenho no [u] átono era muito superior quando este correspondia a /u/ por comparação com /o/ e /ɔ/ (cf. [u]-/u/ com 100%, [u]-/o/ com 17%, [u]-/ɔ/ com 16%) e que tal poderia dever-se ao não domínio do processo fonológico de redução vocálica, a problemas na altura de vogal ou a interferências do conhecimento ortográfico. Contudo, os resultados desta investigação, que envolvem vogais tónicas e, portanto, não sujeitas a redução vocálica, reforçam a hipótese da interferência do conhecimento ortográfico, pois o padrão encontrado não poderá, neste caso, ser atribuído ao não domínio da redução vocálica e também não mostra muitas alternâncias entre as alturas de vogal possíveis (registra-se quase sempre o mesmo padrão: substituição de vogal média por vogal baixa).

É também possível que, apesar de o contraste entre vogais médias e baixas ser fonológico no português, as suas pistas acústicas não sejam suficientemente robustas, já que este contraste fonológico não é muito produtivo (existem poucos pares mínimos no português para [e]-[ɛ] e [o]-[ɔ] – cf. Veloso 2016). Tal como defendido por Archibald (2005), o reemprego de uma propriedade fonológica da L1 na aquisição de uma propriedade nova da L2 depende da existência de pistas fonéticas robustas.

Por outro lado, a influência da L1 também pode estar a contribuir para os desvios fonético-fonológicos encontrados. Como se viu na secção 1, no CM (i) existe um contraste fonológico entre três alturas de vogal (alta – média – baixa) e (ii) registam-se as variantes fonéticas [e], [o], e, segundo alguns autores, também os alofones [ɛ], [ɔ]. Considerando tais factos, estes segmentos não deveriam ser de aquisição tardia, mas, na verdade, são-no. Tal pode dever-se ao facto de que as vogais fonológicas em contraste de altura nunca apresentam o mesmo ponto de articulação: a coronal alta /i/, a labial alta /u/ e a coronal-labial alta /y/ contrastam com a média dorsal não especificada

quanto ao arredondamento e recuo /ɔ/ e a baixa dorsal /a/ (ou seja, não há nenhum caso de vogais com o mesmo ponto de articulação especificado a contrastar nos três valores de altura). Este facto pode contribuir para tornar mais complexa a mobilização da propriedade fonológica da altura de vogal (existente no CM) para a aquisição de um funcionamento diferente da mesma propriedade no PE.

Pelo contrário, no caso do ponto de articulação de vogal, existem três vogais especificadas com o mesmo valor de altura (altas) que contrastam só em termos de ponto de articulação: a alta coronal /i/, a alta labial /u/ e a alta coronal-labial /y/. É ainda de sublinhar que o facto de a vogal média /ɔ/ ter muitas variantes fonéticas, grafadas no sistema *Pinyin* com diferentes letras (cf. <e>, <o>), pode contribuir igualmente para dificultar a aquisição das vogais médias numa língua estrangeira.

Finalmente, as dificuldades na aquisição das vogais médias podem ser atribuídas a um universal linguístico: o triângulo vocálico contém apenas duas vogais altas (/i/, /u/) e uma vogal baixa (/a/); estas três vogais, presentes em todas as línguas do mundo (Maddieson 1984, Ladefoged & Maddieson 1996), estão distribuídas por dois graus de altura (alto e baixo) e três pontos de articulação (coronal, labial e dorsal), o que dificulta a aquisição de contrastes de altura e facilita a aquisição de contrastes de ponto. Se retomarmos a ordem de aquisição das vogais nas crianças brasileiras descritas em Rangel (2002) (/i, u, a/ >> /e, o/ >> /ɔ/ >> /ɛ/), ela revela o efeito deste universal linguístico, ativo na aquisição de uma L1 (Bernhardt & Stemberger 1998), com aquisição precoce dos três pontos de articulação (coronal, labial e dorsal) e problemas com os contrastes de altura nos pares /ɔ, o/ e /e, ɛ/. Este universal linguístico, com impacto na aquisição de uma L1, parece ser produtivo também na aquisição de uma L2 (Archibald 1998). Esta hipótese é reforçada pelo facto de se registarem dificuldades com as vogais médias nas produções de falantes de várias línguas maternas (cf. Oliveira 2006, Castelo & Santos 2017) em aquisição de diferentes línguas, nomeadamente em hispanofalantes que aprendem PLE (cf. Allegro 2010 e Machry da Silva 2014, *apud* Feiden *et al.* 2016).

A facilidade com que os sujeitos da nossa amostra processam os contrastes de ponto de articulação no PE e a dificuldade com que adquirem o contraste de altura entre os pares /ɔ, o/ e /e, ɛ/ pode, assim, decorrer de uma confluência dos fatores acima descritos: (i) *efeito ortográfico* (as designações dos grafemas <e> e <o> na língua-alvo); (ii) *efeito da fonética da L2* (menor robustez das pistas acústicas do contraste fonológico entre vogais médias e baixas); (iii) *efeito da fonologia da L1* (quatro contrastes

quanto a ponto de articulação mas apenas dois graus de altura por ponto de articulação no inventário fonológico); (iv) *efeito de um universal linguístico* (o triângulo vocálico /i, u, a/).

Os dados obtidos permitem-nos refletir sobre o modo como os chineses aprendentes de PLE testados no presente estudo estarão a definir os espaços ocupados pelas vogais em foco. Se adotarmos a proposta tradicional de identificação de três graus de altura para o português (retomada em Mateus & Andrade 2000), os resultados mostrarão a identificação de apenas dois graus de altura pelos aprendentes em foco (alto: /i, u/; baixo: /a, ɔ, ε/) dentro de cada ponto de articulação (coronal: /i, ε/; dorsal: /a/; labial: /u, ɔ/), o que respeitará a organização da fonologia da L1 (apenas dois graus de altura por ponto – cf. Tabela 2). Se adotarmos a proposta da existência de quatro graus de altura para o português (Wetzels 1992, Matzenauer 1996, Bisol 2010, Veloso 2016), os resultados mostrarão uma aquisição de três graus de altura (i.e. alto, médio-baixo, baixo), com construção de um só espaço acústico-perceptivo para as categorias médio-alto e médio-baixo. Estudos adicionais sobre a produção em contextos experimental e espontâneo e dados da percepção são necessários para testar estas duas hipóteses sobre o processamento de três ou quatro graus de altura das vogais na construção do sistema fonológico dos aprendentes chineses de PLE.

5. Implicações didáticas

Independentemente dos fatores que estão na origem dos resultados obtidos, esta investigação mostra claramente uma ausência de domínio da altura de vogal, mais especificamente das distinções de /e/-/ε/ e /o/-/ɔ/ em posição tónica. Tais resultados levam-nos a identificar algumas implicações didáticas, que deverão ser consideradas na criação de tarefas e materiais didáticos para este grupo de aprendentes.

Uma implicação importante consiste na necessidade de treinar a discriminação auditiva, nomeadamente através de pares mínimos que forneçam evidência para a aquisição do contraste de altura dentro de cada par /o, ɔ/ e /e, ε/ (ex. pares mínimos: [o] *roxa* / [ɔ] *rocha*; [e] *sede* / [ε] *sede*). Dessa forma, o uso de pares mínimos fornecerá pistas acústicas mais robustas para facilitar a aquisição deste contraste, podendo a sua repetição melhorar a discriminação dos sons inexistentes na língua materna e contribuir para promover a formação de uma representação mental nova na L2. De facto, tal como defendido no Modelo de Aprendizagem da Fala de Flege (1995), a formação de uma categoria fonética nova a usar na L2 depende da capacidade de a discriminar, de a distinguir do

som mais próximo na L1.

Outra implicação didática corresponde à necessidade de ajudar os alunos a distinguirem claramente a representação ortográfica da representação fonético-fonológica e a utilizarem conscientemente esta distinção. Embora se ensine a distinção entre vogais abertas e (semi)fechadas (ou baixas e médias, respetivamente) nos momentos de iniciação ao PLE dedicados à “Fonética”, é possível que o conhecimento explícito dessa distinção acabe por ser relegado para segundo plano por interferência da ortografia.

Finalmente, na sequência da implicação didática anterior, será conveniente reforçar o conhecimento explícito desta distinção, nomeadamente através do recurso a informação visual, como a observação do contraste na posição do maxilar inferior, que acompanha o movimento do dorso da língua quando se produzem vogais com alturas diferentes, tais como /i, e, ε/.

6. Notas finais

Com esta investigação, ao procurar compreender o processo de aquisição do sistema vocálico do PLE por parte dos aprendentes chineses, verifica-se a ausência de domínio da altura de vogal em informantes com um ano letivo de aprendizagem da L2 e identificam-se as implicações pedagógicas das conclusões obtidas. Espera-se que estas informações contribuam para dar resposta aos desafios atuais do PLE na China.

Ficam, no entanto, também muitas tarefas para investigação futura, tais como: (i) aumentar o número e a variedade dos informantes testados (nomeadamente verificando a progressão em estudos com informantes de diferentes níveis de proficiência linguística); (ii) considerar outras condições de experimentação nos domínios da percepção e da produção; (iii) realizar estudos de treino em que se verifique a eficácia das implicações didáticas ora propostas.

Referências

- ALLEGRO, Fernanda (2010) «A Percepção das Vogais do Português por hispano-falantes: um Estudo Envolvendo Paulistanos e Rioplatenses». *Revista Intercâmbio* 22: 56-71.
- ANDRÉ, Carlos (2016) «O Português na China: passado, presente e futuro». *Uma Língua para ver o mundo. Olhando o Português a partir de Macau*, pp. 189-215. Macau: Instituto Politécnico de Macau.
- ANTUNES, Sandra, Amália MENDES, Anabela GONÇALVES, Maarten JANSSEN, Nélia ALEXANDRE, António AVELAR, Adelina CASTELO, Inês DUARTE, Maria João FREITAS, José PASCOAL & Jorge PINTO (2016) «Apresentação do corpus de português língua estrangeira/língua segunda - COPLE 2». *Revista da Associação Portuguesa de Linguística* 1: 37-56.

- ARCHIBALD, John (1998) *Second Language Phonology*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- ARCHIBALD, John (2005) «Second language phonology as redeployment of phonological knowledge». *Canadian Journal of Linguistics* 50(1-4): 285-314.
- BERNHARDT, Barbara & Joseph STEMBERGER (1998) *Handbook of phonological development from the perspective of constraint-based nonlinear phonology*. San Diego: Academic Press.
- BISOL, Leda (2010) «A simetria no sistema vocálico do português brasileiro». *Linguística. Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto* 5: 41-52.
- CASTELO, Adelina (2012) *Competência Metafonológica e Sistema Não Consonântico no Português Europeu: Descrição, Implicações e Aplicações para o Ensino do Português como Língua Materna*. Universidade de Lisboa, Dissertação de Doutoramento.
- CASTELO, Adelina & Maria João FREITAS (2017) «A produção de vogais em contexto de processo de redução vocálica em aprendentes chineses». Comunicação apresentada no XII Congresso da Associação Internacional de Lusitanistas, 23-29 Julho, Instituto Politécnico de Macau, China.
- CASTELO, Adelina & Rita SANTOS (2017) «As vogais do português entre aprendentes chineses e suas implicações no desenvolvimento de um programa de português». Em *Português como língua estrangeira, de herança e materna: abordagens, contextos e práticas*, coord. por Luís Gonçalves, pp.123-136. Roosevelt, New Jersey: Boavista Press.
- CASTELO, Adelina, Yixing XU, Yantong DU, Hanyu FU, Jianing HU, Ye LIN, Xianru MA & Liliana SOARES (2018) «Experiência(s) no Ensino da Pronúncia a Aprendentes Chineses». Em *Actas do IV Fórum Internacional do Ensino de Língua Portuguesa na China*, coord. por Carlos Ascenso André, Rui Pereira e Liliana Inverno, pp. 323-342. Macau: Instituto Politécnico de Macau.
- CASTLES, Anne & Max COLTHEART (2004) «Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read?» *Cognition* 91(1): 77-111.
- COSTA, Teresa (2010) *The Acquisition of the Consonantal System in European Portuguese: Focus on Place and Manner Features*. Universidade de Lisboa, Dissertação de Doutoramento.
- DUANMU, San (2007) *The Phonology of Standard Chinese*. Oxford: Oxford University Press.
- ECKMAN, Fred R. (2012) «Second language phonology». Em *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*, coord. por Susan M. Gass e Alison Mackey, pp. 91-105. London, New York: Routledge.
- FEIDEN, Juliana, Reiner PEROZZO, Ingrid FINGER & Ana FONTES (2016) «Percepção de vogais médias altas e médias baixas do português brasileiro por falantes de espanhol rioplatense em tarefas de discriminação categórica». *Aquisição Fonético-Fonológica de Língua Estrangeira. Investigações Rio-Grandenses e Argentinas em Discussão*, coord. por Ubiratã Alves, pp. 85-104. Campinas: Ed. Pontes.
- FLEGE, James E. (1995) «Second-language Speech Learning: Theory, Findings, and Problems». Em *Speech Perception and Linguistic Experience: Issues in Cross-language research*, coord. por W. Strange, pp. 229-273. Timonium, Maryland: York Press.
- JAKOBSON, Roman (1941/1968) *Child Language, Aphasia and Phonological Universals*. The Hague: Mouton.
- LADEFOGED, Peter & Ian MADDIESON (1996) *The Sounds of the World's Languages*. Oxford: Blackwell Publishers.
- MADDIESON, Ian (1984) *Patterns of Sounds*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MACHRY DA SILVA, Susiele (2014) *Percepção e Produção das Vogais Médias do Português (L2) por falantes nativos do Espanhol*. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Dissertação de Doutoramento.
- MATEUS, Maria Helena Mira (2003) «Fonologia». Em Maria Helena Mira Mateus, Ana Maria Brito, Inês Duarte, Isabel Hub Faria, Sónia Frota, Gabriela Matos, Fátima Oliveira, Marina Vigário, Alina Villalva, *Gramática da Língua Portuguesa*, pp. 987-1032. Lisboa: Caminho.
- MATEUS, Maria Helena & Ernesto d'ANDRADE (2000) *The Phonology of Portuguese*. Oxford: Oxford University Press.
- MATZENAUER, Carmen (1996/2005) «Introdução à Teoria Fonológica». Em *Introdução a Estudos de Fonologia do Português Brasileiro*, coord. por Leda Bisol, pp. 11-82. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- MOYER, Alene (2014) «How does experience in the second language shape accent?» *Contact*, 40(4): 15-20.
- OLIVEIRA, Inês (2006) *A aquisição do sistema vocálico por falantes de PE como língua não materna*. Universidade de Lisboa, Dissertação de Mestrado.
- RANGEL, Gilsenira (2002) *Aquisição do Sistema Vocálico do PB*. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Dissertação de Doutoramento.
- SELINKER, Larry (1972) «Interlanguage». *IRAL* 10(3): 209-231.
- VELOSO, João (2016) «O sistema vocálico e a redução e neutralização das vogais átonas». Em *Manual de Linguística Portuguesa*, coord. por Ana Maria Martins & Ernestina Carrilho, pp. 636-662. Berlin: De Gruyter.
- VELOSO, João (2003) *Da influência do conhecimento ortográfico sobre o conhecimento fonológico. Estudo longitudinal de um grupo de crianças falantes nativas do Português Europeu*. Universidade do Porto, Dissertação de Doutoramento.
- VENTURA, Paulo, José MORAIS & Régine KOLINSKY (2007) «The development of the orthographic consistency effect in speech recognition: From sublexical to lexical involvement». *Cognition* 105(3): 547-576.
- VENTURA, Paulo, José MORAIS, Chotiga PATTAMADILOK & Régine KOLINSKY (2004) «The locus of the orthographic consistency effect in auditory word recognition». *Language and Cognitive Processes* 19(1): 57-95.
- VIGÁRIO, Marina (2003) *The Prosodic Word in European Portuguese*. Berlin, Nova Iorque: Mouton de Gruyter.
- WANG, Suo Ying (1991) *O português para um chinês. Abordagem simultânea sobre os métodos de ensinar português aos chineses*. (s.l.): Instituto Rainha D. Leonor.
- WETZELS, Leo (1992) «Mid vowel neutralization in Brazilian Portuguese». *Cadernos de Estudos Linguísticos* 23: 19-55.

Estudo da tradução do eufemismo entre o chinês e o português com base na teoria de equivalência funcional

Jingjian ZHAO*

Resumo

Hoje em dia, à medida que o intercâmbio entre a China e os países lusófonos aumenta cada vez mais, a tradução entre as línguas chinesa e portuguesa apresenta enorme demanda, o que torna a tradução do eufemismo – devido ao importante papel que desempenha na língua – um tema de significativa importância. Porém, até onde sabemos, ainda não existem investigações sobre a tradução do eufemismo entre o chinês e o português. O presente trabalho pretende, então, discutir a tradução do eufemismo entre as línguas chinesa e portuguesa com base na teoria de equivalência funcional, identificando as estratégias disponíveis para a tradução do eufemismo entre as duas línguas.

Palavras-chave: eufemismo, tradução chinês-português, teoria de equivalência funcional, estratégias de tradução

1. Introdução

Chegamos a este mundo *trazidos pela cegonha* ou *vindos de Paris*, começando uma *viagem que não tem regresso para uma morada eterna, para um além indefinido*. No intervalo entre a partida e a chegada durante toda a vida, milhares de expressões idênticas ajudam a mitigar situações embaraçosas ou indesejáveis e a embelezar o real.

Vivemos, quer se queira quer não, num mundo profundamente eufémico. O eufemismo, que “se utiliza para suavizar o peso implícito de outra palavra ou expressão considerada mais grosseira” (Oliveira 2015: 15), é como o ar que se respira – está inevitavelmente presente em todo o lado, mas não se nota; só se sentiria a sua falta se não existisse, confirmando-se perfeitamente atual o comentário tecido pelo linguista inglês Hugh Rawson: “o eufemismo é uma parte inseparável da nossa língua, que poucos de nós, mesmo os que se vangloriam de irem direto ao ponto, conseguem passar um dia sem usar”¹ (*apud* Ma 2004: 119). A necessidade do eufemismo reflete-se em

quase todos os sistemas de comunicação entre as pessoas, não evitando nem a língua chinesa nem a língua portuguesa, duas línguas usadas, no total, por uma população de mais de 1,5 mil milhões de habitantes.

À medida que o intercâmbio e cooperação são cada vez mais frequentes e intensos entre os povos da China e dos países lusófonos nas áreas política, económica e cultural, a tradução entre as duas línguas torna-se uma tarefa imprescindível e inevitável. Nesta tradução, o eufemismo ocupa uma parte importante por causa do seu papel acima referido, sendo este o motivo pelo qual o estudo da sua tradução entre o chinês e o português é necessário e significativo.

No entanto, devemos reparar que existe uma grande diferença entre o chinês e o português: a distinção não é só ao nível da própria estrutura das duas línguas, mas também das informações culturais carregadas por elas. Trata-se de uma barreira na tradução do eufemismo, já para não falar que a sua enorme quantidade e comple-

* Universidade de Estudos Internacionais de Pequim || ✉ souogabriel@hotmail.com

1 Salvo indicação contrária, a tradução de todas as citações é da responsabilidade do autor. No original, em inglês, lê-se: “they (euphemisms) are embedded so deeply in our language that few of us, even those who pride themselves on being plain-spoken, ever get through a day without using them”.

tidade de formação dificultam ainda mais esse trabalho. É por isso que “a tradução do eufemismo não consiste simplesmente na comparação de textos para verificar o grau de consistência e conformidade verbal, mas nas respostas do público-alvo perante essas traduções”² (Liu 2009: 41). Sendo uma teoria de tradução que tem sido utilizada por milhares de tradutores, a equivalência funcional proposta por Nida (1964) é adequada para a tradução do eufemismo porque se concentra na resposta do leitor.

Esta investigação pretende, através do aprofundar e complementar das ideias e opiniões dos que se dedicaram a esta área, procurar um método baseado na equivalência funcional que facilite a tradução do eufemismo, sem diminuir as informações e os efeitos nele contidos.

Este artigo tem sete secções: após a introdução, apresentam-se a teoria da tradução em que o trabalho se baseia (secção 2) e a teoria do triângulo semiótico por meio da qual se alcançam as duas funções essenciais dos eufemismos (secção 3); explicam-se a tradução literal (secção 4) e as suas limitações (secção 5); analisam-se os outros quatro métodos de tradução do eufemismo (secção 6); por fim, conclui-se o trabalho com algumas considerações finais (secção 7).

2. Equivalência formal e dinâmica / funcional³

Em *Toward a Science of Translating*, Nida declara que existem fundamentalmente dois tipos diferentes de equivalência: formal e dinâmica / funcional, e descreve as características da equivalência formal como se explicita em seguida:

A equivalência formal concentra a atenção na mensagem em si, tanto na forma quanto no conteúdo. Neste tipo de tradução, há uma preocupação com a correspondência entre uma poesia e outra, entre uma frase e outra e entre um conceito e outro. Ao se adotar esta orientação

formal, o objetivo principal é que a mensagem na língua de chegada deve, tanto quanto possível, estar em relação com os diferentes elementos da língua de partida. (Nida 1964: 159)⁴

Trata-se de uma tentativa de reproduzir literalmente a forma e o conteúdo do original, de modo a “permitir que o leitor se identifique, tanto quanto possível, com uma pessoa do contexto da língua de partida e entenda os seus costumes, maneiras de pensar e meios de expressão” (*op. cit.* 159).⁵

No entanto, este tipo de tradução nem sempre dá bons resultados, visto que, por um lado, “a sinonímia pura e simples não existe” (Miguel 2006: 168), e por outro, “as múltiplas culturas não veem o mundo da mesma maneira, interpretando a mesma realidade de forma diferente” (*op. cit.* 168). Por isso, o uso da equivalência formal confunde, em alguns casos, os recetores do texto de chegada (doravante TC).

O eufemismo, que contém sempre bastantes informações linguísticas e/ou culturais que fazem com que os recetores da língua de chegada não o compreendam, reclama um outro tipo de equivalência – a dinâmica/funcional, termo proposto por Nida (1964) para referir à estratégia utilizada para resolver o problema da limitação da equivalência formal.

Para Nida (1964), o papel do tradutor é o de produzir textos aceitáveis. O tradutor não pode simplesmente combinar palavras de um dicionário, “precisa realmente de criar uma nova forma linguística para transportar o conceito expresso na língua de partida”⁶ (*op.cit.* 145).

Uma tradução que tenta produzir a equivalência dinâmica/funcional é baseada num princípio que denomina “efeito equivalente”, em que “o tradutor não se preocupa com o ajuste da mensagem da língua de chegada à mensagem da língua de partida, mas com as relações entre recetores e mensagem”⁷ (*op.cit.* 159). A tradução tem como objetivo estabelecer

2 No original, em inglês, lê-se: “Euphemism translation doesn’t consist in merely comparing texts to see the extent of verbal consistency or conformity, but in its target readers’ responses to it”.

3 A equivalência funcional é precisamente igual à equivalência dinâmica. Nida modificou a terminologia no livro *From One Language to Another: Functional Equivalence in Bible Translating* com o motivo de realçar o papel da “função” e evitar a possível confusão causada pela palavra “dinâmica”.

4 No original, em inglês, lê-se: “Formal equivalence focuses on the message itself, in both form and content. In such a translation one is concerned with such correspondences as poetry to poetry, sentence to sentence, and concept to concept. Viewed from this formal orientation, one is concerned that the message in the receptor language should match as closely as possible the different elements in the source language”. (Nida 1964: 159)

5 No original, em inglês, lê-se: “permit the reader to identify himself as fully as possible with a person in the source-language context, and to understand as much as he can of the customs, manner of thought and means of expression”. (Nida 1964: 159)

6 No original, em inglês, lê-se: “in a real sense create a new linguistic form to carry the concept expressed in the source language”. (Nida 1964: 145)

7 No original, em inglês, lê-se: “one is not so concerned with matching the receptor-language message with the source-language message, but with the relationship between receptor and message”. (Nida 1964: 159)

“uma relação entre o recetor (da língua de chegada) e a mensagem (recetora) que seja substancialmente a mesma que ocorreu entre os recetores (da língua de partida) e a mensagem original”⁸ (*op.cit.* 159). Nida (1969: 200) afirma ainda que a tradução que respeita a equivalência dinâmica/funcional tem de ter a capacidade de fazer com que “a resposta dos recetores ao texto de chegada seja essencialmente semelhante à dos recetores originais relativamente ao texto de partida”⁹.

Nida (1993: 7) propõe dois níveis de critério da equivalência: o nível máximo, que é considerado extremamente ideal e difícil de realizar, e exige que “os leitores de um texto de chegada deveriam ser capazes de o entender e apreciar essencialmente da mesma maneira que os leitores do texto de partida”¹⁰; e o nível mínimo, que exige que “os leitores de um texto de chegada devam ser capazes de saber como os leitores do texto de partida entenderam e apreciaram o texto”¹¹. Qualquer TC que não atinja o nível mínimo é inaceitável.

Acresce que, conforme Nida (1964: 159), o objetivo característico da tradução é a “completa naturalidade de expressão”¹² e que ela busca “relacionar o recetor com os modos de comportamento relevantes no contexto da sua própria cultura”¹³, em vez de “insistir em que ele entenda os padrões culturais do contexto da língua de partida para que compreenda a mensagem”¹⁴. Assim, uma tradução reflete o sentido do original, mas com as palavras e os conceitos da língua de chegada. Por consequência, a equivalência dinâmica / funcional deve ser também “equivalência natural”¹⁵ (Nida & Taber 1969: 12).

Através do que se disse acima, pode-se concluir que a tradução do eufemismo baseada na equivalência funcional deve: 1) *ter uma forma natural e espontânea*; e 2) *produzir uma resposta semelhante*. Quanto ao primeiro, é necessário que o TC coincida com as regras e os costumes da língua de chegada para que os recetores o compreendam; e, no que diz respeito ao segundo, o TC deve poder provocar a resposta mais semelhante possível à gerada pelo eufemismo original. Como a resposta dos recetores

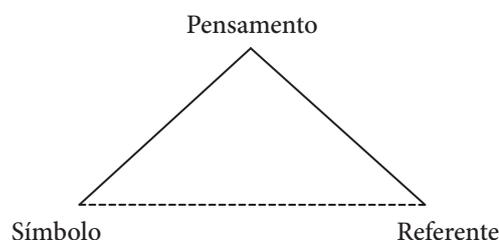
ao eufemismo é causada essencialmente pelas funções do mesmo, uma resposta semelhante pede uma função semelhante e, por isso, dever-se-á saber quais são as funções do eufemismo.

Para analisar as funções do eufemismo, recorreremos à teoria do triângulo semiótico.

3. Triângulo semiótico e funções do eufemismo

O triângulo semiótico criado pelos linguistas americanos Ogden e Richards (*cf.* Figura 1), é um esquema que representa os signos linguísticos, como palavras, expressões, frases ou até textos. O referente remete para os objetos no mundo real e o pensamento é conceito. De acordo com Ogden & Richards (1923) *apud* Wan & Ding 2006: 142), não há uma relação direta entre símbolo e referente (entre língua e mundo) e, por isso, esta é indicada por uma linha pontilhada. A ligação é estabelecida, então, por via do pensamento. No entanto, esse vínculo tornar-se-á direto assim que seja confirmado pelo cérebro. Por outras palavras, quando se ouve ou se diz um certo símbolo, inconscientemente liga-se o símbolo diretamente ao objeto em vez de se passar pelo pensamento.

Figura 1 - Triângulo semiótico (Ogden & Richards 1923 *apud* Wan & Ding 2006: 142)¹⁶



Quanto ao eufemismo, Li (2001) propõe uma pequena mudança relativamente à Figura 1 e que se ilustra na Figura 2, permitindo ver claramente o mecanismo do funcionamento do eufemismo.

8 No original, em inglês, lê-se: “the relationship between receptor and message should be substantially the same as that which existed between the original receptors and the message”. (Nida 1964: 159)

9 No original, em inglês, lê-se: “the response of the receptor is essentially like that of the original receptors”. (Nida 1969: 200)

10 No original, em inglês, lê-se: “The readers of a translated text should be able to understand and appreciate it in essentially the same manner as the original readers did”. (Nida 1993: 7)

11 No original, em inglês, lê-se: “The readers of a translated text should be able to comprehend it to the point that they can conceive of how the original readers of the text must have understood and appreciated it”. (Nida 1993: 7)

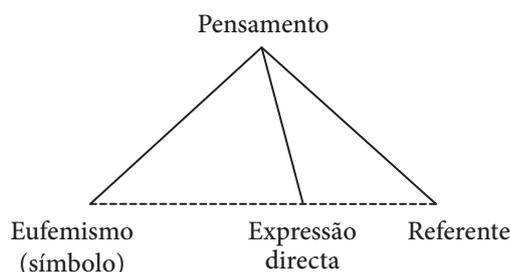
12 No original, em inglês, lê-se: “complete naturalness of expression”. (Nida 1964: 159)

13 No original, em inglês, lê-se: “relate the receptor to modes of behavior relevant within the context of his own culture”. (Nida 1964: 159)

14 No original, em inglês, lê-se: “insist that he understand the cultural patterns of the source language context in order to comprehend the message”. (Nida 1964: 159)

15 No original, em inglês, lê-se: “natural equivalence”. (Nida & Taber 1969: 12)

16 No original, em chinês, lê-se: “pensamento - 思维, símbolo - 表意符号, referente - 所指”.

Figura 2 - Triângulo semiótico do eufemismo (Li 2001: 190)¹⁷

Quando o referente pode causar emoção negativa, evita-se empregar a expressão direta do referente e usa-se o eufemismo. Neste caso, o recetor do eufemismo cria primeiro a ligação entre o eufemismo e a expressão direta por meio do pensamento e depois, liga a expressão direta com o referente. Assim, a ligação entre o símbolo e o referente torna-se indireta e realiza-se a função de eufemizar a expressão direta.

Além disso, essa ligação também mostra que, através do eufemismo, se pode conhecer o referente, ou seja, o eufemismo tem a capacidade de transmitir informações sobre o referente e, conseqüentemente, possui uma outra função: a de transmitir informações.

Assim, pode-se concluir que o eufemismo contém duas funções: a *função eufémica* (a partir do eufemismo, através do pensamento, até à expressão direta) e a *função informativa* (a partir da expressão direta, através do pensamento, até ao referente) (cf. Li 2001: 190-264).

Acresce que a *função eufémica* está baseada na *função informativa*. Sem a segunda, a primeira não pode existir. Por conseguinte, a *função informativa* é mais importante do que a *função eufémica*.

Dadas as devidas explicações acerca do eufemismo, já se pode começar a discutir as estratégias da tradução do eufemismo com base na teoria de equivalência funcional.

4. Tradução literal – o método prioritário para a tradução do eufemismo

A tradução literal é um método de tradução em que “se traduz palavra a palavra, sem se considerar o contexto, adotando-se, no texto de chegada, a estrutura gramatical mais semelhante à estrutura original”¹⁸ (Chen & Zhang 2000: 60). Assim, o TC corresponderá ao texto de partida

(doravante TP) tanto na forma como no conteúdo. O eufemismo, que é usado pelo emissor da mensagem original, é uma escolha do próprio emissor com base no contexto em que ele se encontra e que lhe permite concretizar o efeito esperado. Qualquer mudança do TP feita pelo tradutor pode afetar, mais ou menos, esse efeito. A fim de que o recetor da língua de chegada (doravante LC) possa conseguir o efeito esperado pelo emissor da língua de partida (doravante LP), a tradução literal é o método prioritário para a tradução do eufemismo. Por isso, deve-se traduzir literalmente sempre que possível. Por exemplo:

(1) LP: José Saramago, Prémio Nobel da Literatura, **faleceu** a 18 de junho de 2010.¹⁹

LC: 诺贝尔文学奖获得者若泽·萨拉马戈于2010年6月**逝世**。

Pinyin: ‘nuòbèiěrjiǎng wénxué huòdèzhě ruòzé sàlāmǎgē yú 2010 nián 6 yuè **shìshì**.’

(2) Muitas destas "**mulheres de conforto**" sofreram danos psicológicos e físicos irreversíveis.

LC: 这些“**慰安妇**”中的许多人都在心理上和生理上受到了无法弥补的伤害。

Pinyin: ‘zhèxiē “**wèiānfù**” zhōngde xǔduō rén dōu zài xīnlǐshàng hé shēnglǐshàng shòudàole wúfǎ míbǔ de shānghài.’

No caso dos exemplos (1) e (2), existem, na língua chinesa, expressões iguais aos eufemismos portugueses *faleceu* e *mulheres de conforto*, respetivamente, 逝世 ‘*shìshì*’ e 慰安妇 ‘*wèiānfù*’. Ambos os eufemismos são expressões fixas nas respetivas línguas e têm as mesmas funções, assim como correspondem ao mesmo contexto. Por isso, não é necessário fazer nenhuma mudança e deve-se traduzir literalmente.

(3) LP: Um mês após o início do ano letivo, as **crianças com necessidades especiais** ainda não têm aulas.

LC: 开学一个月以后, 这些**有特殊需要的儿童**依然没有上课。

Pinyin: ‘kāixué yí gè yuè yǐ hòu, zhèxiē **yǒu tèhū xūyào de értóng** yīrán méiyǒu kè shàng.’

¹⁷ No original, em chinês, lê-se: “pensamento – 思维, eufemismo (símbolo) – 委婉语 (表意符号), expressão direta – 直接表达, referente – 所指”. (Li 2001: 190)

¹⁸ No original, em chinês, lê-se: “把原来语言的语法结构转换为译文语言中最近似的对应结构, 但词汇则依然一一对译, 不考虑上下文”. (Chen & Zhang 2000: 60)

¹⁹ Os conteúdos em LP dos exemplos foram, em sua maioria, retirados de textos autênticos. As respetivas fontes são indicadas no Anexo 1.

O eufemismo usado no exemplo (3), embora não seja expressão fixa, é perfeitamente compreensível pelos recetores da LC através do contexto. A aplicação do método de tradução literal mantém as funções do eufemismo original ao mesmo tempo que realiza o máximo possível o efeito esperado pelo emissor da mensagem. Por isso, a tradução literal é aceitável.

5. Limitações da tradução literal – dificuldades na tradução do eufemismo

Apesar de a tradução literal ser o método prioritário para a tradução do eufemismo, nem todos os eufemismos podem ser traduzidos literalmente, como por exemplo:

- (4) LP: Dói-me a cabeça, acho que **estou com o Benfica**.
 LC: *我头疼, 我认为**我得了本菲卡**。²⁰
 Pinyin: ‘wǒ tóuténg, wǒ rènwéi **wǒ déle bēnfēikǎ**.’

Estar com o Benfica é um eufemismo comum para designar a menstruação. O Benfica é uma equipa de futebol famosa em Portugal. Como o uniforme deste clube é vermelho, pode-se relacionar a cor com a menstruação. Se se traduzir literalmente como o que se fez no exemplo, parece-nos óbvio que o recetor da LC terá grande dificuldade em compreender a tradução porque ela não realiza as funções do eufemismo. Por isso, o método da tradução literal demonstra as suas limitações.

Estes limites derivam de duas motivações: as diferenças no contexto cultural e social e as diferenças na língua e no sistema de escrita entre a China e os países lusófonos.

5.1. Diferenças do contexto cultural e social

A língua é um produto da sociedade, tratando-se de uma cristalização da história e cultura humanas. Ela condensa todas as características do contexto social, da história, da cultura, dos costumes e dos outros aspetos da sociedade humana. A diferença do contexto e da tradição cultural faz com que exista uma distinção, entre o Oriente e o Ocidente, no modo de pensar, no conceito de valor, no código de conduta e no estilo de vida. Os eufemismos, como uma parte da língua humana, são também influenciados pelas diferenças culturais, o que faz com que existam dife-

renças entre os eufemismos na língua chinesa e na língua portuguesa.

Por exemplo, os portugueses são historicamente mais influenciados pelo catolicismo e, conseqüentemente, muitos eufemismos na língua portuguesa têm relação com o catolicismo ou a Bíblia, enquanto que numerosos eufemismos na língua chinesa se referem ao confucionismo, budismo e taoísmo. Isso pode-se ver nos eufemismos para *morte*.²¹

O catolicismo – que exerceu influência preponderante ao longo da história na língua portuguesa e que é, ainda hoje, a religião dominante em Portugal – tem em Deus o seu Senhor supremo. Viver com Deus ou o Senhor após a morte é a felicidade máxima. Por isso, em português há muitos eufemismos de *morte* que têm relação com Deus ou o Senhor, como *adormecer no Senhor*, *atender ao chamado de Deus*, *entregar a alma ao Criador*, *dormir em Deus/no Senhor*, etc.

A língua chinesa é influenciada, por sua vez, pelo taoísmo e pelo budismo. O taoísmo nega a diferença entre todas as coisas do mundo, considerando que também não há uma extrema distinção entre *vida* e *morte*. Por consequência, *morrer* torna-se 物化 ‘wùhuà’ (a transformação de uma coisa para outra). O taoísmo ainda procura a imortalidade e tem desejo de se tornar 仙 ‘xiān’ (imortal). Assim, a morte das pessoas é 仙逝 ‘xiānshì’ (tornar-se um imortal) ou 仙游 ‘xiānyóu’ (viajar para o mundo dos imortais). Julga ainda que, depois de morrer, se pode ir a um outro mundo levado pela ave gruiforme popularmente conhecida como *grou*²² e, por isso, surgem os eufemismos 骑鹤 ‘qíhè’ (ir a grou) e 化鹤 ‘huàhè’ (tornar-se um grou). A introdução do budismo na China traz também vários eufemismos de ‘*morte*’. O budismo realça 修行 ‘xiūxíng’ (fazer exercícios), e o seu nível supremo é 诸德圆满俱足, 诸恶寂灭净尽 ‘zhūdéyuánmǎnjùzú, zhūèjìmièjìngjìn’ (obter todas as virtudes e eliminar todos os males). Por isso, a *morte* é chamada de 归寂 ‘guījì’ ou 圆寂 ‘yuánjì’ (atingir o Nirvana²³). Quando os budistas morrem, eles sentam-se com as pernas cruzadas. Por isso, descreve-se a *morte* como 坐化 ‘zuòhuà’ (sentar-se com as pernas cruzadas e morrer).

Acresce que os eufemismos de *morte* também são afetados pelo confucionismo. O núcleo do confucionismo é a *hierarquia* e, por consequência, na sociedade feudal, “as mortes de imperadores, príncipes, mandarins

20 O asterisco (*) é usado, ao longo do artigo, para significar que a tradução está errada ou é discutível.

21 Os eufemismos para morte usados nesta secção são recolhidos do livro *O Eufemismo e o Disfemismo no Português Moderno* (Kröll 1984) e do *Dicionário aplicado do eufemismo*. (Wang 2011)

22 No taoísmo, o pássaro grou é símbolo de imortalidade.

23 De acordo com a concepção budista, o Nirvana seria uma superação do apego aos sentidos, do material e da ignorância, uma superação da existência, na busca da paz interior, da pureza e da essência da vida.

superiores, mandarins inferiores e plebes são respetivamente ‘崩 bēng’, ‘薨 hōng’, ‘卒 zú’, ‘不禄 bùlù’, e ‘死 sǐ’²⁴ (Yang 2004: 50), o que reflete claramente o conceito do confucionismo. Por outro lado, o confucionismo considera que é necessário se sacrificar pela realização de benevolência, o que tem um grande impacto sobre as gerações futuras. Desde os tempos antigos, têm-se respeitado e adorado os heróis grandiosos que se sacrificaram pela pátria, e a morte deles é chamada de 牺牲 ‘xīshēng’, 捐躯 ‘juānqū’, 献身 ‘xiànshēn’, 殉国 ‘xùnguó’, 殉难 ‘xùnnàn’, 就义 ‘jiùyì’, etc., sendo que todas estas expressões têm o mesmo significado de *sacrificar a vida*.

Para além da influência religiosa, outros fatores sociais ou culturais provocam também a diferença entre os eufemismos na língua chinesa e na língua portuguesa. No Ocidente, o dragão é considerado um símbolo do mal. É um animal de estimação dos feiticeiros, representando terror e violência. Entretanto, na China, o dragão é supremo e trata-se de um dos símbolos de paz, de harmonia e de felicidade. Por isso, existem vários eufemismos que contêm o carácter 龙 ‘lóng’ (dragão chinês), como por exemplo, 真龙天子 ‘zhēnlóngtiānzǐ’ (filho do Céu), eufemismo para *imperador*, e 乘龙快婿 ‘chénglóngkuàixù’ (bom genro que monta o dragão chinês), eufemismo para *genro*. Mas não existem eufemismos correspondentes no Ocidente. Além disso, algumas alusões nascidas na história e cultura também influenciam o eufemismo. Por exemplo, 走麦城 ‘zǒumàichéng’ (fugir da cidade de Mai Cheng) é uma alusão chinesa que vem do livro *Três Reinos* (《三国演义》, ‘sānguóyǎnyì’) escrito por Luo Guanzhong (罗贯中), usando-se agora como eufemismo de *falhar*. Como não há esta alusão na história de Portugal, é óbvio que também não existe o mesmo eufemismo na língua portuguesa.

5.2. Diferenças nas línguas e sistemas de escrita

A língua chinesa pertence à família linguística sino-tibetana e usa caracteres chineses, um sistema de escrita ideográfico. A língua portuguesa pertence à família linguística indo-europeia e usa o alfabeto romano, um sistema de escrita fonográfico. A grande diferença entre as duas línguas reflete-se também no eufemismo.

Por exemplo, tanto o chinês como o português contêm alguns eufemismos criados por meio de fonética. Em português, a palavra *diabo* tem os eufemismos *diabro*, *diaço*, *dianho*, *diacho*, *dialho* que evitam o tabu da sua enunciação através da mudança de pronúncia. A palavra *bruto*, que realmente é um nome, torna-se um eufemismo de *bruto* por causa das pronúncias semelhantes. Em chinês, a mudança do tom do carácter 正 ‘zhèng’, na palavra 正月 ‘zhēngyuè’ (janeiro lunar), do quarto para o primeiro tom ‘zhēng’ é, inicialmente, para evitar o nome tabu 嬴政 ‘yíngzhèng’ (o carácter 政 pronuncia-se ‘zhèng’) do primeiro imperador da dinastia Qin (cf. Guo 1993: 100). É difícil traduzir literalmente esses eufemismos formados por meio fonético.

Acresce que, na língua portuguesa, se constituem eufemismos por via de transformar a estrutura das palavras. Não é raro usar os diminutivos, que são criados através da afixação, como eufemismos. Por exemplo, *velhinho* é eufemismo de *velho*; *cheirete* e *cheirinho* são eufemismos de *mau cheiro* (Kröll 1984: 74). E para pedir ou exigir de forma mais delicada, diz-se frequentemente “Vou pedir-te um favorzinho”, “Só um jeitinho (para eu poder passar)”, “A continha, se faz favor!” (Da Silva 2006: 232), etc. Além de adicionar afixos, em português, é frequente cortar palavras para construir eufemismos. Por exemplo, *diá* é um outro eufemismo de *diabo*, e na frase “Você tem T na testa!”, o *T* é eufemismo para *to*lo.

No que diz respeito à língua chinesa, existem eufemismos formados pela transformação da estrutura do carácter chinês. Um método comum é 析字 ‘xīzì’, que significa *desfazer o carácter*. Por exemplo, o carácter 分 ‘fēn’ (separar-se) pode ser desfeito para 八 ‘bā’ e 刀 ‘dāo’, por isso, 打八刀 ‘dǎbādāo’²⁵ é eufemismo de *divorciar-se*. Na frase 楚女身材高大, 面黑而麻, 服装随便, 有丘八风 ‘chǔnǚ shēncái gāodà, miànhei ér má, fúzhuāng suíbiàn, yǒu qiūbā fēng’²⁶ (Mao 2004: 198), 丘八 ‘qiūbā’ é eufemismo de 兵 ‘bīng’ (soldado). E na expressão 挨一日似三秋, 盼一夜如半夏, 未免害木边之目, 田下之心 ‘ái yīrì sì sānqiū, pàn yīyè wúmiǎn hài mùbiānzhīmù, tiánxiàzhīxīn’²⁷, 木边之目 ‘mùbiānzhīmù’ (目 *mù* que fica ao lado de 木 ‘mù’) é o carácter 相 ‘xiāng’, e 田下之心 ‘tiánxiàzhīxīn’ (心 ‘xīn’ que fica debaixo de 田 ‘tián’) trata-se do carácter 思 ‘sī’²⁸.

24 No original, em chinês, lê-se: “天子死曰崩, 诸侯死曰薨, 大夫曰卒, 士曰不禄, 庶人曰死”.

25 O carácter 打 aqui significa *rixar*, por isso, 打八刀 tem o significado de *rixar (com o cônjuge) para se separar*.

26 A frase significa “As mulheres do reino Chu eram altas e grandes. Tinham cara preta e cheia de bexigas. Não prestavam atenção a vestido. Elas tinham as características de soldados.”

27 Fonte: <http://xuewen.cnki.net/read-R201109324000014.html>. Acessado em 12/5/2018. A frase significa “Passo um dia como três outonos. Espero uma noite como meio verão. Tenho muitas saudades”.

28 “相思” significa *saudades entre marido e mulher*.

Através deste processo, expressa-se, de forma eufémica, a “saúde”. Este tipo de eufemismos, construídos pela utilização das propriedades dos caracteres do chinês ou das palavras do português, também são de difícil tradução literal.

Finalmente, na língua portuguesa, há eufemismos formados pelas conjugações do pretérito imperfeito do indicativo e no condicional, as quais podem expressar delicadeza. Por exemplo:

- (5) Eu **queria** falar com o chefe.
 (6) **Gostaria** de saber quando é que posso ter o resultado.

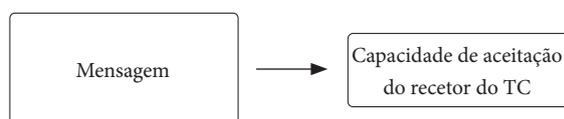
Como na língua chinesa não há conjugação, também é impossível traduzir esses eufemismos de uma forma igual ao original.

A diferença do contexto social e cultural assim como da língua faz com que os eufemismos não se possam traduzir literalmente, ou com que os textos de chegada produzidos por meio de tradução literal possam não ser compreendidos pelos recetores da LC. Neste caso, a tradução literal não tem capacidade de transmitir as funções informativa e eufémica dos eufemismos originais.

6. Soluções – tradução livre e anotada

Como os recetores do TC não possuem alguns dos conhecimentos sociais, culturais e linguísticos que os recetores do TP possuem, eles não têm capacidade de compreender a mensagem que contém as referidas informações da estrutura de língua ou do contexto social e cultural, ou, por outras palavras, a mensagem que carregam essas informações excede a capacidade de aceitação do recetor do TC. O fenómeno pode ser representado pela Figura 3:

Figura 3 - A mensagem excede a capacidade de aceitação do recetor do TC (Ge 2010: 19)²⁹

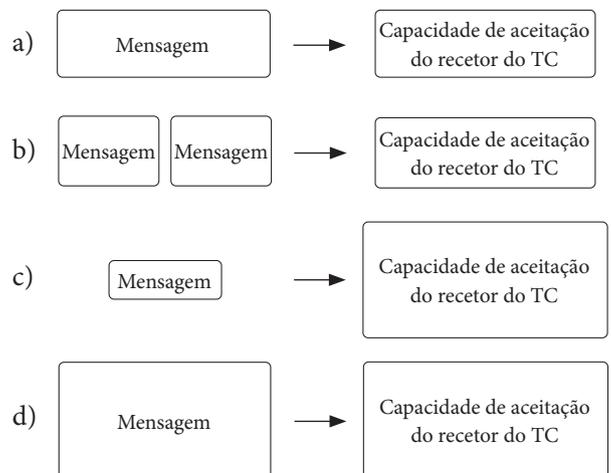


Neste caso, a mensagem não pode ser transmitida diretamente. Por isso, é necessário transformar a mensagem ou a capacidade de aceitação do recetor do TC para resolver o problema, *i. e.*, usam-se os métodos de tradução livre e anotada (*cf.* Ge 2010: 19), incluindo:

- Substituir a mensagem por uma que realize as funções informativa e eufémica da original e que o recetor do TC tenha, ao mesmo tempo, capacidade de aceitar (traduzir o eufemismo por outro eufemismo);
- Dividir a mensagem, transmitindo-a através de duas mensagens separadas que sejam aceitáveis para o recetor do TC (traduzir o eufemismo por expressão direta e pôr nota);
- Reduzir a mensagem a uma nova que só transmita a função informativa (traduzir o eufemismo por expressão direta);
- Alargar o conhecimento do recetor do TC para que ele tenha a capacidade de compreender a mensagem (traduzir literalmente e pôr nota).

Vejamos a Figura 4:

Figura 4 - Os quatro métodos da tradução do eufemismo³⁰



A seguir, abordar-se-ão respetivamente os quatro métodos da tradução do eufemismo (a - d), discutindo as suas aplicações e desvantagens e ilustrando-os com alguns exemplos.

6.1. Traduzir o eufemismo por outro eufemismo

“Traduzir o eufemismo por outro eufemismo” significa dizer que se procura um eufemismo, na LC, que tenha as mesmas funções do eufemismo original, apesar de não ter a mesma forma. Embora contenha as informações de cultura e/ou de língua diferentes das do eufemismo original, a tradução feita

²⁹ No original, em chinês, lê-se: “信息超出了读者的接受能力”.

³⁰ Este esquema foi criado pelo autor do artigo, com inspiração na proposta de Ge (2010).

por este método não influencia a transmissão das funções do eufemismo. Quando a tradução literal não tem capacidade de realizar as funções do eufemismo original, pode-se concretizá-las através da mudança da mensagem da LP a fim de que o recetor da LC possa ter uma resposta semelhante à que o recetor da LP possui. Por exemplo:

- (7) LP: Estudante é assassinada em festa por homem que tentou **se aproveitar dela**.
 LC: 那位女生在聚会中被试图同她**发生关系**的男子杀害。
Pinyin: nàwèi nǚshēng zài jùhuì zhōng bèi shìtú tóngtā **fāshēng guānxi** de nán zǐ shāhài.

A expressão *aproveitar-se de* no TP é, neste caso, um eufemismo para *violar*. Se se traduzir o eufemismo literalmente por 利用她 *‘liyòng tā’*, provocará a confusão no recetor da LC. Portanto, é preciso procurar, em chinês, um eufemismo que tenha as mesmas funções da expressão eufémica do TP. O uso do eufemismo original não só relata o facto da *violação*, mas também evita usar diretamente a palavra *violação*, que seria “indecente” e prejudicaria potencialmente a vítima e os seus familiares. Por isso, traduz-se o eufemismo original para “*发生关系 fāshēng guānxi*”, que realiza as mesmas funções.

- (8) LP: Em seu livro de 1991 “You’ll Never Eat Lunch in This Town Again”, a vencedora do Oscar, Julia Phillips confirmou que o “**teste do sofá**” está em pleno funcionamento em Hollywood.
 LC: 奥斯卡奖得主茱莉亚·菲利普斯在她1991年出版的“你不会再到这个城镇吃午餐”一书中证实“**潜规则**”在好莱坞盛行。
Pinyin: ào sīkǎjiǎng dézhǔ zhūlǐyà fēilǐpǔsī zài tā 1991 nián chūbǎn de “ní búhuì zài dào zhège chéngzhèn chī wǔcān” yīshū zhōng zhèngshí “**qiánguīzè**” zài hǎolái wù shèngxíng.

A expressão “*teste do sofá*” no TP é eufemismo para favores sexuais prestados pelas atrizes a realizadores, produtores, roteiristas, etc., a fim de obterem um trabalho, ou seja, um papel. Em chinês, 潜规则 *‘qiánguīzè’* designa as regras privadas e secretas, e quando se usa na indústria de entretenimento, a palavra tem o mesmo sentido de “*teste*

do sofá”. Como no TP há o contexto de *Hollywood*, os dois eufemismos possuem a mesma função informativa.

Acresce que, tanto a expressão “*teste do sofá*” como 潜规则 *‘qiánguīzè’* não se referem diretamente ao negócio sexual, evitando o vulgarismo e, ao mesmo tempo, protegendo as faces das partes interessadas. Por isso, as duas expressões têm as mesmas funções eufémicas. Com base na análise acima efetuada, é razoável traduzir “*teste do sofá*” por 潜规则 *‘qiánguīzè’*.

6.2. Traduzir o eufemismo por expressão direta e nota de rodapé

Quando não só é impossível traduzir literalmente o eufemismo, mas também não existe³¹ na LC uma expressão que possa transmitir simultaneamente as duas funções do eufemismo original, deve-se primeiro assegurar a transmissão da função informativa, *i.e.* traduz-se o eufemismo para a expressão direta correspondente e, depois, explica-se o eufemismo original por meio de nota de rodapé, a fim de transmitir a sua função eufémica. Assim, realiza-se a equivalência de duas funções. Vejamos o exemplo (9):

- (9) LP: – 他属什么的? – 他属**小龙**的。
Pinyin: – tā shǔ shénme de? – tā shǔ **xiǎo-lóng** de.
 LC: – Qual é o signo chinês dele? – É **serpente** ①.

① A tradução literal deve ser “pequeno dragão chinês”. Os dois animais são parecidos, mas o dragão chinês é, na opinião dos chineses, muito melhor do que a serpente. Por isso, substitui-se, muitas vezes, a serpente pelo pequeno dragão chinês ao dizer o signo na China.

Na China, a aparência do dragão e da serpente são semelhantes. No entanto, o dragão é símbolo do sagrado, de nobreza e de felicidade, enquanto a serpente é normalmente desagradável, odiosa e maligna. Portanto, quando se trata do signo do horóscopo chinês, dá-se preferência a substituir a *serpente* pelo *dragão pequeno*. Entretanto, como existe uma grande diferença entre o dragão chinês e o ocidental tanto na aparência como no símbolo, a tradução literal não é compreensível para o recetor da LC. Por isso, no TC, transforma-se primeiro o eufemismo original na expressão direta na LC, a fim de que o recetor do TC possa entender o seu sentido, realizando-se a função informativa do eufemismo. Depois, em nota, explica-se

31 A expressão “não existe” é bastante relativa, *i.e.* talvez a tradução exista, mas foge aos limites do tradutor.

que o dragão chinês é muito melhor do que a serpente na opinião dos chineses para que o recetor da LC possa perceber que a substituição de *serpente* por *dragão* tem como objetivo expressar cortesia. Assim, transporta-se a função eufémica do eufemismo original.

- (10) LP: 她那个人特别喜欢八卦。
 Pinyin: tā nàgèrén tèbié xǐhuan bāguà.
 LC: Ela gosta muito de **mexericar** ①.

① A tradução literal deve ser “oito trigramas”, um tipo de diagrama octogonal com um trígama situado em cada lado, o qual foi criado na China antiga e que se usava principalmente para fazer adivinhação. Agora na China, trata-se de uma expressão popular para substituir “mexericar”, visto que a pronúncia da expressão “oito trigramas” em cantonês é muito semelhante à pronúncia da expressão “formato em oito”, que foi o tamanho de revistas feitas para divulgar a privacidade das pessoas em Hong Kong.

Na China usa-se a expressão *oito trigramas* (八卦 ‘bāguà’) como eufemismo da palavra *mexericar*. Como em português não existe uma tal expressão eufémica, traduz-se primeiro para a expressão direta *mexericar* e, depois, apresenta-se em nota a definição de *oito trigramas*. Desta forma, o recetor da LC consegue perceber que o sentido de superfície da expressão oito trigramas é neutro. A substituição da palavra *mexericar*, que tem um sentido negativo, pela expressão *oito trigramas* pode diminuir a dificuldade de interpretação. Assim, transmitem-se as funções do eufemismo.

Tendo em conta que este método de tradução apenas atinge o critério mínimo da equivalência funcional de Nida (1993), é usado apenas como último recurso, quando não se pode encontrar uma expressão eufémica na LC para substituir o eufemismo original.

6.3. Traduzir o eufemismo por expressão direta sem nota

Às vezes, o eufemismo do TP não tem uma função eufémica, apenas se tratando de uma expressão fixa ou habitual. Quando não pode ser traduzido literalmente, deve-se traduzir diretamente o eufemismo para a sua expressão direta na LC. Por exemplo:

- (11) LP: 近因景阳冈大虫伤人, 但有过往客商可于巳午未三个时辰结夥成队过冈, 请勿自误。

Pinyin: jìn yīn jǐngyánggāng dàchóng shāngrén, dányōu guòwǎng kèshāng kě yú sī wǔ wèi sāngè shíchén jiéhuo chéngduì guògāng, qǐngwù zìwù.

LC: Como ultimamente tem havido pessoas feridas pelo **tigre** que se encontra no cabeço de Jing Yang, os comerciantes devem atravessá-lo entre as 9 e as 15 horas, sendo proibido fazê-lo sozinho.

O eufemismo de tigre 大虫 ‘dàchóng’ (bicho grande) tem origem na dinastia Tang. Como o antepassado do primeiro imperador da dinastia Tang chamava-se 李虎 ‘lǐhǔ’, o carácter 虎 ‘hǔ’ (tigre) tornou-se num tabu. Por isso, os estudiosos batizaram o tigre de 大虫 ‘dàchóng’ consoante os “cinco bichos” no livro *Registos de Ritos de Dai De* (《大戴礼记》, dàdàilǐjì).³² Como a dinastia Tang teve uma longa vida, 大虫 ‘dàchóng’ tornou-se uma expressão habitual. O livro *À Beira da Água* (《水浒传》, ‘shuǐhú-zhuàn’) escreveu-se na dinastia Ming, em que o carácter 虎 ‘hǔ’ já não era um tabu, e o uso de 大虫 ‘dàchóng’ foi apenas por tradição. Por consequência, essa expressão tem apenas a função informativa e não conta com o valor eufémico. A tradução *tigre* é, assim, apropriada.

Em algumas modalidades de tradução o recurso às notas é pouco praticável. Por exemplo, tendo em conta que, devido às suas particularidades, é difícil adicionar muitas explicações na interpretação ou na tradução para legendagem, é comum interpretar ou traduzir o eufemismo para a expressão direta sem acrescentar explicações.

6.4. Traduzir literalmente o eufemismo com nota de rodapé

É possível adicionar notas de explicação nos casos em que, apesar de o eufemismo do TP se poder traduzir literalmente (cf. Secção 4), a expressão da tradução literal raramente se usar na LC ou não ser do conhecimento geral da população. Por exemplo:

- (12) LP: A pergunta será enviada para os especialistas em **mal de Hansen**.
 LC: 问题将会提交给**汉生病**①专家。
 ①汉生病指麻风病, 其得名于麻疯杆菌的发现者——挪威学者格哈德·阿玛尔·汉生。

32 http://blog.sina.com.cn/s/blog_4134ba900100cxyu.html. Acessado em 20/4/2014.

- Pinyin:* wèntí jiānghuì tíjiāo gě
hànshēngbìng ① zhuānjiā.
 ① hànshēngbìng zhǐ máfēngbìng, qí dé-míng yú máfēng gǎnjūn de fāxiàn zhě — nuówēi xuézhě géhádé àimǎer hànshēng.
- (13) *LP:* 老和尚在寺院中**圓寂**。
Pinyin: lǎo héshang zài sìyuàn zhōng **yuánjì**.
LC: O monge velho **atingiu o nirvana** ① no templo budista.
 ① A palavra nirvana usa-se para descrever a morte dos monges, é o estado de libertação do sofrimento segundo a conceção budista.

Como a lepra não é muito frequente na China, apesar de existir, os seus eufemismos não são tão comuns como no Ocidente. Logo, é possível que alguns chineses não conheçam a expressão 汉生病 ‘hànshēngbìng’. Por outro lado, a língua portuguesa possui a expressão *atingir o nirvana* correspondente à expressão de chinês 圓寂 ‘yuánjì’. No entanto, como Portugal é um país maioritariamente católico, o budismo não prevalece neste país, *i.e.*, nem todos os portugueses compreendem esse eufemismo. Neste caso, pode-se adicionar notas para que todos os leitores entendam a tradução.

Todavia, quando o eufemismo original não se pode traduzir literalmente, este método não é adequado. Por exemplo:

- (14) *LP:* 她那个人特别喜欢**八卦**。
Pinyin: tā nàgèrén tèbié xǐhuan **bāguà**.
LC: *Ela gosta muito de **oito trigramas** ①.
 ① “Oito trigramas” é um tipo de diagrama octogonal com um trígama situado em cada lado, o qual foi criado na China antiga e que se usava principalmente para fazer adivinhação. Agora na China, trata-se de uma expressão popular para substituir “fazer intrigas”, visto que a pronúncia da expressão “oito trigramas” em cantonês é muito semelhante à pronúncia da expressão “formato em oito”, que foi o tamanho de revistas feitas para divulgar a privacidade das pessoas em Hong Kong.

No exemplo, traduz-se literalmente a expressão 八卦 ‘bāguà’ para **oito trigramas** e, a seguir, fazem-se explicações na nota. Apesar de se realizar a transmissão das funções

do eufemismo, este método de tradução conta com um defeito. Diferente do exemplo (10) da secção 6.2 (no qual se transfere a função informativa do eufemismo original para a expressão direta do TC e, por isso, os leitores podem optar por ler ou não a nota), no exemplo (15), na presente secção, a função informativa do eufemismo original concretiza-se pela nota do TC e, por consequência, os leitores não conhecem as informações transmitidas pelo eufemismo original até lerem a nota, o que afeta e até impede a leitura. Fan Weixin afirma no pós-escrito da sua tradução do livro *Memorial do Convento*: “Penso que as notas são desagradáveis para os leitores.”³³ (Saramago 1998: 471) Consequentemente, os leitores devem poder entender o TC sem ler as notas, e não devem ser forçados a lê-las. Assim, este método de tradução não é apropriado para todas as situações (*cf.* Gao 2016: 170).

7. Conclusão

Após o estudo realizado, com uma proposta que identifica os métodos da tradução do eufemismo e a sua adequação em cada situação, concluímos que a tradução literal deve ser a primeira escolha (põe-se nota quando necessário); quando é impossível o eufemismo original ser traduzido literalmente, deve-se traduzi-lo por uma expressão que permita transmitir as suas funções; se não existir uma tal expressão, traduz-se o eufemismo pela expressão direta e põe-se uma nota; finalmente, traduz-se um eufemismo que não possui a função eufémica pela expressão direta. Uma síntese deste processo, da responsabilidade do autor deste texto, é apresentada na Figura 5.

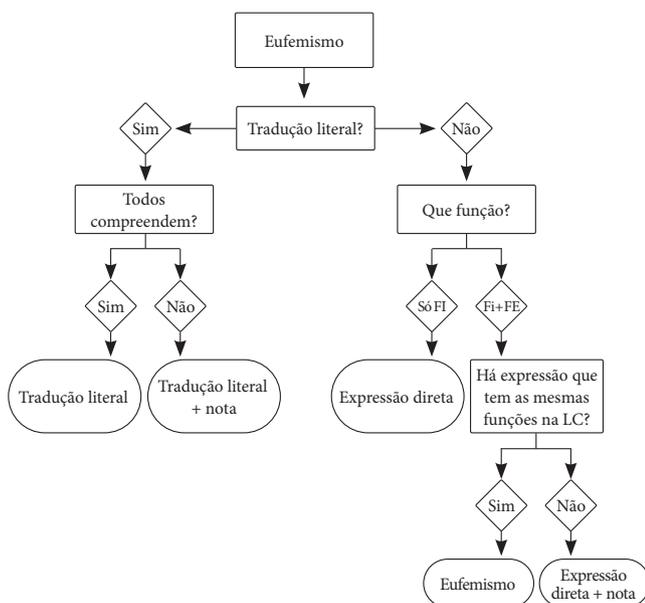
Tanto o eufemismo como a tradução são bastante complexos e a sua combinação duplica a dificuldade de estudo. Neste sentido, o trabalho inicial apresenta várias limitações. Como a investigação se dedica principalmente à tradução entre a língua chinesa e a portuguesa, é muito difícil dizer que o resultado do estudo se pode aplicar à tradução de outras línguas. Por outro lado, seria conveniente ter mais exemplos para justificar a exatidão da estratégia de tradução do eufemismo proposta no artigo. A grande quantidade e diversidade de eufemismos fazem com que seja possível que a estratégia não se aplique a todos os casos da tradução do eufemismo. Finalmente, este trabalho está totalmente baseado na teoria de equivalência funcional de Nida (1964), apesar de existirem diversas teorias da tradução. Neste momento, é difícil dizer se a equivalência funcional é a teoria mais adequada para orientar a tradução do eufemismo. Assim, no futuro seria importante confrontar a

33 O texto original é “我认为，加注释是很令读者生厌的”.

aplicação desta teoria com a de outras, para verificar quais as vantagens e inconvenientes de cada uma.

O estudo da tradução do eufemismo entre as línguas chinesa e portuguesa precisa ainda de ser aperfeiçoado e aprofundado no futuro. Espero, assim, que este artigo possa contribuir para futuros estudos na área que, como se verificou, permite diferentes tipos de análise e discussão.

Figura 5 - Fluxograma da tradução do eufemismo



FI = função informativa; FE = função eufémica

Referências

CHEN, Dehong & Nanfeng ZHANG 陈德鸿、张南峰 (2000) 西方翻译理论精选 «*Seleção das teorias ocidentais da tradução*». 香港: 香港城市大学出版社, Hong Kong: City University of Hong Kong Press.

DA SILVA, Augusto Soares (2006) *O Mundo dos Sentidos em Português - Polissemia, Semântica e Cognição*. Coimbra: Edições Almedina.

GAO, Yuan 高源 (2016) 西班牙语委婉语的多元翻译, «*A tradução de eufemismos do espanhol na perspetiva multidisciplinar*». 北京: 中译出版社, Pequim: China Translation Press.

GE, Chuanmei 葛川梅 (2010) 从信息论的角度看翻译中的冗余等值, «*Equivalência de Redundância em Tradução na Perspectiva da Teoria da Informação*» *Revista do Instituto Normal de Tangshan* 《唐山师范学院学报》 32 (4): 18-20.

GUO, Jinfu 郭锦桴 (1993) 汉语与中国传统文化, «*O chinês e a cultura tradicional da China*». 北京: 中国人民大学出版社, Pequim: China Renmin University Press.

KRÖLL, Heinz (1984) *O Eufemismo e o Disfemismo no Português Moderno*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.

LI, Guonan 李国南 (2001) 辞格与词汇, «*Figuras e vocabulário*».

上海: 上海外语教育出版社, Xangai: Shanghai Foreign Language Education Press.

LIU, Yanping 刘艳平 (2009) *Euphemism Translation in the Framework of Functional Equivalence Theory*. Central South University, Dissertação de Mestrado.

MA, Hongfang 马红芳 (2004) 委婉语中的隐喻机制认知研究, «*Estudo sobre a cognição do mecanismo metafórico do eufemismo*» *Revista do Instituto Superior de Shaoyang* 《邵阳学院学报》 3 (4): 119-121.

MAO, Dun 矛盾 (2004) 茅盾选集 (下册), «*Seleção de Mao Dun (Volume 2)*». 北京: 人民文学出版社, Pequim: People's Literature Publishing House.

MIGUEL, Maria Augusta C. (2006) «*A Tradução É Um Lugar Estranho ou Perdidos na Tradução?*» Em *Actas do I Colóquio de Tradução e Cultura*, ed. por Ponta Delgada, pp. 166-175. Açores: Universidade dos Açores.

NIDA, Eugene A. (1964) *Toward a Science of Translating*. Leiden: E. J. Brill.

_____ (1993). *Language, Culture, and Translating*. Xangai: Shanghai Foreign Language Education Presses.

NIDA, Eugene A. & Taber, C. R. (1969) *Theory and Practice of Translation*. Leiden: E. J. Brill.

OGDEN, C. K., & I. A. RICHARDS, (1923). *The Meaning of Meaning*. London: Routledge & Kegan Paul.

OLIVEIRA, Roseli (2015) *Dicionário de Eufemismos da Língua Portuguesa*. Foz do Iguaçu: Editares.

SARAMAGO, José (1999) 修道院纪事, «*Memorial do Convento*». Tradução de Fan Weixin 范维信. 海口: 海南出版社, Haikou: Hainan Publishing House.

WAN, Li & Xiaomei DING, 万丽、丁晓梅 (2006) 符号学语义三角形的模式变体, «*Modo de variação do triângulo semiótico*» in *Revista da Universidade Marítima de Dalian (edição da ciência social)* 《大连海事大学学报 (社会科学版)》 5 (3): 141-144.

WANG, Yajun 王雅军 (2011) 委婉语应用辞典, «*Dicionário aplicado do eufemismo*». 上海: 上海辞书出版社, Xangai: Shanghai Dictionary Press.

YANG, Tianyu 杨天宇 (2004) 礼记译注, «*Anotação do Livro dos Ritos*». 上海: 上海古籍出版社, Xangai: Shanghai Classics Publishing House.

Anexo 1

Fontes dos exemplos usados no texto

| Exemplos | Fontes |
|----------|--|
| (1) | https://alma-lusa.blogs.sapo.pt/866599.html Acesso em 10/5/2018. |
| (2) | http://expresso.sapo.pt/blogues/blogue_amnistia_internacional/mulheres-de-conforto-esperam-justica-ha-64-anos=f531350 Acesso em 10/5/2018. |
| (3) | https://www.jn.pt/sociedade/saude/interior/criancas-com-necessidades-educativas-especiais-ainda-nao-tem-aulas--3466341.html Acesso em 10/5/2018 |
| (4) | criado pelo autor. |
| (5) | criado pelo autor. |
| (6) | criado pelo autor. |
| (7) | https://informe-esanto.blogspot.com/2014/02/estudante-e-assassinada-em-festa-por.html?m=0 Acesso em 12/5/2018. |
| (8) | https://pt.wikipedia.org/wiki/Teste_do_sofá Acesso em 12/5/2018. |
| (9) | https://www.qiushibaike.com/article/114858001 Acesso em 12/5/2018. |
| (10) | http://blog.sina.com.cn/s/blog_4cba12320102xuv.html Acesso em 22/6/2018. |
| (11) | 《水浒传》，第二十三回, “À Beira da Água”, Capítulo 23. |
| (12) | https://ordemdesaolazaro.blogspot.com/p/heraldica.html Acesso em 12/5/2018 |
| (13) | http://www.dictall.com/st/48/94/4894682746F.htm Acesso em 12/5/2018. |
| (14) | Criado pelo autor |

Referenciação: conceito e efeitos de sentido atribuídos ao texto

Damarens Souza SILVA*

Resumo

O presente artigo apresenta o conceito de referenciação e expõe suas características e efeitos de sentido na leitura e composição do texto. A análise das perspectivas de sentido faz-se necessária nos estudos da língua portuguesa, sobretudo pela riqueza de significados que a referenciação propicia ao texto. O objetivo é identificar esse conceito por meio de textos de exemplo. Por sua importante função de atribuir significados à produção textual, a referenciação tem sido estudada por vários pesquisadores da língua materna: Mondada & Dubois (2003), Marcuschi (2001, 2005, 2007), Santos & Cavalcante (2014), dentre outros. Buscamos responder à pergunta: quais as possibilidades de sentidos que a referenciação infere à leitura ou escrita do texto? Demonstramos que a referenciação pode contribuir: na identificação e descrição dos personagens; na exposição de possíveis pontos de vista do narrador e dos personagens; na explicitação do foco narrativo; na construção dos argumentos; e assim por diante.

Palavras-chave: língua portuguesa, referenciação, sentidos

1. Os sentidos da referenciação na língua portuguesa

Estudos sobre a referenciação evidenciam a relevância da referida atividade discursiva para promover a progressão do texto e estabelecer efeitos de sentido. Dessa forma, constituem elementos que atribuem ao texto distintos significados capazes de colaborar não só com a composição dos efeitos de sentido atribuídos à escrita, mas também com a leitura da produção textual. Levando em conta a complexidade de sentidos que a referenciação pode atribuir ao texto, buscamos explicitar, neste trabalho, as possibilidades de sentidos que a referenciação pode inferir na leitura ou escrita do texto. Para tanto, objetivamos identificar o conceito de referenciação, explicitando por meio de exemplos como emergem essas pluralidades de sentidos. Assim, neste capítulo, apresentamos algumas características do conceito de referenciação.

O conceito de referenciação destacou-se por meio dos estudos erigidos por Mondada & Dubois (2003). As estudiosas divergem do modelo teórico que compreende as palavras como uma representação precisa do mundo. Segundo as autoras, ocorre o contrário, ou seja, não há imutabilidade entre palavra e objeto designado: há, sim, no texto uma mutabilidade referencial, que muda de

acordo com o ato de enunciação no espaço das relações interpessoais.

Segundo tal lógica, o referente é construído na interação. Assim, para enfatizar o seu aspecto processual, procedeu-se chamá-lo de processo de referenciação. Na perspectiva de Mondada & Dubois (2003), o ato de enunciação cria categorias referenciais que se modificam e se modelam na progressão do texto. Por assim dizer, são retomadas e recategorizadas durante a produção textual, construindo os objetos de discurso:

as categorias e os objetos de discurso pelos quais os sujeitos compreendem o mundo não são nem preexistentes, nem dados, mas se elaboram no curso de suas atividades, transformando-se a partir dos contextos. Neste caso, as categorias e os objetos do discurso são marcadas por uma instabilidade constitutiva, observável através de operações cognitivas ancoradas nas práticas verbais e não verbais, nas negociações dentro da interação. (*op. cit.* 17)

Concordando com o contínuo construído das expressões referenciais pelos participantes durante o discurso, Marcuschi complementa a análise de Mondada & Dubois (2003):

a maneira como dizemos aos outros as coisas é muito mais uma decorrência de nossa atuação discursiva sobre o mundo e de nossa inserção sociocognitiva no mundo, pelo uso de nossa imaginação em atividade de integração conceitual, do que simples fruto de procedimentos formais de categorização linguística. O mundo comunicado é sempre fruto de um agir comunicativo, construtivo e imaginativo, e não de uma identificação de realidades discretas e formalmente determinadas. (Marcuschi 2001:25)

A noção de *referência* foi substituída pela noção de *referenciação*. Tal permuta é evidenciada por Marcuschi (2001:25). Para o referido autor a comunicação no mundo é oriunda de um processo criativo e de imaginação, não podendo, por esse caráter peculiar, ser traduzida como realidades determinadas e superficiais.

Portanto, a referenciação ou progressão referencial abrange a construção e reconstrução de objetos do discurso. Os objetos do discurso não representam o mundo real e não são rótulos que nomeiam coisas do mundo: eles se constroem e se reconstróem no núcleo do próprio discurso, considerando nossa percepção de mundo, nossas crenças, atitudes e propósitos comunicativos.

2. Referenciação e produção de sentidos

Koch & Elias (2009) apresentam em sua obra *Ler e escrever* o conceito de referenciação e sua relevância para a construção de sentidos na produção escrita. As autoras concordam que o desenvolvimento da atividade de escrita tem em comum com a fala alguns fazeres, entre eles: fazer continuamente referências a algo, a alguém, a fatos, a eventos, a sentimentos e assim por diante; manter em evidência os referentes introduzidos por meio da operação de retomada; e tirar do foco referentes e deixá-los em espera para que outros referentes possam ser introduzidos no discurso.

Para as referidas autoras, a referenciação é um campo de estratégias “por meio das quais são construídos os objetos de discursos e mantidos ou desfocalizados na pluri-linearidade do texto” (Koch & Elias 2009: 131).

Custódio Filho evidencia a ideia das múltiplas funções da referenciação enfatizadas por Koch & Elias (*op. cit.*):

Podemos dizer que a referenciação é uma proposta teórica que fortalece o “poder” da anáfora. Essa categoria não pode mais ser entendida nos limitados moldes da relação de identificação entre sintagmas presentes num texto. Ela é, na verdade, a unidade poderosa que revela um complexo trabalho sociocognitivo-discursivo de abordagem da realidade, passível de retomar elementos os mais diversos e de realizar múltiplas funções (Custódio Filho 2012: 843).

Figura 1 - Texto de exemplo 1: “Laura procura emprego” (elaborado pela autora)

Laura procura emprego

Laura está procurando emprego. **Ela** fez curso de secretariado, fala inglês intermediário e concluiu o ensino médio. A adolescente encaminha seus currículos para muitas **empresas**. As **multinacionais** estão na lista de sua predileção. As vantagens que essas empresas oferecem são bem atrativas: oferecem plano de carreira; investem na formação acadêmica e profissional dos seus funcionários; e com o objetivo de incentivar o trabalhador a permanecer motivado na realização de suas tarefas, investem na qualidade de vida dos empregados. Não é sem razão que Laura prioriza essas empresas na hora de divulgar **seu** perfil profissional.

Na produção anterior, ocorre a retomada retrospectiva ou anafórica. O referente inicial “Laura” é retomado e mantido em evidência pelo pronome “ela”, depois pela expressão “adolescente” e por último pelos pronomes possessivos “sua” e “seu”. Além de ter um caráter anafórico ao retomar o termo “empresas”, a expressão “multinacionais” atribui um caráter predicativo à expressão nominal “empresas”. Tal fenômeno pode ser observado quando o termo “adolescente”, além de retomar o termo “Laura” oferece pistas da faixa etária de “Laura”.

O caráter de retomada do referente, acrescentando um valor de predicação, ocorrido no texto “Laura procura emprego”, é um adequado exemplo do conceito de referenciação, destacado por Koch & Elias ao explicarem a diferença entre *referenciação* e *progressão referencial*:

O processo que diz respeito a diversas formas de introdução, no texto, de novas entidades ou referentes é chamado de referenciação. Quando tais referentes são retomados mais adiante ou servem de base para a introdução de mais referentes, tem-se o que se denomina de *progressão referencial*. (Koch & Elias 2009: 132).

A *retomada* (manutenção): acontece quando um “objeto” já contido no texto é retomado por meio de uma forma referencial, fazendo com que o objeto de discurso permaneça em evidência. Na produção “Laura procura emprego”, é possível verificar a retomada nas expressões “ela”, “adolescente” e “sua”, que se referem à expressão nominal “Laura”.

Verifica-se a *desfocalização* quando há introdução de um novo objeto do discurso que passa a ocupar o foco. O objeto retirado de foco continua em estado de ativação parcial, ou seja, ele permanece disponível para utilização imediata quando necessário. A expressão que representa a desfocalização no texto “Laura procura emprego” é “As multinacionais estão na lista de sua predileção. As vantagens que essas empresas oferecem são bem atrativas: oferecem plano de carreira; investem na formação acadêmica e profissional dos seus funcionários; e com o objetivo de incentivar o trabalhador a permanecer motivado na realização de suas tarefas, investem na qualidade de vida dos empregados”.

Tirar o foco de “Laura”, e colocá-lo sobre o termo “multinacionais” é um recurso que contribui para que o interlocutor compreenda a preferência de Laura por aquele tipo específico de empresa, ou seja, as empresas multinacionais oferecem muitas vantagens, e embora não haja descrição no texto, é possível ao interlocutor, sabendo a predileção de Laura e as características das empresas multinacionais, deduzir que as empresas nacionais oferecem menos benefícios do que as multinacionais, assim, por meio da *desfocalização*, é possível perceber o acréscimo da caracterização das empresas e a manutenção ativa de Laura em foco por meio da justificativa da predileção de Laura pelas empresas multinacionais.

A *retomada* e a *desfocalização* são exemplos, sobretudo, de estratégias de referenciação que, nas palavras de Koch & Elias (2009), permitem que os referentes contidos no texto se modifiquem ou se ampliem, possibilitando que, no decorrer do processo de compreensão (pelo aparecimento sistematizado de novas categorizações e avaliações do referente), se crie na memória do leitor ou ouvinte uma representação altamente complexa, conforme exemplo do texto “Laura procura emprego”.

Em suma, as estratégias de referenciação no processo de escrita podem ser compreendidas como um ato altamente sistematizado e intencional do produtor. As escolhas de como serão conduzidas tais estratégias pelo escritor representa muito de sua subjetividade. Portanto, compreender como é apreendida a aquisição do conceito de referenciação na língua portuguesa através da análise de algumas de suas peculiaridades pode apontar caminhos para novas estratégias de compreensão e aplicabilidade desse conceito e de outros mais.

Há duas formas de retomada do referente: a retrospectiva ou anafórica, como apresentada no trecho “Laura procura emprego”, e a forma prospectiva ou catafórica, como apresentada na Figura 2 a seguir:

Figura 2 - Texto de exemplo 2: “O esperado de todos os anos”
(elaborado pela autora)

O esperado de todos os anos

Os preparativos para a chegada do **esperado de todos os anos** podem iniciar entre **fevereiro e março** e seguem **doze meses** pela frente; mas não pense que é um período entediante – pelo contrário: durante esse tempo começam **as arrumações**. Do que sobrou da última estada **dele** por aqui, há tentativa de reciclar e reaproveitar os restos, que talvez sirvam como **adereços** para o próximo encontro com **ele**. **A seleção das músicas** que vão embalar **sua visita** é criteriosa, **os ensaios** altamente organizados, **as alegorias** demonstram profundo estudo por parte de quem as criou. Para recepcioná-lo, chegam **mulheres lindas**, ótimos bailarinos e tudo, tudo é preparado com o maior rigor, luxo e bom gosto. Até que chega o grande momento, e lá vem **ele** entrando, **sambando** pela passarela afora: é **ele, o Carnaval!**

No exemplo anterior, a expressão “O esperado de todos os anos” tem seu sentido estabelecido somente nesse

texto: refere-se ao “Carnaval”. Teríamos dificuldades em identificar o referente fora do contexto, pois ele é constituído no espaço do texto.

Para compreender o sentido de certos termos inseridos no texto e ao mesmo tempo fazer a correspondência desses termos para estabelecer uma relação de sentido entre as expressões “o esperado de todos os anos” e “o Carnaval”, faz-se necessário saber que o Carnaval é uma festa popular com aspecto multicultural que, tradicionalmente, ocorre uma vez por ano no Brasil, entre fevereiro e março. Embora haja vários formatos da festa nas diversas regiões do território brasileiro – é comum a ocorrência de desfiles com diversas perspectivas temáticas – costuma ser um evento luxuoso. O evento é considerado um marco cultural brasileiro que atrai turistas não só do Brasil como também de vários outros lugares do mundo. O evento carnavalesco tem duração de cerca de cinco dias, já processo de criação e preparo do Carnaval ocorre durante cerca de doze meses: inicia no momento em que a festa anterior termina e finaliza apenas no ano seguinte, quando se iniciam novamente os preparos do evento para o ano subsequente. O samba é o gênero musical mais comum, sendo cantado e dançado durante o desfile. Os participantes desfilam fantasiados e as fantasias ostentam criatividade, beleza e luxo. Diversos bailarinos e bailarinas, referências em beleza e sensualidade, dançam com fantasias que evidenciam seus belos contornos.

No texto da Figura 2, o sentido pode ser emergido quando a expressão “esperado de todos os anos” é retomada de modo catafórico pelos termos: “dele”; “ele”; “sua visita”; e finalmente pela expressão nominal “O Carnaval”.

A produção “O esperado de todos os anos” apresenta outras expressões que oferecem pistas ao interlocutor de quem pode ser “o esperado de todos os anos”. Assim as expressões “fevereiro e março” e “doze meses” sugerem a ideia do tempo. As expressões “as arrumações”, “adereços”, “seleção das músicas”, “os ensaios”, “as alegorias”, “mulheres lindas”, “ótimos bailarinos”, “sambando” remetem as características do termo “Carnaval”, mas para estabelecer os sentidos e as relações entre os termos, selecionados para escrita do texto, ao interlocutor são necessários alguns conhecimentos linguísticos e conteúdos inferenciais sobre o carnaval brasileiro.

O texto em questão é um exemplo elucidativo de que a composição textual requer mais do que o conhecimento linguístico e dos conteúdos inferenciais que podem ser analisados a partir dos elementos nele contidos, como, por exemplo, os conhecimentos lexicais, enciclopédicos e culturais, essa compreensão também requer os conhecimentos, as opiniões e os juízos erigidos no momento da interação autor-texto-leitor. Tal análise evidencia o que afirma Marcuschi sobre o caráter criativo da referenciação:

A referenciação é uma atividade criativa e não um simples ato de designação. Diante disso, a construção referencial deve ser tida como central na aquisição da língua, estendendo-se todas as ações linguísticas. Considerando que a língua em si mesma não providencia a determinação semântica para as palavras e as palavras isoladas também não nos dão sua dimensão semântica, somente uma rede lexical situada num sistema sociointerativo permite a produção de sentidos. (Marcuschi 2007: 69)

A noção de *referência* foi substituída pela noção de *referenciação*. A referenciação ou progressão referencial abrange a construção e reconstrução de objetos do discurso. Eles não representam o mundo real e não são rótulos que nomeiam coisas do mundo: eles se constroem e se reconstróem no núcleo do próprio discurso, considerando nossa percepção de mundo, nossas crenças, atitudes e propósitos comunicativos.

Portanto, os referentes são construídos e reconstruídos durante a produção da escrita. As formas de *referenciação* são produtos de escolhas do produtor do texto conduzidas pelo princípio da intersubjetividade.

3. Introdução de referentes no modelo textual

Os dois tipos de processo de introdução de referentes textuais são: ativação “ancorada” e “não ancorada”. A não ancorada ocorre no momento em que o escritor introduz no texto um novo objeto do discurso, como na Figura 3 a seguir:

Figura 3 - Texto de exemplo 3: “O dia em que as Olimpíadas passaram na minha rua” (elaborado pela autora)

O dia em que as Olimpíadas passaram na minha rua

Minha mãe me chamou: “Vem, vem logo! Vem ver!”. Não dei a menor atenção, estava concentrado em vencer meu jogo de videogame. Ela chamou de novo. Fiquei irritado. Isso estava me desconcentrando e me deixando cada vez mais perto da derrota. Dali a pouco, ela de novo: “Vem, menino! Vem ver o **fogo** passar!”. Que droga, mãe! O que eu tenho com isso?! “Vem, menino bruto! Vem ver a **tocha olímpica!**”

No texto da Figura 3 acima, a palavra “fogo” aparece no início do texto para posteriormente introduzir a palavra “tocha olímpica”. O termo “fogo” representa uma expressão nominal, e funciona como uma primeira *categorização* do referente.

O produtor do texto compõe uma *introdução ancorada* quando apresenta um novo objeto de discurso, partindo de um tipo de relação com elementos já contidos no *cotexto* ou no *contexto sociocognitivo* dos interlocutores.

Na produção da Figura 3, o termo “fogo” terá o sentido decifrado e relacionado com o termo “tocha olímpica”, caso o interlocutor tenha conhecimento de que tocha

olímpica é o símbolo das olimpíadas, Para anunciar que as Olimpíadas estão acontecendo num determinado território, há uma espécie de exposição pública naquele lugar, onde algumas pessoas, atletas ou não, relacionadas ao evento olímpico, carregam a tocha olímpica por algumas ruas principais do perímetro onde os jogos estão sendo realizados. Os elementos do cotexto, presentes nesta produção, são os conhecimentos, por parte dos interlocutores, do conceito “olimpíadas” e costumes relacionados ao evento como, por exemplo, a exposição pública da tocha nos lugares onde ocorre os jogos. Já os conhecimentos do contexto estão relacionados à expectativa do autor em relação ao conhecimento e capacidade sociocognitivas do interlocutor para realizar o processamento mental e relacionar os elementos contidos no cotexto para finalmente estabelecer sentidos entre um termo e outro no texto.

Antes de prosseguirmos discorrendo sobre a referenciação, esclarecemos que a definição de cotexto imediata, não só ocorre no espaço do entorno social, político e cultural, como também no contexto dos interlocutores, que, segundo Koch (2002), agrupa todos os tipos de conhecimentos arquivados na memória dos sujeitos sociais.

Figura 4 - Texto de exemplo 4: “O dono da bola” (elaborado pela autora)

O dono da bola

Os garotos aproveitaram o período das férias para organizaram o **campeonato**. As equipes já estavam formadas, os atletas escalados. Até que um problema surgiu: **a bola** resolveu abandonar o torneio junto com o **seu dono!**

A expressão “a bola” não diz respeito a um referente contido no texto, mas faz menção a informações estabelecidas no cotexto antecedente.

Segundo Koch (2002, 2004), não existindo no contexto um antecedente explícito, a existência de um elemento de relação âncora pode ser um fator determinante para a interpretação. No texto de exemplo da Figura 4, “O dono da bola”, a palavra “campeonato” serve de âncora para compreender a relação estabelecida com a expressão “bola” e constituir a relação de sentido do texto. Então, para o interlocutor compreender o sentidos do texto, há necessidade de que ele saiba que campeonato pode tratar de diversos tipos de competição, mas no que se refere à produção da Figura 4, a modalidade requer o uso da bola. Além disso, é necessário que ele saiba que um dos jogadores é o dono da bola. A expressão “a bola resolveu ir embora” mostra a personificação da bola, ressaltando o quanto era relevante a bola para realização do campeonato, chegando a ser mais importante do que o próprio jogador, seu dono, que se apresenta em segundo plano na expressão “junto com seu dono”.

Para Marcuschi (2005), a *anáfora indireta* é comumente compreendida por expressões nominais definidas e pronomes cuja interpretação referencial acontece sem que haja correspondência com um antecedente ou subsequente explícito no texto. O autor explica que nesse caso acontece um processo de referenciação implícita, onde há organização de uma estratégia de ativação de novos referentes, e não de retomada de referentes conhecidos.

O processo de referenciação implícita é acionado tendo como base elementos textuais ou modelos mentais e exerce uma contribuição fundamental no desenvolvimento da progressão e coerência do texto. Telles (1998 *apud* Cavalcante, 2004) apresenta uma análise de *anáfora indireta* do trecho a seguir:

Figura 5 - Texto de exemplo 5 (Telles 1998 *apud* Cavalcante 2004:)

Abro uma antiga mala de velharias e lá encontro minha **máscara** de **esgrima**. Emocionante o momento em que púnhamos a **máscara** – tela tão fria – e nos enfrentávamos mascarados sem feições. **A túnica branca com o coração em relevo** no lado esquerdo do peito, “olha esse alvo sem defesa, menina, defenda esse alvo!” **advertia** o **professor**, e eu me confundia e **o florete do adversário** tocava reto no meu coração exposto.

De acordo com a análise de Cavalcante (2004), as expressões “máscara” e “esgrima” são âncoras que são reativadas pelo novo referente “A túnica branca com o coração em relevo”, trazendo-as para o foco e caracterizando, assim, uma recuperação indireta. Ocorre processo semelhante quando o referente “esgrima” é refocalizado pela anáfora indireta “o florete do adversário”. Todavia, só é possível identificar que se trata da descrição de uma aula de esgrima quando se dá a introdução da entidade “o professor”, com a apresentação do predicado “advertia”, seguido da orientação do professor indicada pelas aspas.

Figura 6 - Texto de exemplo 6: “O garoto esguio” (elaborado pela autora)

O garoto esguio

O garoto era esguio, **os braços e as pernas fracos, os lábios ressecados, os olhos fundos, a barriga roncava** denunciando a fome.

“Os braços e as pernas fracos”, “lábios ressecados”, “olhos fundos” e “a barriga roncava” constituem expressões definidas que estão ancoradas na expressão do início do texto da Figura 6: “o garoto”. As expressões definidas representam a parte que compõe o todo, ou seja, “o garoto”. Tais expressões, por meio dos termos “fracos”, “ressecados”, “fundos” e “roncava”, além de caracterizarem o físico do garoto, também sugerem a provável causa do aspecto físico do garoto, isto é a fome. Infere-se que garoto passa fome. Essa relação “metonímica” parte-todo também ocorre no texto a seguir:

Figura 7 - Texto de exemplo 7: “A menina que era invisível” (elaborado pela autora)

Quando entrei na sala, notei sua presença. Havia algo de diferente, **a menina** estava **mudada**. Os **cabelos**, antes **alisados, amordaçados e controlados** pelos processos químicos, agora estavam **livres, cachos soltos espalhados** pela cabeça, e **os fios enrolados e escuros** combinavam perfeitamente com a **cor negra da pele e o escuro dos olhos**. Todos os dias ela estava lá, mas foi a primeira vez que a enxerguei.

As expressões definidas “cabelos alisados”, “os cachos soltos”, “os fios enrolados e escuros”, “a cor negra da pele e o escuro dos olhos” ancoram-se na expressão “a menina”. Assim como na produção “O menino esguio”, o texto “A menina que era invisível” apresenta uma condição física. Todavia a expressão “mudada” refere-se não só ao processo de transformação física da garota, como também ao processo de ressignificação social da menina proveniente de uma mudança do seu aspecto físico. O processo de ressignificação social é confirmado pela expressão “Todos os dias ela estava lá, mas foi a primeira vez que a enxerguei”. As expressões que se referem aos cabelos da menina antes da mudança apresentam qualificações por meio dos termos “alisados, amordaçados”, e “controlados” e sugerem que o caráter oprimido do cabelo da garota também favorece a invisibilidade da menina que não é visível mesmo estando presente na sala. Já as expressões que mencionam o caráter mudado do cabelo como por exemplo “livres”, “soltos”, e “espalhados” permitem inferir que assim como os cabelos da menina ganharam liberdade, a garota também ganhou visibilidade, já que só após tal transformação foi notada pelo narrador do texto.

Em ambos os textos, as expressões definidas estabelecem uma relação com os termos (o garoto e a menina) que as ancoram. Portanto, não as retomam, e que por essa razão configuram anáforas indiretas. É o que ocorre com o texto “Voltei para a escola” na Figura 8, a seguir:

Figura 8 - Texto de exemplo 8: “Voltei para a escola” (elaborado pela autora)

Mandi muitos currículos, fiz inúmeras entrevistas de emprego, mas não surgia nenhuma resposta positiva ao meu pedido de emprego. Até que um dia fui chamado por uma empresa para comparecer para um teste. Tive de fazer uma **redação**, fui reprovado e continuei desempregado. Depois disso me vi obrigado a voltar para a **escola**.

No texto da Figura 8, a expressão referencial “escola” é introduzida ancorada na expressão “redação”, cujo modelo mental pode ser associado a “redação”, “professor”, “escrita” e assim por diante. Tais expressões possibilitam ao interlocutor inferir que o narrador foi reprovado por não saber realizar a redação de modo que garantisse sua aprovação no processo seletivo. Logo, a solução encontrada pelo narrador foi voltar à escola para aprender a redigir.

4. Formas de progressão referencial

A progressão referencial é constituída de retomadas ou remissões a um mesmo referente e pode ser concretizada por uma variedade de elementos linguísticos: formas de valor pronominal; numerais; alguns advérbios locativos; elipses; formas nominais reiteradas; formas nominais sinônimas ou quase sinônimas; formas nominais hiperonímicas e nomes genéricos.

Para garantir a *continuidade de um texto* é preciso estabelecer um equilíbrio entre duas exigências fundamentais: *repetição (retroação)* e progressão. Isto é, na escrita de um texto, remete-se continuamente a referentes que já foram antes apresentados e, assim, introduzidos na memória do interlocutor, e acrescentam-se as informações novas, que, por sua vez, passarão também a constituir o suporte para outras informações (Koch & Elias 2009: 137-138).

As *formas pronominais* de progressão referencial com põem pronomes (pessoais de terceira pessoa, possessivos, demonstrativos, indefinidos, interrogativos e relativos).

Figura 9 - Texto de exemplo 9 (elaborado pela autora)

A **mãe** ficou perplexa quando soube do baixo desempenho do **filho** na escola. Ainda assim, não quis mostrar o boletim **ao marido**. Precisava acalmar os ânimos do pai do garoto. **Ela** sabia que, desta vez, **ele** deixaria de pagar a escola particular ao filho, e **o** mandaria para uma instituição de ensino pública.

No exemplo da Figura 9, acima, é possível identificar a progressão referencial com o uso das *formas pronominais*. O pronome “ela” faz referência ao termo “mãe”; o pronome “ele” também faz referência ao “marido” da mãe e “pai do garoto”. O termo “o” refere-se ao filho.

No próximo exemplo (Figura 10), identificamos a progressão referencial por meio dos numerais ordinais. Os números ordinais (*primeira, segunda e terceira*) referem-se às “três razões” que por sua vez retomam a expressão “os motivos para a insatisfação política e econômica”. A progressão também pode ocorrer por numerais cardinais, multiplicativos e fracionários.

Figura 10 - Texto de exemplo 10 (elaborado pela autora)

São muitos **os motivos para a insatisfação política e econômica** atualmente, mas apontaremos **três razões**: **a primeira** diz respeito aos escândalos protagonizados por nossos representantes governamentais por conta dos desvios e gastos inapropriados do dinheiro público; **a segunda** é a onda de desemprego causada, sobretudo, por causa do fechamento de muitas indústrias; e **a terceira** é a falta de políticas públicas assertivas para diminuir o desequilíbrio social que assola nosso país.

Como no exemplo seguinte (Figura 11), alguns advérbios locativos, como “ali” e “lá”, e o substantivo “lugar”

permitem a progressão referencial da expressão “o local para a prova”.

Figura 11 - Texto de exemplo 11 (elaborado pela autora)

Finalmente, marcaram a data e **o local para a prova** do teste de direção automotiva. Pois bem, no dia combinado **ali** estava eu, e de novo a tremedeira nas pernas, e como já esperado não fui aprovado. Sabia que um mês depois **lá** estaria eu, no mesmo **lugar**, refazendo o teste, e, quem sabe, com sorte seria aprovado.

O texto na Figura 12, a seguir, apresenta a progressão referencial por meio de elipse (omissão de uma expressão recuperável pelo contexto). As formas verbais foi, “observou, comparou, ficou, percebeu, tinha, precisava e decidiu”, bem como a expressão “alarmada” permitem a identificação e a retomada de um personagem feminino na terceira pessoa do singular:

Figura 12 - Texto de exemplo 12 (elaborado pela autora)

Esta manhã, como de costume, **foi** ao mercado, **observou** o preço de tudo, comparou o preço de produtos de outros mercados, **ficou** alarmada com o alto valor da cesta básica e **percebeu** que o dinheiro que **tinha** não dava para comprar quase nada do que **precisava**. **Decidiu** então voltar para casa sem comprar nada.

O texto de exemplo “A tesoura” (Figura 13) apresenta uma forma nominal reiterada de progressão referencial:

Figura 13 - Texto de exemplo 13: “a tesoura” (elaborado pela autora)

A tesoura

A tesoura é ferramenta de trabalho da costureira. O artista usa **a tesoura** como instrumento de trabalho. O professor pode usar **a tesoura** e também pedir ao seu aluno que faça uso da **tesoura**. A estilista tem **a tesoura** como companheira bem útil de trabalho. **A tesoura** é usada por cirurgiões. Os curativos dos enfermeiros podem ser feitos por **tesoura**. **A tesoura** tem inúmeras utilidades e é usada por diversos profissionais.

Formas nominais sinônimas ou quase sinônimas podem compor a progressão referencial como nas expressões “mulher” e “a bela dama” do trecho seguinte (Figura 14):

Figura 14 - Texto de exemplo 14 (elaborado pela autora)

Fazia tempo que não colocava os olhos **naquela mulher**, mas ela estava muito mudada. **A bela dama** trazia na face marcas de muito sofrimento.

A expressão “naquela mulher” confere o sentido de pessoa comum à mulher. Já a expressão “bela dama”, ao mesmo tempo que retoma o termo “mulher” pela expressão sinônima “dama”, infere uma opinião contida no termo “bela” a respeito da “mulher”, ou seja, o narrador via beleza na mulher.

As formas nominais hiperonímicas (relação parte-todo) podem compor a progressão referencial. O texto da Figura 15, a seguir, introduz o termo “répteis” (representando o todo) da forma nominal “as cobras venenosas” (representando a parte).

Figura 15 - Texto de exemplo 15 (elaborado pela autora)

Os trabalhadores do canal estavam assustados, e entre as coisas que os assustavam estavam as péssimas condições de trabalho, a baixa remuneração e as **cobras venenosas** presentes nas plantações. Mas o que estava matando mais rápido os trabalhadores eram os **répteis**.

Nomes genéricos podem constituir progressão referencial. O termo “zona urbana” generaliza os termos “pedras”, “tijolos”, “carros”, “asfalto”, “prédios”, “fumaça” e “poluição” no exemplo a seguir (Figura 16); assim como o termo “zona rural” generaliza os termos “poucas árvores”, “bichos famintos” e “escassos pomares”.

Figura 16 - Texto de exemplo 16 (elaborado pela autora)

De um lado avistávamos **pedras, tijolos, carros, asfalto, prédios, muita fumaça, poluição**. Era evidente o **aspecto dinâmico** da **zona urbana**. Do outro lado, enxergávamos **poucas árvores, bichos famintos, escassos pomares**. Era inegável a **deterioração** da **zona rural**.

A expressão “zona urbana” retoma os termos, “pedras”, “tijolos”, “carro”, “asfalto”, “prédios”, “muita fumaça”, e “poluição”, não só generalizando tais expressões como também apresentando uma breve descrição das principais características da “zona urbana”. Já a expressão “o aspecto dinâmico” qualifica a zona urbana. A expressão “zona rural” retoma e generaliza as expressões “poucas árvores”, “bichos famintos”, “escassos pomares”, já o termo “deterioração” qualifica a zona rural. As expressões “o aspecto dinâmico” e “deterioração” apresentam uma antítese para formar o argumento, ou seja, enquanto a “zona urbana” usufrui um aspecto de continuidade evidenciado pelo termo “dinâmico”, a “zona rural” está sendo comprimida, detida como bem sugere o termo “deterioração”. As duas expressões “aspecto dinâmico” e “deterioração”, e mais as retomadas que generalizam as expressões “zona urbana” e “zona rural”, inferem o sentido de que a “zona urbana” cresce num processo contínuo, comprimindo e deteriorando a “zona rural”.

Quando remetemos seguidamente a um mesmo referente ou a elementos estreitamente ligados a ele, formamos, no texto, cadeias anafóricas ou referenciais. Esse movimento de retroação a elementos já presentes no texto – ou passíveis de serem ativados a partir deles – constitui um princípio de construção textual, praticamente todos os textos possuem uma ou mais cadeias referenciais. (Koch & Elias, 2009: 144).

Koch & Elias (2009) apresentam três sequências de cadeias anafóricas referenciais: sequências descritivas; sequências narrativas e sequências expositivas. Em se tratando das sequências descritivas, há, no mínimo, uma cadeia relativa ao elemento descrito.

Figura 17 - Texto de exemplo 17 (elaborado pela autora)

Marina sempre foi **aluna de destaque na escola**. É atualmente **uma bem-sucedida empresária**. Apesar do sucesso demonstrado até o momento, no ano passado a **comerciante em ascensão** teve problemas com a Receita Federal.

No exemplo anterior (Figura 17), é possível identificar uma relação a partir da expressão nominal “Marina”, que é seguida de uma sequência descritiva com o uso das expressões “aluna de destaque na escola”, “uma bem-sucedida empresária” e “comerciante em ascensão”. A sequência descritiva retoma os elementos nominais “Marina”, constituindo a cadeia anafórica. As duas expressões que retomam o termo “Marina”, ou seja, “aluna de destaque da escola”, “uma bem sucedida empresária” evidenciam a história de sucesso da carreira de “Marina”, em contrapartida a expressão “comerciante em ascensão” apresenta uma dúvida em relação ao total êxito da carreira de Marina, porque além de acompanhada pela expressão “teve problemas com a Receita Federal”, também apresenta as palavras “em ascensão” sugerindo a ideia do “crescer contínuo”, isto é: Marina ainda está se desenvolvendo como comerciante.

As sequências narrativas compõem cadeias relacionadas ao protagonista, antagonista, outros personagens, espaço, objetos ou outros aspectos da história a seguir (Figura 18).

Figura 18 - Texto de exemplo 18: “Era uma vez três velhinhos” (elaborado pela autora)

Era uma vez três velhinhos

Eram **três velhinhos** que viviam num **asilo** no interior de São Paulo. **O lugar** era bem grande, tinha muitos quartos, e mesmo assim **os homens** dormiam no mesmo quarto, mas ainda bem que repousavam em camas separadas.

Um dos anciões era **surdo**, era o **mais velho deles**. **O segundo** era **cego** e o **terceiro** era **mudo**. Acho que era por isso que colocaram **eles** para dormirem no mesmo quarto.

Os senhores não estavam nada satisfeitos com a acolhida da **casa de repouso** e planejavam fugir. Para isso, já tinham tudo arranjado: iam subornar o segurança de **lá**, que era um **sujeito mal-encarado**, mas que, segundo **os sexagenários**, como todo homem havia de ter o seu preço também...

Na sequência narrativa anterior (Figura 18), há uma cadeia relacionada ao espaço, que é introduzida inicialmente com a expressão nominal “asilo”, e depois segue-se uma sequência narrativa com as expressões “lugar”, “casa de repouso” e “lá”. Com a descrição dos personagens ocorre algo similar: a expressão nominal inicial é “velhinhos”, depois “homens”, “anciões”, “deles”, “eles”, “os senhores” e “sexagenários”. A descrição individual dos três personagens protagonistas é introduzida com a descrição do primeiro – destacada no termo “um” e retomado pelas expressões “ancião” – que além de ser “surdo” é o “mais velho”. Na sequência, introduz-se “o segundo” que “é

cego”, e por último “o terceiro” que “é mudo”. A descrição do personagem secundário é introduzida pela expressão nominal “segurança”, que posteriormente é retomada pela expressão “sujeito mal-encarado”.

A cadeia anafórica principal das sequências expositivas está relacionada à ideia central desenvolvida, cabendo outras ideias referentes ao processo de exposição.

No texto “Eram três velhinhos”, as sequências expositivas apresentam: os aspectos do asilo; as características dos três velhinhos, personagens principais da narrativa; e mais a característica do segurança, personagem secundário da trama. As três sequências estão relacionadas da ideia central da produção, assim os três velhinhos insatisfeitos com a estada no asilo planejam fugir com a ajuda do segurança.

Figura 19 - Texto de exemplo 19: “Bebê gigante” (elaborado pela autora)

Bebê gigante

O bebê nasceu com seis quilos e meio e sessenta centímetros. O recém-nascido tem o peso e tamanho acima da média. Agora os médicos tentam descobrir quais razões levaram a criança a crescer além da conta. Enquanto isso, os pais do bebê gigante celebram a boa saúde do garoto.

No texto anterior (Figura 19), a informação principal “o bebê nasceu com seis quilos e meio e sessenta centímetros” é relacionada aos termos “o recém-nascido”, “a criança”, “bebê gigante” e “garoto”, compondo uma cadeia anafórica.

Segundo Koch & Elias (2009:148), uma das formas mais ricas de progressão é aquela que pode ser realizada por meio de expressões nominais, ou seja, expressões que possuem um núcleo nominal (substantivo), acompanhado ou não de determinantes (artigos, pronomes, adjetivos, numerais) e modificadores (adjetivos, locuções adjetivas, orações adjetivas). As autoras citam algumas expressões como exemplos: *a aluna; aluna estudiosa; a aluna de francês; a aluna que ganhou o prêmio; alguma aluna; esta aluna; a primeira aluna da classe/duas alunas/estas duas alunas/todas estas alunas; os dois livros que a aluna comprou; minha querida da 8ª série*, e assim por diante.

5. Funções das expressões nominais

As formas ou expressões nominais exercem uma série de funções para a construção dos sentidos no texto ao estabelecerem a progressão textual. Entre as funções estão: *a organização do texto, nos níveis macroestrutural e microestrutural; a recategorização de referentes; explicação de termos por meio de sinonímia e hiperonímia*, bem como a definição de termos que se pressupõem desconhecidos do leitor; *sumarização/encapsulamento de segmentos textuais antecedentes ou subsequentes*, por meio de *rotulação*; e orientação argumentativa do texto. As formas ou expressões nominais contribuem para a organização no nível micro e no nível macroestrutural.

No nível *microestrutural*, são elementos importantes para estabelecimento da coesão textual, conforme identificamos em alguns textos apresentados anteriormente.

No nível *macroestrutural*, são algumas vezes responsáveis pela apresentação de novos referentes, novas sequências ou episódios da narrativa e, portanto, pela paragrafação.

Os parágrafos do texto a seguir (Figura 20) apresentam um exemplo de como novos fatos são apresentados. No primeiro parágrafo, é introduzida a expressão nominal “ao custo de R\$ 100,00 a dose”, o segundo parágrafo apresenta uma nova informação com a apresentação da expressão nominal “vão ser aplicadas 500 mil doses da vacina”, e por último a expressão “o alcance da campanha” acrescenta outra informação ao texto.

Figura 20 - Texto de exemplo 20: “Paraná iniciará campanha de vacinação contra a dengue em agosto” (Carazzai 2016)

Paraná iniciará campanha de vacinação contra a dengue em agosto

Ao custo de R\$ 100,00 a dose, será realizada no Paraná em agosto a primeira campanha de vacinação pública contra a dengue no país.

Vão ser aplicadas 500 mil doses da vacina, a primeira do tipo disponível no Brasil, produzida pela Sanofi Pasteur e aprovada em dezembro pela Anvisa (Agência Nacional de Vigilância Sanitária).

O alcance da campanha, porém, será limitado: apesar de o vírus ter circulado em quase todos os 399 municípios do Paraná, apenas 30 terão a vacina e, em 28 deles, ela será restrita à população entre 15 e 27 anos.

Outra função das formas ou expressões nominais é a *recategorização de referentes*. Nas palavras de Cavalcante (2004: 132): “A “recategorização” é, por definição, uma alteração nas associações entre representações categoriais parcialmente previsíveis, portanto, em nossa visão pública de mundo”.

Na recategorização, os referentes introduzidos no texto podem ser retomados conservando os mesmos aspectos e propriedades, ou podem compor alterações ou acréscimos. Segundo Mondada & Dubois (2003), a recategorização é situada pelas diferentes perspectivas que envolvem as situações dos atores e dos fatos:

A variação e a concorrência categorial emergem notadamente quando uma cena é vista de diferentes perspectivas, que implicam diferentes categorizações da situação, dos atores e dos fatos. A “mesma” cena pode, mais geralmente, ser tematizada diferentemente e pode evoluir – no tempo discursivo e narrativo – focalizando diferentes partes ou aspectos. Este domínio pode ser abordado considerando os recursos linguísticos que servem para tematizar uma entidade, para sublinhar a saliência de aspecto específico ou de uma propriedade de um objeto, para atrair a atenção do leitor para uma entidade particular. (Mondada & Dubois *op.cit.*: 25).

No exemplo a seguir (Figura 21), as expressões nominais “bolinhas de gude”, “bola de futebol”, “carrinho já

sem roda” e “boneco sem braço” foram recategorizadas pela expressão “tesouro”.

Figura 21 - Texto de exemplo 21 (elaborado pela autora)

Quando a mãe sentenciou que ele sairia do parque e iria para casa tomar banho e jantar, o garoto não teve dúvidas: juntou suas **bolinhas de gude**, pegou a **bola de futebol**, o **carrinho já sem roda**, o **boneco sem braço**, colocou tudo no fundo da motocicleta e foi para casa. Chegando em casa, foi direto para o seu quarto. Lá retirou da moto o **tesouro** e o jogou debaixo de sua cama.

O termo “tesouro” recategoriza as expressões “bolinhas de gude”, “bola de futebol”, “o carrinho já sem roda”, e “o boneco sem braço”, inferindo o sentido de grande valor que o menino atribuía aos brinquedos.

As formas ou expressões nominais servem para explicar termos por meio de sinonímia e hiperonímia e para definir termos que se pressupõem desconhecidos ao leitor. De acordo com Koch & Elias (2009), é possível auxiliar o leitor fazendo uso dessas expressões, substituindo um termo específico, de determinado gênero ou de pouco uso, por um sinônimo mais comum ou por um hiperônimo (termo de sentido mais amplo, que engloba o termo mais específico), ou incluir na retomada uma nota de esclarecimento ou definição.

No texto seguinte (Figura 22), a expressão nominal “nova espécie de titanossauro” é definida por um sinônimo “herbívoros famosos pelo longo pescoço”, que na sequência é retomada por hiperônimo “grandes répteis”.

Figura 22 - Texto de exemplo 22: “Nova espécie de dinossauro é encontrada no interior da Paraíba” (Miranda 2016)

Nova espécie de dinossauro é encontrada no interior da Paraíba

A 438 km de João Pessoa, a região de Sousa, no sertão da Paraíba, abriga um famoso parque chamado Vale dos Dinossauros, que atrai pesquisadores e turistas do mundo todo devido às abundantes pegadas desses bichões.

Agora, no entanto, paleontólogos encontram um outro vestígio desses nordestinos pré-históricos; fragmentos fossilizados da fíbula, um osso da perna, do que seria uma **nova espécie de titanossauro – herbívoro famoso pelo longo pescoço** – que viveu no Estado há cerca de 136 milhões de anos.

A descoberta, liderada pela paleontóloga Aline Ghilardi, da UFPE (Universidade Federal de Pernambuco), tem dois méritos principais: é a primeira identificação eficaz dos **grandes répteis** que habitaram aquela região e é ainda o dinossauro mais antigo do período Cretáceo (entre 145 milhões e 66 milhões de anos atrás) a ser identificado no Brasil [...].

A expressão nominal sumariza, encapsula os segmentos textuais antecedentes ou subsequentes por meio de rotulação:

como as AI [anáforas indiretas], as encapsuladoras são inferenciais e, ainda que ancoradas em informações dadas, introduzem um novo referente, que sintetiza porções de texto; como as AD [anáforas diretas], porém, parece haver certo grau de correferencialidade entre a porção de texto sintetizada e o encapsulador. (Santos & Cavalcante 2014: 227)

Segundo Koch & Elias (2009), o *encapsulamento* ocorre quando, no momento da progressão referencial, é possível sumarizar todo um trecho anterior ou posterior do texto fazendo uso de uma forma pronominal ou nominal, podendo ser usados pronomes demonstrativos neutros (*isto, isso, aquilo, o*) ou expressões nominais, transcorrendo, assim, a *rotulação*.

Koch & Elias (2009) apresentam dois tipos de rotulação: o primeiro tipo é a designação feita pelo rótulo que recai sobre fatos, eventos, circunstâncias contidas no segmento textual encapsulado. O texto “Veio sem avisar”, a seguir (Figura 23), apresenta a expressão nominal “paixão”, que rotula os segmentos textuais (eventos) “um frio na barriga”, “a fome sumiu”, “no estômago parecia que havia borboletas voando”, “acordava no meio da noite e demorava a conseguir voltar a dormir”, “o coração acelerava”, “ora ficava muito alegre, ora triste”, “até os gostos mudaram”, “as mãos suavam” e “algumas músicas davam nostalgia”.

Figura 23 - Texto de exemplo 23: “Veio sem avisar” (elaborado pela autora)

Veio sem avisar

Veio sem avisar: **um frio na barriga; a fome sumiu; no estômago parecia que havia borboletas voando; acordava no meio da noite e demorava a conseguir voltar a dormir; o coração acelerava; ora ficava muito alegre, ora triste; até os gostos mudaram;** em certas ocasiões **as mãos suavam; algumas músicas davam nostalgia.** Enfim, logo ficou esclarecido: **a paixão** havia chegado devastadora e tomou conta de todo o seu ser. Tentou escondê-la de si e de todos – foi em vão: tudo nele denunciava o sentimento.

O segundo tipo tem *função metadiscursiva*: é o que nomeia o tipo de ação que o produtor atribui aos personagens presentes no segmento encapsulado, tais como a declaração, a pergunta, a promessa, a reflexão, a dúvida, etc.

Segundo Koch & Elias (2009), há um tipo de rótulo que repete outro já presente no texto e tem a função de mostrar distanciamento, ironia, crítica em relação a ele, e geralmente eles vêm entre aspas.

No texto “Elegância discreta”, a seguir (Figura 24), a expressão “elegância discreta” é o rótulo que a professora deu para as ações do garoto (“chegar silencioso”, “não cumprimentar os colegas”, “arrumar a cadeira e a carteira sem ruídos”, “tirar o material com cuidado mudo”), quando este tentava não fazer notar o seu atraso.

Figura 24 - Texto de exemplo 24: “Elegância discreta” (elaborado pela autora)

Elegância discreta

O garoto **chegou silencioso** na sala de aula, **não cumprimentou os colegas, arrumou a cadeira e a carteira sem ruídos, tirou o material com cuidado mudo**, fez de tudo para passar despercebido, teve sorte de encontrar a porta aberta. Sabia que a professora não abre a porta em caso de atrasos. Mal ele se sentou, ouviu a professora perguntar: “A **“elegância discreta”** é para que eu não o coloque para fora?”

As expressões nominais definidas e indefinidas e os rótulos podem direcionar o leitor às conclusões dos objetivos pretendidos quanto à compreensão da *orientação argumentativa do texto*. Na charge a seguir (Figura 25), a expressão de “um político sério, comprometido em resolver os problemas do povo” caminha para o construto de um argumento quando é retomada pela expressão “isso”, e finalmente completa o sentido argumentativo quando é substituída pela expressão “um milagre”, compondo assim o rótulo. A expressão “um milagre”, na charge do artista Lila, configura-se num rótulo porque evidencia a opinião da vidente em relação ao desejo do consulente. A vidente ironiza o pedido do cliente “queria que a madame me mostrasse um político sério, comprometido em resolver os problemas do povo”, afirmando ser “um milagre”, algo que lhe é impossível realizar.

Figura 25 - Charge: Lila no jornal da Paraíba (apud Barbosa 2010)



O rótulo estabelecido pela vidente elucida a total descrença da esotérica na existência do político sério preocupado em atender o povo. O sentido da expressão “um milagre” ser igual a identificar um político honesto preocupado com o povo, tem o sentido estabelecido no processo de produção da charge.

6. Conclusão

Retomando a questão que norteia este trabalho, isto é, sobre as possibilidades de sentidos que a referência pode inferir a leitura ou escrita do texto, identificamos, entre outras possibilidades, que a referência pode contribuir em diversos sentidos, dentre eles: a identificação e descrição dos personagens; exposição de possíveis pontos de vista do narrador e dos personagens; explicitação do foco narrativo; a construção dos argumentos; e assim por diante.

Portanto, enfatizamos que o conceito de referência e seleção das formas nominais referenciais, pela riqueza das possibilidades de inferir sentidos, mostram-se fundamentais tanto na perspectiva da construção de significado

no ato da leitura quanto na perspectiva da construção de significado e progressão da escrita do texto. Logo, é urgente que nos debruçemos sobre esse conceito e suas possibilidades para melhor compreensão da língua portuguesa.

Referências

- BARBOSA, Carlos Alberto (2010) «Charge: Lila no jornal da Paraíba». *Blog do Barbosa*, 30 de agosto de 2010. Disponível em: <<http://blogdobarbosa.jor.br/?p=26324>>. Acesso em: 01 ago. 2016.
- CARAZZAI, Estelita Hass (2016) «Paraná iniciará campanha de vacinação a dengue em agosto». *Folha de S. Paulo*, 26 de julho de 2016. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/eqilibrioesaude/2016/07/1795728-parana-iniciara-campanha-de-vacinacao-contra-a-dengue-em-agosto.shtml>>. Acesso em: 7 jul. 2016.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães (2004) «A construção do referente no Discurso». Em *Gêneros textuais e referênciação*, coord. por Mônica Magalhães Cavalcante e Mariza Angélica Paiva Brito. Fortaleza: Prototexto.
- _____ & Valdinar CUSTÓDIO FILHO (2010) «Revisitando o estatuto do texto». *Revista do GELNE* 12(2): 56-71.
- CUSTÓDIO FILHO, Valdinar (2016) «Reflexões sobre a recategorização referênciação sem menção anafórica». *Linguagem em (Dis)curso* 12(3): 839-858.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça (2002) *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez.
- _____ (2004) *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____ & ELIAS, Vanda Maria (2012) *Ler e escrever: estratégias de produção textual* (2ª ed.). São Paulo: Contexto.
- LIMA, Silvana Maria Calixto de & Mônica Magalhães CAVALCANTE (2005) «Revisitando os parâmetros do processo de recategorização». *ReVEL* 13(25):295-315.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio (2001) «Aspectos da questão metodológica na análise da interação verbal: o continuum qualitativo-quantitativo». *Revista latino-americana de estudos do discurso* 1(1): 23-42.
- _____ (2005) «Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras». Em *Referênciação e discurso*, coord. por Ingedore Grunfeld Villaça Koch, Edwiges Maria Morato & Anna Christina Bentes, São Paulo: Contexto.
- _____ (2007) *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- MIRANDA, Giuliana (2016) «Nova espécie de dinossauro é encontrada no interior da Paraíba». *Folha de S. Paulo*, 25 de julho de 2016. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2016/07/1794796-nova-especie-de-dinossauro-e-encontrada-no-sertao-da-paraiba.shtml>>. Acesso em: 30 abr. 2018.
- MONDADA, Lorenza & Danièle DUBOIS (2003) «Construção dos objetos do discurso: uma abordagem dos processos de referênciação». Em *Referênciação*, coord. por Mônica Magalhães Cavalcante, Bernardete Biasi Rodrigues & Alena Ciulla, São Paulo: Contexto.
- SANTOS, Leonor Werneck & Mônica Magalhães CAVALCANTE. (2014) «Referênciação: continuum anáfora-dêixis». *Revista Intersecções* 12(1): 224-246.
- SILVA, Damares Souza (2017) *Transposição didática: uma proposta de ensino da referênciação na produção escrita*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Tese de Doutorado em Língua Portuguesa.

«Nova literatura em língua portuguesa»: de concanismos e crítica literária na obra do goês Filinto Cristo Dias

Daniela SPINA*

Resumo

O presente artigo tem o propósito de reconstruir a atividade de docente, linguista e crítico literário do padre goês Filinto Cristo Dias (1904-1986), autor de uma das primeiras histórias literárias de Goa, o *Esboço da história da literatura indo-portuguesa* (1957-1963). Com base nalgumas reflexões à volta dessa história literária, sobre o seu carácter crítico e, simultaneamente, didascálico, será examinada a atividade intelectual do sacerdote goês, tanto de um ponto de vista documental, colocando as suas obras no contexto histórico da época em que viveu, quanto de um ponto de vista teórico, propondo a *pertença* como conceito-chave para a leitura da sua produção crítica.

Palavras-chave: Filinto Cristo Dias, história literária, *pertença*, português de Goa, concanismo

1. Introdução: o conceito de *história literária indo-portuguesa* e a ideia de *pertença* na obra de Filinto Cristo Dias

Se o ato de escrever uma história literária se configura, já a partir do século XIX, como gesto de legitimação e consagração de uma literatura e se, como afirmava o crítico alemão Hans Robert Jauss [1994 (1970)], este ato representava o apogeu na carreira de qualquer filólogo, o *Esboço da história da literatura indo-portuguesa* (1957-1963) do padre Filinto Cristo Dias pode ser considerado, então, o primeiro livro de história da literatura de Goa em português.¹ Essa função legitimadora

da história literária decorre já desde o seu surgimento enquanto epistemologia na Europa, em concomitância com a afirmação do constructo do Estado-nação, tendo essa disciplina vindo participar das celebrações do espírito nacional e tendo sido, por isso, questionada nos séculos seguintes pela sua falta de objetividade científica e pela sua marca especificamente *européia* e colonial (Cunha

2011; Mignolo 2002). Contudo, ainda hoje, muitas literaturas emergentes, como as que surgiram em contextos de dominação colonial, continuam a escolher o modelo historiográfico oitocentista (Hutcheon 2002), um modelo narrativo evidentemente marcado por uma forte determinação teleológica.

À luz disso, o *Esboço da história da literatura indo-portuguesa* de Filinto Cristo Dias faz parte desse último exemplo, não pelo seu carácter emergente ou por ser «a primeira tentativa de estudo sistemático da literatura indo-portuguesa», como escreviam Vimala Devi e Manuel de Seabra em *A literatura indo-portuguesa* (Devi & Seabra 1971: 249), mas por carregar no título o peso da expressão *história da literatura*. Apesar de essa afirmação poder parecer óbvia, o que realmente se quer dizer é que a presença da palavra *história* remete não apenas para o interesse do autor em narrar o processo de formação de uma literatura indo-portuguesa – bem como a incidência que esta teve na formação cultural dos goeses –, mas também para a sua vontade de colocar o livro num âmbito científico específico.

* Universidade de Lisboa || ✉ spinadaniela1@gmail.com

1 Este trabalho enquadra-se no projeto de doutoramento da autora sobre a história literária indo-portuguesa, desenvolvido no CEC – Centro de Estudos Comparatistas da Universidade de Lisboa e patrocinado pela FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

De facto, o que o distingue dos seus predecessores Jacinto Caetano Barreto Miranda e Vicente de Bragança Cunha, que, de acordo com Devi e Seabra, seriam os pioneiros dessa tarefa sistematizadora (Devi & Seabra 1971: 248-249), é a sua pretensão de escrever uma história da literatura com base em modelos europeus, com periodização e indicação de datas de origem, organização em géneros literários e observância de critérios de inclusão.

A consciência de estar a escrever a primeira história literária de Goa sobressai já a partir das primeiras páginas do *Esboço*, como se pode notar na sua definição do «Conceito da História da Literatura indo-portuguesa», transcrita a seguir:

Ora o registo e o estudo de todas estas criações pertencem à História da Literatura Indo-Portuguesa, que poderá ser definida como *resenha e crítica de todas as obras, em prosa e verso, escritas pelos goeses que se serviram de português para a expressão das suas ideias e sentimentos.* (Dias 1963: 3 – itálico do autor)

Observamos, na parte não destacada em itálico pelo autor, a frase “Ora o registo e o estudo de todas estas criações pertence à História da Literatura indo-portuguesa”. Essa frase pode ser um princípio de argumentação em prol de uma ideia de *pertença* que se encontraria na base da obra de Filinto Cristo Dias, tanto no que concerne à afiliação do livro a um determinado campo científico, o da história literária, quanto no que diz respeito à relação que os escritores estabelecem com o que é entendido como literatura indo-portuguesa e, sobretudo, com a própria língua portuguesa enquanto língua goesa.

Rosa Maria Perez (2012) havia chamado a atenção, ainda que de forma indicativa, para o facto de que, apesar de Dias ter sido professor de língua e literatura portuguesa num dos mais importantes seminários de Goa – o Seminário de Nossa Senhora em Saligão –, «o que sugere que o autor estaria estreitamente ligado ao regime colonial» (Perez 2012: 47), é rastreável no *Esboço* um sentimento “de territorialidade e de pertença a uma terra ‘nacional’” (*op. cit.* 48) não identificável com o Ultramar português, mas sim com a nação indiana. A antropóloga exalta, dessa forma, o entusiasmo do padre em escrever sobre a própria literatura local. A historiadora Sandra Lobo, na sua teorização do conceito de cultura literária aplicado ao caso de Goa, afirma que “o Padre Dias apontava uma ideia de cultura literária, construída na confluência do impacto nos escritores indo-portugueses do meio ambiente cultural local e das influências externas” (Lobo 2016: 48). Daí que se reflita no livro a assunção de uma cultura local indiana de língua portuguesa. Fator que se delinea, adiciono eu,

também noutras suas escritas publicadas na parte final da sua carreira, onde, contrariamente ao que tinha defendido até à década de 60, lamentava a não sucedida normatização de um português de Goa – a par dos crioulos africanos de base portuguesa –, facto que poderia ter garantido a sobrevivência dessa língua em território indiano.

Os esforços do autor em compor uma história literária goesa deram como resultado um livro edificado com intuítos de ordem pedagógica, mas também uma obra que é produto de uma consciente linha analítica de que decorrerá a dimensão crítica que se pretende que ela tenha. Apesar disso, Vimala Devi e Manuel de Seabra julgam que Filinto é um personagem descritível mais como historiador literário do que como crítico, sugerindo que não há nenhum elemento no *Esboço* que possa ser agenciado enquanto elemento de crítica literária (Devi & Seabra 1971: 249), embora o incluam na secção dedicada a esse género – e embora a pertença a um género não deva excluir, categoricamente, a pertença a outro. Isso diz-nos muito acerca do entendimento do nível crítico que era esperável de um intelectual formado num contexto periférico e que nunca viajou para a metrópole e, também, sobre o próprio entendimento *fixo* da tarefa do historiador literário, sentida como algo que não exigiria qualquer sensibilidade estética e capacidade analítica. A do crítico literário, pelo contrário, aos olhos de Devi e Seabra (1971), era uma tarefa que ninguém teria sido capaz de levar a cabo em Goa. Será realmente assim? Pode Filinto Cristo Dias ser incluído nesse quadro dececionante? Ou pode representar uma exceção?

Sabemos pelo *Dicionário de literatura goesa (A-Z)* de Aleixo Manuel da Costa (2013) que Manuel Filinto Cristo Dias nasceu em 1904 em Chinchinim (região de Salcete, no Estado de Goa), se formou no Seminário de Rachol, onde ensinou português a partir de 1922, e terminou a sua carreira didática em Saligão, onde ensinou literatura durante muitos anos (Costa 2013: 33-34). A sua produção escrita conta com muitos ensaios que se debruçam sobre questões linguísticas e de enfoque literário, amiúde relacionados com o saber falar e escrever bem o português. De maneira particular, no centro dos interesses do padre estava presente a limpeza da língua portuguesa de qualquer traço de *concanismo*, ou seja, de possíveis interferências que a língua local, o concani, pudesse exercer no português de Goa, sobretudo no registo escrito, dado que a contaminação decorrente dessas interferências poderia ser um fator que impedisse o desenvolvimento de uma linguagem culta e, portanto, de uma literatura associada a esta. Como veremos mais à frente, a promoção que ele fez da língua portuguesa, manifestada sobretudo depois de 1961 pela colaboração em revistas que surgiram

com o propósito de defender o legado cultural português, devia-se, principalmente, a uma necessidade de afirmar a existência de uma literatura culta de língua portuguesa em Goa. A republicação do *Esboço da história da literatura indo-portuguesa*, em 1963, é feita com esse intuito, sendo nele marcante a compreensão do mundo literário goês através da relação unívoca entre língua e literatura, associada esta à expressão estética de uma específica identidade cultural: a indo-portuguesa.

Nesse sentido, a ideia de história literária contida nesse livro provém da herança romântica oitocentista, seguindo uma narração cronológica pautada por um sentido teleológico que leva à afirmação de uma única verdade: a irrenunciabilidade do legado português para a sobrevivência de uma comunidade intelectual em Goa. De facto, voltando a citar Rosa Maria Perez, a censura exercida pelo regime colonial sobre qualquer manifestação escrita ou oral em concani teve consequências nefastas também no desenvolvimento de uma verdadeira tradição literária em português (Perez 2012: 2004). Por esse motivo, muitas das escritas do padre vieram à luz com a intenção de comprovar a existência de um meio literário goês.

O *Esboço* não foi publicado integralmente antes de 1963, ano em que foi editado pela Tipografia Rangel. Porém, foi fragmentado em vários números do *Boletim Eclesiástico da Arquidiocese de Goa*² entre 1957 e 1963, boletim no qual o padre participava também como membro da comissão editorial. Contudo, a estrutura da edição final faz conjecturar que o livro tenha sido trabalhado e concebido como um todo já desde a publicação da primeira «Nota Preambular», no *Boletim* n.º 6 de 1957, a qual pasará a ser chamada, sucessivamente na edição unificada de 1963, «Advertência Preambular». Esta apresenta-se como a única parte alterada do livro, devido, muito provavelmente, às mudanças políticas acontecidas em Goa depois de 1961, quando Portugal perdeu o controlo sobre a sua «Roma de Oriente» e se deu início ao processo de erradicação da língua portuguesa em Goa; um processo que foi gradual, mas, ao mesmo tempo, veemente. Dessa forma, a comparação das duas notas introdutivas pode levar-nos a depreender que seria preciso atribuir dois significados distintos aos momentos que caracterizam a *história* dessa história literária: um significado relativo ao seu processo de escrita e outro à decisão posterior de publicá-la na íntegra.

Na opinião de Hélder Garmes, ainda que não haja fontes que a provem, o *Esboço* seria “muito provavelmente produzido sob a motivação do colonialismo salazarista”

(Garmes 2016: 137). Se bem que a conformação da obra possa remeter facilmente para essa hipótese, acredito que um estudo mais aprofundado, traçando uma espécie de genealogia dessa obra, poderia demonstrar que a campanha de Filinto Cristo Dias em prol do português e da literatura indo-portuguesa não seria imputável à sua posição ideologicamente próxima do regime colonial. Porém, como já foi exposto, seria atribuível à sua tomada de consciência de que aniquilar a língua portuguesa, em todas as suas expressões, significaria declarar a morte de qualquer manifestação de tipo literário em Goa. Portanto, o que se pretende sublinhar no presente artigo é que a ligação entre Filinto e o património de língua portuguesa terá sido mantida pela sua vontade de afirmar e defender uma cultura literária local e autónoma.

Para apurar isso, depois desta extensa introdução, será tido em análise, enquanto hipotética fase de elaboração do *Esboço*, o período compreendido entre 1954 e 1958, quando Filinto Cristo Dias dinamizava a «Secção literária» do periódico *Diário de Goa*, sendo a segunda parte do presente artigo dedicada à sua produção pós-1961, mais focada na linguística e na filologia. Além desse objetivo, gostaria de propor uma leitura da obra a contrapor à opinião de Devi e Seabra (1971), segundo a qual a obra do padre não pode ser considerada como crítica literária. Pelo contrário, sendo a crítica literária uma área de estudo imprescindível para o sustentamento de qualquer sistema literário, julgo que a atividade de crítico de Filinto está estritamente relacionada com o seu projeto de escrever uma história literária e determinar um estatuto de autonomia para a literatura de Goa.

2. A experiência no *Diário de Goa* (1954-1958) e a crítica literária no *Esboço* (1957-1963)

Ao longo da década de 50, Filinto Cristo Dias colaborou com diferentes periódicos goeses, como *A Vida*, *O Herald* e o *Diário de Goa*, entre outros. Mas foi precisamente neste último que teve mais espaço para debater sobre problemas linguísticos e para principiar uma tímida crítica literária. Vimala & Seabra (1971) referem que o padre dirigia a página do *Diário de Goa* intitulada «Letras e língua». Na verdade, «Letras e língua» indicava o nome de apenas uma rubrica de uma maior «Secção literária», a qual chegou a ocupar até três páginas nos seus últimos dois anos de publicação – 1957 e 1958. A primeira «Secção» está datada de maio de 1954, sendo que a rubrica começou a ser publicada só a partir do dia 4 de setembro do mesmo ano,

2 O *Boletim Eclesiástico da Arquidiocese de Goa* era uma publicação mensal ligada ao Seminário de Rachol que foi editada, sempre pela Tipografia Rangel, entre 1942 e 1969, podendo ser considerada a continuação da publicação semanal *A voz de S. Francisco Xavier* (1931-1942).

terminando no dia 9 de maio de 1958. Com uma epígrafe de Oscar Wilde – “A literatura sempre antecipa a vida. Ela não a copia, mas molda-a para o seu fim” –, a «Secção literária» estreava com a seguinte premissa:

Se nos tempos que lá se foram, um periódico a fim de se manter atraente, bastava que se contentasse com oferecer aos seus leitores notícia do que se passasse pelo mundo ou com sustentar de quando em quando debates violentos de carácter político, a incondicionada curiosidade intelectual do leitor dos nossos dias reclama que o jornal abraça, ao menos pela rama, todos os domínios do saber humano.

Em obediência, portanto, à concepção hodierna da Imprensa, importa que uma gazeta que não deseje condenar-se a uma existência fugaz como a das rosas do poeta Malherbe, se ocupe também *ex professo* embora de espaço a espaço, da Cultura Literária já dando aos leitores o ensejo de apreciar a beleza dos trechos selectos dos escritores portugueses, já agitando uma que outra vez, problemas literários, já discutindo questões de linguagem, já em fim registando nas suas colunas os grandes eventos que se dão no mundo das letras. (Dias 1954a: 3)

Os “problemas literários” referiam-se, principalmente, às críticas procedentes do estrangeiro sobre o facto de Goa não ser um lugar de letras. A «Secção literária» incluía textos de escritores goeses e portugueses que pudessem ter algum elo com o que era debatido na rubrica «Letras e língua». Na maioria das vezes, tratava-se de transcrições de poesias, contos ou trechos de romances, cujos autores eram introduzidos por Frei Manuel de Cristo, pseudónimo do padre, e cujas significações envolviam com frequência, mas não como preceito, conteúdos religiosos ou moralizadores. Além disso, havia sempre um poema presente; às vezes mais do que um, às vezes sem nenhum tipo de relação com a rubrica, que terminava sempre com um pequeno espaço para a correspondência de leitores com dúvidas linguísticas. A essa parte dedicada às “questões de linguagem” chamou-se nos primeiros dois números «Fale Português!», chamando-se posteriormente «Concanismos» e passando, por fim, a ser englobada na rubrica «Letras e língua».

Sustento que o que é problematizado à volta da literatura na «Secção literária» pode ser considerado o embrião do *Esboço* e reforçar a ideia de *pertença* que foi questionada antes. Suponho, ainda, que a publicação do *Esboço* constitui uma espécie de resposta a várias problemáticas levantadas pela prévia experiência no *Diário de Goa*, as que Filinto chamava de “problemas literários”, sobretudo

do no que diz respeito ao desinteresse dos goeses pelas letras e da ignorância do público estrangeiro em relação à literatura produzida em Goa. É, de facto, surpreendente encontrar, num mesmo artigo, o tom reprobatório, e por vezes paternalista, do padre para com os seus conterrâneos, alternado com um tom entusiasmado quanto às novidades editoriais que se iam publicando, tecendo vivazes argumentações em defesa da literatura da sua terra. É certo que o posicionamento do autor perante o seu objeto de estudo demonstra uma desmesurada admiração pela literatura, a qual adquire, tanto nos artigos quanto no *Esboço*, um valor didascálico e humano, quase familiar, às vezes ultrapassado por uma caracterização monumental da literatura, vista como algo que prescinde de qualquer convenção científica ou social, como transparece nos artigos «A leitura dos clássicos» (Dias 1954c: 3) e «As Letras superiores às Ciências?» (Dias 1956: 3).

Noutros lugares, a ligação que pode ser feita entre a «Secção Literária» e o *Esboço*, bem como entre outros artigos publicados também no *Boletim Eclesiástico da Arquidiocese de Goa*, é mais evidente, sendo que estes podem ser reencontrados, coligidos e acrescentados numa ou outra publicação. É o caso, por exemplo, de dois artigos publicados em 1956: «Jacob e Dulce, novela regional» (Dias 1956a), que constituirá o último parágrafo do *Esboço* (Dias 1963: 99), e «O padre nos romances dos vossos dias» (1956c: 416-420), publicado com o título «O sacerdote, personagem em romances contemporâneos» no já referido *Boletim*. Este último apresenta-se com um excerto a mais em relação ao original, dedicado às figuras do padre Dantas do romance *Jacob e Dulce: scenas de vida indiana* de Francisco João da Costa (1896) e de frei Francisco do romance *Os Brâmanes* de Francisco Luís Gomes (1866). Mais, em geral, podemos notar que as últimas 22 páginas do *Esboço* (Dias 1963) – publicadas tanto no *Boletim*, quanto na edição unificada – são versões ampliadas de diferentes artigos da «Secção literária». Refiro-me, com isso, aos capítulos sobre o jornalismo e sobre o ensaísmo – sobretudo no que concerne às introduções conceituais –, e ao último capítulo sobre o filólogo orientalista Monsenhor Sebastião Rodolfo Dalgado, cujo original seria um artigo publicado num número da «Secção literária» inteiramente dedicada à figura do religioso, aquando do centenário do seu nascimento (Dias 1955: 3-4).

Juntos, esses artigos são representativos do estilo de trabalho que Filinto Cristo Dias ia maturando ao longo dos quatro anos de colaboração no jornal e que adotará no *Esboço*. A crítica literária é pensada enquanto estratégia para comprovar a existência de um meio literário em Goa e para prestar deferência aos seus representantes. Ao mesmo tempo, apresenta-se como oportunidade de

autoafirmação, para o padre, na qualidade de crítico literário e cultor da literatura em língua portuguesa, através de uma operação autoinclusiva neste mesmo “mundo das letras” (Dias 1954a: 3).

Em relação à desmitificação de que os goeses não tinham nenhuma aptidão para as letras, na primeira «Nota Preambular» do primeiro *Esboço* (i.e. Dias 1957), alterada a seguir, o novo historiador literário escrevia, com a intenção de suplantar tal crença:

Hoje que, mercê de circunstâncias especiais em que nos achamos, uma onda universal de simpatia e curiosidade envolve o nosso país; quando jornalistas e escritores de renome demandam a nossa terra e procuram, com possível objectividade e espírito compreensivo, estudá-la nos seus costumes, na sua cultura, nas suas paisagens, nos seus monumentos; quando poderosas rotativas dos grandes jornais de Europa e de América espalham com frequência, notícias respeitantes a Goa, não será nada intempestivo que poiseamos por uns momentos a nossa atenção sobre um dos aspectos mais relevantes da nossa história, ou seja, sobre a evolução literária do nosso país desde que se implantou entre nós, a civilização latina. (Dias 1957: 233)

A mesma preocupação com a receção estrangeira que achamos nessas primeiras linhas do *Esboço* de Dias (1957) é intuível também em quase todos os artigos do padre publicados no *Diário de Goa*, como um fio condutor que liga todos os assuntos tratados na «Secção literária». Por exemplo, no artigo «As letras em Goa» (Dias 1954b: 3-4), mencionando um desconhecido escritor metropolitano que exprimia a sua tristeza pela exígua participação dos goeses no campo literário, o crítico não duvida em partilhar esta opinião, fazendo, contudo, um devido esclarecimento sobre o facto, explicando que tal observação podia ser aplicada apenas ao estado atual. Ele escreve:

Consola, todavia, verificar que nem sempre o goês, integrado na cultura portuguesa, fez pouco do idioma.

De posse de uma sólida formação humanística e lidando com quasi toda a literatura portuguesa e sobretudo com a clássica, os nossos escritores de antanho manejavam a língua de Vieira com tal domínio, apesar de não a terem aprendido desde a infância, que causavam espanto nos próprios meios cultos da metrópole.

De Julio Gonçalves, insigne professor e escritor do século passado, se lê que usava com tal pureza a língua

que em Portugal era tido por esse facto como um reinol e não como um puro goês.

E quantos outros como ele souberam dominar a língua que aliás não chegaram a beber com o leite materno! (Dias 1954b: 3-4)

O interesse do trecho citado do artigo «As Letras em Goa» consiste no facto de que o padre recorre à literatura dos séculos anteriores para desarticular a opinião do escritor metropolitano, o qual, com alguma probabilidade, poderia ser identificado com Manuel Ferreira, que viveu em Goa entre 1948 e 1954 e que, em 1959, publicou um artigo intitulado «A cultura em Goa e a literatura de expressão portuguesa», em que pintava um quadro catastrófico das letras em Goa, nem sempre exato e, aliás, provido de muitos erros.³

Esse trecho é, também, um pretexto para falarmos de períodos e géneros na história literária compilada por Filinto. Com efeito, na periodização do *Esboço* é a literatura do passado que triunfa. O século XIX, que abre o segundo período, é tido como “princípio de rica sementeira espiritual para a Índia Portuguesa” (Dias 1963: 7), sendo esta a fase em que se assistiu ao princípio da “actividade propriamente literária” (Dias 1963: 7), graças à publicação de almanaques e de diversos periódicos literários que, na opinião de Filinto Cristo Dias, contribuíram para o aperfeiçoamento do sentido estético do goês (Dias 1963: 9). Mas é só no terceiro período, “a idade de ouro da literatura indo-portuguesa” (Dias 1963: 29), com a fundação do Instituto Vasco da Gama (1871), que se completa, no fim de conta, o “talento maleável” do goês (Dias 1963: 22), pronto para produzir uma literatura autenticamente própria: “nova literatura em língua portuguesa”. Olhando para a periodização, podemos dar-nos conta de que é, de facto, a partir do terceiro período que o crítico começa a dividir a história em géneros literários, demonstrando o grau de consciência com que os autores aderiam a um género em vez de outro e, às vezes, justificando tais escolhas com algum tipo de compromisso moral ou com alguma determinação etogénica.

Entre os géneros literários, o grande ausente é o romance. Contudo, no penúltimo número da «Secção literária» do dia 9 de fevereiro de 1958, Frei Manuel de Cristo escreve um artigo intitulado «Raridade do romance na literatura indo-portuguesa» (Dias 1958: 3), onde, a propósito de um prémio literário instituído pela Agência Geral do Ultramar – provavelmente tratava-se do Concurso de Literatura Ultramarina –, referia que um jornalista da

3 Os erros referem-se à menção equivocada de nomes de autores, datas de publicação das obras e outros tipos de informações ambíguas relacionadas com o contexto de produção. Para a referência exata, veja-se Ferreira (1959) na lista final de referências.

metrópole estranhou a falta de propostas concernentes ao Oriente e, sobretudo, procedentes da Índia, tirando conclusões sobre a inferioridade dos goeses no campo da novelística e, num âmbito mais alargado, das letras. Embora na primeira parte do artigo a vontade do padre fosse a de convir na opinião do jornalista metropolitano, o seu comentário muda repentinamente de rumo, denunciando, inesperadamente, as desvantagens de escrever numa língua que foi imposta aos goeses e indicando as vantagens para os escritores de se expressarem na própria língua materna. Vale a pena transcrever os parágrafos em questão:

Para se criar uma obra de arte como é a novela, o conto, o drama, requer-se da parte do autor uma notável dose de imaginação criadora, capacidade emotiva, ou seja, sensibilidade e o senso estético, dum lado; e doutro, um estilo próprio servido por uma opulência vocabular e fraseológica.

E o goês possui o que se chama temperamento artístico, não é feliz todavia na forma em que não tendo podido assenhorear-se da língua, principalmente se sempre viveu nesta terra cujo idioma é diferente de português, não se acha capaz de desenvolver um conflito íntimo com a riqueza e simplicidade com que o faria um escritor da metrópole, que bebeu a língua com o leite materno.

Nós pertencemos àquela classe de “povos” que, no dizer do prof. Rodrigues Lapa «na sua obra *A política do idioma e as Universidades*, têm uma alma dilacerada e confusa: são aqueles que, pelos acasos da história, da história feita pelos grandes homens, são obrigados a falar duas línguas: uma, a verdadeira que se mamou dos seios maternos, a outra, que é imposta oficialmente pelo conquistador.»

Se uma obra de arte que se imponha pelo seu real valor, não sai da pena do goês, é porque ela não pode ser elaborada sómente, com o auxílio da gramática e do dicionário dessa língua, uma tal obra deve sair espontânea da alma e só podemos exprimir-nos espontaneamente no idioma que as nossas mães nos ensinaram. (Dias 1958: 3)

O paralelo figurativo entre a língua portuguesa e o leite materno, que já encontrámos anteriormente, é uma reprodução recorrente em muitos artigos do *Diário de Goa*, bem como em muitas páginas do *Esboço*, sendo em-

pregado tanto com propósitos absolutórios, como no caso das imperfeições “da técnica do verso pauliniano” (Dias 1963: 47-48) perdoadas ao poeta Paulino Dias, quanto com propósitos elogiadores, como no seu encómio ao estilo narrativo de Francisco Luís Gomes (Dias 1963: 10-16), já nomeado neste artigo. Mas o uso da citação de Rodrigues Lapa é o que causa estranheza, sobretudo por ser uma aberta tomada de posição do padre em relação à presença portuguesa em Goa. Pela primeira vez, em toda a sua ensaística, o padre expressa uma opinião tão ousada sobre a condição subalterna do goês, reconhecendo-lhe “uma alma dilacerada e confusa”. Embora as palavras não sejam suas, a simples partilha delas permite-nos aceder a outro nível de entendimento da sua ação formadora. Uma vez que o romance não é passível de ser considerado um género literário goês, Filinto não o inclui como capítulo na sua história literária⁴ e o excerto do artigo que examinei demonstra a prévia especulação crítica que talvez o tenha levado a essa exclusão. Dois romances do século XIX, como *Os Brahamanes* de Francisco Luís Gomes (1866) e *Jacob e Dulce* (1896) de Francisco João da Costa, não encarnam aquilo que o romance representou na Europa na mesma época e que foi consagrado pela própria história literária – o espírito da nação, o *volksgeist* alemão, por exemplo. Pelo contrário, pintam a sociedade indo-portuguesa como uma sociedade complexa. Em *Os Brahamanes*, ainda que a ação não decorra na Índia Portuguesa, o autor exalta o lado problemático da sociedade castista, enquanto em *Jacob e Dulce* são retratados, de maneira caricatural, os hábitos europeus que as personagens goesas querem, a todo custo, assumir como próprios, das normas do bom costume social à maneira de falar *forçosamente portuguesa*,⁵ a ponto de Filinto se ter servido de muitos diálogos desse romance para ilustrar, na «Secção literária», alguns exemplos dos *vícios* do português de Goa. Não querendo entrar nos pormenores dessas obras, limito-me a notar que esses dois romances são mencionados na história literária de Filinto Cristo Dias, mas não constituem um capítulo identificado com o seu género literário, contrariamente ao que acontece com a poesia, à qual o padre dedica a maior parte das páginas da sua obra. Dedicar ao romance um capítulo distinto – como farão posteriormente Devi & Seabra (1971), por exemplo – significaria confrontar problemáticas originadas por esse estado de ânimo “dilacerado e confuso”, devendo o padre adotar uma abordagem que não seria expetável numa história li-

4 No *Esboço da história da literatura indo-portuguesa* não há nenhum capítulo dedicado exclusivamente a esse género, exceção feita pela descrição de *Os Brahamanes*, no capítulo dedicado à figura do seu autor, e a um pequeno trecho sobre *Jacob e Dulce*, na última página do livro.

5 Para um aprofundamento do contexto cultural retratado nesse romance e uma leitura das operações miméticas perpetuadas pelas suas personagens, veja-se o ensaio de Everton V. Machado «Os paclé (portugueses) em narrativas goesas de língua portuguesa ou o ‘mimetismo regrado’» (cf. Machado 2017).

terária – uma abordagem questionadora e realistamente trágica –, sobretudo quando esta tem o propósito de dar a conhecer ao mundo uma literatura quase desaparecida.

Voltando à opinião de Devi & Seabra (1971) sobre a figura de Filinto Cristo Dias, ou seja, sobre o facto de parecer mais um historiador da literatura do que um crítico literário, julgo que o que é escrito no artigo sobre o romance em Goa demonstra exatamente o contrário, tendo o padre disposto de ferramentas analíticas e críticas que lhe permitiram avaliar tanto os problemas *técnicos* relacionados com os géneros literários, quanto os problemas que respeitam à condição identitária do goês. De certa forma, o que no *Esboço* (Dias 1963) é definido enquanto “talento maleável do goês” remete-nos diretamente para a questão da *pertença* proposta por Perez (2012). Nessa obra de história literária, a *pertença* não nos informa sobre o que é apropriado ou inapropriado definir como literatura indo-portuguesa – direção que tomou o debate sobre a literatura de Goa na última década (Passos 2012; Castro & Garmes 2014) –, mas sim sobre a maneira com que os escritores daquela comunidade constroem a própria relação com o espaço literário de língua portuguesa. Talvez essa obra devesse ser definida, também ela, como texto *maleável*, ou, mais simplesmente, deveria ser assumido que também numa história literária que se apresenta enquanto “resenha” (Dias 1963: 3) é possível encontrar espaço para o estudo crítico, de acordo com a frase do padre que citei no início: “Ora o registo e o estudo de todas estas criações pertence à História da Literatura indo-portuguesa” (Dias 1963: 3).

3. O esforço de preservar a língua portuguesa em Goa depois de 1961

Filinto Cristo Dias participou ativamente no que se pode definir como uma operação de salvamento da língua portuguesa em Goa, depois da anexação desta pela União Indiana. De facto, se bem que de forma residual, o português permaneceu vivo em Goa, enquanto língua não oficial até a década de 80, sendo que o seu processo de desmantelamento foi lento e progressivo. Ainda hoje, entre as gerações mais antigas da comunidade católica que foram educadas no virar de 1961, é possível encontrar falantes nativos de português; mas, no estatuto de língua institucional, o português foi substituído pelo concani, tendo sido rebaixado, também, o seu estatuto de língua literária, posto em lugar secundário em relação ao inglês e ao marata⁶ (Rao 1963, Machado 2015, Lobo 2016).

Depois de 1961, muitos dos periódicos preexistentes continuaram a ser publicados em português; posteriormente, passaram a ser editados em três línguas – português, concani e inglês – e, por fim, o português desapareceu das suas páginas. Outro fenómeno interessante foi o de algumas revistas de carácter literário e cultural que surgiram depois de 1961, justamente com a intenção de salvaguardar o património cultural de língua portuguesa. Nesse contexto, podem ser colocadas revistas como *A Harpa Goesa* (1968-1979), ligada ao Centro de Cultura Latina de Pangim (Goa), *O Globo* (1968-1971) e a *Revista da Academia de língua e cultura portuguesa* (1981-?), entre outras. Contudo, algumas dessas revistas tiveram vida breve ou, como era de esperar, passaram a integrar textos de língua inglesa, alterando, assim, os propósitos que tinham levado à sua fundação. Nessas revistas, a língua portuguesa é assumida enquanto verdadeiro *problema*, sendo o *problema da língua portuguesa e o futuro da língua portuguesa* as expressões a que se recorre mais nos títulos dos artigos, dos editoriais e da correspondência com os leitores. A dimensão do *problema* é dramatizada ao extremo, estando no centro, sobretudo, a questão do ensino nas escolas e o risco ligado ao facto de as gerações vindouras não saberem falar a língua dos seus pais. Nessas revistas, o português é, efetivamente, problematizado enquanto língua goesa.

Filinto participou nessas publicações com ensaios de interesse cultural e de carácter filológico. Mas foi no *Boletim do Instituto Menezes Bragança* que mais publicou depois de 1961. O *Boletim*, órgão do Instituto Menezes Bragança, começou a incluir, sempre depois de 1961, também textos em inglês, escritos por goeses ou por autores procedentes de outras partes da União Indiana. Nesse sentido, no *Boletim* n.º 143 (1984) saiu um resumo do *Esboço* em língua inglesa intitulado «A short history of Indo-Portuguese literature» e assinado pelo padre, mas do qual ignoro a paternidade da tradução. Além dessa edição inglesa, os textos que Filinto publicou no *Boletim do Instituto Menezes Bragança* foram quatro, incluindo o glossário *Vocabulos portugueses de origem concani* (1976), editado em forma de separata, e três artigos: «Menezes Bragança, jornalista de mão-cheia» (1977), «Acerca da arte de ensinar» (1979) e «A Índia cantada n'Os Lusíadas» (1980).

Os ensaios que escolhi examinar, para compreender se a posição de Filinto em relação à língua portuguesa mudou ou não depois do fim do colonialismo, são a já citada separata *Vocabulos portugueses de origem concani* (1976) e os artigos «Peculiaridades dialectais do português de

6 Sandra Lobo escreveu um interessante artigo que questiona, de um ponto de vista histórico, o desenvolvimento da cultura literária goesa à luz do seu plurilinguismo, relacionando esse assunto, também, com a escrita da história literária (cf. Lobo 2016).

Goa» (1981) e «Em prol da língua portuguesa» (1982), estes últimos publicados na *Revista da Academia de Língua e Cultura Portuguesa*. Os tópicos que se alternam nessa produção ensaística vão desde a presença de *concanismos* na língua portuguesa e o não aparecimento de um crioulo goês, à importância de preservar tanto a peculiaridade do português falado em Goa, quanto a sua própria existência, cada vez mais ameaçada pela preferência do inglês entre as camadas intelectuais. Trata-se de artigos de carácter técnico, etimológico e filológico, acompanhados por longas introduções teóricas que fazem referência ao contexto cultural goês.

Poderíamos enquadrar esses textos na tradição orientalista portuguesa, não definindo Filinto Cristo Dias enquanto *orientalist from within* (Said 2004), mas sublinhando o facto de a influência recíproca entre as línguas asiáticas e o português ter sido um assunto amplamente estudado, dentro e fora de Goa, no âmbito dos estudos orientais de marca portuguesa. Exemplo disso é o goês Monsenhor Sebastião Rodolfo Dalgado, sem nenhuma sombra de dúvida, uma grande fonte de inspiração profissional e humana para Filinto, que o homenageou em diferentes ocasiões. No próprio *Vocabulos portugueses de origem concani*, Filinto descreve o *Glossário luso-asiático* de Dalgado (1919) como a obra maior que se debruçou sobre as relações fonéticas e semânticas entre o português e diferentes línguas asiáticas, sentindo-se o autor do *Esboço* “guiado principalmente por *magnus opus* que é o mencionado *Glossário*” e definindo o seu trabalho como “uma espécie de mini-glossário luso-concani” (Dias 1976: 6).

As motivações que o levaram a compilar esse trabalho têm que ver com a defesa das línguas de Goa. Como já aconteceu no artigo de cunho literário «Raridade do romance na literatura indo-portuguesa», Filinto reafirma que a língua dos goeses é o concani, ainda “que alguns porfiam em relegá-la à pobre condição de um dialecto” (Dias 1976: 6), razão pela qual ele dedica o ensaio “embora escrito em português” (*op. cit.* 6) à memória do escritor goês Vardé Valaulicar, defensor da língua concani. Em segundo lugar, Filinto agencia as motivações de escrita às questões etimológicas, sendo o seu trabalho uma espécie de resposta ao *Dicionário etimológico da língua portuguesa* de Antenor Nascentes, no qual é atestado que as únicas três palavras reconduzíveis à língua concani que estariam presentes na língua portuguesa, “isto é, da que se fala em Portugal” (Nascentes *apud* Dias 1976: 7), seriam *carambola*, *jambolão* e *mordexim*. Discordando do que é sustentado pelo filólogo brasileiro, o padre constrói a defesa da sua tese com base no facto de que a língua que se fala em Goa ser digna de reconhecimento enquanto língua portuguesa. “E a que se fala nas antigas possessões é

também português inferior?” (Dias 1976: 7), escreve ele. Nesse sentido, o autor do *Esboço* está a legitimar tanto o concani quanto o português como línguas goesas. A prova disto consiste, justamente, na influência que as duas línguas exerceram uma sobre a outra, dando vida a um português peculiar, que antes de 1961 o próprio Filinto via com desconfiança e tinha criticado nos seus próprios escritos como inapropriado para o desenvolvimento de uma literatura culta.

Na sequência desse mesmo discurso, no artigo «Peculiaridades dialectais do português de Goa», aquilo que alguns anos antes era classificado como *vício*, tornava-se agora uma *peculiaridade*:

Achamos por conseguinte vantajoso expor aqui algumas formas dialectais que a língua portuguesa falada e mesmo escrita assumiu em Goa se bem que estas mesmas particularidades tivessem sido tachadas há muitos anos atrás, como barbarismos ou como vícios mais comuns da língua portuguesa em Goa. (Dias 1981: 33)

A mudança de opinião reflete-se, no artigo, também na definição que o padre proporciona do termo *concanismo*. Se compararmos com uma das muitas vezes em que o estudioso usa essa mesma palavra na «Secção literária» do *Diário de Goa* (1 de agosto de 1954: 3), podemos notar como um erro gerado por uma tradução literária – do concani para o português – se transforma numa particularidade linguística digna de ser estudada de um ponto de vista científico. Com efeito, o religioso classifica os traços linguísticos do português de Goa em três tipos: fonéticos, lexicais e fraseológicos. Também os excertos retirados do romance *Jacob e Dulce* de Francisco João da Costa, ao longo da «Secção literária», tinham sido empregados como exemplos do falar errado português, enquanto agora eram ilustrados como prova da existência e do uso literário de uma variedade goesa.

Por último, no artigo «Em prol da língua portuguesa», alinhado com essa estratégia defensiva para “salvaguardar a integridade do idioma português nesta terra” (Dias 1982: 13), Filinto Cristo Dias critica o uso desmesurado de termos ingleses pelos goeses – especialmente pelo jornalistas –, bem como de anglicismos e, mais em geral, estrangeirismos não normatizados que “se vão insinuando hoje no falar e ainda na escrita descuidada” (Dias 1982: 13). Depois de ter oferecido alguns exemplos de anglicismos e hibridismos, explicando a diferença que ocorre entre os dois e sublinhando a legitimidade de uso dos segundos, Filinto conclui:

Dado o predomínio da língua inglesa entre nós, não ad-

mira que vocábulos ingleses se infiltrem no português falado e ainda na escrita descuidada dos goeses de hoje.

O que, porém, se torna altamente estranhável é que os escritores reputados como paladinos do idioma lusitano, entre nós, caíam em adoptar termos ingleses, como se a língua portuguesa estivesse, hoje, a lutar com a pobreza do vocabulário. (Dias 1982: 16)

A infiltração de anglicismos, ainda que possa ser entendida como uma normal consequência da elevação da língua inglesa a língua veicular num plano global, é assumida por Filinto como ameaça de que o português viesse a ser suplantado por outra língua europeia. Apesar de poder ser considerada uma língua indiana, falada pelos *vizinhos indianos*, o inglês é tido como língua estrangeira que estaria na moda, mas que jamais poderia ser considerada como língua goesa. Esta última opinião será desmontada pelo próprio passar do tempo, dado que, hoje em dia, o inglês é falado por todos os goeses que receberam uma educação ao nível do ensino secundário a partir de 1962, sendo hoje, para todos os efeitos, considerado como uma língua goesa.

4. Conclusões

Este último assunto do estatuto da língua inglesa, que agora veio à tona, permite especular sobre o facto de entre as preocupações de Filinto Cristo Dias em relação à marginalização do português em Goa, se encontrar o medo de ver reduzida a própria autoridade científica e, por conseguinte, a possibilidade de ver extinguir-se o seu sonho de que Goa tivesse uma tradição literária própria em português.

Introduzi este artigo com uma alusão a Jauss (1994) e ao seu asserto de que escrever uma história literária representaria o sonho de qualquer filólogo. Com efeito, a figura do padre de Chinchinim foi consagrada graças ao *Esboço*, que continua a ser um ponto de referência entre os estudiosos de literatura indo-portuguesa – ainda que em medida menor se comparado com *A literatura indo-portuguesa* de Devi e Seabra (1971) –, tendo outros estudiosos publicado trabalhos inspirados nessa obra. Entre estes, encontramos o ensaio «Goan literature in Portuguese language» (1976) e a história literária temática *Oriente e Ocidente na literatura goesa* (2012), cujos autores, respetivamente Lourdino A. Rodrigues e Eufemiano de Jesús Miranda, foram alunos do padre, ao qual agradeciam nas suas introduções.

A defesa do português como língua dos goeses poderia ser vista com a lente da *pertença*, que poderia ser interpretada em termos românticos – *pertença* como *sentimento* –, em termos intelectuais – *pertença* entendida

como *afiliação* a uma determinada área de estudo – e, por fim, em termos políticos – *pertença* como reivindicação de uma cultura goesa em língua portuguesa local e autónoma.

Em relação à sua presumida proximidade à *intelligentsia* colonial, à sua posição sobre o concani e os *concanismos* e à sua mudança de atitude a partir do fim da década de 50, julgo que as teses de Garmes (2016) a este respeito, anteriormente mencionadas, têm alguma sustentação. É pouco provável que o *Esboço* tenha sido financiado ou publicado por iniciativa portuguesa, contudo pode ser encontrada uma significativa diferença entre a abordagem do padre antes e depois da queda do colonialismo. Em contextos de produção cultural sob regimes autoritários, é comum que se assista à conformação, por parte de intelectuais não politicamente engajados, a um tipo de escrita que agrade às camadas do poder. No caso de Filinto Cristo Dias, que era um funcionário do Estado da Índia Portuguesa, sendo professor, e da Igreja, sendo sacerdote, faz todo o sentido pensar que tenha aderido a um certo tipo de discurso para não ver barrado o caminho da sua atividade intelectual.

Este artigo não pretendia, de maneira alguma, resgatar a sua figura, mas sim debater a produção crítica, ambígua e contraditória, de um goês cuja dedicação consciente à língua portuguesa é, provavelmente, ímpar na sua terra. Este artigo apresenta-se, também, como uma contribuição para o estudo da história e da historiografia literária de Goa, um campo que, atualmente, está a ser objeto de animados debates científicos. Para que o estudo das histórias literárias do passado possa ser uma forma de compreender, e encontrar, novos moldes de reescrever uma nova história literária no presente, não *europeia*, não colonial.

Referências

- COSTA, Aleixo Manuel da (2013) *Dicionário de literatura goesa (A-Z)*. Goa: Broadway Publishing House.
- COSTA, Francisco João da [1974 (1896)] *Jacob e Dulce: scenas da vida indiana*. Panaji: Jeremias Xavier de Carvalho.
- CUNHA, Carlos Manuel Ferreira da (2011) *A(s) geografia(s) da literatura: do nacional ao global*. Guimarães: Opera Omnia.
- DALGADO, Sebastião Rodolfo (1919) *Glossário Luso-asiático* (2 vols). Coimbra: Imprensa da Universidade, Academia das Ciências de Lisboa.
- DEVI, Vimala & Manuel de SEABRA (1971) *A literatura indo-portuguesa*. Lisboa: Junta das Investigações do Ultramar.
- DIAS, Filinto Cristo (1984) «A short history of Indo-Portuguese literature». *Boletim do Instituto Menezes Bragança* 143: 13-22.
- DIAS, Filinto Cristo (1982) «Em prol da língua portuguesa». *Revista da Academia de Língua e Cultura Portuguesa* 2: 13-16.
- DIAS, Filinto Cristo (1981) «Peculiaridades dialectais do português

- de Goa». *Revista da Academia de língua e cultura portuguesa* 1: 33-39.
- DIAS, Filinto Cristo (1980) «A Índia cantada n'Os Lusíadas». *Boletim do Instituto Menezes Bragança* 125: 15-38.
- DIAS, Filinto Cristo (1979) «Acerca da arte de ensinar». *Boletim do Instituto Menezes Bragança* 123: 77-91.
- DIAS, Filinto Cristo (1977) «Meneses Bragança, jornalista de mão-cheia». Em *Boletim do Instituto Menezes Bragança* 116: XCI-V-C.
- DIAS, Filinto Cristo (1976) «Vocábulos portugueses de origem concani». Separata do *Boletim do Instituto Menezes Bragança*, 1-24.
- DIAS, Filinto Cristo (1963) *Esboço da história da literatura indo-portuguesa*. Bastorá: Tipografia Rangel.
- DIAS, Filinto Cristo (1958) «Raridade do romance na literatura indo-portuguesa». *Diário de Goa*, 9 de fevereiro: 3.
- DIAS, Filinto Cristo (1957) «Esboço da história da literatura indo-portuguesa». *Boletim Eclesiástico da Arquidiocese de Goa*, Série II, 16 (6): 233-238.
- DIAS, Filinto Cristo (1956a) «Jacob e Dulce, novela regional». *Diário de Goa*, 3 de junho de 1956: 2-3.
- DIAS, Filinto Cristo (1956b) «O padre nos romances dos nossos dias». *Diário de Goa*, 3 de junho de 1956: 2-3.
- DIAS, Filinto Cristo (1956c) «O sacerdote, personagem em romances contemporâneos». *Boletim Eclesiástico da Arquidiocese de Goa*, junho 1956, Série II, Ano XIV, 12: 416-420.
- DIAS, Filinto Cristo (1956d) «As Letras superiores às Ciências?». *Diário de Goa*, 5 de agosto: 3.
- DIAS, Filinto Cristo (1955) «Centenário do Monsenhor Dalgado». *Diário de Goa*, 8 de maio de 1955: 3-4.
- DIAS, Filinto Cristo (1954a) «Secção literária I». *Diário de Goa*, 11 de maio de 1954: 3.
- DIAS, Filinto Cristo (1954b) «As letras em Goa». *Diário de Goa*, 30 de junho: 3-4.
- DIAS, Filinto Cristo (1954c) «A leitura dos clássicos». *Diário de Goa*, 1 de agosto: 3.
- FERREIRA, Manuel (1959) «A cultura em Goa e a literatura de expressão portuguesa». *Estudos Ultramarinos* 3: 151-159.
- GARMES, Hélder (2016) «A poesia nas histórias da literatura goesa de língua portuguesa». *Navegações* 9 (2): 136-143. <http://dx.doi.org/10.15448/1983-4276.2016.2.23843>
- GARMES, Hélder e Paul Melo e CASTRO (2014) «A história da literatura goesa de língua portuguesa. Uma questão de designação». Em *Estudos Comparados. Teoria, Crítica e Metodologia* ed. por Benjamin Abdala Junior, pp. 221-248. São Paulo: Ateliê Editorial.
- GOMES, Francisco Luís [1969 (1866)] *Os Brahamanes*. Panaji: Comissão do Centenário de Falecimento do Dr. F.L. Gomes.
- HUTCHEON, Linda (2002) «Rethinking the national model». Em *Rethinking the literary history: a dialogue on theory*, ed. por Linda Hutcheon e Mario J. Valdés, pp. 3-49. New York: Oxford University Press.
- JAUSS, Hans Robert [1994 (1970)] *A história da literatura como provocação à teoria literária*. São Paulo: Ática.
- LOBO, Sandra Ataíde (2016) «Línguas, culturas literárias e culturas políticas na modernidade goesa». *Via Atlântica* 30, dezembro: 45-63.
- MACHADO, Everton V. (2017) «Os paclé (portugueses) em narrativas goesas de língua portuguesa ou o "mimetismo regrado"». In *Estudos sobre Macau e outros orientes*, org. por Mónica Simas, pp. 201-223. São Paulo: Paulistana Editora.
- MACHADO, Everton V. (2015) «Autopsie d'une littérature - Le portugais des écrivains goanais». Em *Goa, d'un genre à l'autre*, org. por Maria Graciete Besse e Ernestine Carreira, pp. 143-152. Aix-en-Provence: Presses Universitaires de Provence.
- MIGNOLO, Walter (2002) «Rethinking the colonial model». Em *Rethinking the literary history: a dialogue on theory*, ed. por Linda Hutcheon e Mario J. Valdés, pp.153-193. New York: Oxford University Press.
- MIRANDA, Eufemiano Jesús de (2012) *Oriente e Ocidente na literatura goesa: realidade, ficção, história e imaginação*. Saligão: Goa 1556.
- PASSOS, Joana (2012) *Literatura goesa em português nos séculos XIX e XX: Perspectivas pós-coloniais e revisão crítica*. Ribeirão: Editora Humus.
- PEREZ, Rosa Maria (2012) *O tulusi e a cruz. Antropologia e colonialismo em Goa*. Lisboa: Temas e debates.
- RAO, R.P. (1963) *Portuguese rule in Goa: 1510-1961*. Bombaim: Asia Publishing House.
- RODRIGUES, Lourdino A. (1976) «Goan literature in Portuguese language». Separata do *Boletim do Instituto Menezes Bragança*: 129-150.
- SAID, Edward. (2004) *Orientalismo*. Lisboa: Cotovia.

A contação de histórias no ensino de gêneros orais em Português como Língua Adicional

Camila DILLI Nunes^a & Bruna MORELO^b

Resumo

Em 2010, no Programa de Português para Estrangeiros da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, inaugurou-se um curso de português como língua adicional que explora centralmente a contação de histórias. Até 2018, realizaram-se catorze edições do curso. Neste artigo, introduzimos a elaboração do curso, algumas de suas atividades, os objetivos de ensino e a estrutura curricular, assim como as noções que amparam a concepção do curso: gêneros do discurso, projetos pedagógicos e contação como performance. No curso, a contação de histórias e o ensino de língua se entrelaçam por meio de um projeto que culmina com rodas de contação de histórias. A partir dessa experiência, exploramos aspectos que dão fundamento ao desenvolvimento do curso, como a ludicidade e o prazer; a importância da escolha da história a ser contada; o improviso; multiplicidade de leituras e sentidos das histórias; a coletividade; a desinibição; e a importância de uma equipe interdisciplinar.

Palavras-chave: contação de histórias, performance, língua adicional

1. O contar do curso: um histórico

A contação de histórias é uma arte que pode ser desenvolvida por qualquer pessoa que aprecia narrativas, que queira se envolver com elas e que tenha voz e memória. Faz parte da tradição de vários povos desde os mais antigos tempos – narrativas orais são passadas de geração a geração desde o início da humanidade, num movimento incessante de recriação. O contador de histórias cria imagens que ajudam a despertar as sensações e a ativar no ouvinte os sentidos(...). Assim, suas narrativas são carregadas de emoção e repletas de elementos significativos, como gestos, ritmo, entonação, expressão facial, silêncios... Esses elementos proporcionam uma interação direta com o público e implicam improvisação e interpretação.

Contar uma história é diferente de ler uma história (...). O contador recria o conto junto com seu auditório. Ele conserva algumas partes do texto, mas modifica-o,

de acordo com a interação que estabelece com o público. Já o leitor de histórias empresta sua voz ao texto, respeitando a estrutura linguística da narrativa, bem como as escolhas lexicais do autor. Muitas vezes a contação de histórias abre caminho para que muitas outras leituras do texto contado sejam feitas. (Grossi 2014)

Consideramos a definição acima uma boa, introdutória e sucinta explicação para o que entendemos como “contação de histórias”, atividade central do curso que abordamos neste texto. Costumeiramente, esta atividade se dá por meio das chamadas “rodas de contação”, momentos em que pessoas se reúnem, normalmente em círculo, e contam e ouvem histórias, geralmente conhecidas e transmitidas boca-a-boca.

O curso de Contação de Histórias para Estrangeiros foi um curso desejado por nós a partir de 2006, quando iniciamos nossa trajetória como contadoras de

^a Universidade de Aarhus || ✉ dillicamiladilli@gmail.com

^b Universidade de Estudos Estrangeiros de Cantão || ✉ brunamorelo@hotmail.com

histórias¹, e também na área de Português como língua adicional², na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Desde então, foi sendo germinada a ideia de um curso que formasse falantes de outras línguas como contadores, para contarem suas histórias em português. Vale dizer que por vezes esse curso foi solicitado a nós por professores e colegas. Assim, em 2009, materializamos uma proposta de curso, imediatamente aceita pelo Programa de Português para Estrangeiros da mesma Universidade. No ano de 2010, a Contação de Histórias para Estrangeiros passou a integrar o quadro de disciplinas dos níveis Intermediário II e Avançado desse Programa, onde realizamos onze edições do curso, com duração de um semestre letivo. Em outros contextos de ensino, realizamos outras três edições do curso, uma semestral e duas edições curtas.

Interessadas na contação de histórias e na exploração da oralidade como objeto de ensino, decidimos unir esses interesses interdisciplinares ao ensino da língua adicional, elevando a contação, gênero oral público, ao *status* de cerne das aulas na totalidade de um curso, não apenas eventualmente, como é feito em outros contextos de ensino de língua de que temos conhecimento. Na idealização do curso, partimos de leituras que realizamos durante a participação no grupo de contadores e em uma disciplina de graduação sobre literatura oral e tradicional (Ong 1998; Zumthor 2000; Paz 2006), bem como das noções de gêneros do discurso³ (Bakhtin 2003) e pedagogia de projetos (Rio Grande do Sul 2009; Barbosa 2004; Hernández 2004), noções orientadoras dos trabalhos desenvolvidos no Programa de Português para Estrangeiros para o qual desenvolvemos o curso.

O curso foi desenhado para estudantes com experiência na língua portuguesa, pois deles é esperado que já te-

nham tido contato com certa variedade de estruturas linguísticas, de textos orais e escritos, tornando-se oportuno o aprendizado de novas maneiras de usar a língua, pública e oralmente, em um contexto lúdico, não formal. O papel de contadores, em geral, não é cotidiano para nossos alunos, por motivos muitas vezes surpreendentes para nós. Em atividade de aula, na segunda edição do curso (2010, 2º semestre), uma aluna chinesa comentou que cotidianamente não tinha a oportunidade de usar sua voz ao modo como se faz no curso, aumentando o seu volume, por exemplo, pois, segundo ela, as mulheres chinesas falavam baixo, suavemente. Mesmo sem poder afirmar nada sobre futuros usos que esses alunos darão às aprendizagens que realizam no curso, por nossa experiência individual, percebemos que a prática da contação nos deixa mais confortáveis em outras situações de comunicação orais e públicas, afora a roda de contação propriamente dita. Sentimos menor necessidade da escrita como recurso mnemônico, que pode ser preponderante durante alguns eventos que também envolvem a oralidade, como palestras longas ou leitura de histórias para crianças. Na linha que seguimos, nada é lido no momento da roda de contação, a narração⁴ é estritamente oral.

Mesmo para os que nunca tiveram por hábito contar ou ouvir histórias, o contar histórias é parte da memória de nossos estudantes, segundo o que nos relatam nas primeiras aulas de cada edição do curso. Todos trazem consigo uma bagagem relacionada às histórias que eles ouviram ao longo da vida. Ao retomar Ong (1998), Torres & Tettamanzy (2008), relembram que:

Podemos dizer que nunca houve nenhuma sociedade que não tivesse a necessidade de fabular, de inventar-se ou de construir seus mitos e seu imaginário. Toda a ci-

1 Ano em que participamos de um grupo de contadores, parte de um Projeto de Extensão que objetiva oportunizar aprendizagens em atividades extracurriculares, conjugando pesquisa acadêmica com atuação em comunidades. Através do ato de contar histórias, o projeto visa estimular a leitura, o resgate da identidade cultural e a prática da cidadania, tanto para os integrantes do grupo como para o público a quem se destinam as atividades.

2 O termo “língua adicional” é adotado aqui para referir ao acréscimo de uma nova língua ao repertório de conhecimentos linguísticos já usados pelos estudantes, de acordo com Rio Grande do Sul (2009), que justificam a escolha e o uso do termo no lugar de segunda, terceira língua ou língua estrangeira da seguinte forma: “Nos referimos (...) ao objeto de ensino da disciplina curricular ‘Língua Estrangeira’ não como língua estrangeira, mas como língua adicional. Essa escolha se justifica contemporaneamente por diversas razões, a começar pela ênfase no acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela, em adição a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório (...)”. (*op. cit.* 127)

3 Trataremos dessa noção oportunamente, na próxima seção.

4 Para nós, contadores ou narradores, incluindo-se aqui aqueles oriundos da América Latina hispânica com quem tivemos contato, as expressões “contar histórias” e “narrar” são equivalentes em sentido, assim como “histórias”, “contos” e “narrativas”, comumente caracterizados como orais ou populares. Entendemos que no âmbito acadêmico operam terminologias mais rígidas, como aquelas dos estudos dos gêneros do discurso e dos estudos dos gêneros textuais, como nos explica Rojo (2005), estes últimos incluindo, dentre outras categorias, por exemplo, o estudo de tipos e sequências típicas - como a sequência narrativa. No entanto, essas distinções terminológicas não constituem o foco do presente texto. Cabe salientar, apenas, que nos apoiamos na noção de gênero discursivo (Bakhtin 2003), como já mencionado, e que adotamos, para as finalidades deste texto, a equivalência de termos proveniente do universo da contação de histórias, explicada no início desta nota.

vilização que existiu contou. Numa sociedade de imensa mecanização como a nossa, a contação de histórias faz refletir sobre qualidades esquecidas. A valorização do conhecimento transmitido pela oralidade recompõe o valor das experiências coletivas. (*op. cit.* 2)

O contato presencial ou face-a-face, que é imprescindível na tradição popular das narrativas orais, oportunizou experiências que consideramos importante para os alunos do curso, que comumente diziam dedicar seu tempo livre à comunicação *online* com pessoas distantes, residentes em outras partes do mundo.

Os alunos estrangeiros que recebemos estavam inseridos no que Zumthor (2000) chama de “universo de neovocalidade”, com a vivência de diversas modalidades de comunicação, possibilitadas pelas ferramentas da Internet, em que a comunicação, que há alguns anos atrás era preponderantemente por interação escrita, hoje amplia-se para o uso de uma nova-velha modalidade: a oralidade. As ferramentas de comunicação e sites de relacionamento lançam mão da comunicação oral, como *Skype* ou ferramentas de *chat* que permitem interações síncronas por áudio e vídeo, bem como a produção de transmissões ao vivo de áudio e vídeo, de um usuário para a comunidade que integra ou para contatos particulares. O curso de contação é de um alto grau de performatização, de acordo com a reflexão de Zumthor (2000)⁵, ou seja, nele há leitura solitária, mas visa-se a momentos predominantemente orais e coletivos.

2. Uma língua portuguesa fabulada: uma fundamentação

Em relação a qualquer proposta pedagógica, é preciso ter clareza sobre os objetivos, tanto na elaboração de um curso quanto na preparação de cada um de seus encontros. Na concepção de um curso de contação de histórias em uma língua adicional, é relevante esclarecer, por seu caráter interdisciplinar, como o ensino de português entra nessa história. A resposta está no trabalho com estruturas ou recursos linguísticos a serviço de um objetivo de ensino principal, no caso do curso aqui apresentado, o contar histórias⁶. Como o trabalho em uma aula de língua extrapola o trabalho com aspectos linguísticos, no sentido mais estrito ou formal de sua aceção, precisamos

nos perguntar: o que os alunos precisam conhecer, saber, experimentar e fazer para contar histórias a um público externo ao curso? Dentre esses objetos, como o ensino de língua está presente?

Ao pesquisar sobre oralidade e ensino na escola, nos deparamos com publicações como Schneuwly (2004)⁷, que, ao analisar respostas de um grupo de professores questionados sobre ensino de oralidade, neste caso do francês em escolas suíças, aponta para a indefinição sobre o que é o oral para aqueles professores. O autor sistematiza as duas formas, não necessariamente excludentes, pelas quais a fala é concebida por esse grupo de docentes: a primeira, dada a idealização da escrita como forma perfeita da língua, tende a essa forma ideal, a oralidade e a escrita estariam “fundidas numa unidade mítica de uma língua ideal”; e a segunda, em que a fala é “fundamentalmente diferente da escrita em sua forma e em sua função, já que ela é o lugar da expressão espontânea cotidiana que, por definição, não tem cidadania no espaço escolar.”, o oral é visto como lugar privilegiado de espontaneidade e liberação (Schneuwly 2004: 133). Nos dois casos, salienta o autor, tanto o oral como a escrita são entendidos como unidades ou todos homogêneos e opostos. Reconhecemos que, ao se pensar em práticas orais de ensino, essa tendência por contrastes é comum entre professores. O autor apresenta, então, a ideia de “os orais” e “os escritos”, que se relacionam entre si de modo mais ou menos dependente ou distante.

Não existe uma essência mítica do oral que permitiria fundamentar sua didática, mas práticas de linguagem muito diferenciadas que se dão, prioritariamente, pelo uso da palavra (falada), mas também por meio da escrita, e são essas práticas que podem se tornar objetos de um trabalho escolar. (*op.cit.*: 135)

Para a contação de histórias, muitas vezes, o desapego do texto escrito é que se torna relevante neste trabalho contrastivo. Assim, dentre outras coisas, o autor indica que devemos nos questionar sobre quais gêneros devem ser trabalhados pela escola e quais as relações com a escrita deveriam ser exploradas nesse trabalho, bem como a relação entre a fala e a escuta.

Para desenvolver esse curso, partimos da noção basilar de gênero discursivo de Bakhtin (2003). De acordo

5 Zumthor (2000) divide performances de diferentes modalidades (escrita, orais, multimodais) em graus performanciais.

6 Para mais exemplos dessa abordagem para a articulação entre recursos linguísticos enfocados e objetivos de ensino, ver Rio Grande do Sul (2009) seções de língua adicional e portuguesa.

7 Outra referência é Marchuschi (1997), «Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco falada», que reflete sobre a nossa restrita compreensão dessa modalidade.

com o autor, “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (*op. cit.* 262, grifos do autor), o autor também explica que é por meio dos gêneros que construímos nossa participação nas atividades sociais, nos diferentes campos de atuação humana. Schoffen (2009), alinhada a Bakhtin, também explica que os gêneros discursivos não dizem somente respeito aos formatos dos textos, reconhecidos por seus nomes comuns, como a carta, a reportagem de jornal, o panfleto, dentre outros, mas que esse conceito “inclui em si próprio toda a rede intrincada de relações que contribuem para compor o gênero: as esferas de atividades humanas, o autor, sua individualidade e seu lugar no mundo, e o interlocutor, sua posição no mundo e em relação ao autor” (Schoffen 2009: 102). A autora esclarece que essas relações irão determinar a composição dos textos, as informações neles apresentadas, as informações omitidas, e também

como a disposição dessas informações e as relações entre elas deverão ser estabelecidas através de recursos linguísticos. A relação entre todos esses elementos compõe o gênero, que engloba uma materialidade textual que pode ser nomeada, mas que não traz em seu nome (“carta”, “palestra”, etc.) todas as relações estabelecidas até chegar-se a ela. (*op.cit.* 102)

Tratando de definir os objetivos de ensino para um curso de língua que se destina à oralidade, precisamos considerar que, como já salientou Schneuwly (2004: 136), não há “saber falar” em geral, nem “capacidades orais independentes das situações e das condições de comunicação em que se atualizam”. Em outras palavras, a escolha de recursos linguísticos a serem ensinados precisa estar contextualizada em relação aos gêneros discursivos nos quais pretendemos engajar os estudantes. Isso aponta para a adequação aos interlocutores, central para a preparação do contador no encontro com o público na roda de contação. Já no início do trabalho de busca de histórias e de planejamento dos eventos de contação, que são os produtos finais do projeto pedagógico central do curso, essa definição é importante para podermos orientar os alunos quanto à adequação de sua produção oral: “Saber falar, não importa em que língua, é dominar os gêneros que nela emergiram historicamente, dos mais simples aos mais complexos” (*op. cit.* 138).

Da estruturação do curso por meio de projetos pedagógicos (Rio Grande do Sul 2009, Barbosa 2004, Hernández 2004), decorre que a elaboração e a organização das atividades pedagógicas são orientadas para a construção

de um produto final. O curso de Contação tem um andamento gradual, ajustado por nós a partir dos objetivos, do envolvimento dos alunos e das demandas emergentes percebidas em cada encontro, tendo em vista o cumprimento desse objetivo final. Desde o primeiro dia de aula, é explicitado a todos que o produto final é contar uma história em uma roda de contação, para um público específico, não só para os colegas e professoras. Essa escolha de um público externo se relaciona ao trabalho direto com as condições de produção e de recepção do gênero do discurso oral enfocado. Quem conta o faz para alguém, adapta a sua história aos interlocutores presentes e aos que chegam, bem como sua performance ao local, à sua acústica e dimensão. A história contada é parte de um todo, que envolve o outro, o espaço, o tempo e todos os aspectos implicados na imediatez da interação face-a-face, tudo isso é a história.

Desde o início do trabalho, é relevante que os alunos entrem em contato com histórias orais tradicionais do Brasil e de outros países, para poder entender qual tipo de história estudamos, perceber características das histórias, de modo a poder selecionar histórias que se prestem à narrativa oral. Sendo assim, os estudantes participam de momentos de contação de histórias de outros contadores e leem contos populares, fábulas, lendas, mitos, poesias, canções, parlendas e outros, que servirão como motivação inicial para reflexão sobre aspectos culturais, parte dos objetivos de ensino. Vale salientar que as histórias trabalhadas no curso, independente da origem, são lidas e/ou contadas em português. As histórias escolhidas pelos alunos, quando sem versão em língua portuguesa, são traduzidas ou escritas pelos próprios alunos. Esse processo de tradução também ajuda a identificar quais recursos linguísticos ainda não foram dominados pelos estudantes e que precisam ser abordados.

Uma dúvida frequente daqueles que retomam o contato com a contação de histórias vem da estranheza gerada por a contação não ser teatro. O que diferencia as duas artes? Algumas distinções se fazem relevantes para esse contexto de ensino:

Podemos pensar em tempos diferentes para o teatro mais tradicional e para a contação de histórias. O teatro é presente, a contação de histórias é passado. O teatro em sua essência é ação, é realizado agora pelos atores, ao invés de dizerem que estão tomando um café, tomam o café. Já a contação de histórias é passado, sempre estará contando algo que já aconteceu, mesmo ao mostrar alguma cena como se estivesse ocorrendo no momento, terá o objetivo de ajudar a contar o que já passou. (Torres 2009: 33)

Esse entendimento do ato de contar como algo que já aconteceu leva a algumas estruturas linguísticas que normalmente são utilizadas, como os passados e discurso indireto. Ao contar toda a história, não existe só a interpretação de personagens no presente, assim, os alunos estarão constantemente necessitando das estruturas mencionadas para narrar e, desse modo, essas estruturas tornam-se objetos de ensino previstos para o curso.

Perceber o corpo, a voz e o espaço são partes essenciais durante o processo de aprender a contar, é parte da preparação de qualquer contador. Através de alongamentos, exercícios de voz, brincadeiras, jogos e improvisações, os alunos são convidados a perder a inibição, que geralmente é trazida a tona por essas atividades, a fazer parte de um grupo que está se conhecendo, a conhecer a si e aos colegas. Um contador estará sempre lidando com situações inusitadas, interagindo com o público, se expondo pessoalmente, de modo que “deve estar sempre aberto à improvisação” (Torres 2009: 31-32). Esse processo pode ser considerado desafiador para alunos que vêm de culturas em que a sala de aula não tem o papel de permitir essas descobertas em relação a si mesmo. Ao contrário, a sala de aula pode ser o lugar onde ficar quieto e ouvir impera, a voz é uma só e os movimentos são restritos. Balestro (2010) observou o período inicial da segunda edição do curso de Contação, buscando entender qual a trajetória dos alunos chineses no curso em relação à sua participação, e se é possível fazer uma relação entre essa trajetória e suas culturas de ensino e aprendizagem. Isso é relevante, pois, na maioria das edições do curso grande parte dos alunos era chinesa, embora estudantes de diferentes nacionalidades tenham frequentado o curso.

Minha experiência como aluna de Mandarim me levava a concluir que esse tipo de aula não era comum no ensino de línguas na China. E também, nos dois anos que vivi lá, pude perceber que expor-se em público e improvisar não pareciam uma opção para criar oportunidades para o ensino. Grande disciplina e preparo constante envolvendo estudo individual e memorização de vocabulário pareciam estratégias mais valorizadas. (Balestro 2010: 7)

A partir da nossa experiência como contadoras e professoras, conhecendo, pela própria prática do narrar e do ensinar a narrar, desafios que surgem diante do improviso e da interação com o público, inspiradas em trabalhos por projetos, com base na noção bakhtiniana de gêneros do discurso (Bakhtin 2003) e de performance de Zumthor (2000), definimos para o curso os objetivos enumerados na Figura 1.

Figura 1 - Objetivos de ensino

| Objetivos do Curso de Contação de Histórias |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Contar e ouvir histórias; • Expor o aluno a histórias orais tradicionais do Brasil e de outros países (compreensão oral e escrita através do gênero conto popular tradicional e outras histórias – fábulas, contos orais, lendas, mitos, poesias, canções, parlendas, etc.); • Promover o reconhecimento e a reflexão de aspectos da cultura e da história do Brasil, bem como dos países de origem dos estudantes; • Desenvolver habilidades orais de produção e compreensão (contar, narrar, relatar, improvisar e ouvir) e as demais habilidades (ler e escrever); • Desenvolver a percepção do corpo e do espaço para a contação (desinibição em público); • Propor uma reflexão sobre o que caracteriza um texto como conto popular e a estrutura da narrativa empregada nele, quando escrito e narrado; • Reconhecer e sistematizar aspectos linguísticos envolvidos na contação de histórias (passados perfeito e imperfeito – do indicativo e do subjuntivo, discursos direto e indireto, onomatopéias brasileiras, epítetos, ditados populares, etc.). |

Como podemos perceber pelos objetivos acima, o trabalho com a materialidade linguística permeia o desenvolvimento do curso, e o papel do professor de língua previsto é orientar para a adequação contextual (adequação ao interlocutor e à situação comunicativa) na preparação do texto (escrito e oral), enfocando no ensino os aspectos linguísticos, de coesão e coerência que se tornem relevantes para aqueles estudantes, públicos-alvo e histórias específicos. De modo análogo ao vínculo do enunciado à enunciação em Bakhtin (2003), Zumthor (2000) salienta o vínculo da forma ao momento irreproduzível da performatização, vínculo que deve estar presente ao se estudar uma “manifestação lúdica não importa de que ordem (conto, canção, rito, dança)”, pois a “performance é sempre constitutiva da forma” (Zumthor 2000: 34).

Mesmo nas práticas de análise, comuns em atividades de ensino, para os objetivos do curso tratado aqui, a análise mais importante é a das performances e das estruturas nelas utilizadas (linguísticas, narrativas e recursos multimodais). Os aspectos que consideramos constituintes da performance são utilizados como parâmetros de análise nas tarefas do curso. Uma das tarefas iniciais proposta inclui a leitura de termos de um glossário teatral e de um texto que resume a estrutura clássica de narrativa e de suas partes. Conhecer estruturações de narrativas, especialmente entender a importância do conflito narrativo, o antagonismo que move o enredo, ajuda os alunos a entenderem que histórias podem ser interessantes contar. Os parâmetros explicitados na Figura 2 guiam conversas sobre as performances feitas no decorrer do curso.

Figura 2 - Trecho da tarefa “...IMAGINANDO A PERFORMANCE...”⁸

| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| Observe a performance do seu colega, para dar sua opinião com o objetivo de enriquecer a sua história / performance. Você pode usar os critérios abaixo. | | | | |
| <i>Os personagens / narradores estão claros?</i> | <i>O que chama a atenção na performance?</i> | <i>O que ficou confuso na performance?</i> | <i>O texto parece decorado ou contado?</i> | <i>Os recursos utilizados são adequados à história?</i> |
| <i>A voz é projetada? A pronúncia está clara?</i> | <i>A voz está de acordo com o clima da história?</i> | <i>Os gestos são claros? São mantidos até o final?</i> | <i>O espaço é bem aproveitado?</i> | <i>Comentários & Sugestões:</i> |

O aspecto mais importante, que se sobrepõe aos demais, é sempre se a história ou contação é legal, divertida, entretenida. O prazer, que na própria concepção de Zumthor (2000) determina a natureza poética de um texto, é o que guia toda a proposta pedagógica para o trabalho com a contação no curso.

Que um texto seja reconhecido por poético (literário) ou não depende do sentimento que nosso corpo tem. Necessidade para produzir seus efeitos; isto é, para nos dar prazer. É este ao meu ver um critério absoluto. Quando não há prazer – ou ele cessa – o texto muda de natureza. (Zumthor 2000: 41)

Ser professor em um curso como esse requer a habilidade de gerar espaços ficcionais, que envolvem o lúdico e o prazer, encarnar e desencarnar personagens, contar histórias, estar em constante movimento. Isso tudo sem abandonar o papel de professor de língua. A condição necessária à emergência de uma teatralidade na performance envolve um *performer* e sua intenção de teatro, intenção segredada com o seu espectador, que identifica “um outro espaço; a percepção de uma alteridade espacial marcando o texto. Isto implica uma ruptura com o “real” ambiente, uma fissura pela qual, justamente, se introduz essa alteridade” (Zumthor 2000: 49). Para nós, que não temos formação oficial em áreas como o teatro, a manutenção simultânea do lúdico e do pedagógico é um exercício muitas vezes exigente. Mostrou-se uma boa opção que os encontros, pelo menos os primeiros, sejam orquestrados por dois professores em sala de aula, para haver a sustentação de todas as instâncias em jogo, da aula de língua portuguesa e da construção artística e lúdica, que regularmente não são manejadas simultaneamente pelo professor de língua em cursos regulares. Ao didatizar um

gênero da tradição popular – que circula pela realidade cotidiana em diversas comunidades, ligado ao universo do fruir – em um ambiente institucional de ensino, estamos ocupando um terceiro lugar.

Schneuwly (2004) refletindo sobre o trabalho didático para o professor de língua, se volta para o ensino de gêneros orais institucionais, que contrastam com a situação de imediatez inerente às formas cotidianas de produção oral, as quais contam com a definição da palavra do falante pela palavra do(s) outro(s) interlocutor(es) presente(s). Os gêneros orais institucionais, por outro lado, “implicam outros modos de gestão que são essencialmente individuais” (*op. cit.* 144). Nos gêneros institucionais, a preparação se dá

em modalidades diversas, que entra em interação com o processo de produção em situação, a palavra alheia não é somente aquela imediatamente presente, mas, ao mesmo tempo, aquela proferida antes, alhures, por outros não presentes aos quais igualmente se dirige (...) a estrutura do discurso é o resultado de uma intensa ação recíproca entre a gestão local no aqui e agora e gestão mais global do discurso. (*op.cit.* 144)

Esse planejamento discursivo é próprio a gêneros da esfera pública, não privada, que exigem maior definição prévia do interlocutor projetado (Rio Grande do Sul 2009), como acontece em palestras acadêmicas, por exemplo.

Os estudantes que participam do curso geralmente não têm memórias prévias de contação de histórias em língua portuguesa, então, para planejar o curso, pensamos sobre o que é desconhecido a respeito do gênero contação de histórias para os estudantes interessados nessa forma institucional de releitura das narrativas populares orais tradicionais: os modos de preparação e estudo para o momento da contação, como estamos habituadas a realizar em nossas contações. Explicitamos essas demandas em termos de objetos de ensino e currículo. Ao didatizarmos as mesmas, aprendemos também novos modos de fazer nossa preparação para a contação. Aprender e reaprender a contar constitui, para nós, o trabalho de velhos e novos contadores. Nosso trabalho como professoras de língua adicional se apoia essencialmente nessa preparação artística e discursiva.

Como professoras, nos sentimos responsáveis por todos os aspectos a serem trabalhados em prol do objetivo final, não somente pelo trabalho com os aspectos lingüís-

⁸ Após um período elaborando tarefas e coletando histórias, organizamos os materiais didáticos na forma de uma apostila, disponível aos alunos desde a primeira edição do curso. Essa é uma das tarefas elaboradas para o curso.

ticos necessários ou por caracterizar nossos objetivos de ensino em termos discursivos nas tarefas planejadas e elaboradas por nós. Um dos aspectos fundamentais para que se alcance o objetivo final é o caráter interdisciplinar do curso, desse modo nos esforçamos para que ele se reflita em todas as práticas que queremos estabelecer. Entretanto, sabemos que nossa formação em contação é breve para abordar plenamente aspectos como corpo, voz e espaço. Sendo assim, acompanhamos outras oficinas e rodas de contação correntes na cidade, para que possamos estabelecer parcerias com outros grupos ou artistas, como coletores de histórias orais tradicionais, e participamos de disciplinas universitárias que discutem oralidade e cultura popular. Nesse sentido, desde a primeira edição do curso, convidamos especialistas em outras áreas para fazerem oficinas e trabalhos direcionados para questões específicas, ligadas a limites corporais, vocais e de performance narrativa (atores e bailarinos, para questões corporais, voz e improvisação; outros contadores, que trazem suas performances e histórias e as colocam na roda para debate; e cantores, para técnicas vocais). Desse modo contemplam-se as necessidades de conhecimentos advindos dessas várias áreas, trazem-se elementos diferenciados para o desenvolvimento do “ser contador” e novas oportunidades de aprendizagem para o grupo, configurando o trabalho feito como interdisciplinar. Ultrapassar barreiras entre corpo e voz faz parte da construção do entendimento sobre a indissociabilidade desses elementos, e de seu uso mais consciente.

Quando a palavra é pronunciada, o corpo anuncia, denuncia, re-pulsa, trai, atrai, distrai, retrai o dito. O corpo diz às vezes desdizendo o dito, re-produz novos sentidos, significa, ressignificando o mundo. Tomar a palavra está intimamente relacionado com o corpo, porque a voz também é corpo, e o corpo também tem voz. (Conceição 2011: 46)

3. Corpo e voz: uma construção de performances

Uma noção fundamental para a nossa prática de contação é a noção de performance. No entanto, “sua característica principal, aclamada desde muito e vista não como uma deficiência, mas como sua principal potência, é a impossibilidade de aprisionarmos a Performance numa definição segura, estável e passível de uma compreensão unívoca.” (Icle 2010: 11). Segundo uma perspectiva mais geral, “performance se refere de modo imediato a acontecimento oral e gestual” (Zumthor 2000: 38).

Em todas as concepções de performance, marca-se “a Performance como linguagem artística híbrida, confluída

nas fronteiras entre teatro, dança, música, artes visuais, ritual, experimento, acontecimento e, sobretudo, intervenção,” e essa é, segundo Icicle (2010), a “face mais reconhecível do que chamamos de Performance.” (*op. cit.* 12). O que se tem conhecido, em termos de descrição de performance, vem de estudos de dramaturgia e de descrições da etnologia, que notamos pela presença corpórea, fundamental para o conceito: “qualquer que seja a maneira pela qual somos levados a remanejar (...) a noção de performance, encontraremos sempre aí uma noção irredutível, a ideia da presença de um corpo” (Zumthor 2000: 45). A “performance não apenas se liga ao corpo mas, por ele, ao espaço. Esse laço se valoriza por uma noção, a de “teatralidade” (*op.cit.* 47). A performance está intimamente relacionada ao público, à recepção:

A “recepção” vai se fazer pela audição acompanhada da vista, uma e outra tendo por objeto o discurso assim performatizado: é, com efeito, próprio da situação oral, que transmissão e recepção aí constituam um ato único de participação, co-presença, esta gerando o prazer. *Este ato único é a performance.* (*op.cit.* 76, grifo nosso)

Sendo assim, a improvisação e o contato humano face-a-face são requisitos para a realização da contação de histórias. Neste sentido, a interrogação que Zumthor (2000) realiza sobre o papel do corpo na literatura e na percepção do literário contribui para a concepção deste curso. O autor discute as “modalidades e os efeitos (em nível individual) das transmissões orais da poesia” (*op.cit.* 31).

Na primeira contação que realizamos para os alunos, iniciamos pelo aquecimento, do corpo-voz e relaxamento, porém não anunciamos esse trabalho. Deixamos os alunos terem a experiência da recepção, sem nossa interferência. Mostrar, desde o início, nosso aquecimento, normalmente feito nos bastidores ou coxia, já é iniciá-los na parceria que queremos estabelecer: somos todos contadores, as professoras também estão aprendendo continuamente a contar, a desinibir-se, a cada público. Depois dessa primeira experiência, discutimos as sensações despertadas, que envolvem do encanto até o desconforto, tudo isso faz parte desse universo novo da brincadeira, tão distante da dinâmica universitária.

A própria voz é uma forma de socialização do indivíduo, “é uma subversão ou uma ruptura da clausura do corpo. Mas ela atravessa o limite do corpo sem rompê-lo; ela significa um lugar de um sujeito que não se reduz à localização pessoal” (Zumthor 2000: 97). O exercício da voz é o exercício do alcance da coletividade, tão esquecida nos dias atuais, como já lembraram Torres & Tettamanzy (2008).

No contato com o público, o improvisado é um recurso que se sobrepõe à memorização, esta última mais vinculada ao entendimento de o que queremos dizer em uma história e à ordem de fatos determinantes no enredo de uma história. Assim, o incentivo à memorização da história, a saber ela “de cor”, dá lugar a oferecer oportunidades para uma compreensão mais ampla e completa do que se quer contar, através de questionamentos e discussões sobre a história, conforme apontado por Balestro (2010):

À primeira vista poderíamos supor que a prática de contação de história se assemelharia a características das aulas de língua na China, já que contar uma história pode envolver memorização, repetição e declamação, atividades comuns nas aulas que frequentei na China. No entanto, nas aulas de Contação de Histórias, frequentemente há momentos em que a professora pergunta a opinião dos alunos. (*op. cit.* 17)

Se posicionar sobre o que uma história e seus personagens dizem é, para um contador, uma maneira de “memorizar” a história, concebê-la. Buscamos traduzir pedagogicamente a noção da irrepetibilidade da performance artística desde as primeiras aulas, favorecendo a não memorização das palavras das histórias lidas, para que se pratique o improvisado como elemento constituinte da contação. Em consonância com nossa formação teórica para o ensino de português, quando declara que “dizer é agir”, Zumthor vincula a enunciação e o dialogismo a áreas artísticas de uso da linguagem: “Um *aqui-eu-agora* jamais exatamente reproduzível. Quando se fala (...) da reiterabilidade da própria poesia, essa reiterabilidade não incide sobre a estrutura do próprio campo dêitico, mas no fato de que haverá sempre um campo dêitico particular” (Zumthor 2000: 66, grifos do autor).

Como qualquer outro enunciado (Bakhtin 2003), os enunciados que formam a história de um contador e a participação de um público determinado em uma roda de contação são únicos e jamais se repetirão. Nas palavras de Torres:

Um contador nunca se repete, mesmo que queira, pois é impossível a reprodução total de um momento efêmero como contar uma história, dada a própria natureza dessa arte. A arte de contar, o contador, a história e o público jamais serão os mesmos a cada contação, assim acontecendo sempre um momento de performance único e efêmero. (Torres 2009: 32)

Além da noção de gênero e performance, a noção de teatralização de Zumthor (2000) é importante, visto que

a definição de um espaço lúdico se dá pelo segredo compartilhado entre o ator e o público, o segredo de que se faz teatro.

A personalidade do contador e o público de cada performance são influências para o encontro de um estilo de contação por aquele que é o responsável por instaurar e manter a contação, caracterizada, assim, por uma grande variedade de estilos. Nesta aprendizagem, são mobilizadas as três dimensões definidoras do gênero discursivo, de Bakhtin (2003): o conteúdo temático (o que é dizível por meio dele), a estrutura composicional (a forma de organização do dito) e o estilo (meios linguísticos que operam para dizê-lo). Quanto ao conteúdo temático, os alunos vão construindo as temáticas possíveis para histórias de acordo com o público e com o repertório de histórias que lemos e vemos, no curso e fora dele. A estrutura composicional é explorada, também, pelo estudo da estrutura narrativa clássica e a estruturação oral feita em cada contação de que participamos, e esta estrutura está vinculada aos tipos de narradores e cronicidade da narração (narrador-personagem, onisciente, etc; narração *in media res*, em tempo cronológico, etc). Esta última dimensão e o estilo são reiteradamente explorados em aula, pois suas variações caracterizam como a história é impregnada de tradição, da interação com o público e da personalidade, persona ou personagem do narrador.

Segundo Paz (2006: 86), “Os estilos são resultados de experiências comunitárias”, no sentido que as obras de arte refletem tanto uma linguagem pessoal como coletiva. No curso de Contação de Histórias, após ouvir e ler as histórias, realizamos uma conversa para promover reflexão sobre essas “experiências comunitárias”, fazendo assim um contraste entre as culturas do país de origem das histórias, as brasileiras e as dos países dos estudantes. Discutimos cultura por meio das interpretações dos estudantes, e das nossas, a respeito das atitudes, intenções e desejos de personagens, de contextos históricos e sociais que permeiam a história, do sentido encontrado por cada um para o enredo, das crenças e concepções envolvidas. Promover essa reflexão faz parte do processo de entendimento das histórias e de identificação com elas. Para alguém escolher contar uma história é preciso que aconteça essa identificação, é preciso gostar da história, entendê-la, isso permitirá que o contador se integre à história, use sua voz e seu corpo para contá-la. A leitura das histórias neste curso se faz orientada pela intenção de contá-la, de gostá-la, de escolhê-la: no momento da discussão desvendando-a para os colegas e para si, no momento do ensaio para a experimentação da performance e, no momento da contação performando-a pelo corpo e voz. Assim, “O que produz a concretização de um texto dotado de

uma carga poética são, indissolúvelmente ligadas aos efeitos semânticos, as transformações do próprio leitor, (...). Realizando o não-dito do texto lido, o leitor empenha sua própria palavra às energias vitais que a mantém” (Zumthor 2000: 62).

No curso de contação de histórias a “vibração fisiológica do leitor”, nos termos de Zumthor, é, após processo de leitura silenciosa, trazida à discussão e, após muitos exercícios, à própria manifestação de nova performance em multimodalidade, na roda de contação. O não dito do texto lido recebe energia do leitor e torna a receber em diversas etapas da prática: leitura solitária, tradução das histórias de seus países, contação da história ao grupo sem ritualização ou teatralização, discussão com os colegas, contação de história entre os colegas e participantes visitantes de ensaios abertos, discussão sobre a própria performance da contação. Nesses momentos, o não-dito dos textos, característicos nas histórias da oralidade que são transcritas, vão sendo explicitados e negociados pelos participantes, e constituem oportunidades para a autoria/performance particular de cada contador.

Quanto à “conservação”, em situação de oralidade pura, ela é entregue à memória, mas a memória implica, na “reiteração”, incessantes variações “re-criadoras” (Zumthor 2000: 6). Nas práticas que buscamos desenvolver nesse curso, muitos reencontros com a “mesma” história são fundamentais para a compreensão, e esses encontros são realizados em diferentes dinâmicas, ou atividades, nas quais o confronto com o enredo e sentidos das histórias são realizados diversificadamente.

Todos esses níveis de retomada da história fazem com que a noção de improvisação e não repetibilidade da contação possam ser experimentados pelos contadores. Por nossa experiência de contar uma mesma história diversas vezes, sabemos que vários sentidos não óbvios ou “escondidos” numa história podem ser encontrados a cada vez que essa história surge, a intenção de uma personagem, por exemplo, ou o sentido de um elemento simbólico dentro do enredo. Uma coerência social diferente da qual estamos habituados pode adquirir mais consistência, especialmente para histórias de outras sociedades, como as histórias indígenas brasileiras. Entendemos isso como desenvolver intimidade com a história, conhecê-la. Essa intimidade é também uma forma da apropriação da história que permite o improviso e a não memorização. Quando o contador conta, a história já é dele, recriada por ele.

Nos grupos de contadores, as histórias se tornam “integrantes do grupo”, de certo modo autônomas, cada pessoa tem as suas histórias preferidas, já contadas, as histórias em construção e as histórias de que gosta, mas que não consegue contar na roda, tem as histórias que conta,

mas que vai percebendo que nem gosta tanto assim. Contar uma história de que não se gosta é uma missão difícil. O processo de escolhas, especialmente da história, é algo essencial e extremamente consequente para um contador. Essa escolha envolve diversos aspectos a serem aprendidos, para além do prazer da leitura, como a projeção de o que fazer com o próprio corpo, objetos, público e espaço que vão estar envolvidos na contação propriamente dita.

A autoria, na tradição oral, é ao mesmo tempo coletiva e individual. Individual porque concreta e encarnada, envolvendo todas as escolhas de o que enfatizar e o que omitir, de acordo com a vontade única e exclusiva do contador, cada um tem seu momento de contar, e as outras pessoas participantes da roda retomam a história a partir da sua própria visão.

A autoria é também coletiva, dialogada e construída pela interação momentânea entre contador e os outros, e por ser a história e o ato de contar parte de uma tradição, muitas das histórias que contamos vêm de tempos ancestrais. A história contada é de autoria anônima, “mas não impessoal”; identificamos marcas dessa autoria com aquela pensada por Octavio Paz para o artesanato, “comparado à obra de arte, ele enfatiza a natureza coletiva do estilo e demonstra para todos que o eu orgulhoso do artista é na verdade um nós” (Paz 2006: 86). Algumas histórias são encontradas em tradições orais de vários lugares do mundo, como a história do folclore coreano “Cada qual com seu machado”, documentada por Fróes (2003), que aparece no folclore português e também no brasileiro, com enredos inegavelmente semelhantes. Na história contada por um estudante chinês, à semelhança da afro-brasileira Iemanjá, a deusa da água “Chunying” leva nas mãos um espelho e um pente.

O contador-autor como indivíduo se caracteriza por apresentar “uma estatura, um peso, uma constelação original de traços físicos e psíquicos” (Zumthor 2000: 27), e é por sua percepção sensorial que ele pode conceber a natureza do poético. A história escolhida pelo aluno é a que lhe parece prazerosa, ele é responsável por sua história, por concretizá-la, e tem a liberdade para fazê-lo a seu modo individual de concretizar o que vale ser contado.

A partir de tantas demandas mencionadas, desses aspectos para serem incorporados pelos alunos para que façamos uma roda de contação (na materialização do seu produto final), das habilidades requeridas por esse gênero discursivo, desenvolvemos algumas etapas e tarefas para cada uma delas visando à elaboração do produto final: contar uma história para um público que não seja somente composto pelos colegas e pelas professoras.

A Figura 3 resume a estrutura curricular do curso Contação de Histórias. Nessa Figura a estrutura do cur-

so é apresentada por meio das tarefas. Entre parênteses há uma breve explicação sobre os objetivos das tarefas e aquelas marcadas com um asterisco podem ser praticadas tantas vezes quantas forem necessárias. Na coluna da esquerda estão descritas as tarefas propostas numa ordem cronológica, elas são realizadas em uma relação de continuidade, por isso esse ordenamento. Na coluna da direita estão tarefas *volantes*, que são inseridas de acordo com alguns fatores: a realização das atividades propostas pelas tarefas de ordem fixa - pois delas dependem; a necessidade dos alunos - em um momento apropriado na

trajetória de evolução dos alunos-contadores no curso; e as disponibilidades de espaço e horários. A tarefa “Dedo-ches”, que trabalha com o uso de fantoches, deve ser feita após o exercício de intenção de voz, assim como estão dispostas na etapa 5. A tarefa volante “Ensaio aberto”, que abre nossas práticas para visitantes no local onde ensaiamos, pode ser feita inúmeras vezes, mas somente a partir da etapa 8, para que os alunos já estejam relativamente acostumados às exigências de uma contação em público e à sua própria história. A duração planejada para o curso é de 60h, utilizadas principalmente nas etapas 7 e 8.

Figura 3 - Estrutura Curricular (ordenamento de tarefas)

| Tarefas de ordem cronológica fixa (etapas de 1 a 8) | Tarefas Volantes |
|--|---|
| 1) - Apresentação do curso; - Resposta ao questionário sobre as experiências dos alunos com contação de histórias e com contos populares; - Solicitação para que os alunos busquem histórias que gostem. | - Sem aviso prévio, as professoras fazem um aquecimento e uma primeira contação (cada professora conta uma história); - Tarefa “Participando de uma contação” (assistir a uma contação e discutir questões importantes, exercitar a crítica sobre uma performance)*. |
| 2) - Tarefa “Vamos começar a contar?” (dar oportunidade para o aluno contar uma história pessoal que julgue interessante); - Tarefa “A casa e as coisas – O que aconteceu com Nádja” (trabalhar com recursos linguísticos – pretéritos, discurso direto e indireto – através do vídeo sobre a dona-de-casa Nádja). | - Contação de histórias (pelas professoras ou por contador convidado)*. |
| 3) - Entendendo a estrutura narrativa e Glossário teatral; - Tarefa “Praticando figura e fundo um pouco mais”, com histórias em quadrinhos da Turma da Mônica (analisar estrutura narrativa, enredo, o conflito e resolução, alguns recursos linguísticos). | |
| 4) - Tarefa “Narrativa e Criatividade” (Localizar partes da narrativa nas histórias; criar uma história nova, a partir de 5 palavras pré-determinadas / ideias definidas, utilizando essas partes, para contar para os colegas e professoras). | - Exercício de improvisação dos conceitos trazidos pelo glossário teatral (mímica, marcação, espelho, foco, etc.)*. |
| 5) - Exercícios de aquecimento de corpo e voz*; - Exercício de intenção de voz com diálogos do vídeo sobre a dona-de-casa Nádja; - Tarefa “Dedo-ches” (intenção de voz e incorporação de elementos cênicos, como fantoches e instrumentos). | - Oficina de corpo e voz com ator / bailarino*; - Oficina de voz com cantor*; - Ida a alguma contação ou evento relacionado que esteja acontecendo na cidade*. |
| 6) - Tarefa “Entendendo nossas histórias” (após o aluno-contador contar sua história pela primeira vez, oportunizar um debate para um melhor entendimento da história, para ele perceber maneiras mais claras ou eficientes de contar e decidir se quer contar aquela história). | - Debate aberto ao público*. |
| 7) - Tarefa “Preparando a história” (trabalhar a performance, perceber os elementos que podem ajudar na contação da história). | |
| 8) - Tarefa “Imaginando a performance” (observar as performances dos colegas com parâmetros para comentar aspectos relevantes a serem melhorados e/ou mantidos na performance); - Roda de contação de histórias para um público externo*. | - Ensaio aberto*. |

Sucintamente, nossas práticas são integradas por: ouvir e contar histórias (narradores convidados e alunos-narradores para diferentes públicos); jogar (dinâmicas, brincadeiras); fazer exercícios performáticos/teatrais de voz, improviso, corpo, etc.; ler e buscar histórias; discutir aspectos culturais, relacionando a história com a realidade dos alunos; usar a língua portuguesa através de todas as práticas anteriores.

4. Colori, colorado, o conto está acabado: considerações finais

O curso de Contação de Histórias é um desafio para alunos e professores. Há a demanda por um desempenho físico e uma vontade de “estar ali” diferente de outras aulas de língua. Para o bom desempenho nas atividades, precisamos estar engajados, alunos e professores, em participar ativamente do que é proposto. Precisamos fazer um exercício de combate à timidez, ao medo do ridículo, um exercício de se expor. Balestro (2010) explora o caráter do curso:

O curso tem um formato que é desafiador para qualquer aluno, estrangeiro ou não, pelas exigências que já mencionei: exposição, improvisação e espontaneidade. Para os alunos chineses, a expressão (diū miànzì), “perder a face”, muito recorrente nos ensinamentos desde a infância, talvez precisasse ser desnaturalizada nessas aulas. A orientação de evitar arriscar-se e “perder a face” e, assim, colocar em risco a reputação, a imagem, a honra, nesta aula, poderia ser um desafio a ser enfrentado. (*op. cit.* 18)

Nessa proposta, participar do curso não tem relação somente com participar de discussões. Tem a ver com engajamento físico, com estar presente, com a participação no desenvolvimento do trabalho até o produto final, aula a aula. Isso se reflete também na maneira como fazemos a avaliação, o curso não tem avaliações pontuais, como provas ou testes. A avaliação é parte do processo de desenvolvimento para contar uma história, é feita pelos colegas e pelo próprio aluno gradualmente no processo de construção coletiva da performance nos ensaios, sendo essa avaliação pública uma prática a ser aprendida, muitas vezes. O curso exige progressivamente uma participação mais pública e compartilhada a respeito do desempenho dos colegas e de si próprio em cada atividade. Esse processo faz parte da criação de um grupo que precisa desenvolver cumplicidade. Como contadoras mais experientes no curso, oferecemos critérios de avaliação para serem discutidos e utilizados pelos alunos em cada atividade. Além de fomentar a participação de todos no processo criativo dos

colegas, como professoras podemos observar, por exemplo, a participação nos aquecimentos, jogos, brincadeiras, nos debates sobre contações, na reflexão sobre as histórias dos colegas e sobre sua própria história e, evidentemente, sua contação de histórias na roda, seu produto final. O contar é consequência de todo o curso, por isso não o avaliamos em termos de ser uma “boa performance” para que o aluno receba um conceito correspondente. Nosso objetivo é que todos avaliem a performance de todos, em um processo conjunto para o encontro da melhor performance para cada um, como costumamos fazer entre contadores que ensaiam.

Alguns estudantes entram no curso sem saber ao certo do que se trata e ficam surpresos quando entendem o que propomos fazer e o que é esperado deles. Muitos inicialmente demonstram ter vergonha, medo da exposição, mas no decorrer das atividades normalmente percebem que superar e se divertir no processo é uma maneira de fazer as aulas se tornarem mais prazerosas e produtivas e, para nossa própria surpresa e alegria, normalmente tomam para si este desafio. Sem o engajamento dos alunos o curso não existe, as aulas perdem sua razão de ser. Por isso, nós mesmas, como professoras, contamos histórias, nos preparamos em frente aos alunos, nos expomos desde o princípio. Além disso, comentamos uma a performance da outra, falamos sobre nossos medos e limitações, usamos a aula para estudar nossa própria performance publicamente, bem como a de nossos alunos, que pretendemos que sejam nossos colegas de contação.

A maravilhosa variedade de diferentes sociedades é a verdadeira origem da história (...). Quando uma civilização não se expõe à ameaça e ao estímulo da outra (...) ela está fadada a ver o tempo passar enquanto fica andando em círculos. A experiência do Outro é o segredo da mudança. (Paz 2006: 87-88)

A roda de contação de histórias é uma forma de encontrar o outro pela brincadeira, pela arte. É uma maneira de ouvir histórias que nos trazem de outros lugares e a forma como encontramos de deixar histórias para serem contadas também. Na roda final, há contadores que podem não surpreender tanto quanto ao uso de recursos do corpo naquela performance específica, mas participando dos ensaios-abertos e observando o desenvolvimento de cada contador no curso todo, muitas vezes essa mesma performance pode ser espantosamente distinta em relação a esse mesmo aluno no início das atividades do curso, o que revela a dedicação e desenvolvimento de cada aluno frente ao público. Há também contadores que encantam, fazem rir e chorar, que naquelas performances têm mais

sucesso que outros mais experientes nesta arte. Quando uma história acaba na roda, dizemos *colori colorado, o conto está acabado!*, mas quando acabamos cada edição deste curso, esperamos que as histórias que nele aconteceram possam (re)viver em diversos outros momentos, com suas antigas e novas cores.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail (2003) *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes. Tradução de Paulo Bezerra.
- BALESTRO, Ana Cristina (2010) *Quando a regra é manifestar-se: a trajetória de alunos chineses na contação de histórias*. Federal do Rio Grande do Sul, Trabalho de Conclusão de Curso.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira (2004) «Por que voltamos a falar e a trabalhar com Pedagogias de Projetos?». *Projeto – Revista de Educação: projetos de trabalho* 3(4):8-13.
- CONCEIÇÃO, Janaina Viana da (2011) *O ensino de gêneros orais públicos: o que o teatro tem a ver com isso?*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Trabalho de Conclusão de Curso.
- FRÓES, Leonardo (2003) *Contos Orientais: baseados em fontes da antiga Ásia*. Rio de Janeiro: Rocco.
- GROSSI, Maria Elisa de Araújo (2014) «Contação de histórias». *Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores* (em linha), ed. por Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Centro de Alfabetização. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/contacao-de-historias>. Acesso em 15 de outubro de 2018.
- HERNÁNDEZ, Fernando (2004) «Os projetos de trabalho: um mapa para navegantes em mares de incertezas». *Projeto – Revista de Educação: projetos de trabalho*, 3(4):2-7.
- ICLE, Gilberto (2010) «Para apresentar a performance à educação». *Educação & Realidade*, 35(2):11-22.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio (1997) «Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco falada». *Trabalhos em Linguística Aplicada*, (30):39-79.
- ONG, Walter (1998) *Oralidade e cultura escrita*. Campinas: Papyrus.
- PAZ, Octavio (2006) «O uso e a contemplação». *Revista Raiz*, (3):82-89. Tradução de Alexandre Bandeira.
- RIO GRANDE DO SUL, SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO (2009) *Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: SE/DP.
- ROJO, Roxane (2005) «Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas». Em *Gêneros: teorias, métodos e debates*, ed. por José Luiz Meurer, Adair Bonini e Désirée Motta-Roth, pp. 184-207. São Paulo: Parábola Editorial.
- TORRES, Shirley Milene e Ana Lucia Liberato TETTAMANZY (2008) «Contação de histórias: resgate da memória e estímulo à imaginação». *Nau Literária* 4(1):1-8.
- TORRES, Shirley Milene (2009) *Contar Histórias: Corpos em performance / Corpus em performance*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Trabalho de Conclusão de Curso.
- SCHOFFEN, Juliana Roquele (2009) *Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no exame Celpe-Bras*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Tese de Doutorado.
- SCHNEUWLY, Bernard (2004) «Palavra e Ficcionalização: Um caminho para o ensino da linguagem oral». Em *Gêneros orais e escritos na escola*, por Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, pp. 129-147. São Paulo: Mercado de Letras. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro.
- ZUMTHOR, Paul (2000) *Performance, recepção e leitura*. São Paulo: Editora EDUC. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich.

Essa tal língua portuguesa: um aprendente de português na encruzilhada da história

Lili HAN^a, Vânia REGO^b

Resumo

Com base em estudos anteriores sobre o ensino da língua portuguesa em universidades chinesas, o presente artigo pretende tratar, dum ponto de vista histórico, o período relativo às décadas de 1960 e 1970, época em que se iniciaram os primeiros cursos de português no ensino superior na China. Neste estudo, serão descritas as circunstâncias históricas e políticas da China que levaram à criação dos primeiros cursos de português no ensino superior, assim como os diferentes acontecimentos históricos que influenciaram a história mundial, em geral, e a dos países de língua portuguesa, em particular. Além de sintetizar o contexto histórico que corresponde à época da criação dos primeiros cursos universitários de língua portuguesa, este trabalho permitirá, nomeadamente, identificar os primeiros professores de português nas universidades chinesas e as suas histórias de vida e, por fim, destacar a história de um dos primeiros licenciados em português na China.

Palavras-chave: ensino de PLE na China, periodização histórica, lusofonia

1. Introdução

Diversos estudos (Li 2018, Liu 2017, Choi 2017, Yan 2008) abordaram o ensino de português na China, enfatizando que o seu desenvolvimento tem registado um salto sem precedentes ao longo dos últimos dez anos, apesar de um início complicado na década de 1960, a que se seguiu um período dito de adormecimento nos vinte anos posteriores.

Em comparação com a década de 1960, quando se contava apenas duas instituições que ensinavam português - o Instituto de Radiodifusão de Pequim (adiante designado por IRP)¹ e o Instituto de Línguas Estrangeiras de Pequim (adiante designado por ILEP)², com poucos

docentes, além, claro, das turmas organizadas pela Companhia Comercial *Nam Kwong*³ em Macau -, actualmente, quase sessenta anos depois, existem aproximadamente 40 instituições de ensino superior no Interior da China⁴, cerca de 2300 alunos no total e mais de 133 professores, dos quais 84 são chineses e 49 portugueses ou brasileiros (Li 2018: 3).

Este crescimento exponencial do ensino do português no Interior da China não aconteceu por acaso. Por esta razão, sentimos necessidade de retrazar o percurso da criação dos primeiros cursos de português, demonstrando assim a importância histórica dos mesmos, bem como as figuras mais representativas desse percurso. Por

^a Escola Superior de Línguas e Tradução, Instituto Politécnico de Macau || ✉ hanlili@ipm.edu.mo

^b Escola Superior de Línguas e Tradução, Instituto Politécnico de Macau || ✉ vania.rego@ipm.edu.mo

1 O IRP, antecessor da Universidade de Comunicação da China (UCC), abriu, no total, três turmas até 1970: o primeiro curso de Português em 1960 e mais duas turmas em 1965.

2 O ILEP, antecessor da Universidade de Estudos Estrangeiros de Beijing (UEEB), abriu o primeiro curso de Português em 1961. Admitiu uma turma especial em 1973. Retornou à normalidade a partir de 1977.

3 A companhia *Nam Kwong* foi criada em 1949 em Macau. De 1959 a 1992, foram abertas nove edições de turmas de português e formados cerca de 90 quadros para Macau, Hong Kong e o Interior da China e, entre eles, funcionários do Ministério dos Negócios Estrangeiros da China, do Ministério do Comércio e do Ministério da Educação do Interior da China (Choi 2017: 253).

4 Este número não inclui as instituições de ensino superior em Macau que ensinam Português.

outro lado, esperamos poder responder à curiosidade dos que estudam ou estudarão português, numa perspectiva que permita pensar o presente do ensino-aprendizagem da língua portuguesa através dos ecos da memória e, neste caso específico, da história e cultura dos países envolvidos. Tal como lembra Macintyre (1981):

To enter into a practice is to enter into a relationship not only with its contemporary practitioners, but also with those who have preceded us in the practice, particularly those whose achievements extended the reach of the practice to its present point. It is thus the achievements, and *a fortiori* the authority, of a tradition which I then confront and from which I have to learn. (*op. cit.* 181)

De acordo com o cruzamento de diferentes dados presentes nos trabalhos de Li (2018), Choi (2017), Liu (2017) e Yan (2008), trabalhos que procuram apresentar, cronologicamente, a situação do ensino-aprendizagem de língua portuguesa na China⁵, constatamos que o primeiro curso universitário de português no Interior da China começou em 1960, altura em que o país ainda não tinha relações diplomáticas nem com Portugal – restabelecidas em 1979 – nem com o Brasil – cuja ligação diplomática foi restabelecida em 1974 – e nem sequer com os países africanos de língua portuguesa, sob domínio português até 1975.

Interessa-nos, por isso, no quadro deste artigo, estabelecer uma periodização do ensino de português nas universidades chinesas que tenha em consideração, por um lado, a organização cronológica dos primeiros cursos de licenciatura em português e, por outro lado, a ordem política e os diferentes acontecimentos da segunda metade do século XX que determinaram as relações entre a China e os países de língua portuguesa, de forma a compreender a relevância que a história assumiu no percurso do ensino de português na China e, ao mesmo tempo, assinalar as figuras essenciais que fizeram parte desta história⁶. Tendo em conta estes objectivos, fixaremos três períodos para o desenvolvimento do ensino universitário da língua portuguesa na China: de 1960 a 1976, de 1977 a 1999 e de 2000 até ao presente.

As relações estabelecidas entre a organização das licenciaturas em português e os diferentes movimentos

históricos não só da China, mas também dos países de língua portuguesa, levaram-nos a propor uma periodização diferente da proposta por Liu (2017), que tem em conta, sobretudo, a organização universitária dos cursos na China e os constrangimentos históricos nacionais, assim como a polarização geográfica dos primeiros cursos no território chinês. A proposta de Liu também divide a história do ensino do português em três períodos de desenvolvimento e investimento no ensino da língua, além de incluir um momento de “hiato” relativo ao período da Revolução Cultural, a saber: os primeiros cursos (1960-1966); hiato (1966-1973); dois pólos (1973-2000); generalização (2000-presente).

2. Periodização do ensino de português na China

A determinação das fronteiras cronológicas do primeiro período entre 1960 e 1976 permite-nos observar não só a criação e a institucionalização do ensino de português nas universidades chinesas, mas também compreender de que forma os avanços e recuos nessa institucionalização estão ligados aos acontecimentos históricos da segunda metade do século XX na China e nos países lusófonos.

Estabelecemos o início do primeiro período em 1960 tendo em conta a importância deste ano para o ensino da língua portuguesa ao nível universitário na China. Como referido anteriormente, 1960 foi o ano da abertura do primeiro curso de português no IRP e foi também o ano da primeira emissão em português na Rádio Pequim (*cf.* secção 3.1).

A década de 1960 corresponde também à chegada dos primeiros professores brasileiros para trabalharem no IRP e no ILEP e à formação das primeiras turmas de licenciados em português, que desempenhariam funções muito importantes não só nas emissões da Rádio Pequim, mas também nas relações políticas e diplomáticas entre o Partido Comunista da China e o do Brasil durante a ditadura brasileira, assim como um importante papel no apoio e formação aos movimentos de libertação nos países de língua portuguesa na África durante a Guerra Colonial.

Consideramos que este período termina em 1976, ano do fim da Revolução Cultural na China, dado que este ano marca o fim dos constrangimentos políticos que dificultavam a organização lectiva e institucional das universida-

5 Todos estes estudos são unânimes na referência à falta de recursos humanos e materiais no ensino da língua portuguesa na segunda metade do século XX.

6 Para não nos afastarmos do tema deste texto, não abordaremos o ensino da língua portuguesa em Macau, embora possamos reafirmar o papel de Macau no ensino de português língua estrangeira na China, nomeadamente, através da Escola Sínica de Macau (1905-1976), depois designada Escola Técnica de Macau (1976-1991), na formação de tradutores e intérpretes para o par de línguas chinês-português, assim como da companhia comercial *Nam Kwong*, cujos primeiros formandos em tradução e interpretação chinês-português foram contratados para ensinar português em Pequim devido à escassez de professores desta língua (Choi 2017: 260-263).

des. Durante este período, o ILEP suspendeu a admissão de novos estudantes após a conclusão da primeira turma de português em 1965 e o IRP fechou definitivamente as portas em 1970⁷. Mais tarde, em 1973, o ILEP voltou a abrir uma turma com uma dezena de jovens estudantes, trabalhadores dos campos, das fábricas e dos quartéis militares, seleccionados para aprenderem o português.

Além disso, é necessário ter em conta a importância da década de 1970 para o estabelecimento ou para a mudança nas relações diplomáticas entre a China e o mundo lusófono. Em 1974, reatam-se as relações diplomáticas oficiais entre a China e o Brasil; 1974 é, também, o ano da Revolução de Abril, em Portugal, e as mudanças políticas introduzidas no país, o fim da ditadura e a consequente resolução da questão colonial vão impor ao país a necessidade do restabelecimento das relações diplomáticas com a China, nomeadamente, para discutir a questão da soberania de Macau. O restabelecimento dessas relações diplomáticas só será concretizado em 1979.

O fim da Guerra Colonial e a independência dos países da África Lusófona entre 1974 e 1975 ditou também a necessidade de mudança no tipo de relações que a China mantinha com estes países e, nomeadamente, a criação de relações diplomáticas oficiais com os países recém-independentes: Guiné-Bissau em 1974, Moçambique em 1975 e Cabo Verde em 1976 foram os primeiros a formalizarem essas relações diplomáticas.

O fim da Revolução Cultural e os diferentes eventos históricos no mundo lusófono vão influenciar de forma directa o ensino da língua portuguesa, abrindo-se, assim, uma nova página no ensino-aprendizagem do português na China.

O segundo período que fixamos vai de 1977 a 1999. Em 1977, um ano após a Revolução Cultural, retomou-se a organização do Exame Nacional de ingresso no Ensino Superior na China, exame também conhecido pelo nome de *Gaokao*. O ano de 1977 corresponde, por isso, ao início do período de normalização no funcionamento das universidades chinesas.

Nesse mesmo ano, o curso de Português do ILEP voltou a admitir estudantes do ensino secundário. Foi também nesse ano que se iniciou o primeiro curso de Português no Instituto de Línguas Estrangeiras de Xangai (adiante designado por ILEX)⁸. A partir de 1978, foi implementada na China a Política de Reforma e Abertura

ao Exterior, tendo o desenvolvimento económico sido assumido como uma prioridade do governo chinês. Todavia, o ensino de português na China dependia somente do ILEP, no norte da China, e do ILEX, no sul da China⁹. Durante pouco mais de duas décadas, em toda a China, foram admitidos 250 alunos. Em média, cada ano, houve 11 admitidos. O ensino de português parecia adormecido, tal como afirma Li (2018: 10) e o provam os dados estatísticos disponibilizados por Liu (2017: 5). Durante este período, e devido à escassez de oferta de quadros de português, o Ministério dos Negócios Estrangeiros da China enviou diversas turmas de estudantes, ora seleccionados directamente de escolas secundárias de língua estrangeira a nível nacional, ora escolhidos nas universidades de prestígio da China, para aprenderem português em Portugal ou em Macau nas décadas de 1980 e 1990 (Choi 2017: 264-265).

Fixamos a data de conclusão deste período em 1999, porque o ano de 1999 foi o ano da transferência de soberania do território de Macau e da criação da RAEM e um momento histórico que marcou as relações entre a China e os países de Língua Portuguesa.

No início do novo milénio, o ensino de português na China registou um desenvolvimento dinâmico sem precedentes. Desta forma, fixamos o terceiro período como tendo início em 2000 e desenrolando-se até ao presente. Em 2000, o curso de Português foi restaurado no IRP e, conseqüentemente, muitas universidades começaram a abrir o curso de Português um pouco por toda a China. Em termos de distribuição geográfica, a maioria destes cursos concentram-se no Norte perto da capital política e cultural, Pequim, ou no Sul à volta da maior cidade da China, Xangai, havendo também alguns cursos de português em universidades localizadas nas zonas interiores e remotas da China, como por exemplo, no Nordeste e no Oeste. O português, conhecido como uma das “línguas estrangeiras menores”¹⁰ passa a ser cada vez mais valorizado pela China. Assinalamos, neste período, duas iniciativas do governo chinês que exercem um impacto positivo no ensino de Português. A primeira é a criação do Fórum para a Cooperação Económica e Comercial entre a China e os Países de Língua Portuguesa, em Macau, em Outubro de 2003, resultante da iniciativa do Governo Central da China e em coordenação com sete países de língua portuguesa, nomeadamente Angola, Brasil,

7 Reabriu em 2000.

8 ILEX, antecessor da Universidade de Estudos Internacionais de Shanghai (UEIS).

9 Por esta razão, Liu Gang, ao estabelecer o terceiro período de 1973 a 2000, realça a questão da polarização do ensino da língua portuguesa entre Pequim e Xangai.

10 No ensino de línguas estrangeiras na China, estas são categorizadas em “principais” e “menores”, tendo em conta a sua dimensão e influência mundial.

Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal e Timor-Leste, e com a colaboração do Governo da Região Administrativa Especial de Macau (RAEM)¹¹. Sendo um mecanismo multilateral de cooperação intergovernamental e tendo como objectivo a consolidação do intercâmbio económico e comercial entre a China e os países de língua portuguesa, Macau destaca-se como plataforma de ligação entre os países participantes. A transferência da soberania de Macau para a administração chinesa promove plenamente o papel de Macau como plataforma entre a China e os Países de Língua Portuguesa a todos os níveis. A segunda é o anúncio da estratégia económica mundial de "uma faixa e uma rota" por parte do presidente chinês Xi Jinping no Outono de 2013, que remonta, segundo Li (2017: 13), à história do comércio global, na qual a China e os países da lusofonia têm um papel preponderante, na medida em que fazem parte da nova rota marítima da seda do século XXI e fizeram parte da antiga rota marítima da seda em tempos idos (Bruxo *et al.* 2017: 203 e 225), dado que os países e regiões de língua portuguesa se situam nesse caminho, a língua portuguesa assume particular importância e "influência" política e económica. Nesta fase, "Macau", "plataforma" e "uma faixa e uma rota" são palavras-chave.

Neste artigo, concentramos o nosso estudo no período de 1960 a 1976, período em que foram estabelecidas as bases do ensino da língua portuguesa, deixando para estudos futuros a restante periodização, que valeria igualmente uma investigação profunda.

3. O ensino de português de 1960-1976: no turbilhão da história

Ao longo do estudo deste período, fomos percebendo a importância que a língua portuguesa assumiu enquanto instrumento diplomático no quadro da história mundial. Além da relação histórica evidente entre o ensino da língua portuguesa e o território de Macau, assunto do qual não nos ocuparemos neste artigo para não nos afastarmos do nosso objectivo principal, a história do ensino da língua portuguesa no ensino superior na China encontra-se intimamente ligada a uma série de acontecimentos históricos mundiais e, entre eles, ao desenvolvimento da Guerra Fria no pós-segunda guerra mundial.

Valerá a pena lembrar que a Guerra Fria (período que se inicia em 1945 com o final da Segunda Guerra Mundial e termina em 1991, ano de dissolução da União

Soviética), foi um conflito que opôs dois blocos políticos: o bloco capitalista, representado pelos Estados Unidos da América e o bloco socialista, representado pela União Soviética. No espaço de algumas décadas, as duas potências supracitadas e os seus respectivos aliados políticos afrontaram-se no domínio político, económico, tecnológico, militar, social e ideológico. No entanto, o enfrentamento destas duas superpotências deixava à margem uma parte do globo terrestre, os chamados países não alinhados e neutros, relativamente ao conflito da Guerra Fria, frequentemente designados como Terceiro Mundo. Dentre esses países, estava a República Popular da China, sob o comando de Mao Tsé Tung desde 1949 e buscando novas alternativas diplomáticas após as controvérsias com o Partido Comunista da União Soviética (PCUS) depois da morte de Estaline, em 1953.

Mas o que tem a língua portuguesa a ver com estes movimentos históricos?

Ao voltar-se para uma política externa que favorecia as relações diplomáticas com os países do Terceiro Mundo, Mao Tsé Tung encetou uma série de acções políticas que viriam a influenciar a primeira criação de cursos de português em universidades chinesas. Entre essas acções podemos destacar o estabelecimento de laços estreitos com os diferentes partidos comunistas a nível internacional e, entre eles, o Partido Comunista Brasileiro (PCB), partido que atravessava sérias dificuldades nas décadas de 50 e de 60, devido às múltiplas convulsões políticas vividas no país e que culminaram no início do regime militar que vigorou de 1964 a 1985. Por outro lado, o estabelecimento de relações diplomáticas com países do Terceiro Mundo colocou a China no meio de um outro acontecimento histórico importante e em estreita relação com o precedente, as guerras de libertação dos países africanos e, entre eles, os países de língua portuguesa que nos anos 60 lutavam contra o poder colonial português do Estado Novo (Li 2018: 6).

Foi justamente ao olharmos para a data de criação do primeiro curso de português no ensino superior na China – 1960 –, assim como das edições seguintes, seus professores e condicionalismos materiais, assim como o destino de um dos primeiros alunos de português da China, Li Changsen, também conhecido como James Li, que nos interessamos pela reflexão sobre a confluência de todos estes acontecimentos históricos e pelo seu impacto directo na criação dos primeiros cursos universitários de português na China.

11 Em Março de 2017, São Tomé e Príncipe tornou-se o oitavo país de língua portuguesa do Fórum Macau, após o estabelecimento de relações diplomáticas com a China em 2017.

3.1. A formação dos primeiros contingentes de estudantes de português

Como explica Li (2018), a necessidade de responder de forma activa ao estabelecimento de relações com os diferentes partidos comunistas no Terceiro Mundo, assim como de apoiar as lutas de libertação na África lusófona, exigia “um grande contingente de profissionais bilingues de língua portuguesa” (*op. cit.* 6), força de trabalho inexistente na China em 1960, dado que os primeiros falantes de língua portuguesa vinham inicialmente através das ligações diplomáticas com a União Soviética. Coloca-se, então, a necessidade de formar profissionais chineses para atender às necessidades específicas dos projectos que envolviam contactos com o mundo lusófono.

Entre esses projectos, existia o caso concreto da Rádio Pequim¹², emissora que precisava de transmitir boletins informativos para os países de língua portuguesa, mas que lutava contra uma séria falta de falantes de português. O trabalho realizado na Rádio Pequim demonstra perfeitamente o papel que a língua devia desempenhar no estabelecimento de relações entre a China e os países lusófonos, divulgando a mensagem internacionalista e dando a conhecer a China ao mundo:

A Rádio Pequim (...) começou com a emissão de somente duas línguas estrangeiras: russa e inglesa. (...) Durante a guerra fria, a Rádio Pequim tinha o papel de divulgar o internacionalismo e a política externa, assim como apresentar êxitos da construção socialista da China. (Li 2012: 13)

Naquela época, e dado o início dos contactos entre a China e os diferentes partidos comunistas pelo mundo afora, a Rádio Pequim começou a contar com colaboradores brasileiros que ajudavam na elaboração das notícias e textos a serem lidos nas emissões em português. Estes colaboradores brasileiros eram membros ou militantes do Partido Comunista Brasileiro, especialistas de diferentes áreas e, entre eles, encontrava-se Benedito de Carvalho, um dos participantes na Intentona Comunista de 1935¹³. Contudo, as tarefas da Rádio Pequim e de outras instituições para as quais trabalhavam estes colaboradores brasileiros implicavam uma forte necessidade de tradução e interpretação entre as línguas chinesa e portuguesa, tarefas para as quais estes trabalhadores não estavam habilitados.

Esta situação fez com que se tornasse cada vez mais

premente a necessidade de formar especialistas chineses que pudessem realizar trabalhos de tradução, interpretação e locução de rádio em português. Coube, então, ao IRP a tarefa de organizar os primeiros cursos e, assim, formar os seus próprios trabalhadores. Li (2018: 7-8) apresenta um quadro com informações sobre as funções profissionais de vinte e um dos primeiros alunos desta formação, e nele podemos observar as profissões onde estes especialistas eram mais necessários e, entre elas, tradutor, diplomata, professor e jornalista são algumas das profissões exercidas por estes primeiros alunos.

Tendo a introdução do curso de Português uma motivação política, não é de espantar que os primeiros formandos tenham ocupado cargos em instituições como o Ministério dos Negócios Estrangeiros, o Ministério Comercial com o Exterior, a Rádio Internacional da China (adiante designada por RIC), as Edições de Línguas Estrangeiras, a Agência de Notícias da China e a Direcção Nacional de Turismo. Trabalhos que exigiam e exigem uma forte componente de confidencialidade e, por essa razão, um enorme cuidado na selecção dos estudantes. A relação entre o ensino/aprendizagem da língua portuguesa e as questões políticas da época está bem patente no episódio contado por James Li, aquando da sua chegada à Rádio Pequim, onde lhe foi formulado o seguinte pedido:

tradução de um grande texto do *Jornal Reminribao* intitulado "Internacionalismo ou Revisionismo?" a ser transmitido na emissão da língua portuguesa da Rádio Pequim, quando se comemorava o 100º aniversário da Comuna de Paris de 1871. (...) sendo que o seu conteúdo político e teórico visava criticar o PCUS (Li 2012: 12).

O episódio poderia fazer sorrir os actuais alunos universitários que estudam Português, mas é um excelente exemplo dos primeiros passos dos licenciados em Português da década de 60 e dessa ligação tão concreta quanto extraordinária da língua portuguesa aos diferentes movimentos históricos do século XX.

Hoje em dia, quando se pensa em abrir uma licenciatura, ainda é comum observar o carácter instrumental da mesma: que profissões visar? Que público? No entanto, poucos de nós imaginam tantos constrangimentos históricos a gerir na hora de ensinar Português, como veremos em seguida.

¹² Fundada em 1941. Passou a ser designada Rádio Internacional da China (RIC) em 1978.

¹³ A Intentona Comunista foi uma tentativa de golpe levada a cabo a 23 de Novembro de 1935 por militares e com o apoio do Partido Comunista Brasileiro. Esta iniciativa visava depor o governo de Getúlio Vargas.

3.2. Os primeiros impasses das formações em português

Se a Guerra Fria e as controvérsias entre o Partido Comunista Chinês (adiante designado por PCC) e o Partido Comunista da União Soviética¹⁴ acabaram por ser dois impulsionadores da criação das primeiras licenciaturas em língua portuguesa na China, a Revolução Cultural pode ser considerada com o primeiro factor de desaceleração dessas mesmas licenciaturas, dado que os acontecimentos dela decorrentes acabaram por dificultar a realização das aulas e introduzir um ritmo mais lento e descompassado na organização das formações. Como afirma Li (2012):

a ordem pedagógica foi gravemente afetada pela "grande revolução cultural" iniciada em 1966, movimento político de escala nacional sem precedentes que tocava a alma de toda a gente. Um dia, fomos mandados, durante oito meses, para o campo aprender o "espírito revolucionário" com os agricultores, e as aulas de português eram dadas num templo antigo e abandonado da aldeia Gu Dian, no Norte da China, pois os monges já tinham sido expulsos devido à "revolução cultural"! (*op. cit.* 12)

Além da alteração da ordem das aulas e do normal decorrer de actividades lectivas, muitos dos estudantes que "tinham sido enviados para diversas regiões do país para continuarem a receber "reeducação ideológica" dos operários, camponeses e soldados, com o intuito de transformar o "pensamento da pequena burguesia" (Li 2012: 12) não retomaram uma actividade profissional relacionada com a língua portuguesa uma vez terminado este período.

O já escasso número de especialistas de língua portuguesa tornou-se, por esta razão, ainda mais reduzido: "Foi um enorme desperdício de recursos humanos na história do ensino da língua portuguesa na China." (Li 2018: 10). Ao analisarmos os dados relativos ao ensino da língua portuguesa nesse período, apercebemo-nos de que foi devido às perturbações causadas pela Revolução Cultural que o IRP fechou em 1970, tendo o ILEP, por sua vez, suspenso a admissão de novos estudantes durante 7 anos. Como já tivemos ocasião de mencionar, só depois da Revolução Cultural, em 1977, o ILEX abre um curso de Português, passando a ser a primeira instituição no sul da China a fazê-lo.

3.3. Do outro lado do mundo: os primeiros professores de português na China

O desenvolvimento dos primeiros cursos universitários de língua portuguesa no contexto histórico e político da China dos anos 60 e 70 trouxeram-nos ainda outras interrogações, tais como: Por que razão os primeiros professores de português na China vêm quase exclusivamente do Brasil? Que tipo de relações político-diplomáticas existiam nesta época que justificassem um tal intercâmbio? Quem são esses professores pioneiros do ensino de português em Pequim?

Estas questões levaram-nos a observar a conjuntura mundial da época. Por não ter relações diplomáticas nem com Portugal nem com o Brasil, devido à divisão mundial provocada pela Guerra Fria, o recrutamento de professores de Português na China teve de ser feito por uma outra via: o contacto entre o PCC e o PCB (Caeiro 2014). No entanto, a ausência de relações diplomáticas impedia os brasileiros de obterem um visto para entrada na China, visto esse que seria conseguido apenas através de viagens a países neutros como a Suíça ou através da ajuda da União Soviética, que enviava alguns deles de forma clandestina (passando por outros países) até atingirem território chinês.

Foi o cruzamento, entre outros, das informações disponibilizadas por Li (2018) sobre os primeiros professores de português em Pequim com o acervo digital do jornal brasileiro *Folha de São Paulo*¹⁵ que nos chamou a atenção para a particularidade da estadia destes professores na China. O grupo de pessoas que a seguir apresentaremos foram professores, é certo, mas essa era apenas uma das muitas tarefas que exerciam na China, pois ao cruzarmos diferentes relatos das suas estadias em Pequim, demo-nos conta de que exerciam também a profissão de tradutores, intérpretes, locutores de rádio e elementos de ligação política entre os diferentes ministérios chineses e as autoridades comunistas do Brasil.

Originalmente, os primeiros professores de Português em Pequim eram engenheiros, jornalistas, militantes ou apoiantes do PCB, sendo que alguns eram ou tinham sido inclusivamente líderes do partido e encontravam-se, nesse momento, em situação de exílio, e outros tinham estado presos ou foram presos já depois de regressarem ao Brasil.

É, aliás, para a história do século XX brasileiro que

14 Relembramos que o 20º Congresso do PCUS, decorrido em 1956, adoptava orientações que impunham a coexistência pacífica com o bloco capitalista, rompendo de forma clara com a época de Estaline, e instaurando o que ficou conhecido como a via pacífica para o socialismo, orientações que Pequim acusou de serem revisionistas e de romperem com os ideais da revolução comunista.

15 Disponível em: <https://acervo.folha.com.br>

devemos voltar a nossa atenção quando estudamos o percurso destes professores e que procuraremos, aqui, retratar de forma abreviada.

O primeiro professor de português no IRP de quem obtivemos informações através das nossas fontes bibliográficas foi Benedito de Carvalho, chamado a trabalhar no IRP com a sua esposa Lídia de Carvalho e a quem foi pedido que organizassem as primeiras emissões em língua portuguesa¹⁶, assim como a formação dos funcionários da Rádio para o trabalho com a língua portuguesa. Tendo iniciado o seu trabalho em Pequim em 1958, foi no ano de 1960 que se concretizou a primeira emissão do IRP em língua portuguesa e também a organização e abertura do primeiro curso de licenciatura em português. Além do IRP, Benedito de Carvalho foi também professor do ILEP.

Mas o que mais nos interessou na presença deste professor em Pequim foi o facto de este ser um dos militares condenados pelo que ficou conhecido como a Intentona Comunista de 23 de Novembro de 1935, uma tentativa de golpe para destituir o governo de Getúlio Vargas e instaurar um governo comunista no Brasil. Este golpe, levado a cabo por Luís Carlos Prestes (1898-1990) e por membros da Aliança Nacional Libertadora, falharia nos seus objectivos, mas é um dos exemplos de cooperação internacional e, nomeadamente, da influência da Internacional Comunista nos diferentes movimentos e insurreições despoletados ao longo do século XX por influência das ideologias comunista e socialista um pouco por todo o mundo.

O casal Carvalho trabalhou em Pequim de 1958 a 1962, tendo conhecido e trabalhado em conjunto com um outro casal também muito importante para o ensino do português na China: o poeta Carlos Frydman e a violinista brasileira Nair Rotman (Fares 2016: 6) que levaram a cabo os objectivos já mencionados de desenvolver a emissão de programas em língua portuguesa no IRP e também de criar os primeiros cursos de formação universitária em português. Tendo-se dedicado de forma mais premente ao ensino da língua portuguesa, libertando assim o casal Carvalho para outras tarefas, eles são, muitas vezes, apresentados como os primeiros professores da língua portuguesa na China. Também Carlos Frydman foi militante do Partido Comunista Brasileiro entre 1952 e 1958, o que,

de acordo com Li (2018: 15), lhe valeu prisão política.

Uma das primeiras professoras da turma do IRP e também do ILEP foi Mara Mazzoncinni (1925-1983), uma engenheira enviada pelo Partido Comunista Brasileiro e que, ao que tudo indica, ficou dois anos em Pequim, de 1960 a 1962, tendo depois sido obrigada a regressar ao Brasil devido à divergência entre PCC e PCUS, divergência essa que teve também enorme influência nos grupos comunistas do Brasil, originando a divisão do Partido Comunista - Secção Brasileira da Internacional Comunista, fundado em 1922, em dois novos partidos: o Partido Comunista Brasileiro (continuação do anterior e de inspiração soviética) e o Partido Comunista do Brasil (fundado oficialmente em 1962 por um grupo denominado Ala Vermelha ou Ala Chinesa, com uma clara influência maoísta e que recusava a orientação para a coexistência pacífica com o bloco capitalista).

O casal Amarílio de Vasconcelos¹⁷ e Raquel Cossoy também começou por trabalhar em Pequim entre 1958 e 1962. Além das tarefas ligadas à docência, a vertente jornalística também ocupava um lugar muito importante na vida destes brasileiros, não só ao nível da Rádio Pequim, mas também, por exemplo, relativamente à colaboração na fundação da agência de notícias Xinhua, no Rio de Janeiro, em 1961, em que esteve envolvido Amarílio de Vasconcelos. A importância do casal nas relações entre os dois países foi inclusivamente reconhecida pelas autoridades chinesas e a 3 de Dezembro de 1962 foram recebidos pelo Presidente Mao Tsé Tung.

No final de 1962 o casal regressou ao Brasil e, em 1964, foram ambos presos por “tentativa de supressão da independência do Brasil e espionagem” e só foram libertados em 1968, ano em que regressaram à China e de onde só saíram em 1978.

O processo de 1964, que resultou na prisão de Amarílio de Vasconcelos, Raquel Cossoy, entre outros comunistas, assim como de nove chineses¹⁸ que viviam no Brasil, foi uma das primeiras demonstrações de força repressiva do governo da ditadura militar brasileira (1964-1985) contra os comunistas.

A importância que este casal assumiu ao longo do processo e as suas ligações com a China nos anos anteriores levam-nos a supor que a passagem pela China dos

16 A primeira emissão em português ocorreu em 15 de Abril de 1960.

17 Amarílio de Vasconcelos faz parte do grupo de dirigentes que reorganiza o Partido Comunista depois da repressão e da quase destruição do mesmo em consequência dos acontecimentos de 1935. Assim, em 1943, organiza no Rio de Janeiro a Comissão Nacional de Organização Provisória (CNOP) para reconstruir a direcção do partido. Amarílio de Vasconcelos passa, nessa data, a fazer parte do Comité Central (Oliveira 2017: 57).

18 Este processo ficou conhecido como “O Caso dos 9 chineses” e pode ser consultado na íntegra em: <http://bnmdigital.mpf.mp.br/sumarios/100/006.html> [consultado em 30/05/2018] e também em: http://bnmdigital.mpf.mp.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=BIB_01&PagFis=5832&Pesq= [consultado em 30/05/2018].

primeiros professores de língua portuguesa estava ligada à formação de quadros do partido comunista brasileiro. Não será, por isso, de espantar que, aquando da cisão entre os comunistas brasileiros, alguns destes quadros tenham sido chamados de volta ao Brasil para o fortalecimento da Ala Vermelha do partido comunista e também para o estabelecimento e fortalecimento do novo PCdoB, apoiado pela China, nomeadamente através da criação da Sociedade Cultural Sino-Brasileira do Rio de Janeiro, criada em 1959 e suspensa em 1966 (Vasconcelos 2010: 135-137), da qual Raquel Cossoy foi secretária.

Em 1962, o casal Jayme e Angelina Martins¹⁹ chegou a Pequim para continuar a acção dos colegas anteriormente mencionados e, nomeadamente, substituir Carlos Frydman e Nair Rotman. A acção deste casal foi também um bom exemplo da cooperação entre Brasil e China na formação em língua portuguesa, pois não só deram enormes contributos em prol do ensino e divulgação da língua portuguesa ao longo de mais de 20 anos tanto no IRP quanto no ILEP, como também se dedicaram à formação de jornalistas da Rádio Pequim, à tradução e à interpretação. A longa permanência deste casal acabou por proporcionar às duas filhas, nascidas durante esta aventura, uma escolarização em chinês, fazendo com que tenham depois trabalhado também no mundo da tradução e interpretação entre as línguas portuguesa e chinesa.

Além destes professores já mencionados, também Rosária Galliano, Alfredo Galliano e Luís Ventura (pintor brasileiro) foram professores de português e trabalhadores do IRP. Tantas outras histórias que mereciam ser contadas...

3.4. História de um primeiro licenciado em português rumo ao desconhecido

Ao olharmos de perto para estas histórias, que se cruzam com a história dos primeiros cursos de português na China, não podemos ignorar a ligação entre o ensino da língua portuguesa e as guerras de libertação em África.

Quando Li menciona a passagem de Sócrates de Oliveira Dáskalos (1921-2002) por Pequim como “o primeiro professor que divulgou a cultura e a história luso-africanas aos alunos chineses” (Li 2018: 16), não podemos deixar de ligar o destino deste escritor e político angolano aos movimentos de libertação que estiveram na origem

das independências de diversos países africanos e, mais especificamente no caso dos países de língua portuguesa, aos movimentos levados a cabo em países como Angola (desde 1961) e em Moçambique (desde 1964), terminando em 1974 com a Revolução de 25 de Abril em Portugal, que conduziu os países africanos de língua portuguesa à independência entre 1974 e 1975.

Sócrates de Oliveira Dáskalos foi um militante do MPLA²⁰ e o seu percurso como professor na China iniciou-se em 1965, numa época em que, como já tivemos ocasião de mencionar, a China investia no apoio aos países do Terceiro Mundo (por isso, em 1965, o IRP abriu duas turmas de português, com um total de 40 alunos), época que coincidia com o momento em que “a guerra colonial na África [se] encontrava numa situação mais difícil, e os tradutores e os intérpretes sino-portugueses tornaram-se cada vez mais procurados.” (Li 2018: 9)

É justamente esta procura que vai condicionar o percurso profissional daquele que, tendo sido um dos primeiros alunos do curso de Português na China, se tornaria, mais tarde, um marco na história do ensino do português, reconhecido tanto no Interior da China quanto em Macau: o professor James Li.

O estudo do período em que se desenrola a guerra para obtenção da independência em Angola e Moçambique permitiu-nos compreender melhor o percurso profissional deste professor antes de ter vindo para Macau, primeiro como jornalista na Rádio Pequim, de 1969 a 1990, actuando na difusão das actualidades da China junto ao mundo lusófono, e depois como intérprete destacado pelo Estado chinês no sul da Tanzânia, de 1973 a 1975, nos centros de treino militar de Ngagau, no Distrito de Irinka, e em Nachingwea, no Distrito de Lindy, onde eram treinados alguns guerrilheiros angolanos do MPLA e moçambicanos da Frelimo²¹, treino que consistia não só em prática militar, mas também em educação ideológica para a conquista da independência nacional.

O trabalho deste jovem formado em Português consistia não só em treino militar, mas também na educação ideológica das guerrilhas para a preparação das respectivas independências nacionais. A conjuntura política internacional e a situação da China em prol dos países que lutavam pela independência fez com que esta primeira geração dos profissionais em língua portuguesa fosse incluída nos esforços internacionais chineses no cenário mundial.

19 A vida do casal em Pequim está documentada num relato autobiográfico redigido pelo próprio jornalista no site da CRI (Rádio Internacional da China) em: http://portuguese.cri.cn/801/2015/04/16/1s198682_1.htm [consultado em 28/05/2018]. Além disso, o realizador brasileiro Marcelo Machado está a concluir um documentário chamado “A Ponte de bambu Brasil-China”, no qual relata a vida da família Martins na China.

20 MPLA, sigla de Movimento Popular de Libertação de Angola, fundado em 1956 através da fusão do Partido da Luta Unida dos Africanos de Angola (fundado em 1953) e do Partido Comunista Angolano (fundado em 1955).

21 Frelimo, acrónimo de Frente de Libertação de Moçambique.

Por entre as múltiplas contingências que a viagem para África representou no percurso de James Li, destacamos a certeza de um maior conhecimento e contacto não só do ponto de vista linguístico, mas também uma maior compreensão desse, por vezes, tão abstracto espaço lusófono e um crescente sentimento de pertença à lusofonia de que o professor James Li tem dado conta nos seus escritos pessoais e poéticos, tal como o revela a publicação, em 2012, da obra *Um Coração Chinês na Lusofonia. Poemas*.

Para isso contribuiu seguramente esta experiência de dois anos vivida na Tanzânia, no momento crucial que acompanhou o fim das guerras de libertação, mas, sobretudo, o contacto com figuras históricas dos movimentos de libertação, tal como aconteceu com a passagem pelo campo de treinos daquele que seria o primeiro presidente de Angola no pós-independência: Agostinho Neto (1922-1979), então líder do MPLA. O encontro marcaria o intérprete, que escreveu, anos mais tarde, o seguinte comentário na sua autobiografia:

(...) tive oportunidades de conhecer líderes do movimento pela independência africana. O exemplo disso foi o encontro com o Dr. Agostinho Neto, então presidente do MPLA. Encontrei-me com ele numa altura em que foi visitar o centro de treino militar em Ngagau. O meu contacto com ele foi basicamente como intérprete e não tivemos conversas longas. Lembro-me que ele tinha um discurso muito fluído e, apesar de a nossa conversa ter sido curta e formal, percebi que era uma pessoa muito culta. (Li 2012: 14-15)

Depois da revolução do 25 de Abril de 1974, em Portugal, e com o fim da campanha militar de descolonização, voltou à China e continuou a trabalhar na RIC. Durante os anos de 1983 a 1984 foi trabalhar como intérprete da delegação chinesa na Guiné-Bissau numa missão de apoio a projectos agrícolas. Como repórter, pôde acompanhar a deslocação dos líderes chineses aos países de língua portuguesa e fez entrevistas completas aos chefes de Estado e de Governo dos países de língua portuguesa, incluindo entrevistas a dois Presidentes da República de Portugal – Ramalho Eanes e Mário Soares - e ainda a Cavaco Silva, em 1987, quando era Primeiro-Ministro.

É justamente em 1987, e porque James Li é uma figura reconhecida da língua portuguesa na China, que é chamado a testemunhar a assinatura da *Declaração Conjunta do Governo da República Portuguesa e do Governo da República Popular da China sobre a Questão de Macau*, a 13 de Abril de 1987, assinatura em que estavam presentes Deng Xiaoping e Zhao Ziyang, do lado da China, e Cavaco Silva, do lado Português.

Na década de 1990, foi destacado pelo Estado chinês para ir ajudar nos trabalhos de tradução jurídica em Macau no período de transição de Macau para a China, lidando com trabalhos de tradução administrativa e jurídica, incluindo os estudos sobre a Lei Básica e os sistemas legais de Macau, sob a liderança da sucursal de Macau da Agência de Notícias Xinhua (antecessora do Gabinete de Ligação do Governo Central em Macau).

A partir de 1995, dedicou-se ao ensino no Instituto Politécnico de Macau (IPM), tendo trabalhado como assessor do presidente do IPM, coordenador do curso de Tradução, vice-director do Centro de Culturas Chinesa e Ocidental, editor chinês do *Jornal do Instituto Politécnico de Macau*, secretário-geral do Centro de Investigação dos Países de Língua Portuguesa, entre muitas outras funções. Foi professor de disciplinas como Teoria da Tradução, Práticas de Tradução, Chinês Língua Estrangeira e História e Cultura Chinesas, enquanto orientava também teses de graduação.

Constatamos, assim, ao longo deste estudo que tanto os docentes de português como os aprendentes de português puderam desempenhar diversos papéis sociais e políticos, além da prestação de serviços linguísticos, acabando por ser, de forma mais ou menos voluntária, testemunhas activas da história do século XX, nomeadamente, dos movimentos históricos acima descritos.

Nesta perspectiva, James Li destaca-se pela longa convivência com a língua portuguesa e com o mundo lusófono, pela acção desenvolvida em prol da difusão e dos estudos da língua portuguesa e, sobretudo, pela sua paixão por esta língua como jornalista, como formador militar, como intérprete, como professor e como investigador académico. Ao longo dos últimos quase 60 anos, o professor James Li tem testemunhado as vicissitudes destes países lusófonos no enquadramento histórico lusófono, mundial e nas suas relações com a China.

4. Conclusão

Neste texto, abordamos principalmente o estudo da época histórica em que foram criados os primeiros cursos de língua portuguesa na China e algumas das figuras representativas envolvidas nestas movimentações históricas no seio do ensino superior chinês. Procuramos, de forma breve, reunir a história da criação dos primeiros cursos de Português no ensino superior na China, na preocupação de manter para memória futura este longo, e por vezes acidentado, percurso da língua portuguesa em território chinês. Apercebemo-nos, ao longo da investigação conduzida, que os diferentes movimentos históricos mundiais tiveram um impacto definitivo na história dos estudos da língua portuguesa na China e que, se por um lado

a condicionaram, por outro lado a tornaram única.

O estudo desta longa história inclui uma série de figuras que consideramos serem merecedoras de toda a nossa atenção: os professores dos primeiros cursos de língua portuguesa, personalidades históricas em muitos casos e que souberam adaptar-se às contingências da história e construir um percurso inigualável e do qual, de certa forma, somos todos herdeiros ainda hoje. Souberam, sobretudo, transmitir essa capacidade de adaptação ao mundo e essa polivalência profissional aos seus formandos e, através da língua portuguesa, transformaram-nos em verdadeiros cidadãos do mundo.

Na encruzilhada de todas estas histórias dentro da História encontramos o percurso profissional do professor James Li, a quem escolhemos dar um destaque especial neste trabalho por se ter dedicado à língua portuguesa ao longo de tantas décadas, pela contribuição inegável no estreitamento de laços entre a China e os países de língua portuguesa e por ter adquirido esse sentimento de pertença à alteridade – a uma outra língua e a uma outra cultura – ou, nas suas próprias palavras, uma “segunda terra!” (Li 2012: 22).

Como o estudo termina na viragem do ano de 1976, ano em que terminou a Revolução Cultural da China e o ensino de português retomou a normalidade, é nossa intenção continuar, no futuro, a estudar as características do segundo e terceiro períodos do ensino de português na China. Após o término da Revolução Cultural e aquando da implementação da política estatal de abertura ao exterior, as actividades de promoção do ensino de português, sob iniciativa do governo chinês, incluíram o envio, por exemplo, de alguns alunos durante os anos de 1976 a 1978, para a Universidade Eduardo Mondlane de Moçambique – pensamos neste caso específico em Choi Wai Hao²² –, enquanto outros foram destacados, como já era prática desde 1959, para aprender português em Macau – e entre esses estudantes destaca-se Lei Heong Iok²³.

Estudaremos, no futuro, mais alguns capítulos desta excepcional história do ensino de português na China, abordando o contexto histórico que fomenta e promove o ensino de português, destacando as personalidades de referência que se têm dedicado ao ensino de Português e à divulgação da língua portuguesa na China e em Macau.

Referências

- Amigos da Turma de Nam Kwong (2013) 五湖四海同窗誼, 相知相惜學友情 [Amizade dos Colegas]. Zhong Shan: Amigos da Turma de Nam Kwong.
- BRUXO, José; Leonor Dias de SEABRA & Lurdes ESCALEIRA. (2017) *Portugueses no Oriente: Uma narrativa dos séculos XV a XIX*. Macau: Instituto Politécnico de Macau.
- CAEIRO, António (2014) «A rádio chinesa que fala português». *Revista Macau*, 41: 38-42.
- CHOI, Wai Hao (2017) «Inspiração histórica: o ensino da língua portuguesa e a China Moderna». Em *Globalization and Macau: Macau's external role between Asia Pacific and Latin America*, coord. por Gary Ngai, pp. 259-270. Macau: Fundação Macau, Social Sciences Academic Press (China).
- FARES, Tomaz M. (2016) «A diplomacia chinesa e as relações com o Brasil (1949-1974)». *Século XXI* 7 (1): 28-47.
- MATOS, Ânia Soeiro (2016) «O ensino de português na Ásia Oriental: de quem para quem». *Fórum Sociológico*, Série II, 28: 65-72.
- LI, Changsen (2018) «Inspiração histórica: o ensino da língua portuguesa e a China Moderna». Em *Actas do 4º Fórum internacional da língua portuguesa na China*, coord. por Carlos A. André, Rui Pereira e Liliana Inverno, pp. 3-22. Macau: Instituto Politécnico de Macau.
- _____ (2017) «A língua portuguesa e a estratégia económica de “Uma Faixa e Uma Rota”». Em *Actas do 3º Fórum internacional da língua portuguesa na China*, coord. por Carlos A. André e Rui Pereira, pp. 3-23. Macau: Instituto Politécnico de Macau.
- _____ (2012) *Um coração chinês na lusofonia. Poemas*. Macau: Instituto Politécnico de Macau.
- LIU, Gang (2017) *Estratégias utilizadas por aprendentes de português língua estrangeira*. Universidade de Lisboa, Tese de Doutoramento.
- _____ (2015) «Planeamento do ensino do português língua estrangeira na República Popular da China». Em *Actas do 2º fórum internacional do ensino da língua portuguesa na China*, coord. por Carlos A. André e Changsen Li, pp. 111-131. Macau: Instituto Politécnico de Macau.
- MACINTYRE, Alasdair (1981) *After virtue : a study in moral theory*. Notre Dame: Indiana University Press.
- OLIVEIRA, Eder Renato de (2017) *Entre a reforma e a revolução: o PCB e a revolução brasileira*. Universidade Estadual Paulista, Dissertação de Mestrado.
- PENNA, Lincoln Abreu de (2005) *Caminhos da soberania nacional, os comunistas e a criação da Petrobras*. Rio de Janeiro: E-papers.
- POMAR, Wladimir (2013) *Pedro Pomar, Uma vida em vermelho*. São Paulo: Editora Perseu Abramo.
- RAN, Mai (2006) *Aprender português na China - O curso de licenciatura em Língua e Cultura Portuguesas da Universidade de Estudos Internacionais de Xangai: estudo de caso*. Universidade de Aveiro, Dissertação de Mestrado.
- YAN, Qiaorong (2008) *De práticas sociais a gêneros do discurso: uma proposta para o ensino de português para falantes de outras línguas*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Dissertação de Mestrado.
- VASCONCELOS, Cláudio Beserra de (2010) *A política repressiva aplicada a militares após o golpe de 1964*. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Tese de Doutoramento.

22 Director da Escola de Línguas e Tradução do Instituto Politécnico de Macau de 2004 a 2014. Académico-Correspondente Estrangeiro da Academia de Ciências de Lisboa. Autor, entre outros, do livro 明清之際西班牙方濟各會在華傳教研究 (1579-1732) [Estudos sobre os missionários franciscanos espanhóis na China nos finais da Dinastia Ming e no início da Dinastia Qing].

23 Presidente do Instituto Politécnico de Macau de 1999 a 2018. É autor, entre outros de 澳門聖保祿學院研究 [Estudos sobre o Colégio de São Paulo de Macau]. Recebeu o título de Doutor *Honoris Causa* da Universidade de Lisboa em 2012 e é Académico-Correspondente Estrangeiro da Academia de Ciências de Lisboa desde 2014.

ABSTRACTS

Designing a teaching unit based on Bakhtin's discourse genres

Fang Fang ZHANG

Page 01

This article proposes a teaching unit for the “Extensive Reading in Portuguese Language” course at the Communication University of China. It seeks to integrate Bakhtin's notion of discourse genres into foreign language teaching. We hope this may inspire the development of Portuguese language teaching materials for Chinese learners, and also serve as a guide for classroom practices aimed at preparing Chinese students for fluency in Portuguese communication contexts.

Keywords: teaching unit, discourse genres, Bakhtin, foreign language teaching

Audiovisual resources for Portuguese as a Foreign Language teaching in South Korean universities

Leila B. A. PONCIANO, José Carvalho VANZELLI

Page 13

This paper aims to describe the process of elaboration and use of resources for developing listening comprehension skills in Portuguese as a Foreign Language for South Korean students in a non-immersive context. We argue that the use of authentic materials contributes to learning as it presents language in a contextualized way and provides cultural aspects of the target language. As an example, we present two activities related to different textual genres used in the classroom, describing its issues and purposes.

Keywords: authentic materials, audiovisual, Korean learners

Dealing with forms of address in Portuguese as a Foreign Language Teaching to Chinese speaking students

Ye LIN, Maria Helena ANÇÃ

Page 25

Address forms (FTs) are an important aspect of the sociolinguistic and pragmatic competences and have been identified as a fundamental research topic in the field of language teaching.

Learning Portuguese as a Foreign Language (PLE) has been the object of increased attention and interest in China due to the important position that the Portuguese Language (LP) occupies among the world languages and the existence of several exchange and cooperation programs between China and the Portuguese-speaking countries. The aim of this literature review paper is to systematize the information on FTs in European Portuguese and Chinese, illustrating the convergences and divergences between the two systems, as well as to suggest didactic approaches that incorporate FTs in the teaching of PLE to Chinese-speaking students (CML). In this study we use an interpretative and qualitative approach and privilege content analysis techniques.

Keywords: forms of address, convergence and divergence, teaching of Portuguese as a Foreign Language, Chinese-speaking students (CML)

Teaching listening skills: how to develop oral comprehension in Portuguese as a Foreign Language

João PEREIRA

Page 35

The ability to understand what one hears plays a key role in everyday communication and it is decisive when one learns a foreign language. Therefore, it is essential to reflect on the ways in which listening comprehension skills have been treated in PLNM classes (Portuguese for speakers of other languages) and to adopt approaches that promote the effective development of students' listening comprehension skills. This paper seeks to report on recent theoretical developments regarding the development of listening comprehension skills. It focuses on the metacognitive approach as a means to respond to the multiple challenges that are associated with listening comprehension. The paper illustrates the use of this approach by presenting several listening comprehension activities specifically created by the author for Chinese learners of Portuguese in Macau.

Keywords: approaches to listening comprehension, metacognition, metacognitive teaching model, second language acquisition

The production of stressed oral vowels by Chinese speakers of Portuguese as a Foreign Language

Adelina CASTELO, Maria João FREITAS

Page 47

The aims of this study are twofold: to describe and analyze the production of stressed oral vowels by Mandarin Chinese native speakers learning Portuguese as a Foreign Language as well as to identify the didactic implications drawn from those findings. The participants (eight native speakers of Mandarin Chinese learning Portuguese during one academic year) performed a picture-naming task based on phonologically controlled lexical items. Their oral productions were recorded and phonetically transcribed. The results are analyzed in two ways: (i) the impact of phonological variables on the success rate in the vowels' production; (ii) the repair strategies used in the non-target productions. These findings contribute to establishing the phonetic profile of Chinese learners of Portuguese. The paper also identifies the didactic implications of the findings, which are useful for the teaching of Portuguese in the context analyzed.

Keywords: Chinese learners, Portuguese as Foreign Language, oral vowels, phonological variables, pronunciation teaching

A Functional Equivalence-based study on the translation of euphemisms between Chinese and Portuguese

Jingjian ZHAO

Page 59

As exchanges between China and the Portuguese-speaking countries increase, translation between Portuguese and Chinese is in great demand. Thus, translating euphemisms, which play a key role in both languages, is a subject of significant importance. To our knowledge, however, there has been no research on the translation of euphemisms in this language pair. This paper intends to discuss the translation of euphemisms between the Chinese and Portuguese languages based on Eugene Nida's theory of functional equivalence, identifying all strategies available for the translator who ventures into the translation of euphemisms between the two languages.

Keywords: euphemism, translation Chinese-Portuguese, functional equivalence theory, translation

Referentiation: concept and the effects of meaning on texts

Damarens Souza SILVA

Page 71

This paper presents the concept of referentiation and tries to expose its features and effects of meaning in the acts of reading and composing texts. In order to access the richness of meanings that referentiation provides to Portuguese texts, it is necessary to analyze its meaning perspectives. This paper aims to identify the concept through sample Portuguese language texts. Due to its importance in assigning meanings to textual production, referentiation in L1 has been the object of study of several researchers including Mondada & Dubois (2003); Marcuschi (2001, 2005, 2007); Santos & Cavalcante, (2014). By trying to answer the question “what are the possibilities of meanings inferred by referentiation in the reading and writing of text?”, we demonstrate that referentiation may contribute to identifying and describing characters; revealing the narrator and characters’ possible points of view; explaining narrative focus as well as helping in the construction of arguments.

Keywords: Portuguese language, referentiation, meaning

“The New Portuguese Literature”: konkanisms and literary criticism in the works of Filinto Cristo Dias

Daniela SPINA

Page 81

This article aims to trace the activities as a teacher, linguist and literary critic of the Goan priest Filinto Cristo Dias (1904-1986), author of one of the first literary histories of Goa, the *Esboço da história da literatura indo-portuguesa* (1957- 1963). Building on reflections on this literary history, on its critical and didactic nature, the intellectual activity of the Goan priest will be examined both from a documentary point of view, placing his works in the historical context of his time, and from a theoretical point of view, suggesting *belonging* as a key concept for reading his critical production.

Keywords: Filinto Cristo Dias, literary history, belonging, Portuguese of Goa, konkanism

Using storytelling to teach oral discourses in Portuguese as an Additional Language classes

Camila DILLI Nunes, Bruna MORELO

Page 91

A Portuguese as an additional language course which centrally explores storytelling started in 2010, at the Portuguese for Foreigners Program of the Federal University of Rio Grande do Sul. Until 2018, fourteen iterations of the course were held. In this article, we introduce the elaboration of the course, some of its activities, the teaching goals and the curricular structure, as well as the notions that underlie the course conception: discourse genres, pedagogical projects and storytelling as performance. In the course, storytelling and language teaching intertwine through a project that culminates in a storytelling circle event. From this experience, we explore aspects that underlie the development of the course, such as playfulness and pleasure; the importance of choosing the story to be told; improvisation; multiplicity of readings and meanings of the stories; the collectivity; disinhibition; and the importance of an interdisciplinary team.

Keywords: storytelling, performance, additional language

They call it “Portuguese”: a Portuguese language learner’s journey through Chinese history

Lili HAN, Vânia REGO

Page 103

Building on previous studies about the teaching of Portuguese in Chinese universities, this article seeks to investigate, from a historical point of view, the period comprised between the 1960s and the 1970s, when the first Portuguese language courses started in China. In this study, we will be taking into account the Chinese historical and political circumstances leading to the creation of the first Portuguese courses in higher education, as well as the different global historical events and their particular influence in the history of the Portuguese-speaking countries. Besides presenting a summary of the historical context during the first years of Portuguese language courses in China, this paper also traces the achievements of some of the first Portuguese language University teachers in China, paying special attention to the life of one of the first graduates in Portuguese in China.

Keywords: teaching Portuguese as a foreign language in China, historical periods, Portuguese-speaking countries



EDITORIAL

Balanço actual do ensino do Português na China: Os fundamentos da revista Orientes do Português.

Carlos ANDRÉ

TEXTOS

Proposta de unidade didáctica de português como língua estrangeira com base na noção Bakhtiniana de gêneros do discurso.

Fang Fang ZHANG

Recursos audiovisuais para o ensino de português como língua estrangeira no contexto universitário sul-coreano.

Leila Beatriz Azevedo PONCIANO & José Carlos VANZELLI

As formas de tratamento no ensino do Português a alunos de língua materna chinesa.

Ye LIN & Maria Helena ANÇÃ

Ensinar a ouvir: para o desenvolvimento da compreensão do oral do aprendente de português língua não materna.

João PEREIRA

Produção de vogais orais tónicas do PLE por falantes nativos de chinês mandarim.

Adelina CASTELO & Maria João FREITAS

Estudo da tradução do eufemismo entre o chinês e o português com base na teoria de equivalência funcional.

Jingjian ZHAO

Referenciação: conceito e efeitos de sentido atribuídos ao texto.

Damares Souza SILVA

«Nova literatura em língua portuguesa»: de concanismos e crítica literária na obra do goês Filinto Cristo Dias.

Daniela SPINA

A contação de histórias no ensino de gêneros orais em português como língua adicional.

Camila DILLI Nunes & Bruna MORELO

Essa tal língua portuguesa: um aprendente de português na encruzilhada da história.

Lili HAN & Vânia REGO