



O Português na Casa do Mundo, Hoje

Coordenação Henrique Barroso

lêuas

O Português na Casa do Mundo, Hoje

Coordenação Henrique Barroso

LIVRUS

*A todo(a)s que
por esse mundo fora
amam a língua portuguesa*

Índice

- 9 **Agradecimentos**
- 11 **D(N)este livro**
- PARTE I – DO PORTUGUÊS NA CASA DO MUNDO, HOJE**
- 19 **INTRODUÇÃO**
O português na casa do mundo, hoje:
portas, janelas e varandas
Henrique Barroso | Universidade do Minho
- 27 **CAPÍTULO I**
Português na casa do mundo:
terminologias e políticas linguísticas
Manuel Célio Conceição | Universidade do Algarve
- 39 **CAPÍTULO II**
O poder das línguas, línguas de poder:
potencial conjunto do espanhol e do português
Ana Paula Laborinho | Organização de
Estados Ibero-americanos (OEI)
- 53 **CAPÍTULO III**
Aquisição/aprendizagem da competência metafórica
no contexto do Português Língua Não Materna:
importância da reestruturação conceptual na
expressão de emoções e valores
Hanna J. Batoréo | Universidade Aberta

- 81 **CAPÍTULO IV**
O Português Língua Não Materna como Área Científica. Um Estudo Empírico de Interferências Linguísticas de Falantes de Português L2 e L3
Paulo Osório | Universidade da Beira Interior
- 111 **CAPÍTULO V**
O português no mundo e a sua estandardização: entre a realidade de uma língua pluricêntrica e o desejo de uma língua internacional
Augusto Soares da Silva | Universidade Católica Portuguesa
- 133 **CAPÍTULO VI**
De todas as línguas se pode ver o mar: o Português e as línguas globais
José Teixeira | Universidade do Minho
- PARTE II - DAS 25 EDIÇÕES DO CURSO ANUAL DE PLE NO ILCH|UMINHO (1993/94-2017/18)**
- 157 **A JEITO DE RELATÓRIO**
Curso Anual de Português Língua Estrangeira (PLE) no ILCH|UMINHO: números e outros dados curiosos
Emília Patrício & Henrique Barroso | BabeliUM-Centro de Línguas do ILCH

Agradecimentos

Este projeto (em rigor, trata-se já de um resultado) não está aqui por acaso, nem aconteceu por acaso – como, aliás, suponha passar-se com todos os projetos.

Por conseguinte, e para além naturalmente do pontapé de saída (numa reunião com as colaboradoras e os colaboradores-docentes de PLE-BabeliUM, de cuja ordem de trabalhos constava o ponto relativo à celebração dos 25 anos do Curso Anual de Português Língua Estrangeira (PLE) no Instituto de Letras e Ciências Humanas da Universidade do Minho) e do acompanhamento/envolvimento, constantes, próprios, foram vários os outros intervenientes que contribuíram para o pôr de pé, pelo que lhes estou profundamente agradecido (sem o seu real contributo, acredite-se, este produto não existiria). Conheçamos, pois, bem como a respetiva especificidade da contribuição.

O diretor do BabeliUM - Centro de Línguas do Instituto de Letras e Ciências Humanas da Universidade do Minho, Prof. Bernhard Sylla, pela receção calorosa do projeto, pela total abertura e, de modo particular, pela disponibilização financeira (a maior parcela).

A Fundação Oriente, por ter sido a instituição (única, aliás) a responder pronta e positivamente à solicitação de apoio financeiro para a realização do Colóquio homónimo, que teve lugar na Universidade do Minho, *Campus* de Gualtar, no dia 8 de fevereiro de 2018.

A LIDEL, por se ter gentilmente associado ao projeto, graças à intervenção do seu assistente pedagógico, Dr. Marco Antunes, participando no esforço financeiro.

As colaboradoras e os colaboradores-docentes do 25º Curso Anual de PLE (Dr. Ricardo Costa, Mestre Sandra Sousa, Doutor António Pereira, Mestre António Freitas, Mestre Marina Brandão,

Mestre Andreia Oliveira e Doutora Patrícia Fernandes), pelo envolvimento, que sei ter sido grande, em todas as atividades comemorativas dos 25 anos do Curso Anual de PLE-BabeliUM.

Os serviços de secretariado do BabeliUM, nomeadamente a Dr.^a Maria José Vieira, por todo o apoio administrativo-burocrático, deveras esmerado, e a Mestre Emília Patrício, por, parafraseando uma ode de Ricardo Reis, ter posto quanto era no mínimo que fazia: foi enorme o seu contributo, incluindo, por sugestão minha, o de primeira autora (ou autora principal) no artigo único da Parte II.

O editor, Senhor Rui Magalhães, da Húmus, por se ter entregado ao projeto editorial, como é seu timbre, de forma inteira, assumindo o compromisso de ter o livro pronto para a Sessão de Encerramento da 25.^a edição do Curso Anual de PLE, a ter lugar no dia 25 de maio de 2018.

E, por fim, mas de longe o menos importante, as e os conferencistas (Prof.^a Ana Paula Laborinho, Prof.^a Hanna J. Batoréo, Prof. Manuel Célio Conceição, Prof. Paulo Osório, Prof. Augusto Soares da Silva e Prof. José Teixeira), por terem aceitado o convite de imediato e de forma entusiástica, pela participação efetiva no Colóquio, despoletando debates participados e proíficos, e pelo envio dos textos: os seis capítulos da Parte I, o mesmo é dizer, o núcleo deste volume.

Henrique Barroso

(Vogal da Comissão Executiva do BabeliUM | Pelouro PLE/PLNM)

Universidade do Minho, *Campus* de Gualtar, Braga,
em finais de abril de 2018

D(N)este livro

Antes de mais nada, devo aqui deixar expresso que este volume constitui um documento-monumento, que me parece também poder valer como símbolo, no dia do seu encerramento oficial (25 de maio de 2018), das comemorações dos 25 anos do Curso Anual de Português Língua Estrangeira (PLE) do BabeliUM – Centro de Línguas do Instituto de Letras e Ciências Humanas (ILCH), ficando para a história desta subunidade de extensão do ILCH, a unidade orgânica de ensino e de investigação da Universidade do Minho que o alberga e, diria mesmo, de que faz parte integrante ou constituinte.

Por se tratar de duas substâncias distintas, muito embora bastante afins, o presente volume está organizado em duas partes. A Parte I, que leva naturalmente o nome do livro (ou este é que o toma daqui – tanto faz), **O Português na Casa do Mundo, hoje**, é constituído por seis estudos, precedidos de uma introdução: os primeiros correspondem às seis contribuições apresentadas no Colóquio homónimo, que teve lugar na Universidade do Minho, *Campus* de Gualtar, no dia 8 de fevereiro de 2018; a segunda, trata-se de um contributo breve e *sui generis* sobre a mesma temática, da pena do coordenador do projeto, e escrito para aqui. A Parte II, denominada **Das 25 edições do Curso Anual de PLE no ILCH|UMINHO (1993/94-2017/18)**, a jeito de relatório (mas de todo um relatório), é constituída por um estudo, ilustrado e/ou suportado por gráficos, sobre a experiência dos 25 anos do Curso Anual de PLE no ILCH|UMINHO.

Na introdução, *O português na casa do mundo, hoje: portas, janelas e varandas*, recorrendo a três metáforas, concentro (BARROSO) a minha reflexão no que reputo serem as

propriedades deveras distintivas ou, se se preferir, as dimensões verdadeiramente relevantes (é evidente que umas são-no sempre mais que outras) do português na Casa Comum da atualidade. De todas elas, bem como ainda de bastantes outras, se fala, com maior ou menor detalhe (depende do autor e/ou do objetivo do estudo), nos seis trabalhos constituintes de outros tantos capítulos da Parte I, o núcleo por excelência da presente publicação.

São vários os fios condutores desta reflexão, como as seguintes pontas (os termos/conceitos-chave) o deixam nitidamente perceber: *língua materna, língua segunda, língua de herança, língua pluricêntrica, língua global, língua de comunicação internacional, língua de negócios, língua de cultura, artes e ciência.*

No capítulo I, *O português na casa do mundo: terminologias e políticas linguísticas*, CONCEIÇÃO defende que a política linguística para a afirmação da língua portuguesa na sua relação constitutiva com o saber, o conhecimento, a ciência, deve impelir ao estudo das terminologias dos diferentes domínios e esferas de atividade. E continua: independentemente da natureza epistemológica e/ou sociocultural dos domínios e/ou esferas de atividade, a sua estruturação concetual e a verbalização em língua portuguesa daí decorrente promovem a inovação lexical e terminológica e o desenvolvimento da língua ao mesmo tempo que, de um ponto de vista discursivo e comunicativo, afirmam estruturas retóricas e interacionais contextual e culturalmente ancoradas. Por conseguinte, o estudo das terminologias em português, respeitando a pluricentricidade e considerando todos os tipos de variação, afirmará esta língua na casa do mundo.

Terminologia, língua e conhecimento, política linguística e variação são os termos/conceitos-chave d(n)este capítulo.^[1]

1 A solicitação dos **resumos** e **palavras-chave** aos autores tinha em mente o seu uso neste local, porque entendo que só eles o fazem/podem fazer de forma fidedigna. Por conseguinte, os textos são praticamente os mesmos, apenas sem aspas, ortografia oficial e com adaptações decorrentes das necessidades sintático-discursivas.

Inversamente, a dos **abstracts** e **keywords**, essa sim, era/é para os usar como tal e no local habitual (entre o título e o início do texto, onde estão), por forma a que um potencial leitor de outra língua materna pudesse/possa, pelo menos, tomar conhecimento do tema tratado em cada um dos contributos.

Os textos aqui coligidos são da inteira responsabilidade dos seus autores.

No capítulo II, *O poder das línguas, línguas de poder: potencial conjunto do espanhol e do português*, LABORINHO começa por referir que a relevante posição do português no conjunto das línguas lhe advém de ser língua oficial da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, da comunidade ibero-americana e da União Europeia. Que a sua dimensão internacional não decorre tanto do significativo número de falantes, mas da sua presença em vários continentes e da capacidade de intercompreensão com outras línguas, em particular o espanhol. Que a proximidade entre o espanhol e o português amplifica a dimensão internacional das duas línguas e representa um importante ativo que deve ser usado a favor dos seus falantes. Por conseguinte, neste trabalho, defende estratégias conjuntas entre as duas línguas e olha para a história longa das políticas de língua que sempre existiram.

Os termos/conceitos-chave só podem ser *língua portuguesa, língua espanhola, política de língua e intercompreensão linguística*.

No capítulo III, *Aquisição/aprendizagem da competência metafórica no contexto do Português Língua Não Materna: importância da reestruturação conceptual na expressão de emoções e valores*, estamos na presença de um texto, desenvolvido no quadro da Linguística Cognitiva, onde BATORÉO discute a noção de *competência metafórica*, no contexto específico da aquisição e aprendizagem do Português como Língua Não Materna (PLNM). Nele se defende que quem aprende uma língua nova deve fazê-lo de um modo *conceptualmente adequado*, adquirindo *consciência metafórica*, se o objetivo é comunicar com os outros, usando linguagem figurada, tal como acontece no dia a dia entre os falantes nativos. Defende-se, também, que a investigação na área não se pode limitar ao estudo restrito da Linguagem, abrangendo antes a interação entre as componentes do trinómio Cognição – Linguagem – Cultura. Esta interação implica tanto ancoragem cultural como *incorporação (embodiment)*, isto é, a conceptualização do mundo é feita neste caso – prototipicamente – através do nosso corpo, assim como das experiências corporais e atividades efetuadas pelo Homem, mediadas pela cultura em que esta experiência se enquadra, dando, deste modo, origem

à *incorporação física e cultural*. Como as culturas diferem entre si, as emoções ou os valores são conceptualizados em partes do corpo diferentes para veicular e projetar no processo de mapeamento emoções ou valores análogos. Conhecer e aprender como este processo se desenvolve num idioma diferente da nossa língua materna obriga ao falante não nativo a *reestruturar-se conceptualmente*, e garante um processo mais motivado, tendo como objetivo comunicar de um modo figurado e utilizar linguagem igualmente figurada na língua não nativa. Para ilustrar os fenómenos, BATORÉO utiliza exemplos do Português Europeu, Inglês, Polaco e Chinês.

Competência metafórica, linguagem figurada na expressão de emoções, Linguística Cognitiva, reestruturação conceptual, aquisição/aprendizagem de Português língua não materna (PLNM) são as expressões terminológicas/conceitos-chave que sustentam e sintetizam este estudo.

No capítulo IV, *O Português Língua Não Materna como Área Científica. Um Estudo Empírico de Interferências Linguísticas de Falantes de Português L2 e L3*, OSÓRIO começa por fazer algumas considerações de ordem mais teórica, na tentativa de enquadrar a área científica do “Português Língua Não Materna” (PLNM) no panorama da investigação atual, tanto dos estudos linguísticos, como da didática das línguas e da psicolinguística. De seguida, apresenta um estudo em que é seu objetivo mostrar quais os aspetos do português, como segunda ou terceira língua, que são mais propensos à influência interlinguística em textos narrativos e argumentativos por estudantes de espanhol que aprendem o português, em Portugal, ao nível B2 de acordo com o *Quadro Europeu Comum de Referência*, centrando-se principalmente nos processos de aquisição, seguindo a denominação de aquisição de segunda língua proposta por um determinado investigador. Chama, por fim, a atenção para o amplo debate em torno da própria designação de L2 levado a cabo pelos pesquisadores, sem muitas vezes se chegar a uma compreensão sobre se o estatuto do idioma está relacionado com questões de aquisição ou de aprendizagem, ou mesmo de ambas.

L2, L3, interferências, memória declarativa, memória procedimental são, pois, os termos/conceitos-chave d(n)este estudo.

No capítulo V, *O português no mundo e a sua standardização: entre a realidade de uma língua pluricêntrica e o desejo de uma língua internacional*, respondendo às questões ontológica e política sobre o que é o português e o que se quer que seja, SILVA começa por evidenciar a realidade de uma *língua pluricêntrica* e o desejo de uma *língua internacional*, argumentando sobre a necessidade de uma plena *standardização pluricêntrica* da língua portuguesa. De seguida, assinalando a sua natureza marcadamente bicêntrica, entre o português europeu e o português brasileiro, reconhece que esta língua apresenta já outros centros nacionais emergentes, particularmente o português moçambicano e o português angolano, para o que convoca indicadores demográficos e demolínguísticos que permitem projetar uma alteração importante do sistema de normas do português na segunda metade do séc. XXI no sentido de um maior pluricentrismo, com um forte crescimento da população e dos falantes de português sobretudo em Angola e Moçambique e um decréscimo populacional em Portugal e no Brasil. Apresenta, depois, os resultados do seu estudo socioletométrico sobre indicadores lexicais, construcionais e atitudinais do bicentrismo divergente do português europeu e brasileiro nos últimos 70 anos. Discute, ainda, as possibilidades de uma gestão mais internacional do português e da construção de um padrão internacional comum. E, por fim, argumenta a favor de uma codificação pluricêntrica, não apenas da ortografia, mas sobretudo da gramática e dos dicionários de português.

Língua pluricêntrica, língua internacional, standardização, socioletometria, política de língua são os termos/conceitos-chave que suportam e sintetizam o presente estudo.

No capítulo VI, *De todas as línguas se pode ver o mar: o Português e as línguas globais*, TEIXEIRA começa por afirmar que há um conjunto de lugares comuns sobre a língua portuguesa que frequentemente são repetidos sem se fazer ideia do que verdadeiramente significam, dizendo que citações como “minha pátria é a língua portuguesa”, “da minha língua vê-se o mar” são usadas, muitas vezes, fora da contextualização e das intencionalidades com que foram produzidas e, do mesmo modo, afirmações sobre o português enquanto língua global, internacional

e policêntrica/pluricêntrica misturam com bastante frequência factos com idealizações sem fundamentação real, concluindo que estas “meias verdades” podem ser inócuas em contextos livres e poéticos, mas podem tornar-se inconvenientes em cenários de política linguística. Por conseguinte, desmitificar alguns desses lugares comuns e refletir sobre os aspetos que devem ser considerados fundamentais para a dimensão pluricêntrica da língua portuguesa é o que TEIXEIRA procura fazer neste texto.

Do exposto, resulta claro que os termos/conceitos-chave deste contributo são *língua portuguesa*, *línguas internacionais*, *línguas pluricêntricas* e *mitos linguísticos*.

E, para terminar, no único capítulo da Parte II, *Curso Anual de Português Língua Estrangeira (PLE) no ILCH|UMINHO: números e outros dados curiosos*, PATRÍCIO & BARROSO, recordando que a necessidade de aprender uma língua para além da que é partilhada por uma sociedade se tem desde sempre revelado ser essencial, afirmam que, na atualidade, essa necessidade como que refinou, ou seja, é ainda mais premente, devido sobretudo à maior porosidade das fronteiras, que se traduz num mundo cada vez mais plurilingue e pluricultural. Ao analisar a evolução do Curso Anual de Português Língua Estrangeira, que se encontra a celebrar os seus 25 anos de existência, gizou-se o presente estudo, com a finalidade de contribuir para uma compreensão do efeito da aprendizagem do Português na qualidade de língua estrangeira como forma de promoção do diálogo intercultural.

Curso Anual, Português Língua Estrangeira, BabeliUM – Centro de Línguas, Instituto de Letras e Ciências Humanas e Universidade do Minho são as expressões terminológicas/conceitos-chave que sustentam e sintetizam este trabalho.

Henrique Barroso
(Coordenador do projeto)

Universidade do Minho, *Campus* de Gualtar, Braga,
em finais de abril de 2018

PARTE I

**DO PORTUGUÊS NA CASA DO MUNDO,
HOJE**

INTRODUÇÃO

O português na casa do mundo, hoje: portas, janelas e varandas

HENRIQUE BARROSO

DEPL • ILCH – UNIVERSIDADE DO MINHO | CEHUM

hbarroso@ilch-uminho.pt

Abstract: Drawing on three metaphors, I will focus my reflection on what I consider to be the distinctive properties or, in other words, the truly relevant dimensions of the Portuguese language in today's Common House, namely: the Portuguese as a gateway (gateways) for the world, as a window (windows) from which one can see/ know/ identify the world, and finally as a balcony (balconies) that allows one to contemplate/ appreciate the world.

Keywords: Mother tongue; second language; heritage language; pluricentric language; global language; language of international communication; business language; language of culture, arts and science.



1. Ponto de partida

Do português, como aliás de qualquer outra língua – de todas, portanto –, vê-se o Mundo.^[1] Esta, porém, e contrariamente

1 Vem aqui a propósito, mais próximo ou mais remoto (dependerá da interpretação que cada um entenda fazer), convocar a coletânea de ensaios, praticamente com o mesmo nome, *Uma língua para ver o mundo: olhando o português a partir de Macau*, onde o seu autor (André 2016) põe em destaque, numa visão e/ou arrumação tripartida (“Olhando o português”, pp. 19-90; “Uma língua para ver o mundo”, pp. 91-160; “Um olhar a partir de Macau”, pp. 161-243), a importância crescente desta língua no maior país

a muitas outras – mas também à semelhança de várias outras –, na mesma e noutras épocas, foi-se disseminando pelo Mundo. Como, aliás, também outras – sobretudo o castelhano.^[2] E, nessas variadíssimas e distintíssimas latitudes e longitudes, foi-se pegando ao solo, criando raízes, crescendo e, hoje, o português é língua materna (na Europa e na América, sobretudo, e em parte em África), língua segunda (particularmente em Cabo Verde e Timor-Leste), língua nacional (em Angola e Moçambique, de modo específico) e língua de herança/língua de afetos (nas muitas e diversas diásporas) de cerca de 273 milhões de falantes (mais precisamente, e segundo o Observatório da Língua Portuguesa,^[3] 272 730 000, assim distribuídos: Portugal: um pouco mais de 10 milhões; Brasil: 207 milhões; Moçambique: 27 milhões; Angola: 25 milhões; Guiné-Bissau: 1,8 milhões; Timor-Leste: 1,24 milhões; Cabo Verde: meio milhão; São Tomé e Príncipe: 190 mil), o que lhe confere a quarta posição entre as línguas maternas mais faladas no Mundo.

E a isto, acrescenta-se agora o seu estatuto de língua estrangeira que, nos últimos anos, graças à procura vinda sobretudo do Oriente (da China, de modo destacado), tem crescido exponencialmente, mas também de outras paragens bem dispersas pelo globo.^[4]

da Ásia (a República Popular da China), particularmente, mas também em toda a região geoestratégica da Ásia-Pacífico, e, pode dizer-se, quase exclusivamente por razões de mercado. Esta observação faz todo o sentido porque, logo nos primeiros anos do presente século e milénio, o Governo da República Popular da China tomou a decisão política de transformar Macau numa plataforma de serviços para a cooperação entre a China e os países de expressão portuguesa.

- 2 Sobre a dimensão internacional desta língua ou, melhor ainda, sobre o potencial conjunto do espanhol e do português, cf. Laborinho (2018), trabalho inserto neste volume. Para melhor perceber a razão desta nota, deve referir-se que a proximidade entre o português e o castelhano faz destas línguas o maior bloco linguístico indo-europeu: cerca de 700 milhões de falantes nativos, na atualidade.
- 3 Cf. <http://www.observalinguaportuguesa.org>.
- 4 Por exemplo, em 2016/17, o Camões - Instituto da Cooperação e da Língua recenseou duzentos mil estudantes, em setenta países. Sobre este assunto, e para maior detalhe, compulsar "O ensino do Português no mundo", o capítulo III de *Novo Atlas da Língua Portuguesa* (Reto; Machado; Esperança 2016: 71-91).

2. Início da reflexão

Antes de sair da geografia que lhe deu nascimento ou, se se quiser (invertendo a orientação do foco), de iniciar a aventura por outras paragens,^[5] o português, como todas as línguas (neste ponto, não se distingue absolutamente de nenhuma outra), tinha, por natureza, as próprias *porta*, *janela* e *varanda*, ou seja: a primeira para poder aceder ao mundo, a segunda para o poder ver/conhecer/perceber e, por fim, a terceira para o poder contemplar/apreciar (esteticamente). Isto, por si, é absolutamente singular – de um valor incomensurável, portanto. Porém, multipliquemo-lo, no mínimo e também naturalmente, por oito (todos os espaços onde é língua materna, língua segunda e/ou língua nacional), e aí são oito vezes mais portas, oito vezes mais janelas e oito vezes mais varandas.^[6]

Dito isto, e antes de avançar, não devemos esquecer (pelo contrário: ter bem presente) os outros espaços onde é língua de herança e/ou língua de afetos^[7] e, ainda (é evidente), aqueles outros onde é ensinada/aprendida como língua estrangeira.^[8] Por conseguinte – é o corolário –, estamos na presença de uma

5 Sobre estas duas facetas da língua portuguesa, comparadas a solo e a horizonte, cf. Silva (2016: 8-29).

6 Já tinha escrito este parágrafo (depois de ter pensado aturadamente no seu conteúdo – é óbvio), quando me deparei, no passado Dia da Língua Portuguesa e da Cultura da CPLP, com o sugestivo título de uma reportagem jornalística “Quantas línguas cabem na língua portuguesa?” (*Diário de Notícias*, on-line, secção Artes, 5 de maio de 2018, assinada por Maria João Caetano), que vem bem ao encontro do que ali afirmo, senão vejamos (cito apenas a síntese inicial, a negrito, e o início da reportagem): ***Em Cabo Verde não se pode usar a expressão “pitada de sal”. No Brasil ninguém sabe o que é um autoclismo. Mas todos nos entendemos. Hoje é dia da Língua Portuguesa, que é falada por mais de 260 milhões de pessoas*** “*Eu pergunto se ele vai de terno, ele me diz que não vai de fato. Eu uso calcinhas, que ele diz que são cuecas, ele usa boxers, que eu digo que são cuecas.*” *Parece caricatura mas não é. “Eu digo para de frescura e ele me diz não me venhas com fitas. Eu digo que ele não sabe porra nenhuma, ele diz que eu não sei a ponta de um cornó.” Os problemas de comunicação da brasileira Ruth e do seu marido, o português Filipe, foram o tema da crónica semanal que ela assina no Estadão, no passado dia 22 de abril. O título era: “Eu digo “Brasiu”, ele diz “Purtugal””. E nela Ruth Manus elencava os vários equívocos provocados pelas diferentes línguas que eles usam, apesar de ambos falarem a mesma língua portuguesa.*

7 Sobre o português nesta qualidade e em estreita conexão com o processo de aquisição da linguagem, cf. Flores (2016: 161-173).

8 Como exemplo de uma situação concreta (o PLE na República Checa), veja-se Svobodová (2016: 141-160).

língua pluricontinental, pluricultural e, conseqüentemente, pluricêntrica.^[9] Daí as ...

2.1 ... portas ...

... que são tantas quantas as variedades do português resultantes de todas estas variáveis (distintos sabores, distintos aromas, distintas sonoridades, distintos sentimentos, distintas emoções, distintos...), como é de todo compreensível, pois, primeiro, entramos em casa (de preferência, pela porta grande ou principal) e, depois, fazemos o respetivo reconhecimento, para nos sentirmos bem, estarmos à vontade, para recuperarmos o conforto, a intimidade, os afetos.

Cabe, neste âmbito, reportar o seguinte: se esses oito acessos se servirem da mesma ortografia (disse ‘ortografia’, não ‘(orto) fonia’ – esta, é das leis orgânicas da matéria, exhibe mudança constante, contínua; aquela, contrariamente, é invariante, discreta), resulta evidente o acesso uniformizado/simplificado/universal (muito importante!) aos não pertencentes à extensa comunidade de falantes de língua portuguesa, mas que a querem aprender por muitas e variadas razões, desde as profissionais e laborais, passando pelas amorosas e/ou afetivas, até às de mera e simples curiosidade.

De seguida, e uma vez familiarizados com o ambiente, podemos e devemos observar o que está no seu entorno e, para o fazer, terá obrigatoriamente de ser através de uma passagem estreita que focalize e/ou oriente o foco para os objetos do mundo, por forma a poder vê-los e perceber o seu funcionamento. Daí as ...

2.2 ... janelas ...

O português é língua de conhecimento e de ciência desde o séc. XVI (Castro 2009), altura em que o latim começou a ceder o

9 Sobre esta última propriedade do português, *vide*, entre outros, Silva (2016: 67-83) e Batoréo (2016: 85-101).

lugar às línguas novilatinas ou estas, porque tinham acabado de se tornar adultas, assumiram naturalmente esse papel.^[10]

Não há dúvida de que se produz conhecimento em português – muito e em todas as áreas (e, por razões de todos conhecidas, quase exclusivamente em Portugal e no Brasil). Acontece, porém, que está ainda por fazer o que devia/tinha de já ter começado a ser feito com sistematicidade: a sua divulgação através da tradução para outras línguas.

Finalmente, satisfeitas as duas fases e/ou condições anteriores, a língua pode ser tratada e/ou usada em termos artísticos, ou seja, com função estética. Daí, por fim, as ...

2.3 ... *varandas* ...

O português é uma língua de prestígio cultural elevado, com forte afirmação na literatura, na música, no cinema, nas artes performativas, no turismo, etc. Por exemplo, e no que à música diz respeito, posso referir os seguintes nomes (trata-se de uma mera amostra. É esta, porque sim. Mas podia ser perfeitamente outra): Tom Jobim, Chico Buarque, Caetano Veloso, Gilberto Gil, Maria Bethânia (Brasil); Cesária Évora, Sara Tavares (Cabo Verde); Anselmo Ralph (Angola); Calema (São Tomé e Príncipe); Sérgio Godinho, Jorge Palma, Zeca Afonso, Fausto (Portugal), que documentam distintas sonoridades e outros tantos timbres.

E relativamente à Literatura, temos esta outra (mas poderíamos ter várias): Pepetela, Luandino Vieira, José Eduardo Agualusa (Angola); José Craveirinha, Mia Couto, Paulina Chiziane (Moçambique); Machado de Assis, João Guimarães Rosa, Carlos Drummond de Andrade, Clarice Lispector, Jorge Amado (Brasil); Arménio Vieira, Germano Almeida, Orlanda Amarílis (Cabo Verde); Abdulai Sila (Guiné-Bissau); Conceição Lima (São Tomé e Príncipe); Luís Cardoso (Timor-Leste); Luís de Camões, Eça de Queiroz, Fernando Pessoa, David Mourão-Ferreira, José Saramago, Agustina Bessa-Luís, António Gedeão (Portugal).

10 Deste estatuto, do português como metalíngua ou língua de ciência, bem como do de língua digital (tecnologia), *vide* Bautista (2017: 221-230), Teixeira (2016: 175-190), Barreiro (2016: 31-47) e Branco *et al.* (2011).

E, para terminar, numa outra perspetiva, mas ainda neste âmbito, o português é a quinta língua mais usada na internet e a terceira mais usada no *facebook* (Reto; Machado; Esperança 2016: 242-247).

3. Ponto de chegada

A força global da língua portuguesa (o português como língua global ou de comunicação internacional^[11]) é um facto resultante de e/ou evidenciado por estes outros factos/dados: o potencial económico e cultural dos países que consideram o português como seu património comum; o número de falantes de português e sua projeção até ao final do séc. XXI (dos atuais cerca de 273 milhões passar-se-á para os 487 milhões); o panorama bastante amplo do ensino do Português no mundo (um trabalho feito tanto pelo Instituto Camões quanto pela Rede Brasil Cultural), com destaque, pela importância estratégica, dos casos dos Estados Unidos da América e da China; as várias e distintas diásporas e, ainda, o número considerável de crioulos de base portuguesa; indicadores vários relacionados com o poder de uma língua/poder económico dos países que a falam;^[12] indicadores das áreas da cultura, das indústrias criativas e da ciência; a unidade e diversidade do português nos oito países lusófonos.^[13]

Esta reflexão, como terá oportunidade de se verificar de seguida, vai ser cabalmente ilustrada e amplamente alargada pelas reflexões/contribuições do(a)s colegas-especialistas Conceição (cap. I), Laborinho (cap. II), Batoré (cap. III), Osório (cap. IV), Silva (cap. V) e Teixeira (cap. VI).

11 Para uma compreensão cabal destes termos/conceitos, cf. Santos (2016: 49-66) e Mulinacci (2016: 103-127).

12 Sobre este tópico, cf. Esperança (2016: 15-30).

13 Sobre todos estes factos/dados, cf. Reto; Machado; Esperança (2016).

Referências

- ANDRÉ, Carlos Ascenso (2016). *Uma língua para ver o mundo: olhando o português a partir de Macau*. Macau: Instituto Politécnico de Macau.
- BARREIRO, Anabela (2016). Contributos para o aumento de qualidade na língua digital. In Teixeira, José (Org.). *O português como língua num mundo global: problemas e potencialidades*, pp. 31-47.
- BATORÉO, Hanna J. (2016). Que gramática temos para estudar o português língua pluricêntrica? In Teixeira, José (Org.). *O português como língua num mundo global: problemas e potencialidades*, pp. 85-101.
- BAUTISTA, Alberto Gómez (2017). A língua portuguesa e a ciência: problemas e desafios. In Ferreira, António Manuel; Morais, Carlos; Brasete, Maria Fernanda; Coimbra, Lídia Rosa (eds.). *Pelos mares da língua portuguesa 3*. Aveiro: UA Editora, pp. 221-230.
- BRANCO, António *et al.* (2011). *A língua portuguesa na era digital*. Coleção Livros Brancos. Meta-net, Springer. Disponível em: <http://www.meta-net.eu/whitepapers/e-book/portuguese.pdf>.
- CAMÕES – INSTITUTO DA COOPERAÇÃO E DA LÍNGUA: <http://www.instituto-camoes.pt>.
- CASTRO, Ivo (2009). Português, Língua de Ciência. Comunicação [inédita] ao Colóquio *A Internacionalização da Língua Portuguesa*, Associação Sindical dos Diplomatas Portugueses, Lisboa, 16.VI.2009.
- DIÁRIO DE NOTÍCIAS: <https://www.dn.pt/artes/.../quantas-linguas-ca-bem-na-lingua-portuguesa-9309937.html>.
- ESPERANÇA, José Paulo (2016). Efeito da proximidade linguística no comércio internacional: o português no conjunto das línguas globais. In Teixeira, José (Org.). *O português como língua num mundo global: problemas e potencialidades*, pp. 15-30.
- FLORES, Cristina M. M. (2016). Um olhar sobre o processo de aquisição da linguagem através do estudo do português como língua de herança. In Teixeira, José (Org.). *O português como língua num mundo global: problemas e potencialidades*, pp. 161-173.
- LABORINHO, Ana Paula (2018). O poder das línguas, línguas de poder: potencial conjunto do espanhol e do português. [inserto neste volume]
- MULINACCI, Roberto (2016). Não falem português, falem brasileiros. Algumas notas sobre a noção de português como língua internacional. In Teixeira, José (Org.). *O português como língua num mundo global: problemas e potencialidades*, pp. 103-127.
- OBSERVATÓRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA: <http://www.observalinguapor-tuguesa.org>.

- RETO, Luís Antero; Machado, Fernando Luís; Esperança, José Paulo (2016). *Novo atlas da língua portuguesa*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.
- SANTOS, Diana (2016). Português internacional: alguns argumentos. In Teixeira, José (Org.). *O português como língua num mundo global: problemas e potencialidades*, pp. 49-66.
- SILVA, Augusto Santos (2016). Da língua como solo e como horizonte. In Reto, Luís Antero; Machado, Fernando Luís; Esperança, José Paulo. *Novo atlas da língua portuguesa*, pp. 8-29.
- SILVA, Augusto Soares da (2016). O português como língua pluricêntrica: indicadores linguísticos e sociais e novos métodos de investigação. In Teixeira, José (Org.). *O português como língua num mundo global: problemas e potencialidades*, pp. 67-83.
- SVOBODOVÁ, Iva (2016). Português como língua estrangeira na República Checa. In Teixeira, José (Org.). *O português como língua num mundo global: problemas e potencialidades*, pp. 141-160.
- TEIXEIRA, José (2016). Português, língua de ciência? In Teixeira, José (Org.). *O português como língua num mundo global: problemas e potencialidades*, pp. 175-190.
- TEIXEIRA, José (Org.) (2016). *O português como língua num mundo global: problemas e potencialidades*. Vila Nova de Famalicão: Húmus e Centro de Estudos Lusíadas da Universidade do Minho.

CAPÍTULO I

Português na casa do mundo: terminologias e políticas linguísticas

MANUEL CÉLIO CONCEIÇÃO

FCHS - UNIVERSIDADE DO ALGARVE | CLUNL NOVA

mconcei@ualg.pt

Abstract: Portuguese Language policy, in its constitutive relationship with knowledge and science, must include the study of terminologies of the different domains and spheres of activity. Regardless of the epistemological and / or sociocultural nature of the domains and / or spheres of activity, their conceptual organization and verbalization in Portuguese promote lexical and terminological innovation and language development; from a discursive and a communicative point of view, they also show contextually and culturally anchored rhetorical and interactional structures. The study of terminologies in Portuguese, respecting pluricentricity and considering all types of variation, will enhance the presence of this language in the house of the world.

Keywords: terminology; language and knowledge; language policy; variation.



A discussão sobre a diversidade linguística na sociedade em geral e no ensino superior em particular, sendo frequente e promovendo debates nem sempre suficientemente racionais, fundamenta parte dos argumentos de uma conceção de língua discutível e redutora. Para refletir acerca do português,

no âmbito desta diversidade, que é a casa do mundo, é, pois, necessário, começar por delimitar o conceito de língua.

Por simplificação do conceito saussureano de “langue”, tem-se vindo a assumir que uma língua é um código de comunicação e esta simplificação leva a que se possa pensar que aprender/ usar uma língua resulta apenas da memorização de estruturas linguísticas, gramaticais e pragmáticas. Cingirmos o conceito de língua a estes traços seria confundi-lo, *mutatis mutandis*, com o código da estrada ou com o código de bandeiras para banhistas.

É indiscutível que uma língua tem uma estrutura mas, acima de tudo, uma língua permite uma atividade comunicativa que, adaptando-se aos intervenientes, às intenções e aos diferentes contextos, usa a referida estrutura. Para marcar claramente a que se trata de um processo, de um *continuum*, Swain (1985) cunhou o termo “*linguaging*”, que designa o processo cognitivo que estabelece a negociação e a produção de sentido. Recentemente Love (2017: 115), distinguindo “*linguaging*” de “*language*”, definiu este termo como “*a cover term for activities involving language: speaking, hearing (listening), writing, reading, ‘signing’ and interpreting sign language*”.

Estas conceções teóricas são aqui importantes por enfatizarem que uma língua não é um mero código de comunicação e que o conhecimento da estrutura e o seu uso de forma mais ou menos automática não garante domínio do ato comunicativo nem a possibilidade de gestão estratégica do mesmo. Os falantes de uma língua não se cingem a replicar normas e formas, atualizando variedades pré-existentes, eles contribuem para que a língua se institua como património passado, presente e, sobretudo, emergente, como *locus* de expressão capaz de denominar o novo e como elemento estruturante da construção social.

A língua tem, então, funções de concetualização, de tematização e de topicalização que lhe permitem também assumir-se como mediadora (relembro as aceções de mediação e de metacognição de Vygostky (1978)). A mediação exprime-se por meio de componentes da competência linguística dos falantes tais como a reflexividade, a recursividade e a reformulação, ou seja, da função metalinguística (tal como foi definida por Jakobson (1960)). É na e pela língua que construímos e disseminamos saberes.

A diversidade linguística, quer do ponto de vista de diferentes línguas quer do ponto de vista de diferentes variantes e variedades de uma dada língua, é especificidade intrínseca a formas de ver o mundo e a organizações sociais que revelam a ecologia da casa mundo no quadro da complexidade que caracteriza o ser humano.

Refletir e tomar decisões sobre usos das línguas e das suas variantes e variedades é matéria de investigação da sociolinguística e das políticas de línguas. Se a sociolinguística pretende, em primeira instância, analisar a relação entre língua(s) e grupos sociais, as políticas de línguas incluem na sua reflexão também, entre outros, a identificação e problematização das representações, das crenças, dos poderes, das atitudes e das decisões relativamente às línguas e às relações que estabelecem entre elas. Este último aspeto é crucial, pois como afirmava Lúcia Jorge (2016), referindo-se à riqueza da língua portuguesa, “a mestiçagem é um dos processos que assegura o fulgor de uma língua e dela faz a sua prova de vitalidade.”

As decisões sobre as línguas não podem em caso algum ferir os direitos linguísticos dos falantes. Têm que considerar a desterritorialização que se tem vindo a afirmar pela sucessiva imprecisão da delimitação das geografias político-culturais e linguísticas e assumir a gestão de forças, de poderes e de centros de decisão em relação às línguas e aos respetivos usos. As políticas de língua devem resultar, não de imposição, mas da observação de práticas emergentes e regulares e devem ser concebidas numa ótica antropológica de base social que decorre da representação linguística contextual, das referidas práticas culturais, políticas, sociais, económicas, etc. e dos discursos reais que revelam os imaginários partilhados.

Explicitada a conceção de língua e enunciados sumariamente princípios de políticas de línguas, regressemos ao português no seio da diversidade e da complexidade que caracterizam a casa do mundo. Por não poder ser meramente veicular, por não ter menos recursos do que qualquer outra língua (ainda que possa ter sido promovida a *franca* ou *académica*, sob pretextos da ilusão de transparência e da neutralidade que, de facto, são inexistentes), uma vez que o conhecimento / o saber / a ciência

se criam, se constroem, se adquirem e se transmitem pela comunicação verbal, ou seja, na /com a/ pela língua, é inequívoca a necessidade do trabalho terminológico em língua portuguesa.

Afirmar que a língua portuguesa é uma língua de ciência (Teixeira, 2016) pode parecer uma ousadia num contexto em que (particularmente no ensino superior e na investigação) se propaga que não há qualidade, excelência nem internacionalização se não for tudo numa língua única. É também uma questão de respeito por se entender que entre as línguas não pode haver hierarquias e não há línguas com mais recursos do que outras para serem usadas em determinados contextos. Relembre-se que a história da ciência também se fez em português. Garcia da Orta ou Pedro Nunes são disso exemplos.

A língua portuguesa é, pois, uma língua de ciência, ou seja, uma língua em que se concetualiza, se reformula, se adquire e se dissemina o conhecimento. Por razões de natureza sociopolítica ou económica, tem-se restringido a aceção de conhecimento ao processo e ao produto resultante de investigação de ponta, por exemplo no ensino superior e nos centros de investigação. Parece-nos mais correto alargar o conceito e considerar conhecimento todo o saber historicamente construído e resultante da atividade humana. Devem, assim, ser aqui incluídos os conhecimentos de natureza etnológica, os conhecimentos das diferentes esferas e áreas de atividade e obviamente os conhecimentos, geralmente especializados, veiculados e trabalhados em contexto escolar, universitário e de investigação. São estes últimos que têm maior capacidade de gerar inovação e que necessitam de validação externa, por isso se afirma com facilidade que deve ser verbalizado numa língua dita internacional ou franca. Tal pode ser irrefutável, mas não suficiente, pois todas as inovações ou evoluções da ciência só têm impacto se os potenciais beneficiários as puderem compreender e usar, logo não podem estar exclusivamente fixadas numa língua que esses beneficiários não compreendem.

A língua portuguesa (como todas as outras) é língua de ciência por conter os recursos de denominação e de estruturação discursiva (ou os meios para serem criados) que permitem verbalizar o saber e o conhecimento nas suas diferentes fases de

descoberta, experimentação, sistematização, refutação, aplicação, ensino etc. A riqueza desses recursos é mais significativa por se tratar de uma língua pluricêntrica (embora em Portugal haja ainda alguns que, arreigados a uma concepção colonialista, não o aceitem com facilidade).

A concepção de que a língua portuguesa é língua de ciência deve ser um elemento estruturante da política de língua, visando realçar a imperiosa necessidade de estudo do uso dos vocabulários e do enriquecimento vocabular, em geral, e dos estudos terminológicos, em particular. A língua portuguesa, sobretudo por via da sua pluricentricidade e da sua difusão no mundo, enriquece-se permanentemente e assimila estruturas de muitas outras línguas com as quais contacta. Preconceitos linguísticos ajuízam esses contactos e reagem menos negativamente aos empréstimos de línguas como o inglês (ou, no passado, o francês) do que os que são feitos a línguas bantu ou ao tupi, por exemplo. Justificam ainda estes preconceitos do juízo negativo a aproximações a variantes e/ou variedades do português de África ou das Américas ao português europeu por não aceitarem a pluricentricidade.

Se na comunicação do quotidiano, na imprensa de grande circulação ou mesmo na literatura as questões da língua apaixonam os seus supostos defensores no que diz respeito à ortografia (por entenderem que é mais do que convenção gráfica), nos domínios da técnica, da tecnologia e da ciência é muito menor a sanha de “defesa da língua”. Os anglicismos, a retórica discursiva anglo-saxónica ou mesmo o uso exclusivo do inglês incomodam poucos e sobretudo são aceites ou mesmo promovidos por quem deveria contribuir para que se cumpra a Constituição da República Portuguesa, nomeadamente a alínea f) do artigo 9º que afirma ser uma tarefa fundamental do estado “assegurar o ensino e a valorização permanente, defender o uso e promover a difusão internacional da língua portuguesa;” e o número 3 do artigo 11º, que estipula que “a língua oficial é o Português.”

O cumprimento do acima referido obriga à existência de uma política de língua para o português que concretize os desideratos constitucionais – o que nem sempre é claro! Vários são os exemplos de desrespeito do texto fundamental, quer pelos

organismos oficiais que preferem o inglês quer pelas instituições que valorizam mais a produção textual em inglês, do que a que é feita em português, ou quer ainda por muitos falantes que se revoltam porque se deixam de escrever consoantes que não se pronunciam mas que não reagem ao uso permanente de formas em inglês em detrimento das que existem e português. No que ao uso da língua nas situações de comunicação em contexto técnico e científico diz respeito, há esferas de atividades, áreas de estudo e domínios do saber em que já se verificou o que se convencionou chamar perda de domínio^[1]. Perda de domínio designa a incapacidade de uso de denominações numa língua por se usarem sistematicamente denominações em outras línguas. Veja-se o exemplo do transporte aéreo. Fazemos o *ckeck-in*, na esperança de que não haja *over-booking* e, uma vez no avião, só descolamos depois de ter feito a verificação de portas em *arm e cross check*.

A perda de domínio ocorre não por falta de recursos na língua para criar as denominações dos conceitos mas por a representação do valor da língua ser deficiente, sendo que se entende que se for em inglês a comunicação se torna mais fácil. É uma visão simplista e utilitarista da língua que omite e destrói o seu valor intrínseco de constituição do saber. A valorização da língua portuguesa no âmbito da ciência e da técnica não se pode fazer sem estudos terminológicos que, numa ótica mais textual, sistematizem as denominações em uso, e que, numa ótica mais cognitiva ou mesmo ontológica, contribuam para a estruturação e organização dos conhecimentos e do saber. Esta estruturação é sempre um processo e não um produto por os conceitos poderem ser abordados em função da existência espaço-temporal e das relações de interdisciplinaridade, não havendo saturação concetual. Além das alterações nas relações concetuais, resultantes da multidimensionalidade, do dinamismo e da flexibilidade concetuais, também as denominações e/os respetivos significados podem sofrer alterações. Estas alterações, atestáveis pela

1 Laurén et al (2007:5) apresentam a seguinte definição de perda de domínio: "Loss of ability to communicate in the national language at all levels of an area of knowledge because of deficient further development of the necessary means of professional communication".

variação e pela neologia terminológica, revelam a evolução e a inovação em ciência.

A afirmação da língua portuguesa como língua de ciência carece, assim, do desenvolvimento dos estudos terminológicos do ponto de vista teórico-metodológico que sustentem abordagens que possam ter em conta a quase incontrolável variação decorrente não apenas de questões sociais e de níveis de conhecimento mas sobretudo da pluricentricidade e da variação diatópica. Só desta forma, sempre tendo presente a necessidade de reformulação como característica estruturante e garante da qualidade da comunicação e a assunção de que o conhecimento se constrói num vai e vem de compreensão / não compreensão / questionamento, parece ser possível a afirmação do português nas áreas da ciência e das técnicas. É ainda necessário revisitar o conceito algo elitista segundo o qual no discurso técnico e científico, na comunicação profissional e técnica, reinam a objetividade e a neutralidade. Esta concepção remete para a ideia acima referida que considera uma língua um mero conjunto de etiquetas que põe nomes nas coisas. Tendo esta aceção sido já rebatida e sendo claro que em todos os discursos existe a presença do homem na linguagem, também neste âmbito, o da comunicação profissional, técnica e científica, é necessário considerar duas polaridades, entre o especializado e o não especializado, estando as emoções presentes em ambos. Cite-se a título de exemplo o caso do futebol em que os termos específicos (e muito diferentes entre variantes do português) convivem no discurso com unidades lexicais não terminológicas, com neologismos formados a partir de nomes próprios e com entoações e ritmos específicos que caracterizam o discurso do relato do jogo de futebol, por exemplo. As alterações terminológicas neste domínio mostram que a inovação só pode ocorrer devido ao uso dos recursos linguísticos em situações muito diversas, as situações vividas, e não numa língua franca ou com estatuto semelhante, em que a almejada neutralidade impede a presença de traços individuais e culturais contextualmente determinados.

A categorização do português com o estatuto que aqui se reivindica, isento de neutralidade e de transparência, evitará a erosão linguística e promoverá o respeito pela sua riquíssima

variação interna decorrente de as comunidades académicas, científicas ou técnicas do espaço da língua portuguesa estarem ancoradas em espaços e tempos diferenciados mas com possível interação instantânea por via da acima evocada desterritorialização e da virtualização ocorridas na comunicação. O facto de falantes da língua portuguesa viverem numa geografia diversificada em que as distâncias não se medem em quilómetros mas em facilidade / dificuldade de ligação digital e o facto de também viverem em tempos assíncronos faz emergir a variação (por vezes anárquica) e nesse aparente caos se reafirma a necessidade da terminologia para que a ciência se faça em português.

Em terminologia é comum falar-se de domínios relativos à estruturação positivista das ciências mas é raro dar-se atenção à terminologia e aos usos da língua em esferas de atividade mais tradicionais com sustentação etnológica e cultural. Se é verdade que é necessário evitar os anglicismos em domínios como a medicina, não o é menos no domínio da alimentação ou da dieta mediterrânica. O trabalho científico e as descobertas no âmbito das técnicas e das tecnologias têm que ser localmente robustos e ter impacto para que sejam legitimados financeira e politicamente e contribuam para o respeito dos princípios da diversidade e da igualdade. Não resta dúvida de que quanto maior é a circulação de pessoas, de bens, de conhecimentos, maior a tendência para a uniformização, para um monolingüismo arbitrário que supostamente crie a ideia de igualdade e facilite os intercâmbios. Foi com esse mesmo objetivo que, no âmbito do comércio internacional, se criaram os incoterms. Deve dizer-se que os incoterms são de facto etiquetas para um mesmo referente e não são propriamente unidades lexicais e que esta experiência não é replicável na generalidade dos domínios ou esferas de atividade. Em domínios como a alimentação ou a indústria alimentar, não usar termos em português é negar a igualdade de acesso à informação para todos os consumidores, criar problemas até de saúde pública e, ao mesmo tempo, correr os riscos de fracasso económico. Tal como em exemplos anteriores, a escolha da língua em uso e das respetivas implicações na interação comunicativa resultam de medidas de política linguística, ou, na maior parte dos casos, da falta dela.

Há casos em que pode ser defensável preterir-se a língua portuguesa em favor por exemplo da internacionalização ou da penetração em outros mercados mas esta prática não pode implicar cessação do uso do português, impedimento do desenvolvimento de inovação lexical e terminológica ou diminuição do estatuto dos saberes tradicionais e localmente ancorados. Veja-se o caso da dieta mediterrânica (Conceição, 2016a). Como a etimologia de dieta indica, trata-se de um modo de vida próprio do espaço mediterrânico que engloba diferentes saberes, disciplinas, técnicas, áreas do saber, etc. da arquitetura à nutrição, da alimentação à organização social e cultural. Além de outros estudos em outras áreas, no que à questão linguística diz respeito, só com a promoção dos estudos terminológicos sob a égide de uma terminologia cultural e etnográfica que registe todas as variantes locais das designações dos conceitos se poderá manter esta forma de vida. Sem conhecimento da forma de verbalizar os saberes não é possível que os mesmos passem de geração em geração. Este domínio, que, na realidade, é de delimitação complexa (Machinho, 2018), sendo por isso preferível a denominação área de atividade, à semelhança de muitos outros, carece de uma sistematização terminológica exaustiva.

Os domínios acima têm particularidades constitutivas que determinam perspetivas diferentes da necessidade de afirmação da língua portuguesa no seu seio. Nos últimos meses, por termos integrado o grupo de trabalho da cátedra UNESCO em ecologia costeira, com a missão de perspetivar a questão da circulação do conhecimento neste domínio e a respetiva verbalização, temos tentado estruturar o conhecimento disponível. Esta cátedra insere-se num conjunto de outras relativas à água e à sua importância para a vida na Terra; tendo sido criadas pela UNESCO, à dimensão cultural de toda a atividade é dado grande relevo. Se é verdade que da língua portuguesa se vê o mar, como disse, em Bruxelas, em 1991, Virgílio Ferreira^[2], também é verdade que se vê de muitas outras e que as múltiplas visões justificam uma variação terminológica quase impossível de atestar e de analisar. A primeira etapa deste trabalho tem

2 Retirado do discurso, "A voz do mar", proferido pelo autor em 1991 na cerimónia em que lhe foi atribuído o prémio Europália.

sido a delimitação concetual com recurso aos especialistas e às informações disponíveis em outras línguas pela análise de textos de outras cátedras. O primeiro conceito é o que é denominado por ecohidrologia^[3] costeira que, por corresponder à aceção de saber/ciência que estuda e descreve os mecanismos de circulação da água que justificam relações entre os seres humanos e os respetivos contextos ecológicos, tem que ser analisado também nas aceções e denominações que pode ter em outras latitudes da língua portuguesa. A existência de uma terminologia da ecohidrologia costeira será a forma de se preservar a língua portuguesa em tudo o que respeita a este domínio, além de contribuir também para a educação acerca do uso do recurso que é a água.

Situando-se, como acima referido, na casa do mundo, a afirmação identitária da língua portuguesa na sua pluricentricidade e na sua muita rica capacidade de variação, ocorre em grande medida pela manutenção, criação e promoção do uso de terminologias devidamente sustentadas e que se instituem como medidas de política linguística, ainda que o possam ser apenas sob forma implícita. Nesse sentido, a atividade no quadro da REALITER - Rede Panlatina de Terminologia (Conceição, 2016b), contribuindo para a elaboração de léxicos terminológicos em que o português surge pelo menos com duas variantes diatópicas (português europeu e português do Brasil), tem sido de grande relevância para o português língua de ciência.

Os argumentos atrás apresentados pretendem justificar que o português (como todas as outras línguas) é uma língua de ciência, permitindo o acesso e a aquisição de todos os tipos de saberes. Há indubitavelmente contextos em que se devem usar outras línguas e até pode ser desejável o uso de uma língua franca ou académica mas não se pode aceitar a argumentação segundo a qual a publicação dos resultados da ciência não deve ocorrer em português para que não se esconda a ciência nacional (Righetti, 2011). De que serviria então pugnar por uma ciência

3 O conceito correspondente à denominação ecohidrologia parece ter surgido, em inglês, em 2000, no texto de Rodrigues-Iturbe e é aí apresentado da seguinte forma: "Ecohydrology may be defined as the science which seeks to describe the hydrologic mechanisms that underline ecologic patterns and processes (p. 3)."

acessível a todos (tradução livre do termo *open science*) se não for acessível nas diferentes línguas e, neste caso, em português?

A afirmação de políticas linguísticas para o português faz-se, então, pela produção e acompanhamento do desenvolvimento de terminologias, sempre considerando os contextos multilíngues e multiculturais e não visões monolíngues que são sempre empobrecedoras. Trata-se de considerar as terminologias em uso, estudar as respetivas formas de geração espontânea, de regulação, de normalização, e do que entre estas formas pode ser permeável para afirmar a língua portuguesa na comunicação não apenas local mas acima de tudo na comunicação a nível global. O capital simbólico e ontológico que a língua estrutura, expressa e rentabiliza concretiza-se na consecução apropriada de cognições situadas que os recursos linguísticos verbalizam em discurso, respeitando aspetos afetivos e sociais que por via, entre outros, de moldes metafóricos e de outros recursos estilísticos expressam e densificam as mensagens.

A presença da língua portuguesa na casa do mundo, constituindo diferentes espaços de tensão, é, acima de tudo, uma questão de liberdade pela qual pugna o estudo terminológico, enquanto elemento estruturante de políticas linguísticas. Só com esta liberdade se valorizam as línguas de forma equitativa e se respeitam os direitos linguísticos das comunidades e dos indivíduos, pois nas outras línguas digo o que POSSO, na(s) minha(s) digo o que QUERO.

Referências

- CONCEIÇÃO, M. C., 2016a, "Terminologia e respetivos impactos no acesso equitativo ao conhecimento", in Alves, I. (org.), *Terminologia e vida cotidiana: desafios para a construção de uma sociedade mais cidadã*, XV simpósio da Rede Iberoamericana de Terminologia, São Paulo, CiTraT/FAPESP, p. 3 (livro de resumos).
- CONCEIÇÃO, M. C., 2016b, "Terminologias da Realiter: contributos para políticas de línguas" in Zanola, M. T *et al.* (a cura di), *Terminologie e politiche linguistiche*, Milão, EDUCatt, pp. 23-32.
- JAKOBSON, R., 1960, "Linguistics and poetics", in Sebeok, T., (ed.), *Style in language*, Cambridge, MIT Press, pp. 350-377.

- JORGE, L., 2016, "A língua portuguesa como futuro", in *Jornal de Letras*, 16 de maio.
- LAURÉN. C. ET AL., 2007, Domain Dynamics – Reflections on Language and Terminology Planning", in http://www.infoterm.info/pdf/activities/Picht_DomainDynamics.pdf.
- LOVE, N., 2017, "On languaging and languages", in *Language Sciences*, 61, pp- 113–147.
- MACHINHO. S., 2018, *O conceito de domínio em terminologia: o caso da dieta mediterrânica*, Dissertação de mestrado em Ciências da Linguagem sob a orientação de Manuel Célio Conceição, Faro, Universidade do Algarve.
- RIGHETTI, S. 2011, "Língua portuguesa esconde ciência nacional", in *Revista da Escola de Minas*, 64-4, p. 36, <http://dx.doi.org/10.1590/S0370-44672011000500002>.
- RODRIGUEZ-ITURBE, I., 2000, "Ecohydrology: a hydrologic perspective of climate-soil-vegetation dynamics", in *Water resources research*, 36-1, pp. 3-9.
- SWAIN, M., 1985, "Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development", in Gass, S. and C. Madden (eds.), *Input in Second Language Acquisition*, New York, Newbury House, pp. 235-256.
- TEIXEIRA, J., 2016, "Português, língua de ciência?", in Teixeira, J. (org.), *O português como língua num mundo global - Problemas e potencialidades*, Braga, Centro de Estudos Lusíadas da Universidade do Minho, pp. 175-190.
- VYGOTSKY, L., 1978, *Mind and society*, Cambridge, MIT Press.

CAPÍTULO II

O poder das línguas, línguas de poder: potencial conjunto do espanhol e do português

ANA PAULA LABORINHO

ORGANIZAÇÃO DE ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (OEI)

anapaula.laborinho@oeiportugal.org

Abstract: Portuguese is the official language of the Community of Portuguese Language Speaking Countries, of the Iberian-American community and of the European Union, which expresses its relevant position among international languages. This international dimension of the Portuguese language is due to so much to its number of speakers, but more to its presence in several continents and to a mutual intelligibility with other languages, especially the Spanish language. The proximity between the Spanish and the Portuguese languages increases the international dimension of each one of them and is an important asset that should be used in favor of their speakers. We defend a combined strategy to improve the relevance of both languages and we take a look at the long history of language policies that have always been in place.

Keywords: Portuguese language; Spanish language; Language Policy; Mutual Intelligibility.



1. Políticas de Língua

A reflexão sobre as políticas para a língua portuguesa costuma oscilar entre o lamento por não existir uma política de língua em Portugal e a condenação da sua existência. Maria

Helena Mira Mateus, no prefácio de *Uma Política de Língua para o Português* (1998), que reúne as intervenções apresentadas num seminário e curso sobre o tema, considera:

A inexistência de uma política de língua em Portugal é uma afirmação que ouvimos a especialistas e professores, aos que trabalham sobre a língua portuguesa em Portugal e no estrangeiro. Embora muitas medidas avulsas tenham sido tomadas nos últimos anos que permitiram um maior domínio do Português como língua materna e uma mais extensa difusão como língua segunda ou estrangeira, essas medidas não se apresentam enquadradas de forma a possibilitar ao público, mesmo especializado, uma apreciação dos objetivos gerais que se propõem atingir. Talvez tal aconteça porque quem tem o poder de decisão nunca definiu esses objectivos (...). (Mateus 1998:7)

Contudo, a necessidade expressa de uma política de língua mais atuante resulta de objetivos estabelecidos há cinco séculos quando se determinou a expansão linguística do espanhol e do português, seguindo a orientação estratégica do império romano que lhes serviu de modelo.

Como sabemos, um dos traços característicos do Renascimento europeu consistiu em reconhecer que as línguas eram entidades vivas em transformação tal como as sociedades. Foi um tempo de intenso debate entre a adoção do latim como língua culta universal, como defendia Erasmo, ou a escolha das línguas vulgares, adaptações nacionais a partir do latim, ideia que prevaleceu e contribuiu para a afirmação das nações modernas.

Na Península Ibérica, o debate sobre as línguas, entre final do século XV e princípio do século XVI, teve contornos particulares.

O humanista e filólogo António de Nebrija (1441-1522), que fez parte da sua formação em Itália, autor da primeira gramática da língua castelhana publicada em 1492, partilhava a ideia de que as línguas eram criaturas orgânicas ligadas à vida e morte dos impérios, insistindo na ideia da língua como companheira do império, quer dizer um instrumento essencial para a sua construção (Pérez 1992).

Em Portugal, Fernão de Oliveira (1507-1581), autor da primeira gramática da língua portuguesa, publicada em 1536,

apresenta de forma ainda mais explícita a língua como instrumento político e cultural. Assim, compara Portugal à Grécia e a Roma propondo uma idêntica fórmula para dominar os povos:

Porque Grécia e Roma só por isto ainda vivem, porque quando senhoreavam o Mundo mandaram a todas as gentes a eles sujeitas aprender suas línguas e em elas escreviam muito boas doutrinas, e não somente o que entendiam escreviam nelas, mas também trasladavam para elas todo o dom que liam em outras. (...) Porque melhor é que ensinemos a Guiné que sejamos ensinados de Roma, ainda que ela agora tivera toda a sua valia e preço. (Buescu 1978: 94)

Também João de Barros (1496-1570), gramático e cronista real, no *Diálogo em Louvor da Nossa Linguagem*, publicado em 1540 juntamente com a *Gramática da Língua Portuguesa*, defende o valor do português ao atribuir-lhe uma função na estratégia imperial a que associa outra finalidade: a difusão do cristianismo. Diz ele:

As armas e os padrões portugueses, póstos em África e em Ásia, e em tantas mil ilhas fóra da repartiçam das três pártes da terra, materiães sam e póde-âs o tempo gastár; però nam gastará doutrina, costumes, linguagem, que os Portugueses nestas terras leixárem. (Buescu 1978:90)

Ao contrário do que muitas vezes é afirmado, as políticas linguísticas sempre existiram como parte de estratégias mais globais. Se estiveram indelevelmente ligadas à construção dos impérios europeus, também assumiram importante papel nos processos de independência. No caso da América Latina, em que as independências comemoram dois séculos, a adoção do castelhano permitiu a criação de um extenso bloco geopolítico que comunica entre si nos mais diferentes domínios, sem ignorar as especificidades decorrentes das línguas nacionais.

Também os países africanos colonizados por Portugal escolheram o português como língua oficial ao tempo das independências. E importa referir que existem atualmente mais falantes do que no

período colonial, em resultado de ser a língua da escolarização e da comunicação entre falantes das diferentes línguas nacionais.

As línguas, como reconhecia António de Nebrija, nascem, vivem e podem morrer, como tem acontecido e continua a acontecer com muitas línguas faladas por pequenas comunidades. Importa, assim, notar que a sua ligação aos centros de poder é também ela transitória, e mais ou menos duradoura.

No polo oposto daqueles que defendem estratégias ativas para a promoção e difusão da língua, encontramos posições críticas como a de Miguel Tamen que, num artigo de opinião sobre a política de língua, afirma em tom polémico:

Uma consequência de se aceitar que o estado não deve legislar sobre religião é aceitar-se que não deve legislar sobre a língua.

A melhor política da língua e a única decente é: nenhuma. Deviam assim desaparecer todas as cátedras portuguesas pagas pelo governo português em universidades estrangeiras; todos os professores de português pagos pelo governo português, fora de Portugal; todas as regras sobre ortografia, e todas as tentativas grotescas de sugerir que por escreverem da mesma maneira as pessoas vão falar da mesma maneira; e de insinuar que quem fala da mesma maneira não pode deixar de estar de acordo; em suma, devia desaparecer toda a política externa baseada em afinidades linguísticas; e extinto o Instituto chamado maliciosamente Camões. Para o necessário bastam os hábitos existentes e as liberdades fundamentais: de expressão, de comércio, e de circulação. (Tamen 2016)

O entendimento liberal de Miguel Tamen é de que as línguas como os mercados funcionarão tanto melhor quanto menos reguladas, deixando à livre flutuação do uso a sua vida e morte. É o que tem acontecido com muitas das línguas que vão desaparecendo!

Assistimos, ao contrário, a uma forte afirmação de um conjunto de línguas, quer pelo número dos seus falantes, quer pelas estratégias diversificadas para as promover sobretudo à escala global. Sem prejuízo do valor intrínseco de cada língua, mesmo daquelas que representam pequeníssimas comunidades linguísticas, os blocos geopolíticos tendem a afirmar-se

também através das línguas, reforçando assim a sua ligação ao poder.

Vemos, por exemplo, o que tem acontecido com a política do mandarim através da criação do Instituto Confúcio que, apesar de apenas ter sido criado em 2004 com um primeiro centro na Coreia Sul, conta atualmente com muitas centenas de centros em todos os continentes, apoiados diretamente por uma estrutura central com sede em Pequim e ligada ao governo chinês.

Em 2011, Ernâni Lopes publica *A Lusofonia. Uma Questão Estratégica Fundamental*, assente na ideia de que a comunidade de países de língua portuguesa traz “do passado, o conhecimento mútuo, fundamentado no prazo longo de processos de desenvolvimento, de criação de infra-estruturas e de modernização, que conduziram ao passado recente”, enquanto a realidade do presente configura “uma plataforma comum que estabelece, no espaço e na cultura, um potencial de cooperação que amplifica o campo de acção de cada parte, sem condicionar ou subordinar qualquer delas” (Lopes 2011:16). Trata-se de um dos primeiros estudos sobre o potencial económico do espaço de língua portuguesa – “a economia política da lusofonia” – com indicadores demográficos, comércio externo e investimento direto estrangeiro de todos os países da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), acompanhado de um Plano de Ação que valoriza a posição geográfica de cada país da comunidade – “correspondem a localizações relevantes do ponto de vista geoestratégico, pelo que não é despiciendo considerar que possuem um potencial de força e poder” – e conclui advertindo:

Ou os povos voltam a navegar pelos mares da inovação, da tecnologia de ponta e das potencialidades máximas das sinergias partilhadas através da língua oficial comum, ou perde-se um conceito promissor porque não haverá transmissão geracional das mais valias que foram acumuladas na História, que pertencem ao conhecimento dos povos e que vão ser factores de crescimento e de modernização no futuro. (Lopes 2011: 267)

Não irei aqui debater as dificuldades inerentes ao uso da palavra “lusofonia” – questão muito polémica e ilustrada na sua

versão mais crítica pelas reflexões de Alfredo Margarido condensadas na seguinte citação:

O discurso ‘lusófono’ actual limita-se a procurar dissimular, mas não a eliminar, os traços brutais do passado. O que se procura de facto é recuperar pelo menos uma fracção da antiga hegemonia portuguesa, de maneira a manter o domínio colonial, embora tendo renunciado à veemência ou à violência de qualquer discurso colonial. (Margarido 2000: 76)

O tempo dirá se a palavra “lusofonia” é recuperável como designação dos falantes de português, ou manterá a carga negativa que lhe confere uma proximidade com o luso-tropicalismo de Gilberto Freyre, enquanto ideia de proximidade e entendimento que servia os interesses de dominação colonial.

Como reiteradamente afirma Adriano Moreira, a língua portuguesa é também a língua dos portugueses, como é dos angolanos, dos cabo-verdianos, dos guineenses, dos moçambicanos, dos santomenses, dos timorenses e de todos os que a falam e se apropriam dela para comunicar, criar ou pensar.

No desencantado artigo “Ilusões e desilusões sobre a política da Língua Portuguesa”, Vítor Aguiar e Silva traça o acidentado percurso das estratégias de promoção da língua portuguesa, mas insiste também nessa co-propriedade da língua e resume os benefícios dessa pertença comum:

Os espaços geográficos e telúricos muito diversos, as sociedades e as culturas muito heterogéneas, os contactos com outras línguas e falares diferentes, fizeram, estão a fazer e hão-de continuar a fazer da língua portuguesa, desde o Rio Grande do Sul até Timor, passando por Portugal e pelos países africanos ditos lusófonos, uma língua de miscigenação, uma língua crioualizada, na acepção semiótica do termo, desde a fonética ao léxico, à morfologia, à sintaxe e à pragmática. (Silva 2016: 17)

Quando a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa foi criada, em 1996, a dispersão geográfica dos Estados Membros era considerada uma fragilidade, pela inexistência

de fronteiras comuns e a sua localização em vários continentes que configurava a pertença a blocos regionais distintos. Mas o traço apontado como maior debilidade tende a tornar-se cada vez mais valioso pela capacidade de estabelecer amplas redes de cooperação o que representa um dos mais relevantes ativos estratégicos globais. Como adverte José Teixeira, “o sucesso de uma língua (e a sua resiliência na globalidade depende disso) resulta sobretudo de ela ser usada em ambientes e contextos prestigiados” (Teixeira 2016:12). É o sucesso de uma língua que determina o seu poder e, assim, importa refletir sobre o poder do português e a sua capacidade própria de articulação com outros espaços linguísticos, nomeadamente o espanhol.

2. O poder das línguas, línguas de poder

Quando pensamos em línguas de poder, combinamos um conjunto de fatores de que fazem parte o número de falantes, a sua extensão geográfica, o número de países em que é língua oficial, o índice de desenvolvimento humano dos seus falantes (que inclui nível de educação, esperança média de vida e PIB *per capita*), a sua tradição literária e científica, e sobretudo a importância das respetivas economias. Nestes termos, uma língua muito usada, incluindo o seu papel na diplomacia multilateral, tem mais influência e cria mercado, conferindo, por isso, poder aos seus falantes.

Assistimos, com naturalidade, quer dizer, como fenómeno natural e irreversível, ao domínio do inglês como língua de comunicação global, como língua de ciência, língua da tecnologia, língua da indústria cinematográfica, da indústria editorial, em linha com o domínio que as economias de língua inglesa representam. Poderíamos, aliás, considerar que uma economia global requer uma língua global, e uma sociedade monolíngue dominada pelo inglês simplicaria o trabalho em rede. Esta conclusão é, no entanto, contrariada pela ideia simples de que a língua mais importante é a dos consumidores, o que implica manter várias línguas. É, aliás, esse um dos motivos que leva ao crescimento da aprendizagem do chinês como língua estrangeira, mas também aos incentivos a outras línguas como o alemão ou o francês.

Não irei aqui expor todos os argumentos que pugnam – mesmo do ponto de vista económico – pela importância da diversidade enquanto lado luminoso da babel que constitui a humanidade. É nesse sentido que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) tem trabalhado na salvaguarda das línguas minoritárias considerando que encerram em si um conhecimento e uma dimensão humana intraduzíveis.

Não podemos, contudo, deixar de notar que 70% da população mundial se expressa nos dez idiomas mais falados. Com base na ideia de que existiria uma galáxia das línguas em que cada uma se posicionaria em função do seu valor económico e político, o modelo gravitacional das línguas (Calvet 2002) coloca o inglês como única língua hipercentral, à volta da qual gravitam algumas línguas supercentrais, em que se incluem o espanhol, o português e o francês, aparecendo depois um número maior de línguas centrais e, por fim, as línguas periféricas dispersas na galáxia em função dos fatores indicados.

Sendo este campo de investigação cada vez mais fértil em contributos relativos ao estatuto das línguas, resultados recentes mostram também que a influência global de uma língua depende cada vez mais da ligação a outras línguas e, em particular, a sua capacidade de mediar a comunicação entre línguas: o que definiria a influência global de uma língua seria, assim, a capacidade de estabelecer pontes entre línguas associadas a culturas por vezes muito diferentes e afastadas do ponto de vista geográfico. Segundo esta teoria, o chinês (quer dizer, o mandarim) apesar de ter um grande número de falantes, não seria uma língua supercentral por falta de interação com as restantes. Também os indicadores relativos à utilização das línguas na *web* e nas redes sociais representam importantes critérios para caracterizar a centralidade das línguas.

Pelos argumentos apresentados, a economia da língua é um domínio de investigação cada vez mais relevante, em que se incluem tópicos como os efeitos das línguas nos mercados e nas economias, ou os custos e benefícios do planeamento linguístico, mas também a relação entre língua e riqueza, incluindo os recursos naturais.

Na sua obra sobre língua e economia, o sociolinguista alemão Florian Coulmas (1992) já havia exposto as diversas formas de interação entre língua e economia, nomeadamente o modo como a evolução económica influencia a emergência, a expansão e o declínio das línguas, ou como calcular o valor económico de uma língua. Coulmas mostra também como a língua é um meio de incrementar ou dificultar o comércio, além de ser ela própria um produto com capacidade de expansão.

Encontrando-se o espanhol e o português entre as designadas línguas hipercentrais e sendo das línguas que apresentam maior potencial de crescimento com benefícios para os respetivos países e falantes, compete-nos decidir se queremos potenciar esse valor e, ainda, se estamos interessados em aprofundar uma aliança estratégica entre o espanhol e o português, aproveitando a mais valia decorrente de serem duas línguas com forte ligação cultural e com uma proximidade que permite mútua compreensão.

O primeiro estudo sobre o potencial económico do espanhol surge em 2003 (Municio 2003) e estabelece três funções económicas para a língua: como mercado, como suporte da comunicação e da criação, e a língua como idioma de comércio. A língua como mercado envolve todas as atividades que lhe estão diretamente associadas como o ensino a estrangeiros, editoras especializadas e as tecnologias da língua (por exemplo, os serviços de tradução e interpretação). A língua como suporte de comunicação e criação é um elemento central das indústrias culturais como o teatro, a literatura, o cinema, a música, os meios de comunicação, a produção científica e intelectual e a educação. A língua como facilitador das relações comerciais permite reduzir os custos de transação (formação, informação, negociação), bem como a distância psicológica entre os agentes económicos.

Entre 2006 e 2012, são publicados dez estudos com o título geral “Valor económico del español: una empresa multinacional”, promovidos com o apoio da Fundação Telefónica. O último volume (García Delgado 2012) apresenta-se como um balanço e recapitulação das principais conclusões dos volumes precedentes tendo por objetivo contribuir para a formulação de políticas para a projeção internacional do espanhol.

Desde 1998, o Instituto Cervantes publica um anuário sobre o espanhol no mundo, beneficiando as edições mais recentes dos indicadores fornecidos pelos muitos estudos que têm vindo a ser desenvolvidos.

No anuário de 2016, *El Español en el Mundo*, comemorativo dos 25 anos do Instituto Cervantes, inclui-se extenso artigo sobre a expansão do espanhol como língua de comunicação internacional no último quarto de século (Fernández Vítores 2016).

Indica-se que mais de 472 milhões de pessoas têm o espanhol como língua materna e o número de potenciais utilizadores do espanhol no mundo (somando aos falantes nativos aqueles que aprendem o espanhol como língua estrangeira) atinge quase 567 milhões, o que corresponde a 7,8% da população mundial.

O espanhol é, assim, a segunda língua materna em número de falantes logo após o mandarim. Por outro lado, por razões demográficas, o espanhol apresenta tendência para crescer (750 milhões em 2050), ao contrário da tendência do chinês e do inglês que se prevê diminuir nas próximas décadas.

Como ativo económico, importa destacar que o conjunto dos países de língua espanhola representa 6,4% da riqueza mundial, constituindo a América do Norte (México, EUA e Canadá) e Espanha 78% do poder de compra dos hispanofalantes. Mas é sobretudo de notar que, no caso do espanhol, a partilha da mesma língua multiplica por quatro as exportações bilaterais entre países hispanofalantes. Acrescente-se que 79% das empresas exportadoras espanholas acredita que o facto de o mercado de destino partilhar a língua facilita a atividade internacional.

O primeiro estudo sobre o potencial económico da língua portuguesa foi iniciado em 2008, e publicado em 2012, por uma equipa liderada por Luís Reto (2012), com a participação de José Paulo Esperança, que tem publicado outros estudos complementares.

Em 2016, a mesma equipa lançou o *Novo Atlas da Língua Portuguesa* (Reto 2016), que apresenta uma análise comparativa dos principais indicadores em todos os países de língua portuguesa, incluindo os Estados Unidos, a China e Macau.

Neste último trabalho, indica-se que o português é a língua de 261 milhões de falantes em países de grande crescimento

demográfico, prevendo-se que sejam 380 milhões em 2050 e quase 490 milhões no final do século, sendo de assinalar que a projeção prevê que, nessa altura, o português seja mais falado no continente africano do que no continente americano.

Os falantes de língua portuguesa representam atualmente 3,8% da população mundial e 4% da sua riqueza, com grande potencial de crescimento tendo em conta os seus recursos naturais, representando 5,48% das plataformas marítimas e 16,33% das reservas de água doce.

Maioritariamente falada no hemisfério sul, sendo aí a língua mais falada como língua materna, o português distribui-se pela América através do Brasil, África, Europa, Oceânia e Ásia (Macau), dispersão geográfica que determina a integração em redes geopolíticas distintas, o que alarga a capacidade de interação entre países e regiões.

Julgo que expus indicadores suficientes para acreditarmos no potencial destas duas línguas que representam um relevante ativo estratégico para os respetivos países que juntam a América Latina, a África e a Europa com uma extensão a Timor Leste e Macau.

Trata-se, além disso, de geografias com populações jovens e recursos essenciais na construção do nosso futuro comum, o que mais incentiva a cooperação entre países e regiões, sendo de especial relevância o diálogo entre as organizações intergovernamentais.

Apesar das boas condições para reforçar a relevância internacional do espanhol mas também do português, existem debilidades que desafiam o nosso otimismo e carecem de uma intervenção concertada caso se pretenda beneficiar deste potencial.

Quer no caso do espanhol, quer de forma ainda mais acentuada, no caso do português, os indicadores relativos à ciência e à tecnologia são frágeis e necessitam de forte investimento. O inglês continua a ser a língua quase exclusiva da ciência, uma espécie de esperanto que poderá ser útil em muitos domínios mas não deixa de excluir aqueles que não dominam essa língua.

José Teixeira tem vindo a refletir de forma muito incisiva sobre o que é uma língua de ciência, que excede em muito a ideia de uma língua em que se divulga ciência. Defende ele que

“as ciências cognitivas mostram que há razões científicas e não apenas emotivas ou políticas que justificam não ser indiferente a língua em que se faz e divulga ciência” (Teixeira 2016:179).

Trata-se de uma das dimensões de maior relevância: pensar a ciência em espanhol e em português, sobretudo em domínios em que as línguas fazem parte do objeto de estudo, como é o caso da linguística, mas também da literatura ou da filosofia, distingue o conhecimento produzido, além de incluir produtores e públicos de ciência que não têm acesso ao inglês. Importa trabalhar na construção de repositórios científicos partilhados entre as duas línguas, permitindo alargar o volume de conhecimento em espanhol e em português.

Outra grande fragilidade está no âmago das redes de comunicação. Apesar de uma presença significativa das duas línguas na internet (o espanhol é a 3ª língua e o português a 5ª língua), nas redes sociais (o espanhol é a 2ª língua e o português é a 3ª língua), a produção de conteúdos nessas línguas está a uma enorme distância do inglês, o que dificulta a posição das duas línguas como globais.



O espanhol e o português apresentam um enorme potencial como línguas de comunicação internacional, beneficiando da sua posição geográfica em todos os continentes. Falta explorar o potencial conjunto das duas línguas, o que não significa apenas um fácil entendimento linguístico entre falantes, mas um efetivo aproveitamento da proximidade cultural propiciadora de sinergias, incluindo no domínio da ciência e dos negócios.

Se pensarmos numa comunidade linguística formada pelas duas línguas, temos mais de 730 milhões, que podem desenvolver mecanismos de intercompreensão, o que já ocorre em zonas de fronteira, quer entre Portugal e Espanha, quer entre o Brasil e os países hispanofalantes.

No entanto, muito mais podemos fazer por esta comunidade, começando por valorizar e implementar o bilinguismo, como também valorizar e implementar as comunidades de inovação, de conhecimento e de partilha generalizada de boas

práticas. Trata-se, afinal, de contribuir para o crescimento económico destas comunidades e prepará-las para os desafios do século XXI.

Precisamos de prosseguir o investimento em educação, em ciência, nas indústrias culturais e o desenvolvimento de capacidades, além da construção de redes cooperativas sólidas.

Na linha da relação entre língua e economia, falta-nos imperativamente observar o potencial conjunto do espanhol e do português, e não ficaremos surpreendidos por verificar que o resultado ultrapassará a soma das duas partes e permitirá maior desenvolvimento social e económico, condição essencial para a distinção das línguas globais.

Vários desafios se apresentam em diversos níveis de intervenção de que devem participar ativamente os decisores políticos, as instituições de ensino superior e investigação, as instituições públicas e privadas e as organizações da sociedade civil, incluindo as representativas do tecido económico das duas línguas.

Um antigo diretor do Instituto Cervantes, César António Molina, iniciou um congresso sobre língua espanhola dizendo que o inimigo do espanhol não era o inglês, mas a pobreza, e o mesmo se poderá dizer para o português. Batalhar pela relevância destas línguas significa colocar os seus falantes num patamar de desenvolvimento e criação de riqueza exigente mas essencial nas escolhas para o século XXI.

Referências

- AA.VV. (2016). *El Español en el Mundo. Anuario del Instituto Cervantes.2016*, Madrid, Instituto Cervantes.
- BUESCU, M. L. (1978). *Gramáticos portugueses do século XVI*, Lisboa, Instituto de Cultura Portuguesa.
- CALVET, L. (2002). *Le Marché aux Langues. Les Effets Linguistiques de la Mondialisation*, Paris, Plon.
- COULMAS, F. (1992). *Language and Economy*, London, Blackwell Publishing.
- GARCÍA DELGADO, J.L., ALONSO, J.A., JIMÉNEZ, J.C. (2006). *Valor Económico del Español*, Madrid, Ariel e Fundação Telefónica.
- FERNÁNDEZ VÍTORES, D. (2016) El Español y su expansión como lengua de comunicación internacional desde la creación del Instituto Cervantes, in *El Español en el Mundo. Anuario del Instituto Cervantes*, Madrid, Instituto Cervantes, pp.267-332.
- LOPES, E. L. (coord.) (2011). *A Lusofonia. Uma Questão Estratégica Fundamental*, s/l, O SOL é essencial, S.A.
- MARGARIDO, A. (2000) *A Lusofonia e os Lusófonos: Novos Mitos Portugueses*, Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas.
- MATEUS, M.H.M. (coord.) (1998). *Uma política de língua para o português: actas do Curso de Verão sobre 'A Política do Português em África e na Europa*, Lisboa, Colibri.
- MARTIN MUNICIO, A. (dir) (2003). *El valor económico de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe.
- PÉREZ, P. R. (1992). La cuestión de la lengua castellana: aspectos literários y estéticos em los siglos XV y XVI, in Pérez, Pedro Ruiz (Ed.) 1992. *Gramática y Humanismo. Perspectivas del Renacimiento Español*, Córdoba, Ediciones Libertarias, pp. 119-143.
- RETO, L. (coord.) (2012). *Potencial Económico da Língua Portuguesa*, Lisboa, Leya.
- _____. (2016). *Novo Atlas da Língua Portuguesa*, Lisboa, INCM.
- SILVA, V.A.S. (2007). Ilusões e desilusões sobre a política da língua portuguesa.
- GAMA, M. (org.). *A Política da Língua Portuguesa*, Braga, Centro de Estudos Lusíadas, Universidade do Minho, pp.13-26.
- TAMEN, M. (2016) A política da língua. *Observador*, 8-1-2016, <https://observador.pt/opiniao/politica-da-lingua/>.
- TEIXEIRA, J. (org.) (2016) *O Português como Língua num Mundo Global. Problemas e Potencialidades*, V. N. Famalicão, Edições Húmus.

CAPÍTULO III

Aquisição/ aprendizagem da competência metafórica no contexto do Português Língua Não Materna: importância da reestruturação conceptual na expressão de emoções e valores

HANNA J. BATORÉO

UNIVERSIDADE ABERTA E CLUNL - CENTRO DE LINGÜÍSTICA DA UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA, LISBOA

Hanna.Batoreo@uab.pt

Abstract: In the present paper we discuss the notion of *metaphorical competence* (Aleshtar & Dowlatabadi 2014: 1895; cf. Batoréo 2015) in a context of acquisition and learning of Portuguese as a non-native language. This competence goes beyond other competences, such as communicative or linguistic, which implies that a speaker should not only be linguistically and communicatively appropriate but also *conceptually appropriate* and *metaphorically aware* in order to communicate figuratively (cf. Gibbs 1994) and acquire figurative language. Figurative language is thus understood to be (at least, partially) motivated, and object of (partially) insightful learning (cf. Boers 2001, Boers *et al.* 2004, 2007).

Based on previous studies developed in Cognitive Linguistics we defend that research in the area should not be centred exclusively on Language, but on the interaction between Cognition – Language – Culture. This interaction is both culturally grounded and *embodied*, which means the way we conceptualise the world is prototypically based on body and bodily experience mediated by culture, giving origin to *physiological* and/or *cultural embodiment*. This means different cultures map different organs – such as heart or gallbladder – into different emotions and values (cf. Yu 2003, 2007, 2009; Batoréo 2017a, b, forthcoming). Understanding this

process *restructures* the speaker *cognitively* (Yu 2007) and makes him/her more motivated in order to communicate figuratively. We illustrate these phenomena with examples from European Portuguese, English, Polish and Chinese.

Keywords: (metaphorical competence; figurative language in expression of emotions; Cognitive Linguistics; conceptual restructuring; acquisition and learning of Portuguese as a non-native language.



1. Introdução^[1]

O presente estudo encontra-se no cruzamento de duas grandes áreas científicas: a Linguística Cognitiva (cf. Croft & Cruise 2004), que opera no triângulo de interacção Cognition – Linguagem – Cultura, por um lado, e, por outro, a Aquisição da Linguagem (cf. Sim-Sim 1998), entendida como uma sub-área da Psicolinguística, focando os processos envolvidos na aquisição e aprendizagem de línguas particulares pelos falantes não-nativos e, no nosso caso específico, a do Português Língua Não-Materna – PLNM.

Tradicionalmente, a investigação feita na área da Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem foca a competência linguística e as respectivas componentes, tais como a competência sintáctica, lexical ou fonológica. Nas últimas décadas – e por influência da importância ganha pela competência comunicativa –, o foco do estudo linguístico tem privilegiado não tanto o sistema de um dado idioma, mas, antes, o uso autêntico da língua do dia-a-dia, o que permitiu acrescentar a competências fundamentais já antes estudadas ainda algumas outras, tais como a competência pragmática, discursiva, textual ou narrativa.

No entanto, foi só com o advento da Linguística Cognitiva com com a sua obra seminal de 1980, *Metaphors we live by*, da

1 O presente texto segue a grafia antiga.

autoria de Lakoff e Johnson, que se começou a entender que a linguagem figurada faz parte indissociável do nosso dia-a-dia e que, para nos exprimirmos em contextos concretos, optamos pelo modo metafórico em detrimento da linguagem literal (Gibbs 1994). Assim, por exemplo, quando estamos tão cansados que não conseguimos pensar de um modo criativo ou sequer minimamente organizado e em que tudo se parece estar a diluir no nosso pensamento em vez de se estruturar, será mais natural dizer, em Português, *'tenho a cabeça em água'* do que referir este estado de incapacidade e desestruturação de um modo literal. Se, por outro lado, sentimos, por exemplo, fome e parece que a hora do almoço nunca mais chega, a necessidade de comunicação eficaz leva-nos a comentar *'tenho a barriga a dar horas'* em vez de referir uma simples necessidade de matar a fome. Estas expressões metafóricas, além de nos darem informação sobre os factos concretos da nossa vida, transmitem as emoções com eles relacionadas, garantindo, assim, criação de uma ponte comunicativa na linguagem-em-uso, estabelecendo uma ligação emocional com o Alocutário envolvido na interacção verbal e partilhando com ele sensações em que o seu corpo se encontra envolvido.

Tal como os exemplos em cima demonstram e tendo em consideração a prática quotidiana do uso da linguagem metafórica, entendemos que o falante precisa de dispor de *competência metafórica* (Danesi, 1992, 1993 e 1995), servindo-se de *linguagem figurada* específica. Entendemos, por conseguinte, que o falante não-nativo do Português precisa de compreender e, também, aprender que “a cabeça fica em água”, quando alguém não consegue pensar mais de um modo organizado e coeso e que a sua “barriga dá horas”, quando sente necessidade de comer, porque é neste modo emocional e imaginativo que os portugueses transmitem as suas necessidades, emoções e partilhas culturais diárias na linguagem-em-uso.

O conhecimento de outras culturas e de outras línguas permite-nos averiguar que no que se refere à expressão de emoções, à defesa de valores ou à referenciação de entidades abstractas, em contextos análogos, os falantes de idiomas diferentes utilizam com frequência conceptualizações e expressões distintas a elas

correspondentes. Apesar de as línguas, em regra, partirem das partes do corpo humano ou das experiências corporais para o exprimir – dando origem ao fenómeno conhecido na Linguística Cognitiva por *corporização* (*embodiment*, em Inglês) –, os idiomas diferentes da nossa língua materna podem privilegiar mais *outras* partes do corpo e/ou *outras* experiências corporais do que faz a nossa conceptualização, porque a sua cultura assim o determina. Por conseguinte, ganhar competência(s) numa língua nova implica compreender, primeiro, e aprender, depois, quais são as partes do corpo e quais as experiências corporais que uma dada língua privilegia na conceptualização do mundo pela criação de metáforas e no uso da linguagem figurada da comunicação diária, isto é, ganhar a respectiva *competência metafórica*.

Assim, por exemplo, um falante do PLNM cuja língua materna seja o Polaco que pretende referir-se à situação análoga à da portuguesa *'tenho a cabeça em água'*, vai utilizar, na sua língua materna, a expressão *'mózg mi stoi'*, que traduzido à letra significa "o (meu) cérebro está em pé", utilizando uma conceptualização com foco no cérebro, que se encontra em estado de rigidez e inoperacionalidade, que não lhe permite trabalhar com qualidade. Se este falante não possuir competência metafórica no PLNM, mesmo tendo um bom nível de proficiência linguística ao nível sintáctico, lexical ou mesmo discursivo, a sua tendência natural será exprimir o cansaço intelectual pela rigidez do cérebro, imaginando-o em posição vertical (como o faz em Polaco), e não pela imagem da diluição da cabeça em água (como fazem falantes nativos do Português). Acabará, deste modo, por utilizar a sua conceptualização nativa revestida de palavras portuguesas, dizendo, por exemplo, **?'tenho o cérebro em pé'*, isto é, construindo um enunciado correcto do ponto de vista gramatical do Português, mas estranho ou duvidoso do ponto de vista pragmático, mesmo que seja (parcialmente) entendido. Com a comunicação eventualmente assegurada pela proximidade das imagens mentais nas duas línguas (entre a cabeça e o cérebro, por um lado, e a inoperacionalidade intelectual causada pela rigidez vertical ou diluição em água, por outro), a mensagem resultará estranha e até inaceitável porque alheia ao modo de

conceptualização utilizado por meio de uma expressão fixa, típica do Português corrente.

Quando o falante aprende uma língua nova, é indispensável não só que tenha conhecimento de construções e expressões de um sistema diferente do da sua língua materna, mas que perceba, sobretudo, como elas são conceptualizadas na cultura de um povo diferente pela sua tradição e pelos séculos da sua história, procurando *reestruturar-se cognitivamente* e não apenas revestir os conceitos de uma língua particular com as construções linguísticas e material lexical da outra.

Defendemos, por conseguinte, que a competência metafórica, sendo ancorada culturalmente, desempenha um papel fundamental na aquisição da linguagem, assim como determina a proficiência, fluência e adequação linguísticas dos falantes das línguas não-maternas. Por conseguinte, a competência metafórica, ao lado das outras competências – comunicativa e linguística(s), já largamente reconhecidas ao nível do ensino das línguas, – constitui um dos fundamentos a ter em conta na aquisição/ aprendizagem das línguas novas, isto é, por exemplo, na área das competências do Português Língua Não-Materna.

O presente estudo divide-se em quatro secções: (1) introdução; (2) enquadramento teórico: competência metafórica e importância da reestruturação conceptual no caso da aquisição das línguas novas; (3) exemplos de ancoragem cultural e corporização (*embodiment*) que veiculam a linguagem metafórica em línguas diferentes e (4) discussão e considerações finais.

2. Enquadramento teórico: competência metafórica e importância da reestruturação conceptual no caso da aquisição das línguas novas (não nativas)

Conforme definida nos últimos anos, tanto a Linguística Cognitiva (cf. Croft & Cruise 2004) como a Linguística Cultural (Palmer & Sharifian, 2007; Sharifian & Palmer 2007; Sharifian *et al.* 2008; Yu 2009; Sharifian 2011), que nela se fundamenta, têm vindo a dedicar-se ao modo como as línguas naturais reflectem e “corporizam” as culturas que veiculam (cf. Batoréo

2015: 105-111). Com o termo *corporização* (*embodiment*^[2]), a Linguística Cognitiva defende que a experiência humana mais básica, que se estabelece *a partir do nosso corpo* (biológico), bem como a partir das experiências por ele veiculadas, fornece as bases para os sistemas conceptuais e determina o modo como percebemos, conceptualizamos e verbalizamos o mundo.

A partir do estudo de Lakoff e Johnson (1980), a metáfora, antes vista como artefacto meramente literário e retórico, passou a ser encarada e analisada enquanto mecanismo cognitivo da linguagem de todos os dias, através do qual o ser humano recorre conceptualmente a realidades mais imediatas, de carácter concreto, como, por exemplo, às partes do seu corpo, os objectos do seu quotidiano ou alguns fenómenos naturais, utilizando-os como o *Domínio de Origem* da projecção metafórica, a partir do qual se estabelecem “mapeamentos” para realidades mais abstractas e menos tangíveis, que passam a funcionar como o *Domínio Alvo* da projecção. Esta projecção efectuada entre dois domínios cognitivos – Origem e Alvo – define o fenómeno da metáfora conceptual. No entanto, na investigação subsequente ao estudo de Lakoff e Johnson (1980), e sobretudo a partir de 1985, o termo *metáfora* ganhou um significado mais abrangente, englobando todos os outros fenómenos subjacentes à conceptualização da linguagem figurada^[3].

Many books have been written about metaphor, but *Metaphor We Live By* by George Lakoff and Mark Johnson in 1980 was a first attempt to systematically challenge all the aspects of the traditional view (...). Indeed, in the conceptual metaphor theory, sometimes called the cognitive metaphor theory, the fundamental principle is the primacy of thought over language, i.e., metaphor is a cognitive rather than a linguistic phenomenon. Lakoff and Turner (1989) claim that metaphors have entailments that organize our experience and create necessary realities. They show this

2 Em Português, convencionou-se traduzir este termo por *corporificação* ou *corporização*.

3 “Since 1985, the term *metaphor* has been used to refer to the all figurative language and the other aspects are considered as particular kinds of metaphor (Danesi 2003).” (Shirasi & Talebinezhad 2013: 136).

by simply taking concepts apart linguistically and revealing their underlying metaphorical structure (...).

(Aleshtar & Dowlatabadi 2014: 1896).

Se o mundo é corporizado em função da nossa vivência e experiência, ele é também por ela perspectivado e conceptualizado, sendo que esta conceptualização não é individual e subjectiva, mas é enraizada, partilhada e orientada culturalmente. A conceptualização cultural determina, por conseguinte, os instrumentos explicativos de que dispomos para dar conta da estrutura da linguagem e das línguas (Sharifian 2010: 3368)^[4]. Neste sentido, defende-se – sobretudo no âmbito da Linguística Cultural – que a linguagem tanto serve para depositar e armazenar a cognição cultural como para a comunicar e partilhar com os outros (Sharifian 2015: 473)^[5].

Na investigação desenvolvida no âmbito da Linguística Cognitiva (Kövecses 1990, Kövecses 2005), e apesar da conhecida ubiquidade da metáfora O CORPO É O CONTENTOR DAS EMOÇÕES, os trabalhos desenvolvidos, por exemplo, por Yu 2003, 2007 2009 ou Batoréo (2015, 2017 a, b e 2018, no prelo) demonstram que as línguas diferentes conceptualizam as emoções também de modos diferentes. Assim sendo, a experiência que temos do nosso corpo indica apenas de forma genérica a orientação da construção das metáforas emocionais. No entanto, a relação que uma dada língua faz de certos órgãos (e não dos outros), conceptualizando-os como contentores das diferentes emoções, é determinada pelos modelos culturais que os falantes

4 “[...] [M]any morphosyntactic features of human languages reflect culturally-driven conceptualisations and, therefore, a theory of language structure needs to employ cultural conceptualizations as an explanatory tool in accounting for the structure of the human language. Culture of course does not only feed into the morphosyntactic component but also forms and informs all aspects of language content and structure. Theories of language therefore need to take into account the role of cultural conceptualization in carving and constructing all levels of language from lexicon to semantic and pragmatic meanings.” (Sharifian 2010: 3368).

5 “Historical cultural practices leave traces in current linguistic practice, some of which are in fossilized forms that may no longer be analyzable. In this sense language can be viewed as storing and communicating cultural cognition. (...) Language acts both as a memory bank and a fluid vehicle for the (re-)transmission of culture.” (Sharifian 2015: 473).

de uma comunidade linguística e cultural partilham e transmitem de geração em geração, por exemplo, no tipo de pensamento figurado (Gibbs 2008, Gibbs & Colston 2012) e também de linguagem figurada (cf. Dancygier & Sweetser 2012) que utilizam.

Os estudos desenvolvidos na área da aquisição da linguagem e, muito especialmente, os da área da aquisição e aprendizagem das línguas não-maternas (línguas segundas e estrangeiras) têm vindo, ao longo dos anos, para a necessidade de a capacidade de conhecer e usar as metáforas típicas de uma língua ser considerada um requisito indispensável para o seu domínio (desejavelmente) nativo^[6]. A par das competências já antes estudadas – linguística(s) e comunicativa –, criaram-se, assim, os fundamentos para defender a importância da *competência metafórica* e o da *fluência conceptual*^[7]. O primeiro destes conceitos – o da *competência metafórica* – é muito abrangente^[8] e costuma ser

6 “Learning a second or foreign language (FL) is a difficult and laborious work. Being conceptually appropriate in a second language (L2) cannot be easy. Studies of metaphor have recently impacted the field of L2 acquisition in a number of ways. The present study relates to the hot debates that may be involved in the improving SLA and in programming speech of EFL learners in metaphorical ways which is an integral trait of native-speakers’ competence.” (Aleshtar & Dowlatabadi, 2014: 1895).

“In second language domain, emphasis is usually placed on grammatical or communicative competence to improve learners’ proficiency in the target language (Danesi, 1988). As the third competence, MC, following Chomsky’s linguistic competence and Hymes’ communicative competence (1972), has aroused the interest of a number of L2 researchers (e.g. Gardner and Winner, 1978; Low, 1988; Danesi, 1993; Littlemore, 2001a; Littlemore & Low, 2006) leading the front is Danesi (1992) who states that MC functions as a beneficial supplement for the previous two competences and states metaphors and idioms should not be ignored in L2 curricula any more since they hinder L2 learners from reaching a native like production.” (Aleshtar & Dowlatabadi, 2014: 1897).

7 “A subject matter in the study of SLA in recent years is the extent to which learners of an L2 learn how to express themselves in the target language using figurative speech going with the culture. Danesi (1986, 1992) has called this a neglected dimension in L2 teaching. Gibbs (1994), in investigating the psycholinguistic cases on figurative language, explains that in proper contexts people mostly use the metaphorical asset of a message rather than its literal meaning. Therefore, metaphors are feature of communicative interaction (cited in Lantolf & Thorne 2006, p.113). Danesi (1994) has made the term “Conceptual Fluency” to describe the ability of speaker to tap effectively into the cultural and linguistic reservoir of verbal images. So, being *conceptually fluent* in a language means to know how that language contemplates or illustrates its concepts based on the metaphorical structuring.” (Shirasi & Talebinezhad 2013: 136).

8 “Metaphorical competence is an umbrella term which has been used to refer to an individual’s ability in comprehension and production of metaphors (Danesi,

utilizado para referir as capacidades que o falante tem para perceber e produzir metáforas, entendidas no seu sentido mais vasto, ou seja, como mecanismos cognitivos subjacentes à linguagem figurada (cf. Boers 2001, 2007; Boers *et al.* 2004; Aleshtar & Dowlatabadi 2014: 1895; Shirazi & Talebinezhad, 2013: 135).

Por conseguinte, a *competência metafórica* implica a capacidade de:

- i) distinguir diferentes domínios conceptuais (que podem servir ora como a Origem ora como o Alvo da projecção metafórica);
- ii) conseguir diferenciar o papel dos domínios em línguas diferentes;
- iii) saber reconhecer a linguagem metafórica usada por comunidades linguísticas (tanto a linguagem convencional como a criativa), típicas de uma dada cultura, e procurar entender a sua (parcial) motivação na criação da linguagem figurada;
- iv) saber construir e criar metáforas culturalmente enraizadas em culturas diferentes, utilizando expressões figuradas e/ou fixas;
- v) estar disponível para a *reestruturação conceptual* que a competência metafórica numa língua nova exige.

A *fluência conceptual* refere-se, por sua vez, à capacidade que o falante de uma língua tem tanto para entender como para saber pôr a funcionar na prática linguística as imagens verbais típicas de uma dada sociedade e de uma dada cultura. Um *falante conceptualmente fluente* é, por conseguinte, alguém que conhece o modo como uma dada língua conceptualiza a

1993; Low, 1988; Littlemore; 2001b; Littlemore & Low, 2006). Roughly speaking, metaphorical competence includes the ability to detect the similarity between disparate domains and to use one domain to talk about or to understand something about another domain. MC is believed to consist of metaphor awareness, and strategies for comprehending and creating metaphors (Deignan, Gabrys, & Solska, 1997). Tóth (1999, cited in Berendi, 2005) makes an attempt at the definition of metaphorical competence. In his view it is a complex competence, which develops gradually, and is constantly changing. It is based on the appearance and continuous expansion of the range of conceptual metaphors. The notion of MC is discussed by Low (1988), in his article, in which the focus is on alerting learners to the presence and effects of conventional metaphors and pedagogical approaches in ELT contexts. In that same article, he attempted to set out a series of skills that learners need to master if they are to achieve real skill with an L2/FL as MC." (Aleshtar *et al.* 2014: 1897).

realidade e como, para tal, cria redes de mecanismos cognitivos, a fim de as transmitir a nível linguístico.

Quando adquirimos e/ou aprendemos uma língua não-materna, precisamos de conhecer todo um sistema conceptual novo subjacente à produção linguística do idioma em aprendizagem e este processo só pode ser efectuado no âmbito do respectivo sistema cultural, sendo tanto a conceptualização como a respectiva cultura diferentes das da língua nativa do falante. Perante esta discrepância, que exige transformação conceptual, o falante precisa de *reestruturar-se cognitivamente* para uma nova realidade no âmbito do trinómio Cognição – Linguagem – Cultura:

“[O]ne’s first language, together with its underlying conceptual structure, is acquired within one’s own cultural system, but the learning of a second language involves conceptual restructuring. That is, second language acquisition takes place in the process of transforming into a new cultural system.”

(Yu 2007: 78).

Ignorar esta *reestruturação cognitiva* resulta, por regra, em aprendentes que *revestem* conceitos da sua língua materna em vocabulário e gramática da língua-alvo (cf. Danesi 1993), isto é, falam a língua B com material gramatical e lexical novo, mas continuam a pensar na língua A, já previamente adquirida e cognitivamente estabilizada. Em alternativa, reconhecer a necessidade da adopção desta perspectiva cognitiva e cultural contribuirá não só para uma comunicação (quer inter quer intracultural) mais competente, mas poderá também levar a um processo mais efectivo e significativo de aprendizagem das línguas. Nesta linha de investigação, Yu (2007) defende, por exemplo, que, por falta de explicitação dos processos de conceptualização culturalmente motivados que subjazem a uma língua, os conceitos da língua materna são frequentemente *revestidos* verbalmente na língua-alvo, o que pode tornar a produção linguística no idioma novo não só deturpada, como, até, incompreensível. Mesmo que haja circunstâncias em que dois sistemas diferentes possam mostrar algum alinhamento (até pela proximidade tipológica das línguas em questão), em situações em que essa correspondência não se

observe, como é frequentemente no caso de culturas muito diferentes (como a chinesa em contraste com a cultura ocidental, por exemplo), é indispensável o desenvolvimento de uma *competência metafórica*, a par de outras competências linguísticas, que permita ao aprendente desenvolver a sua *fluência conceptual*:

As language is embedded in culture (Palmer and Sharifian, [2007]), cultural context is the “physical environment” in which language acquisition takes place. However, first language acquisition and second language acquisition are very different. First language acquisition is “traveling by day”, whereas second language acquisition is “traveling by night”. That is, second language learners have to “feel their way in the dark”. Introducing the cultural context to second language learners is to “set up street lights and road signs” for them so that they can “see” where they are going and “go faster”. (Yu 2007: 83).

Na secção seguinte, procurar-se-á ilustrar a problemática discutida na presente secção com o caso da conceptualização de emoções e valores nalgumas línguas e culturas, contrastando-os com o caso do Português Europeu.

3. Exemplos de corporização que originam diferentes conceptualizações e instanciações de linguagem metafórica na expressão de emoção em culturas e línguas distintas^{9]}

Na presente secção apresentaremos três grupos de exemplos que ilustram diferentes tipos de conceptualização e corporização, quer física quer cultural, provenientes de diferentes línguas e diferentes culturas. No Exemplo 1, abordamos os aspectos emocionais relativos à sensação de sentir fome; no Exemplo 2, procuraremos demonstrar como as culturas diferentes se referem de modo emocional a uma distância infinitamente pequena;

9 Os exemplos apresentados nesta secção encontram-se pormenorizadamente discutidos em Batoréo (2018, no prelo).

no Exemplo 3, demonstraremos como culturas diferentes conceptualizam a coragem. Os exemplos apresentados terão sempre como a língua-alvo o Português Europeu, no contexto do processo de aquisição/aprendizagem do PLNМ, sendo os outros exemplos do Inglês, Polaco e Chinês (estes com base na exemplificação proveniente de Yu 2003).

Exemplo 1: Aspectos emocionais da sensação de sentir fome

Significado (na linguagem do dia-a-dia): estou a morrer de fome e preciso de comer o mais depressa possível.

(1a) Português Europeu: *Tenho a barriga a dar horas.*

(1b) Inglês: *I'm so hungry that I could eat an ox.*
(lit.: “Estou com tanta fome que poderia comer um touro”)

(1c) Polaco: *Zjadłabym konia z kopytami.*
(lit.: “Estou com tanta fome que poderia comer um cavalo com os cascos incluídos”)

Tal como já foi mencionado acima na secção da *Introdução*, quando, no Português Europeu, nos referimos à sensação quotidiana de fome, numa situação coloquial e emocionalmente marcada, iremos utilizar a expressão corrente ‘*Tenho a barriga a dar horas*’ (ex. 1a). Trata-se de uma expressão quase opaca para quem não conhece a língua, já que é preciso aprender que o português “mede” a sua fome em função da organização tradicionalmente rigorosa das suas refeições tomadas, em regra, a horas certas. Se a refeição não acontece na hora prevista, a barriga – conceptualizada como um contentor responsável pela fome que o falante sente – reage sonoramente através dos ruídos intestinais e gástricos, constituindo estes sons um sintoma da fome e um alerta de que os horários não estão a ser cumpridos. Cria-se, assim, uma cadeia de metáforas e metonímias, que dá origem a *metáfora(s)* (no sentido de Goosens 1990). Um falante não-nativo do PLNМ, que provém de uma cultura que não dá tanta importância ao cumprimento rigoroso e regular das horas das refeições, não conhece, à partida, esta conceptualização, mas, quando a compreende, sente-a como estranha e “não-natural” por ser diferente

da sua conceptualização nativa. Para a aprender, precisa, primeiro, de compreender como ela surge e como é culturalmente motivada para, depois, aprender como ela deve ser utilizada numa expressão figurada, que apresente algum grau de fixidez. Repare-se que os falantes do PLNM, isto é, falantes com línguas maternas diferentes do Português – no ex. (1), ilustradas pelos falantes de Inglês (1b) e Polaco (1c) – precisam de se *reestruturar cognitivamente*, já que, nas suas línguas maternas, as imagens utilizadas em contextos análogos são outras. Enquanto os ingleses (1b) comparam o tamanho da sua fome à sua capacidade de devorar um touro^[10], um animal culturalmente relevante na sua sociedade, os polacos (1c) fazem-no com a referência ao cavalo – um animal típico da cultura polaca e igualmente grande, mas, em regra, menos pesado e/ ou volumoso do que um touro –, reforçando a comparação da dimensão com a “inclusão” dos cascos do próprio cavalo. Tanto em (1b) como em (1c), as expressões figuradas utilizadas são ancoradas culturalmente, mas não corporizadas, e são mais transparentes do que em (1a), pelo que o esforço cognitivo na aquisição/ aprendizagem do PLNM pelos respectivos falantes deve ser ainda maior na reestruturação cognitiva do que, por exemplo, os que envolveriam apenas os casos ilustrados em (1b) e (1c), nos quais a base de conceptualização é a mesma e resulta na projecção metafórica da dimensão de um animal de grande porte bem conhecido numa dada cultura (Domínio de Origem) para o tamanho da fome avaliada emocionalmente (Domínio Alvo). A projecção implica uma série de metáforas e metonímias aparentemente menos complexa do que no caso anterior, o que deverá resultar num menor esforço cognitivo. No entanto, a reestruturação cognitiva não se limita apenas a projecções e mecanismos cognitivos; sendo culturalmente ancorada resulta em transformação e criação de um novo sistema cultural:

10 É curioso verificar que, em Português, existe uma expressão que faz referência ao boi, isto é, igualmente a um animal de um grande porte e culturalmente relevante na cultura portuguesa, colocando-a aparentemente mais perto da conceptualização inglesa, em (1b): '*Comer um boi inteiro*'. No entanto a semelhança parece ser apenas superficial, porque a expressão tem, tendencialmente, um significado diferente: significa comer demais – como em: '*sinto que comi um boi inteiro*' – e não sentir-se com fome: ??'estou com tanta fome que comia um boi inteiro' (embora esta possibilidade não seja de excluir totalmente num uso criativo da linguagem).

[O]ne's first language, together with its underlying conceptual structure, is acquired within one's own cultural system, but the learning of a second language involves conceptual restructuring. That is, second language acquisition takes place in the process of transforming into a new cultural system. (Yu, 2007: 78).

Exemplo 2: referência emocional a uma distância infinitamente pequena

Significado (na linguagem do dia-a-dia): “uma coisa aconteceu a uma distância infinitamente pequena”

(2a) Português Europeu: *Por um fio or Por um triz*

(2b) Inglês: *By the skin of (one's) teeth*
(lit. “pela pele dos dentes”)

(2c) Polaco: *O (mały) włos*
(lit.: “pelo (pequeno) cabelo”)

Conforme demonstram os exemplos em (2), quando nos referimos emocionalmente a uma distância infinitamente pequena, costumamos compará-la a um objecto finíssimo, quase inexistente por ocupar pouco espaço, referindo-nos, preferencialmente, a uma parte do corpo humano, tal como acontece, por exemplo, no caso da metáfora criada a partir de um fio de cabelo. É este o caso do Português Europeu (1a), referindo que uma coisa (não) aconteceu ‘*por um triz*¹¹’, isto é, que a distância entre o acontecimento e o não-acontecimento é tão exígua como a grossura de um cabelo que separa o que aconteceu do que poderia ter acontecido. A mesma imagem é utilizada em Polaco, conforme ilustrado no exemplo em (1c). Curiosamente, a mesma imagem é também possível em Inglês tanto na expressão ‘*hanging by a thread*¹²’, como em ‘*his life is hanging by a thread*’, o que equivale exatamente à expressão ‘*a vida dele está por um fio*’, no Português Europeu, ou ao Polaco em: ‘*jest o*

11 A palavra ‘triz’ da expressão ‘*por um triz*’ provém do Grego Antigo *θρίξ* [thríx], *τρίχος* [trikhós] e significa *cabelo*, mas já não é produtiva no Português Europeu. Esta etimologia é proposta por José Pedro Machado, mas é considerada como controversa. In: <https://pt.wiktionary.org/wiki/triz>.

12 Cf. <https://www.englishexperts.com.br/forum/como-dizer-estar-por-um-fio-em-ingles-t7340.html>

włos od śmierci/ jego życie wisi na włosku. Todas estas expressões são idiomáticas, possuem um certo grau de fixidez e estão ancoradas na Grécia Antiga^[13]; daí a sua ocorrência nas culturas europeias influenciadas pela tradição helénica. Acontece, no entanto, que a expressão utilizada no Inglês do dia-a-dia é outra, vem de tradição bíblica^[14] e tem a ver com a corporização não da finura de um cabelo, mas do esmalte dos dentes, dando origem à expressão (2b): '*the skin of our teeth*' (lit.: a pele dos nossos dentes). Trata-se da expressão mais opaca das três apresentadas em (2) e que mais esforço cognitivo exige no processo da respectiva aquisição/aprendizagem. Partir da referência ao esmalte dos dentes, como em (2b), em vez de partir da referência ao tamanho de um cabelo, como em (2a) e (2c), implica um maior esforço cognitivo e uma maior reestruturação conceptual do que acontece nos outros casos aqui citados, tanto por razões de carácter cognitivo como por razões de origem cultural. É interessante também observar que, em Português, a par da referência à dimensão ínfima de um cabelo, é igualmente frequente utilizar a expressão '*por um fio*', o que remete não para uma parte do corpo humano, como acontece prototipicamente no caso da corporização, mas para uma actividade humana ancestral, isto é, à tecelagem. Por conseguinte, quer o destaque seja dado à corporização anatómica quer à cultural, quer ainda à ancoragem cultural sem corporização, tanto em Português Europeu^[15] (2a) como em Inglês^[16] (2b) e Polaco^[17] (2c) ocorrem os mesmos contextos em que as expressões em foco são utilizadas, conforme ilustram os exemplos análogos da linguagem-em-uso em 2A, 2B e 2C, respectivamente, em baixo:

13 Cf. http://www.grammar-monster.com/sayings_proverbs/hanging_by_a_thread.htm
<https://www.englishexperts.com.br/forum/como-dizer-estar-por-um-fio-em-ingles-t7340.html>

14 A expressão aparece pela primeira vez em Inglês na Bíblia de Genebra (*Geneva Bible*), em 1560, em Job 19:20, sendo uma tradução directa do Hebreu: "*I haue escaped with the skinne of my tethe*." In: <http://www.phrases.org.uk/meanings/83000.html>.

15 Cf. <https://www.significados.com.br/por-um-triz/>; <http://www.dicionarioinformal.com.br/por+um+fio/>

16 Os exemplos ingleses de (i) a (iv) são citados segundo: <https://idioms.thefreedictionary.com/by+the+skin+of+teeth>

17 Cf. <http://sjp.pwn.pl/slowniki/o%20w%C5%82os.html>; <https://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/Smierc-jest-o-wlos;16627.html>

(2A) Português – linguagem-em-uso

i) *Consegui chegar cá por um fio/ por um triz.*

ii) *Fiz o seminário por um fio/ por um triz.*

iii) *Por um triz/ por um fio ela perdeu o avião.*

iv) *Ele escapou do incêndio por um triz/ por um fio; ele escapou por um triz/ por um fio de ser atropelado.*

(2B) Inglês – linguagem-em-uso

i) My car wouldn't start this morning. I just made it here by the skin of my teeth!

(O meu carro não arrancava de manhã. *Cheguei por um triz.*)

ii) *I got through calculus class by the skin of my teeth.*

(Fiz a disciplina por um fio).

iii) *I got to the airport a few minutes late and missed the plane by the skin of my teeth.*

(Cheguei atrasada uns minutos ao aeroporto e perdi o avião *por um fio*).

iv) *Lloyd escaped from the burning building by the skin of his teeth.*
(Lloyd fugiu do edifício em chamas *por um triz*).

(2C) Polaco – linguagem-em-uso

i) *O mały włos, a nie przyjechałabym na czas.*

(Por um triz, não teria chegado a tempo).

ii) *O mały włos nie zdałabym egzaminu.*

(Por um fio, não passava no exame).

iii) *O mały włos uderzyłbym w drzewo, gdy na mój pas wjechał samochód jadący z naprzeciwka.*

(Quando na minha faixa entrou um carro em contramão, por um fio não bati numa árvore).

iv) *Wydaje się, że w moim wieku śmierć jest o włos.*

(Parece que, na minha idade, a morte está por um fio).

Example 3: expressão da coragem em culturas diferentes

Nas diferentes culturas, as pessoas costumam referir-se aos seus heróis como seres de coração corajoso, isto é, conceptualizando – prototipicamente – o coração como o contendor da coragem,

ousadia ou atitude destemida perante o mundo.^[18] A própria etimologia da palavra ‘*coragem*’ nas línguas Românicas (e latinizadas, como o Inglês) provém do Latim e demonstra que a tradição linguística reconhece o coração como a “sede” da coragem. Por exemplo, os heróis nacionais britânicos *Braveheart* ou *Richard the Lionheart* trazem esta conceptualização transparente no próprio nome: ‘*ter um coração de leão*’ surge igualmente noutras línguas, inclusive na tradução do nome do rei inglês: por exemplo, em Português (*Ricardo Coração de Leão*) ou Polaco (*Ryszard Lwie Serce*).

No entanto, existem línguas e culturas que corporizam a coragem de um modo diferente. Assim, por exemplo, acontece no caso do Chinês, que conceptualiza o corpo humano de um modo muito diferente do que acontece na cultura ocidental, tendo por base a sua própria filosofia, medicina e astrologia, que interagem nas conceptualizações culturais e criam uma mundividência própria (cf. Yu 2003, 2007 e seguintes; cf. Batoréo 2015 e no prelo). Neste enquadramento, o contentor da coragem encontra-se conceptualizado na vesícula, conforme demonstram os exemplos de (i) a (vi) em (3a), todos eles provenientes de Yu (2003):

(3a) *Expressão da coragem em Chinês*

(i) *Wu-dan zhi ren shishi nan.*

(without-gall MOD people everything difficult)

“Everything appears difficult to people without gallbladder.”

Significado: as pessoas sem vesícula (*i.e.*, que não são corajosas) consideram tudo difícil.

(ii) *hun-shen shi-dan*

(whole-body is-gall)

“be every inch a hero; be the embodiment of value”

Significado: Se todo o seu corpo for como a vesícula, então pode ser considerado a corporização da coragem.

¹⁸ Existem, também, outros órgãos do nosso corpo nos quais pode ser localizada a coragem, tal como acontece com as entranhas ou com os órgãos sexuais (ver os respectivos exemplos na parte final da presente secção).

- (iii) *qige-tou bage-dan*
(seven-heads eight-galls)
"extremely bold and not afraid of death"

Significado: Se se sentir com sete cabeças e oito vesículas, é um homem corajoso que não tem medo da morte.

- (iv) *gu-dan yingxiong*
(single-gall hero)
"a lone fighter"

Significado: Se tiver só uma vesícula, é um lutador solitário.

- (v) *qun-wei qun-dan*
(crowd-might crowd-gall)
"(display) mass heroism and daring"

Significado: Vesículas em massa garantem um desempenho poderoso e heróico.

- (vi) *Hao da de danzi!*
 (how big MOD gall)
 (lit.: How big your gallbladder is!)
 "What a nerve!"

Significado: Que vesícula enorme! → Que ousadia!

Conforme demonstrado nos exemplos oriundos do Chinês, em (3a), só um indivíduo conceptualizado como portador de vesícula (cf. ex. ii), tendo de preferência um órgão de grandes dimensões (cf. ex. vi), pode ser considerado herói. No entanto, se a conceptualização lhe atribuir só uma vesícula (ex. iv), o desempenho corajoso será solitário, mas várias vesículas reunidas (ex. iii e v) levá-lo-ão a manifestar maior força e a contribuir para o desempenho poderoso e ousado de massas. Se, pelo contrário, a conceptualização implicar a falta de vesícula num indivíduo (cf. ex. i), não se pode esperar da parte dele uma demonstração de acções destemidas ou de ousadia. Em todos estes casos, a linguagem utilizada é metafórica (numa cadeia de metáforas e metonímias); o corpo humano saudável não pode ser descrito nem como sendo desprovido de uma vesícula, nem como possuindo mais do que um órgão, nem ainda como tendo uma vesícula desproporcionada.

Tendo em conta a análise do exemplo (3a) em cima, é fácil de perceber que, no processo da aquisição/aprendizagem do PLNM, a falta de referência à vesícula – um órgão interno por regra silenciado na linguagem figurada da cultura ocidental – causa estranheza a um aprendente chinês, que, na sua língua materna, o refere quando fala de indivíduos corajosos e/ou ousados. Esta "descoberta" provoca não só um esforço cognitivo da parte do aprendente, mas também exige uma reestruturação conceptual, reorientando o falante para um órgão do corpo diferente, específico e utilizado no mesmo tipo de contexto numa língua e cultura diferentes. Neste caso, o falante chinês do PLNM precisa de reestruturar a sua corporificação da vesícula para o coração, ou, eventualmente, um outro órgão entendido como a sede da coragem, aprendendo as construções fixas que permitem o seu adequado emprego figurado.

No entanto, existe mais um factor que precisa de ser tomado em consideração no contexto da LNM: trata-se da importância do registo utilizado num dado contexto. Muitas das línguas ocidentais (por exemplo, as Línguas Românicas, Germânicas ou Eslavas) conceptualizam a coragem, fazendo, para tal, referência aos órgãos sexuais (prototipicamente, masculinos) ou, eventualmente, às próprias entranhas do corpo humano, tal como ilustrado, em baixo, nos exs. (3b). Como estas referências são consideradas tabu do ponto de vista cultural, o único registo que as aceita é o popular ou mesmo o calão.

(3b) Expressão de coragem em algumas línguas da cultura ocidental (exemplos da linguagem popular)

(i) PE *Ter tomates*

p. ex., *É preciso ter tomates para falar com um almirante desta maneira!*

(ii) Inglês *Have the guts*

(Lit. "ter entranhas")^[19]

19 É curioso verificar que, no Português Europeu, num registo popular, existe também a expressão '*fazer das tripas coração*', numa clara referência às entranhas humanas. No entanto, o significado desta expressão não corresponde à manifestação da coragem – tema que está aqui em análise – mas ao esforço

p. ex., *Does he have the guts to dive off the highboard?*
(Será que ele tem entranhas para se atirar da prancha para baixo?)

Have the balls
(Lit. “Ter bolas”)^[20]

p. ex., *You don’t even have the balls to ask for a girl’s number.*
(Nem sequer tens bolas para pedir o número à rapariga).

(iii) Polaco *Miec jaja*
(Lit.: “ter ovos”)

p. ex. *Co to znaczy mieć jaja, czyli rzecz o męskiej odwadze.*
(O que significa ter ovos ou um tratado sobre a coragem masculina).

De modo análogo ao que acontecia nos exemplos da *vesícula* em (3a), relativos a uma cultura oriental, em (3b), reunimos uma série de exemplos provenientes de algumas culturas ocidentais (aqui: portuguesa, em (i), inglesa, em (ii) e polaca, em (iii)). Estas culturas, apesar de considerarem tabu falar explicitamente dos órgãos sexuais – remetendo esta referência explícita apenas para os registos específicos (científicos, por um lado, e informais ou marginais, por outro) – usam a corporização e criação de metáforas dos órgãos sexuais – como se observa, por exemplo, no caso dos testículos – no registo popular e/ou informal, para referir o contentor onde se conceptualiza a coragem. Assim, e na extensão dos exemplos em (3b), uma pessoa^[21] sem coragem é referida na cultura ocidental como aquela que não possui *entranhas* (ex. ii), *tomates* (ex. i), *bolas* (ex. ii) ou *ovos*^[22] (iii). Em todos estes casos, a referência é feita, directamente, a entranhas ou, metaforicamente, a testículos, sendo

sobrehumano com que nos empenhamos (que nem sempre resulta da valentia, ousadia, bravura ou coragem).

- 20 A referência à bola como metáfora do testículo funciona também em Português, por exemplo na interjeição ‘*Bolas!*’
- 21 Por regra, trata-se de uma referência feita aos homens e só por extensão às mulheres, já que, tradicionalmente, a demonstração da coragem dizia respeito apenas aos homens.
- 22 É curioso observar que, em Castelhana (comunicação pessoal), a referência a ovos (*tener huevos*) é feita apenas no caso de homens, enquanto, no caso da coragem feminina, a referência é feita directamente ao respectivo órgão sexual feminino: *tener ovarios*. Por contraste, em Polaco, que também utiliza a metáfora do ovo, a referência é feita tanto à coragem masculina como feminina.

estes conceptualizados como objectos redondos usados no dia-a-dia (*bolas*) ou, em particular, os que fazem parte da alimentação (*tomates, ovos*), sendo sempre culturalmente enraizados e partilhados. No caso de um falante não-nativo destas línguas (p. ex. um chinês) que quer aprender uma língua nova, a reestruturação cognitiva terá de ser feita por substituição da projecção metafórica que tem o seu Domínio de Origem na vesícula, por uma referência de origem a entranhas, ovos, tomates ou bolas, com a restrição obrigatória para o registo em que as respectivas referências podem ser feitas.

4. Discussão e considerações finais

No presente estudo, pretendemos abordar a noção da *competência metafórica*, definida como a capacidade de entender e usar os mecanismos cognitivos como as metáforas ou metonímias conceptuais numa determinada língua particular, tal como elas surgem naturalmente na linguagem quotidiana, conforme inicialmente proposto por Danesi (1993) e, mais recentemente, defendido por vários outros autores (cf. Shirasi & Talebinezhad 2013; Doiz & Elizari; Aleshtar & Dowlatabadi 2014). Esta noção foi contextualizada no processo de aquisição/ aprendizagem de uma língua nova (p. ex., a do PLNM), sendo um foco específico dado ao fenómeno da *reestruturação conceptual* (cf. Yu 2007).

A fim de podermos comunicar numa língua nova com proficiência, além de dispormos das competências tradicionalmente reconhecidas – tais como a(s) linguísticas e a comunicativa – é indispensável trabalhar a competência metafórica, fazendo-o de um modo fluente e conceptualmente apropriado, demonstrando *fluência conceptual*.

No caso presente, o estudo da competência metafórica centrou-se na análise da conceptualização efectuada na transmissão das emoções na comunicação quotidiana, no caso (i) da expressão da sensação da fome, (ii) da expressão das distâncias abstractas infinitamente pequenas ou (iii) da conceptualização da coragem. A análise focou o conceito de *corporização (embodiment)*, largamente estudado quer a nível fisiológico quer cultural (cf. Sinha & López 2004; Sharifian 2015), demonstrando

que, por exemplo, a cultura chinesa (cf. estudos de Yu 1995 e subsequentes) realiza a corporização em função das crenças e convicções milenares da respectiva mundividência, construída com base na filosofia, medicina e tradição locais, de um modo muito diferente do da cultura genericamente conhecida como cultura ocidental. O facto de um órgão como a vesícula ser conceptualizado como contentor da coragem é acolhido com estranheza na cultura ocidental pelo seu carácter visceral, relativo às “entranhas” do corpo, que, nesta tradição, ficam habitualmente silenciadas pelos tabus culturais e linguísticos. Pelo contrário, a cultura ocidental, que não verbaliza a referência aos órgãos sexuais (a não ser em situações de uso específico polarizado, por exemplo, na linguagem científica e no calão), dispõe de registos populares em que esta referência é feita pela metafórica dos órgãos sexuais com recurso a objectos redondos de uso diário, tal como, por exemplo, alguns alimentos de formas arredondadas.

Apesar da conhecida ubiquidade da metáfora O CORPO É O CONTENTOR DAS EMOÇÕES (Kovacs 2005), a exemplificação apresentada demonstra que as línguas diferentes conceptualizam as emoções de modos efectivamente diferentes. Assim sendo, a experiência que temos do nosso corpo pode apenas indicar aproximadamente a orientação que o processo cognitivo assume na construção das metáforas emocionais. No entanto, a relação que uma dada língua constrói e as projecções que cria entre alguns órgãos (e não outros) e os contentores das diferentes emoções é determinada pelos modelos culturais que os falantes de uma dada comunidade linguística e cultural partilham e transmitem de geração em geração, utilizando para tal linguagem figurada.

A variação existente na localização das emoções observada nas línguas de culturas particulares precisa de ser “descoberta” e estudada conscientemente pelos falantes não-nativos que aprendem uma língua nova, a fim de garantir a respectiva fluência conceptual no uso correcto da linguagem figurada. Nesta aprendizagem o que deve ser destacado com particular ênfase não é apenas a respectiva estrutura típica de um dado sistema linguístico ou os rótulos que idiomas diferentes dão aos mesmos

conceitos; o que importa, sobretudo, é perceber como um dado povo conceptualiza o mundo na língua e na tradição moldada por séculos de história e intercâmbio cultural. Esta compreensão e aprendizagem são indispensáveis para os falantes não-nativos se poderem *reestruturar cognitivamente* e não apenas revestir os conceitos da sua língua materna com as construções linguísticas e material lexical da língua em aprendizagem.

Defendemos, por conseguinte, que a competência metafórica, sendo ancorada e partilhada culturalmente, desempenha um papel fundamental no processo da aquisição/ aprendizagem da linguagem, determinando a proficiência, fluência e adequação linguísticas dos falantes das línguas novas. Esta proficiência, entendida no sentido mais vasto, deve construir-se em função da interacção dos elementos existentes do trinómio Cognição – Linguagem – Cultura.

Referências

- ALESHTAR, M. T. & Dowlatabadi, H. (2014). Metaforic Competence and Language Proficiency in the Same Boat. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 98 (2014) 1895-1904.
- BATORÉO, H. (2015). Competência metafórica e Linguística Cultural: Exemplo de conceptualização de emoções em Chinês e na cultura ocidental (Metaphorical competence and Cultural Linguistics: examples of conceptualizing emotions in Chinese and occidental cultures). *Revista Investigações*, Universidade Federal de Pernambuco, v. 28, n. 2, Jul. 2015. 1-28. <http://www.repositorios.ufpe.br/revistas/index.php/INV/article/view/1695/1421>
- BATORÉO, H. (2017a). Metaphorical Competence in Multilingual Context of Language Acquisition and Learning. Ms. Presented at: ICMME 2017 - *International Conference on Multilingualism and Multilingual Education*, University of Minho, Braga, 11-13 May 2017.
- BATORÉO, H. (2017b). Metaphorical Competence and Cultural Linguistics: Why is it important for a multilingual speaker to be conceptually appropriate while expressing emotions in different languages? Ms. Presented at: *Rhetoric Discourse and the Communicative-Dialogical Mind*, Lisbon, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 7-9 June, 2017.
- BATORÉO, H. (2018, no prelo). Metaphorical Competence in Multilingual Context of Language Acquisition and Learning. *Psychology of Language and Communication Special Issue: In Honor of Professor Barbara Bokus. Developmental Psycholinguistics: Old Questions, New Answers*.
- BOERS, F. (2001). Remembering figurative idioms by hypothesising about their origin. *Prospect*, 16 (3), 5-43.
- BOERS, F., Demecheleer, M., & Eyckmans, J. (2004). Etymological elaboration as a strategy for learning idioms. In P. Bogaards & B. Laufer (Eds.), *Vocabulary in a Second Language* (pp. 53-77). Amsterdam: John Benjamins.
- BOERS, F., Eyckmans, J., & Stengers, H. (2007). Presenting figurative idioms with a touch of etymology: more than mere mnemonics? *Language Teaching Research*, 11(1), 43-62.
- CROFT, W. & CRUISE, D. A. (2004). *Cognitive Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DANCYNGIER, B. & SWEETSER, E. (2015). *Figurative Language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- DANESI, M. (1992). Metaphorical competence in second language acquisition and second language teaching: The neglected dimension. In: J. E. Alatis

- (Ed.), Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics (pp. 125-136). Washington D. C.: Georgetown University Press.
- DANESI, M. (1993). Metaphorical competence in second language acquisition and second language teaching: The neglected dimension. In J. E. Alatis (Ed.), *Language, Communication and Social Meaning* (pp. 489-500). Washington, DC: Georgetown University Press.
- DANESI, M. (1995). Learning and teaching languages: the role of conceptual fluency. *Applied Linguistics* 5 (1), 3-20.
- DOIZ, A. and Elizari, C. (2013). Metaphoric competence and the acquisition of figurative vocabular in foreign language. *ELIA – Estudios de Linguística Inglesa Aplicada*, 13, 2013, 47-82.
- GIBBS, R. W. (1994). *The poetics of mind: Figurative language, thought and understanding*. New York: Cambridge University Press.
- GIBBS, R. W. (ed.) (2008). *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GIBBS, R. W., & Colston, H. (2012). *Interpreting Figurative Meaning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GOOSSENS, L. 1990. 'Metaphonymy: the interaction of metaphor and metonymy in expressions for linguistic action' *Cognitive Linguistics* 1(3): 323-342.
- KÖVECSES, Z. (1990). *Emotion Concepts*. Springer-Verlag.
- KÖVECSES, Z. (2005). *Metaphor in Culture: Universality and variation*. Cambridge: CUP.
- LAKOFF, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- PALMER, G. & Sharifian, F. (2007). Applied Cultural Linguistics: An emerging paradigm". In: Sharifian, F. & Palmer, G. (eds.). (2007). *Applied Cultural Linguistics: Implications for Second Language Learning and Intercultural Communication*, Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins, 1-14.
- SHARIFIAN, F. (2010). Cultural conceptualizations in intercultural communication: a study of Aboriginal and non-Aboriginal Australians. *Journal of Pragmatics*, 42, 3367-3376.
- SHARIFIAN, F. (2011). *Cultural Linguistics*. Inaugural Professorial Lecture, Professor Farzad Sharafian, School of Language, Cultures, and Linguistics, Language and Society Centre, Monash University. http://monash.academia.edu/ProfessorFarzadSharifian/Papers/611702/Cultural_Linguistics_Farzad_Sharifians_Inaugural_Professorial_Lecture
- SHARIFIAN, F. (2015). Cultural Linguistics. In F. Sharifan (ed.) (2015). *The Routledge Handbook of Language and Culture*. Oxford: Routledge. 473-493.

- SHARIFIAN, F. and G. B. Palmer, (eds.). (2007). *Applied cultural linguistics: Implications for second language learning and intercultural communication*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- SHARIFIAN, F.; R. Dirven, N. Yu & S. Neiemier, S. (eds.). (2008). *Culture, body, and language: Conceptualizations of internal body organs across cultures and languages*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 45-74.
- SHIRAZI, M. G. and M. R. Talebinezhad (2013). Developing Intermediate EFL Learners Metaphorical Competence through Exposure. *Theory and Practice in Language Studies*, Jan. 2014, Vol. 3, N° 1, 135-141.
- SIM-SIM, Inês (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- SINHA, Ch. and Kristine Jensen de López (2004). Language, Culture and the Embodiment of Spatial Cognition, *Cognitive Linguistics*, 11: 17-41.
- YU, N. (1995). Metaphorical Expressions of Anger and Happiness in English and Chinese. *Metaphor and Symbolic Activity*, 10 (2). 59-92.
- YU, N. (1998). *The Contemporary Theory of Metaphor: a perspective from Chinese*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- YU, N. (2003). Metaphor, Body, and Culture: The Chinese Understanding of Gallbladder and Courage. *Metaphor and Symbol*, 18 (1), 13-31.
- YU, N. (2007). The Chinese Conceptualization of the Heart and its Cultural Context. Implications for second language learning. In F. Sharifian & G. B. Palmer (Eds.) *Applied cultural linguistics: Implications for second language learning and intercultural communication*. Amsterdam: John Benjamins, 65-86.
- YU, N. (2008a) Metaphor from Body and Culture. In R. W. Gibbs, Jr. (Ed.), *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. 247-261. Cambridge: Cambridge University Press.
- YU, N. (2008b). The Chinese Heart as the Central Faculty of Cognition. In F. Sharifian, R. Dirven, N. Yu & S. Niemeier (Eds.), *Culture, Body, and Language: Conceptualizations of Internal Body Organs across Cultures and Languages*. 131-168. Berlin: Mouton de Gruyter
- YU, N. (2009). *From Body to Meaning in Culture*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Sites de expressões linguísticas

Em Inglês

<https://www.merriam-webster.com/dictionary/courage>

<https://www.englishexperts.com.br/forum/como-dizer-estar-por-um-fio-em-ingles-t7340.html>

<http://www.dictionary.com/browse/have-the-guts>

<http://www.phrases.org.uk/meanings/83000.html>

<https://idioms.thefreedictionary.com/by+the+skin+of+teeth>

Em Português

<http://www.urbandictionary.com/define.php?term=have%20the%20ball>,

<https://pt.wiktionary.org/wiki/triz>.

<http://www.dicionarioinformal.com.br/ter%20est%C3%B4mago/>

<http://www.dicionarioinformal.com.br/por+um+fio/>

<https://www.significados.com.br/por-um-triz/>

Em Polaco

<http://www.szkolajcostwa.pl/artykuly/meska-odwaga/>

<http://sjp.pwn.pl/slowniki/o%20w%C5%82os.html>;

<https://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/Smierc-jest-o-wlos;16627.html>

CAPÍTULO IV

O Português Língua Não Materna como Área Científica. Um Estudo Empírico de Interferências Linguísticas de Falantes de Português L2 e L3*

PAULO OSÓRIO

UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

pjtrso@ubi.pt

Abstract: This work shall begin with some theoretical considerations aiming to incorporate the scientific field of “Portuguese as a Non-Native Language” (PLNM) in the present state of affairs of research, both in the field of linguistic studies and in language teaching and psycholinguistics.

We shall then present a study which is intended to show which aspects of Portuguese, as a second or third language, are more prone to cross-linguistic influence in narrative and argumentative texts by Spanish students learning Portuguese in Portugal at the B2 level, according to the *Common European Framework of Reference*. The text focuses primarily on the processes of acquisition, following the denomination of *Second Language Acquisition* as proposed by Ellis (1985, 1994).

The very designation of L2 has been widely debated by researchers, often without reaching an understanding as to whether the status of the language is related to considerations on acquisition or learning, or even both (cf. the distinction between acquisition and learning made by Krashen [1982, 1985] and the broader concept of learning in Ellis [1994]).

Keywords: L2; L3; interferences; declarative memory; procedural memory.

* Este texto contou com o apoio da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), no que respeita à concessão de uma bolsa de investigação de licença sabática.

1. Prolegómenos e Definição Epistemológica da Área de Português Língua Não Materna (PLNM)

A forma como se encarou o ensino foi sofrendo, naturalmente, alterações diversas, ao longo dos tempos, por um vasto conjunto de razões: políticas, sociais, económicas, entre outras. Tal facto teve como efeito a necessidade de aprendizagem de novas línguas.

A área do PLNM está, em muito, associada quer à Linguística, quer à Didática, muito embora, ainda, atualmente, esta última seja encarada, por alguns, como menos produtiva para trabalhos de escopo linguístico. Lembramos que já Alarcão, em 1997, apresentou uma conceção teórica, atribuindo à Didática três dimensões: *Didática Investigativa* (relacionada com o trabalho do investigador no ensino), *Didática Curricular* (tendo a ver com a formação curricular, inicial e contínua de professores) e *Didática Profissional* (que se pauta pela prática pedagógica nas instituições de ensino). As dimensões apresentadas pela autora surgem por uma panóplia de razões, mais justamente pela necessidade efetiva de uma resposta do próprio Sistema Educativo à sociedade e, por outro, das necessidades verificadas no âmbito da investigação em educação e, até mesmo, da formação docente. Como refere Correia (2005: 29):

Nas últimas décadas tem vindo a crescer o interesse e o debate em torno das várias tradições discursivas, pelas quais se organizou a escolaridade das Nações e se produziu o discurso pedagógico e o conhecimento educativo. Formam-se unidades mais amplas, do ponto de vista geopolítico, que expressam as respectivas áreas de influência. O aprofundamento dos trabalhos e do intercâmbio de reflexões nesse âmbito tem permitido renovar o olhar sobre as configurações possíveis do campo semântico e dos enunciados referentes aos saberes disciplinares da escolaridade.

No entanto, quando trabalhamos em contexto de Didática da Língua Não Materna e de Linguística Aplicada ao PLNM, devemos ter em conta que a investigação e o ensino em PL2 e PLE^[1],

1 Curiosa é a afirmação de Leiria (2006: 385): «Há trinta anos, quando os estudos de aquisição de L2 começaram a despertar o interesse dos investigadores e dos agentes de ensino na Europa e na América, e quando, ao mesmo tempo, Portugal

enquanto área de estudo, exige um vasto leque de enquadramentos que não encontram respostas completas numa única área de conhecimento e pesquisa, mas que, segundo Ferrão Tavares *et al.* (1996: 20), «(...) estes saberes só ganham coerência no interior da própria disciplina – Didáctica das Línguas e das Culturas». Todavia, há quem defenda que a Didática das Línguas assume características similares com a Didática de outras áreas, pois Gohart-Radenkovic (1999: *avant-propos*, XVII) refere:

elle ne se fonde ni sur les seuls contenus ni sur les seules démarches d'une discipline traitant de la langue – la linguistique ou encore la littérature – qu'il s'agirait de didactiser pour en enseigner les modèles.

Ao equacionarmos as relações entre o domínio do PLNM e a Linguística Aplicada, não podemos deixar de considerar os próprios contornos epistemológicos da área da Linguística Aplicada e que Pinto (2009: 158), lucidamente, nos esclarece:

Por outras palavras, o epíteto “aplicada” que integra a designação “linguística aplicada” pode conferir-lhe um cunho transdisciplinar, colocando-nos não só perante a linguística mas também perante outras áreas. Nesta óptica, reveste-se de todo o sentido pensar na forma como Slama-Cazacu (1979: 30) faz depender em termos aplicativos a linguística aplicada – tudo dependendo naturalmente do que se entende por linguística aplicada como lembra a autora – de uma boa formação em psicolinguística e em psicolinguística aplicada.

A investigação, neste domínio, nomeadamente sobre aquisição e aprendizagem de segunda língua, conta com diversas contribuições (Corder, 1981 e 1983; Ellis, 1985 e 1997; Kramsch, 1986; Py, 1989 e 1993; Pietro, Matthey e Py, 1989; Gaonac'h, 1990, entre outros), apesar de, no entanto, tal como afirma Leiria (2006: 5), «ao contrário do que acontece com o Inglês,

e o Português despertavam o interesse do mundo, aqui, felizmente, estávamos todos ocupados com a paz, o pão, com a habitação e com a saúde, que a motivação para aprender e ensinar a nossa língua dispensava a investigação (...). À medida que (...) entre nós, se foi falando cada vez mais de “lusofonia”, a motivação para aprender e ensinar a nossa língua foi deixando de dispensar a investigação».

e já vem acontecendo com o Espanhol desde meados dos anos 90, ao muito que se tem dito e escrito sobre a importância do Português entre as línguas do mundo não tem correspondido um interesse suficiente para que a investigação sobre a sua aprendizagem como língua não materna tenha hoje uma expressão que nos permita sequer começar a apoiar nela a formação de professores».

O ensino de uma Língua Segunda e de uma Língua Estrangeira está intrinsecamente relacionado com a Linguística, uma vez que o objeto central de trabalho é o mesmo: a língua. Temos, contudo, que proceder a algumas considerações, pois o termo *ensino* implica a consideração das práticas pedagógicas e que conduzem, indubitavelmente, ao diálogo necessário entre a Linguística e a Didática de Línguas. Cuq (2003: 70) afirma que a Didática de Línguas tem um objeto com uma dupla face: (i) o ensino-aprendizagem das línguas ocorre, de forma simultânea, com o modo de apropriação natural (está, portanto, a referir-se à aquisição); (ii) tal situação não ocorre em nenhuma outra disciplina orientada pela Didática. Urge apresentar-se, assim, uma distinção entre *Linguística aplicada* e *Linguística aplicada ao ensino de línguas*, nomeadamente a defendida por Galisson e Coste (1976: 34-39)^[2].

Os autores, deste modo, consideram que há duas gerações de Estudos Linguísticos em que, na primeira geração, temos a separação entre Linguística Geral e a Linguística Aplicada (onde a Linguística Aplicada englobaria tanto as Ciências da Educação como a Linguística) e, na segunda geração, esta relação de forças altera-se, pois o que é do âmbito das Ciências da Educação abandona a área da Linguística Aplicada da primeira geração. Não nos esqueçamos, todavia, é que mesmo com esta alteração de paradigmas, há uma relação estreita entre ambos os domínios, nomeadamente entre o que podemos apelidar de uma

2 Pinto (2009: 160) afirma: «A referência à tarefa da linguística aplicada que consiste em procurar respostas para os problemas do mundo real que envolvem a linguagem leva-nos a realçar o pensamento de Moita Lopes (2006b: 97) quando este autor lembra o modo como a linguística aplicada vive a interdisciplinaridade e a ter presente, no que toca ao que deveria ser o objecto da linguística aplicada, a passagem seguinte: “Os limites da LA estão se alargando, assim como os limites das humanidades e das ciências sociais em geral.” (Moita Lopes 2006b: 98)».

Linguística aplicada ao ensino de línguas e a *Linguística aplicada*. Segundo os mesmos autores, tal divisão confere um estatuto mais claro e uma independência maior à *Linguística aplicada ao ensino de línguas*. Não se trata, para os autores anteriormente referidos, de ambiguidades, na certeza de que a *Linguística aplicada ao ensino de línguas* é seletiva: quem ensina tem de tomar decisões sobre a quem ensinar, como ensinar e o que ensinar.

Esta área disciplinar assume, hoje, uma particular relevância. Por um lado, sempre foi importante a formação de professores de LE que tivessem como objetivo exercer leitorados no mundo, tendo esses profissionais, assim, a função primordial de difusão do português além-fronteiras³. No entanto, atualmente, cresce uma outra ordem de razões. Portugal, devido ao fenómeno migratório, depara-se com uma realidade linguística diferente daquela que vivia há algumas décadas atrás, conduzindo a uma diversidade linguística e cultural nas escolas portuguesas e na sociedade, em geral. A diversidade linguística e cultural obriga a repensar a escola e, em Portugal, assistimos a alunos que têm, como línguas maternas, línguas muito distintas ou, inclusivamente, utilizam diferentes normas do português.

Na verdade, quando se leciona uma disciplina desta natureza (PLNM), o enquadramento científico desta área recobre domínios diversos, sendo, no entanto, necessários enquadramentos fundamentais na Didática das Línguas e das Culturas, na Psicolinguística, na Política de Língua e no próprio Desenvolvimento Curricular, sem deixar de se levar em linha de conta outros fatores provenientes, ainda, de outras áreas, uma vez que, como afirma Tomlinson (2009: 47):

Language learners need to be positive about the Target language, about their learning environment, about their teachers, about their fellow learners and about their learning materials.

3 Diversos cursos de Língua e Cultura Portuguesa existem no mundo (institucionalizados através da Lei nº 74/77), com o propósito de «(...) promover a protecção dos direitos educacionais dos cidadãos portugueses e seus descendentes que vivam e trabalhem no estrangeiro, nomeadamente o direito ao ensino e à igualdade de oportunidades na formação escolar obrigatória e a protecção do direito à conservação da língua e da cultura nacionais».

Sendo que a Psicolinguística^[4] é fundamental para a área científica do PLN, definimos para este âmbito científico um enquadramento que opere com conceitos fundamentais e diversos, tais como (i) Língua Materna (LM), Língua Segunda (L2) e Língua Estrangeira (LE); (ii) Aquisição Linguística e Aprendizagem; (iii) Componente Sociolinguística e Pragmática no Ensino das Línguas; (iv) Políticas Educativas e Linguísticas Europeias e (v) *Curriculum* e Discurso Curricular. Refere Pinto (2009: 190), a propósito:

We could suggest that second/foreign language acquisition/learning process is an individual experience which, like the act of teaching (see Mitchell & Myles, 2004: 261), owes as much to art as to science. Each learner, by virtue of his/her particular learning style, learning strategy, linguistic and cognitive skills and motivation, may resist trends which may be considered more suitable.

Esta área científica apresenta um enquadramento teórico que emerge da ideia de que, no ensino e aprendizagem de uma língua não materna, estamos em presença de um domínio interdisciplinar que estabelece conexões entre questões teóricas e aspetos direcionados para a praxis e no qual sobressai a complexidade das relações entre as diversas instâncias, e a vários níveis, das escolhas e das orientações de nível pedagógico. Não raro, neste tipo de domínio científico, temos de tomar, em linha de conta, a relação entre o conhecimento de âmbito linguístico e

4 A propósito, veja-se a afirmação de Pinto (2009: 13): «De entre as áreas de pesquisa sobre as quais recaem as aplicações da PL, poderão destacar-se, a título exemplificativo, a compreensão e produção do discurso, a aquisição da língua materna, a aprendizagem de línguas estrangeiras, a linguagem e a educação, os aspectos não-verbais da comunicação, a tradução, a semiótica numa perspectiva psicolinguística, o bilinguismo/plurilinguismo, a linguagem e o poder, os distúrbios e a terapêutica da linguagem, a análise do texto literário, as tecnologias da fala e os modelos da comunicação humana, os meios de comunicação de massas, as novas tecnologias e a comunicação verbal, etc. (ver, entre outros: Slama-Cazacu 1994: 207; Slama-Cazacu 1995; Pinto 1999: 1-5; Pinto *et al.* (orgs.) 1999; Zafiu 2001). Realçaria neste contexto a preocupação, no âmbito do método dinâmico-contextual de Slama-Cazacu (1972; 1979; 1984), de considerar a análise dos textos literários quando se referem as áreas de aplicação da PL (ver ainda: Mey 1994; Scliar-Cabral 1988a; 1988b; 1989; 1991a: 152; 1991b; 1991c; 1992), e o facto de Slama-Cazacu (1979: 71) insistir nos benefícios advenientes para a estilística das análises e dos experimentos psicolinguísticos».

didático e as decisões políticas, sociais e educacionais tomadas na própria sociedade. Stern (1983: 191-248) refere, precisamente, que o ensino e a aprendizagem das línguas são um lugar de junção de aspetos de carácter político, educativo, social e cultural. Coste (1994: 125) alerta, no entanto, para alguns entraves indiciados na componente cultural:

La tendance à rechercher des universaux pragmatiques (...) s'avéra plus forte que l'effort pour mettre en relation des spécificités culturelles et des façons de communiquer elles-mêmes particularisées, à l'intérieur d'un projet didactique global. (...) Qu'il s'agisse des "niveaux-seuils" et de leur cadre "notionnel-fonctionnel" ou bien, plus largement, des approches dites communicatives, l'enthousiasme pour les actes de parole et la diversité de leurs formulations linguistiques s'acomode de certaines mises en perspectives socio-linguistiques, mais laisse au seconde plan la réflexion sur la diversité culturelle.

2. Estudo^[5]

2.1 Introdução

A questão da aquisição e da aprendizagem de uma língua não materna^[6], integrando o objeto de estudo de uma área relativamente jovem e interdisciplinar, embora tenha, nos últimos decénios, sido um domínio de reconhecidos avanços conceptuais, continua, todavia, a constituir-se como uma área de grande efervescência teórica, quicá por se tratar de um domínio

5 Alguns dos dados aqui apresentados foram discutidos com a Professora Doutora Maria da Graça Castro Pinto (Professora Catedrática da Faculdade de Letras da Universidade do Porto). Há, igualmente, dados que, em outro âmbito, trabalhamos em comunicação conjunta apresentada ao *8th International Conference on Third Language Acquisition and Multilingualism*, Universitat Jaume I, Castelló de la Plana, 13 a 15 de setembro de 2012.

6 Refere Stern (1987: 19): «We regard the use of the term "language acquisition" as of no theoretical significance and treat it as a puerely stylistic alternative to "language learning"». Mais adiante, afirma: «The sum up our position on the concept of "learning", we subsume under the concept of "language learning" first or second language "acquisition" or "learning", the development of bilingualism, and the learning of linguistic variations within a language. Some learning is stimulated by teaching, but much of it may be independent of any teaching». Cf. Stern (1987: 20).

eminentemente aplicado e, por tal facto, ser a todo o momento, reconsiderado pelos dados empíricos que os investigadores vão analisando. Há, porém, diversas formas de abordar o fenómeno de aquisição das línguas, interessando-nos, particularmente, no contexto desta investigação, descrever o processo de aquisição linguística mostrado pelos dados das interlínguas recolhidos no *corpus* dos falantes a analisar. Assim, a nossa investigação centrar-se-á, primordialmente, nos processos de aquisição, na senda da própria denominação de *Second Language Acquisition* na linha de Ellis (1985, 1994):

Second Language Acquisition is sometimes contrasted with second language learning on the assumption that these are different processes. The term “acquisition” is used to refer to picking up a second language through exposure, whereas the term “learning” is used to refer to the conscious study of a second language. However, I wish to keep an open mind about whether this is a real distinction or not, so I shall use “acquisition” and “learning” interchangeably, irrespective of whether conscious or subconscious processes are involved (Ellis, 1985: 6).

Acresce, igualmente, que as próprias designações de L2^[7] têm merecido, por parte de alguns investigadores, enfoques diversos, muitas vezes sem se perceber se as considerações acerca deste estatuto de língua se centram em questões de aquisição, de aprendizagem ou, até mesmo, das duas^[8]. A falta de consenso é, igualmente, notória quando pretendemos assumir

7 Afirma Pinto (2009: 192-193): «The difference between “second” and “foreign” language learning has become less popular since the late 1980s (see Foth & Dewaele 2002: 179; Kramsch 2002: 1; and, with regard to the inclusion of “foreign” languages under the general term “second” languages, see Mitchell & Myles 2004: 6). To a certain extent, as R. Ellis (1994: 12) says, it was necessary to find a neutral and superordinate term to deal with this topic. Thus, SLA covers both kinds of *learning* (informal and formal –see Mitchell & Myles 2004: 6). Besides, the spread of the communicative language teaching methodology was also responsible for a certain blurring of the distinction between “second” and “foreign” language learning (see Foth & Dewaele 2002: 179; Kramsch 2002: 1). Nevertheless, the terms “second” and “foreign” as such must be taken into Consideration».

8 Veja-se, por exemplo, a distinção feita entre *aquisição* e *aprendizagem* levada a cabo por Krashen (1982, 1985) e o conceito mais amplo de *aprendizagem* de Ellis (1994).

uma distinção entre L2 e LE^[9], sendo que esta diferenciação assume maior acuidade se o objetivo do investigador for observar questões de compreensão do uso da língua (cf. VanPatten e Lee, 1999: 242). Se tomarmos em consideração as posições de Richards *et al.* (1992), poder-se-á assumir que os termos, mormente, quase se esbatem, pois ambos se referem a uma língua não materna do falante, sendo que, neste trabalho, usaremos L2 para nos referirmos ao Português, sendo o Espanhol a L1 dos falantes. A propósito, desta questão, Richards (1978: 7) refere:

(...) the term *second language* is becoming increasingly used in the United States and the elsewhere within applied linguistics to mean the learning of any language *after* the first language, irrespective of the status of that language vis-à-vis the learner or the country in which the language is being learned. In the rapidly developing field of “second language acquisition”, second language is thus used as a cover term to include the study of the interlanguages of second and foreign language learners. Hence it includes the study of the learning of English by immigrants and non-English speaking minority groups, as well as the learning of English by students in say, Germany. This usage is regrettable. Consider the term *foreign language*. This is usefully applied to a language which is studied primarily to enable one to communicate with native speakers of the language. (...) Where to orientation is primarily interaction between native and non-native speaker and where the language has no other functions for the learner and no internal functions in the learner’s country, it is useful to speak of a foreign languages.

O presente estudo toma, assim, como base de trabalho, a análise de produções escritas de alunos cuja L1 é o Espanhol e que se encontram, em Portugal, em (i) situação de imersão linguística e (ii) em situação de aprendizagem formal do Português (como L2/L3). Deste modo, o nosso principal objetivo é mostrar quais os aspetos de Português, como L2/L3 (cf. Hammarberg, 2001: 22), que são mais abertos à interferência linguística do espanhol como L1. São sujeitos que se encontram no nível de

9 Para esbater estas diferenças, há autores que designam amplamente de língua não materna e, por exemplo, L. Schinke-Llano (1990: 225) designa de *língua adicional*.

proficiência B2 (de acordo com o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (2001)) e que têm cerca de 2 anos de aprendizagem formal da língua portuguesa ou um determinado período de tempo de contacto informal com a língua, permitindo-lhes frequentar este nível. Na verdade, uma das particularidades deste estudo é o facto de estarmos a lidar com línguas tipologicamente semelhantes (cf. Hammarberg, 2001), isto é, Espanhol e Português, sendo que os sujeitos em análise continuam a revelar bastantes interferências da sua L1, apesar do nível de proficiência em que se encontram. Subscrevemos, no entanto que:

In fact, factors such as typological similarity, in the sense that “influence from L2 is favoured if L2 is typologically close to L3, especially if L1 is more distant” (Hammarberg 2001, p. 22); proficiency, i.e., when the learner has a high level of competence in L2 and if L2 has been acquired and used in ordinary situations, these circumstances may favour its influence on L3 acquisition (see Hammarberg 2001, p. 23); recency, i.e., easy access to and recent use of L2 may facilitate its influence on L3 acquisition (see Hammarberg 2001, p. 23); and the status of the L2, which seems to have a more important activation effect on L3 than L1, may condition the acquisition of a foreign language and the influence of L2 on L3 (see Hammarberg 2001, p. 23). Cf. Pinto e Carvalhosa (2012: 172).

A nossa hipótese de trabalho será, assim, baseada na premissa de que os aspetos de linguagem que são mais dependentes da memória de procedimento irão revelar mais interferência da L1 (Espanhol) do que os aspetos que estão mais intimamente ligados à memória declarativa (Paradis, 2004 e 2007). Muito embora, o nosso interesse primeiro passe pela análise das interferências linguísticas dos sujeitos, tornou-se fundamental, para a nossa análise, a observação dos erros dos mesmos (nível B2), em produções escritas, à luz de uma tipologia (por nós adaptada) de Fernández Sonsoles (1997).

2.2 Questões de Investigação

O nosso estudo centra-se na análise de um *corpus* escrito^[10], constituído por excertos de 30 textos (15 textos narrativos e 15 textos argumentativos)^[11], de sujeitos universitários, à luz de uma análise de interferências linguísticas da L1 desses sujeitos (Espanhol) na L2/L3 dos mesmos (o Português).

Assim, as nossas principais questões de investigação são:

- a) Quais os aspetos linguísticos que sofrem mais interferências por alunos de Português de nível B2?
- b) Existem diferenças de interferência linguística de L1 (Espanhol) em L2/3 (Português) de acordo com a tipologia textual (neste caso, textos narrativos e argumentativos)?
- c) Qual o tipo de interferências quando o Português é uma L3 no sentido de Hammarberg (2001)?
- d) Como se verifica o papel da consciência metalinguística na aprendizagem de língua estrangeira/aquisição delineada por Jessner (1999) no caso de os estudantes dominarem ou estarem a aprender mais línguas?
- e) Tratam-se de interferências mais ligadas à memória declarativa e controlo consciente ou à memória procedimental ligada a um maior automatismo (Paradis, 2007) e, conseqüentemente, a determinadas classes gramaticais?

2.3 Sujeitos

Os sujeitos deste estudo (30) são alunos da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, estando a frequentar, simultaneamente, os cursos de Português para Estrangeiros ao longo da sua estada em Portugal. Não havendo dados exatos do tipo de cursos que frequentam, a maioria frequenta licenciaturas da área das Ciências Sociais

10 *Corpus* de Aquisição de L2, informatizado e online, do Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa. Disponível em <http://l2.clunl.edu.pt/>. Quanto aos níveis de proficiência, o *corpus* encontra-se organizado por nível de iniciação, intermédio e avançado, sendo que o intermédio corresponde ao que definimos por B2.

11 Veja-se o que é dito, neste texto, em "Material e Protocolo Metodológico" acerca do modo como se procedeu à seleção dos excertos dos referidos textos.

e Humanas. As idades vão dos 19 anos (apenas 1 sujeito) até aos 29 anos (1 sujeito), sendo que a média de idades é de 22,2 anos. Assim:

Tabela 1 – Variação Etária dos Sujeitos e Género

Faixa Etária	Número de sujeitos	Masculino	Feminino
19 anos	1	0	1
20 anos	2	1	1
21 anos	7	2	5
22 anos	9	1	8
23 anos	7	6	1
24 anos	3	1	2
25 anos	0	0	0
26 anos	0	0	0
27 anos	0	0	0
28 anos	0	0	0
29 anos	1	1	0

Todos os sujeitos referem ter a língua espanhola como língua materna e, em média, o tempo de aprendizagem do português como língua não materna é de 2 anos. O local de proveniência é Espanha, havendo 2 sujeitos provenientes do México. De notar, contudo, que dos sujeitos provenientes de Espanha, 2 referem ser de Madrid, 3 da Catalunha (havendo 1 que especifica Barcelona), 1 de Cáceres, 1 de Málaga, 1 das Astúrias e 1 da Galiza. Não temos, todavia, dados exatos acerca de outras línguas que os sujeitos dominem, mas muitos referem ter conhecimentos de francês, italiano, alemão, inglês, galego, catalão e latim:

Tabela 2 – Outras Línguas Dominadas pelos Sujeitos

Faixa Etária	Número de sujeitos
Francês	9
Italiano	6
Inglês	11
Alemão	2
Galego	2
Catalão	3
Latim	1

Em síntese:

Tabela 3 – Caracterização dos Sujeitos de Acordo com a Sua Distribuição por Gêneros Textuais

Sujeito (código)	Idade	Tempo de Aprendizagem do Português como Língua Não Materna	Local de Proveniência	Tipo de Texto Produzido	Sexo Masculino	Sexo Feminino
ERA 063 (c)	21	2 anos	Espanha	Texto Narrativo		X
ERA 063 (d)	21	2 anos	Espanha	Texto Narrativo		X
ERA 066 (c)	23	2 anos	Espanha	Texto Narrativo	X	
ERA 068 (c)	23	2 anos	México	Texto Narrativo	X	
ERA 068 (d)	23	2 anos	México	Texto Narrativo	X	
ERA 074 (c)	23	18 meses	Catalunha	Texto Narrativo	X	
ERA 089 (c)	19	2 anos	Espanha	Texto Narrativo		X
ERA 112	22	Não há qualquer referência. Apenas é dito que aprendeu francês durante 5 anos e 1 ano de italiano.	Espanha (Madrid)	Texto Narrativo		X
ERA 117	21	2 anos	Espanha	Texto Narrativo	X	
ERA 118	29	Não há qualquer referência. Apenas é dito que aprendeu 3 anos de inglês e 2 de alemão.	Espanha (Madrid)	Texto Narrativo	X	

Sujeito (código)	Idade	Tempo de Aprendizagem do Português como Língua Não Materna	Local de Proveniência	Tipo de Texto Produzido	Sexo Masculino	Sexo Feminino
ERA 122	23	Não há qualquer referência. Apenas é dito que aprendeu 7 anos de inglês e 14 de galego.	Espanha (Galiza)	Texto Narrativo		X
ERA 126	24	Não há referência, mas é dito que aprendeu 4 anos de inglês e 2 de galego.	Espanha (Cáceres)	Texto Narrativo		X
ERA 134	21	Não há qualquer referência.	Barcelona	Texto Narrativo		X
ERA 138	22	2 anos	Málaga	Texto Narrativo	X	
ERA 257 (b)	22	Não há referência. Apenas é dito que estudou 4 anos de francês e 3 meses de catalão.	Espanha	Texto Narrativo		X
ERA 063 (a)	21	2 anos	Espanha	Texto Argumentativo		X
ERA 068 (a)	23	2 anos	México	Texto Argumentativo	X	
ERA 074 (a)	23	18 meses	Catalunha	Texto Argumentativo	X	

Sujeito (código)	Idade	Tempo de Aprendizagem do Português como Língua Não Materna	Local de Proveniência	Tipo de Texto Produzido	Sexo Masculino	Sexo Feminino
ERA 087 (a)	22	2 anos	Espanha	Texto Argumentativo		X
ERA 168	22	2 anos	Espanha	Texto Argumentativo		X
ERA 171	20	Não há referência. Apenas é referido que aprendeu 12 anos de inglês, 2 de francês e 2 de italiano.	Astúrias	Texto Argumentativo		X
ERA 174 (a)	21	2 anos	Espanha	Texto Argumentativo		X
ERA 257 (a)	22	Não há referência. Apenas é dito que aprendeu 4 anos de francês, 2 anos e 3 meses de catalão.	Espanha	Texto Argumentativo		X
ERA 261 (a)	22	Não há referência. Apenas é dito que aprendeu 7 anos de inglês e 3 meses de italiano.	Espanha	Texto Argumentativo		X

Sujeito (código)	Idade	Tempo de Aprendizagem do Português como Língua Não Materna	Local de Proveniência	Tipo de Texto Produzido	Sexo Masculino	Sexo Feminino
ERA 265 (a)	24	Não há qualquer referência.	Espanha	Texto Argumentativo	X	
ERA 267 (a)	22	Não há qualquer referência.	Espanha	Texto Argumentativo		X
ERA 268	21	Não há qualquer referência. Apenas é dito que aprendeu 3 anos de inglês.	Espanha	Texto Argumentativo	X	
ERA 280 (a)	22	Não há qualquer referência. Apenas aprendeu 12 anos de inglês e 3 de latim.	Espanha	Texto Argumentativo		X
ERA 281	24	2 anos	Espanha	Texto Argumentativo		X
ERA 333 (a)	20	2 anos	Espanha	Texto Argumentativo	X	

2.4 Material e Protocolo Metodológico

Dos textos selecionados (15 de caráter narrativo e 15 de tipo argumentativo), selecionámos, com vista à obtenção de uma amostra homogénea, as primeiras 100 palavras (de cada texto). Tal metodologia teve em vista a constituição de um *corpus* o mais homogéneo possível, bem como tentarmos apanhar o início de todas as produções dos sujeitos. Por vezes, o trecho selecionado ultrapassa ligeiramente essa dimensão, pois houve a necessidade de fazermos o corte no final de frase. Assim, temos uma média de 109,86 palavras nos textos narrativos e uma média de 112,33 palavras nos textos argumentativos, sendo que o *corpus* em análise tem um total de 3333 palavras (1648 pertencentes aos textos narrativos e 1685 pertencentes aos textos argumentativos). Exemplifiquemos, a título meramente ilustrativo, com um texto narrativo e com um texto argumentativo:

ERA063-(c)
 <T Narrativo>
 <D Jul 2002>
 <I 21>
 <S F>
 <LN Espanha >
 <LM Espanhol>
 <PP: pai – Marino; mãe – Func. Administrativa>
 <APZ: POR2>
 <Nº palav: 168>

§ Esta fim de semana fiz turismo pelos arredores de Lisboa. O sábado acordei cedo pela manhã para ir à praia de Cascais. (Esteve) Estive nesta vila todo o dia, primeiro na praia e depois visitando o centro. A verdade é que não gostei muito do ambiente turístico da praia. Voltei para Lisboa de comboio à noite. § O domingo foi um dia muito mais esgotador. Também acordei cedo, por volta das nove da manhã e fui visitar a Feira de Artesanato Português que estava no Campo das Nações. Quando cheguei era muito agradável estar lá, mas umas horas mais tarde havia tanta gente que era impossível caminhar. Então foi quando decidí marchar da Feira e visitar o castelo de São Jorge. Isto não foi uma ideia muito boa, porque no castelo esta-se a

celebrar uma festa da cerveja e, mais que um castelo antigo, aquele parecia um parque de atracções. Voltei à minha casa para jantar e recordei que... ainda tinha de fazer uma redacção em Português!

ERA063-(a)

<T Argumentativo>

<D Jul 2002>

<I 21>

<S F>

<LN Espanha>

<LM Espanhol>

<PP: pai – Marino; mãe – Func. Administrativa>

<APZ: POR2>

<Nº palav: 235>

§ “Uma língua é uma janela sobre o mundo” §| Uma língua, mas que uma janela, é uma porta cara ó mundo. Para conhecer uma cultura, o mais fácil é começar por conhecer a língua dessa cultura. Eu não creio que o conhecimento da língua de uma determinada região ou país seja a maneira mais adequada (para) de conhecer a cultura, mas é um bom primeiro passo, uma porta aberta. §| As línguas, inclusive quando o nível é baixo, ajudam a que se estabeleça uma comunicação entre as pessoas, a que se produza um intercambi de ideias. (Enfrentarse) Enfrentar-se ao mundo é muito mais fácil para aquelas pessoas que dominam mais de uma língua. §| Eu acho que a situação ideal é a de convivência de duas ou mais línguas numa mesma pessoa; por exemplo, o caso de uma pessoa que vive num determinado país pero que tem uma língua materna diferente da do país. §| O conhecimento das línguas é importante não só a um nível cultural ou pessoal, também o é a um nível (cultura) comercial ou administrativo; de esta maneira sim que se trata de uma porta aberta cara ó mundo, porque nos permite desenvolvernos em muitas situações. §| Pela minha experiência pessoal estou de acordo com a afirmação de Steiner: O conhecimento das línguas é muito útil para aqueles que querem conhece-lo mundo, algo assim como uma janela sobre o mundo.

Como já referimos anteriormente, trata-se do *corpus* do Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa (CLUNL),

sendo que cada texto se encontra antecido das seguintes informações, tendo a nossa análise contado, fundamentalmente, com as seguintes: <T> = tipo de texto; <D> = data de produção do texto; <DN> = data de nascimento; <LN> = local de nascimento; <APZ> = tempo de aprendizagem de línguas não maternas.

Após a seleção dos textos, procedemos a um levantamento de erros (cf. Fernández, 1997) e considerámos, posteriormente, as formas que constituem interferências linguísticas, nunca esquecendo que a L1 e a L2/3 dos sujeitos é tipologicamente muito próxima. Para a autora, «la primera causa, e incluso, la única, de las dificultades y de los errores en el aprendizaje de una lengua extranjera es la interferencia de la lengua materna del aprendiz» (Fernández, 1997: 14-15). A tipologia de erros adotada destaca, sobretudo, as categorias lexicais (ao nível da forma e do significado); gramaticais (paradigmas, concordância, os artigos, verbos, preposições, pronomes, estrutura da oração, relação entre as orações); discursivos (coesão e coerência, tempo e aspeto, conectores, pontuação) e gráficos (separação e união das palavras, alteração da ordem das palavras e das letras, omissão, adição e supressão de grafemas).

Tabela 4 – Extensão em Palavras dos Textos Analisados: Abrangência e Significado por Número de Tipos de Textos

Tipos de textos	“Range” do número de palavras	Média do número de palavras	Total do número de palavras por tipo de texto
15 textos de género narrativo	101 – 118	109.86	1648
15 textos de género argumentativo	105 – 127	112.33	1685

3. Análise e Discussão dos Resultados

A análise das produções escritas dos sujeitos mostra, fundamentalmente, erros, num total de 266 (107 nos textos narrativos e 159 nos textos argumentativos), ao nível da área lexical (N=145), do domínio gramatical – morfossintaxe – (N=84), do discurso (N=12) e da grafia (N=25). Todavia, não podemos esquecer o facto de que a *performance* de um determinado falante pode variar de acordo com a tarefa em que se encontra envolvido e, por isso, a nossa análise está de acordo ao tipo de produção em apreço:

On the most controversial and most discussed issues over the past 20 years has been the notion that the language of bilinguals, or of some well-defined subset of bilinguals are less asymmetrically represented in the cerebral hemispheres than the language of unilingual speakers. (...) This state of affairs may be exacerbated by a lack of specification of what is meant by *language*, that is, what is that these investigators suspect of being less lateralized. If they mean implicit linguistic competence, they are clearly wrong. (...) If they mean communicative competence, including pragmatics, they are probably right (...) second language speakers, like children, are liable to compensate for the lacunae in their implicit linguistic competence in the weaker language by increasing their reliance on pragmatic inferences (...). Increased right hemisphere involvement in these cases, however, does not reflect the representation or processing of the language system (implicit linguistic competence), but, on the contrary, whatever nonlinguistic competence is substituted for it (Paradis, 1997: 338).

No que respeita, por exemplo, ao plano gráfico, os erros cometidos, muitas vezes, são motivados por interferência com a LM do falante, sendo alguns deles, não raro, decalques da palavra da sua própria LM. Observamos, por exemplo, formas como *imposível* (ERA 063 (c)); *esa* (ERA 063 (d); ERA 174 (a)); *iso* em ERA 174 (a) e, portanto, muito próximo da forma castelhana *eso*; *estudiamos* (ERA 112); *estudiado* (ERA 117); *obligam* (ERA 074 (a)) e, assim,

muito próximo da forma da LM *obligan; cantidad* (ERA 087 (a)); *sociedad* (ERA 268); *cambiar; guapos* (ERA 171); *compartimientos* (ERA 265 (a)).

Outras formas respeitantes nomeadamente à questão da regência preposicional são, assaz, curiosas: em ERA 063 (c), temos *o sábado acordei* (...), sendo que em castelhano se usa *el sábado* (em princípio, é natural um falante de LM espanhola escrever apenas o artigo em vez da contração de em+o+no, porque, em espanhol, neste contexto (temporal), apenas se utiliza o artigo); em ERA 089 (c), surge *Nasci en Oviedo (Astúrias) no 8 de Novembro de 1982*, sendo muito próximo da LM do sujeito: *Nací en Oviedo (Asturias) el 8 de noviembre de 1982*; em ERA 117, aparece *a professora não pode seguir a dar aulas* ao que tal estrutura segue de muito perto o castelhano: *la profesora no puede seguir dando clases*; em ERA 261 (a), temos *não tem a ninguém* por interferência com *no tiene a nadie*.

Registamos, ainda, outros casos, também, curiosos, como: *dois noites* (ERA 122) por interferência com *dos noches*; *assim que todos os fins de semana que posso* (ERA 134) por interferência com *así que todos los fines de semana que puedo*; *Com ela podemos não só ver o mundo, senão participar em ele* (ERA 068 (a)) por interferência com *Con ella podemos no sólo ver el mundo, sino también participar en él*.

Erros ao nível de paradigmas verbais também são observáveis no *corpus* (*foramos* por interferência de *fuéramos* – ERA 063 (a)), como, também, no que respeita à própria estrutura oracional, como ilustram os seguintes casos: *uma língua, mas que uma janela, é uma porta aberta para o mundo* por interferência de *una lengua, más de una ventana, es una puerta abierta al mundo* (ERA 063 (a)); *Enfrentar-se ao mundo é muito mais fácil para aquelas pessoas que dominam mais de uma língua* (ERA 063 (a)) por interferência de *Enfrentarse al mundo es mucho más fácil para aquellas personas que dominan más que una lengua*.

A análise minuciosa do *corpus* mostra-nos os seguintes dados:

Tabela 5 – Contabilização dos Erros e de Interferências no *Corpus*

	Textos Narrativos 107 Erros	Textos Argumentativos 158 Erros	Interferências (Textos Narrativos)	Interferências (Textos Argumentativos)	
<i>Lexical Errors</i>	<i>Form</i>	34	92		
	<i>Meaning</i>	5	14		
	Total	39	106	38%	
<i>Grammatical Errors</i>	<i>Paradigms</i>	11	5		
	<i>Agreement</i>	4	4		
	<i>Value and use of parts of speech (articles, verbs, pronouns, prepositions)</i>	20	12		
	<i>Sentence structure</i>	9	11		
	<i>Relation between sentences</i>	4	4		
	Total	48	36	40%	37%

	Textos Narrativos 107 Erros	Textos Argumentativos 158 Erros	Interferências (Textos Narrativos)	Interferências (Textos Argumentativos)	
Discourse Errors	<i>Coherence</i>	3	1		
	<i>Tense and aspect</i>	3	1		
	<i>Connectors</i>	1	1		
	<i>Punctuation</i>	1	1		
	Total	8	4	12%	8%
Spelling errors	<i>Separation and merging of words</i>	1	1		
	<i>Alteration of the order of the graphemes</i>	1	1		
	<i>Confusion between the graphemes of the same phoneme</i>	0	1		
	<i>Omission of a grapheme</i>	6	7		
	<i>Addition of a grapheme</i>	4	3		
	Total	12	13	18%	17%

Os dados revelam que os aspetos linguísticos mais suscetíveis à interferência de L1 nos sujeitos são aqueles relacionados com a memória processual (em termos de morfologia e sintaxe) como resultado da sua natureza automática (Paradis, 2007), detetável mesmo num nível B2. Note-se, no entanto, que os textos argumentativos apresentam mais erros do que os textos narrativos, embora seja detetado mais vocabulário (memória declarativa [Paradis, 2007]) e erros de interferência morfológicos e sintáticos. Observe-se, também, que os sujeitos plurilingues apresentam menos interferências da L1 nos textos, nomeadamente ERA 118, ERA 122, ERA 134, ERA 138, ERA 168, ERA 171, mostrando que a perceção metalinguística parece desempenhar um certo papel (cf. Jessner, 1999). Por outro lado, os falantes que relatam apenas conhecer a L1 revelam muitas interferências: ERA 066 (c), ERA 068 (c), ERA 068 (d), ERA 089 (c), ERA 063 (a), ERA 068 (a).

Acresce, ainda, que os casos de interferência são mais significativos nos falantes monolíngues (67%) do que nos falantes bilingues (33%).

4. Breves Notas Finais

Em suma, o trabalho que concluímos é fruto de informantes cada vez menos monolíngues e, portanto, mais implantados em contextos mais plurilingues. E, na verdade, surgiram, nos últimos decénios, alguns trabalhos que inspiraram este nosso estudo e que clarificam procedimentos de diferenciação de aquisição de L3 e de L2 (Jessner, 1999; Herdina & Jessner, 2000; Cenoz, 2001, 2003; Cenoz, Hufeisen & Jessner, 2003) e que, até este momento, apresentavam contornos científicos diferentes.

Tanto as considerações mais teóricas, quanto o estudo prático pretendem demonstrar que a área do PLNM vai, cada vez mais, ganhando contornos teóricos mais precisos e subsidiários de outras ciências que não apenas a Linguística. Todavia, não nos podemos esquecer do contributo que a Didática das Línguas (e das Culturas) oferece a este domínio e, no âmbito dos Estudos Linguísticos, em sentido estrito, esta área é absolutamente devedora dos estudos do âmbito da Psicolinguística.

Outras tendências teóricas que não tomem em linha de conta componentes culturais dos aprendentes, procedimentos cognitivos dos falantes, metodologias de ensino poderão tornar um domínio humanístico num plano exclusivamente matemático. Como todas as áreas científicas, o domínio do PLNM tem contornos epistémicos próprios e bem definidos. Já, a propósito dos enquadramentos teóricos em Linguística, continuam atuais as palavras de Fonseca (1989:7-8):

É conhecida a multiplicidade de orientações teóricas da Linguística actual. Algumas atingem um alto nível de elaboração teórica e manifestam um elevado grau de tecnicismo, representando muitas vezes domínios de ponta da investigação. Delas se poderá dizer que a produtividade em termos descritivos-explicativos que obtêm é não raro escassa, até porque deliberadamente se aplicam quase sempre a segmentos demasiados restritos da organização e funcionamento das línguas naturais ou porque se colocam a um nível demasiado distanciado desse efectivo funcionamento.

Uma outra questão fundamental prende-se com o estudo empírico levado a cabo que possibilita, sempre, a quem se dedica à docência, extrair implicações pedagógico-didáticas:

Apesar de a maioria dos estudos de L3 ser realizada no âmbito da Linguística Aplicada, consideramos que (...) os seus resultados que explicam como os alunos gerem o seu repertório linguístico-comunicativo na aprendizagem de uma L3, ou língua adicional, são muito relevantes para os professores, nomeadamente para aqueles que pretendem valorizar, na sua ação didática, o repertório plurilingue dos seus alunos. Assim sendo, somos da opinião que qualquer ação didática levada a cabo pelo professor de LE deve ter em consideração, para além dos conhecimentos das teorias da aquisição verbal, a biografia linguística dos aprendentes. Nesta linha, procuramos seguir (...) uma abordagem investigativa que privilegia uma relação recíproca entre as Ciências da Linguagem e a Didática de Línguas (DL) (Cook, 1991; Chiss, 2009; Bailini, 2013). Cf. Suisse (2016: 38).

Referências

- ALARCÃO, I. (1997). Contribuições da didáctica para a formação de professores. Reflexões sobre o seu ensino. In S. G. Pimenta (org.), *Didáctica e Formação de Professores: Percursos e Perspectivas no Brasil e em Portugal* (pp. 159-190). S. Paulo: Cortez Editora.
- CENOS, J. (2001). The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition. In J. Cenoz, B. Hefeseisen & U. Jessner (eds.), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives* (pp. 8-20). Clevedon: Multilingual Matters.
- CENOS, J. (2003). The additive effect of bilingualism on third language acquisition: a review. *The International Journal of Bilingualism*, 7 (1), 1-5.
- CENOS, J.; Hefeseisen, B. & Jessner, U. (eds.) (2003). *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CENTRO DE LINGUÍSTICA DA UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (2017). *Corpus de aquisição de l2*. Disponível em: <http://l2.clunl.edu.pt/>.
- CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum De Referência Para As Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto, Edições ASA.
- CORDER, P. (1983). Strategies of communication. In C. Faerch & G. Kasper, *Strategies in Interlanguage Communication* (pp. 15-19). London: Longman.
- CORDER, P. S. (1981). *Errors Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- CORREIA, A. C. (2005). *Na Bancada do Alquimista: as Transformações Curriculares dos Ensinos Primários e Liceal em Portugal (1860-1960)*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- COSTE, D. (1994). Dépendant de la culture et non-dépendant de la culture. Stéréotypes et prototypes. In D. Coste (dir.). *Vingt Ans dans l'Évolution de la Didactique des Langues (1968 -1988)* (pp. 117-137). Paris: Crédif-Hatier/Didier.
- CUQ, J.-P. (coord.) (2003). *Dictionnaire de Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde*. Paris: CLE International.
- DECRETO-LEI 74/2004 DE 26 DE MARÇO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diário da República: Série I-A, n.º 73 (2004). Acedido a 5 de março de 2018. Disponível em www.dre.pt.
- ELLIS, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

- ELLIS, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- FERNÁNDEZ, S. (1997). *Interlengua y Análisis de Errores en el Aprendizaje del Español como Lengua Extranjera*. Madrid: Edelsa.
- FERRÃO TAVARES, C., Valente, T. & Roldão, M. C. (1996). *Dimensões Formativas em Disciplinas do Ensino Básico – Línguas Estrangeiras*. Lisboa: IIE.
- FONSECA, J. (1989). *Correntes Modernas da Linguística (Programa e Metodologia)*. Porto: Faculdade de Letras.
- GALISSON, R. & Coste, D. (1976). *Dictionnaire de Didactique des Langues*. Paris: Hachette.
- GAONAC'H, D. (1990). Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, approche cognitive. *FDM*, (nr. spéciale), 81-88.
- GOHART-RADENKOVIC, A. (1999). *Communiquer en Langue Étrangère. Des Compétences Culturelles aux Compétences Linguistiques*. Berne: Peter Lang.
- HAMMARBERG, B. (2001). Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. In J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (Eds.). *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives* (pp. 21-41). Clevedon, Bufalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters.
- HERDINA, P. & Jessner, U. (2000). The dynamics of a third language acquisition. In J. Cenoz & U. Jessner (eds.). *English in Europe – The Acquisition of a Third Language* (pp. 84-98). Clevedon: Multilingual Matters.
- JESSNER, U. (1999). Metalinguistic Awareness in Multilinguals: Cognitive Aspects of Third Language Learning. *Language Awareness*, 8, (3, 4), 201-209.
- KRAMSCH, C. (1986). From language proficiency to interactional competence. *The Modern Language Journal*, v. 70, (4), 366-372.
- KRASHEN, S. (1982). *Principles and Practices in Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford-Pergamon.
- KRASHEN, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Applications*. London: Longman.
- LEIRIA, I. (2006). *Léxico, Aquisição e Ensino do Português Europeu Língua Não Materna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- PARADIS, M. (1997). The cognitive neuropsychology of bilingualism. In A. Groot. & J. Kroll. (eds.), *Tutorials in Bilingualism. Psycholinguistic Perspectives* (pp. 331-354). New Jersey: L. Erlbaum.
- PARADIS, M. (2004). *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- PARADIS, M. (2007). Why single-word experiments do not address language representation. In J. Arabski (ed.), *Challenging Tasks for Psycholinguistics*

- in the New Century* (pp. 22-31). Katowice: University of Silesia, Oficyna Wydawnicza.
- PETRO, J.-F., Matthey, M. e Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingüe. In: D. Weil & H. Fugier (eds.), *Actes du Troisième Colloque Régional de Linguistique* (pp. 99-119). Strasbourg: Université des Sciences Humaines et Université Louis Pasteur.
- PINTO, M. G. (2009a). Da Psicolinguística: um verbete que se tornou ensaio. In I. M. Duarte, O. Figueiredo & J. Veloso (orgs.). *A Linguagem ao Vivo. Textos Seleccionados de Maria da Graça L. Castro Pinto* (pp. 11-26). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- PINTO, M. G. (2009b). O interesse prático da Linguística Aplicada e a sua abrangência em termos de pesquisa. In I. M. Duarte, O. Figueiredo & J. Veloso (orgs.). *A Linguagem ao Vivo. Textos Seleccionados de Maria da Graça L. Castro Pinto* (pp. 153-188). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- PINTO, M. G. (2009c). Second language acquisition: a multifaceted process in permanent search of valid and reliable findings. In I. M. Duarte, O. Figueiredo & J. Veloso (orgs.). *A Linguagem ao Vivo. Textos Seleccionados de Maria da Graça L. Castro Pinto* (pp. 189-209). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- PINTO, M. G. e Carvalhosa, A. (2012). Cross-Linguistic influence in third language acquisition. The case of Portuguese as a third language in Serbian Students. In D. Gabrys'-Barker (ed.). *Cross-linguistic Influences in Multilingual Language Acquisition, Second Language Learning and Teaching* (pp. 169-183). Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.
- PY, B. (1989). L'acquisition vue dans la perspective de l'interaction. *DRLAV*, (41), 83-100.
- PY, B. (1993a). L'apprenant et son territoire: système, norme et tâche. In *Interaction et Acquisition d'une Langue Étrangère - A.I.L.E.*, (2), 9-24.
- PY, B. (1993b). Maîtriser une langue. In B. Py, e A.-C. Berthoud, *Des Linguistes et des Enseignants: Maîtrise et Acquisition des Langues Secondes* (pp. 9-48). Bern: Peter Lang.
- RICHARDS, J. C. (ed.) (1978). *Understanding Second and Foreign Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- RICHARDS, J. C., Platt, J. & Platt, H. (orgs.) (1992). *Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics*. Harlow: Longman.
- SCHINKE-LLANO, L. (1990). Can foreign language learning be like second language acquisition? The curious case of immersion. In B. VanPatten & J. Lee (1990), *Second Language Acquisition - Foreign Language Learning* (pp. 216-225). Philadelphia: Clevedon.

- STERN, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: O.U.P.
- STERN, H. H. (1987). *Fundamental Concepts of Language Learning*. 5ª ed.. Oxford: Oxford University Press.
- SUISSE, A. (2016). *Transferência Linguística na Aprendizagem do Português como Terceira Língua Estrangeira por Estudantes Universitários Marroquinos*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- TOMLINSON, B. (2009). Principles and procedures of materials development for language learning. In *Metodologias e Materiais para o Ensino do Português como Língua Não Materna*. Recuperado em 2 de abril, 2010 de <http://www.iltec.pt/pdf/textos%20do%20seminario.pdf>.
- VANPATTEN, B. & Lee, J. (1990). Context, processes and products in second language acquisition and foreign language learning. In: B. VanPatten & J. Lee (1990). *Second Language Acquisition – Foreign Language Learning* (pp. 240-245). Philadelphia: Clevedon.

CAPÍTULO V

O português no mundo e a sua estandardização: entre a realidade de uma língua pluricêntrica e o desejo de uma língua internacional*

AUGUSTO SOARES DA SILVA

UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA – BRAGA

assilva@braga.ucp.pt

Abstract: To answer the ontological and political questions of what is Portuguese and what people want it to be, we will highlight the reality of a *pluricentric language* and the desire for an *international language*, and we will discuss the need for a full *pluricentric standardization* of the Portuguese language. A markedly bicentric language, between European Portuguese and Brazilian Portuguese, is already witnessing the rise of other national centers, particularly Mozambican Portuguese and Angolan Portuguese. Demographic and demolinguisitic indicators allow us to predict an important change towards greater pluricentricity of Portuguese during the second half of the 21th century, accompanied by a strong growth in population and in Portuguese speakers, especially in Angola and Mozambique, and a decrease in population in Portugal and in Brazil. We will present the results of our sociolectometrical study about lexical, constructional and attitudinal indicators of bicentricity diverging between European and Brazilian Portuguese in the last 70 years. We will then analyse the possibilities of a more international management of the Portuguese language and the creation of a common international standard. Finally, we will argue in favor

* Este estudo foi financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, como parte do Projeto de IC&DT PTDC/MHC-LIN/6915/2014 “Convergência e Divergência entre o Português Europeu e o Português Brasileiro”.

of a pluricentric codification, not only of spelling, but, above all, of the grammar and of the dictionaries of Portuguese.

Keywords: pluricentric language; international language; standardization; sociolectometry; language policies.



1. Português no séc. XXI: língua pluricêntrica ou língua internacional?

Refletir sobre o português (ou qualquer outra língua) na “Casa do Mundo, hoje” envolve uma questão ontológica e uma questão política: o que é (ou se acha que é) hoje o português e o que se quer que ele seja? Várias respostas são possíveis tanto à questão ontológica como à questão política. Para uns, o português é a *língua comum* da lusofonia, como “unidade na diversidade” das variedades nacionais ou “unidade superior” da língua portuguesa subjacente às variedades que mais se afastam, como o português europeu e o português brasileiro. Para outros, o português é uma *língua pluricêntrica*, com dois centros bem estabelecidos, o português europeu e o português brasileiro, e outros centros emergentes, particularmente o português moçambicano e o português angolano. Para outros ainda, o que se fala no Brasil e em Portugal são já duas línguas diferentes – o brasileiro e o português. E há ainda outros para quem o português não só tem o estatuto de língua internacional como também se deve afirmar com um padrão de *língua internacional*.

Contrariando estas respostas, poderá dizer-se que a *língua comum* da lusofonia é uma idealização lusocêntrica; que a língua portuguesa é *bicêntrica* e ainda não é língua pluricêntrica; que a afirmação de que o português europeu e o português brasileiro constituem já duas línguas diferentes responde a uma militância política de separação e autonomização do português que se fala no Brasil; e que, apesar de ser língua oficial de 8 países (ou 10, incluindo a China, através da Região Administrativa de

Macau, e a Guiné Equatorial), o português é mais propriamente uma língua *multinacional* do que uma língua *internacional* e que ainda não existe e dificilmente virá a existir um padrão de língua internacional.

Questão normativa e política é saber que estandardização se deve implementar para o português no séc. XXI: uma codificação verdadeiramente *pluricêntrica* de várias normas padrão, cada uma com a sua própria dinâmica, ou uma codificação *pan-lusófona* de uma supranorma culta comum geral, orientadora e internacional, ou ainda um misto de ambas as codificações?

Neste estudo, procuraremos responder as estas questões ontológicas e políticas sobre a língua portuguesa no séc. XXI, evidenciando a realidade do português como *língua pluricêntrica* e o desejo do português como *língua internacional* e argumentando sobre a necessidade e a urgência de uma plena e eficiente *estandardização pluricêntrica*.

2. A realidade do português como língua pluricêntrica

O português é uma língua prototipicamente *pluricêntrica*, no sentido, institucionalizado por Clyne (1992: 1), de que apresenta diferentes variedades nacionais, cada qual com a sua norma própria, nomeadamente o português europeu (PE) e o português brasileiro (PB) e ainda outros padrões em desenvolvimento, especialmente o português moçambicano (PM) e o português angolano (PA). Todavia, pluricentrismo e monocentrismo linguísticos são categorias não discretas: há línguas mais pluricêntricas do que outras, como por exemplo o inglês e o português em comparação com o espanhol e o francês; o pluricentrismo é só aproximadamente simétrico e mais frequentemente assimétrico, pelas inevitáveis diferenças de estatuto e poder económico, político ou cultural entre as variedades nacionais; e todas as línguas são, até certo ponto, pluricêntricas, na medida em que contêm variação dialetal e diferentes normas locais. O pluricentrismo é, pois, um caso especial de variação intralinguística, marcada por questões de identidade e poder nacionais.

Santos (2016: 51-52) argumenta que um centro linguístico é “subjetivo, volátil e modificável” e contrapõe à metáfora da “cidade/polis” com centros e periferias a metáfora dos “ventos” com ciclones e anticiclones, cujos centros ou epicentros podem surgir nos locais mais inesperados. Subscrevendo inteiramente a noção de língua como *sistema complexo dinâmico* (ver, por exemplo, Silva 2012b), inevitavelmente variável e heterogêneo e de evolução imprevisível, para que a metáfora dos ventos pode remeter, importa esclarecer que o modelo descritivo de línguas pluricêntricas, institucionalizado por Clyne (1992) e continuado por Muhr (2012), Muhr *et al.* (2013, 2015) e Silva (2014), entre outros, não concebe, ao contrário do que Santos (2016: 52) afirma, os centros de uma língua pluricêntrica como “bem definidos e estáveis” nem os identifica necessariamente com variantes nacionais nem, muito menos ainda, se apresenta como “um modelo profundamente político e não necessariamente linguístico”. Como já referido, o conceito de língua pluricêntrica não é estático, nem bem definido, nem se identifica necessariamente com uma variedade nacional. É antes um conceito *prototípico*, no sentido de que determinadas línguas são mais prototipicamente pluricêntricas do que outras e os limites entre os diferentes centros e entre os centros e as periferias são difusos e modificáveis. Consequentemente, uma língua pluricêntrica apresenta uma rede de variedades contíguas com diversos centros mais prototípicos ou menos e, por outro lado, qualquer língua é, até certo ponto, pluricêntrica, na medida em que contém inevitavelmente variação interna e diferentes normas. A investigação linguística que tem sido desenvolvida sobre o pluricentrismo linguístico (e.g. Clyne 1992; Muhr 2012, Muhr *et al.* 2013, 215; Silva 2014) é claramente de descrição e explicação linguísticas, utilizando os enquadramentos teóricos e as metodologias empíricas da tradicional sociolinguística variacionista e da recente sociolinguística cognitiva. Embora possa (e deva) sugerir orientações e medidas de planeamento e política linguísticas, o objetivo principal da investigação sobre línguas pluricêntricas é claramente linguístico.

Sendo o pluricentrismo prototipicamente assimétrico, entre variedades dominantes e variedades não dominantes,

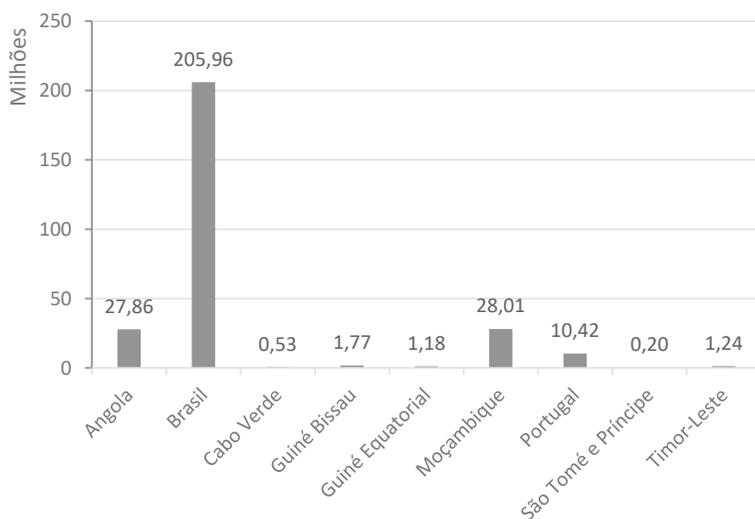
o português é, porém, das poucas línguas que mais se aproximam da situação de *pluricentrismo simétrico*. Na verdade, a supremacia histórica de Portugal é contrabalançada pela gigantesca dimensão do território e da população do Brasil. Entre os fatores que têm favorecido o pluricentrismo *simétrico* do PE e do PB, podemos apontar os seguintes: o balanceamento, já referido, entre a supremacia temporal de um dos centros e a supremacia espacial do outro centro; nem Portugal nem o Brasil exercem poder político ou económico um sobre o outro; ambos os países têm ganho recentemente prestígio internacional, ora Portugal como membro da União Europeia, ora o Brasil como potência económica emergente; o desenvolvimento, nas últimas três décadas, de dicionários e gramáticas de referência e o conseqüente aumento de codificação da norma linguística quer no Brasil quer em Portugal; a criação de instituições, como a Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP) e a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), que têm também por objetivo a concertação entre os países lusófonos sobre questões de língua e a promoção internacional da língua portuguesa; e ainda o crescente reconhecimento em Portugal e no Brasil, bem como nos outros países lusófonos, da importância sociopolítica, geoestratégica, económica e cultural do pluricentrismo da língua portuguesa.

Há, no entanto, algumas assimetrias. Por exemplo, enquanto o PB goza de uma grande exposição a nível popular em Portugal e noutros países lusófonos, a exposição do PE no Brasil é mínima. Na verdade, os brasileiros têm geralmente dificuldades em entender o padrão europeu falado, ao passo que o inverso não se verifica. Um outro exemplo de assimetria: Portugal tem o Instituto Camões com a missão de promover a língua e a cultura portuguesas, mas o Brasil ainda não possui uma instituição equivalente. Uma terceira assimetria é de natureza linguística e mostra que o padrão no Brasil está mais afastado da realidade e diversidade da língua falada do que o padrão em Portugal.

Para uma percepção mais concreta do pluricentrismo da língua portuguesa no séc. XXI, vamos considerar os dados de projeção demográfica da *Population Division of the Department of Economic and Social Affairs of the United Nations Secretariat*,

entidade técnica que há muitas décadas acompanha a evolução demográfica dos estados-membros da ONU. Os dados, a partir dos quais construímos os Gráficos 1 e 2 apresentados a seguir, são os disponibilizados pelo *World Population Prospects (WPPS): The 2017 Revision* (<<https://esa.un.org/unpd/wpp/Download/Probabilistic/Population/>>), que inclui previsões de cinco em cinco anos, desde 2015 até 2100. Os WPPs das Nações Unidas são as bases mais confiáveis que temos de projeção demográfica. O Gráfico 1 sistematiza a população dos 9 países de língua portuguesa em 2015, num total de cerca de 276 milhões de habitantes. Naturalmente que, de entre este total de habitantes, nem todos são falantes do português, especialmente em países como Moçambique, Angola, Guiné Bissau e Timor-Leste, em que o português convive com muitas outras línguas. Situação ainda mais particular é a da Guiné Equatorial, que adotou a língua portuguesa como oficial apenas em 2011. Por outro lado, estima-se que cerca de 6 milhões de falantes do português se encontram nas diásporas. A língua portuguesa é hoje falada por um número estimado de 261 milhões de pessoas em quatro continentes.

Gráfico 1 – População dos países de língua portuguesa em 2015

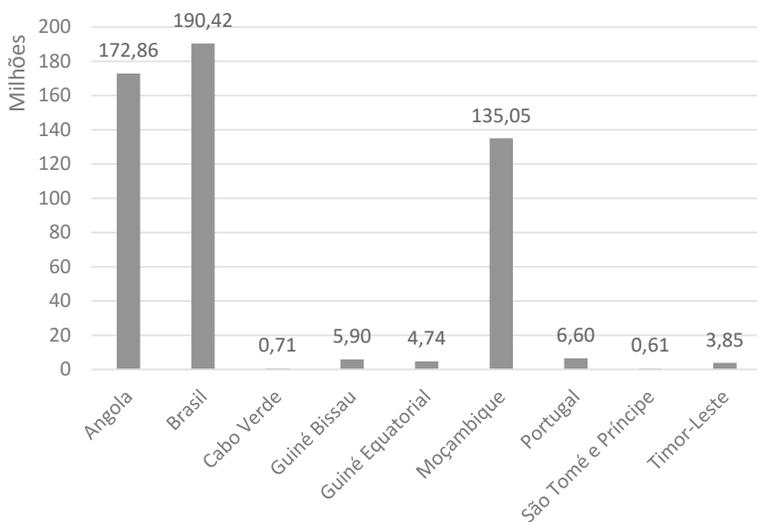


O Gráfico 1 mostra o elevado número de falantes do português no Brasil (205,96 milhões), correspondente a uma percentagem seguramente superior a 74,31%, tendo em conta que a percentagem de falantes do português nos outros países, à exceção de Portugal, é inferior à respetiva percentagem populacional. Mostra também a importância relativa de Moçambique e Angola que, apesar de terem na sua população um grande número de não-falantes do português, ultrapassarão já, tendo em conta o rápido crescimento de falantes de português moçambicanos e angolanos, o número de falantes do português em Portugal. Como já referido na secção anterior, a língua portuguesa caracteriza-se hoje por um *bicentrismo* luso-brasileiro com as normas estabelecidas do PE e do PB e um *pluricentrismo* emergente com o surgimento das novas normas do PM e do PA (descritas por Gonçalves 2010, 2013, Firmino 2002 e Miguel 2003, entre outros). Sendo Portugal e o Brasil ainda os dois centros gestores do sistema de normas da língua portuguesa (Oliveira 2016), a norma brasileira é exclusiva do próprio Brasil, ao passo que a norma portuguesa continua a ser a norma também dos demais espaços nacionais, seja em África seja na Ásia.

O Gráfico 2 apresenta as projeções demográficas dos países de língua portuguesa para 2100. Verifica-se uma quase duplicação da população relativamente a 2015, de 276 milhões para 520 milhões. Os dados apontam para um forte aumento demográfico em todos os países da CPLP, exceto Portugal e Brasil. As populações de Angola e de Moçambique terão um fortíssimo aumento, de 27,86 milhões para 172,86 milhões em Angola e de 28,01 milhões para 135,05 milhões em Moçambique, ao passo que a população de Portugal diminuirá fortemente, de 10,42 milhões para 6,60 milhões, e a população do Brasil terá uma ligeira diminuição, de 205,96 milhões para 190,42 milhões. Dados de períodos intermédios apontam para um aumento da população no Brasil até 2050, com 232,69 milhões, e um decréscimo demográfico contínuo a partir daí, sendo mais acentuado a partir de 2065, ao passo que o decréscimo demográfico em Portugal já se iniciou em 2010 e continuará ininterruptamente até 2100. Significativamente, a população conjunta de Angola e Moçambique, estimada em 307,91 milhões em 2100,

ultrapassará largamente a população do Brasil, com 190,42 milhões: Angola e Moçambique juntos representarão 59,12% da população dos países de língua portuguesa, ao passo que a percentagem do Brasil se situará em 36,57%. A percentagem demográfica dos restantes países será de apenas 4,31%.

Gráfico 2 – População dos países de língua portuguesa em 2100



Considerando o rápido aumento de falantes do português como língua segunda e língua materna nos PALOP nos últimos 30 a 40 anos, particularmente em Moçambique e em Angola (por exemplo, de acordo com os censos demográficos de Moçambique, a percentagem de falantes de português duplicou de 1980 a 2007), e tendo em conta também a urbanização e a escolarização crescentes da população e o aumento rápido do acesso aos meios de comunicação de massa como os telemóveis e a internete nos PALOP, é expectável que praticamente toda a população moçambicana e angolana fale a língua portuguesa nos próximos 40 a 50 anos como língua segunda e uma boa percentagem da população como língua materna. Quer isto dizer que, tendo em conta os referidos fatores, as projeções demolinguísticas tenderão a

convergir com as projeções demográficas ao longo do séc. XXI e, em 2100, os números de falantes do português nos países de língua portuguesa coincidirão com os números da população estimada para esses países, indicados no Gráfico 2.

Teremos então em 2100 uma duplicação dos falantes de português no mundo, de 260 milhões para 520 milhões, cuja maioria estará na África Meridional, isto é, Angola e Moçambique (59,12%) e a quase totalidade (95,69%) em três países do hemisfério sul, nomeadamente Angola, Moçambique e Brasil. Fora deste espaço do Atlântico Sul-Índico, haverá apenas pouco mais de 20 milhões de falantes do português, menos de 5% do total de falantes. Com base nestas projeções demográficas e demolinguísticas, teremos então no final do séc. XXI um sistema já não bicêntrico mas claramente pluricêntrico, com três normas nacionais principais – as normas brasileira, moçambicana e angolana –, mas sem que a norma portuguesa, embora com uma forte redução de falantes e já não a norma de boa parte dos PALOP, deixe de ter um papel político e cultural importante no espaço lusófono. Com base nos mesmos dados demográficos da *World Population Prospects*, mas na sua revisão de 2012 (que difere da revisão de 2017 sobretudo nos números inferiores para a população estimada para Angola e Moçambique), Oliveira (2016) postula não só esta evolução de um sistema *bicêntrico* para um sistema *pluricêntrico* de normas do português, mas também o aumento da importância do papel dos demais PALOP (para além de Angola e Moçambique) e de Timor-Leste na gestão das suas normas nacionais emergentes e na gestão multilateral da língua portuguesa, particularmente no quadro do Instituto Internacional da Língua Portuguesa da CPLP (Oliveira 2015) e, assim, a evolução de uma *língua nacional* de dois países para um *língua internacional* de vários países, de gestão claramente pluricêntrica e multilateral.

3. O bicentrismo do PE e PB: evidência socioletométrica

Temos desenvolvido investigação sociocognitiva e socioletométrica sobre o bicentrismo do português europeu (PE) e do português brasileiro (PB), comprovando a tendência evolutiva

divergente entre as duas variedades nacionais nos últimos 70 anos (ver Silva 2010, 2012a, 2014a, b, 2015, 2016a, b). A investigação segue o enquadramento teórico da Sociolinguística Cognitiva (Kristiansen & Dirven 2008; Silva 2009; Geeraerts, Kristiansen & Peirsman 2010) – uma extensão emergente da Linguística Cognitiva (Geeraerts & Cuyckens 2007), como modelo centrado no uso da língua e orientado para o significado, que pretende investigar a interação entre os aspetos conceptuais e os aspetos sociais da variação intralinguística, ou a relação entre significado conceptual e fatores variacionais, através de avançados métodos empíricos quantitativos e multivariacionais. Os estudos reunidos em Silva (ed. 2014) e Silva (2016a) mostram as vantagens e as potencialidades teóricas, metodológicas e descritivas da aplicação da perspetiva da Sociolinguística Cognitiva ao estudo das línguas pluricêntricas.

A *socioletometria* é o conjunto de métodos letométricos que permitem medir distâncias entre variedades linguísticas e correlacioná-las com todos os tipos de variáveis sociolinguísticas. A socioletometria trabalha com a *variação onomasiológica* de conceitos ou funções, que se dá entre termos e construções semanticamente equivalentes, isto é, sinónimos denotacionais (Geeraerts, Grondelaers & Speelman 1999; Speelman, Grondelaers & Geeraerts 2003; Silva 2010). Por exemplo, a opção entre *guarda-redes* e *goleiro* é uma escolha de formas que exprimem o mesmo conceito mas pertencem a diferentes variedades nacionais; e a opção entre *morrer* e *falecer* é uma escolha de formas que exprimem o mesmo conceito mas são estilisticamente diferenciadas. O mesmo se pode verificar no domínio gramatical: por exemplo, *deixar entrar a bola*, *deixar a bola entrar* e *deixar que a bola entre* são construções alternativas da construção causativa. Podemos designar esta variação entre sinónimos denotacionais como *variação onomasiológica formal*, por oposição à *variação onomasiológica conceptual*, como a que se dá, por exemplo, entre *avançado* e *jogador* (sendo o primeiro termo hipóónimo do segundo), a qual envolve diferenças conceptuais.

Os métodos socioletométricos trabalham com perfis onomasiológicos, sendo *perfil onomasiológico* o conjunto das expressões sinónimas alternativas (tanto termos como construções)

usadas para designar determinado conceito ou função, juntamente com as suas frequências relativas. Por exemplo, os termos *atacante*, *avançado*, *avante*, *dianteiro*, *forward* e *ponta de lança*, juntamente com as suas frequências relativas num *corpus*, são o perfil onomasiológico do conceito de AVANÇADO. O *método onomasiológico*, concretamente a variação onomasiológica formal tem grandes vantagens no estudo da variação intralinguística em geral e da variação pluricêntrica em particular: permite um mecanismo de controlo capaz de evitar os perigos estatísticos resultantes de uma distribuição assimétrica de conceitos ou funções e, ao trabalhar com as frequências relativas, garante uma perspectiva *pragmática* da variação intralinguística, mais representativa da realidade sociolinguística do que a perspectiva *estrutural*, apoiada nas frequências absolutas.

Para medir distâncias entre variedades linguísticas são utilizadas três técnicas socioletométricas baseadas em perfis onomasiológicos: medidas de uniformidade, medidas do impacto de traços linguísticos e medidas de intenções atitudinais. A *uniformidade* é a medida da (dis)similaridade entre os perfis onomasiológicos nas diferentes variedades linguísticas e é calculada somando as frequências relativas mais pequenas de cada palavra ou construção alternativa. Diacronicamente, convergência e divergência entre duas variedades traduzem-se em aumento ou diminuição da uniformidade ao longo do tempo, respetivamente. Sincronicamente, maior distância estratificacional entre estrato padrão e outros estratos traduz-se por menor grau de uniformidade entre esses estratos linguísticos. A medida de uniformidade interna calcula a uniformidade dentro de uma variedade linguística: essa uniformidade diminui à medida que mais termos/construções competirem entre si para designar o mesmo conceito/função e/ou à medida que mais termos/construções dominantes existirem dentro de um perfil onomasiológico. As medidas de traços calculam a proporção de termos/construções com determinada característica no perfil onomasiológico de um conceito/função. As medidas de atitudes calculam as intenções comportamentais dos falantes em relação a uma palavra ou construção como expressão de determinado conceito ou função.

A título de exemplo, a Tabela 1 apresenta as percentagens da medida de uniformidade (U) em relação ao perfil onomasiológico de AVANÇADO nas bases de dados de Portugal (P) e do Brasil (B) entre 1950 e 1970. Estas percentagens equivalem à soma das frequências relativas mais pequenas de cada termo alternativo. O aumento de uniformidade entre PE e PB, de 16,9% para 28,8%, indica convergência relativamente ao perfil de AVANÇADO.

Tabela 1 – Uniformidade (U) do perfil de AVANÇADO entre PE e PB (1950-1970)

AVANÇADO	P50	B50	U	P70	B70	U
atacante	8,8	36,6		13,6	73,8	
avançado	71,6	0,9		47,4	0,0	
avante	0,0	48,9		0,0	11,0	
dianteiro	19,2	6,8		20,1	0,7	
forward	0,1	5,2		0,0	0,0	
ponta de lança	0,3	1,5		19,0	14,5	
U			16,9			28,8

A investigação desenvolvida tem-se centrado inicialmente na variação lexical e na variação atitudinal e mais recentemente na variação construcional e, assim, nas relações evolutivas de convergência e divergência lexical, construcional e atitudinal entre PE e PB. Os dados empíricos da investigação sobre convergência e divergência lexical entre PE e PB foram coligidos a partir dos campos lexicais do futebol e do vestuário e incluem largos milhares de observações do uso de termos alternativos para nomear 43 conceitos nominais de futebol e de vestuário nos inícios das décadas de 1950, 1970 e 1990-2000. Os materiais do *corpus* foram extraídos de três diferentes fontes: jornais de desporto e revistas de moda dos primeiros anos das décadas de 50, 70 e 90-2000; linguagem da internet de *chats* associados a clubes de futebol; e etiquetas de roupas de lojas de vestuário de cidades portuguesas

e brasileiras. O subcorpus de futebol contém 2,7 milhões de palavras oriundas de 8 jornais desportivos (4 portugueses e 4 brasileiros) e 15 milhões de palavras coligidas de *chats* da internete. A respetiva base de dados é constituída por 90.202 observações do uso de 183 termos nos jornais de desporto portugueses e brasileiros, correspondentes a 21 perfis onomasiológicos, e 143.946 observações do uso dos mesmos termos e perfis nos *chats*. O subcorpus de vestuário contém 1,2 milhões de palavras de 28 revistas de moda (14 portuguesas e 14 brasileiras) e 1.300 imagens de etiquetas de lojas de vestuário. A respetiva base de dados é constituída por 12.451 observações do uso de 264 termos nas revistas de moda, correspondentes a 22 perfis onomasiológicos, e 3.240 observações do uso dos mesmos termos nas etiquetas de lojas de vestuário. A análise socioletométrica destes dados lexicais permite concluir que a hipótese da divergência entre PE e PB se confirma no campo lexical do vestuário, mas não no do futebol (Silva 2010). Os termos de vestuário são mais representativos do vocabulário comum e, por isso, os resultados do vestuário estarão mais próximos da realidade sociolinguística. A ligeira convergência no campo do futebol será um efeito da globalização e da standardização do vocabulário do futebol. Outros resultados do mesmo estudo lexicológico mostram não haver nenhuma orientação de uma variedade em relação à outra, o que sugere um pluricentrismo *simétrico* entre PE e PB, haver mais mudanças no PB do que no PE, maior influência estrangeira no PB do que no PE e maior estratificação ou distância entre estratos padrão e subpadrão no PB do que no PE.

Um estudo mais recente centra-se no domínio das variáveis construcionais. Foram já analisados três tipos de variáveis sintáticas: construções preposicionais alternativas, tal como *falar de vs. sobre vs. acerca de vs. em, interesse em vs. por vs. em torno de*; construções de complemento finito vs. infinitivo regido por verbos causativos e perceptivos; e variação na ordem de palavras nas construções nome-adjetivo (N + A vs. A + N) de adjetivos como *verdadeiro, falso, bonito, lindo, recente*. Os resultados mostram que estas variáveis sintáticas se comportam do mesmo modo que os termos de vestuário, isto é, as percentagens de uniformidade vão diminuindo ao longo do tempo, confirmando assim a hipótese

da divergência entre PE e PB (Silva 2014a). Outras variáveis construcionais que estão em estudo incluem as construções de *se* (construções impessoal, passiva, média, anticausativa, reflexiva/recíproca e de clítico nulo) e as construções relativas.

Para o estudo de variáveis atitudinais, efetuámos um inquérito com 15 perfis onomasiológicos de termos de vestuário e dirigimo-lo a 120 estudantes dos cursos de licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas e em Psicologia, sendo 60 estudantes brasileiros (35 raparigas e 25 rapazes) de São Paulo e do Rio de Janeiro e 60 estudantes portugueses (40 raparigas e 20 rapazes) de Braga e Lisboa. O inquérito combina os fatores cognitivo e comportamental das atitudes linguísticas e inclui, implicitamente, o fator avaliativo. Contém três perguntas. A primeira diz respeito à componente comportamental e procura saber qual a intenção atitudinal relativamente à palavra X como nome do conceito Z. Especificamente, perguntámos qual das alternativas onomasiológicas dadas para determinado conceito é que os inquiridos utilizam habitualmente, por vezes ou nunca quando se querem exprimir num português padrão. As duas outras perguntas dizem respeito ao conhecimento comum dos inquiridos sobre o uso típico e a origem das palavras selecionadas. Perguntámos se a palavra em questão é usada tipicamente em Portugal, no Brasil ou em ambos os países e se é de origem inglesa, francesa ou portuguesa. Como resultados obtidos, a proporção de termos endógenos (isto é, termos do PE nas intenções dos inquiridos portugueses e termos do PB nas intenções dos inquiridos brasileiros) e termos binacionais é muito maior, em ambos os inquéritos, do que a proporção de termos exógenos (isto é, termos do PB nas intenções dos inquiridos portugueses e termos do PE nas intenções dos inquiridos brasileiros) e termos binacionais. Verifica-se assim uma atitude divergente tanto da parte dos inquiridos portugueses como da parte dos inquiridos brasileiros (Silva 2012a), o que indica que os dados *subjektivos* das intenções atitudinais dos inquiridos portugueses e brasileiros vão no mesmo sentido divergente daquele que observámos nos indicadores *objetivos* lexicais e construcionais extraídos do *corpus*.

Um outro estudo sobre a representação cognitiva do biculturalismo do português tem por objetivo identificar os modelos

cognitivos e culturais subjacentes às atitudes dos falantes para com as variedades europeia e brasileira. Analisando discursos de políticos, jornalistas, escritores, linguistas e outros intelectuais sobre políticas de língua, questões de normatização linguística e a recente polémica sobre o Acordo Ortográfico, encontramos modelos atitudinais românticos e racionalistas sobre as relações entre as variedades europeia e brasileira e, num plano mais geral, sobre a própria lusofonia (Silva 2015, 2017). A atitude *romântica* entende a língua como *expressão* de uma identidade individual, avaliando positivamente a diversidade linguística, e vê a língua padrão como meio de discriminação de identidades regionais, sociais e culturais, como instrumento de opressão e de exclusão social. O modelo romântico exprime-se ora numa atitude convergente das duas variedades de normativismo conservador e dogmático que pretende impor no Brasil um padrão decalcado do português literário europeu, ora numa atitude divergente de defesa da existência de uma *língua brasileira* distinta da que se fala em Portugal (o linguista brasileiro Bagno 2001, 2012 é o maior defensor desta posição maximamente divergente). Em contrapartida, a atitude *racionalista* concebe a língua como meio de *comunicação*, avaliando positivamente a uniformidade linguística, porque expressão simbólica de uma sociedade livre e aberta, e considera a norma padrão como meio de participação social, de acesso à educação, à cultura e à ciência, de emancipação social e política, de participação política e de construção da democracia. O modelo racionalista manifesta-se ora na ideia convergente da “unidade na diversidade” ou “unidade superior” da língua portuguesa, ora na atitude divergente de valorização de cada uma das variedades nacionais do português como instrumento de participação política e educacional.

4. O desejo do português como língua internacional

A caracterização do português como *língua internacional* (ou, noutras expressões equivalentes, *língua panlusófona* ou *língua global*) pode ser entendida em três sentidos: num sentido mais imediato e óbvio de língua falada em diferentes países, num sentido político de gestão da língua por parte dos diferentes países

que a têm como língua nacional e num sentido bem mais exigente de um padrão único internacional.

O estatuto de língua oficial de 10 países (incluindo a Região Administrativa de Macau na China e a Guiné Equatorial) é inegável. Mesmo assim, esse estatuto é, como pertinentemente observa Castro (2009), mais propriamente de uma língua *multinacional* do que de uma língua *internacional*. Isto mesmo é o que acontece quanto à gestão e standardização da língua portuguesa, que ainda hoje é mais bilateral do que multilateral, porque centrada nos dois centros das normas europeia e brasileira. No entanto, os dados demográficos e demolinguísticos apontam, como vimos, para uma alteração geopolítica importante da língua portuguesa na segunda metade do séc. XXI, no sentido de um forte aumento de falantes do português bem como da capacidade de gestão e dos esforços de standardização de Angola e Moçambique, dos restantes PALOP e de Timor-Leste e, assim, para uma língua cada vez mais internacional, de gestão multilateral, respondendo às emergentes necessidades e normas nacionais.

Já a existência de uma norma única internacional é da ordem do desejo e não da realidade. Santos (2016: 52-53) defende que deveríamos trabalhar para a construção de um português internacional comum, “não só nem especialmente um vocabulário ortográfico autorizado, mas uma gramática e um léxico comuns que sejam os primeiros a ser ensinados às crianças – e aos estrangeiros”. Santos (2016) aponta cinco áreas de construção de um português internacional comum: a tradução de qualquer outra língua para o português internacional, livros infantis para o ensino do português internacional às crianças, livros pedagógicos para o ensino do português internacional aos estrangeiros e a comunicação entre lusofalantes de variedades nacionais diferentes. Conclui Santos (2016: 62) que “uma língua internacional, respeitada e amada por todos, embora usada de forma muito diferente por cada um de nós, é a melhor forma de darmos valor ao maior bem que possuímos”.

Esclarecendo a noção de português como língua internacional, Mulinacci (2016) considera que o português destinado ao público internacional deveria ser um compromisso entre as normas existentes, necessariamente desnacionalizado para não ser

identificável como próprio de nenhum país e integrando características provenientes das diversas variedades. Adverte, porém, Mulinacci (2016: 115) que esse padrão linguístico internacional neutro “não existe ainda e duvido que possa vir a existir numa comunidade historicamente assente no papel centralizador de Portugal e cuja recente viragem ideológica “pós-nacionalista”, da língua como pátria comum, nunca se tem convertido numa gestão autenticamente supranacional do português”.

5. Para a standardização pluricêntrica do português

Língua pluricêntrica ou língua internacional, a língua portuguesa? Como vimos, o português é hoje claramente uma língua bicêntrica, no que Aguiar e Silva (2007: 20) designa com propriedade como “bicentrismo da lusofonia contemporânea”, pela primazia linguística, cultural e política dos dois centros do português europeu e do português brasileiro, ainda os únicos ou principais centros gestores das normas do português. E uma língua bicêntrica em evolução divergente, como comprovado pelos nossos estudos socioletométricos. Mas é também e inevitavelmente uma língua pluricêntrica, estando já a emergir as novas normas do português moçambicano e do português angolano, que se estabelecerão e ganharão uma centralidade idêntica à do português brasileiro na segunda metade do séc. XXI, como nos mostram os indicadores demográficos e demolinguísticos. Será assim inevitável uma transformação linguística e geopolítica no espaço lusófono, de uma língua bicêntrica para uma língua pluricêntrica, com um forte crescimento dos centros moçambicano e angolano e dos demais PALOP e de Timor-Leste, um decréscimo demográfico de Portugal e do Brasil e uma verdadeira gestão multilateral do sistema pluricêntrico de normas da língua portuguesa no quadro do Instituto Internacional da Língua Portuguesa da CPLP (Oliveira 2016). E é ainda desejavelmente uma língua internacional, esperando-se uma afirmação cada vez mais internacional do que multinacional, que poderá desenvolver um padrão internacional único, com aplicações ao ensino do português como língua materna e como língua estrangeira ou

língua segunda, à tradução, à linguagem da ciência e da tecnologia e à comunicação entre lusofalantes de diferentes variedades linguísticas nacionais.

Neste contexto atual e prospetivo, que estandardização se espera para o português – uma estandardização panlusófono de uma supranorma culta comum, orientadora e internacional, ou uma estandardização pluricêntrica? Depois de uma estandardização monocêntrica nos séc.s XVI a XIX com o aparecimento e florescimento das primeiras gramáticas, dicionários, ortografias e outros instrumentos normativos em Portugal e de uma estandardização bicêntrica nos séc.s XIX e XX por parte de Portugal e do Brasil, para a diferenciação, tipicamente divergente, do português brasileiro e do português europeu, espera-se uma estandardização pluricêntrica no pleno sentido linguístico e político. Uma codificação pluricêntrica, não apenas ortográfica, mas também lexical e sobretudo gramatical. Apesar do *boom* gramatical nos últimos quinze anos no Brasil e em Portugal, com a publicação de novas e ampliadas gramáticas científicas e normativas da língua portuguesa, as gramáticas que temos são, como também observa Batoréo (2016a, b), gramáticas monocêntricas: ora sobre o português europeu (Mateus *et al.* 2003, Raposo *et al.* 2013), com a referência tradicional e histórica de “língua portuguesa” ou “português”, ora sobre o “português brasileiro” (Perini 2010, Castilho 2010, Bagno 2012) ou “português do Brasil” (Neves 2000, Azeredo 2008), ora ainda sobre a pretensa “superior unidade dentro da diversidade” ou “língua comum” (Cunha & Cintra 1984, Bechara 1999) mas que é lusocêntrica. Precisamos de gramáticas que integrem quer a variação dentro de cada padrão nacional quer a variação entre diferentes padrões nacionais. Mais do que um padrão panlusófono ou internacional comum codificado em gramáticas e dicionários, precisamos de gramáticas e dicionários pluricêntricos. A construção destes instrumentos pluricêntricos não inviabiliza, antes facilita a construção daqueles instrumentos internacionais. E mais do que um modelo panlusófono para que algumas políticas de língua românticas e racionalistas parecem orientar-se, precisamos de uma política e gestão multilateral que reconheça e promova o português como língua pluricêntrica.

Referências

- AGUIAR E SILVA, Vítor (2007). Ilusões e desilusões sobre a política da língua portuguesa. In: Manuel Gama (org.), *A Política da Língua Portuguesa*. Braga: Universidade do Minho, 13-26.
- AZEREDO, José Carlos (2008). *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*. São Paulo: Publifolha.
- BAGNO, Marcos (2001). *Português ou Brasileiro? Um convite à pesquisa*. São Paulo: Parábola Editorial.
- BAGNO, Marcos (2012). *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial.
- BATORÉO, Hanna (2016a). Que gramática(s) temos para a estudar o Português língua pluricêntrica? In: José Teixeira (ed.), *O Português como Língua num Mundo Global. Problemas e potencialidades*. V.N. Famalicão: Edições Húmus, 85-101.
- BATORÉO, Hanna (2016b). Gramáticas de costas voltadas: Que futuro para o ensino do Português como língua pluricêntrica a falantes não-nativos (PLNM)? In: Barbara Hlibowicka-Weglarz, Justyna Wisniewska & Edyta Jablonka (orgs.), *Língua Portuguesa: Unidade e Diversidade*, 2 vols. Lublin: Editora da Universidade Marie Curie-Skłodowska, Vol. I: 93-108.
- BECHARA, Evanildo (1999). *Moderna Gramática Portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- CASTILHO, Ataliba (2010). *Nova Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Editora Contexto.
- CASTRO, Ivo (2009). *A Internacionalização da Língua Portuguesa*, http://www.clul.ul.pt/files/ivo_castro/2009_Internacionalizao_do_Portugus.pdf
- CLYNE, Michael (ed.) (1992). *Pluricentric Languages. Differing norms in different nations*. Berlin & New York: Mouton de Gruyter.
- CUNHA, Celso & Lindley Cintra (1984). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- FIRMINO, Gregório (2002). *A "questão linguística" na África pós-colonial: o caso do Português e das línguas autóctones em Moçambique*. Maputo: Promedia.
- GEERAERTS, Dirk, Stefan Grondelaers & Dirk Speelman (1999). *Convergentie en divergentie in de Nederlandse woordenschat*. Amsterdam: Meertens Instituut.
- GEERAERTS, Dirk & Hubert Cuyckens (eds.) (2007). *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford & New York: Oxford University Press.
- GEERAERTS, Dirk, Gitte Kristiansen & Yves Peirsman (eds.) (2010). *Advances in Cognitive Sociolinguistics*. Berlin & New York: Mouton de Gruyter.

- GONÇALVES, Perpétua (2010). *A Génese do Português de Moçambique*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- GONÇALVES, Perpétua (2013). O Português em África. In: Eduardo Paiva Raposo et al. (orgs.), *Gramática do Português*, vol. I. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 157-178.
- KRISTIANSEN, Gitte & René Dirven (eds.) (2008). *Cognitive Sociolinguistics: Language Variation, Cultural Models, Social Systems*. Berlin & New York: Mouton de Gruyter.
- MATEUS, Maria Helena Mira, Ana Maria Brito, Inês Duarte, Isabel Hub Faria et al. (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.
- MIGUEL, Maria Helena (2003). *Dinâmica da pronominalização no Português de Luanda*. Luanda: Nzila.
- MUHR, Rudolf (ed.) (2012). *Non-Dominant Varieties of Pluricentric Languages. Getting the Picture*. Frankfurt & Wien: Peter Lang.
- MUHR, Rudolf, Carla Amorós Negre, Carmen Fernández Juncal, Klaus Zimmermann, Emilio Prieto & Natividad Hernández (eds.) (2013), *Exploring linguistic standards in non-dominant varieties of pluricentric languages / Explorando estándares lingüísticos en variedades no dominantes de lenguas pluricéntricas*. Frankfurt: Peter Lang.
- MUHR, Rudolf & Dawn Marley (eds.) (2015). *Pluricentric Languages: New Perspectives in Theory and Description*. Frankfurt & Wien: Peter Lang.
- MULINACCI, Roberto (2016). Não falem português, falem brasileiros. Algumas notas sobre a noção de português como “língua internacional”. In: José Teixeira (org.), *O Português como Língua num Mundo Global. Problemas e potencialidades*. V.N. Famalicão: Edições Húmus, 103-127.
- NEVES, Maria Helena de Moura (2000). *Gramática de Usos do Português*. São Paulo: Editora UNESP.
- OLIVEIRA, Gilvan Müller de (2015). O Instituto Internacional da Língua Portuguesa e a gestão multilateral da Língua Portuguesa no âmbito da CPLP. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana* 13 (25): 19-34.
- OLIVEIRA, Gilvan Müller de (2016). The system of national standards and the demolinguistic evolution of Portuguese. In: Rudolf Muhr (ed.), *Pluricentric Languages and Non-Dominant Varieties Worldwide. Part II: The Pluricentricity of Portuguese and Spanish. New Concepts and Descriptions*. Wien et al.: Peter Lang Verlag, 35-48.
- PERINI, Mário (2010). *Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial.
- RAPOSO, Eduardo Paiva, M. Fernanda Nascimento, Maria A. Mota, Luísa Segura & Amália Mendes (orgs.) (2013). *Gramática do Português*, vols. I-II. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- SANTOS, Diana (2016). Português internacional: alguns argumentos. In: José Teixeira (org.), *O Português como Língua num Mundo Global. Problemas e potencialidades*. V.N. Famalicão: Edições Húmus, 49-66.
- SILVA, Augusto Soares da (2009). A Sociolinguística Cognitiva: razões e objecto de uma nova área de investigação linguística. *Revista Portuguesa de Humanidades – Estudos Linguísticos* 13 (1): 191-212.
- SILVA, Augusto Soares da (2010). Measuring and parameterizing lexical convergence and divergence between European and Brazilian Portuguese. In: Dirk Geeraerts, Gitte Kristiansen & Yves Peirsman (eds.), *Advances in Cognitive Sociolinguistics*. Berlin & New York: Mouton de Gruyter, 41-83.
- SILVA, Augusto Soares da (2012a). Comparing objective and subjective linguistic distances between European and Brazilian Portuguese. In: Monika Reif, Justyna A. Robinson & Martin Pütz (eds.), *Variation in Language and Language Use: Linguistic, socio-cultural and cognitive perspectives*. Frankfurt: Peter Lang, 244-274.
- SILVA, Augusto Soares da (2012b). Sistema e variação: quão sistemático pode ser o sistema linguístico num modelo baseado no uso? *Revista Linguística* 8 (1): 35-60.
- SILVA, Augusto Soares da (2014a). The pluricentricity of Portuguese: A sociolectometrical approach to divergence between European and Brazilian Portuguese. In Augusto Soares da Silva (ed.), *Pluricentricity: Language Variation and Sociocognitive Dimensions*. Berlin & Boston: Mouton de Gruyter, 143-188.
- SILVA, Augusto Soares da (2014b). Measuring and comparing the use and success of loanwords in Portugal and Brazil: A corpus-based and concept-based sociolectometrical approach. In: Eline Zenner & Gitte Kristiansen (eds.), *New Perspectives on Lexical Borrowing: Onomasiological, methodological and phraseological innovations*. Berlin & Boston: Mouton de Gruyter, 101-141.
- SILVA, Augusto Soares da (2015). Cultural cognitive models of language variation. Romanticism and rationalism in language policy debates about the unity/diversity of European and Brazilian Portuguese. In: Jocelyne Daems et al. (eds.), *Change of Paradigms – New Paradoxes. Recontextualizing Language and Linguistics*. Berlin/& Boston: Mouton de Gruyter, 253-274.
- SILVA, Augusto Soares da (2016a). The cognitive approach to pluricentric languages and the pluricentricity of Portuguese: What's really new? In: Rudolf Muhr (ed.), *Pluricentric Languages and Non-Dominant Varieties Worldwide. Part II: The Pluricentricity of Portuguese and Spanish. New Concepts and Descriptions*. Wien et al.: Peter Lang Verlag, 13-34.

- SILVA, Augusto Soares da (2016b). O português como língua pluricêntrica: indicadores linguísticos e sociais e novos métodos de investigação. In: José Teixeira (org.), *O Português como Língua num Mundo Global. Problemas e potencialidades*. V.N. Famalicão: Edições Húmus, 69-83.
- SILVA, Augusto Soares da (2017). Modelos cognitivos da lusofonia: romantismo e racionalismo nas políticas de língua e comunicação de unidade/diversidade do português europeu e brasileiro. In: Moisés de Lemos Martins (org.), *A Internacionalização das Comunidades Lusófonas e Ibero-Americanas de Ciências Sociais e Humanas - O Caso das Ciências da Comunicação*. Famalicão: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade da Universidade do Minho & Edições Húmus, 319-335.
- SILVA, Augusto Soares da (ed.) (2014). *Pluricentricity: Language Variation and Sociocognitive Dimensions*. Berlin & Boston: Mouton de Gruyter.
- SPEELMAN, Dirk, Stefan Grondelaers & Dirk Geeraerts (2003). Profile-based linguistic uniformity as a generic method for comparing language varieties. *Computers and the Humanities* 37: 317-337.

CAPÍTULO VI

De todas as línguas se pode ver o mar: O Português e as línguas globais

JOSÉ TEIXEIRA

CEHUM - UNIV MINHO

jsteixeira@ilch.uminho.pt

Abstract: A number of clichés about the Portuguese language are frequently repeated without any idea of what they truly mean. Quotations like “my homeland is the Portuguese language”, and “from my language one can see the sea” are often used out of the context and without the intentions they had been originally produced with, and statements about Portuguese as a global, international and pluricentric language frequently mix facts with ungrounded idealizations. These “half truths” may be innocuous in free and poetic contexts, but they may become inconvenient in language policy scenarios.

This text aims at demystifying some of these clichés and reflecting upon the aspects that must be considered fundamental for Portuguese as a pluricentric language.

Keywords: Portuguese language; international languages; pluricentric languages; linguistic myths.

1. Crenças míticas sobre as línguas

As línguas são hoje, como tudo, realidades sujeitas aos fenômenos da anulação das distâncias comunicativas. E talvez seja significativo que não apenas a antiga imensidão do Mundo tenha sido ultimamente reduzido a uma “Aldeia Global”, mas que até esta já sofra tensões para uma redução ainda maior. O Mundo já nem sequer nos parece ser uma Aldeia (inteira) mas apenas uma única “Casa”, como propõe o título deste volume.

A temática é vital para a língua portuguesa que pretende disputar um lugar e saber qual o seu espaço entre as línguas desta Aldeia ou desta Casa a que chamavam Mundo. Talvez por isso, nos últimos tempos, não deve ter passado ano nenhum em que não tenha havido vários colóquios e encontros sobre este tema. E, sem querer parecer ter dotes de adivinho, até apostaria que temáticas como “o português, língua internacional”, “o português pluricêntrico” fizeram o coração do debate e não faltaram belas chaves de ouro nos discursos finais com a confissão partilhada com Fernando Pessoa de que “minha pátria é a língua portuguesa” alternada com a de Vergílio Ferreira de que “da minha língua vê-se o mar.”

A recorrência do debate não é, por si, má; antes pelo contrário. Como o tema é vital para a língua portuguesa, convém tê-lo bem presente e sempre vivo. No entanto, é cair em erro pensar que defender o português e o seu lugar no mundo passa por repetir lugares comuns ou autoelogios à real ou suposta internacionalização da língua. Ora como diziam os latinos, *Ab assuetis non fit passio*: aquilo que se banaliza não desperta interesse ou paixão. E nesta temática da língua portuguesa, há algumas frases e afirmações supostamente engrandecedoras que, de tão repetidas e mal contextualizadas, adormecem inquietações que urge ter presentes, e os supostos louvores à língua acabam por ser prejudiciais àquilo que a todos nos interessa: promover o português como uma língua de prestígio, como língua atrativa e de conquista para novos falantes desta casa que é o mundo.

A defesa da língua portuguesa não pode passar por entoar uma série de loas e meias verdades, frequentemente aceites e repetidas acriticamente, sobre ser uma das línguas mais

internacionais ou ser uma língua “especial” dentro das línguas do mundo. Não se defende o prestígio do português com meias verdades ou certas inverdades e inexatidões: “Amicus Plato sed magis amica veritas”^[1]. Perdoe-se, por isso, o papel de advogado do diabo, porque não tem faltado quem endeusando a atual situação da língua portuguesa queira advogar uma língua por vezes miticamente quase divinizada.

É que há slogans sobre as línguas que parecem tão bonitos que é difícil resistir a enxertá-los em discursos de ocasião. Mas então, pode argumentar-se, não é defender a língua assumir que “minha pátria é a língua portuguesa” e dar-lhe poeticidade afirmando que “da minha língua vê-se o mar”? Não é promover o português defendendo que ele é uma língua global, internacional e policêntrica?

Se não se pode dizer que afirmações como estas sejam mentiras, também não se pode dizer que correspondam completamente à verdade. Ora o serem “meias verdades” pode ser inócua em contextos livres e poéticos, mas pode ser pouco operativo em contextos em que se quer rigor e verdade. Como diz Millôr Fernandes, “o perigo de uma meia verdade é você dizer exatamente a metade que é mentira”.

Onésimo Almeida tem chamado a atenção para (parafraseando um dos seus títulos) a “obsessão da portugalidade”^[2] que leva a um glosar exagerado de frases deste género sobre a língua:

Em primeiro lugar, convenhamos: é bela aquela frase de Vergílio Ferreira dirigindo-se a centro-europeus na Europália, que teve lugar na Bélgica [1988]: «Da minha língua vê-se o mar.» E quem não tem ouvido, *ad nauseam*, glosas em série à decantada frase de Bernardo Soares, «*A minha pátria é a língua portuguesa*»? Tem gerado ao longo dos anos uma ladainha coletiva e eufórica de loas a esta língua de Camões e Pessoa, de Eça e de Saramago, em coro cantada pelas sete partidas dos países da comunidade lusófona (embora quase todas em Portugal e por portugueses), a que muitos, distraidamente quase, chamam lusíada (Almeida 2016: 138)

1 “Platão é amigo, mas a verdade é mais amiga”, frase atribuída a Aristóteles.

2 Ver Almeida 2017.

Ora embora se possa entrever um alicerce de aceitabilidade nestas e noutras frases semelhantes tidas como muito patrióticas, sobre este alicerce são, por vezes, construídas paredes pouco sólidas, sobretudo porque se ancoram em meias verdades intercaladas com mitos pré-científicos sobre as línguas. Permita-se que se elenquem alguns desses mitos que subjazem a várias das tais frases aparentemente encomiásticas sobre o português:

mito 1: cada língua implica uma visão diferente sobre o mundo (Tese Sapir-Whorf, versão forte)^[3];

mito 2: consequência: cada língua liga-se especificamente a uma cultura e a um povo;

mito 3: por isso, cada língua é especial e possui valências únicas: a língua do amor (francês), a língua da música (italiano); a língua da filosofia (alemão); a língua da tecnologia (inglês)...;

mito 4: a “pureza da linguagem” (sic) é característica importante a defender porque a língua pode ser corrompida: estrangeirismos, sotaques, quando falada por pessoas “menos cultas”, quando falada em zonas afastadas do local onde se formou;

mito 5: A língua assenta na sua dimensão escrita (“Uma palavra é um conjunto de letras”): alterar a escrita é alterar/corromper/destruir a língua.

Estes conceitos pré-científicos nem sempre são assumidos, porque a comunidade não tem deles consciência explícita. Possuem, no entanto, uma grande força no imaginário coletivo das sociedades e são verificáveis em afirmações muito frequentes da “especificidade” da língua que a comunidade fala comparativamente com outras línguas (por exemplo, a famosa afirmação que temos uma palavra intraduzível, “saudade”) ou ganham visibilidade quando se gritam os “ataques à língua” como é entendida qualquer alteração ortográfica. Estes pré-conceitos são frequentemente acionados por interesses ideológicos e políticos porque “tocam fundo” no imaginário coletivo sobre língua, sobre o grupo social e sobre a(s) comunidade(s).

3 Ver Onésimo Almeida (Almeida 2005) sobre a incongruência da aceitação da versão forte da chamada hipótese Sapir-Whorf.

Em línguas de poucos milhares de falantes, limitadas a uma região geográfica, eles são mais ou menos inofensivos, porque não envolvem questões de política linguística internacional. Mas em línguas de muitos falantes, globalmente dispersas, faladas em estados politicamente independentes podem acarretar incómodos e problemas de diplomacia linguística.

2. Os mitos da identificação entre língua e “pátria”

“Minha pátria é a língua portuguesa” é talvez o mais repetido de todos os chavões pseudolaudatórios do português.

Haverá provavelmente poucas frases de Pessoa tão citadas como essa do heterónimo Bernardo Soares. Servido tem ela de glosa e enfeite em tanto discurso político, como usada tem sido nos mais díspares contextos, o que aliás vem acontecendo com o seu próprio autor. Não raro também foi argumento delirante para a superioridade poética da língua portuguesa que um génio como Pessoa bem cedo na sua vida teria conseguido discernir. (Almeida 1987:37)

Frequentemente mal citado do original de Fernando Pessoa/Bernardo Soares (citado como “**A** minha pátria” ou mesmo adulterado “**A** minha pátria é a **minha língua**”), o seu enorme sucesso deve-se ao facto de assentar numa expressão metafórico-metonímica⁴ que permite assumir os principais mitos atrás indicados: (1) a língua portuguesa liga-se especificamente a uma cultura e a um povo (Portugal) e (2) por isso, a língua portuguesa possui valências únicas, (3) deve ser defendida das “impurezas” e (4) da invasões de palavras estrangeiras. É interessante, a este respeito, reparar que a frase “Minha patria é a lingua portuguesa” é imediatamente seguida pela afirmação “Nada me pesaria que invadissem ou tomassem Portugal, desde que não me incomodassem pessoalmente”. A ideia de indiferença e pouca importância dada à invasão do território

4 Talvez mais metonímico que metafórico, já que assenta na identificação de uma parte (a língua) pelo todo (a pátria).

não surge aqui por acaso, mas porque ela contrapõe-se à ideia da importância de não aceitar a “invasão da língua”. Ou seja: o principal implícito da frase é “não me importo que invadam Portugal, desde que não invadam a língua portuguesa, porque a minha verdadeira pátria não é o território, é a língua.”

E que “língua” é esta que Pessoa não quer ver invadida e que invasor potencial é esse? Embora na frase o sintagma “língua portuguesa” costume ser interpretado como tendo por referente a língua portuguesa globalmente considerada, a língua que os portugueses falam e usam, não é nitidamente este o sentido de “língua portuguesa identificada com pátria” para Pessoa: a *sua* língua portuguesa, a *sua* pátria, não é a língua na sua identidade total, mas antes uma forma específica de escrever a língua, que é a grafia da língua que o autor usa. Portanto, o sentido da frase de Pessoa não é “minha pátria é (toda) a língua portuguesa”, mas antes “minha pátria é (a forma que eu uso para escrever) a língua portuguesa”. Basta ler as afirmações seguintes onde Pessoa/Bernardo Soares explana explicitamente o que entende pela *sua* língua portuguesa:

odeio, com odio verdadeiro, com o unico odio que sinto, não quem escreve mal portuguez, não quem não sabe syntaxe, não quem escreve em orthographia simplificada, mas a pagina mal escripta, como pessoa própria, a syntaxe errada, como gente em que se bata, a orthographia sem ípsilon, como escarro directo que me enoja independentemente de quem o cuspiisse.

Sim, porque a orthographia também é gente. A palavra é completa vista e ouvida. E a gala da transliteração greco-romana veste-m’a do seu vero manto régio, pelo qual é senhora e rainha.» (Bernardo Soares, *Livro do Desassossego*, Vol. 1, p.16-17).

Até que ponto é lícito e benéfico alterar (melhor, deturpar) o sentido que Pessoa quis que a afirmação possuísse? A citação costuma aparecer em contextos completamente divergentes do valor original com que foi produzida. Melhor: costuma ser usada para justificar precisamente o contrário da finalidade com que foi escrita por Pessoa. Ele usou a citação para defender como pátria a forma ortográfica que ele conhecia e

odiar “com ódio verdadeiro [...] a orthographia simplificada, [...] a “orthographia sem ípsilon”; no entanto, nos últimos anos, esta mesma citação tem sido muitas vezes usada para defender o sistema de escrita pré Acordo Ortográfico 1990, ou seja, nas palavras de Pessoa, a tal “orthographia simplificada, [...] a “orthographia sem ípsilon” que ele considerava “escarro directo que [o] enoja[va] independentemente de quem o cuspiisse”.

Lamento muito poder ser motivo de desilusão (como outros já antes o fizeram, este crime não é originalidade minha) trazer à luz o verdadeiro contexto e sentido que Pessoa/Bernardo Soares quis colocar na identificação entre a sua língua e a sua pátria. E se é sempre perigoso e incorreto identificar língua e pátria, mito muito enraizado entre nós, então a identificação a partir desta citação pessoana é verdadeiramente obtusa e descontextualizada. Estou convencido que, embora tantas vezes seja feita, não é por querer deturpar o sentido com que foi produzida, mas apenas por desconhecimento e porque ao identificar pátria e língua parece que se está a defender a língua, elevando-a até aos patamares do sagrado.

É por isso que quem estiver mesmo interessado em perceber o que Pessoa quis dizer sofre uma grande decepção ao ver o que realmente a citação refere. É sintomático este desabafo encontrado no Ciberdúvidas, conhecido sítio sobre questões da língua portuguesa:

«Minha pátria é a língua portuguesa.» Sempre gostei muito desta frase. É verdade, porém, que, ao ler o contexto em que Fernando Pessoa a escreveu, uma grande desilusão, em relação ao poeta, trespassou o meu coração.^[5]

Na verdade, se quem muito usa esta citação pessoana (normalmente quem se acha um defensor da tradição e purismo linguístico) quisesse mesmo saber em que é que ela consiste e não tanto o que parece que significa, a desilusão e o trespassamento do coração começariam logo ao verificar que Pessoa não escreve

5 <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/correio/minha-patria-e-a-lingua-portuguesa/23183>

como escrevemos hoje, quer sigamos o último acordo ou não. “Pátria” e “língua” aparecem sem acento; “portuguez” é escrito com z, mas “portuguesa” com s. Por isso, para os puristas que pensam que a única forma lógica de escrever em português é a que conhecem pré AO 1990, a escrita de Pessoa está cheia de “erros”:

«Não tenho sentimento nenhum ~~político~~ ou social. Tenho, porém, num sentido, um alto sentimento patriótico. Minha pátria é a língua portuguesa. Nada me pesaria que invadissem ou tomassem Portugal, desde que não me incomodassem pessoalmente. Mas odeio, com ódio verdadeiro, com o único ódio que sinto, não quem escreve mal português, não quem não sabe ~~syntaxe~~ ^{português} ~~syntaxe~~, não quem escreve em ~~ortographia~~ ^{ortografia} simplificada, mas a página mal escrita, como pessoa própria, a ~~syntaxe~~ ^{escrita} errada, como gente em que se bata, a ~~ortographia~~ ^{ortografia} sem ípsilon, como escarro directo que me enoja independentemente de quem o cuspisse.

Sim, porque a ~~ortographia~~ ^{ortografia} também é gente. A palavra é completa vista e ouvida. E a gala da transliteração greco-romana veste-m^ha do seu vero manto régio, pelo qual é senhora e rainha.» (Bernardo Soares, *Livro do Desassossego*)

Tal como muitos defensores intransigentes da antiga forma ortográfica pré AO 1990 confundem língua e escrita da língua, também Pessoa o faz. E são estes “erros”, é esta “orthographia” que Pessoa identifica com pátria e não a língua na sua globalidade.

Por todas as razões apontadas (mas sobretudo pela identificação entre língua e pátria) a frase pessoana tem tido várias complementaridades e contraposições

Foi isso que Mia Couto captou maravilhosamente ao parafrasear Bernardo Soares: «A minha pátria é a *minha* língua portuguesa.» No caso dele, é o português de Moçambique. Noutros, será o do Brasil, de Cabo Verde, ou dos Açores. (Almeida 2016: 137)

Arnaldo Saraiva resume os contrapontos que a tão citada passagem pessoana tem levantado:

A frase do *Livro do Desassossego* já originou inúmeras citações ou adaptações, até de não-portugueses como o espanhol Javier Marías, o catalão Jorge Semprun, o suíço Michel Moret; e tem sido estudada, comentada, ampliada, contrariada por ensaístas (com destaque para Eduardo Lourenço e, há pouco, Osvaldo Silvestre), poetas ou prosadores. Entre eles, posso referir, a título de exemplo, Jose Saramago, que disse que a língua portuguesa é uma língua de várias pátrias; ou Eduardo Lourenço, que disse o mesmo e acrescentou: “uma língua não o é de ninguém, mas nós não somos ninguém sem uma língua que fazemos nossa”; ou Jorge de Sena, que disse: “a Pátria de que escrevo é a língua em que por acaso de gerações nasci”; ou Maria Gabriela Llansol, que disse: “o meu país não é a minha língua, mas levá-la-ei para aquele que encontrar”; ou Eduardo Prado Coelho, que disse: “A nossa pátria só será a língua portuguesa se for mais do que a língua”; ou o moçambicano Mia Couto, que disse: “a minha pátria é a minha língua portuguesa”; ou o brasileiro Ledo Ivo, que disse: “Minha pátria não é a língua portuguesa. Nenhuma língua é a pátria. Minha pátria é a terra mole e peganhenta onde nasci”; ou o brasileiro Caetano Veloso, que disse: “A língua é a minha pátria / E eu não tenho pátria, tenho mátria / E quero frátria”. (Saraiva 2010:21-22)

Outro aparentemente bom *slogan* para a língua portuguesa (e por parecer bom é que é tantas vezes usado) é retirado de um muito belo e poético texto de Vergílio Ferreira, «A Voz do Mar», lido pelo autor em 1991, na cerimónia em que lhe foi atribuído o Prémio Europália: “Da minha língua vê-se o mar.”

Uma língua é o lugar donde se vê o mundo e de ser nela pensamento e sensibilidade. Da minha língua vê-se o mar. Na minha língua ouve-se o seu rumor como na de outros se ouvirá o da floresta ou o silêncio do deserto. Por isso a voz do mar foi em nós a da nossa inquietação. Assim o apelo que vinha dele foi o apelo que ia de nós. (Vergílio Ferreira, “A voz do Mar”).

A beleza da sua poeticidade, no entanto, não disfarça o porquê de ela ser tão agradável para os portugueses quando a citam. Primeiro, porque permite fazer uma apropriação individual da

língua: é “a minha língua”, ou seja, a língua é minha (pelo menos um pouco) e não “a nossa língua” e ainda menos “Da língua que portugueses, brasileiros, angolanos, cabo-verdianos, moçambicanos, são-tomenses... falam vê-se o mar”. Nitidamente que a frase assim não nos agradaria tanto...

Aliás, nem é esse o sentido nem a contextualização da frase. Ela recupera nitidamente alguns dos mitos habituais já indicados. O mais evidente é mito (2) de que cada língua se liga especificamente a uma cultura e a um povo, assentando isto no mito (1) de que cada língua implica uma visão diferente sobre o mundo. Daqui decorre o acionamento do indicado como mito 3, de que o português é uma língua especial e possui valências únicas, uma das quais é a suposta relação especial com o mar. A língua é identificada com a história do país, melhor, com a visão que uma determinada elite tem da história do país, visão essa não partilhada, por exemplo, por quem sempre viveu nas montanhas do interior e nunca teve escolaridade suficiente para conhecer os históricos feitos marítimos. Neste sentido, da língua portuguesa da minha avó não se via o mar.

Aliás o carácter identificativo entre língua-país-alma nacional é recorrente na contextualização desta passagem. O seu sucesso (perdoem-me a crueldade) deve-se precisamente a isso, porque assimila ao nível mais profundo o mito da hipótese de Sapir-Whorf de há um século que defende a estreita relação entre aquelas três vertentes. Confirme-se no contexto:

com a língua portuguesa realizámos **[nós, os portugueses]** oito séculos de uma bela literatura, deixando nela a memória do que foi fundamental para a modernidade europeia. [...]. **A alma do meu país** teve o tamanho do mundo. Estamos celebrando a **gesta dos portugueses** nos seus descobrimentos. Será decerto a altura de a Europa celebrar também o que deles **[descobrimientos dos portugueses]** projectou na extraordinária revolução da sua cultura. Uma língua é o lugar donde se vê o mundo e de ser nela pensamento e sensibilidade. Da minha língua vê-se o mar. (Vergílio Ferreira, “A voz do Mar”.)

Esta visão que assenta na equivalência língua-país-alma nacional ajuda a suportar a ideia de que os habitantes do país

da língua têm direitos especiais de posse sobre ela. A língua é vista apenas na diacronia, como um objeto que se deu a quem nada tinha. Não é vista na sua realidade sincrónica: o português de quem o tem hoje como língua materna foi dado aos portugueses pelos portugueses, aos brasileiros pelos brasileiros, aos angolanos pelos angolanos. A infeliz história sobre as tentativas de uma ortografia comum para o português, desde 1911, demonstra bem a existência e as consequências dessa ideia de o país de origem ter direitos especiais sobre a língua. E essa ideia não é apenas dos tempos idos ou de pessoas menos cultas, como o comprovam variadíssimos episódios caricatos como o da resposta de José Saramago a um estudante brasileiro que em público lhe disse não compreender bem o seu sotaque (“A língua é minha, o sotaque é seu”, respondeu Saramago).^[6]

Como muito bem, a este propósito, refere Onésimo Almeida,

A língua é mais um reflexo, ou espelho, do que coletivamente somos, do que o inverso. Noutras palavras, não somos o que somos por causa da língua que falamos, e a nossa língua não é melhor do que as outras naquilo em que não formos melhores do que os outros. (Almeida 2016:136)

Claro que a citação de Vergílio Ferreira é uma bela declaração de amor à língua portuguesa. Mas as declarações de amor têm o seu contexto, não devem ser usadas a torto e a direito e, sobretudo, devem ser usadas apenas com a pessoa certa. Até porque, como já atrás foi referido e ilustra Mia Couto sobre o

6 A prova de que é “normal” entre os portugueses achar que a língua é nossa e os outros a falam de uma forma menos perfeita (“com sotaque”) é comprovada mesmo entre o pessoal diplomático, como candidamente confessa o embaixador Francisco Seixas da Costa no seu próprio blogue: “Uma amiga brasileira perguntou-me, há dias, se eu achava que existia um “sotaque português”. Fiquei um pouco surpreendido com a pergunta [...] Um sotaque é uma variante de pronúncia face àquilo que cada um de nós considera ser a norma. Para um português, a forma como os brasileiros falam a língua é, obviamente, um sotaque: o sotaque brasileiro. [...] fiquei muito surpreendido pelo facto de ouvir falar no meu “sotaque português” [...]. Demorou algum tempo até eu me habituar a este conceito, que achei inicialmente muito estranho. (<http://duas-ou-tres.blogspot.pt/2009/03/sotaque-portugues.html>)

português de Moçambique, o mar não se vê da mesma forma de toda a língua:

“Na língua do nosso lugar não há palavra exacta para dizer pescar. Diz-se ‘matar o peixe’. Não há palavra própria para dizer barco. E oceano se diz assim: ‘o lugar grande’. Somos gente da terra, o mar é recente.” (Mia Couto, *Mar me quer*)

3. O mito da existência da língua na diacronia

É pacificamente aceite dentro das ciências da linguagem (pelo menos desde a sua constituição com Saussure como ciência no início do século XX) que as línguas reais não existem na diacronia, mas apenas existem sincronicamente. Aliás, é dessa língua real, sincrónica, do português de *hoje* que estamos aqui a falar. No entanto, frequentemente se usa, para referir a língua portuguesa, a compreensível metonímia “a língua de Camões”. Algumas vezes, também, “a língua de Pessoa”, mas não se costuma ouvir (pelo menos utilizadas pelos mesmos) as metonímias “a língua de Craveirinha”, “a língua de Luandino”, “a língua de Drummond de Andrade”. E não vale a batota de defender que todas estas metonímias significam o mesmo, porque não significam nem referem. Cognitivamente, usamos uma metonímia quando queremos destacar uma parte de um mesmo domínio cognitivo, habitualmente dito “uma parte pelo todo”. Só que não é indiferente a parte que se destaca. Quando se identifica o português com “a língua de Camões” está a referir-se (muitas vezes a identificar-se com) um português mítico, um português que já não existe, um português que não é uma língua de a casa do mundo de hoje. “A língua de Camões” é, frequentemente, uma abstracção que satisfaz quem tem da língua portuguesa uma visão nacionalista, clássica e literária. Considerar o português de hoje como “a língua de Camões” é como pensar que o inglês de hoje é “a língua de Shakespeare”.

O sucesso de expressões como esta deriva do facto de elas, sem explicitamente o reconhecerem, assentarem nos mitos já referidos da ligação entre (1) língua e cultura nacional de um povo, (2) língua e identidade literária: a “verdadeira língua” é a

(3) perfeita, “pura” (4) culta e elevada como a da (5) escrita dos poetas,

Vão desculpar-me chamar a atenção para o facto de que o lugar que o português ocupa hoje e pretende vir a ocupar entre as línguas do mundo não depende tanto do que foi no passado, mas daquilo que quem o fala hoje fizer pelo seu futuro.

Além de tudo isto, identificar uma língua com um escritor é sempre cultural, política e estrategicamente pouco recomendável. Satisfaz o mito de quem concetualiza o ideal das línguas como estando num passado dos grandes escritores nacionais, mas é pouco útil para perceber o papel das línguas no mundo de hoje. Ao português de hoje é muito importante ter sido a língua de Camões, de Camilo ou de Pessoa, mas também a de Craveirinha, de Drummond, de Ondjaki e não de menor importância de precisar de ser uma das línguas mais usadas no Facebook, no Google ou no Youtube.

4. Mitos a desfazer sobre o Português língua internacional e o português internacional

Nos debates e escritos sobre a temática do português no mundo de hoje, a sua dimensão como língua internacional é um dado aceite e usualmente inquestionável. Claro que o português é uma língua internacional no sentido de que é falada em mais do que um país. Embora não havendo tempo aqui para aferir o que se deve entender por “língua internacional” (Smith 1983; Mulinacci 2016) facilmente se compreende a enorme abrangência do conceito se repararmos que também línguas como o neerlandês, o suaíli ou o guarani são línguas internacionais. Dizer, portanto, que uma língua é língua internacional pouco diz sobre o estatuto e a realidade da língua. No entanto, quando se atribui ao português um lugar entre as línguas internacionais está a pensar-se sobretudo no grupo do espanhol, do francês e do inglês e não tanto no grupo do neerlandês, suaíli ou guarani. Porquê? Por causa do número de falantes? Não é apenas o número de falantes o critério fundamental para a dimensão internacional de uma língua, como facilmente se compreende. Uma verdadeira língua internacional não pode ser apenas

polinacional, multinacional, no sentido de ser usada entre países em que funciona como língua materna, mas o seu estatuto de instrumento de comunicação internacional vai depender muito do facto de ela ser utilizada como língua comum entre falantes que não a têm como língua materna.

Um destes falantes do português (dos que não o têm como língua materna), o italiano Roberto Mulinacci, aborda esta questão do português internacional num escrito provocador numa obra sobre o português no mundo: *Não falem português, falem brasileiros. Algumas notas sobre a noção de português como “língua internacional”*. Para Mulinacci, o português, como língua internacional, necessita de uma variante que não tenha que ser a portuguesa ou a brasileira, as duas que neste momento costumam ser apresentadas para escolha para os aprendentes estrangeiros. Esse “português internacional” é atrativo para

um número significativo deste conjunto [de estrangeiros que querem aprender português] pouco ou nada interessado em se integrar numa das duas culturas-alvo da Lusosfera e desejoso somente de adquirir um domínio do português que lhe permita viajar pelos estados da CPLP, fazer ali negócios, comunicar com as populações residentes ou simplesmente entrar em contato com outros utentes internacionais desta língua. Em suma, lusofalantes substancialmente indiferentes, por exemplo, às questões do neocolonialismo linguístico levantadas pela noção de Lusofonia ou que não estão devidamente inteirados dos aspetos interculturais que afetam a aprendizagem da língua nem dos problemas de compreensão ligados aos principais eixos de variação dela, mas que, no português, procuram em particular um instrumento funcional às suas prioritárias exigências comunicativas [...].

E por que razão, para este fim, eles deveriam sentir-se “forçados” a escolher entre as duas normas, a lusitana e a brasileira, preocupando-se até em mudar o léxico, a sintaxe, a semântica e a pragmática conforme a norma do seu interlocutor ou destinatário [...]? (Mulinacci, 2016:121).

Na mesma obra, Diana Santos, ligada às tecnologias da língua e depois de reconhecer que o português não é uma língua

internacional no verdadeiro sentido como o inglês ou mesmo o francês e o espanhol, defende

uma ideia simples: não desprezando de forma alguma o estudo empírico de todas as formas de falar e escrever em português, e não desbaratando ou minimizando as diferenças, ou características especiais, de nenhum (grupo de) falante(s), parece-me que deveríamos trabalhar para a construção de um português internacional, em que sejam aceites e apreciados todos os sons e formas dos “portugueses” no mundo. Deveríamos trabalhar para que seja possível compreender um benguelense, um baiano e um alentejano, aceitando as suas especificidades, estudando e respeitando formas diferentes de português, em vez de lutar por uma variante vetusta que só existe na nossa imaginação, numa lingualândia artificial e deslavada. (Santos 2016:52)

Aliás, o coordenador da obra termina a introdução precisamente com a constatação de que a necessidade de um português global implicará pôr de lado o mito de “a língua é minha” e aceitar que uma língua verdadeiramente internacional é recetora de aportações que podem e devem chegar de todos os sítios onde é falada. Quem se costuma ver como dono da língua tem de aceitar que

uma língua global não é apenas a “sua” língua nem a língua do “seu país” [...]. o português é a língua de todos os que a usam. E se nesses usos nem todos utilizarem exatamente os mesmos sons ou as mesmas palavras e se de cada canto do globo, do Brasil à Europa, da África a Timor forem chegando tons e matizes diferentes ao desejado português internacional, isso não significa perda, mas ganho: ganharemos uma verdadeira língua falada por centenas de milhões e que há 500 anos era apenas usada por um único milhão num pequeno pedaço de terra junto ao Atlântico. (Teixeira 2016: 13).

Para ser verdadeira língua internacional, o português não pode querer à força conservar a “pureza” nem da norma europeia nem da norma brasileira, se é que há apenas realmente uma norma em cada um destes espaços. Isso não que dizer que não possa haver uma norma portuguesa, uma norma brasileira, uma norma

angolana, moçambicana e de qualquer centro político onde o português seja língua oficial. O que se tem de admitir é que, para quem quiser usar o português, sobretudo para quem não o adquiriu como língua materna, é aceitável uma língua de interferências.

Embora talvez não para breve, não devemos ter medo (antes pelo contrário) que aconteça ao português o que acontece com o inglês transformado em *globish*, verdadeira e única língua internacional na atualidade. Quem quer mesmo que exista um português internacional não pode querer que ele coincida em absoluto com a sua norma, com a “sua” língua eternamente pura, mas (para continuar a usar a metáfora da pureza) vai ter que aceitar que, nesse contexto, a língua portuguesa possa deitar fora o cinto de castidade.

Não é por acaso que em português (como noutras línguas) a palavra *língua* é feminina e metaforizada frequentemente como mulher (*língua-mãe*). Em parte, tal decorre dos conceitos mais ancestrais e machistas (há que reconhecê-lo) de encarar a língua e a mulher: a língua é um instrumento, deve ser “pura”, não deve ser “corrompida”. Coincidências (?) muito marcantes nas visões mais tradicionalistas e puristas sobre as mulheres e as línguas.

Mas se a língua é um organismo vivo, então a língua tem vida própria, muda, transforma-se, altera-se e não se podem ver as alterações como “corrupções” ou “violações”, termos tantas vezes usados para as mudanças que acontecem nas línguas. Seja qual for a inovação, ela nunca irá *destruir* a língua, por mais que num dado estado sincrónico algumas inovações nos façam arrepiar os cabelos. Esse arrepiar é compreensível se quando vejo a “minha” língua (a minha “norma”) ser alterada chamo a isso “violação da língua”, quando deveria apenas dizer “variação na norma”.

São positivas todas as mudanças, inovações, alterações e variações? Claro que não! Mas também é impossível impedi-las todas.

É fácil a moça-língua ser “pura” e não se alterar entre uma elite reduzida; mas a língua real não é só de uma reduzida elite. Na língua real, é difícil não aparecerem variantes e alterações quando a língua salta para o mundo global e começa a dançar entre milhões de falantes em espaços muito diferentes geográfica e culturalmente. Quando a moça-língua sai de casa, há coisas que forçosamente mais tarde ou mais cedo vão acontecer: Como se

diz no maior espaço para onde a língua portuguesa foi (Figura 1) “Ser moça é fácil, difícil é ser virgem...”. Dá arrepios ver escrito SER MOÇA É FACIO DEFICIO É SER VIGE?



Figura 1

Mas aqui as alterações (tirando as simplificações gráficas) até nem são muito grandes. Muito maiores e de muitíssimas mais consequências para o afastamento linguístico são as alterações morfosintáticas que, no mesmo espaço, o Brasil, ocorrem com o verbo, reduzido a duas formas.

<i>Eu</i>	<i>falo</i>
<i>Tu/Você/Ele/Nós/A gente/Vocês/Eles</i>	<i>fala</i>

Penso que todos concordam que um futuro relevante para o português entre as línguas do mundo passará necessariamente por um não ensimesmamento de cada espaço em que a língua é falada, mas antes por uma cooperação que permita evidenciar como a língua que foi de Camões é na contemporaneidade uma língua de variados espaços, povos e culturas. A sua fragmentação excessiva em falares localizados e independentes a ninguém que a usa aproveitaria. Ora a maior ameaça de fragmentação ocorre precisamente no contexto da imagem apresentada, na dualidade entre o português padrão do Brasil (vamos supor que há apenas um) e o português “popular” das

franjas menos escolarizadas do mesmo Brasil. O futuro e o sucesso do português como língua multinacional e internacional passa fundamentalmente por, no imenso Brasil, a generalização da norma culta do PB (Português Brasileiro) (imposição, é a palavra mais forte, mas também a mais adequada). E isto não é um dado adquirido. Ao lado de vozes que pugnam pela norma culta do PB, outras se levantam para defender que a “futura língua” do Brasil deve ser a língua do povo não seguidor da norma das classes mais favorecidas, variedade popular essa onde é muito mais difícil ver a ligação com o PE (Português Europeu) e o português dos outros países que o têm como língua oficial. Tantos autoproclamados defensores da língua portuguesa andam preocupados (ainda) com questões menores como as reformas ortográficas, quando a verdadeira preocupação não deve ser a ortografia, mas o perigo atualmente existente de uma opção que acabaria por criar uma nova língua resultante da fala popular do Brasil, um verdadeiro Brasileiro, concorrente com o Português Brasileiro, entendido este como a variante culta brasileira do português.

5. O Português na Casa do Mundo: o hoje e o futuro

Penso que temáticas como as que presidem a este volume e que pretendem refletir sobre o *hoje* da língua portuguesa o fazem para melhor prepararem o *amanhã* que querem que ela venha a ter.

Foi nesse sentido que foram apresentadas as considerações até aqui expostas.

Podem ser vistas como pouco “patrióticas” por mostrarem alguma discordância com determinados lugares comuns baseados em mitos sobre as línguas, umas vezes explicitamente assumidos, mas sobretudo implicitamente admitidos, e que acabam por cair em supostos direitos especiais que, por vezes, se pensa que Portugal tem sobre a língua portuguesa.

Ora se queremos uma língua portuguesa global, até por definição, não pode ser uma língua “só para nós”.

Uma língua global não pode estar colada a uma pátria. Tem que aceitar que é uma língua policêntrica. Tem que aceitar (ao contrário do que tantas vezes se diz) que uma língua não

implica uma cultura, mas pode ser língua de múltiplas culturas e que por ser policêntrica, o sítio onde nasceu não tem mais soberania sobre ela do que os outros centros onde é falada. Tem de saber que por estar dispersa geográfica e culturalmente não pode conservar a “eterna pureza” que alguns nostálgicos idealizam, mas que está sujeita a tensões diárias de mudança e até de fragmentação e caso quem a fale considere que há vantagens em continuar influente como língua global, tem que dedicar todos os cuidados possíveis para evitar essa fragmentação. E entre esses cuidados, estão uma escrita simbolicamente unificada o mais possível e a divulgação e imposição (sim, é imposição) de normas próximas das atuais normas cultas através da escola e dos média.

E talvez não seja necessário forçar a criação de um artificial e desagradável *pidgin* do português, mas apenas aceitar que no tão querido português internacional é lícito admitir o uso dos cruzamentos que já se podem notar, mesmo dentro de uma variante tradicionalmente conservadora como a portuguesa. É que ao contrário do que por vezes se diz, não há evidências de que o PE e o PB se tenham vindo a afastar muito nos últimos tempos. Se isso foi um pouco verdade no passado mais longínquo, atualmente, o cada vez maior cruzamento comunicativo entre as variedades do português permitido pelas tecnologias potencia, ou pode potenciar, um travão no afastamento e até um contributo para algumas interinfluências.

Alguns sinais são visíveis, já hoje. O processo já começou há anos, com as novelas (e a música) brasileiras que trouxeram modismos que deixaram marcas: basta reparar em expressões como *xau* para a despedida, *grana*=dinheiro, o uso-bengala, na linguagem juvenil, da palavra *tipo*, comum a Portugal e Brasil, o *bué* já dicionarizado (origem africana), o crescente emprego de *a gente*=nós, o *parabenizar*, entre outros exemplos.

A mistura e as interinfluências entre as variedades do português são hoje também verificáveis e potenciadas pelas redes sociais e por outros espaços de partilha e comentário, por exemplo nas caixas de comentários da imprensa em linha (*online*) à mesma notícia em português (comentários feitos por portugueses, brasileiros, africanos ou de qualquer outra parte do mundo).

Ainda há poucos dias (4 de janeiro 2018) uma brasileira a viver em Portugal reconhecia o fenómeno da cada vez maior

intercomunicação e troca linguística: “Além do repertório gastronómico, décadas de telenovelas e de movimentos migratórios deram aos portugueses uma compreensão imbatível dos hábitos, dos costumes e até das gírias brasileiras menos óbvias.”^[7]

Claro que sempre haverá quem diga preferir a conservação e a “pureza” de uma língua que sempre imaginará imutável e “sua” — e não “abrasileirada” ou “africanizada”, como pejorativamente dizem. O “orgulhosamente sós” ainda tem discípulos. A mim, não me custa aceitar um português que, na casa do mundo, hoje e amanhã, compreenda a convivência de um português aportuguesado com os outros “portugueses”, abrasileirados, africanizados, inglesados; em suma, um português mundializado. E então, talvez quando for pacificamente aceite que o português internacional não é apenas uma escolha a ser feita entre a língua e as normas de Portugal ou Brasil mas sim uma plataforma comunicativa que pode receber contributos de qualquer uma delas e de todas e todos que a usam, quando isto for trivial, talvez possamos falar de um verdadeiro português internacional. E mesmo que esta novilíngua globalizada não tenha a pureza e a perfeição que achamos que a nossa variante tem, ela servirá para tudo o que os seus falantes quiserem, como todas as línguas o fazem. Também dela se poderão ouvir os poemas de Pessoa, de Drummond ou de Craveirinha; também dela se poderão ver e ouvir todas as ondas do oceano da cultura e da ciência feitas em língua portuguesa, porque de todas as línguas se pode ver e ouvir o mar.

7 Giuliana Miranda, <https://www.dn.pt/opiniao/opiniao-dn/convidados/interior/as-dores-e-as-delicias-de-ser-brasileiro-em-portugal-9023032.html> consultado em 15 de janeiro de 2018.

Referências

- ALMEIDA, Onésimo (1987). "Sobre o sentido de a minha pátria é a língua portuguesa [Pessoa-B. Soares]", *Colóquio/Letras*, nº 97, 1987, pp.37-47
- ALMEIDA, Onésimo (2005). "Língua e Mundividência - uma revisitação da hipótese de Sapir-Whorf", in Gonçalves, Miguel *et al.*, *Gramática e Humanismo - Actas do Colóquio de homenagem a Amadeu Torres*, Publicações da Fac. Filosofia da Universidade Católica Portuguesa, Braga
- ALMEIDA, Onésimo (2016). "Algumas reflexões sobre lusofonia – o que ela não pode, nem deve ser" in Teixeira, José (2016), *O português como língua num mundo global - Problemas e potencialidades*. Centro de Estudos Lusíadas da Universidade do Minho, Braga, pp. 129-139.
- ALMEIDA, Onésimo (2017). *A Obsessão da Portugalidade*. Identidade, Língua, Saudade & Valores, Quetzal, Lisboa.
- COELHO, Jacinto do Prado (Ed.) (1982). *Livro do Desassossego, por Bernardo Soares*, Lisboa, Ática, 1982.
- COUTO, Mia (1998). *Mar me quer*, Caminho.
- MULINACCI, Roberto (2016). "Não falem português, falem brasilês. Algumas notas sobre a noção de português como "língua internacional", in Teixeira, José (2016), *O português como língua num mundo global - Problemas e potencialidades*. Centro de Estudos Lusíadas da Universidade do Minho, Braga, pp. 103-128.
- SANTOS, Diana (2016). "Português internacional: alguns argumentos" in Teixeira, José (2016), *O português como língua num mundo global - Problemas e potencialidades*. Centro de Estudos Lusíadas da Universidade do Minho, Braga, pp. 49-66.
- SARAIVA, Arnaldo (2010). "Minha Pátria é a língua portuguesa", *Acta Semiótica et Lingvística*, VOL. 15 – ANO 34 – Nº 1 – 2010
- SMITH, L. E. (1983). *Readings in English as an International Language*, Pergamon Press.
- TEIXEIRA, José (Org.) (2016). *O português como língua num mundo global - Problemas e potencialidades*. Centro de Estudos Lusíadas da Universidade do Minho, Braga
- FERREIRA, Vergílio (1999). "A Voz do Mar", in *Espaço do Invisível 5*, Lisboa, Bertrand.

PARTE II

DAS 25 EDIÇÕES DO CURSO ANUAL DE PLE NO ILCH|UMINHO (1993/94-2017/18)

A JEITO DE RELATÓRIO

Curso Anual de Português Língua Estrangeira (PLE) no ILCH|UMINHO: números e outros dados curiosos

EMÍLIA PATRÍCIO & HENRIQUE BARROSO

BABELIUM - CENTRO DE LÍNGUAS | ILCH

b6085@ilch.uminho.pt || hbarroso@ilch.uminho.pt

Abstract: The need to learn a language other than the one shared by the members of a society has always been essential. That need is currently even greater given the permeability of borders that results in an increasingly multilingual and multicultural world. This study seeks to contribute to an understanding of the effect that the learning of Portuguese as a foreign language has as a way to promote intercultural dialogue by analysing the evolution of the Annual Course of Portuguese as a Foreign Language, which is currently celebrating its 25th birthday.

Keywords: Annual Course; Portuguese as a Foreign Language; BabeliUM – Language Centre; Institute of Arts and Humanities; University of Minho.

Culture is communication and communication is culture.

Edward Hall

*Different languages protect and nourish the growth of different cultures,
where different pathways of human knowledge can be discovered.*

They certainly make life richer for those who know more than one of them.

Nicholas Ostler

*A Europa está finalmente em vias de se transformar, sem derrame de sangue,
numa grande família; esta verdadeira mutação... continente dos valores humanistas...*

*da liberdade, da solidariedade e, acima de tudo, da diversidade,
o que implica o respeito pelas línguas, culturas e tradições dos outros.*

Declaração de Laeken

Palavras introdutórias

A língua, encarnação da sabedoria popular, única, de um povo, tem um impacto significativo no dia a dia de todos os membros de uma sociedade, dado que lhes permite expressar sentimentos, desejos, emoções, pensamentos e necessidades. Contudo, e embora esses membros consigam comunicar entre si dada a partilha de uma mesma língua materna, o que é que acontece quando eles tentam comunicar com membros de uma outra sociedade possuidora de uma língua materna distinta? Desentendimentos e interpretações incorretas (UNESCO, 2003; De Valoes, 2014).

É por isso que todas as sociedades, a partir do momento em que se entendem como tal, reconhecem o valor educacional, cultural, prático e profissional de aprender uma nova língua para além daquela que está estabelecida como a sua língua primeira ou materna, uma vez que o conhecimento de línguas aumenta competências transversais essenciais (*keycompetences*) num mundo cada vez mais plurilingue e intercultural (Almeida Filho, 2008).

Com efeito, juntamente com a língua materna, a capacidade de comunicar em outras línguas é, no mundo atual, “uma mais-valia para o exercício da cidadania de forma ativa e participada numa sociedade que hoje é considerada global. Além disso, o domínio de competências de comunicação em várias línguas potencia o alargamento da nossa conceção e visão, pois permite-nos ter acesso a outras culturas, outros valores, hábitos/costumes, modos de viver e de pensar” (Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular).

Nos países com níveis de escolaridade mais elevados, a importância atribuída à aprendizagem de outras línguas é manifestamente defendida e colocada em prática através da inclusão da disciplina “Língua Estrangeira” no currículo escolar, permitindo assim aos membros desse país a aquisição, desde cedo, de competências comunicativas numa outra língua para além da sua língua materna.

Sobe-se um outro patamar na evolução societal quando, por intermédio de instituições e do próprio governo, uma sociedade

começa a ensinar a sua língua materna como língua estrangeira (LE) e/ou língua segunda (L2) a outras sociedades e povos (Almeida Filho, 2008).

O ato de ensinar Português como Língua Estrangeira (PLE) implica que o professor tenha sempre presente as profundas diferenças existentes entre os aspirantes a adquirentes desse idioma que pertencem a outras línguas e culturas. Ao professor de PLE cabe, portanto, a tarefa de, através de uma análise contrastiva, apontar as semelhanças e diferenças entre dois sistemas linguísticos (o da língua materna do aprendente e o da língua portuguesa), com o objetivo de prever as dificuldades e facilidades que o mesmo possa ter quando entra em contacto com uma língua estrangeira, permitindo-lhe assim preparar os materiais didáticos e métodos pedagógicos mais adequados de forma a guiar o neófito na língua ao longo do complexo caminho que é o universo de cultura e língua que compõe a lusofonia (Batista e Alarcón, 2012; Fries, 1945).

É neste contexto de ensino de línguas que se insere o BabeliUM. Definido nos Estatutos do Instituto de Letras e Ciências Humanas (ILCH) da Universidade do Minho[1] como “um Projecto de Interacção com a Sociedade (...), que tem por finalidade o desenvolvimento de projectos de formação e promoção das línguas e culturas”, ao BabeliUM – Centro de Línguas compete, entre outras atividades, a organização de cursos de Português como língua estrangeira, procurando sempre dar ênfase à importância das línguas (língua materna, língua segunda, língua estrangeira) como ferramentas de cognição, comunicação e convivência intercultural.

De facto, e dada a crescente importância da Língua Portuguesa no panorama internacional, o BabeliUM - e, antes da criação deste, o próprio Instituto de Letras e Ciências Humanas - tem, desde muito cedo, vindo a organizar Cursos de Português como Língua Estrangeira (PLE) ou Não Materna para um público vasto, com diferentes interesses e níveis de saber. Em

1 Para acesso ao texto completo dos Estatutos do ILCH, por favor, consultar https://www.ilch.uminho.pt/pt/Instituto/Documents/Estatutos_ILCH_09-05-18_aprovado.pdf.

1990, organizou-se o 1º Curso de Verão de PLE, tendo, três anos depois, surgido o Curso Anual de PLE.

Atualmente, o BabeliUM oferece um Curso Anual de PLE, dois Cursos Semestrais de PLE (um por semestre), um Curso de Verão de PLE, e cursos específicos de PLE orientados para quaisquer finalidades definidas pelas entidades que os solicitem.

É objetivo deste estudo (e as páginas que se seguem demonstram-no claramente) procurar perceber a atração que a aprendizagem de uma língua estrangeira exerce sobre os membros de uma comunidade e a sua crescente importância como forma de promoção da convivência intercultural e como elemento essencial da cidadania em democracia, paz e solidariedade, contrariando assim tendências xenófobas e de exclusão social. Para tal, procederemos a uma análise da evolução do Curso Anual de Português Língua Estrangeira, que se encontra a celebrar os seus 25 anos de existência, apresentando os dados relativos ao número de participantes presentes em cada edição e respetivos países de origem, bem como a transcrição de entrevistas (infelizmente muito poucas – portanto, pouco representativas) realizadas a alguns que participaram em alguma ou algumas das vinte e cinco edições do Curso, de forma a perceber o que os motivou a aprender português e, sobretudo, a escolher o BabeliUM para o fazer. Iremos, igualmente, colocar alguns exemplos de divulgação do Curso Anual na imprensa, no sentido de tentar entender a forma como a mesma retrata o ensino/aprendizagem do Português como língua estrangeira, particularmente na Universidade do Minho.

1.1 Atração e evolução do Curso Anual

Criado em 1993, com o intuito de responder a uma crescente procura de Cursos de Português como Língua Estrangeira em Portugal, o Curso Anual organizado pelo BabeliUM divide-se atualmente em dois semestres (de outubro a janeiro e de fevereiro a maio), com aulas de segunda-feira a quinta-feira, das 9h às 13h, a que se junta uma miríade de atividades culturais organizadas durante a tarde e ao fim de semana (tais como visitas de estudo, tertúlias ou workshops sobre os mais variados temas) e

que visam enriquecer o conhecimento dos alunos sobre os países lusófonos, permitindo-lhes assim uma maior compreensão da própria língua portuguesa. O Curso define-se por uma intensa carga horária - 420 horas, as quais se encontram repartidas por três disciplinas, sendo a disciplina de Língua Portuguesa aquela que apresenta o mais elevado número de horas [180 horas (90 horas/semestre)].

O 1º Curso Anual de PLE, que teve a sua Sessão de Abertura a 25 de outubro de 1993, contou com 23 alunos, oriundos de países tão diversos como a Finlândia, os Estados Unidos, a Austrália e a China, só para se citar pontos bem distantes.

A partir desse ano, e apesar de alguns avanços e recuos (nomeadamente no 8º Curso Anual, no ano letivo de 2000/2001, em que se registou uma quebra significativa no número de participantes, que passaram de 103 para 25) resultantes de fatores internacionais externos, como a securitização da migração, visível sobretudo após o 11 de Setembro^[2] ou a forte contração financeira, de modo particular entre os países europeus, o Curso tem revelado uma elevada capacidade de atração: este ano, por exemplo, são 109 os participantes na 25ª edição do Curso Anual de PLE.

Esta aptidão para atrair novos alunos é particularmente visível nos vários protocolos que foram sendo estabelecidos com diferentes universidades da China, as quais, face à qualidade do ensino no Curso Anual, incentivam os alunos que frequentam licenciaturas em Língua Portuguesa ou licenciaturas em Tradução, a passarem um semestre ou mesmo um ano letivo a aprimorar as suas competências linguísticas no BabeliUM.

2 “Com efeito, sobretudo após o 11 de Setembro, ‘os fluxos migratórios de países externos à (...) UE [passaram a ser] considerados como ameaça à ordem pública, à identidade cultural e à estabilidade do mercado doméstico de bens e serviços’ (Pimentel, 2007: 13), com a imigração a ser frequentemente equacionada com os conceitos de terrorismo e de crime transnacional.”, o que resultou numa cada vez maior dificuldade em conseguir o visto necessário para vir estudar para Portugal (Patrício, Emília Maria Moutinho, 2011: 3).

Universidades	Data de Celebração da Adenda
Universidade de Estudos Internacionais de Beijing	2013
Universidade de Estudos Internacionais de Sichuan	2014
Universidade de Macau	2015
Universidade de Ciência e Tecnologia de Macau	2016
Universidade de Jiaotong de Pequim	2018
Universidade Normal de Fujian	2018

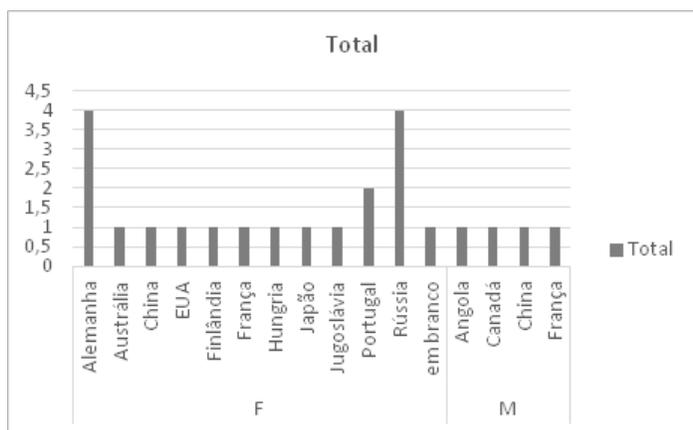
Com efeito, a partir do 18º Curso Anual de PLE, tem-se registado uma afluência considerável de alunos provenientes da China – primeiro, vieram os alunos da Universidade de Macau, em 2010/2011, aos quais se seguiram os alunos da Universidade de Estudos Internacionais de Pequim, da Universidade de Estudos Internacionais de Sichuan, da Universidade de Ciência e Tecnologia de Macau, da Universidade de Jiaotong de Pequim e da Universidade Normal de Fujian. Esta afluência demonstra bem não só a importância que as diferentes Universidades chinesas atribuem ao ensino daquela que é atualmente a quinta língua mais falada do mundo, mas também a relevância de a aprenderem num contexto linguístico que force os alunos a colocarem diariamente em prática as suas competências.

Importa também salientar a cada vez maior internacionalização do Curso, com alunos de países cada vez mais diversos a inscreverem-se para o frequentar. Com efeito, se no 1º Curso Anual se registaram alunos de 13 nacionalidades distintas, no 25º esse número subiu para 25, o que se ficou a dever à cada vez maior atração que o português exerce em potenciais alunos oriundos da América latina e do Médio Oriente.

Uma tendência que se tem mantido inalterada durante estes 25 anos de existência tem sido o rácio Homens/Mulheres. O Curso continua a ser maioritariamente procurado por mulheres, o que talvez se explique pelo facto de estas continuarem a constituir a maior percentagem de estudantes no ensino superior.

1º CURSO ANUAL DE PLE | 1993/94**Docentes****Maria Aldina Bessa Marques****José Moreira da Silva****Maria do Carmo Silva**

Nacionalidade	Nº alunos
F	19
Alemanha	4
Austrália	1
China	1
EUA	1
Finlândia	1
França	1
Hungria	1
Japão	1
Jugoslávia	1
Portugal	2
Rússia	4
em branco ³	1
M	4
Angola	1
Canadá	1
China	1
França	1
Total	23



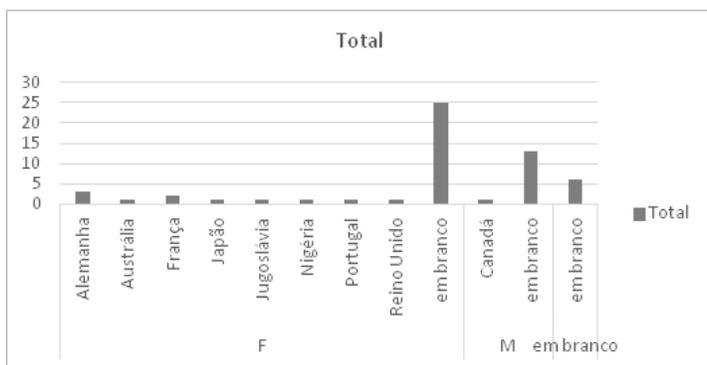
3 “em branco” significa ‘ausência de informação quanto ao país de origem’.

2º CURSO ANUAL DE PLE | 1994/95

Docentes

Ana Lúcia Curado
Ana Ribeiro
Manuel Gama
Maria Adelaide Monteiro Magalhães Melo
Maria do Carmo Pinheiro
Micaela Ramón
Norberto Cunha
Rosa Sil

Nacionalidade	Nº alunos
F	36
Alemanha	3
Austrália	1
França	2
Japão	1
Jugoslávia	1
Nigéria	1
Portugal	1
Reino Unido	1
em branco	25
M	14
Canadá	1
em branco	13
em branco⁴	6
em branco	6
Total	56

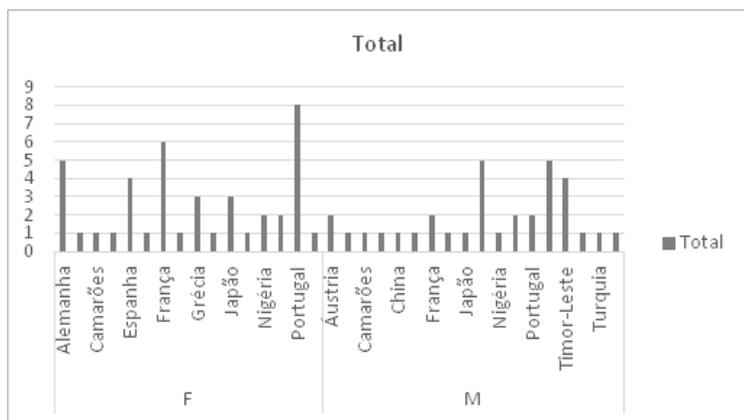


4 “em branco”, por seu turno, quer dizer ‘ausência de informação quanto ao género’.

3º CURSO ANUAL DE PLE | 1995/96**Docentes**

Adelaide Melo
José Marques
José Moreira
José Teixeira
Micaela Ramón
Norberto Cunha
Palmira Alves
Rosa Sil

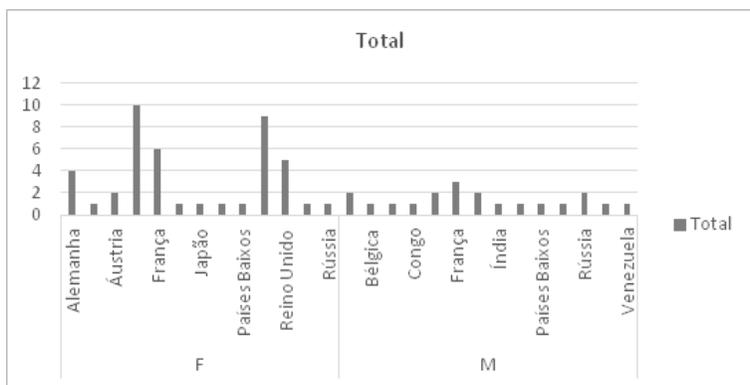
Nacionalidade	Nº alunos
F	41
Alemanha	5
Alemanha/Portugal	1
Camarões	1
China	1
Espanha	4
Finlândia	1
França	6
França/Portugal	1
Grécia	3
Itália	1
Japão	3
Marrocos	1
Nigéria	2
Países Baixos	2
Portugal	8
Reino Unido	1
M	33
Áustria	2
Bélgica	1
Camarões	1
Canadá	1
China	1
Espanha	1
França	2
Grécia	1
Japão	1
Marrocos	5
Nigéria	1
Países Baixos	2
Portugal	2
Rússia	5
Timor-Leste	4
Tunísia	1
Turquia	1
Venezuela	1
Total	74



4º CURSO ANUAL DE PLE | 1996/97**Docentes**

Maria Aldina Marques
José Marques Fernandes
José Moreira
José Teixeira
Maria do Carmo Silva
Micaela Ramón
Norberto Cunha
Rosa Sil

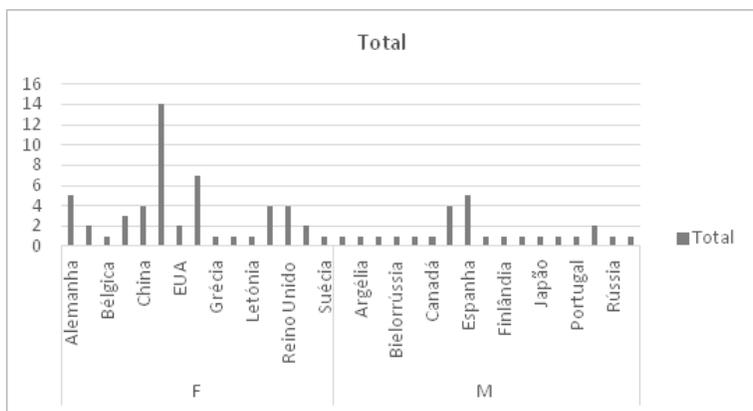
Nacionalidade	Nº alunos
F	43
Alemanha	4
Austrália	1
Áustria	2
Espanha	10
França	6
Itália	1
Japão	1
Lituânia	1
Países Baixos	1
Portugal	9
Reino Unido	5
República Checa	1
Rússia	1
M	20
Alemanha	2
Bélgica	1
Cabo Verde	1
Congo	1
Espanha	2
França	3
Grécia	2
Índia	1
Itália	1
Países Baixos	1
Reino Unido	1
Rússia	2
Suécia	1
Venezuela	1
Total	63



5º CURSO ANUAL DE PLE | 1997/98**Docentes**

Ana Maria Ribeiro
Anabela Barros
José Marques Fernandes
José Moreira
Manuel Gama
Maria do Carmo Silva
Micaela Ramón
Rosa Sil

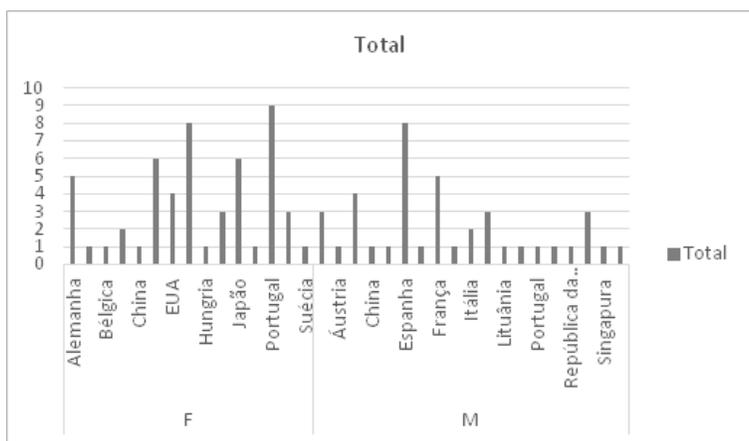
Nacionalidade	Nº alunos
F	52
Alemanha	5
Áustria	2
Bélgica	1
Canadá	3
China	4
Espanha	14
EUA	2
França	7
Grécia	1
Japão	1
Letónia	1
Portugal	4
Reino Unido	4
Rússia	2
Suécia	1
M	25
Alemanha	1
Argélia	1
Áustria	1
Bielorrússia	1
Cabo Verde	1
Canadá	1
China	4
Espanha	5
EUA	1
Finlândia	1
Itália	1
Japão	1
Países Baixos	1
Portugal	1
Reino Unido	2
Rússia	1
Suécia	1
Total	77



6º CURSO ANUAL DE PLE | 1998/99**Docentes**

Ana Maria Ribeiro
Anabela Barros
José Marques Fernandes
José Moreira
Manuel Gama
Maria do Carmo Silva
Micaela Ramón
Rosa Sil

Nacionalidade	Nº alunos
F	52
Alemanha	5
Áustria	1
Bélgica	1
Canadá	2
China	1
Espanha	6
EUA	4
França	8
Hungria	1
Itália	3
Japão	6
Polónia	1
Portugal	9
Reino Unido	3
Suécia	1
M	40
Alemanha	3
Áustria	1
Canadá	4
China	1
Congo	1
Espanha	8
EUA	1
França	5
Grécia	1
Itália	2
Japão	3
Lituânia	1
México	1
Portugal	1
Reino Unido	1
República da Coreia	1
Rússia	3
Singapura	1
Tunísia	1
Total	92

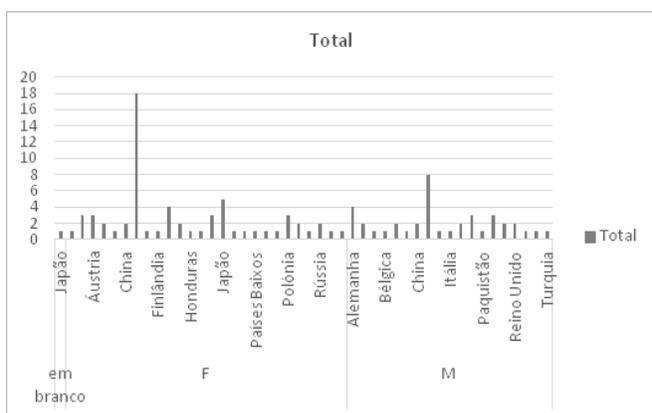


7º CURSO ANUAL DE PLE | 1999/2000**Docentes**

Aida Sampaio
José Marques Fernandes
José Teixeira
Manuel Gama
Maria do Carmo Silva
Anabela Barros
Micaela Ramón
Rosa Sil

Nacionalidade	Nº alunos
em branco	1
Japão	1
F	63
África do Sul	1
Alemanha	3
Áustria	3
Bélgica	2
Bulgária	1
China	2
Espanha	18
EUA	1
Finlândia	1
França	4
Grécia	2
Honduras	1
Índia	1
Itália	3
Japão	5
Marrocos	1
Nigéria	1
Países Baixos	1
Paquistão	1
Peru	1
Polónia	3
Portugal	2
República da Coreia	1
Rússia	2
Tunísia	1
Ucrânia	1
M	39
Alemanha	4
Áustria	2
Bangladesh	1
Bélgica	1
Camarões	2
Chile	1
China	2

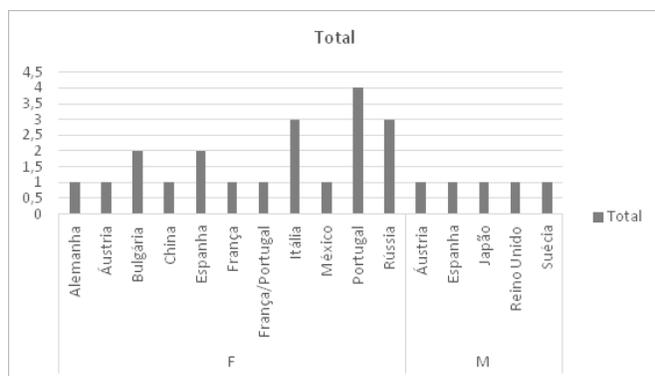
Espanha	8
França	1
Itália	1
Japão	2
Nigéria	3
Paquistão	1
Polónia	3
Portugal	2
Reino Unido	2
República da Coreia	1
Suécia	1
Turquia	1
Total	103



8º CURSO ANUAL DE PLE | 2000/01**Docentes**

Aida Sampaio
Aldina Marques
Anabela Barros
José Marques Fernandes
José Teixeira
Manuel Gama
Micaela Ramón
Rosa Sil

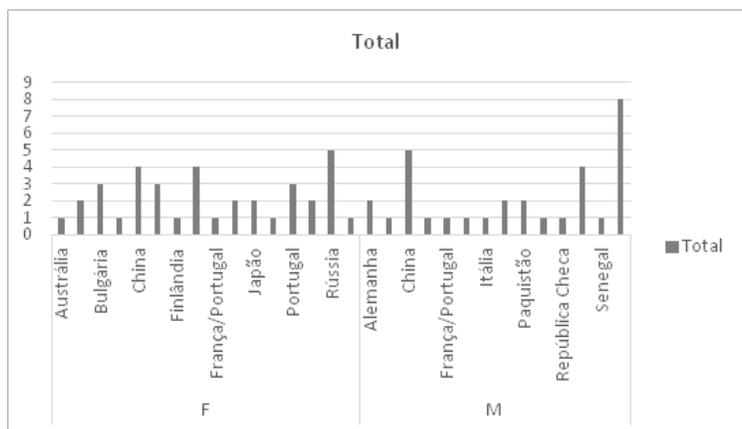
Nacionalidade	Nº alunos
F	20
Alemanha	1
Áustria	1
Bulgária	2
China	1
Espanha	2
França	1
França/Portugal	1
Itália	3
México	1
Portugal	4
Rússia	3
M	5
Áustria	1
Espanha	1
Japão	1
Reino Unido	1
Suécia	1
Total	25



9º CURSO ANUAL DE PLE | 2001/02**Docentes**

Aida Sampaio
Anabela Barros
António Pereira
Fernando Machado
José Marques
José Teixeira
Micaela Ramón
Rosa Sil

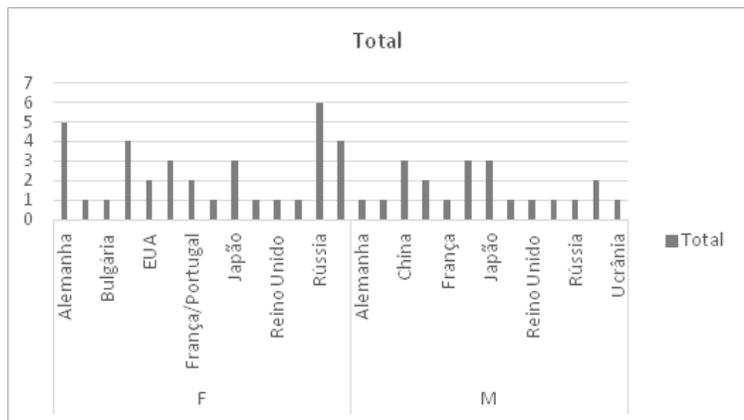
Nacionalidade	Nº alunos
F	36
Austrália	1
Áustria	2
Bulgária	3
Canadá/Portugal	1
China	4
Espanha	3
Finlândia	1
França	4
França/Portugal	1
Itália	2
Japão	2
Países Baixos	1
Portugal	3
Reino Unido	2
Rússia	5
Ucrânia	1
M	31
Alemanha	2
Áustria	1
China	5
Eslováquia	1
França/Portugal	1
Grécia	1
Itália	1
Japão	2
Paquistão	2
Reino Unido	1
República Checa	1
Rússia	4
Senegal	1
Timor-Leste	8
Total	67



10º CURSO ANUAL DE PLE | 2002/03**Docentes**

Aldina Marques
António Eugénio Peixoto
António Pereira
Fernando Machado
José Moreira
José Teixeira
Micaela Ramón
Rosa Sil

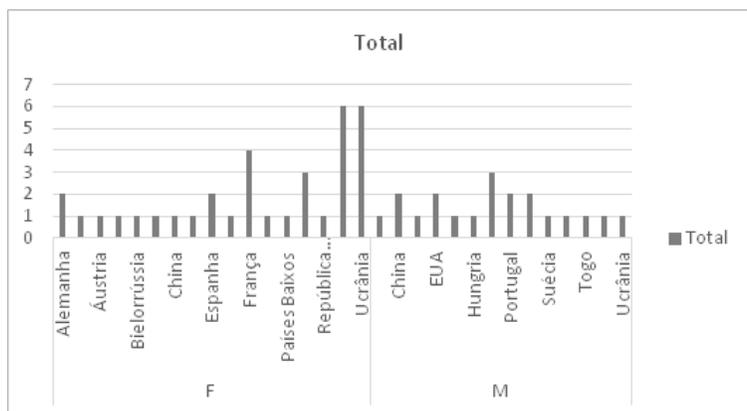
Nacionalidade	Nº alunos
F	35
Alemanha	5
Austrália	1
Bulgária	1
Espanha	4
EUA	2
França	3
França/Portugal	2
Hungria	1
Japão	3
Países Baixos	1
Reino Unido	1
República da Coreia	1
Rússia	6
Ucrânia	4
M	21
Alemanha	1
Austrália	1
China	3
Espanha	2
França	1
Itália	3
Japão	3
México	1
Reino Unido	1
República da Coreia	1
Rússia	1
Suécia	2
Ucrânia	1
Total	56



11º CURSO ANUAL DE PLE | 2003/04**Docentes**

Aida Sampaio Lemos
António Eugénio Peixoto
António Pereira
Fernando Machado
Hélder Mendes
José Moreira
José Teixeira
Paula Lago
Rosa Sil

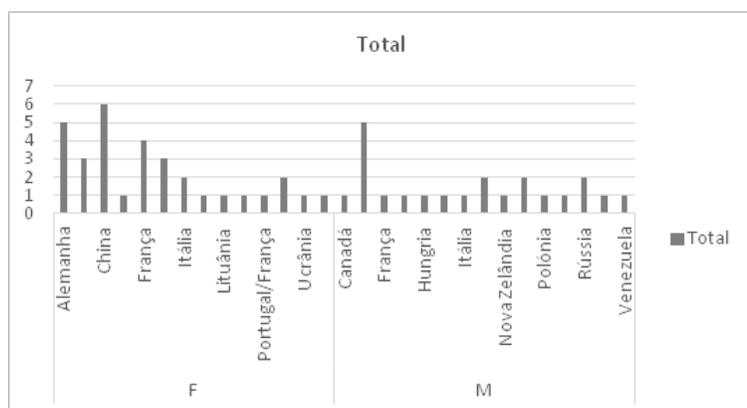
Nacionalidade	Nº alunos
F	34
Alemanha	2
Alemanha/Portugal	1
Áustria	1
Bélgica	1
Bielorrússia	1
Canadá/Portugal	1
China	1
Chipre	1
Espanha	2
EUA	1
França	4
Marrocos	1
Países Baixos	1
Polónia	3
República Democrática do Congo	1
Rússia	6
Ucrânia	6
M	20
Argélia	1
China	2
Espanha	1
EUA	2
Guiné-Bissau	1
Hungria	1
Japão	3
Portugal	2
Rússia	2
Suécia	1
Suécia/Portugal	1
Togo	1
Tonga	1
Ucrânia	1
Total	54



12º CURSO ANUAL DE PLE | 2004/05**Docentes**

Aida Sampaio Lemos
António Pereira
Eugénio Peixoto
Fernando Machado
Hélder Mendes
José Moreira
Paula Lago
Rosa Sil
Rui Ramos
Sérgio Vieira

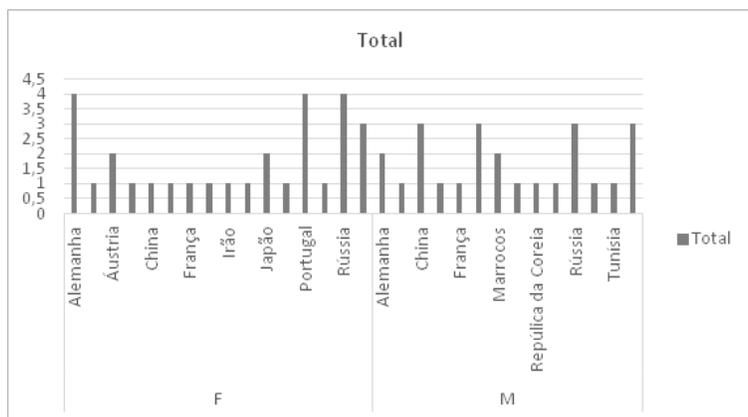
Nacionalidade	Nº alunos
F	32
Alemanha	5
Canadá/Portugal	3
China	6
Eslovénia	1
França	4
Hungria	3
Itália	2
Japão	1
Lituânia	1
Portugal	1
Portugal/França	1
Rússia	2
Ucrânia	1
Venezuela	1
M	22
Canadá	1
China	5
França	1
Holanda	1
Hungria	1
Irão	1
Itália	1
Japão	2
Nova Zelândia	1
Países Baixos	2
Polónia	1
Portugal/França	1
Rússia	2
Ucrânia	1
Venezuela	1
Total	54



13º CURSO ANUAL DE PLE | 2005/06**Docentes**

Aida Sampaio Lemos
Ana Catarina Rocha
António Pereira
Eugénio Peixoto
José Moreira
Maria Paula Lago
Rosa Sil
Sérgio Guimarães

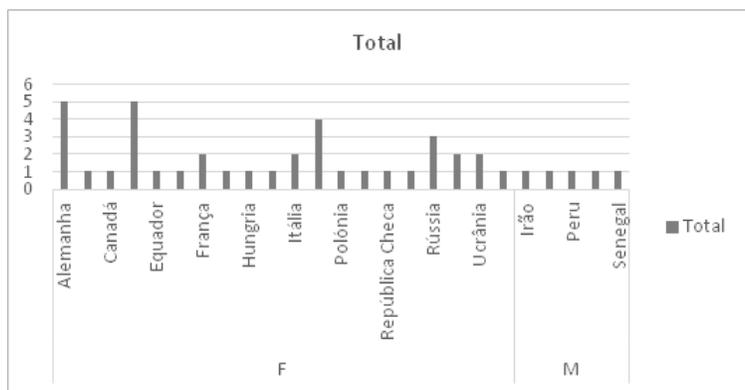
Nacionalidade	Nº alunos
F	29
Alemanha	4
Austrália	1
Áustria	2
Bulgária	1
China	1
Espanha	1
França	1
Hungria	1
Irão	1
Itália	1
Japão	2
Polónia	1
Portugal	4
República da Coreia	1
Rússia	4
Ucrânia	3
M	24
Alemanha	2
Austrália	1
China	3
Dinamarca	1
França	1
Japão	3
Marrocos	2
República Democrática do Congo	1
República da Coreia	1
Roménia	1
Rússia	3
Seicheles	1
Tunísia	1
Ucrânia	3
Total	53



14º CURSO ANUAL DE PLE | 2006/07**Docentes**

Ana Catarina Rocha
Micaela Dias Ramón
Maria do Carmo Mendes
António Pereira
José Sousa Teixeira
Rosa Sil
Américo António Lindeza Diogo
Sérgio Sousa
António Eugénio Peixoto

Nacionalidade	Nº alunos
F	37
Alemanha	5
Áustria	1
Canadá	1
China	5
Equador	1
Estónia	1
França	2
França/Portugal	1
Hungria	1
Irão	1
Itália	2
Japão	4
Polónia	1
Reino Unido	1
República Checa	1
República da Coreia	1
Rússia	3
Turquia	2
Ucrânia	2
Venezuela	1
M	5
Irão	1
Marrocos	1
Peru	1
Rússia	1
Senegal	1
Total	42

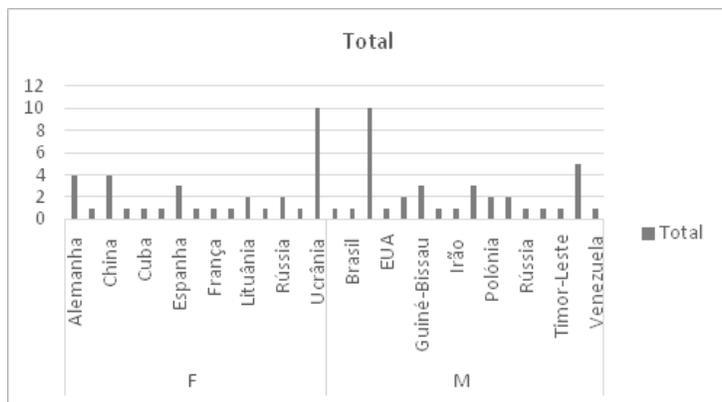


15º CURSO ANUAL DE PLE | 2007/08**Docentes**

Ana Maria Silva Ribeiro
António Eugénio Peixoto
António Pereira
Catarina Rocha
Felisbela Lopes
Henrique Barroso
Joaquim Fidalgo
José Marques Fernandes
Manuel Gama
Manuel Pinto
Maria do Carmo Pinheiro Mendes
Maria Micaela Ramón
Sérgio Filipe Vieira

Nacionalidade	Nº alunos
F	34
Alemanha	4
Brasil	1
China	4
Costa do Marfim	1
Cuba	1
Dinamarca	1
Espanha	3
EUA	1
França	1
Irão	1
Lituânia	2
Polónia	1
Rússia	2
Tailândia	1
Ucrânia	10
M	36
Alemanha	1
Brasil	1
China	10
EUA	1
França	2
Guiné-Bissau	3
Inglaterra	1
Irão	1
Marrocos	3
Polónia	2
República da Coreia	2
Rússia	1
Tailândia	1
Timor-Leste	1

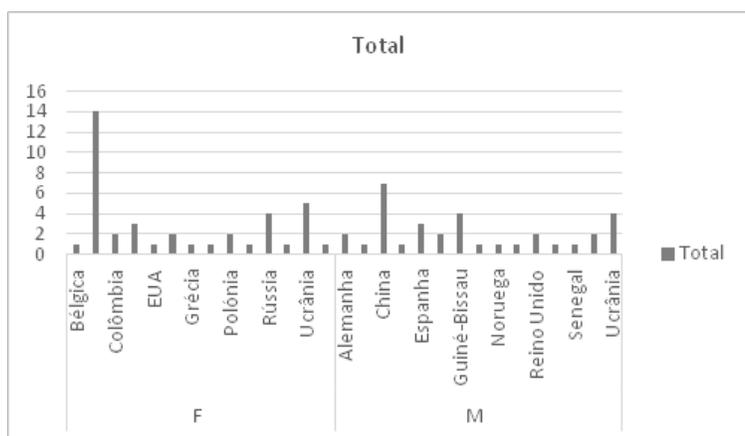
Ucrânia	5
Venezuela	1
Total	70



16º CURSO ANUAL DE PLE | 2008/09**Docentes**

Aldina Marques
Ana Maria Ribeiro
Felisbela Lopes
Henrique Barroso
Joaquim Fidalgo
José Marques Fernandes
José Teixeira
Manuel Gama
Manuel Pinto
Maria do Carmo Mendes
Maria Micaela Ramón
Ricardo Bruno Matos Costa

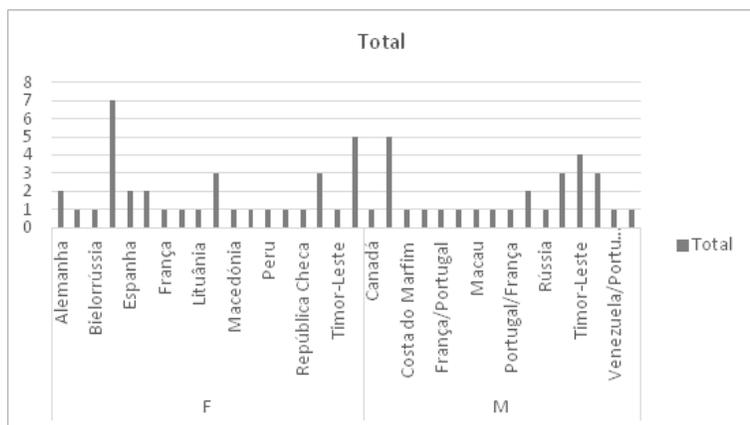
Nacionalidade	Nº alunos
F	39
Bélgica	1
China	14
Colômbia	2
Espanha	3
EUA	1
França	2
Grécia	1
Irão	1
Polónia	2
República Checa	1
Rússia	4
Turquia	1
Ucrânia	5
Venezuela	1
M	33
Alemanha	2
Bélgica	1
China	7
Cuba	1
Espanha	3
França	2
Guiné-Bissau	4
Marrocos	1
Noruega	1
Peru	1
Reino Unido	2
Rússia	1
Senegal	1
Turquia	2
Ucrânia	4
Total	72



17º CURSO ANUAL DE PLE | 2009/10**Docentes**

Ana Maria Ribeiro
Daniel dos Santos Tavares
Fernando Machado
Henrique Barroso
Manuel Gama
Maria do Carmo Mendes
Maria Micaela Ramón
Ricardo Bruno Matos Costa
Vanda Andreia Santos Figueiredo

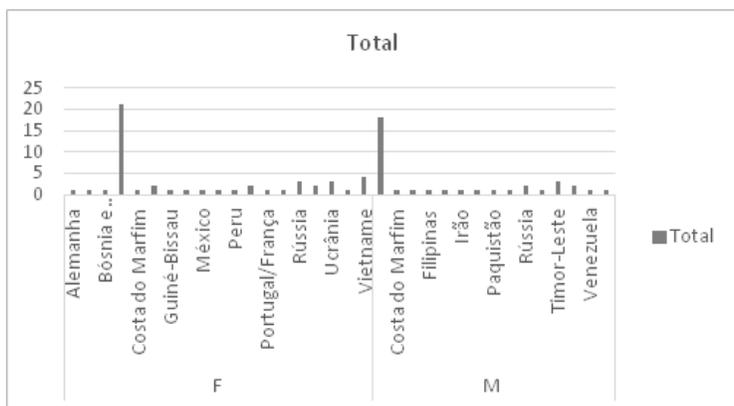
Nacionalidade	Nº alunos
F	35
Alemanha	2
Alemanha/Portugal	1
Bielorrússia	1
China	7
Espanha	2
EUA	2
França	1
Japão	1
Lituânia	1
Macau	3
Macedónia	1
Malásia	1
Peru	1
Polónia	1
República Checa	1
Rússia	3
Timor-Leste	1
Ucrânia	5
M	28
Canadá	1
China	5
Costa do Marfim	1
França	1
França/Portugal	1
Hungria	1
Macau	1
Paquistão	1
Portugal/França	1
Reino Unido	2
Rússia	1
Senegal	3
Timor-Leste	4
Ucrânia	3
Venezuela/Portugal	1
Zâmbia	1
Total	63



18º CURSO ANUAL DE PLE | 2010/11**Docentes**

Ana Maria Ribeiro
Daniel dos Santos Tavares
Henrique Barroso
José Marques Fernandes
Manuel Gama
Maria do Carmo Mendes
Maria Micaela Ramón
Sandra Isabel Cunha de Sousa
Sérgio Paulo Guimarães Sousa
Vanda Andreia Santos Figueiredo

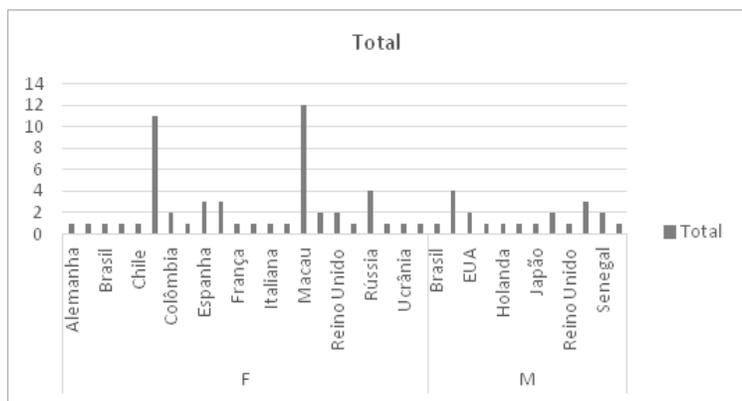
Nacionalidade	Nº alunos
F	49
Alemanha	1
Bélgica	1
Bósnia e Herzegovina	1
China	21
Costa do Marfim	1
Espanha	2
Guiné-Bissau	1
Itália	1
México	1
Países Baixos	1
Peru	1
Polónia	2
Portugal/França	1
Reino Unido	1
Rússia	3
Timor-Leste	2
Ucrânia	3
Venezuela/Portugal	1
Vietname	4
M	36
China	18
Costa do Marfim	1
Espanha	1
Filipinas	1
Índia	1
Irão	1
Japão	1
Paquistão	1
Polónia	1
Rússia	2
Senegal	1
Timor-Leste	3
Ucrânia	2
Venezuela	1
Vietname	1
Total	85



19º CURSO ANUAL DE PLE | 2011/12**Docentes**

Ana Maria Ribeiro
Ana Patrícia Costa Fernandes
Daniel dos Santos Tavares
Maria do Carmo Pinheiro S. C. Mendes
Maria Micaela Ramón
Pedro Manuel Ribeiro de Sousa Meneses
Sandra Isabel Cunha de Sousa
Vanda Andreia Santos Figueiredo

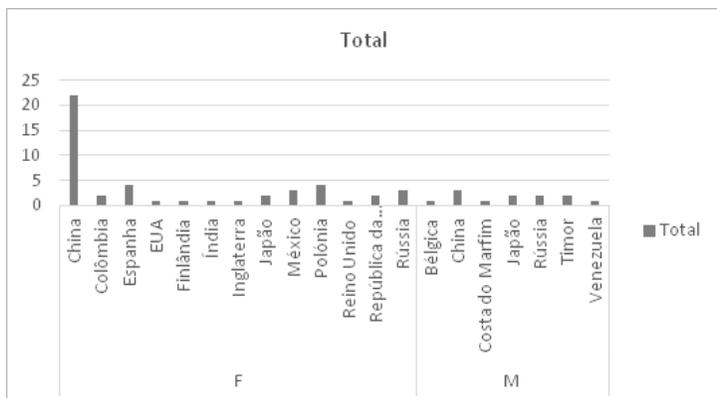
Nacionalidade	Nº alunos
F	53
Alemanha	1
Bósnia e Herzegovina	1
Brasil	1
Cabo Verde	1
Chile	1
China	11
Colômbia	2
Costa do Marfim	1
Espanha	3
EUA	3
França	1
Índia	1
Italiana	1
Letónia	1
Macau	12
Polónia	2
Reino Unido	2
República da Coreia	1
Rússia	4
Turquia	1
Ucrânia	1
Vietname	1
M	20
Brasil	1
China	4
EUA	2
Filipinas	1
Holanda	1
Irão	1
Japão	1
Macau	2
Reino Unido	1
Rússia	3
Senegal	2
Venezuela	1
Total	73



20º CURSO ANUAL DE PLE | 2012/13**Docentes**

Ana Maria Ribeiro
Ana Patrícia Costa Fernandes
Daniel dos Santos Tavares
Pedro Manuel Ribeiro de Sousa Meneses
Ricardo Xavier Machado da Silva Fonseca
Sandra Isabel Cunha de Sousa
Sérgio Massagli
Vanda Andreia Santos Figueiredo

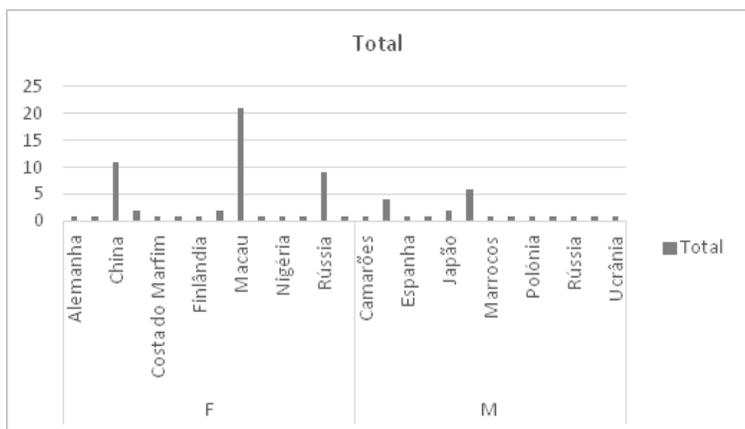
Nacionalidade	Nº alunos
F	47
China	22
Colômbia	2
Espanha	4
EUA	1
Finlândia	1
Índia	1
Inglaterra	1
Japão	2
México	3
Polónia	4
Reino Unido	1
República da Coreia	2
Rússia	3
M	12
Bélgica	1
China	3
Costa do Marfim	1
Japão	2
Rússia	2
Timor	2
Venezuela	1
Total	59



21º CURSO ANUAL DE PLE | 2013/14**Docentes**

Ana Patrícia Costa Fernandes
Cristina Machado
Sandra Isabel Cunha de Sousa
Maria do Carmo Pinheiro Mendes
Ricardo Bruno Matos Costa
Ricardo Xavier Machado da Silva Fonseca

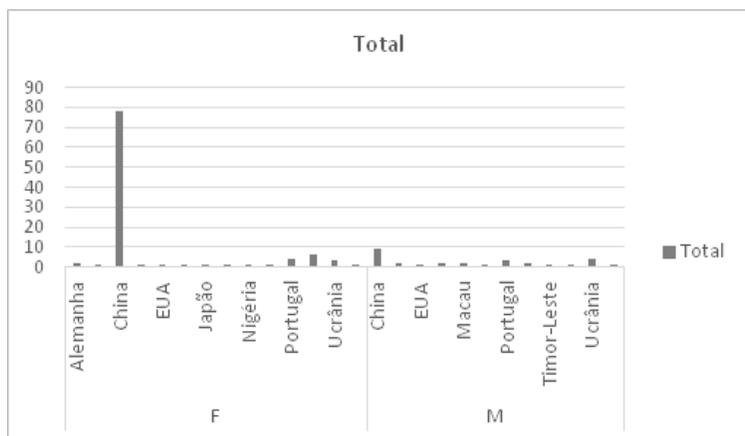
Nacionalidade	Nº alunos
F	54
Alemanha	1
Áustria	1
China	11
Colômbia	2
Costa do Marfim	1
Espanha	1
Finlândia	1
Japão	2
Macau	21
México	1
Nigéria	1
Polónia	1
Rússia	9
Zimbabwe	1
M	22
Camarões	1
China	4
Espanha	1
Índia	1
Japão	2
Macau	6
Marrocos	1
Nigéria	1
Polónia	1
Reino Unido	1
Rússia	1
Turquia	1
Ucrânia	1
Total	76



22º CURSO ANUAL DE PLE | 2014/15**Docentes**

Ana Maria Ribeiro
Ana Patrícia Costa Fernandes
Cristina Machado
Maria Micaela Ramón
Marina Brandão (estagiária do Mestrado em PLNM)
Ricardo Bruno Matos Costa
Ricardo Xavier Machado da Silva Fonseca
Sandra Isabel Cunha de Sousa
Sara Raquel Ferreira Costa
Sara Tiago Gonçalves
Sérgio Paulo Guimarães Sousa
Sofia Rente
Vanda Andreia Santos Figueiredo

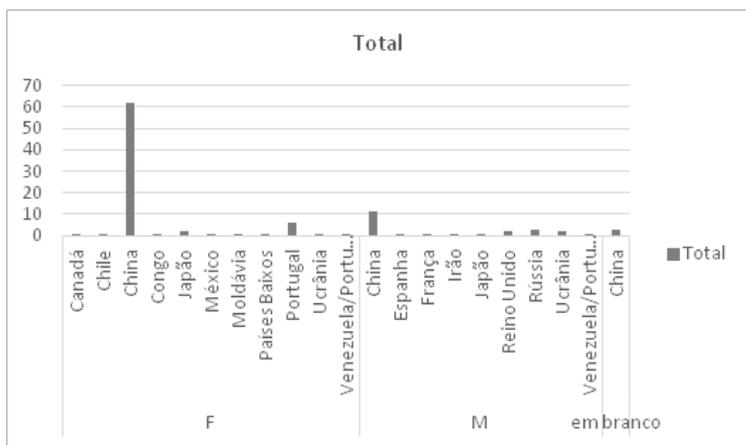
Nacionalidade	Nº alunos
F	102
Alemanha	2
Cazaquistão	1
China	78
Espanha	1
EUA	1
Inglaterra	1
Japão	1
Macau	1
Nigéria	1
Polónia	1
Portugal	4
Rússia	6
Ucrânia	3
Venezuela	1
M	29
China	9
Espanha	2
EUA	1
Japão	2
Macau	2
Nigéria	1
Portugal	3
Reino Unido	2
Timor-Leste	1
Turquia	1
Ucrânia	4
Venezuela/Portugal	1
Total	131



23º CURSO ANUAL DE PLE | 2015/16**Docentes**

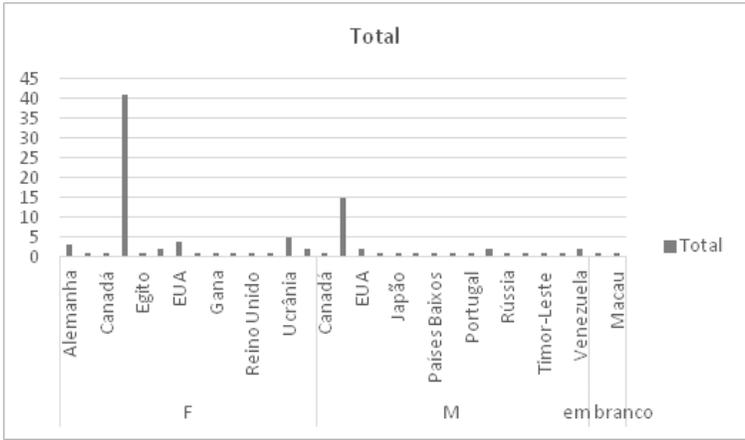
Ana Catarina Costa (estagiária do Mestrado em PLNM)
Ana Diz (estagiária do Mestrado em PLNM)
Ana Patrícia Costa Fernandes
António Rafael Freitas
Diogo Martins
Jorge Rodrigues (estagiário do Mestrado em PLNM)
Maria José Pereira (estagiária do Mestrado em PLNM)
Marina Brandão
Micaela Aguiar
Mónica Costa
Ricardo Bruno Matos Costa
Ricardo Xavier Machado da Silva Fonseca
Sandra Isabel Cunha de Sousa

Nacionalidade	Nº alunos
F	78
Canadá	1
Chile	1
China	62
Congo	1
Japão	2
México	1
Moldávia	1
Países Baixos	1
Portugal	6
Ucrânia	1
Venezuela/Portugal	1
M	23
China	11
Espanha	1
França	1
Irão	1
Japão	1
Reino Unido	2
Rússia	3
Ucrânia	2
Venezuela/Portugal	1
em branco	3
China	3
Total	104



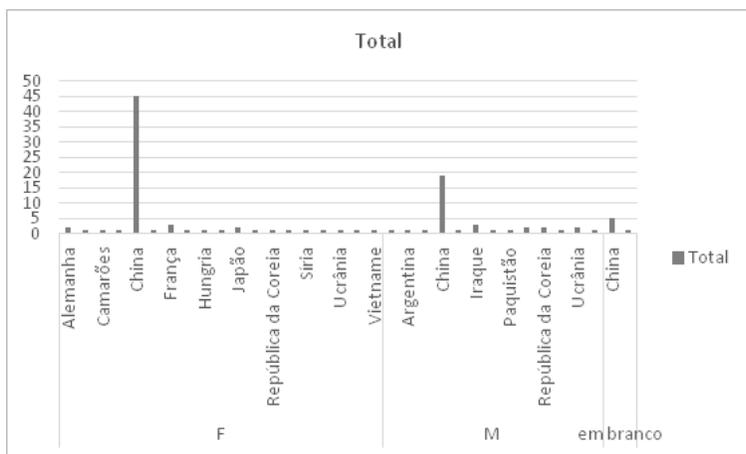
24º CURSO ANUAL DE PLE | 2016/17**Docentes****Ana Patrícia Costa Fernandes****Andreia Oliveira****António Pereira****António Rafael Freitas****Marina Brandão****Ricardo Bruno Matos Costa****Sandra Isabel Cunha de Sousa**

Nacionalidade	Nº alunos
F	65
Alemanha	3
Bélgica	1
Canadá	1
China	41
Egito	1
Espanha	2
EUA	4
França	1
Gana	1
Portugal	1
Reino Unido	1
República da Coreia	1
Ucrânia	5
Venezuela	2
M	32
Canadá	1
China	15
EUA	2
Irão	1
Japão	1
México	1
Países Baixos	1
Paquistão	1
Portugal	1
República da Coreia	2
Rússia	1
Tanzânia	1
Timor-Leste	1
Ucrânia	1
Venezuela	2
em branco	2
China	1
Macau	1
Total	99



25º Curso Anual de PLE | 2017/18**Docentes****Ana Patrícia Costa Fernandes****Andreia Oliveira****António Pereira****António Rafael Freitas****Marina Brandão****Ricardo Bruno Matos Costa****Sandra Isabel Cunha de Sousa**

Nacionalidade	Nº alunos
F	67
Alemanha	2
Brasil	1
Camarões	1
Cazaquistão	1
China	45
EUA	1
França	3
Haiti	1
Hungria	1
Irão	1
Japão	2
Portugal/Venezuela	1
República da Coreia	1
Rússia	1
Síria	1
Turquia	1
Ucrânia	1
Venezuela	1
Vietname	1
M	36
Alemanha	1
Argentina	1
Camarões	1
China	19
Colômbia	1
Iraque	3
Japão	1
Paquistão	1
Reino Unido	2
República da Coreia	2
Rússia	1
Ucrânia	2
Venezuela	1
em branco	6
China	5
República da Coreia	1
Total	109



1.2 Opiniões e impressões

Foram muitos os alunos que frequentaram o Curso Anual de PLE ao longo destes 25 anos – uns por motivos profissionais, outros por puro interesse e, sobretudo nos últimos anos, um número consideravelmente grande para melhorar as suas capacidades em língua portuguesa.

Foi solicitado a alguns participantes (particularmente, aos dos níveis mais avançados) que respondessem a um breve questionário para nos permitir perceber de que forma o Curso tinha influenciado as suas vidas. Embora nem todos tenham respondido, graças aos que concordaram em despende uma parte do seu tempo a fazê-lo, foi possível constatar que todos repetiriam a experiência por a considerarem relevante para uma visível melhoria do seu nível de português e por olharem para ela como um momento de aprendizagem cultural importante. Com efeito, muitos dos respondentes referiram que a riqueza deste Curso se centra na sua capacidade de aliar aulas a uma experiência verdadeiramente cultural, como se pode ver nos três depoimentos seguintes:

“Para além das aulas, foi uma experiência multicultural, contato e troca de opiniões com alunos de vários países e de várias idades.” (sic) Denis Volkov, aluno do 24º Curso Anual de PLE

“Devido às aulas interessantes e valorizadas, obtenho as capacidades que ainda estão a funcionar hoje em dia. Além disso, as atividades organizadas naquele período eram muito interessantes, e conhecemos a cultura portuguesa com uma maneira mais direta e próxima.” (sic) Zhao Yili, aluna do 21º Curso Anual de PLE

“No que diz respeito da minha melhor recordação, acho que são as visitas do estudo. Não há uma coisa específica de escrever, é todo o processo de aplicar a teoria, a aprendizagem nas aulas à realidade.” (sic) Yuping Zou, aluna do 25º Curso Anual de PLE

Alguns alunos referiram ainda a importância que o Curso teve nas suas capacidades sociais, o que vai ao encontro do defendido pela Comissão Europeia quando afirma que “[o] facto de aprender e de falar outras línguas incentiva o aprendente a

abrir-se a outras pessoas e a começar a compreender outras culturas e outras cosmovisões, aptidões que se afiguram essenciais num mundo ameaçado pelo racismo e pela xenofobia” (Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística: Plano de Ação 2004-2006, 2004: 43). Atente-se, pois, nestes três outros depoimentos:

“Crio a vontade de viajar mais e tenho a coragem de viajar sozinha e de falar com mais estrangeiros.” (sic) Yuan Meng, aluna do 25º Curso Anual de PLE

“Em primeiro lugar, no processo de estudar esta língua, aprendo muito conhecimentos sobre toda a área do mundo. Fêz-me como que tenha mais interesse de estudar línguas, não só português, e conhecer a cultura. Além disso, agradeço à frequência de curso, conheci alguns amigos muitíssimo bons, que me ajudaram muito e trouxeram a felicidade.” (sic) Jingjing Zhang, aluna do 25º Curso Anual de PLE

“Conversar com os amigos que aprendam chinês, é um tipo de comunicação intercultural, podemos aprender um ao outro. Gostaria de fazer mais logo que haja oportunidade.” (sic) Su Shan, aluna do 25º Curso Anual de PLE

1.3 Revista de imprensa

A forma como os media falam sobre e divulgam uma informação tem um impacto significativo na opinião dos membros de uma sociedade, dado que os mesmos tendem a confiar nos media quando se trata de formular ideias sobre o mundo que os rodeia. O conceito de mediatização emergiu assim como forma de explicar a transformação dos media numa importante instituição social capaz de influenciar diferentes arenas ou instituições sociais, nomeadamente as arenas política, cultural e religiosa (Hjarvard, 2003). De facto, nos últimos 50 anos a influência que os media têm exercido sobre a sociedade tem aumentado exponencialmente graças aos avanços da tecnologia. Com efeito, se o telégrafo só muito difícil e demoradamente levava a uma alteração de opinião, a internet permite que as mesmas sejam alteradas quase instantaneamente.

Assim, as notícias sobre o Curso Anual de PLE têm contribuído, ao longo dos anos, para a forma como a sociedade olha para o ensino/aprendizagem do português como língua estrangeira. Também o aumento do interesse demonstrado pelos próprios media é revelador da importância crescente que os Cursos de PLE merecem face a um cada vez maior papel de Portugal no panorama internacional e ao aumento das correntes migratórias que encontram no nosso país um destino final.

Com função meramente ilustrativa, eis alguns recortes noticiosos que conseguimos coligir:

CENTRO DE LÍNGUAS 'BABELIUM' **BRAGA** **UMINHO**

É difícil aprender Português?

O 'Babelium' - Centro de Línguas da Universidade do Minho entregou, ontem, 80 certificados a alunos dos cinco cursos de Português Língua Estrangeira.

> **maria beatriz ribeiro**

dantes estrangeiros provenientes de diversos países como o Japão, Malásia, Macau, Timor, Senegal, Colômbia, Costa de Marfim e de "quase todos os países da Europa", entre outros, representando "todo o mundo", como refere Micaela Ramon, coordenadora da área de PLE do Instituto de Letras e Ciências Humanas.

"A nossa percepção é que todos fazem uma evolução muito significativa", esclarece a docente, realçando o caráter humanista dos cursos. Durante a cerimónia, os alunos dos diferentes níveis de aprendizagem procuraram expressar-se em Português, agradecendo a dedicação e empenho dos colegas e docentes. "O Português não é propriamente uma língua fácil", explica a docente, acrescentando: "Mas tendo em conta o contexto de 'interesse' em que os alunos estão imersos na universidade ou no trabalho, têm uma vantagem porque estão a aprender uma língua em contexto, o que facilita a aprendizagem".

Aberto à comunidade académica e a todos os interessados em aprender a língua e cultura portuguesa, o 'Babelium' afirma-se como contra-ponto à monocultura globalizadora. A Universidade do Minho defende uma política de multilinguismo, explica Orlando Grossesse, diretor do Centro de Línguas da UMinho.



Participantes dos cursos de Português Língua Estrangeira recebem, ontem, a certificação pela honrosa

ATA SARAIS

Fonte: Correio do Minho

CURSOS PARA ESTRANGEIROS **BRAGA** **UNIVERSIDADE**

Babelium capitaliza interesse global pela língua portuguesa

O Centro de Línguas da Universidade do Minho iniciou ontem mais um curso de Português para Estrangeiros. A procura desta formação tem aumentado de ano para ano.

> **joão paulo silva**

Ho Choin Ian iniciou ontem a frequência do 20.º curso de Português Língua Estrangeira (PLE) no Babelium - Centro de Línguas da Universidade do Minho. A estudante da Universidade de Macau procura no conhecimento da língua de Candos uma ferramenta facilitadora do seu futuro percurso profissional.

Ho é testemunho do interesse crescente que a língua portuguesa está a despertar em pouco por todo o planeta, nomeadamente nos países asiáticos.

Uma parte significativa dos 45 inscritos no 20.º curso LPE vem da China, registando-se também alunos do Japão e da Tailândia.

Micaela Ramon, coordenadora do curso, adianta que esse facto não é alheio aos protocolos que 21 universidades chinesas já proporcionam. "Em Macau poucas pessoas falam português, mas já há muitas pessoas interessadas em aprendê-lo", declarou Ho Choin Ian ao 'Correio do



Quarenta e cinco alunos estrangeiros estão inscritos no 20.º curso de LPE

Minho".

Do outro lado do mundo para aprender português na UMinho veio também Manuel Brito, universitário chinês que procura agora adaptar-se à adaptação da língua oficial de Timor Leste.

"Como nasce já depois de um ano em Indonésia, nunca tive formação em português", explica este estudante que se prepara para ingressar na Escola de Economia e Gestão da UMinho.

Alunos de todos os continentes

Micaela Ramon revela que os estudantes do 20.º curso LPE são dos mais diversas nacionalidades, idades e percursos académicos.

Confirmando os testemunhos de Ho e Manuel, a professora da UMinho afirma que "a motivação profissional pelo português tem vindo a crescer".

A procura de formação em PLE tem aumentado todos os anos, contrastando a tendência de retração noutras áreas do saber. Este ano, pela primeira vez, o curso PLE do Babelium propõe três níveis de aprendizagem: iniciação, aperfeiçoamento e profissionalização.

O curso atribui certificado de competências em línguas de acordo com o quadro europeu comum de referência.

Fonte: Correio do Minho

Alunos estrangeiros com ambições portuguesas

By Tânia Quintas · 3 anos ago

BabelUM é o nome do Centro de Línguas da Universidade do Minho que "se propõe contribuir para que a Universidade do Minho seja uma universidade multilingue aberta ao mundo". Assim se apresenta no site e, de facto, o objetivo concretiza-se de ano para ano, tal como salienta Micaela Ramon, uma das Vogais do BabelUM.

"O BabelUM recebe alunos de variadíssimas nacionalidades", sendo que estes alunos são diversificados, não só na nacionalidade, mas também nas idades, objetivos e na própria formação académica. Uma vez que as motivações de cada um variam, os próprios cursos são versáteis e estão abertos a todos os que pretendam "adquirir ou aprofundar os seus conhecimentos de língua portuguesa e sobre as culturas que expressam em português", refere Micaela Ramon.

No que diz respeito às motivações dos estudantes, estas podem ser divididas em duas vertentes. "Por um lado, temos os cursos semestrais Erasmus em que a motivação principal é que os alunos possam aprender mais sobre a língua e a cultura do país de acolhimento para se sentirem em casa". Por outro lado, os alunos do Curso Anual, frequentam esses cursos "como complemento 'in loco' de licenciaturas em Português que fizeram nos seus países de origem", indica a Vogal.

Estrangeiros em Portugal

Kevin, David e Xu Yang-Estela frequentam o Curso Anual, partilham a mesma sala, no entanto os seus objetivos diferem. Kevin e David de 55 e 52 anos, respetivamente, vivem em Portugal, aproximadamente, há um ano e meio. O primeiro aluno afirmou que entrou para este curso para "sobreviver" em Portugal. Já o que move David é o gosto pelo Evangelho e o desejo de o poder pregar às comunidades lusófonas. Estes são apenas dois exemplos que retratam realidades distintas, mas que utilizam o mesmo meio para atingir o fim.

Estela é uma jovem aluna de 25 anos, natural da China, que habita em Portugal há quatro meses. Vê neste curso uma mais-valia, devido aos vários negócios de Portugal com a China e à importância do domínio de línguas. "Desejo ter um bom emprego", afirma.

Os cursos do BabelUM "apostam em duas componentes", ambas fundamentais. Uma direcionada para a formação académica de excelência em língua e cultura portuguesa, e outra focada no desenvolvimento de uma vertente humanista que aposta fortemente no conhecimento mútuo, na aceitação e na admiração das diversas culturas que se juntam na UP-Minho com o propósito de estudarem português. "É uma regra proporcionar um ambiente multicultural que ajuda na boa integração dos alunos", refere Micaela Ramon.

Kevin é do País de Gales e considera que a língua é "parecida", apesar das diferenças. Em termos culturais, considera a cultura rica e bastante interessante.

Para além das aulas teóricas, estes alunos têm a possibilidade de conhecer melhor o país através da oferta de módulos temáticos sobre a História de Portugal ou através da organização de visitas de estudo e outras atividades culturais, tais como o "Magusto".

Uma visão futurista recheada de expectativas

Apesar do BabelUM estar a crescer significativamente, as expectativas vão mais além da realidade vivida, prevendo que, no 2º semestre, o Curso Anual duplicará o número de turmas (de três para seis). Em relação aos cursos semestrais, a tendência é que no 2º semestre o número de alunos Erasmus diminua, mas a experiência dos outros anos permite contar com a abertura de oito a dez turmas (tanto em Braga como em Guimarães), afirma Micaela Ramon.

Fonte: ComUM

(<http://www.comumonline.com/2015/01/alunos-estrangeiros-com-ambicoes-portuguesas/>)

30 ANOS
1984-2014

AULP
EX UNITATE VIS

Associação das Universidades de Língua Portuguesa

Pesquisa Newsletter Contactos

f t+ s+ in

Quem somos
Estudantes
Notícias
Publicações
Parcerias

ASIÁTICOS ESTÃO CADA VEZ MAIS INTERESSADOS EM APRENDER PORTUGUÊS

A língua portuguesa, que é falada por mais de 200 milhões em todo o mundo, começa a despertar um especial interesse junto dos estudantes asiáticos. A abertura do segundo semestre da 22.ª edição do curso anual de Português Língua Estrangeira, na Universidade do Minho (UMinho) espelha essa vontade, concorrendo um autêntico 'boom' de estudantes provenientes dos países asiáticos, nomeadamente de Macau e da China.

Este ano, pela primeira vez, no segundo semestre houve duplicação de todas as turmas, num total de 130 estudantes (mais 60 em relação ao anterior) na sua maioria asiáticos que se mostram cada vez mais interessados em aprender português.

As razões apontadas para este crescente interesse pela língua portuguesa são múltiplas. Segundo Isabel Mateus, coordenadora da área de português língua estrangeira no Instituto de Letras e Ciências Humanas da UMinho, "os estudantes asiáticos procuram, acima de tudo, uma plataforma europeia. Trabalhar, desenvolver as suas competências ao nível da língua portuguesa porque isso lhes permite desenvolver de uma forma mais eficaz tudo aquilo que são as suas áreas de investimento".

Por seu turno, Maria Cristina Álvares, diretora do BabelUM - Centro de Línguas, realçou que o volume de actividade do BabelUM tem crescido mesmo em contexto de crise. "É a consolidação do esforço que o Instituto de Letras e Ciências Humanas tem feito na promoção do multilinguismo, esforço esse que foi consolidado e exponencialmente aumentado com a criação do centro de línguas - BabelUM. Os frutos estão a colher-se, temos cada vez mais protocolos e mais estudantes para aprenderem português conosco".

"Este ano, tendo em conta os protocolos com universidades, sobretudo de Macau e da China continental, temos esta imensidão de estudantes asiáticos, sendo que dois grandes grupos vêm da Universidade de Macau e da Universidade de Ciência e Tecnologia de Macau, com a qual estabelecemos protocolo recentemente e que envia, pela primeira vez, 25 alunos para o curso".

f t+ s+ in

<< Voltar

© 1984-2014, Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP)
Todos os direitos reservados. (visitas legais)

Apoiado por **FCT** **FCCN**

Fonte: Associação das Universidades de Língua Portuguesa
(<http://aulp.org/node/112761>)

BabeliUM da UMinho promove cursos para dez línguas estrangeiras

16:00 - quarta, 17 janeiro 2018 Publicado em Atualidade

TÓPICOS

Universidade do Minho

Like

O BabeliUM - Centro de Línguas da Universidade do Minho promove este semestre uma oferta diversificada de formação em línguas, a decorrer nos campi de Gualtar (Braga) e Azurém (Guimarães). O plano formativo inclui idiomas como o Japonês, o Árabe, o Russo, o Alemão, o Espanhol, o Francês, o Inglês, o Italiano, a Língua Gestual Portuguesa e Português Língua Estrangeira (PLE). As inscrições já estão abertas.

Com esta oferta diversificada, o BabeliUM pretende munir os participantes de mais competências linguísticas, dando a conhecer alguns aspetos das diferentes culturas. O início das aulas está agendado para fevereiro, prolongando-se até maio ou junho, dependendo dos níveis de aprendizagem (A1 a C1) e das modalidades (anual, semestral e intensivo). Os cursos são lecionados por falantes nativos dos diversos idiomas disponibilizados, com formação e experiência de docência, proporcionando uma aprendizagem dinâmica e sustentada.

25 anos a ensinar Português a estrangeiros

Os cursos anuais e semestrais de PLE começam a 5 de fevereiro e a 5 de março, respetivamente. É ainda disponibilizada em julho uma formação intensiva de 72 horas. Os inscritos são oriundos normalmente de mais de 50 países, como o Irão, a Rússia, a China, a Venezuela e a Nigéria. Este ano, no âmbito do 25º aniversário do Curso Anual de Português Língua Estrangeira, vai decorrer a 8 de fevereiro, em Braga, o colóquio "O Português na Casa do Mundo, hoje", que visa destacar a importância deste idioma no panorama internacional.

As formações incluem avaliação e certificação de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (CEQRIL). Para obter mais informações e proceder à inscrição, sugere-se o contacto com o BabeliUM, que tem sede no Instituto de Letras e Ciências Humanas, no campus de Gualtar, os telefones 253604171 e 253601662, o email babelium@ilch.uminho.pt ou o site www.babelium.ilch.uminho.pt.

A UMinho é pioneira no ensino superior em Portugal na introdução de cursos livres de línguas e culturas estrangeiras para o público em geral. O ILCH desenvolve desde 1987 programas cada vez mais diversificados e aprendizagens em diversos formatos. O BabeliUM nasceu a 26 de setembro de 2009. Dia Europeu das Línguas. Além de projetos de formação e promoção do multilinguismo e das culturas, a entidade presta serviços de tradução, interpretação, legendagem e revisão de textos, não só a nível académico como para a comunidade em geral.



Nos campi de Gualtar e Azurém

Fonte: GuimarãesTV

(<http://www.gmrvtv.pt/actualidade/33257-babelium-da-uminho-promove-cursos-para-dez-linguas-estrangeiras>)

correiodominho.pt 3 de Outubro 2017

Braga 15

UMinho ensina Português para estrangeiros há 25 anos

É UMA data simbólica e que o BabeliUM faz questão de celebrar. O curso de Português Língua Estrangeira é hoje um sucesso, conquistando cada vez mais alunos dos quatro cantos do mundo.

UMINHO
(Marta Amador Caldeira)

É com mais de 80 alunos dos quatro cantos do mundo e com a expectativa de chegar à centena, que o BabeliUM - Centro de Línguas do Instituto de Letras e Ciências Humanas arranca a 25.ª edição do curso anual de PLE - Português Língua Estrangeira. O certo é que há cada vez mais "internos" em aprender português, não porque é uma das línguas mais faladas no mundo.

O arranque oficial desta edição simbólica teve lugar ontem, mas haverá vários momentos celebrativos ao longo dos próximos oito meses. Bernhard Sylla, diretor do BabeliUM, e Henrique Barrro, coordenador do curso PLE, deram as boas-vindas aos novos alunos deste curso, que terminará em Maio de 2018.

"Para nós é um grande orgulho estarmos presentes aqui a celebrar este meio século que já tem este nosso curso PLE e a agradecer-lhes do que festinar a data com os próprios alunos e também com várias personalidades de renome, quer do mundo científico,



Centro de Línguas da UMinho arranca, ontem, mais um curso de Português Língua Estrangeira, que vai já na 25.ª edição

quer do mundo socio-político que se juntaram a nós, durante as atividades promovidas para celebrar", disse o diretor do BabeliUM.

"Temos uma vasta experiência no ensino do Português como língua estrangeira e uma grande organização na administração des-

te projeto", disse. Bernhard Sylla falou que "não é apenas por motivos económicos" que se aprende uma língua nova, "pois há todo um património que é transmitido - é um legado espiritual e cultural que aprende com uma nova língua". São precisamente estes aspetos

culturais, típicos de Braga e da região minhoita, que se dão a perceber também neste curso. Sylla sublinhou, ainda, o facto de a UMinho "dar todo o apoio" a este curso, sob a perspectiva multilinguística mas também porque o próprio curso faz a promoção de UMinho à fora.

+ mais

As comemorações do 25.º aniversário do curso Português Língua Estrangeira da UMinho não contam nesta edição especial com uma programação recheada de atividades, entre as quais cinco visitas de estudo, várias tertúlias, aulas abertas entre muitas mas ao longo destes oito meses lectivos - e que servirão de excelentes oportunidades também para os alunos estrangeiros praticarem a língua portuguesa. A 25 de Maio haverá um encerramento solene.

O coordenador do curso PLE destacou, na cerimónia de boas-vindas aos novos alunos, que "as línguas são janelas para o mundo". Barrro indicou como novidade para esta edição do PLE, a oferta dos manuais pela primeira vez aos alunos. Outra das novidades é o facto de o próprio BabeliUM estar em evolução: uma parceria com o Instituto Europeu em uma publicação com foco especial nos Direitos Humanos, em que o centro participará no revisão do Português.

Fonte: Correio do Minho

(<http://www.correiodominho.pt/noticias/uminho-ensina-portugues-para-estrangeiros-ha-25-anos/104980>)

correiოდominho.pt 9 de Fevereiro 2018 Braga 11

Estrangeiros têm demonstrado interesse pela língua portuguesa

CURSO de Português como Língua Estrangeira é frequentado por mais de 100 estudantes da Universidade do Minho provenientes de vários países, essencialmente da Ásia.

UMINHO
| Miguel Viana |

A língua portuguesa tem merecido o interesse de estudantes oriundos de várias partes do mundo. A revelação foi feita por Henrique Barroso, responsável pela organização do colóquio "O Português na Casa do Mundo, Hoje", que ontem decorreu na Universidade do Minho.

O encontro foi organizado pelo BabellUM - Centro de Línguas da Universidade do Minho, e pretende assinalar os 25 anos do Curso de Português Língua Estrangeira.

O professor universitário teve em conta a boa adesão de estudantes estrangeiros ao Curso de



RUBEN FREIXO

Colóquio sobre a língua portuguesa no mundo assinalou os 25 anos do BabellUM - Centro de Línguas da Universidade do Minho

Português Língua Estrangeira.

"Quando o curso começou em 1993/94, tinha 23 inscritos, e hoje são 108. No princípio tinhamos, sobre tudo, pessoas da Europa Ocidental, depois tivemos procura de ucranianos na década de 90 e neste ano, a procura é sobre tudo da Ásia, da China, porque saber Português é sucesso garantido", sublinhou Henrique Barroso.

O responsável lembrou que a UMinho tem protocolos com seis universidades chinesas, "que trazem muitas pessoas para cá".

Em todo o mundo há cerca de 273 milhões de falantes de língua portuguesa (Portugal, Brasil, Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné Bissau e Timor Leste), razão pela qual, indicou Henrique Barroso, o português se enquadra na "quarta posição entre as línguas maternas".

O Curso de Português Língua Estrangeira já foi frequentado por 1779 estudantes estrangeiros, desde que foi fundado em 1994.

A sessão foi presidida pelo reitor da UMinho, que destacou a importância do ensino do português para afirmação do país.

Fonte: Correio do Minho

(<https://correiოდominho.pt/noticias/estrangeiros-tem-demonstrado-interesse-pela-lingua-portuguesa/107653>)

Referências

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. 2008. O ensino de português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino. Museu da Língua Portuguesa. Disponível em http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_4.pdf. Consultado em 19 de março de 2018.
- BATISTA, Marília Carvalho e Alarcón, Yeris Gerardo Láscar. 2012. 'Especificidades do Ensino de PLE'. Revista SIPLE, Brasília 4: 1, 18-31. Disponível em <http://www.siple.org.br>. Consultado em 24 de março de 2018.
- COMISSÃO EUROPEIA. 2004. Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística: Plano de Ação 2004-2006. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias. Disponível em https://hip.lisboa.ucp.pt/edocs/cde/2004_20437.pdf. Consultado em 21 de março de 2018.
- DE VALOES, Leonardo. 2014. 'Importance of Language – Why Learning a Second Language is Important'. Continuing Education Blog. Disponível em <https://www.trinitydc.edu/continuing-education/2014/02/26/importance-of-language-why-learning-a-second-language-is-important/>. Consultado em 23 de março de 2018.
- DIREÇÃO GERAL DE INOVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR. Disponível em http://sitio.dgicd.min-edu.pt/linguas_estrangeras/Paginas/Linguas-Estrangeras.aspx. Consultado em 23 de março de 2018.
- FRIES, C. C. 1945. *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- HJARVARD, S. P. 2003. *The Mediatization of Culture and Society*. Londres: Routledge. Routledge. Hjarvard, S. P. (2013). *The Mediatization of Culture and Society*. London: Routledge. Hjarvard, S. P. (2013). *The Mediatization of Culture and Society*. London: Routledge. Hjarvard, S. P. (2013). *The Mediatization of Culture and Society*. London: Routledge.
- PATRÍCIO, Emília Maria Moutinho. 2011. *Securitização da imigração: que impactos sobre os fluxos de imigrantes turcos para a Alemanha e sobre as comunidades turcas aí residentes no período de 1999-2009*. Dissertação de mestrado em Relações Internacionais. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/18849/1/Em%3%adlia%20Maria%20Moutinho%20Patr%3%adcio.pdf>. Consultado em 23 de março de 2018.
- UNESCO. 2003. Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas. Documento adoptado por la Reunión Internacional de Expertos sobre el programa de la UNESCO "Salvaguardia de las Lenguas en Peligro". Paris: UNESCO. Disponível em http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/LVE_Spanish_EDITED%20FOR%20PUBLICATION.pdf. Consultado em 24 de março de 2018.

O PORTUGUÊS NA CASA DO MUNDO, HOJE

Coordenação: Henrique Barroso

Capa: Sal Design Studio

© Edições Húmus, Lda., 2018 e Autores

End. Postal: Apartado 7081

4764-908 Ribeirão – V. N. Famalicão

Tel. 926 375 305

humus@humus.com.pt

Impressão: Papelmunde – V. N. Famalicão

1.ª edição: Maio de 2018

Depósito Legal n.º: 441439/18

ISBN: 978-989-755-348-6

Antes de mais nada, devo aqui deixar expresso que este volume constitui um documento-monumento, que me parece também poder valer como símbolo, no dia do seu encerramento oficial (25 de maio de 2018), das comemorações dos 25 anos do Curso Anual de Português Língua Estrangeira (PLE) do BabeliUM – Centro de Línguas do Instituto de Letras e Ciências Humanas (ILCH), ficando para a história desta subunidade de extensão do ILCH, a unidade orgânica de ensino e de investigação da Universidade do Minho que o alberga e, diria mesmo, de que faz parte integrante ou constituinte. Henrique Barroso, *D(N)este livro*

Antes de sair da geografia que lhe deu nascimento ou, se se quiser (invertendo a orientação do foco), de iniciar a aventura por outras paragens, o português, como todas as línguas (neste ponto, não se distingue absolutamente de nenhuma outra), tinha, por natureza, as próprias *porta, janela e varanda*, ou seja: a primeira para poder aceder ao mundo, a segunda para o poder ver/conhecer/perceber e, por fim, a terceira para o poder contemplar/apreciar (esteticamente). Isto, por si, é absolutamente singular – de um valor incomensurável, portanto. Porém, multipliquemo-lo, no mínimo e também naturalmente, por oito (todos os espaços onde é língua materna, língua segunda e/ou língua nacional), e aí são oito vezes mais portas, oito vezes mais janelas e oito vezes mais varandas.

Dito isto, e antes de avançar, não devemos esquecer (pelo contrário: ter bem presente) os outros espaços onde é língua de herança e/ou língua de afetos e, ainda (é evidente), aqueles outros onde é ensinada/aprendida como língua estrangeira. Por conseguinte – é o corolário –, estamos na presença de uma língua pluricontinental, pluricultural e, consequentemente, pluricêntrica. Henrique Barroso, *Introdução* (Parte I)

ISBN 978-989-755-348-6



FUNDAÇÃO
ORIENTE



www.lidel.pt