

ACTAS

3.º

FÓRUM INTERNACIONAL
do ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA
NA CHINA

Edição Lei Heong lok

Coordenação Carlos Ascenso André
Rui Pereira



ACTAS
3.º
FÓRUM INTERNACIONAL
do ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA
NA CHINA

Edição **Lei Heong lok**

Coordenação **Carlos Ascenso André e Rui Pereira**





Encontre os nossos materiais para o ensino do Português disponíveis em versão digital. Visite o site do Centro Pedagógico e Científico da Língua Portuguesa do Instituto Politécnico de Macau.

閣下可上網獲取葡語教學相關材料之電子版本詳情
請參閱澳門理工學院葡語教學及研究中心網站

<https://cpclp.ipm.edu.mo>

© 2021, 澳門理工學院 INSTITUTO POLITÉCNICO DE MACAU
澳門新口岸高美士街 Rua de Luís Gonzaga Gomes, Macau
cpclp@ipm.edu.mo

書名 Título

Actas do 3.º Fórum Internacional do Ensino da Língua Portuguesa na China (第三屆中國葡萄牙語教學國際論壇論文集)

主編 Edição

李向玉 (Lei Heong lok)

策劃 Coordenação

Carlos Ascenso André e Rui Pereira

封面設計 Capa

Centro Pedagógico e Científico da Língua Portuguesa - IPM

版次 1.ª edição digital

2021年07月 第一版 (Julho de 2021)

ISBN

978-99965-2-255-0 (pdf)

第一版 1.ª edição impressa: 2017年06月 Junho de 2017

ISBN 978-99965-2-146-1 (paperback)



Universidade de Estudos Internacionais de Shanghai (SISU)

República Popular da China

6-8 de Julho de 2015

ÍNDICE

Prefácio	v
Apresentação	vii
Relatório	xi

COMUNICAÇÕES

A língua portuguesa e a estratégia económica de "Uma Faixa e Uma Rota" <i>Li Changsen (James)</i>	3
A importância de um dicionário de codificação como o da Academia das Ciências de Lisboa no ensino-aprendizagem do Português <i>João Malaca Casteleiro</i>	25
Transcriar a poesia clássica chinesa – Dialogando com Haroldo de Campos <i>Xu Jingxin</i>	49
A produção da fricativa palato-alveolar /ʒ/ do português por falantes de língua materna chinesa <i>Júlio Reis Jatobá</i>	69
Transferência fonética do mandarim na aprendizagem do português como língua estrangeira <i>Shang Xuejiao</i>	81
浅析中译葡 – 论葡国学生翻译的鲁迅短文 Feitos um para o outro: a tradução do chinês para o português e Macau como o lugar da tradução – Ensaios de Lu Xun traduzidos em Macau por estudantes portugueses <i>Han Lili</i>	99

Ensino de literatura estrangeira metacultural no curso de licenciatura em língua <i>Hou Xiaoying</i>	111
A importância do ensino das formas de tratamento de português europeu aos aprendentes chineses <i>Chen Di</i>	119
Sobre o pronome <i>se</i> em português e o seu ensino aos aprendentes chineses <i>Gu Wenjun</i>	125
Didática da negação em português <i>Jiao Chenxue</i>	145
A relação professor-aluno no âmbito das aulas de PLE na China <i>Luís Filipe Pestana</i>	153
Perspetiva de MOOC no ensino de PLE na China <i>Fu Hanyu</i>	167
Reflexões sobre as deficiências do ensino de PLE <i>Zhang Li</i>	179

PREFÁCIO

Depois de uma ou duas experiências sem sentido de continuidade, realizou-se, em 2011, em Pequim, na Universidade de Línguas Estrangeiras, o 1.º Fórum Internacional do Ensino da Língua Portuguesa na China. Era o início de um processo que se anunciava bienal, com o fim de juntar docentes e investigadores, partilhar experiências, permitir o diálogo e o intercâmbio, escutar mestres experimentados.

Assim se anunciava, assim se fez.

Em 2013, decorreu, em Macau, o 2.º Fórum, e o 3.º teve lugar em Shanghai, em 2015. Aos poucos, esta iniciativa ganhou consistência e adquiriu a identidade de grande encontro (Fórum, em boa verdade, é a palavra correcta), de quantos se dedicam ao ensino do Português na República Popular da China e de uns quantos mais que com ele se preocupam.

Mas um encontro de universitários não pode ser, apenas, um espaço de intercâmbio, convívio, diálogo; tem de possuir, também, uma marca científica que o individualize. Foi por isso que, desde o 1.º Fórum, se procurou que as intervenções dos participantes se concretizassem, depois, em comunicações escritas e fossem publicamente partilhadas em livro de actas, como é normal em qualquer encontro científico.

Essa dimensão, num espaço onde ainda não existem praticamente revistas académicas nesta área (ensino da língua portuguesa), tornou-se num dos estímulos para a participação dos jovens docentes chineses.

Com a criação do Centro Pedagógico e Científico da Língua Portuguesa, em 2012, o qual iniciou funções a partir de 2013, todos estes vectores foram reforçados. O CPCLP intensificou muito o apoio do IPM ao ensino do Português na China, realizou acções de

formação, produziu materiais, criou laços de cooperação cujos resultados são cada vez mais visíveis.

Este volume de Actas do 3.º Fórum Internacional do Ensino da Língua Portuguesa na China, realizado em Shanghai, em Julho de 2015, é o resultado de tudo isso. O Fórum foi planificado em conjunto com a Universidade de Estudos Internacionais de Shanghai, à qual o IPM agradece o esforço e cooperação, na pessoa da Professora Catarina Xu; o seu esforço e de todos os seus docentes foi a razão principal para o sucesso do Fórum. O volume de Actas sai sob a direcção do Centro Pedagógico e Científico da Língua Portuguesa, ao qual o IPM confiou a missão de liderar o apoio às mais de três dezenas de universidades chinesas onde se pode aprender Português.

O IPM está, desta forma, a cumprir aquilo que definiu como uma das suas missões estratégicas, em consonância com uma vocação que Macau herdou da sua história e com o rumo e os desígnios superiormente delineados pelo Governo Central e pelo Executivo da RAEM.

Lei Heong Iok, PhD
Presidente do IPM

APRESENTAÇÃO

O 3.º Fórum do Ensino da Língua Portuguesa na China teve lugar na Universidade de Estudos Internacionais de Shanghai, em Julho de 2015.

À semelhança dos anteriores, foi um momento de intercâmbio, de partilha de experiências, de convívio, também, mas, o que é sobretudo importante, de diálogo e de debate científico, de inventariação de problemas, de busca de soluções.

E foi, ainda, uma ocasião para consolidar relações, para estreitar laços, para, no fim de contas, contribuir para o desenho ou definição da rede de ensino do Português na República Popular da China. Em boa verdade, essa rede existe, pois que existem as cerca de três dezenas de instituições de ensino superior onde o Português é ensinado, com diversificados estatutos, mas, não obstante exista, nem sempre se sente; só o diálogo, seja por meio das tecnologias de comunicação e informação, seja por contacto presencial e directo, só o diálogo permite que essa rede seja uma realidade indesmentível e incontornável.

Que assim o sentem os mais altos responsáveis, prova-o o facto de estarem presentes ou se terem feito representar na abertura do Fórum: o Embaixador de Portugal na República Popular da China, o Reitor da Universidade de Estudos Internacionais de Shanghai, ambos presentes pessoalmente, e o Camões – Instituto para a Cooperação e a Língua, que se fez representar.

Ali se reuniram seis dezenas de docentes de Português, oriundos de instituições do ensino superior do interior da China e de Macau, a que se juntaram participantes vindos de Portugal, entre eles o Professor Mário Filipe, em representação do Camões – Instituto para a Cooperação e a Língua, e o Professor Malaca Casteleiro, da Univer-

cidade de Lisboa, pioneiro na aposta no Português como língua de futuro na China.

Reúnem-se neste volume treze comunicações, de outros tantos investigadores, apresentadas em sessões paralelas num dos dias do Fórum e objecto de debate entre todos os participantes.

Os textos agora publicados em volume tratam de temas tão diversos como: o ensino da língua e alguns aspectos específicos da problemática a este ensino ligado, seja do ponto de vista da fonética, seja do ponto de vista das estruturas, seja do ponto de vista da semântica e da pragmática; o ensino da literatura, nomeadamente numa perspectiva comparada; a lexicografia; a política de língua; questões de pedagogia e de didáctica.

Tão importante como cada comunicação em si mesma – ou mais ainda – foi o tempo de debate que se seguiu, vivo, animado, demonstrador, por um lado, do interesse dos temas abordados e, por outro, do grande entusiasmo dos participantes pela discussão de assuntos de natureza científica ligados ao seu múnus de professores de Português.

Este livro de *Actas*, por isso mesmo, pretende visar, em simultâneo, dois objectivos: registar para memória futura os dois dias do Fórum, as actividades desenvolvidas e o ambiente em que decorreram e, também, constituir-se em documento de qualidade e validade científica, onde os docentes de Português na República Popular da China possam tornar público o resultado das suas investigações e os seus trabalhos académicos, enquanto universitários que são.

Outros instrumentos urge criar com este último objectivo, ou seja, importa dar corpo à satisfação de um desejo que vem sendo regularmente expresso pela larga maioria dos docentes: o da criação de uma revista científica séria e de qualidade onde possam publicar os seus trabalhos. Para isso se caminhará a muito breve trecho.

O Fórum e, por consequência, este livro de *Actas* são uma parte da actividade que o Instituto Politécnico de Macau e, neste caso, o seu Centro Pedagógico e Científico da Língua Portuguesa vêm desenvol-

vendo, com vista ao cumprimento da sua missão primordial, assim definida desde a sua criação: apoiar o desenvolvimento do ensino do Português na República Popular da China. Nessa senda se continuará. O IV Fórum, a realizar em Pequim, na Universidade de Comunicação da China, em Julho de 2017, como ficou decidido em Shanghai, será mais um passo nesse sentido.

Assim o IPM e o CPCLP se cumprem enquanto instituições académicas que se pretendem norteadas por princípios de qualidade e excelência.

Em anexo a esta “Apresentação”, transcreve-se, pela sua pertinência, o “Relatório” apresentado na sessão de encerramento dos trabalhos e que mereceu aprovação unânime por parte de todos os presentes.

Carlos Ascenso André
Coordenador do CPCLP

RELATÓRIO

O 3.º Fórum Internacional do Ensino da Língua Portuguesa na China decorreu na Universidade de Estudos Internacionais de Shanghai, de 5 a 8 de Julho de 2015.

Participaram 47 docentes, oriundos de 17 universidades da República Popular da China (nove dos quais da Região Administrativa Especial de Macau), do Brasil e de Portugal.

A sessão de abertura foi presidida pelo Reitor da Universidade de Estudos Internacionais de Shanghai e contou com a presença do Embaixador de Portugal na República Popular da China, do Cônsul Geral de Portugal em Shanghai e de um representante do Camões – Instituto da Cooperação e da Língua.

O programa do Fórum incluiu três comunicações de base, a cargo dos professores Mário Filipe (Camões e Universidade Aberta), João Malaca Casteleiro (Universidade de Lisboa) e Li Changsen (Instituto Politécnico de Macau), respectivamente sobre política de língua portuguesa, lexicografia e utilização de dicionários e, finalmente, estratégias de língua portuguesa para a China. Incluiu, ainda, um workshop sobre escrita de textos científicos e uma apresentação acerca da situação do ensino da língua portuguesa na República Popular da China.

Foram apresentadas 23 comunicações livres, em sessões paralelas. As comunicações, em geral, abordaram temas como linguística geral, linguística do texto, fonética, sociolinguística, didáctica da língua portuguesa, literatura, cultura, questões interculturais, pedagogia, tradução, tecnologias educativas no ensino da língua portuguesa.

Os debates subsequentes às comunicações foram vivos e muito participados, assim demonstrando o interesse que os temas suscitaram e a pertinência das comunicações apresentadas.

Dos debates realizados, no que toca ao ensino do Português na China, ressaltam as seguintes conclusões:

1. Necessidade de manter o princípio de realização bienal do Fórum e apelo ao Instituto Politécnico de Macau para que continue a apoiar a sua realização.
2. Opção pela rotatividade na realização do Fórum, por forma a que as várias universidades da República Popular da China possam ter a responsabilidade da sua organização e para que os docentes possam conhecer as condições de trabalho nas várias universidades.
3. Necessidade de produção de materiais de apoio ao ensino do Português da República Popular da China.
4. Reconhecimento das especificidades do ensino do Português a falantes nativos de língua chinesa, mormente se em contexto de imersão na língua materna.
5. Reconhecimento da necessidade de diálogo entre todas as instituições de ensino superior chinesas onde se ensina Português, por forma a pôr em prática alguma articulação e cultivar a partilha de experiências e, eventualmente, de recursos.
6. Reconhecimento, com apreço unânime, pela estratégia definida pelo Instituto Politécnico de Macau no que diz respeito ao apoio ao ensino do Português na China continental.

No final, foi consensual a satisfação de todos os participantes no Fórum pela forma como decorreram os trabalhos, cujos resultados foram por todos considerados enriquecedores e muito positivos; como foi, também, unanimemente enaltecido o papel e esforço da Universidade de Estudos Internacionais de Shanghai na organização exemplar do Fórum.

Shanghai, 9 de Julho de 2015

ESTE RELATÓRIO FOI APRESENTADO NO FINAL DO FÓRUM, EM SESSÃO PLENÁRIA, PELA DR.ª CATARINA XU E PELO PROFESSOR DOUTOR CARLOS ASCENSO ANDRÉ E FOI APROVADO POR UNANIMIDADE.

COMUNICAÇÕES

A Língua Portuguesa e a Estratégia Económica de "Uma Faixa e Uma Rota"

Li Changsen (James)*

A estratégia económica mundial de “uma faixa e uma rota” foi apresentada pelo Presidente da República Popular da China, Xi Jinping, no Outono de 2013, respectivamente no discurso feito na Universidade de Nazarbayev, do Cazaquistão, e no discurso feito no Congresso Nacional da Indonésia, no dia 3 de Outubro do mesmo ano. Segundo esta estratégia, será construída uma plataforma efectiva de cooperação internacional através de existentes relações bilaterais e multilaterais, no intuito de criar um mundo de interesse comum, de destino comum e de responsabilidade comum, com base na confiança mútua de política, integração económica e tolerância cultural. Entretanto, quase todos os países da lusofonia estão ao longo da “rota marítima da seda do século XXI”. Analisando a história e a realidade, a presente comunicação pretende sublinhar o papel e a importância da língua portuguesa na antiga rota marítima da seda, através da revelação de dados, nomeadamente de fortes influências desta língua sobre os países e regiões ao longo daquela rota marítima, a fim de comprovar que, hoje em dia, o Português continua a ser uma língua insubstituível para desenvolver as relações económicas e culturais entre a China e os países lusófonos ao longo da rota marítima da seda, no enquadramento geral da estratégia de “uma faixa e uma rota”.

Palavras-chave: estratégia económica; uma faixa e uma rota; língua portuguesa

* PhD em História, professor emérito e consultor do Conselho de Gestão do Instituto Politécnico de Macau.

0. Introdução

Recentemente, no dia 3 de Junho, o embaixador chinês em Lisboa, Sr. Huang Songfu, desafiou Portugal a estabelecer com o seu país uma “faixa económica” na Europa. Segundo ele, a China acredita que Portugal, “posicionado no centro da rota marítima do Atlântico, poderá ter um papel imprescindível na realização de faixas de uma rota na Europa”. E acrescentou que Portugal poderá “aproveitar esta oportunidade e explorar juntamente com a China a possibilidade de cooperação no quadro de uma faixa e uma rota”¹.

1. Rota de seda de dois milénios

Mas o que é “uma faixa e uma rota”? E porque é que Portugal poderá “aproveitar esta oportunidade e explorar juntamente com a China a possibilidade de cooperação no quadro de uma faixa e uma rota”?

“Uma faixa” significa “faixa económica da rota da seda”; e, por sua vez, “uma rota” significa “rota marítima da seda do século XXI”. Ambas foram lançadas pelo Presidente da RP da China, Xi Jinping, respectivamente em seu discurso na Universidade de Nazarbayev, no Cazaquistão, no dia 7 de Setembro de 2013, e em discurso no Congresso Nacional da Indonésia, no dia 3 de Outubro do mesmo ano.

Segundo esta estratégia, será construída uma plataforma efectiva de cooperação internacional através de existentes relações bilaterais e multilaterais, no intuito de criar um mundo de interesse comum, de destino comum e de responsabilidade comum, com base na confiança mútua de política, integração económica e tolerância cultural.

Entretanto, a “rota da seda” não é um termo novo. Mais de 2 mil anos atrás, durante a Dinastia Han Oeste, o emissário Zhang Qian (164-114 a.C.) levou uma centena de comitivas para abrir a “rota

¹ Huang Songfu, na presença do chefe da diplomacia portuguesa, Rui Machete, durante um colóquio comemorativo dos 10 anos de parceria estratégica Portugal-China, que decorreu, no dia 4 de Junho de 2015, na Sala do Senado da Assembleia da República em Lisboa.

terrestre da seda”, estreitando as relações políticas e comerciais entre a China e países do Ocidente. Por sua vez, durante a Dinastia Ming da China, e os grandes descobrimentos marítimos de Portugal, o navegador chinês Zheng He (1371-1433) e o português Vasco da Gama (1460-1524) construíram conjuntamente a “rota marítima da seda”, apesar de ambos não terem vivido na mesma época.

Há mais de 2100 anos, o enviado especial chinês Zhang Qian (张骞), mandado pelo imperador Han Wu (汉武帝), da dinastia Han Oeste, visitou a Ásia Central duas vezes, inaugurando a Rota da Seda, que ligava o Oriente ao Ocidente e a Ásia à Europa. No decorrer de constantes idas e voltas de comerciantes chineses e estrangeiros, até à Dinastia Tang, a rota converteu-se num único e consolidado caminho comercial, que trouxe a prosperidade tanto para o Império Chinês como para o Velho Continente.

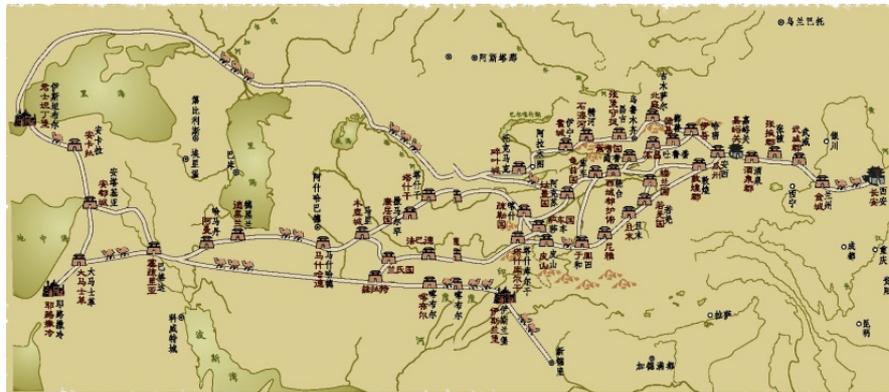


Figura 1: Rota terrestre da seda num antigo mapa chinês

1.1. Experiência de Marco Polo

Durante a Dinastia Yuan, um comerciante e aventureiro de Veneza, da Itália, que se chama Marco Polo (1254-1324), fez uma experiência curiosa mas de grande interesse para a história da comunicação sino-ocidental. Em 1271, quando tinha 17 anos, ele seguiu o Pai e o

Tio para fazer negócios na China através da tradicional rota da seda, e ficou em Pequim por duas décadas, até 1291. Entretanto, em vez de regressar ao País via rota de chegada, ele escolheu o caminho do mar que partiu de Quan Zhou, na costa oriental da China, e voltou à terra natal quatro anos depois.



Figura 2: Itinerário da viagem de Marco Polo

1.2. Viagem de Zheng He

Zheng He nasceu em 1371, numa família muçulmana, de Kunyang (昆明), ao sul de Kunming (昆明), da província de Yunnan (雲南). O seu avô e bisavô fizeram a peregrinação a Meca, cidade sagrada islâmica. É provável que Zheng He tivesse escutado os relatos de suas viagens a terras longínquas, para ele poder ter um sonho de aventura marítima no alto mar.

Ele viveu numa etapa sumamente agitada de transformação social em que a Dinastia Yuan (1206-1368) foi substituída pela Dinastia Ming (1368-1644). Em 1381, após a derrota da Dinastia Yuan, ele foi tomado cativo e castrado, convertendo-se assim num eunuco na Corte Imperial. Acabou se tornando um conselheiro de confiança do imperador Yong Le (reinado entre 1403 e 1424), em troca do serviço

meritório em apoio à deposição do seu sobrinho, imperador antecessor.

Em 1405, o imperador Yong Le mandou Zheng He, como almirante de uma frota de centenas de embarcações, para sua primeira viagem, com destino ao sudeste asiático e ao subcontinente da Ásia Meridional, iniciando assim a grande obra de construir a verdadeira rota marítima da seda do sector oriental. Em sete viagens até 1433, ele percorreu por quase todos os portos desde a China até à costa oriental da África.

Viagem	Ano	Regiões e Países Visitados
1.ª Viagem	1405-1407	Champa, Java, Palembang, Malaca, Aru, Samudera, Lambri, Ceilão, Kochin, Calecute
2.ª Viagem	1407-1409	Champa, Java, Siam, Kochin, Ceilão
3.ª Viagem	1409-1411	Champa, Java, Malaca, Sumatra, Ceilão, Quilon, Kochi, Calecute, Sião, Lambri, Kayal, Coimbatore, Puttanpur
4.ª Viagem	1413-1415	Champa, Java, Palembang, Malacca, Sumatra, Ceilão, Quilon, Cochin, Calicut, Kayal, Pahang, Kelantan, Aru, Lambri, Ormuz, Maldivas, Mogadício, Barawa, Melinde, Aden, Mascate, Dhofar
5.ª Viagem	1416-1419	Champa, Pahang, Java, Malaca, Samudera, Lambri, Ceilão, Sharwavn, Kochi, Calecute, Ormuz, Maldivas, Mogadício, Barawa, Malindi, Áden
6.ª Viagem	1421-1422	Ormuz, Este de África, outros países da Arábia
7.ª Viagem	1430-1433	Champa, Java, Palembang, Malaca, Sumatra, Ceilão, Calecute, Fengtu... (18 países no total)

Figura 3: Viagens do almirante chinês Zheng He



Figura 4: Rota marítima (sector leste) aberta pelo almirante Zheng He

Em 1433, Zheng He morreu na última viagem, em Calecute, costa ocidental da Índia, no regresso, após a frota ter chegado a Ormuz. É muito possível que tenha morrido em alto-mar e que seu cadáver tenha sido lançado ao mar, apesar de sua sepultura ter sido encontrada em Nanquim, na colina de Niushou. Por aí, as frotas chinesas abandonaram suas aventuras no alto mar, e a rota marítima da seda terminou no Oceano Índico. A rota inteira que ligava a Ásia e a Europa só foi definitivamente concluída em 1498, quando Vasco da Gama chegou a Calecute, onde o almirante chinês havia falecido 65 anos atrás.

Além de ter sido uma importante marca da construção da rota comercial transoceânica, as viagens de Zheng He contribuíram para divulgar as influências chinesas e estabelecer relações amistosas com os países ao longo da rota, desde sudeste asiático até ao subcontinente. Segundo o líder religioso e erudito islâmico da Indonésia Buya Hamka (1908-1981), “O desenvolvimento do Islã na Indonésia e na Malásia está intimamente relacionado com um chinês muçulmano, o almirante Zheng He” (WANG MA, *s.d.*). Em Malaca, ele construiu celeiros, armazéns e uma paliçada, e muito provavelmente deixou para trás muitos dos seus grupos muçulmanos. Grande parte das informações sobre viagens de Zheng He foi compilada por Ma Huan, também muçulmano, que acompanhou Zheng He em várias das suas visitas de inspeção e serviu como seu cronista e intérprete. Em seu livro *A Perspetiva de Conjunto das Costas Oceânicas* (瀛涯勝覽), escrito em 1416, Ma Huan deu relatos muito pormenorizados de suas observações dos costumes e das vidas dos povos nos portos visitados.

1.3. Viagem de Vasco da Gama

Por sua vez, sessenta e quatro anos após a morte de Zheng He em Calecute, o rei D. Manuel I planeou em Portugal, na Europa, outra aventura marítima e confiou a Vasco da Gama o cargo de capitão-mor

da frota que, num sábado, dia 8 de Julho de 1497, zarpou de Belém, na foz do Rio Tejo, com destino à Índia, e chegou a Calecute em Maio do ano seguinte.

Tendo sido uma expedição essencialmente exploratória e levando cartas do rei D. Manuel I para os reinos a visitar ao longo do caminho de viagem, Vasco da Gama comandou cento e setenta homens, entre marinheiros, soldados e religiosos, distribuídos por quatro embarcações, respetivamente denominadas de São Gabriel, São Rafael, Bérrio e São Miguel (nau ligeira para transporte de mantimentos), para iniciar uma viagem perigosa e dolorosa, mas de importante significado para a história, pois esta aventura iria concluir a grande obra mundial de construção da rota marítima da seda, no sector oeste.

A 2 de Março de 1498, completando o contorno da costa africana, a armada chegou à costa de Moçambique, após haver sofrido fortes temporais perto de Boa Esperança. Em Fevereiro de 1498, Vasco da Gama seguiu para norte, desembarcando no porto de Melinde, onde o almirante chinês também fez escala em sua quarta viagem. Vasco da Gama e sua tripulação foram bem recebidos pelo sultão que lhes forneceu um piloto árabe, conhecedor do Oceano Índico, cujo conhecimento dos ventos de monções permitiu guiar a expedição até Calecute, na costa sudoeste do subcontinente da Ásia Meridional.

Em 20 de Maio de 1498, a frota alcançou Kappakadavu, próxima a Calecute, no atual estado indiano de Kerala, onde foi estabelecida a Rota do Cabo e aberto o caminho marítimo dos Europeus para a Índia, graças ao que o sector leste da rota marítima da seda aberto por Zheng He e o sector oeste por Vasco da Gama foram inteiramente ligados, embora o seu objetivo inicial, segundo D. Manuel I, fosse o estabelecimento do definitivo contorno da sonhada rota comercial até às fontes produtoras de especiarias.

Vasco da Gama ficou em Calecute por pouco mais de três meses. A 29 de Agosto de 1498, ele levantou as âncoras e regressou a Portugal em Setembro de 1499, transportando especiarias da Índia.

Depois, Vasco da Gama fez mais duas viagens à Índia para consolidar a rota por ele aberta. A segunda viagem foi feita a 12 de Fevereiro de 1502, quando Vasco da Gama comandou nova expedição com uma frota de vinte navios de guerra, para cumprir os interesses portugueses no Oriente. E a terceira, em 1524, quando ele foi enviado de novo para o subcontinente indiano, para substituir o governador Duarte de Meneses. Entretanto, Vasco da Gama contraiu malária pouco depois de ter chegado a Goa e faleceu na véspera de Natal do mesmo ano, na cidade de Cochim, a 150 km de distância ao sul de Calecute, cidade de chegada de sua primeira viagem.



Figura 5: Rota marítima (sector oeste) aberta por Vasco da Gama

Durante séculos, os países ao longo destas rotas, inclusive os territórios da língua portuguesa e outros espaços de influências lusófonas, tinham mantido relações amistosas, fomentando, em conjunto, a prosperidade económica e o progresso da civilização humana. O espírito da rota marítima da seda, alicerçado nomeadamente na paz e cooperação, abertura e inclusão, aprendizagem e benefício recíproco, torna-se um símbolo duradouro de comunicação

e cooperação entre o Oriente e o Ocidente, e património de toda a humanidade.

2. Nova estratégia económica mundial de "rota da seda" e "rota marítima da seda"

Historicamente, as duas rotas comerciais – uma terrestre e outra marítima – têm desempenhado importantíssimo papel pelo fomento do comércio mundial e reforço de intercâmbios culturais entre o Oriente e o Ocidente. Em dois milénios, os povos do Oriente e do Ocidente foram beneficiados por estas duas rotas, tendo intensificado os intercâmbios culturais e comerciais. Entretanto, devido à guerra de ópio em 1840, as grandes potências ocidentais arrombaram as portas da China, na intenção de partilhar os territórios e seus recursos, também através da rota marítima que, entretanto, esta vez, não foi de seda, mas sim de guerra.

Finalmente, esta história de humilhação acabou em 1949. A partir daí, a China teve um desenvolvimento muito rápido desde a proclamação da República Popular, nomeadamente desde 1978, ano em que Deng Xiaoping definiu a política de reforma e abertura económica. Hoje em dia, no século XXI, a China já se converteu numa grande economia mundial e numa das importantes locomotivas para levar diversos países do mundo, inclusive países ocidentais, a livrar-se da crise económica. Aproveitando as ciências e tecnologias mais avançadas e globalização económica mundial, o governo chinês formulou grande estratégia de desenvolvimento económico, baseada em antigos termos de duas “rotas da seda”, e lhes deu significados inteiramente novos, graças ao que os países e regiões ao longo das rotas poderão desenvolver as relações bilaterais e multilaterais.

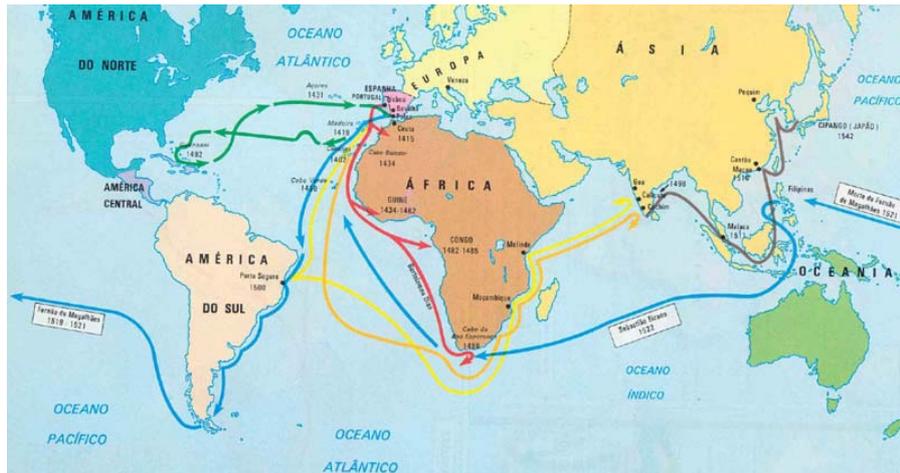


Figura 6: Antiga rota marítima para circun-navegação

Atualmente, a situação internacional conheceu enormes mudanças em relação à época em que foram abertas antigas rotas terrestres e marítimas da seda. Mas o espírito de nossos antepassados pela comunicação entre o Oriente e o Ocidente continua a estimular a determinação e o entusiasmo de diversos povos do século XXI. Inspirados em códigos de milênios com novos componentes, eles querem dar nova energia às antigas rotas, para estreitar as relações amistosas e fomentar o comércio internacional. Por isso, as antigas rotas readquiriram nova vitalidade e juventude, e atravessam os continentes da Ásia, da Europa e da África, fazem a ligação ao círculo mais dinâmico da Ásia Oriental e ao círculo mais desenvolvido da Europa, e abrangem vários países com enorme potencial para o desenvolvimento económico.

Ao longo das duas rotas, a população totaliza 4,4 mil milhões e reúne um volume económico de 21 mil milhões de dólares, o que representa, respetivamente, 63% e 29% do mundo inteiro. Seguindo a antiga rota terrestre da seda, a faixa económica parte da China, passando pela Ásia Central, Ásia Oeste e Rússia, chega assim à Europa. Seguindo a antiga rota marítima da seda, uma nova rota do

século XXI é projetada da costa chinesa até à Europa através do Pacífico, Índico, Atlântico e do mar Mediterrâneo.

Assim, os chineses, inspirados no espírito da antiga rota da seda, planearam uma nova estratégia económica de "Uma faixa e uma rota", que proporcionará ao mundo um caminho de cooperação de benefício mútuo na promoção do desenvolvimento comum. Neste momento crítico em que todo o mundo encara a recuperação fraca da economia global e a complexidade das situações internacionais e regionais, torna-se cada vez mais importante preservar o espírito da "rota da seda", no sentido de estreitar as relações entre os países, promover a cooperação de igualdade e de benefício recíproco, e enfrentar os desafios de mãos dadas. Neste sentido, "uma faixa e uma rota" é, na sua natureza aberta e inclusiva, propícia para cooperações globais e não se limita à área da antiga rota da seda, tanto na terra como no mar.

Relativamente a Portugal, a rota marítima da seda do século XXI também tem importantíssimo significado, pois este país e a China foram os dois pioneiros que abriram a rota marítima da seda na história. Tanto na história como na realidade, este país tem toda a razão para ser um dos importantes parceiros da China para concretizar a grande estratégia. Tal como disse o Dr. Jorge Rangel: "Portugal é um estado-membro importante da União Europeia, e ao mesmo tempo um bom amigo e parceiro da China. Na história, Portugal tinha a tradição de navegação e os descobrimentos marítimos abriram o caminho marítimo ao Oriente, contribuindo assim para a conexão dos continentes e para a emergência da globalização." (RANGEL, 2015)

Relativamente à lusofonia, atualmente, em todo o mundo, há oito países e vários territórios da língua portuguesa espalhados por quase todos os continentes da terra: Europa, América, África e Ásia. Estes países têm, num total, mais de 267 milhões de população que representam 4,7% da população global, e 10,71 milhões de km² de territórios que representam 7,2% da área total do mundo. Por isso, obviamente, a língua portuguesa é uma das importantes línguas

veiculares no mundo de hoje. Por outro lado, quase todos os países da língua portuguesa estão situados ao longo da rota marítima da seda do século XXI.

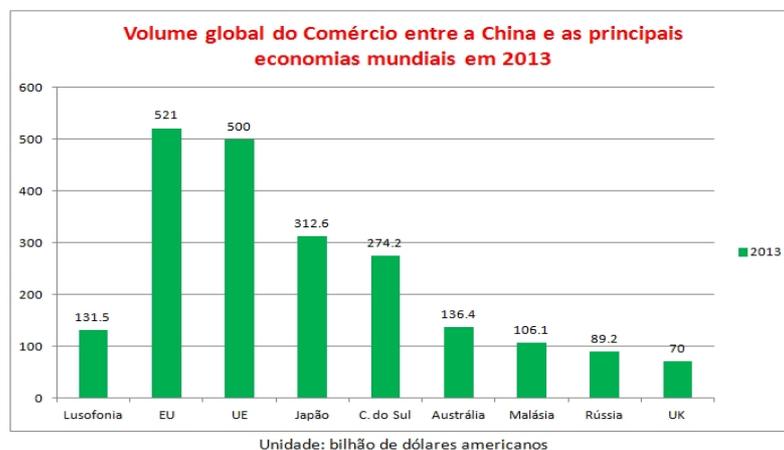


Figura 7

Segundo o diagrama supradito (dados fornecidos pela Direção Geral de Alfândega da China), o volume de comércio entre a China e o mundo lusófono não pode ser menosprezado, pois, exceto Estados Unidos, União Europeia, Japão e a Coreia do Sul, o volume global de comércio entre a China e o mundo lusófono é quase igual à Austrália. Por outro lado, no mundo lusófono, a maior parte dos países da língua portuguesa pertence ao terceiro mundo, ou seja, são países menos desenvolvidos. Mesmo assim, o volume global do comércio entre a China e o mundo lusófono em 2013 representa 25% do mesmo entre a China e os Estados Unidos, a maior e superpotência no mundo, facto incrível dez anos atrás!

Por outro lado, Portugal está situado na extremidade ocidental da Europa, ocupando sempre a porta do Mediterrâneo para o Atlântico. Por isso, historicamente, sempre foi um ponto de partida e um ponto

de chegada no sector oeste da rota marítima da seda. Hoje em dia, esta importância é cada vez mais relevante, apesar de ter sido um País menos populoso e com menos território na Europa. Por isso, a China sempre presta a maior atenção a desenvolver as relações com Portugal, tal como disse o embaixador chinês: “As relações sino-portuguesas encontram-se num novo ponto de partida, com novas oportunidades. A parte chinesa está disposta a desenvolver de forma dinâmica a cooperação em todas as áreas”².

Por sua vez, Portugal também tem grande interesse para se integrar na estratégia económica de “uma faixa e uma rota”. O Ministro dos Negócios Estrangeiros de Portugal, Rui Machete, sublinhou recentemente a “excelência do relacionamento político e diplomático entre Portugal e a China”, e “grandes investimentos de companhias chinesas no processo de privatizações de empresas portuguesas nos sectores da energia e segurador, com o reforço das relações económicas bilaterais”³.

Após a criação do Fórum para a Cooperação Económica e Comercial entre a China e os Países da Língua Portuguesa em 2003, a China e o mundo lusófono esforçaram-se por desenvolver as relações económicas e comerciais, obtendo resultados satisfatórios sem precedentes. Os dados de estatística demonstram que, hoje em dia, os países da língua portuguesa tornaram-se importantes e inseparáveis parceiros para incentivar o desenvolvimento económico de ambas as partes, e atenuar a crise económica na arena internacional, apesar de a maior parte destes países terem sido regiões menos desenvolvidas.

² Huang Songfu, no colóquio comemorativo dos 10 anos de parceria estratégica Portugal-China, dia 4 de Junho de 2015, na Sala do Senado da Assembleia da República, em Lisboa.

³ Rui Machete, no colóquio comemorativo dos 10 anos de parceria estratégica Portugal-China, dia 4 de Junho de 2015, na Sala do Senado da Assembleia da República, em Lisboa.

Unidade: milhão de dólares americanos

	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Angola	2351.7	4910.9	6954.6	11827.5	14120.0	25311.4	17061.8	24816.7	27670.8	37502.5	35912.9	37071.2
Brasil	7988.6	12359.0	14817.3	20300.0	29705.0	48573.1	42399.5	62548.7	84503.1	85484.7	89855.7	86900.9
Cabo Verde	2.6	2.8	5.2	10.1	14.7	13.3	35.4	34.3	49.6	57.5	61.2	51.2
Guiné Bissau	12.4	6.0	5.8	5.7	7.5	7.4	24.8	13.3	19.0	22.5	28.6	67.1
Moçambique	71.7	119.4	165.0	207.7	284.1	414.3	516.7	697.8	954.0	1344.5	1648.3	3622.9
Portugal	601.0	869.3	1235.9	1713.5	2210.8	2691.2	2404.4	3267.5	3963.2	4019.9	3908.0	4802.1
Timor Leste	1.1	1.7	1.3	16.8	9.5	9.3	23.3	43.1	72.1	63.2	47.7	60.4
S.T. Príncipe	0.2	1.6	0.6	1.2	1.8	1.9	2.2	2.1	1.8	3.1	4.8	5.7
	11029.3	18270.7	23185.7	34082.5	46353.4	77021.9	62468.1	91423.5	117233.6	128497.9	131467.2	132581.5

Figura 8: Volume de comércio entre a China e os países lusófonos
(dados fornecidos pela Direção Geral de Alfândega da China)

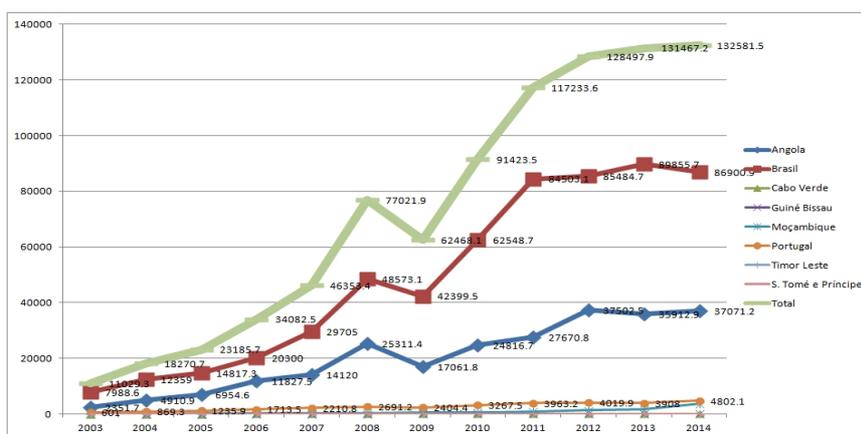


Figura 9: Aumento comercial entre a China e o mundo lusófono
(dados fornecidos pela Direção Geral de Alfândega da China)

III. A língua portuguesa e a rota marítima da seda do séc. XXI

Se fosse necessário revelar os fatores que fortaleceram a posição da língua portuguesa na rota marítima da seda do século XXI, teríamos que citar o facto histórico que demonstra Portugal ter sido um dos principais construtores da rota marítima da seda. Nos anos de grandes descobrimentos marítimos, os aventureiros e marinheiros portugueses semearam a cultura e a língua em muitos lugares ao longo da rota marítima da seda.

Durante séculos, a língua portuguesa teve profunda influência em países e regiões ao longo da rota marítima da seda, ao fomentar o intercâmbio cultural e comercial entre os dois lados da terra. Portugal é um país pequeno e menos populoso, mas deixou, durante os cinco séculos, relevantes e inapagáveis selos linguísticos e culturais ao longo da rota marítima da seda. Os factos comprovam que, nos primeiros séculos após a iniciativa de descobrimentos marítimos, a língua portuguesa constituiu uma língua de grandes influências ao longo da rota marítima desde Europa à Ásia, por causa do Tratado de Tordesilhas entre Portugal e Espanha, assinado em Junho de 1494, para dividir as terras "descobertas e por descobrir" por ambas as Coroas fora da Europa.

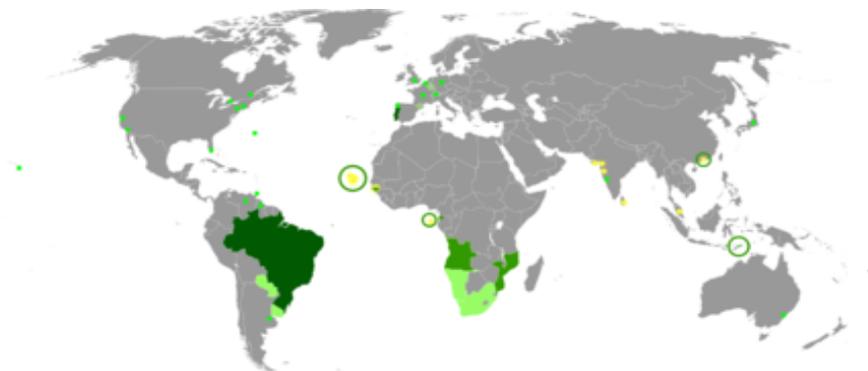


Figura 10: Influência da língua portuguesa na rota marítima de seda ao longo de séculos

Por outro lado, a política de "enxerto masculino" de Afonso Albuquerque e a evangelização dos jesuítas também aceleraram o ritmo de divulgação da língua portuguesa ao longo da rota marítima da seda, cujos elementos tornaram-se partes inseparáveis das culturas locais. Mesmo hoje, as palavras de origem lusófona aparecem, de vez em quando, em algumas línguas asiáticas, da Índia, do Sri Lanka, da Tailândia, da Malásia, da Indonésia, do Japão, até da China, nomeadamente no Cantonês, dialeto com muitos falantes no Sul da China.

Além disso, no decorrer de sua expansão no Oriente, nomeadamente nas regiões onde viviam etnias diferentes, a língua portuguesa foi integrada em idiomas locais, tornando-se uma língua comum que facilita a comunicação entre as diversas comunidades de origem diferente. O exemplo disso é o crioulo de formas coloridas, baseado em português e classificado por ordem geográfica e de língua de substrato, que têm plena vitalidade até hoje. Em Macau, é o patuá, importante idioma veicular dentro da comunidade de macaenses da velha geração.

A seguir, apresentam-se quadros que mostram crioulos de países e regiões ao longo da rota marítima da seda com fortes influências da língua portuguesa (cf. PEREIRA, 2006).

Crioulos afro-portugueses

<ul style="list-style-type: none"> • Crioulos da Alta-Guiné 	<ul style="list-style-type: none"> • Cabo Verde (Kauberdianu) Sotavento; Barlavento • Guiné-Bissau (Kriol) • Casamança
<ul style="list-style-type: none"> • Crioulos do Golfo da Guiné 	<ul style="list-style-type: none"> • São Tomé: São-tomense ou Forro; Angolar • Príncipe: Princípense ou Lunguyê • Ano Bom: Fá d'Ambô ou Anobonense

Crioulos indo-portugueses

<ul style="list-style-type: none"> • Índia 	<ul style="list-style-type: none"> • Diu (Língua dos velhos) • Damão (Língua da casa) • Bombaim (crioulo indo-português de Bombaim) • Korlai (crioulo de Korlai) • Quilom (crioulo indo-português de Quilom) • Tellicherry (crioulo indo-português de Tellicherry) • Cananor (crioulo indo-português de Cananor) • Mangalore (crioulo indo-português de Quilom) • Cochim e Vaipim (crioulo indo-português de Cochim) • Costa de Coromandel • Bengala (crioulo indo-português de Bengala)
<ul style="list-style-type: none"> • Sri Lanka 	<ul style="list-style-type: none"> • Trincomalee e Batticaloa • Mannar • Puttallam

Crioulos malaio-portugueses

• Malásia (Kristang)	<ul style="list-style-type: none"> • Malaca • Kuala Lumpur • Singapura
• Indonésia	<ul style="list-style-type: none"> • Java (crioulo português de Java) • Flores (crioulo português de Flores) • Ternate (Portugis) • Ambon (Portugis) • Macassar (Portugis)
• Timor	• (crioulo português de Bidau)
• Malaio Manado	• crioulo de base malaia com forte influência portuguesa (Indonésia)

Crioulos sino-portugueses

• Patuá	(Macau, Hong Kong e outros sítios de diáspora macaense)
• Cantonês⁴	(dialeto da língua chinesa com influência da língua portuguesa)

Na história, obviamente, as línguas, nomeadamente a língua portuguesa, desempenharam importante papel pela construção e salvaguarda da antiga rota marítima da seda, pois a língua é um veículo indispensável para carregar todos os componentes políticos, culturais e comerciais. Os fatos históricos comprovam que, hoje em dia, o português continua a ser uma língua insubstituível para desenvolver as relações económicas e culturais entre a China e os países lusófonos ao longo da rota marítima da seda, no enquadramento global de concretização da estratégia económica de “uma faixa e uma rota”.

Felizmente, as instituições de ensino superior da República Popular da China estavam conscientes de perspetivar o desempenho e o futuro da língua portuguesa antes de o governo ter definido a estratégia de “uma faixa e uma rota”, e tomaram a iniciativa de criar

⁴ O Cantonês não é um crioulo da língua portuguesa, mas um dialeto da língua chinesa. Entretanto, com a presença da língua portuguesa em Macau por mais de quatro séculos, este idioma absorveu muitas palavras portuguesas ou aportuguesadas, tais como *sofá*, *betão*, *bacalhau*, *lã*, etc..

mais cursos desta língua desde o ano de 2000, com base nas experiências obtidas pela Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim e pela Universidade de Estudos Internacionais de Xangai. Agora, cerca de trinta escolas de ensino superior já criaram este curso, preparando milhares de profissionais da língua portuguesa que estão a trabalhar nos países e regiões da língua portuguesa, ao longo da rota marítima da seda do século XXI.

A estratégia económica de “uma faixa e uma rota” traz novas oportunidades para desenvolver o ensino da língua portuguesa na China. Muitas escolas têm criado o curso de Português para formar profissionais bilingues, mas seus finalistas foram rapidamente absorvidos pelo mercado de recursos humanos, em resposta à necessidade iminente das empresas públicas e privadas. Mesmo assim, a procura continua a ser grande.



Figura 11: Desenvolvimento dos cursos de português
(LI CHANGSEN, 2015: 56)

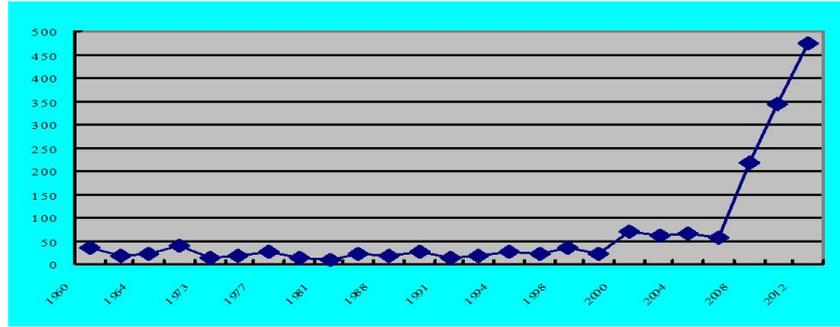


Figura 12: Crescimento de estudantes da língua portuguesa na R.P. da China

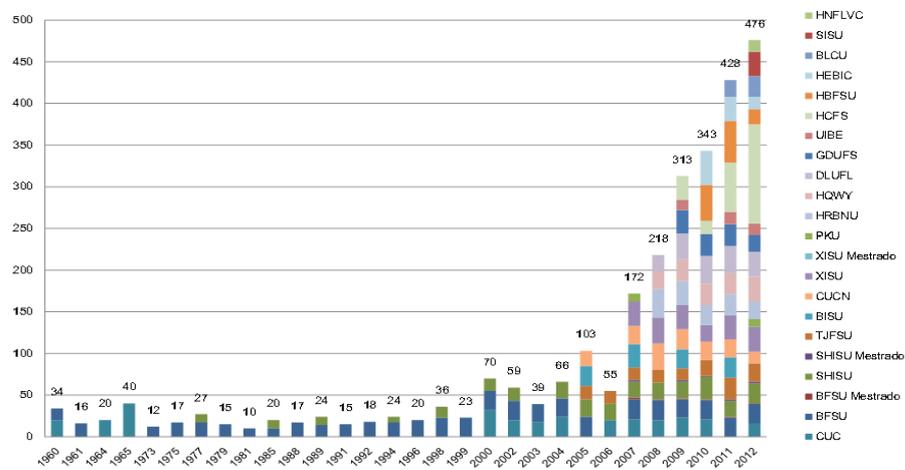


Figura 13: Número de estudantes nos últimos cinquenta anos (LIU GANG, 2015: 119)

Entretanto, o apogeu da língua portuguesa na China também traz novos problemas. Muitas escolas superiores encaram grandes dificuldades devido à falta de professores qualificados e experientes, e de materiais pedagógicos padronizados, por motivo de desenvolvimento demasiadamente rápido e falta de recursos. O corpo docente é novo e os materiais pedagógicos são velhos.

Para resolver estes problemas, muitos docentes jovens estão a buscar oportunidades de receber a formação contínua na respectiva área através de diversos cursos de mestrado ou doutoramento, enquanto insistem em lecionar nas aulas. Ao mesmo tempo, as diversas escolas esforçaram-se por estabelecer cooperação interinstitucional, no intuito de prestar ajuda mútua e trocar experiências pedagógicas numa plataforma. O exemplo disso é o encontro de hoje, em Xangai, com a presença de docentes vindos de diversas cidades da China, inclusive de Macau, para debater a nova situação do ensino da língua portuguesa.

A coexistência de oportunidade e de desafio comprova que o caminho do ensino da língua portuguesa não é nada fácil, tal como a rota marítima da seda na história, cheia de tempestades, vendavais, vagalhões e naufrágios, descritos por Luís de Camões, na sua imortal obra *Os Lusíadas*: nem todos os dias “com vento sossegado prosseguia, pelo tranquilo mar, a longa rota” (Canto VI, est. 38.). O que a rota trouxe para a humanidade não foi somente riqueza, amizade e prosperidade, mas também, num certo período, angústia, fome e tragédia, inclusive a guerra, como no século XIX.

No fim de contas, o caminho é sinuoso e áspero, mas o futuro é brilhante e próspero. Os docentes jovens têm menos experiências, mas têm seus pontos fortes. Eles são capazes de superar todas as dificuldades e encarar o desafio, para construir uma rota inteiramente nova de ensino da língua portuguesa na China. Tal como disse Mao Tsetung, “O mundo é vosso, também é nosso, mas a final de contas, é vosso. Plenos de vigor, vocês são como Sol pelas oito ou nove horas da manhã, a esperança está depositada em vosso ombro.”⁵

Há dois mil e duzentos anos, o grande poeta patriótico chinês Qu Yuan⁶ disse no seu comovente poema «Lamento» (frase 97):

⁵ Discurso de Mao Tsetung na entrevista com estudantes chineses em Moscovo, da União Soviética, no dia 17 de Novembro de 1957.

⁶ Qu Yuan (屈原, 340 a.C.-278 a.C) foi um poeta chinês do sul do *Estado de Chu* durante o

*A rota é longa e tão longa,
que eu vou procurar a verdade
no Céu e na terra sem fim!*

Em dois milénios, o espírito patriótico dos versos de Qu Yuan tem estimulado o povo chinês para superar as dificuldades e procurar a verdade, a paz, a justiça e a prosperidade social.

Por isso, para concretizar a estratégia económica de "uma faixa e uma rota" em benefício dos povos do mundo inteiro, o que nós podemos fazer é construir melhor outra importante rota, que é rota das línguas, para facilitar a comunicação entre todos os povos ao longo da rota marítima da seda, nomeadamente entre o povo chinês e os povos da lusofonia.

Para terminar, gostaria de aproveitar uns versos de Luís de Camões, em sua grande e brilhante obra *Os Lusíadas* (Canto I, est. 29), que exalta muitas vezes esta rota cheia de angústia e alegria:

*E porque, como vistes, têm passados
Na viagem tão ásperos perigos,
Tantos climas e céus exprimentados,
Tanto furor de ventos inimigos,
Que sejam, determino, agasalhados
Nesta costa Africana, como amigos.
E, tendo guarnecido a lassa frota,
Tornarão a seguir sua longa rota.*

Período dos Reinos Combatentes. A sua obra está principalmente compilada numa antologia poética denominada *Elegias de Chu*. Foi o primeiro poeta chinês importante na história da literatura do país.

Referências bibliográficas

LI CHANGSEN (James) (2015). Nova Expansão da Língua Portuguesa na China. In *Actas do 2.º Fórum Internacional de Ensino da Língua Portuguesa na China*, IPM, pp.51-74.

LIU GANG (João) (2015). Planeamento do Ensino do Português Língua Estrangeira na República Popular da China. In *Actas do 2.º Fórum Internacional de Ensino da Língua Portuguesa na China*, IPM, pp.111-131.

PEREIRA, Dulce (2006). *Crioulos de base portuguesa*. Lisboa: Caminho.

RANGEL, Jorge (2015, 1 de Junho). *Jornal Tribuna de Macau*.

WANG MA, Rosey (*s.d.*). Chinese Muslims in Malaysia, History and Development. Disponível em http://210.0.141.99/eng/malaysia/Chinese_Muslim_in_Malaysia.asp (Consultado em Julho de 2015)

A importância de um dicionário de codificação como o da Academia das Ciências de Lisboa no ensino-aprendizagem do Português

João Malaca Casteleiro*

O dicionário e a gramática têm sido tradicionalmente considerados como auxiliares indispensáveis no ensino-aprendizagem de línguas, encaradas quer como maternas, quer como estrangeiras. A sua importância foi maior nos métodos tradicionais e decresceu substancialmente com as metodologias modernas, sobretudo com a abordagem comunicativa. Esta diferença é muito fácil de explicar. Como os métodos tradicionais se limitavam praticamente a desenvolver as capacidades de compreensão da leitura e da elaboração textual, a gramática e o dicionário, conjuntamente com o livro de textos, eram fundamentais. Com as metodologias modernas, além destas duas capacidades, procura-se também desenvolver as capacidades de compreensão e expressão orais. Estas novas exigências do ensino-aprendizagem obrigam a que os auxiliares instrumentais sejam muito mais completos. Assim, os manuais concebidos para o efeito já incluem, de certo modo, o dicionário e a gramática incorporados, pois contêm explicações gramaticais e vocabulares pormenorizadas para cada unidade didática e incluem, por vezes, um apêndice gramatical e o levantamento do vocabulário pertinente no fim do livro. Aceita-se hoje, claramente, que as explicações gramaticais e as indicações vocabulares possam até ser traduzidas na língua materna do aluno, sobretudo nos primeiros níveis, para que a aprendizagem seja mais eficaz. É isto que se verifica, por exemplo, nos

* Professor catedrático jubilado da Universidade de Lisboa

manuais de *Português Global*, destinados a aprendentes chineses, nos quais colaborámos e que são editados pelo Instituto Politécnico de Macau.

Nestas circunstâncias, qual é então a pertinência do tema que aqui me proponho tratar?

Na minha perspetiva, se o uso do dicionário, como auxiliar autónomo, perdeu importância nos primeiros níveis de aprendizagem, ele continua a ser um auxiliar precioso nos níveis mais avançados e pode sempre dar ao professor uma ajuda importante, como veremos na parte final da minha exposição.

Convém frisar que estou a utilizar o termo “dicionário” no sentido de “dicionário de língua”. Os dicionários deste tipo podem ser monolíngues, bilingues ou multilingues. Um dicionário bilingue pode ser mais útil nos primeiros níveis de aprendizagem, mas um dicionário monolíngue será decerto mais adequado nos níveis mais avançados e como auxiliar de ensino. Os dicionários de língua (monolíngues) podem ser essencialmente de dois tipos: descodificadores (ou de descodificação) e codificadores (ou de codificação). Os do primeiro tipo são em geral mais simples, pois visam essencialmente ajudar o utilizador a esclarecer os significados ou aceções das palavras, ou seja – passe o pleonasma – a descodificar o código que é a língua. Já os de codificação são muito mais completos, pois têm como objetivo auxiliar o utente na elaboração textual, quer dizer, a construir o código em que se formata a língua. Ora, o Dicionário da Academia pertence a este último tipo. Veremos adiante, de uma forma mais desenvolvida, as características deste como dicionário de codificação.

A publicação do *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea* da Academia das Ciências de Lisboa, em 2001, pela Editorial Verbo, constituiu uma lufada de ar fresco no panorama da lexicografia portuguesa. Nos meios culturais, linguísticos, docentes e jornalísticos, foi recebido com grande curiosidade e muita aceitação, de tal modo

que a primeira tiragem de dez mil exemplares se esgotou em menos de quinze dias. É claro que nestas situações surgem sempre uns velhos do restelo, desfazendo e insurgindo-se, ou porque o dicionário deu guarida a palavras como *bné*, ou porque no riquíssimo *corpus* textual que lhe serviu de apoio não se incluía este ou aquele autor, sobretudo o próprio, ou porque – crime antipatriótico de lesa-língua! – nele se acolhiam abonações dos *media* e até da linguagem oral.

Mas a verdade é que de entre as vozes mais avisadas, sobretudo de entre aquelas que sabem como se faz um dicionário, ou porque são estudiosos desta matéria, ou porque são autores de dicionários e sabem por experiência própria que é mais fácil criticá-los do que fazê-los, vieram os maiores elogios ao novo dicionário. Vejamos, pois, alguns desses testemunhos.

Assim, Maria Tereza Biderman, infelizmente já falecida, que era professora universitária no Brasil, linguista e lexicógrafa, autora e coautora de vários dicionários de português, consagra um longo comentário ao Dicionário da Academia, em artigo de dezassete páginas publicado em 2003, na revista *Alfa*, de São Paulo, intitulado “*Dicionários do português: da tradição à contemporaneidade.*” Deste comentário destaco alguns passos. No primeiro que cito a seguir, Maria Tereza Biderman enumera de forma sucinta as fontes lexicais inovadoras em que se baseia o dicionário e caracteriza-o de forma lapidar:

“O *Dicionário da Academia* utilizou como *corpus de referência*: obras publicadas desde 1824 até 1994 (Portugal, Brasil e países lusófonos de África); obras institucionais portuguesas; Diário da Assembleia da República; leis e um *corpus* do Supremo Tribunal de Justiça; periódicos: jornais e revistas. No item relativo à bibliografia utilizada, constam dicionários variados da língua portuguesa e de outras línguas: latim, francês, inglês, etc. Trata-se de uma *obra descritiva* mas também *normalizadora* no que se refere à grafia, à fonética, à hifenação de compostos e com respeito ao problema do aportuguesamento de estrangeirismos.”

No final da sua substancial análise, na qual também destaca naturalmente alguns aspetos menos conseguidos ou menos positivos, pois também consideramos nós que os há, Maria Tereza Biderman conclui:

“Apesar de tudo, o *Dicionário da Academia* (...) é certamente um dos melhores dicionários gerais do português contemporâneo, se não o melhor. Fundamentou-se em critérios científicos e é coerente na sua estrutura e descrição do léxico. Ademais, e esta é uma das suas maiores virtudes, baseou-se em um *corpus* de textos do português realmente produzidos.”

Outro testemunho particularmente importante sobre o Dicionário da Academia é dado pela linguista, lexicógrafa e também professora universitária Isabel Casanova no seu livro *A língua no fio da navalha*, publicado pela Universidade Católica Portuguesa em 2006.

Assim, diz a Autora, no capítulo intitulado “*Um Dicionário para quê e para quem?*”, a propósito do Dicionário da Academia: “Este dicionário é em muitos aspetos inovador: inovador pela transcrição fonética completa e sistemática, inovador pela adoção ousada de neologismos indiscutivelmente aceites e já de uso corrente na língua portuguesa, pela riqueza das abonações, por um vastíssimo grupo de gentílicos e outros derivados de nomes próprios e pelo alargamento do léxico para além das fronteiras da Europa” (p. 52).

Noutro capítulo do mesmo livro, intitulado “*Os neologismos*”, Isabel Casanova louva a posição adotada nesta matéria pelo Dicionário da Academia, nos seguintes termos:

“Muitos autores consideram os neologismos gregos, latinos e árabes como neologismos ‘aceitáveis’, enquanto os estrangeirismos ingleses e franceses, mas sobretudo os ingleses por serem de formação anglo-saxónica, ‘estranhos’ e ‘perigosos’ para a ‘independência nacional.’ (...). O *Dicionário da Língua Portuguesa* recentemente publicado pela Academia das Ciências de Lisboa segue já uma filosofia bem mais radical, e talvez mais coerente: não só integra todos os estrangeirismos usados no português atual, como propõe para cada

um deles uma ortografia inteiramente portuguesa. Encontramos, por exemplo, *cóbói* ao lado de *comboy*, *slógane* ao lado de *slogan*, *klaxon* ao lado de *cláxon*, *quivi* ao lado de *kivi*, palavras que tanta polémica geraram nos meios de comunicação social, isto é, nos *media*, para recorrer a uma palavra latina, é certo, mas que o português foi buscar ao inglês e que ainda hoje se ouve frequentemente com pronúncia inglesa” (pp. 95-96).

Outro testemunho importante sobre o Dicionário da Academia é-nos dado por Margarita Correia, também linguista, lexicógrafa e professora universitária, numa comunicação intitulada “*Lexicografia no início do século XXI – novas perspetivas, novos recursos e suas consequências*”, apresentada em 2008 e depois publicada na obra *Léxicon – Dicionário de Grego - Português, Atas de Colóquio* (Coord. de Manuel Alexandre Júnior, edição do Centro de Estudos Clássicos da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa). Cito, pois, dessa comunicação, o seguinte passo:

“Nos primeiros anos do presente século, Portugal conheceu a publicação de três dicionários gerais da língua que enriquecem decisivamente a oferta lexicográfica do nosso país: o *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea* (DLCP), em 2001, a versão portuguesa do *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, em 2002-2003, e o *Grande Dicionário da Língua Portuguesa*. Tendo sido elaborado de raiz, o DLCP, com todos os seus erros, as suas faltas de sistematicidade e as escolhas discutíveis que apresenta, é aquele que, como projeto de dicionário, mais se aproxima daquilo que pode ser considerado um dicionário concebido de acordo com os recentes avanços da lexicografia: ele incorpora avanços da lexicografia de aprendizagem desenvolvida nos últimos anos. Assumindo-se como um dicionário geral da língua, ele funciona, também, como um dicionário apto para a compreensão e a produção em português europeu, incorporando um acervo importantíssimo de informação gramatical sobre cada uma das entradas que descreve e uma microestrutura rica e bem estruturada, contemplando uma quantidade de remissões que possibilitam o enriquecimento vocabular dos seus consulentes.”

Álvaro Iriarte Sanromán, igualmente linguista, lexicógrafo, professor universitário e autor de dicionários, apresentou em 2004 um trabalho original e inovador, intitulado “*Dicionários Codificadores*”, que foi publicado numa coletânea de estudos de homenagem a Vítor Aguiar e Silva. O objetivo deste estudo, definido logo no início, é o seguinte:

“O objetivo deste trabalho será mostrar em que medida os principais dicionários monolíngues portugueses de que dispomos no mercado fornecem informação (gramatical, combinatória, pragmática, etc.) suficiente para servirem como ferramentas para produzir ou codificar um texto em português. Tentaremos quantificar, de maneira aproximada, esta informação, para assim poder justificar a resposta a perguntas que frequentemente me foram colocadas, do tipo: Qual é o melhor dicionário de português? Que dicionário posso utilizar para aprender português? Que dicionário me pode ajudar a escrever em português? Etc.”

Um pouco mais adiante, no mesmo texto, Álvaro Iriarte Sanromán estabelece de forma muito clara em que consiste um dicionário codificador:

“Um dicionário codificador ou de produção é uma ferramenta pensada para ajudar o utilizador a elaborar textos numa língua, normalmente segunda ou estrangeira, ainda que também se possa conceber um dicionário codificador para a língua materna. A característica mais importante deste tipo de dicionários é que deverão fornecer ao utilizador mais informação morfosintática, semântica e pragmática do que um dicionário descodificador, uma vez que na atividade descodificadora aplicamos estratégias de tipo textual ou pragmático que nos permitem inferir o significado de determinada palavra ou combinação lexical, estratégias das quais não dispomos no momento da codificação linguística.”

Para levar a cabo a sua análise, o Autor selecionou os lemas a seguir indicados, a partir de uma listagem dos 100 lemas mais frequentes do *corpus* CETEMPúblico (<http://www.linguateca.pt/>

CETEMPUBLICO): “a) 15 palavras lexicais ou plenas, das quais: - Os 5 primeiros substantivos: *ano, dia, país, vez, conto*. - 5 verbos: *fazer, ir, dizer, passar, dar*. - 3 adjetivos: *grande, bom, último*. - 2 advérbios: *ontem, hoje*.
b) 4 palavras gramaticais ou funcionais: *de, o, que, ser*.”

Selecionou de seguida, além do Dicionário da Academia, mais 10 grandes dicionários de língua portuguesa, publicados entre 1980 e 2001, ou seja, o Aulete (1987), o Aurélio Século XXI (1999), o Cândido de Figueiredo (1982), o Houaiss versão brasileira (2001), o Machado (1981), o Michaelis (1998), o Morais compacto (1980), o Lello (1996), o Porto Editora (1994) e o Universal (1995).

Em seguida, pesquisou e procurou quantificar os seguintes aspetos: 1) número de subentradas; 2) número de aceções; 3) transcrição fonética; 4) exemplos e abonações; 5) etiquetagem gramatical, ou seja, informações, restrições ou explicações ortográficas, morfológicas, sintáticas, semânticas, lexicais, etc.; 6) etiquetagem enciclopédico-cognitiva, isto é, áreas do conhecimento, etc.; 7) etiquetagem pragmático-retórica, ou seja, restrições e informações de natureza pragmática, retórica ou contextual.

Procedendo depois à quantificação de cada um destes sete parâmetros para cada um dos onze dicionários mencionados, o Autor apresentou resultados muito interessantes, que nos permitem concluir o seguinte: o Dicionário da Academia ocupa a 1.ª posição quanto aos parâmetros 1, 3, 4 e 7 atrás enunciados; está na 2.ª posição quanto aos parâmetros 5 e 6 e só no parâmetro 2 se encontra na 6.ª posição, ou seja, a meio da escala. Em conclusão e considerando o gráfico no qual o Autor apresenta os resultados globais, o Dicionário da Academia ocupa claramente a 1.ª posição, com 83,54%, seguido do Houaiss com 76,9%, do Aulete com 70,56%, do Aurélio com 48,57% e, depois, de todos os outros.

Desta análise conclui-se, pois, que o Dicionário da Academia é o que melhor responde às perguntas inicialmente formuladas pelo Autor, ou seja: “Qual é o melhor dicionário de português? Que dicionário

posso utilizar para aprender português? Que dicionário me pode ajudar a escrever português?”

Voltaremos a esta questão mais adiante para vermos quanto importante é a contribuição do Dicionário da Academia para o ensino-aprendizagem do português como língua estrangeira.

Vejam agora qual a influência do Dicionário da Academia nos dicionários de língua portuguesa posteriores à sua publicação, em 2001.

É importante que se diga que o Dicionário da Academia teve um grande impacto nos meios culturais e nos *media*, conforme é expressamente reconhecido num estudo de Margarita Correia, intitulado *Os Dicionários Portugueses* (Editorial Caminho, 2009):

“em 2001, o *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*, em edição apenas impressa, com escassas 70 000 entradas, mas que constitui a concretização do projeto dicionarístico académico e que, como tal, era ansiosamente aguardado, tendo-se constituído como o dicionário que maior impacto social teve em Portugal e mais destaque mereceu na comunicação social” (p. 119).

É por isso natural que tenha tido também impacto nos dicionários posteriormente publicados.

Começo por enumerar os dicionários mais relevantes, publicados em suporte de papel, e que analisei comparativamente com edições anteriores, quando estas existiam, como no caso da Porto Editora e da Texto Editores, referência que vai indicada no lugar próprio. Tais dicionários, que vão referidos de forma abreviada, são pois os seguintes, sequenciados por editores:

1. Dicionário da Porto Editora, 2004 (confrontado com a edição de 1998).
2. Grande Dicionário da Porto Editora, 2010.
3. Novo Dicionário da Texto Editores, 2007 (confrontado com o Dicionário Universal, edição de 1995).
4. Edição portuguesa do Dicionário Houaiss, 2002 – 2003.

5. Dicionário Escolar Secundário da Texto Editores, 2011 (com edição 3.º Ciclo, 2011, e edição 6. 7. Língua Estrangeira, 2012, vistas cumulativamente).

6. Dicionário Verbo, 1.ª edição, 2006 (2.ª edição, 2008).

7. Dicionário Global da LIDEL, 2014.

Começamos pelo dicionário de maior divulgação entre nós, ou seja, o *Dicionário da Língua Portuguesa*, da Porto Editora. Confrontemos para isso a edição de 1998 com a de 2004. Nesta última edição é já claramente visível a influência do Dicionário da Academia. Sem a preocupação de ser exaustivo, vou apenas salientar os aspetos mais relevantes, tanto no que respeita à macroestrutura, nomeadamente à nomenclatura, como no que se refere à microestrutura ou organização dos artigos.

No que respeita ao primeiro aspeto, é notória a inclusão, como lemas ou entradas, nesta última edição de 2004, dos estrangeirismos que foram objeto de aportuguesamento no Dicionário da Academia, tais como *ateliê, brífingue, bóxer, brídege, búnquer, buquê, butique, carte, cartune, cartunista, dossiê, gangue, lóbi, motar, plafom, raile, stafe, stande, stique, stressse, troica, uísque*, etc.

É verdade que neste dicionário tais vocábulos aportuguesados remetem para o termo estrangeiro respetivo, onde vem toda a informação própria do correspondente artigo, ao contrário do que acontece no Dicionário da Academia, onde a remissão se faz da palavra estrangeira para a forma aportuguesada, com o objetivo de se assinalar que deve ser esta a forma adotada.

No que respeita à microestrutura ou organização e conteúdo dos artigos, um dos aspetos que imediatamente sobressai na edição de 2004, ao contrário da anterior, de 1998, é a numeração das aceções ou significados dos lemas ou entradas, tal como sucede no Dicionário da Academia, pois torna a leitura e a pesquisa mais fáceis.

No Grande Dicionário da Porto Editora mantém-se, igualmente, a inclusão das formas aportuguesadas dos estrangeirismos, com o

mesmo tipo de remissão, assim como a numeração das aceções dentro do artigo. Uma novidade deste dicionário, influenciada pelo da Academia, é o registo da transcrição fonética da pronúncia de cada lema ou entrada, seguindo também o Alfabeto Fonético Internacional.

Estas duas características, ou seja, a inclusão das formas aporuguesadas dos estrangeirismos, propostas pelo Dicionário da Academia, e a numeração das aceções no interior do artigo, verificam-se igualmente em todos os dicionários acima mencionados.

Uma influência importante diz respeito à abertura da maior parte daqueles dicionários à inclusão de termos específicos dos países da Lusofonia, sobretudo africanos. É assim, por exemplo, o caso de palavras do tipo de *bué*, que tanta celeuma levantou quando apareceu registada no Dicionário da Academia.

O Dicionário Verbo, editado pela primeira vez em 2006, ostenta uma forte influência do Dicionário da Academia, claramente posta em evidência nas seguintes palavras de Margarita Correia, expressas no livro, atrás citado, *Os Dicionários Portugueses*, que transcrevo:

“Parte da equipa por ele (isto é, *Dicionário Verbo da Língua Portuguesa*) responsável trabalhou no dicionário da Academia e a editora de ambos os dicionários é a mesma; é por isso explicável que existam inúmeras coincidências no tratamento de muitas entradas (ordenação de aceções, ausência das mesmas aceções e entradas em ambos os dicionários), apesar do esforço visível para alterar as unidades lexicais constantes dos exemplos de uso. O que já é mais dificilmente explicável é que o *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea* não conste da bibliografia deste dicionário (pp. XIV e XV), ao lado dos restantes sete dicionários de língua portuguesa nela mencionados (seis gerais e um de aprendizagem)” (p. 121).

Verdade se diga que esta falha indesculpável foi corrigida na 2.ª edição do dicionário, cuja bibliografia já inclui o Dicionário da Academia.

Deixei para último lugar uma breve referência ao *Dicionário Global da Língua Portuguesa*, do Padre jesuíta Jaime Cepeda Coelho, radicado

no Japão há mais de 40 anos, onde tem desempenhado funções de professor de língua e cultura portuguesa na Universidade Sophia, em Tóquio. Este dicionário foi publicado em novembro de 2014 pela editora LIDEL, com o apoio do Instituto Camões e no qual participaram como redatores dois antigos colaboradores do Dicionário da Academia. Este dicionário tem como particularidade a indicação, logo na capa, de que se destina ao ensino-aprendizagem de português como língua segunda e estrangeira. O que é surpreendente neste dicionário é a forma como decalca e copia o Dicionário da Academia, contendo praticamente a mesma nomenclatura, seguindo a mesma ordem por que apresenta as aceções das entradas, com definições idênticas ou incluindo nelas os mesmos sinónimos e com exemplos de frases semelhantes, apresentando também as mesmas locuções, combinatórias e expressões, embora reduzidas às mais usuais. Este dicionário contém cerca de 55 000 entradas, que constituem praticamente as do Dicionário da Academia, já que reduz a uma única entrada as formas homónimas, como, por exemplo, as que funcionam como adjetivo e substantivo. É publicado num único volume com 1450 páginas, num formato maior que o da Academia. Não se faz nele, porém, qualquer referência ao Dicionário da Academia, nem a qualquer outra fonte lexical, bibliográfica ou documental. Não existe em suporte eletrónico e, pelas informações que recolhi, está a vender-se bem. Este dicionário, pela forma como decalca e copia o Dicionário da Academia e tendo em conta o público a que se destina, constitui uma prova, afinal, de que o nosso dicionário também serve claramente para o mesmo público. É o que a seguir vou tentar demonstrar.

Concentremo-nos então na contribuição do Dicionário da Academia para o ensino-aprendizagem do português como língua segunda e estrangeira. Começemos por relembrar a conclusão de Álvaro Iriarte Sanromán, atrás expressa no seu estudo *“Dicionários Codificadores”*, de que o Dicionário da Academia era o que melhor

servia “para aprender português” e “para ajudar a escrever em português”, ou seja, é afinal o melhor dicionário codificador. Vejamos, pois, quais as principais características do Dicionário da Academia como dicionário de codificação.

São de três tipos as características de um dicionário codificador e que o da Academia possui. Em primeiro lugar, um dicionário deste tipo deve indicar, para cada aceção dos diferentes lemas ou entradas, o sinónimo ou sinónimos possíveis e, em certa medida, também o antónimo ou antónimos. Ora o Dicionário da Academia contém uma grande profusão de sinónimos que acompanham a definição das aceções, ou seja, 85 842. O número de antónimos registados ascende a 16 097.

A segunda característica de um dicionário codificador tem que ver com a ilustração das aceções através de exemplos de construção e de abonações, sendo estas recolhidas em escritores ou em textos autênticos publicados, de modo a que uns e outras ajudem o consulente a ajuizar dos usos adequados do respetivo lema ou entrada. Ora, também neste aspeto, o Dicionário da Academia é exemplar. Assim, o número de exemplos de construção ascende a 90 793 e o número de abonações, a 33 436.

A terceira característica de um dicionário codificador refere-se ao registo de coocorrentes do lema ou entrada nas suas diferentes aceções, das suas combinatórias fixas, das locuções e expressões idiomáticas pertinentes. Neste domínio, também o Dicionário da Academia apresenta uma larga profusão. Assim, o número de coocorrentes registados ascende a 17 845, o número de combinatórias fixas eleva-se a 22 169, a quantidade de locuções fixa-se em 3 407 e o cômputo de expressões idiomáticas cifra-se em 10 756.

A quarta e última característica de um dicionário codificador diz respeito a um vasto conjunto de informações, gramaticais, estilísticas, pragmáticas, etc., como, por exemplo, pronúncia das palavras, indicação do género e número, sobretudo irregulares, de nomes e

adjetivos, registos ou usos das palavras. Também neste domínio o Dicionário da Academia contém informação bastante. A um dicionário de codificação como o da Academia aplica-se plenamente a definição que Hugo Schuchardt (1842-1927), grande filólogo alemão, neogramático, nos deu de dicionário e que é a seguinte: “O dicionário não é outra coisa senão a gramática por ordem alfabética”.

Para ilustrar estas características do Dicionário da Academia, escolhi aleatoriamente as seguintes palavras (e não pude reter mais, dadas as limitações do tempo-espço) de diferentes classes gramaticais: os verbos *ser* e *estar*, o substantivo ou nome *azar*, o adjetivo *bonito* e a preposição *a*.

A análise sintático-semântica do funcionamento gramatical dos verbos *ser* e *estar* torna-se particularmente importante para a generalidade dos aprendentes, uma vez que na respetiva língua materna existe apenas um único verbo para expressar os valores daqueles dois.

Começando pelo verbo *ser*, vejamos, pois, a riquíssima informação gramatical contida no respetivo verbete e que se expressa do seguinte modo:

I. Usos como verbo pleno, com sinónimos e exemplos para as diferentes aceções: 1. ‘Ter existência real’, sin. ‘existir’, ex. “Se não *fosse* o meu tio, não estava neste lugar”; 2. ‘Ter ocorrência, ter lugar’, sin. ‘acontecer, ocorrer, suceder’, ex. “Não se sabe como *foi* o afundamento do navio”; 3. ‘Situar-se, alguma coisa, em determinado lugar’, sin. ‘estar, ficar, localizar-se’, ex. “A Torre de Belém *é* em Lisboa”; 4. ‘Desenrolar-se, de modo fixo, um evento, em determinado lugar’, sin. ‘decorrer, passar-se’, ex. “A festa de S. João *é* no Porto”; 5. ‘Ter lugar, um acontecimento, em dado momento do tempo’, sin. ‘ocorrer, realizar-se’, “O ultimato inglês *foi* em 1890”; 6. ‘Chegar a hora, um momento do tempo, uma estação, uma quadra, uma época...’, exs. “*São* dez horas”, “*Era* primavera”, “*É* Natal”; 7. ‘Vir, alguém ou alguma coisa, de determinado lugar (seguido da prep. *de* e nome plural ou

coletivo)', sin. 'provir', exs. "Alguns jogadores *são* do Brasil", "Essa música *é* de Cabo Verde"; 8. 'Pertencer a alguém ou alguma coisa (seguido da prep. *de* ou poss.)', exs. "As crianças *são* da vizinha", "Os dicionários *são* da biblioteca", "O campeonato *é* nosso"; 9. 'Situar-se, alguém, entre; estar, alguém, colocado entre (seguido da prep. *de* e nome plural ou coletivo)', exs. "Esses jogadores *são* dos bons", "O capitão *é* dos nossos", "Ela *é* da claque"; 10. 'Estar, alguma coisa, relacionada com; dizer, alguma coisa, respeito a (seguido da prep. *com*)', exs. "O caso agora *é* com a polícia", "Os incêndios *são* com os bombeiros"; 11. 'Ter, alguém, uma qualidade em alto grau (seguido da prep. *de*)', ex. "Ela *é* de uma abnegação a toda a prova"; 12. 'Mostrar-se, uma qualidade, digna, própria de alguém', sin. 'convir a', ex. "Esse comportamento *é* de menino ajuizado"; 13. 'Ter, alguém, capacidade, inclinação (seguido da prep. *para* ou *de*)', ex. "Esse rapaz não *é* para/de grandes voos"; 14. 'Mostrar-se, alguém, favorável a, partidário de (seguido da prep. *por*)', sin. 'torcer por', exs. "Muitos candidatos *são* pela língua portuguesa", "Essa claque *é* pelo Benfica"; 15. 'Custar, alguma coisa, determinado valor, preço...', sin. 'valer', exs. "Quanto *é* o livro?", "Uma resma de papel *são* quatro euros".

II. Usos como verbo copulativo ou de ligação entre o sujeito e o complemento predicativo, com exemplos para as diversas aceções:

1. 'Identificação, eventualmente com o sujeito implícito', exs. "Lisboa *é* a capital de Portugal", "Chegar a ministro *é* a ambição de muitos políticos", "*São* os nossos amigos", "Quem *é* você?";
2. 'Classificação, inclusão', exs. "Ela *é* professora", "O castanheiro *é* uma árvore de grande porte", "Roubar *é* um delito";
3. 'Atribuição, qualificação permanente', exs. "A Terra *é* redonda", "Essa criança *é* alegre", "O muro *é* alto", "Essa mesa *é* de mármore", "É bom respirar a aragem da manhã";
4. 'Resultado de uma ação, quando seguido de participio passado, funciona como auxiliar de construção passiva', exs. "A praça *foi* ocupada pelos manifestantes", "O avião *foi* abatido".

III. Usos como verbo modalizador, com sinónimos para algumas aceções e exemplos: 1. ‘Exortação, ordem, usado no presente do indicativo (3.ª pes. sg.) e seguido de infinitivo’, exs. “Se tivermos de sair, *é* sair e acabou-se”, “Vêm aí as férias, *é* saber aproveitá-las”; 2. ‘Obrigatoriedade, quando está seguido de infinitivo regido pela prep. *de* ou *para*’, sin. ‘dever’, exs. “Essa decisão não *é* de surpreender”, “Vamos, as maçãs *são* para comer”; 3. ‘Reforço do valor dubitativo de frases interrogativas, nas formas *será* e *seria*, seguidas de completiva’, exs. “*Será* que a tia acertou no totoloto?”, “*Seria* que eles tinham razão?”; 4. ‘Fam. Confirmação positiva nas formas *é*, *foi*, *era*... como resposta a determinadas perguntas afirmativas e em substituição do verbo destas’, sin. ‘sim’, exs. “– Vocês falam do desastre desta manhã? – *É* (=Sim, falamos)”, “– A loja fechou para o almoço? – *Foi* (= Sim, fechou); 5. ‘Fam. Confirmação positiva, usado em determinadas frases interrogativas, nas formas *não é*, *não foi*, *não era*... em concordância de tempo com o verbo principal ou o auxiliar e em sua substituição, permitindo antever resposta afirmativa’, sin. ‘sim’, exs. “– A assembleia reúne na próxima semana, *não é?* (= Não reúne?)”, “– Os livros já tinham chegado, *não foi?* (= Não tinham?”; 6. ‘Fam. Ênfase contrastiva incidindo sobre o constituinte à sua direita, quando está só ou em correlação descontínua com *que*, *o que*, *quem*...’, exs. “Gostam *é* de açorda alentejana”, “Do que gostam *é* de açorda alentejana”, “O que/quem chegará primeiro *é* o pai”, “*É* o pai o que/quem chegará primeiro”, “O escritor vai ao Brasil *é* em agosto”, “*É* em agosto que o escritor vai ao Brasil”.

IV. Registo de expressões fixas ou idiomáticas: Na dependência das aceções nos usos mencionados só foi possível registar praticamente três: ‘razão de ser’, em I.1, na qual o verbo *ser* tem o significado de ‘existir’ e ‘maneira de ser’, ‘modo de ser’, em II.3., onde o verbo *ser* tem valor qualificativo. Todas as outras expressões deste tipo, em número de 24, são indicadas na parte final do verbete, com indicação do respetivo significado e exemplos de uso. De todas as

registadas destaco apenas as seguintes: a) ‘é que’, expressão que enfatiza contrastivamente o constituinte à sua esquerda, exs. “O filho *é que* sabia de negócios”, “De negócios *é que* o filho sabia”; b) ‘era uma vez’, ‘construção que serve para introduzir algo fantástico, imaginário, inverosímil’, sin. ‘existir, haver’, ex. “*Era uma vez* uma moura encantada”; c) ‘*essa é (muito) boa*’: ‘diz-se de algo que provoca espanto, incredulidade’; d) ‘não ser da conta de *alguém*’ = ‘não dizer respeito a’, ex. “Este assunto *não é da tua conta*”; e) ‘ser do contra’, ‘ser do revirinho’ = ‘estar em oposição a’; f) ‘ser fogo’ = ‘ter preço elevado’, ex. “A gasolina agora *é fogo*” ou = ‘ser difícil’, ex. “Essa criança *é fogo*” (sobretudo bras. pop.); g) ‘ser pau para toda a obra’ = ‘prestar-se a tudo, fazer todo o tipo de serviço’; h) ‘ser todo olhos’ = ‘estar muito atento ao que se vê’; i) ‘ser todo ouvidos’ = ‘prestar toda a atenção ao que se ouve’.

Em conclusão, quando o Dicionário da Academia veio a lume em 2001, não havia nenhuma gramática do Português que registasse toda esta riquíssima informação sobre os usos do verbo *ser*, que, como se viu, não funciona só como verbo copulativo, em que apresenta apenas quatro aceções, mas ocorre sobretudo como verbo pleno, com quinze empregos diferentes, e também como verbo modalizador, em seis construções distintas. O Dicionário regista, além disso, um acervo considerável de expressões fixas com este verbo.

Vejam agora o verbete do verbo *estar*, no qual se segue a mesma estrutura do verbo *ser*, considerando as mesmas três funções congêneres deste. Assim:

I. Usos como verbo pleno, com sinónimos e exemplos para as diferentes aceções: 1. ‘Encontrar-se em determinado lugar’, sin. ‘achar-se, encontrar-se’, exs. “*Estávamos* em casa”, “Nesta semana não *estou* em Lisboa”, “*Estava* no emprego”, “Amanhã já *estamos* no nosso destino”; 2. (Us. na 1.ª pes. do pl.) Encontrar-se em determinado momento, data, ocasião’, exs. “*Estávamos* em plena segunda guerra

mundial”, “*Estamos a doze de maio*”, “A quantos *estamos?*”, “*Estamos no verão*”; 3. ‘Encontrar-se em determinado ponto, grau, valor...’, sin. ‘atingir’, ex. “As despesas já *estão* em mais de mil euros”, “A batata *está* a 0,35€ o quilo”; 4. ‘Ajustar-se ou harmonizar-se de determinada maneira’, sin. ‘ficar, ir’, ex. “Esse vestido *está*-lhe muito bem”; 5. ‘Ser de opinião’, sin. ‘achar, acreditar, considerar, pensar’, ex. “*Estou* que ele não desiste”; 6. ‘Consistir, residir (seguido da prep. *em*)’, ex. “O problema *está* em saber se é viável”, “Não sei em que passagem *está* a dificuldade”; 7. ‘Encontrar-se na companhia, na presença de alguém (seguido da prep. *com*)’, ex. “*Estive* com o teu primo”; 8. ‘Viver com alguém (seguido da prep. *com*)’, ex. “A Ana ainda *está* com os pais”; 9. ‘Ser partidário de alguém, de uma causa (seguido da prep. *com*)’, sin. ‘concordar com’, ex. “Os que *estavam* com ele votaram a favor”, “Admitiu que sempre *estivera* com os revoltosos”, “*Estavam* com o movimento ecológico”; 10. ‘Encontrar-se na posse de (seguido da prep. *com*)’, ex. “A chave *está* contigo”, “Os documentos *estavam* com o advogado”; 11. ‘Fam. Ter vontade, disposição (seguido da prep. *para*)’, ex. “Não *estou* para te ouvir”, “*Estou* para ver se cumpres o prometido”; 12. ‘Em construções impessoais, indica o estado do tempo’, ex. “*Está* frio”, “*Está* bom tempo”, abon. “sonha que *está* uma manhã de sol e vai passeando pela Rua do Ouvidor, no Rio de Janeiro”(Saramago, *Ricardo Reis*, p.47).

II. Usos como verbo copulativo ou de ligação, com sinónimos e exemplos para as correspondentes aceções: 1. ‘Seguido de um adjetivo, de um grupo nominal introduzido por preposição ou de um advérbio, indica qualquer informação acerca do sujeito, como uma qualidade, estado, condição... relativamente duradoira, embora não inerente’, sin. ‘achar-se, andar, encontrar-se’, ex. “A professora *está* doente”, “*Estavam* felizes”, “*Estava* de fato e gravata”, “*Estava* de pé”, “O doente *está* melhor”, “Como *está* a família?”, “Sabia que a empresa não *estava* bem”, abon. “*estar* como *estão* os deuses, calados e quietos, assistindo apenas” (Saramago, *Ricardo Reis*, p. 47); 2. ‘Combinado com

substantivos abstratos, regidos pela prep. *com*, indica um estado, uma situação ... que caracterizam momentaneamente o sujeito’, sin. ‘ter’, exs. “*Estou* com imensos problemas”, “*Estávamos* todos com preguiça”, “O rapaz já *está* com vinte anos”; 3. ‘Seguido de um particípio passado, funciona por vezes como auxiliar de construções passivas, indicando estado ou resultado de um processo’, exs. “A praça *estava* ocupada pelos manifestantes”, “O relógio *está* estragado”, “O chão *estava* sujo de óleo”, “As folhas *estão* caídas”.

III. Usos como verbo auxiliar: 1. ‘Seguido de um verbo no gerúndio ou no infinitivo precedido da prep. *a*, indica decurso de ação, atividade, processo, estado...’, sin. ‘achar-se a, andar a, encontrar-se a’, exs. “*Estar* a trabalhar”, “*Estar* a brincar”, “*Estar* olhando”, “*Estar* pensando”, “Os preços *estão* a descer”, “O tempo *está* a melhorar”; 2. ‘Seguido de um verbo no infinitivo precedido da prep. *por*, indica que a ação expressa pelo verbo ainda não foi executada’, ex. “O trabalho *está* por acabar”; 3. ‘Seguido de um verbo no infinitivo precedido da prep. *para*, indica que a ação ou processo expresso pelo verbo está próximo no tempo, está prestes a verificar-se’, exs. “O comboio *está* para chegar”, “*Estar* para casar”, “Alguma coisa *está* para acontecer”; 4. ‘Seguido de um verbo no infinitivo precedido da prep. *para*, indica intenção, propósito que pode ou não verificar-se’, exs. “*Estou* para lhe telefonar há vários dias”, “*Estive* para lhe contar tudo, mas arrependi-me”.

IV. Registo de expressões fixas ou idiomáticas: Na dependência de aceções nos usos mencionados, apenas foi possível registar a expressão ‘sala de estar’, em I.1, com o significado de ‘divisão da casa onde as pessoas se encontram, convivem’. Todas as outras, em número de 23, estão na parte final do verbete, com indicação do respetivo significado e exemplos de uso. Destas destaco as seguintes, que me parecem mais importantes: a) ‘está bem’, forma ‘que se usa para manifestar concordância, aceitação’, sin. ‘sim’; b) algumas expressões relacionadas com viagens, como ‘estar de partida’, ‘estar de

regresso’, ‘estar de viagem’, ‘estar de volta’; c) ‘estar na berlinda’, com o significado de ‘estar em evidência’; d) ‘estar na(s) mão(s) de alguém’ significando ‘depende em absoluto dessa pessoa’; e) ‘estar nas suas sete quintas’ (fam.), ou seja, ‘estar como quer, como deseja’; e) ‘estar no segredo dos deuses’, o que quer dizer ‘ser do conhecimento de apenas alguns’ ou então ‘ter conhecimento de um segredo, de um assunto confidencial’; f) ‘estar pela hora da morte’, isto é, ‘estar muito caro’; g) ‘estar por tudo’ (fam.), que significa ‘aceitar qualquer coisa’; h) ‘estar-se nas tintas’ (fam.), cujo significado é ‘ser completamente indiferente a’; i) ‘já lá está’, diz-se de alguém que ‘já morreu’.

Desta análise exaustiva, poderíamos, afinal, tirar conclusões semelhantes às que já referimos relativamente ao verbo *ser*.

Vejam agora a descrição que o Dicionário apresenta para um substantivo ou nome como *azar*, que contém as quatro aceções seguintes, ilustradas com sinónimos, exemplos de construção, palavras coocorrentes e expressões fixas:

1. ‘Sorte adversa, má sorte’, sin. ‘adversidade, enguiço, infortúnio’, ant. ‘sorte’, abon. “Os dias de *azar*, abatendo a prosápia dos dias prósperos, precatam o homem contra a vanglória” (Aquilino, *Via Sinnosa*, p. 215), coocor. ‘grande azar’, ‘ter azar’, ‘estar com azar’.

2. ‘Acontecimento muito desfavorável’, sin. ‘desdita, desgraça, infelicidade’, ex. “Só lhe acontecem *azares*, coitado!”, coocor. ‘ter um azar’.

3. ‘Sucesso fortuito, casualidade, acaso’, expr. ‘*jogo de azar*’.

4. *Bras. Gíria*. ‘Cavalo em que não se aposta, nas corridas, por apresentar poucas possibilidades de ganhar.

5. Expressões fixas: ‘*dar azar*’, com o significado ‘trazer ou prenunciar desgraça’, ex. “Não abras o chapéu de chuva dentro de casa, que *dá azar*”; ‘*ter azar* a alguém ou alguma coisa’, Fam., que significa ‘possuir aversão, raiva ou ódio, embirrar ou antipatizar com alguém’, ex. “Detesto-a, *tenho-lhe um azar* que nem a posso ver”.

Desta análise podemos concluir que um substantivo como *azar*, aparentemente simples, se revela polissémico e complexo, com uma interessante rede de relações lexicais, sobretudo na perspetiva sinonímica.

Analisemos agora a descrição que o Dicionário dá de um adjetivo, tomando como exemplo aleatório a palavra *bonito*, que apresenta sete aceções e cinco expressões fixas:

1. ‘Que é agradável à vista ou ao ouvido; que tem certa harmonia’, sin. ‘belo, cândido, gracioso, lindo’, ant. ‘feio, horrível’, exs. “Tem uma *bonita* voz”, “Está cada vez mais *bonita*”, coocor. ‘uma música, canção *bonita*’.

2. ‘Que deleita o espírito; que é agradável’, ex. “Um *bonito* poema”.

3. ‘Que denota generosidade, nobreza de caráter’, sin. ‘bom, generoso, nobre’, ant. ‘horrível, mau’, ex. “Um gesto *bonito*”.

4. ‘Que denota um bom grau de competência’, exs. “O aluno fez um *bonito* exame”, “O advogado fez uma *bonita* defesa”.

5. ‘Que tem valia; que é apreciável’, sin. ‘valioso, vantajoso’, ex. “Recebeu uma *bonita* quantia”, “Uma *bonita* herança”.

6. ‘Irón. Que merece reprovação’, sin. ‘censurável, lamentável’, exs. “*Bonito* trabalho!”, “*Bonito* serviço!”, “Arranjou um *bonito* sarilho”.

7. ‘Meteor. Que apresenta condições atmosféricas agradáveis’, exs. “Uma noite *bonita*”, “Um dia *bonito*”.

8. Expressões fixas: ‘*arranjá-la bonita*’, ‘*fazê-la bonita*’, com dois significados: a) ‘Imiscuir ou imiscuir-se, uma pessoa, num sarilho, numa situação comprometedorá’; b) ‘cometer uma imprudência’; ‘*fazer bonito*’ (futebol), que significa ‘protagonizar, um jogador, um lance de grande perícia e efeito, sem tirar qualquer proveito para a sua equipa’; *estar* alguém *todo bonito*, com o significado ‘apresentar-se, alguém, de uma forma mais cuidada do que é costume’, ex. “Hoje estás *todo bonito*”; ‘*estar bonito*’, que significa ‘apresentar-se, uma pessoa ou uma coisa, num estado lastimável, em más condições’, ex. “Estás *todo ensopado, estás bonito*, não haja dúvida!”, “Isto *está bonito*”.

Uma vez mais se verifica a densidade e amplitude da descrição que é feita sobre um adjetivo, também aparentemente simples, mas afinal rico quanto aos usos que evidencia.

Gostaria, por último, de mostrar a riquíssima descrição que o Dicionário da Academia apresenta sobre as palavras gramaticais, tomando como exemplo o verbete da preposição *a*. Assim, neste verbete, que ocupa, com coluna e meia, quase uma página inteira do Dicionário e que vou analisar de uma forma mais resumida que os anteriores, destacam-se primeiro os valores semânticos da preposição, na secção A, e depois as funções gramaticais, na secção B.

Na secção A, os valores semânticos são apresentados em três grandes grupos:

I. ‘Valores locativos’, assinalados em seis aceções: 1. ‘Direção para um lugar (real ou virtual)’, ex. “o navio rumou *a* oriente” (assinala-se aqui, como observação, a diferença semântica entre ‘ir *a*’ <permanência breve> e ‘ir *para*’ <permanência longa>); 2. ‘Termo de um movimento’, ex. “Chegou *a* casa”; 3. ‘Afastamento’, sin. *de*, ex. “Esquivar-se *a* trabalhos”; 4. ‘Distância medida em unidades de espaço ou tempo’, exs. “Há uma estação de comboio *a* quinhentos metros daqui”, “A minha casa fica *a* cinco minutos do mercado”; 5. ‘Localização, situação precisa ou aproximada’, exs. “Ela mora num palacete *a* São Bento”, “Pôs as cadeiras *a* todo o comprimento da sala”; 6. ‘Adjunção’, exs. “Amarrou o cão *a* um poste”, “*A* uma asneira seguiu-se outra”

II. ‘Valores temporais’, com quatro aceções: 1. ‘Tempo em que uma coisa acontece (pontual ou habitualmente); concomitância’, ex. “Tenho aulas *a* meio da tarde”; 2. ‘Distância’, ex. “O jogo está *a* dez minutos do intervalo”; 3. ‘Progressão para um tempo (em correlação com a prep. *de*)’, ex. “A exposição estará aberta ao público *de* junho *a* setembro”; 4. ‘Intervalo regular ou duração periódica’, exs. “Ele trabalhava *a* tempo inteiro”, “Há muitos contratos *a* prazo”.

III. ‘Outros valores semânticos’, expressos em sete aceções:

1. ‘Causa’, sin. *por*, ex. “Fez isso *a* solicitação dos parentes”;
2. ‘Instrumento, meio, modo’, exs. “Pintura *a* óleo”, “Navegava *a* todo o vapor”, “O móvel apresentava entalhaduras *a* canivete”, “Há quem aguento muito tempo *a* pão e água”;
3. ‘Finalidade’, sin. *para*, ex. “O patrão deu-lhe vinho *a* beber”;
4. ‘Preço, número e quantidade’, exs. “Encontrei as uvas *a* três euros”, “Viemos todo o caminho *a* 120 à hora”;
5. ‘Referência, conformidade e semelhança’, sin. *conforme*, *segundo*, ex. “Nada está *a* teu gosto”;
6. ‘Contraposição’, ex. “Em futebol ganhámos 3 *a* 2”;
7. ‘Voto, juramento, incitamento, dedicatória (em frases elíticas)’, ex. “*A* todos os apreciadores de arte!”

Na secção B, as funções gramaticais estão organizadas em dez grandes grupos, conforme a relação que a preposição estabelece na estrutura da frase:

I. ‘Antes de substantivos e pronomes’, com indicação de três usos, de que destaco o primeiro e o último: 1. ‘introduz complementos de verbos, substantivos, adjetivos e advérbios’, exs. “o projeto obedece *a* todas as normas legais”, “a sujeição *a* normas é difícil para alguns”, “continua fiel *a* valores tradicionais”, “relativamente *a* esse assunto nada vou acrescentar”; 3. ‘introduz formas tónicas de pronomes pessoais, com valor enfático, em correlação com as respetivas formas átonas’, exs. “sempre te respeitei *a* ti”, “sempre os respeitei *a* eles”;

II. ‘Antes de infinitivo’, em que se assinalam quatro usos diferentes, de que destaco dois: 1. ‘em perífrases verbais com v. aux. + v. infín., fixa a relação entre os dois, tornando a ação durativa’, ex. “a velha estava *a* fiar o linho”; 2. ‘rege frase circunstancial, expressando, conforme o contexto, noções de condição, causa, ..., exs. “*a* caminhar a este ritmo, não chegaremos a tempo”, “*a* estudar tão pouco, ele nunca podia ter ido longe”;

III. ‘Em relação com um nome ou pronome, precedendo um infinitivo’, pode expressar quatro valores semânticos, de que destaco

dois: 1. ‘ação prolongada’, ex. “encontrei-o *a* falar com um amigo”;
3. ‘dever ou conveniência’, ex. “este é um livro *a* ler atentamente”;

IV. ‘Rege o sujeito lógico de frase infinitiva que aparece na dependência do verbo causativo *fazer*’ (ex. “Fez dizer *a* meu afilhado toda a verdade sobre o caso” = fez meu afilhado dizer...);

V. ‘Introduz frases relativas com o verbo no modo indicativo ou no modo conjuntivo’, exs. “A escola teórica *a* que pertence este autor defende princípios muito rígidos”, “Dirigia cumprimentos *a* quem entrasse”;

VI. ‘Introduz frases interrogativas diretas ou indiretas com o verbo no modo indicativo’, exs. “*A* que propósito teria falado aquilo?”, “Não sabia *a* quem pedir informações”;

VII. ‘Introduz frases completivas com o verbo no modo conjuntivo’, ex. “Resistiu *a* que entrassem”;

VIII. ‘Nas linguagens familiar e popular encontra-se em expressões como as seguintes: se eu fosse *a* ti, se eu fosse *a* ele..., significando que o sujeito da enunciação se coloca hipoteticamente nas circunstâncias da pessoa a quem alude’, ex. “Se eu fosse *a* ti não me metia nessa embrulhada”;

IX. ‘É elemento de locuções adverbiais e locuções prepositivas’, exs. “*a* direito”, “*a* princípio”, “*a* ponto de”, “em relação *a*”;

X. ‘Introduz, por vezes, o segundo termo de comparação’, exs. “É preferível esperar um pouco *a* (= do que) perder o comboio”, “Ele prefere maçãs *a* (= do que) qualquer outra fruta”.

Uma descrição tão exaustiva como a que acabamos de ver sobre a preposição *a* não se encontra facilmente nas gramáticas. Cremos, pois, que, através dos exemplos de verbetes apresentados, podemos concluir que o Dicionário da Academia pode prestar uma grande ajuda ao ensino-aprendizagem do Português, quer como língua materna, quer como língua estrangeira. Nesta perspetiva, ele pode servir de grande apoio, não só ao docente, mas também ao discente,

sobretudo nos níveis mais avançados. Será sem dúvida um auxiliar precioso na elaboração textual, assim como um instrumento de consulta permanente, no plano lexical, semântico e sintático.

Transcriar a poesia clássica chinesa – Dialogando com Haroldo de Campos

Xu Jingxin*

O objectivo deste artigo é apresentar o poeta-tradutor brasileiro Haroldo de Campos e a sua metodologia tradutória para a poesia clássica chinesa – “transcriar” –, permitindo aos leitores conhecerem a perspectiva da estética haroldiana da poesia chinesa bem como as funções dos ideogramas chineses como instrumento para a poesia.

Palavras-chave: Haroldo de Campos; poesia chinesa; tradução poética

1. Introdução – Por que ainda se estuda Haroldo de Campos?

Haroldo de Campos é referido com frequência por académicos em várias circunstâncias. Ao longo das últimas cinco décadas, surgiram várias abordagens sobre sua identidade de poeta-tradutor, seja pela poesia concreta, seja pelo apelo à antropofagia e à transcrição, sua maneira de definir o processo de traduzir. Do ponto de vista universal, tudo o que Haroldo de Campos herdou parece inalienável. A imagem de Haroldo ou, por assim dizer, sua totalidade consiste neste conjunto de actividades em que estava inserido.

Apesar do empenho considerável do poeta-tradutor no campo da tradução poética, pergunta-se no início do presente artigo:

* Professor de Português da Universidade de Línguas Estrangeiras de Zhejiang Yuexiu

1) No caso de analisar a tradução da poesia clássica chinesa, serão prestáveis as reflexões teórico-práticas haroldianas?

2) A harmonia existe entre as traduções reimaginadas por Haroldo de Campos e as obras originais?

Do ponto de vista universal, na tradução da poesia chinesa para o português é possível readquirir a história dentro do poema, os diversos elementos de sentido que compõem o poema. No entanto, os factores relacionados à sonoridade, tais como rimas, prosódia, ritmo e metros seriam perdidos por causa da distância linguística entre os idiomas chinês e português.

Os literatos e tradutores do chinês enfrentam a dificuldade de transmitir as particularidades acústico-sonoras da língua chinesa para outros idiomas. Considerando isto, acontecia por vezes a controvérsia sobre a tradução semântica e a tradução literal para os poemas clássicos chineses. Toma-se aqui um exemplo da época do Movimento da Nova Cultura¹. Mao Dun, romancista-tradutor chinês, já tinha feito o seu apoio e propôs os requisitos seguintes para efectuar uma boa tradução por sentido:

1) Não deve ser uma tradução resumida, deve manter todas as partes do poema original;

2) Deve manter o “espírito” do poema original, o que seria, em suas palavras, a parte mais difícil de uma tradução;

3) A tradução deve seguir o estilo do poema original: “se o poema original é trágico e grandioso, a tradução não deve ser feita como algo leve e bonito. Afora isso, rima, metro, etc. são questões secundárias e devem ser seguramente ignoradas” (MAO, *apud* ABI-SÂMARA, 2013: 280).

De acordo com as três regras, Mao cogitava repetir a narrativa e reproduzir o(s) sentido(s) na tradução de um poema e abdicar

¹ O Movimento da Nova Cultura, que começa a acontecer a partir do conhecido 4 de Maio de 1919, grande marco de virada política e cultural na China, desencadeado pelo protesto dos estudantes nas ruas, a reivindicarem mudanças políticas e sociais, e a refutarem valores tradicionais, confucianos (ABI-SÂMARA, 2013: 275).

“obviamente” das reflexões de sons quando necessário, considerando a percepção pelos ouvidos como factor menos privilegiado com relação à tradução da poesia.

Para além da questão em entender o chinês no nível da oralidade, quanto à leitura por escrito, os ideogramas chineses causam ainda muito mais complicações. Jatobá (2013) refere-se à recepção sensorial dos leitores ocidentais que não sabem falar e escrever chinês, referindo que “[c]ertamente, ao leitor não habituado a formas ideográficas de escrita, os caracteres podem causar estranheza ou uma sensação exótica e misteriosa” (JATOBÁ, 2013: 214).

Embora Haroldo de Campos tivesse tentado compensar os aspectos caligráfico-visuais envolvidos nos ideogramas, alertou sobre “a perda visual causada pela ausência de caracteres nas línguas ocidentais ou, ainda, da necessidade de recriar visualmente os poemas para amenizar essa perda” (CAMPOS, *apud* JATOBÁ, 2013: 215).

Como se pode perceber, a relevância de Haroldo de Campos para o exame e estudos sobre a tradução de poesia chinesa não se deve somente ao considerável volume de traduções de poemas clássicos chineses² feitas por ele, mas sobretudo aos seus procedimentos teóricos e às suas estratégias de tradução. Daí, o objetivo principal deste trabalho consiste na seguinte investigação: Para além de guardar a inteireza do sentido na tradução, a ideia de transcrição de Campos poderia recuperar tudo o que se integra em forma da poesia chinesa, por outras palavras, a sua superfície? Então para ir mais à frente, tal metodologia tradutória haroldiana poderia recapturar na tradução a literalidade da obra original, formando uma tradução “à letra”, ideia proposta por Berman (2012)?

² Na obra *Escrito sobre Jade*, Haroldo de Campos organizou as traduções de poemas clássicos chineses, nomeadamente as obras de poetas da dinastia Tang (618-907)

2. “Reimaginar” a poesia chinesa

Nesta secção, apresentar-se-ão os estudos relativos aos princípios fundamentais sobre a tradução da poesia clássica chinesa, organizados por Haroldo de Campos e as diferentes visões sobre este tema desenvolvidas ao longo dos anos.

Em primeiro lugar, é necessário rever a traduzibilidade da poesia. Roman Jakobson negou a possibilidade de traduzir um poema, mas sim de transpor:

em poesia, as equações verbais são elevadas à categoria de princípio construtivo do texto. As categorias sintáticas e morfológicas, as raízes, os afixos, os fonemas e seus componentes [...] transmitem assim uma significação própria. A semelhança fonológica é sentida como um parentesco semântico. [...] A poesia, por definição, é intraduzível. Só é possível a transposição criativa: transposição intralingual – de uma forma poética a outra –, transposição interlingual ou, finalmente, transposição inter-semiótica – de um sistema de signos para outro, por exemplo, da arte verbal para a música, a dança, o cinema ou a pintura (JAKOBSON, 2007: 72 *apud* PORTUGAL, 2013: 207)

É por conta disso que, quando se fala sobre as influências para os irmãos Campos, é natural emergirem nomes, tais como Walter Benjamin, Roman Jakobson e Ezra Pound. Veja-se abaixo o resumo elaborado por Milton (1998):

As influências principais atrás de suas teorias de tradução são Walter Benjamin, Roman Jakobson e Ezra Pound. De Benjamin emprestam a idéia da influência da língua-fonte sobre a língua-alvo [...]. De Jakobson emprestam a idéia de traduzir a forma da língua-fonte na língua-alvo. E de Pound emprestam a idéia do tradutor como recriador (MILTON, 1998: 207).

Tratando-se de um mentor principal dos irmãos Campos, Pound estreou a conexão criativa entre a literatura e a tradução, citam-se os comentários de Milton (1998) sobre Pound:

Também importante para Pound é o lugar que a tradução ocupa na literatura e a idéia de tradução como um processo criativo. [...] Pound vê a tradução como a força motriz no processo criativo e como elemento central ao desenvolvimento das literaturas. A criatividade não é um dom que vem de Deus, mas o resultado de prática perigosa. [...] As traduções asseguraram que estilos novos e ideias sejam transferidos de uma literatura para outra (MILTON, 1998: 119).

No livro *Escrito sobre Jade*, Haroldo de Campos (2009) confessou que o modelo poundiano deu resultado na sua tradução-criação da poesia clássica chinesa:

Minhas técnicas para traduzir – melhor dizendo, “transcriar”, “reimaginar” – poesia clássica chinesa em português, com os recursos da poesia moderna, seguem e radicalizam a lição pragmática de Ezra Pound (CAMPOS, 2009: 13)

Segundo Milton (1998), os irmãos Campos acreditam que “a importância da poesia está muito mais na forma do que no conteúdo. O tradutor tem que tentar traduzir a forma do poema que ele trabalha, mesmo que isso implique uma perda de conteúdo” (1998: 207).

Baker e Saldanha (2010) também entendem que o trabalho de tradução de poemas é uma transplantação estilística de poesia para a língua de chegada e mostraram que “[a] visão de tradução deles privilegia a forma ao conteúdo e favorece introduzir os estilos novos para a língua-alvo”³ (BAKER e SALDANHA, 2010: 343).

No ensaio *Da tradução como criação e como crítica*, Haroldo de Campos caracterizou a tradução-renovação e relatou o que visa ao remodelar na tradução:

[a tradução] enquanto transcrição, será uma obra de ‘reinvenção’, intensiva, fragmentária muitas vezes, preocupando-se antes com a forma semiótica do texto, com a sua ‘qualidade diferencial’ enquanto dicção” (CAMPOS, 1992: 50 *apud* NASCIMENTO, 2011: 32).

³ Their view of translation privileges form over content and favours the introduction of new forms into the target language (BAKER e SALDANHA, 2010:343).

Por conseguinte, o resultado nesta direcção é o que confirmou Milton (1998): “[o]s irmãos Campos conscientemente tentam introduzir novas formas sintácticas, léxicas e morfológicas na língua portuguesa” (MILTON, 1998: 207).

Para suportar a consciência de que somente a reprodução contextual não se cumpre como tradução poética, aqui se cita mais uma versão concluída por Portugal (2013):

Não é possível realizar uma tradução poética que recupere minimamente o original apenas com a reprodução do conteúdo, sem consciência de linguagem em relação à forma. Construído por conotação, em texto densificado pelo jogo de metáforas e metonímias, pelo trabalho artístico sobre o significante, o significado poético estará, muitas vezes, “além do texto”, dos conteúdos expressos (PORTUGAL, 2013: 207).

O mesmo sentido pode se descobrir em Nascimento (2011):

Em poesia, mais do que em qualquer outro discurso, a forma faz o conteúdo, o som produz o sentido, e vice-versa, ambos guardando vínculos intrincados com a dita realidade; por isso mesmo nenhum dos dois deve ser privilegiado em detrimento do outro. (NASCIMENTO, 2011: 33-34).

Protagonizadas acima as vertentes além-textuais da poesia, conforme Nascimento (2011), Haroldo de Campos descreve tal tarefa tradutória com vista à procura da militância estética, exigindo-a em cada tradução: “[...] só me proponho traduzir aquilo que para mim releva em termos de um projecto (que não é apenas meu) de militância cultural” (CAMPOS, 1987 *apud* MILTON, 1998: 206). Duma forma mais precisa, Haroldo de Campos determinou que a tradução poética *stricto sensu* tem por objectivo “apreender no próprio gesto de tradução o modo de escrever dos grandes poetas, consequentemente aprendendo e refinando seu próprio estilo inventivo” (CAMPOS, 2011: 27).

Ao mesmo tempo, o poeta-tradutor paulista não escondeu a sua preferência pelo receptor da tradução. Prado (2009) mostrou o facto de que Haroldo de Campos “não estava interessado em ser aceito por um grande público [...] (PRADO, 2009: 100). Nesse sentido, a missão para o próprio Haroldo de Campos ou, por extensão, para cada tradutor é renovar a tradução, acrescentando que “o tradutor alarga as fronteiras de sua própria língua e subverte-lhe os dogmas ao influxo do texto estrangeiro” (CAMPOS, *apud* MILTON, 1998: 207).

Entre os estudos transversais concernentes à tradução-criação haroldiana, exprime-se metaforicamente o acto de transcrição como praticar o canibalismo no intuito de extrair o exotismo poético para a poesia da própria língua. Baker e Saldanha (2010) expuseram as reflexões antropofágicas:

Ela expressa a experiência de que o povo colonizado devora o que é oferecido por colonizadores mas não engole tudo. Muito pelo contrário, os colonizados cospem fora o que é considerado nocivo e aqueles mantidos dentro deles são alterados e mudados para que os elementos fiquem apropriados às próprias necessidades nutricionais”⁴ (BAKER e SALDANHA, 2010: 344).

O antropofagismo também está marcado por Lu Xun na história da literatura moderna da China. Na correspondência com o seu colega Qu Qiubai (1931)⁵, Lu explicou a intencionalidade de introduzir o chamado canibalismo ao chinês: importamos os novos estilos de linguagem enquanto os digerimos, aproveitamos o que for nutritivo e deixamos de lado os resíduos.

Sendo um dos tradutores vanguardistas chineses, ele defendeu a tradução literal, dando o privilégio ao grau de confiança em tradução. Por consequência, naquela altura em que a tradução literal não era tão

⁴ It expresses the experience of a colonized people who devour what is offered to them by their colonizers but do not swallow it whole: quite the opposite, they spit out what is noxious to them, but what they keep they make wholly theirs by altering e changing it to suit their nutritional needs (BAKER e SALDANHA, 2010:344).

⁵ 关于翻译的通信 (LU, 1931)

recebida, Lu Xun foi criticado por fazer “tradução dura” ou seja “tradução crua”⁶. No entanto, nos estudos vindouros de Lu Xun, ele dedicou-se a introduzir novo conteúdo e nova maneira de representação literária a fim de compensar a imprecisão do idioma chinês moderno (bái huà wén, em *pinyin*). Lu Xun tratou a língua chinesa como uma língua inexata: “a escrita bem como a oralidade do chinês não é uma linguagem com bastante exactidão. Escrever texto em chinês segue sempre o princípio da repetição de vocábulos e da omissão de palavras vazias. Na linguagem coloquial, entretanto, enfrentamos a escassez de vocábulos para exprimir o nosso sentimento” (LU, 1931)⁷.

Lu Xun (1935) também defendeu a confiança no primeiro lugar dos fundamentos da tradução:

A tradução deve pôr em harmonia a compreensão acessível e a manutenção do estilo original. Às vezes, o estilo é o lado oposto da compreensão. O original é como se fosse um estrangeiro e fica estranho para a língua-alvo. [...] basta só mudar as roupas dele em vez de cortar os olhos e a nariz. Portanto, eu prefiro a confiança à influência na tradução (LU, 1935).

A partir da primeira década do século XX, têm sido abordadas as técnicas e as orientações teóricas por académicos chineses. Entre estes, Hu Shi (1918) interpretou que a tradução de poema se caracteriza pela criatividade, daí estabelecerá o regime novo da literatura chinesa contemporânea.

De seguida, na publicação *Opiniões sobre traduzir poema*⁸, Liu Bannong (1927) solicitou a presença da literalidade em traduzir poesia:

A nossa metodologia é obviamente a tradução literal. Dada a tradução literal, é necessário traduzir o sentido mas também devemos fazer o

⁶ 硬译

⁷ 中国的文或话，法子实在太不精密了，作文的秘诀，是在避去熟字，删掉虚字，就是好文章，讲话的时候，也时时要辞不达意，这就是话不够用 (LU, 1931)

⁸ 关于译诗的一点意见 (LIU BANNONG, 1927)

nosso maior possível para manter a forma da linguagem do original. Como a tradução literal não é meramente a transliteração, ou tradução por palavras, portanto, precisamos de ter cuidado em rever a fluência da tradução e verificar se o estilo da tradução fica habituado ao costume linguístico da língua-alvo (LIU, 1927 *apud* HAI, 2007: 12)⁹

Parece que os juízos de poetas chineses e de Haroldo de Campos chegaram a um consenso no século XX. Isto é o que acontece com Guo Moruo (1922). O poeta insistiu que traduzir poemas não é trabalho automático, dizendo que “acreditamos que as técnicas de traduzir poema não consistem em consultar dicionário nem em fazer telegrama por alguém. A vivência da poesia se visibiliza no espírito de música” (GUO, 1922 *apud* HAI, 2007: 17)¹⁰. Guo (1922) continuou a manifestar o padrão da tradução da poesia:

Acredito sempre que traduzir poema abrange tradução por sentido, por palavras e tradução por estilo. Fazer uma tradução perfeita deve harmonizar a relação entre os estratos gráfico, semântico e estético. Por vezes, uma tradução perde a imagem pictográfica e ao mesmo tempo o ar se mantém inalterado, pode ser ainda a tradução boa (GUO, 1922 *apud* HAI, 2007: 17).¹¹

Cheng Fangwu (1923) já enumerou quatro regras para chegar a um poema traduzido ideal, no entanto, nessa altura, trata-se de cobertura do original na tradução, sendo uma obra inédita: 1) poema traduzido deve ser um poema; 2) poema traduzido deve transmitir a emoção do original; 3) poema traduzido deve transmitir o conteúdo do original; 4) poema traduzido deve ser organizado em cima da

⁹ 我们的基本方法，自然是直译。因是直译，所以我们不但要译出它的意思，还要尽力的把原文中语言的方式保留着；又因是直译并不就是字译，所以一方面还要顾着译文中能否文从字顺，能否合乎语言的天然 (LIU, 1927 *apud* HAI, 2007:12).

¹⁰ 我们相信译诗的手腕决不是再替别人翻字典，决不是如像电报局生在替别人翻电文。诗的生命在他内含的一种音乐的精神 (GUO, 1922 *apud* HAI, 2007: 17).

¹¹ 我始终相信，译诗于直译、意译之外，还有一种风韵译。字面、意义、风韵三者均能兼顾，自是上乘。即使字义有失而风韵能传，尚不失为佳品 (GUO, 1922 *apud* HAI, 2007: 17).

estrutura do original (CHENG, 1923 *apud* HAI 2007: 40-1)¹².

Este facto pode ser ressoado quando Haroldo de Campos (1969) traduziu Hoelderlin:

Digo Antígone de Hoelderlin porque o texto do genial poeta alemão é, por sua vez, um original. Como tal, traduzi-lo não será mais traduzir uma tradução, mas traduzir um texto autárquico, autobastante, válido por si mesmo (CAMPOS, 1969: 102).

Cheng (1923) também criticou que os tradutores não se esforçam por estudar a relação permanente entre a emoção manifestada pelo poeta e a performance fónica encerrada em versos poéticos. Sendo assim, Cheng colocou a ênfase em simular a relação entre o conteúdo e a sensação sonora para reconstruir a imagem original na tradução:

O tradutor precisa tomar cautela ao rever o sentido e a sonoridade na língua-fonte, a seguir, procura as palavras que contenham a mesma mensagem, fazendo com que na língua-alvo o equilíbrio textual-acústico se encontre recriado (CHENG, 1923 *apud* HAI, 2007: 43).¹³

Não obstante as propostas destinadas a aperfeiçoar a tradução de poemas clássicos chineses, existe também a voz contra isto. O poeta Wen Yiduo (1926) avançou a sua objecção de que a poesia chinesa não é capaz de sofrer numa tradução uma vez que o senso estético consiste em pontos subtis tais como a construção sintáctica e a escola lexical. Para sustentar o seu ponto de vista, Wen (1926) metaforizou a tradução da poesia clássica chinesa como plantar “cogumelos sobrenaturais numa garrafa e daí vão perdendo as características divinas e tornar-se malignos” (WEN, 1926 *apud* Hai 2007: 36).¹⁴ Por

¹² 第一，它应当自己也是诗；第二，它应传原诗的情绪；第三，它应传原诗的内容；第四，它应取原诗的形式(CHENG, 1923 *apud* HAI 2007:40-1).

¹³ 译者须把原诗一字一字在内容上的关系与在音韵上的关系拿稳，然后在第二的一国语言中求出有那样的内容的字，使它们也保存那种音韵上的关系(CHENG, 1923 *apud* HAI, 2007: 43).

¹⁴ 压根儿你就不能该采它下来，采它就是毁它，“美”是碰不得的，一沾手它就毁了(WEN, 1926 *apud* HAI 2007: 36).

este motivo, achou ele que a poesia clássica chinesa é intangível e o acto de traduzir só vai a destruir. Isto é:

Apreciar a poesia clássica chinesa é o caso particularmente parecido com ver a paisagem de uma montanha e rio sob da luz da lua. Tudo está coberto por nevoeiro, só resta a obscuridade de objectos mas não a clareza de perfis; os olhos de leitor não conseguiriam apontar o que é visto mas a imaginação humana pode criar itens infinitos. (WEN, 1926 *apud* HAI 2007: 37).¹⁵

Comparando com o português, Portugal (2013) sintetizou as diferenças multifacetadas:

A linguagem chinesa é baseada no caractere, o sinograma, ideogrâmico e sintético. Ao contrário da língua ocidental, na qual a escrita é, sobretudo, a reprodução fonética da fala, o texto escrito chinês se realiza na síntese ideológica, cinésica e sonora do caractere, que pode sintetizar frases inteiras e representar contextos em uma sílaba, em acumulações de processos metafóricos (PORTUGAL, 2013: 207).

As dificuldades em traduzir poesia clássica chinesa já se notaram no mundo académico ocidental. Portugal (2013) especificou os desafios e repetiu o papel relevado de tradução-criação:

Há, portanto, desafios específicos na tradução da poesia clássica chinesa colocados por características da língua e pelo alto grau de codificação das formas. Muitos recursos dessa poesia, que se apoia em uma linguagem, são intraduzíveis em si mesmos. Trata-se, contudo, de buscar recriar o efeito desses textos pela utilização de recursos sonoros e semânticos nessa língua (PORTUGAL, 2013: 206).

Duma maneira geral, a projecção do sentido original sempre é o tema central da tradução poética. Cita-se a interpretação de Siscar (2001) em relação ao nascimento do original na tradução:

¹⁵ 你读这种诗仿佛是在月光底下看山水似的。一切都罩在一层银雾里面，只有隐约的形体，没有鲜明的轮廓；你的眼睛看不准一种什么东西，但是你的想象可以告诉你无数的东西(WEN, 1926 *apud* HAI 2007: 37).

O sentido do original é o sentido que lhe atribui um leitor ou uma determinada situação interpretativa, um determinado contexto de leitura. [...] não existe original antes de sua tradução; é a tradução que, de alguma maneira, cria seu original (SISCAR, 2001: 87).

3. Refúgio dos cervos – Interpretação poética em chinês

Antes de falar da tradução do poema, feita por Haroldo de Campos, precisa-se basicamente da interpretação poética do poema “Lù Zhài”. Em geral, na literatura poética chinesa, considera-se o autor, Wang Wei, da dinastia Tang, como poeta, músico e pintor. Graças a estas habilidades artísticas, Wang Wei se tornou bem sensível e interessado na mudança sonora e luminosa da natureza. Só se veja o exemplo do poema “Lù Zhài”, no qual se descreve a paisagem no campo, representando certa ruralidade à chinesa. O poeta aproveitou delicadamente os aspectos paradoxais que constavam permanentemente na natureza, a tranquilidade e a movimentação, a clareza e a escuridão, entre os outros estratos. Tal descrição visou literalmente pôr em relevância o então ambiente. Afora isso, o autor não só se limitou a traçar a atmosfera ambiental, mas também se dedicou a expressar, de forma subjacente a sua utopia espiritual que esperava alcançar. Isto é, o poeta queria sempre se afastar do ambiente político em que ele vivia dantes, deixando-se conviver só com a natureza.

Ao examinar a composição do poema, do ponto de vista geral, a poesia de Wang Wei dispõe da harmonia entre poesia e pintura, ou seja, pode-se encontrar a estética de pintura chinesa em poemas de Wang Wei. Para além dos aspectos notavelmente referidos neste poema, a sensação da música bem como o ritmo do som ainda se pode encontrar nos versos. Neste sentido, o poema “Lù Zhài” já assume a combinação ideal de poesia, pintura e música.

O poema pitoresco intitula-se “Lù Zhài”, o lugar onde o poeta morava em velho. Explique-se que a floresta densa desta localidade e o facto de que era o *habitat* de cervos deram a origem ao nome. O

poeta, porém, não pretende dar a sua opinião sobre os cervos no poema, mas sim, o silêncio consolidado ao entardecer nos arredores de Lù Zhài.

No primeiro verso, o poeta realça o silêncio sonoro nas montanhas, juntando a sua solidão escondida. A seguir, o poeta quebra tal circunstância “fria”, colocando a cena de conversa no segundo verso. No entanto, a cena não permaneceria longo tempo, deslocando-se logo para mais longe.

Quanto aos últimos dois versos, o poeta continua a descrever o pôr-do-sol que reflecte a luz nos bosques. Pelo contrário, o poeta pretendeu ampliar o contraste da escuridão ao pintar poucos fios de luz. Dado que a luz não é tão concentrada que pudesse iluminar todo o espaço, por esta razão, ainda resta a maior zona escura. No último verso, apesar de as plantas terem estado sob a luz em tempo efémero, o poeta volta a deixar o resto ficar infinitamente na escuridade densa.

Levando isto em consideração, observa-se que a tristeza do poeta se encheu do conteúdo, sendo expressa pela mudança ambiental nos versos.

4. Transcriar o refúgio em português

Terminada a compreensão do poema em chinês, continua-se a ver a estratégia tradutória proposta por Haroldo de Campos bem como a sua maneira de entender o poema. No essencial, compreende-se que a ideia do canibalismo se espalha por toda a parte do poema traduzido. Haroldo de Campos mostrou totalmente os passos básicos da transcrição perante o poema de Wang Wei. No início de tradução, pensa-se que a tradução engoliu o poema em língua-fonte, digeriu-o e por fim criou um poema novo em que ainda se preservou a natureza poética em chinês. Daí a transcrição surgiu.

Revela-se, de certo modo, que qualquer discussão sobre a fidelidade absoluta, a equivalência palavra por palavra na tradução de

Haroldo de Campos só poderia restringir o grau da imaginação do texto original, afastando-se da criatividade de Haroldo de Campos. Desta vez, no pensamento de Haroldo de Campos, o tradutor deve ter a consciência de colocar o próprio no mesmo lugar do autor. Parece que, depois de ler a tradução do poema, Haroldo de Campos efectuou o diálogo com Wang Wei, pela sua tradução, no sítio onde Wang Wei escreveu “Lù Zhài” e ainda se pode imaginar que Wang Wei deu a ideia no seu poema chinês enquanto Haroldo de Campos fez o mesmo depois de a ouvir.

Assumindo-se como o grande seguidor de Ezra Pound, Haroldo de Campos também fez grande relevância de transmitir a “imagem” e a “energia de língua” na tradução e recuperando o mais possível a atmosfera poética além do sentido. Comparando a tradução e o poema, nota-se que a presença gramatical de impessoalidade é sempre marcada na ideia geral de poesia chinesa, tendo por objectivo alargar fisicamente e espiritualmente o espaço de poemas. Nos primeiros dois versos, o tradutor aplicou a estrutura “*se* apassivante” para apresentar tal fenómeno em português em vez de mudar a visão para a primeira pessoa singular.

Analisando a tradução do vocábulo “^{kōng shān}空山” no verso original, Haroldo de Campos não tomou a maneira de juntar mais adjectivos que servem de “solidão artificial”, usou apenas a palavra “vazio”, cujo significado é mais físico do que outros que expressem a emoção humanitária.

Neste ponto, admite-se que o tradutor e o poeta se entendem. Como foi dito na primeira parte, Wang Wei escreve os poemas de paisagem para expressar clandestinamente a vontade política e o sonho da vida ideal; “montanha vazia”, portanto, já se fez o meio de transmissão dele, carregando a solidão. Campos também observou que, no costume de escrever, a poesia chinesa deixa-se sempre espaçosa em papel e os poetas costumam não encher tudo o que queriam manifestar nas obras. Por essas razões, acha-se que o uso de

pronome “se” e do adjectivo “vazio” recuperam o sentido e o ar. E neste caso, a fidelidade não só se limita em palavras, passando a atingir a fidelidade atmosférica.

Não só se vê a recuperação a nível de sentido, os ideogramas também podem ser provavelmente interpretados na tradução. Veja-se o carácter “聞” em forma tradicional com três elementos: a parte no meio significa “ouvido”, “orelha”, enquanto as outras duas podem tratadas como “vozes rodeadas por ouvido”. O ideograma chinês, de certo modo, trata-se dum tipo de imagem concreta para os estrangeiros ao passo que as letras em português não seriam capazes de assumir tal emprego. A única medida para reestabelecer a imagem do carácter, como o tradutor fez, é a combinação repetida de palavras. Na frase traduzida, “Ouvir só se ouve um alguém de ecos”, a parte “ouvir só se ouve”, a repetição de “ouvir” simularia a acção envolvida no sentido de “聞”. Se isto não se encontrasse adequado à imagem, na tradução de “響” poderia descobrir de novo o ritmo sonoro do verso original visto que, no ideograma “響”, a parte “音” produz o sentido de “ouvir o som”. Em vez de traduzir “響” para “som” ou “voz”, para se tornar a tradução bem sensorial.

Imagine-se que o tradutor tinha voltado ao refúgio dos cervos, experimentou a vivência de Wang Wei: alguém está a conversar numa montanha vazia e os ecos reflectem-se ao fundo. Assim que a conversa pára, ou alguém vai passando fora da vista, os ecos que acompanhavam também desaparecem. Por isso, a tradução “ecos” explica completamente a sensação do poeta e continua a reconstruir o ambiente vazio na tradução, correspondendo a quase tudo o que Wang Wei queria exprimir. Aparentemente, o tom do segundo verso é menos “vazio”, “frio” e “escuro” do que o primeiro, contudo, os ecos acham-se num instante; muito pelo contrário, “a montanha vazia” é o que fica eternamente, quer no poema, quer na mente do poeta.

A partir do terceiro verso, a tradução está focalizada em transcriar os objectos ao entardecer. Campos poderia usar o vocábulo “luz” para traduzir “景”, mas ele não fez tal escolha e pôs “o raio do ponente” a

fim de deixar os leitores em português poderem sentir o fenómeno natural estava a passar rapidamente no poema. Repare-se que se seria a “luz”, o movimento fluido da natureza não iria ser expresso.

E na última frase, quando o pôr-do-sol aconteceu, os raios desapareceram. Neste momento, ainda se vêem os fios brilhantes no musgo. O “reflexo” utilizado por Campos aqui dá um sinal aos leitores da língua-alvo, a luz já está fora da visão e ficou provavelmente a sombra num musgo. Embora os objectos sejam mais abundantes do que nos primeiros versos, a essência ainda se concentra em representar o vazio.

5. Considerações finais

Revedo a análise acima, sabe-se que a “reimaginação” do poema “Lù Zhài”, que Campos chama de sua metodologia, domina na tradução. Campos procurava sempre uma maneira de capturar o miolo do poeta chinês. Por outro lado, para os leitores sem conhecimento da poesia chinesa, a tradução identifica-se como um poema originalmente escrito em português. Neste sentido, pode-se imaginar que o poeta Wang Wei seria capaz de falar português e escrever a poesia com o pensamento à brasileira.

Conclui-se aqui que Haroldo de Campos se fez lançar fora de princípios e regras da tradução “fiel”, o que mais o preocupa é prosseguir o ar poético inventado no texto de origem. Com o apoio da transcrição, a poesia chinesa tornou-se menos resistente à tradução e o grau de intraduzibilidade não ficou tão elevado como imaginava.

No entanto, transcriar poemas faz apenas uma parte das tarefas que Haroldo de Campos trabalhou; o poeta-tradutor ainda pretende transmitir a sua ideologia sobre a poesia por meio da tradução, por exemplo, o concretismo. Apesar de a tradução de “Lù Zhài” não possuir a mesma estrutura de poesia concreta, assume-se mesmo

como a pintura desenrolada, acompanhando uma sonoridade chinesa “traduzível” para o português.

Referências bibliográficas

ABI-SÂMARA, Raquel (2013). Dossiê – a Quadratura do Círculo: Tradução da (e para a) Poesia Chinesa. *In: Scientia Traductionis* 13, pp. 197-200.

ABI-SÂMARA, Raquel (2013). Entre Idiomas Ocidentais e o Chinês: o Império dos Significados na Tradução da Poesia, a Exemplo de Mao Dun. *In: Scientia Traductionis* 13, pp. 274-80.

BAKER, Mona; SALDANHA, Gabriela (2010). *Routledge Encyclopedia of Translation Studies (second edition)*. China, Xangai: Shanghai Foreign Language Education Press, pp. 343-4.

BERMAN, Antoine (2012). *A Tradução e a Letra ou o Albergue do Longínquo* (Tradução de Marie-Hélène Catherine Torres, Mauri Furlan e Andréia Guerini). Tubarão: Gráfica e Editora Copiarte.

CAMPOS, Haroldo de (1969). *A arte no horizonte do provável e outros ensaios*. São Paulo: Editora Perspectiva.

CAMPOS, Haroldo de (2009). *Escrito sobre Jade. Poesia clássica chinesa reimaginada por Haroldo de Campos*. São Paulo: Ateliê Editorial.

CHAN, Takhung (2004). *Twentieth-century Chinese Translation Theory: Modes, Issues and Debates*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins Translation Library, pp.153-8.

CUI, Yonglu (2004). Alienation Translation Theory Advocated by Lu Xun. *In: Journal of Zhejiang University (Humanities and Social Sciences)* 34, pp. 143-9.

GUO, Lei (2013). Cannibalism in Translation: A Study on Pound's Translation of Chinese Classical Poem. In: *Journal of Tianshui Normal University* 33, pp. 133-7.

HAI, An (2007). *A Centennial Anthology of Sino-Occidental Poetry Translation*. China, Xangai: Shanghai Foreign Language Education Press.

JATOBÁ, Júlio Reis (2013). Poesia e (in)traduzibilidade na Língua Chinesa. In: *Scientia Traductionis* 13, pp. 213-22.

JIANG, Xiaohua (2003). Campos "Cannibalism": Translation Theory and Practice in Brazil. In: *Journal of Foreign Languages* 143, pp. 63-67.

LU, Shoutong; Zhang, Miao (2002). A Study On the Development of LU Xun's Translation Theory. In: *Shandong Foreign Language Teaching Journal* 5, pp. 23-26.

LU Xun (鲁迅) (1981) *拿来主义 鲁迅全集* 开封: 河南人民出版社

MILTON, John (1998). *Tradução: Teoria e Prática*. São Paulo: Martins Fontes.

NASCIMENTO, Evando (2011). Traduzindo Haroldo. In: *Revista Brasileira de Literatura Comparada* 19, pp.25-39.

PEREIRA, Cristina Monteiro de Castro (2011). Entrevista com Augusto de Campos. In: *Revista Brasileira de Literatura Comparada* 19, pp. 11-23.

PORTUGAL, Ricardo Primo (2013). Poesia Clássica Chinesa – Dinastia Tang: Apresentação, alguns poemas. In: *Scientia Traductionis* 13, pp. 201-12.

PRADO, Célia Luiza Andrade (2009). *Pós-Colonialismo e o Contexto Brasileiro: Haroldo de Campos, um Tradutor pós-Colonial?* São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

SISCAR, Marcos (2001). A Dificuldade de Origem. *In: Revista Letras* 56, pp. 85-93.

ZHU, Hongmei (2012). The Evolution of Lu Xun's Translation Styles. *In: Academic Exploration* 8, pp. 125-9.

Anexo

空山不見人
但聞人語響
返景入深林
復照青苔上

鹿柴

O REFÚGIO DOS CERVOS

montanha vazia	não se vê ninguém
ouvir só se ouve	um alguém de ecos
raios do poente	filtram na espessura
um reflexo ainda	luz no musgo verde

A produção da fricativa palato-alveolar /ʒ/ do português por falantes de língua materna chinesa

Júlio Reis Jatobá*

A presente comunicação faz uma análise sobre a produção da fricativa palato-alveolar /ʒ/ por falantes de língua materna chinesa. Partindo do princípio da possibilidade de transferência de aspectos da fonologia da L1/LM dos aprendentes durante a aprendizagem/aquisição da fonética da língua portuguesa, analisaremos as produções da fricativa palato-alveolar /ʒ/ por falantes chineses e sugeriremos estratégias para que os aprendentes possam articular corretamente este som.

Palavras-chave: transferência fonológica; PLE na China; aprendente chinês

1. Contextualização

Apesar de o ensino/aprendizagem do Português como Língua Estrangeira (PLE) em contexto universitário na China estar incluído pelo governo e universidades da China na categoria de ensino de *línguas minoritárias*, muitos tem sido os professores e pesquisadores que se dedicam às especificidades do aprendente chinês de PLE. Nos últimos anos, muitas dissertações, teses e artigos científicos têm sido publicados e os assuntos abordados têm sido bastante variados, tais como a aquisição de advérbios e aspectos socioculturais da sala de aula de PLE na China. Porém, estudos que abordem especificamente a

* Senior Instructor, Universidade de Macau.

aquisição do sistema fonológico da língua portuguesa por aprendentes chineses e possíveis transferências de padrões fonológicos de suas L1/L2 para a língua portuguesa ainda não são abundantes.

A título de exemplo, em uma busca realizada na “bibliografia sobre o aprendente chinês de Português Língua Não Materna: o caso dos aprendentes de língua materna chinesa (1969-2015)¹”, dos 247 trabalhos listados, apenas 3 tratam diretamente da aquisição, percepção ou ensino de padrões fonéticos da língua portuguesa (JATOBÁ, 2012; XU YIXING, 2012; YANG SHU, 2014).

Apesar de haver poucos trabalhos publicados sobre o tema, a discussão e troca de experiências entre professores de PLE na China é bastante rica. Todavia, há sempre uma atenção especial aos aspectos fonológicos mais salientes e com maior dificuldade de percepção ou articulação para os aprendentes chineses. Destes, destacamos os pares mínimos sonoros/surdos da língua portuguesa [d] / [t] e [b] / [p] e a articulação do [r] simples ou vibrante.

Há outros sons que, não menos importantes, não são comumente discutidos e, talvez por não afetarem diretamente o entendimento das produções orais dos aprendentes, não chamam a atenção de professores e aprendentes durante o processo de aquisição/aprendizagem da língua portuguesa. Destes sons que passam quase despercebidos por sua aparente semelhança com sons da língua chinesa, destacamos a fricativa palato-alveolar [ʒ], a fricativa alveolar sonora [z] ou a líquida [ʎ].

Levando-se em conta esse breve contexto, esta comunicação analisará a produção da fricativa palato-aveolar sonora [ʒ] por aprendentes chineses de PLE. Para tal, basearemos nossa discussão

¹ A “Bibliografia sobre aquisição, aprendizagem e ensino de Português Língua Não Materna: o caso dos aprendentes de língua materna chinesa”, organizada pela Prof. Doutora Isabel Poço Lopes (Centro Pedagógico e Científico da Língua Portuguesa), encontra-se disponível em: http://forumportugues.ipm.edu.mo/index.php?option=com_content&view=article&id=33

em uma pesquisa iniciada em 2012² e faremos a análise acústica das possíveis produções para o [ʒ] a fim de confirmar se a proximidade desse som com os sons do mandarim os [ʒ], ou [ʒ], ou em alguns casos o [dʒ] ou [ʃ], afetará a pronúncia dos aprendentes chineses. Partiremos do princípio que no sistema fonético do mandarim não há a fricativa palato-alveolar [ʒ] e que o som mais próximo é a fricativa alveolar retroflexa [ʒ], ou seu alofone, a lateral aproximante [ʎ].

2. Materiais e métodos

2.1. Constituição do *corpus* e coleta de dados

O *corpus* apresentado nesta comunicação foi obtido através de gravações com 16 informantes de língua materna chinesa. A fim de otimizar a coleta de dados, as gravações foram divididas em 3 fases: leitura de um pequeno texto; citação dos meses do ano em ordem crescente e decrescente; leitura de provérbios chineses e suas traduções ao português.

A primeira fase teve como propósito ser reconhecida como a parte formal da coleta de dados e, assim, tentar evitar ou diminuir a hipercorreção nas fases seguintes. Outro objetivo da primeira fase foi analisar se haveria mudança da produção do [ʒ] em contextos iniciais, pós-vocálicos ou pós-consonantais. Levando em conta que não foi observada diferenças de produção em relação aos contextos de aparição do [ʒ] e foi observado o fenômeno da hipercorreção, os dados da fase 1 não foram computados.

Duas tarefas foram dadas na fase 2. A primeira foi citar em ordem crescente os meses do ano e a segunda citar em ordem

² Esta comunicação é uma versão atualizada do artigo “Estratégias utilizadas por chineses para a realização da fricativa palato-alveolar /ʒ/do português” publicado originalmente em *Portu-nês: estudos lusófonos na china*, nº 2, 14-28. Disponível em: <http://www.portunes-online.com/index.php/Index/chakan/id/66/pid/6>

decrecente. Todos os informantes conheciam os meses do ano em português e não foi permitida a leitura. Na segunda parte da tarefa foi observado diminuição da hipercorreção. Na fase 2, foram usadas somente as 3 palavras da sequência que tinham a fricativa [ʒ]. Cada palavra foi pronunciada duas vezes, por isso computadas 6 produções para o <j> da língua portuguesa. Nomeadamente, as palavras utilizadas foram os meses do ano janeiro, junho e julho.

Na fase 3, leitura de provérbios chineses e sua tradução ao português, os informantes leram quatro provérbios e suas traduções ao português. A leitura foi feita respeitando-se a ordem de que para cada provérbio chinês lido sua tradução deveria ser lida logo em seguida. Três provérbios chineses tinham presença da fricativa retroflexa [ʒ] e suas respectivas traduções uma fricativa [ʒ].

O objetivo da fase 3 foi verificar se a leitura da fricativa retroflexa [ʒ] em mandarim interferiria na produção do [ʒ] em língua portuguesa. Foram usadas três palavras da língua portuguesa com a presença da fricativa [ʒ], nomeadamente, *contagioso*, *feijões* e *jogar*.

2.2. Informantes

Os informantes foram designados pela inicial “I” e um número. Foi perguntado aos informantes a ordem de domínio de suas línguas, tempo de estudo e qual foi o tipo de estudo. Foram registrados 5 tipos de estudo, definidos a seguir: mestre ou mestrando em língua portuguesa (mestr.); licenciado em língua portuguesa (lic.); graduando em língua portuguesa (grad.); curso regular de PLE (c.r.); disciplina optativa da graduação (opt.). Os dados gerais dos informantes podem ser conferidos na tabela 1.

	origem	sexo	idade	L1	L2	L3	outras línguas	tempo de estudo
i-1	Hunan	F	21	hunan-hua	mandarim	português	inglês	3 anos (grad.)
i-2	Fujian	F	30	minnanhua	mandarim	português	inglês	4 anos (lic.)
i-3	Cantão	F	21	cantonês	mandarim	português	inglês	3 anos (grad.)
i-4	Cantão	F	38	cantonês	mandarim	japonês	inglês;esp.;port	80 horas (c.r.)
i-5	Guangxi	F	28	guilin-hua	mandarim	português	inglês	4 anos (lic.)
i-6	Shaanxi	F	24	mandarim	português	inglês	-	4 anos (lic.)
i-7	Cantão	M	21	cantonês	mandarim	português	inglês	3 anos (grad.)
i-8	Cantão	F	21	chaoshan-hua	mandarim	cantonês	inglês; português	2 sem. (opt.)
i-9	Yunnan	M	20	yunnan-hua	mandarim	inglês	Português	2 sem. (opt.)
i-10	Macau	F	24	cantonês	mandarim	português	inglês	4 anos (lic.)
i-11	Macau	F	24	cantonês	inglês	mandarim	português	4 anos (lic.)
i-12	Macau	F	23	cantonês	mandarim	português	inglês	4 anos (lic.)
i-13	Jilin	F	20	mandarim	inglês	português	-	2 anos (grad.)
i-14	Pequim	F	20	mandarim	inglês	português	-	2 anos (grad.)
i-15	Jiangsu	M	27	mandarim	português	inglês	-	6 anos (mestr.)
i-16	Cantão	F	25	cantonês	mandarim	português	inglês	5 anos (mestr.)

Tabela 1: Informantes

Obs: Para as línguas ou dialetos em que não há tradução consagrada no português optou-se manter o nome chinês original

Além dos informantes chineses, participaram dois informantes nativos de língua portuguesa. Foram gerados espectrogramas das produções dos falantes nativos de língua portuguesa para uma eventual necessidade de contrastar com a produção dos falantes não-nativos. Para tentar chegar ainda mais perto do que seria o padrão em língua portuguesa para a produção [ʒ], foram gerados espectrogramas a partir de uma gravação do projeto corpora do português falado³.

Os dados dos informantes nativos de língua portuguesa serviram de base para comparações. Os informantes nativos de língua portuguesa são naturais da cidade de São Paulo, Brasil, ambos

³ Em: http://www.clul.ul.pt/sectores/linguistica_de_corpus/projecto_portuguesfalado.php, retirado em 23/04/2012

universitários, uma do sexo feminino e um do sexo masculino, de 24 e 23 anos, respectivamente. O material obtido através do Projeto Corpora do Português Falado, sob o nome Surpresas da Fotografia, foi gravado em São Paulo, no ano de 1993, e é de uma falante do sexo feminino, natural da cidade de São Paulo, universitária e com 23 anos de idade na data da gravação.

3. Análise do dados

As produções dos informantes para a fricativa [ʒ] não poderiam ser analisadas sem uma inspeção visual ao espectrograma criado através do software Praat, pois não seriam claramente percebidas somente através da audição. Verificou-se a produção de sons intermédios a [ʒ] e [ʒ̥], por tal, foram criadas subcategorias para estes sons. Na tabela 2 podem ser visualizadas todas as categorias criadas nesta comunicação para a classificação das produções de [ʒ]:

Possíveis produções para o /ʒ/						
família [ʒ]			[ʃ]	família [ʒ̥]		[dʒ]
[ʒ]	[ʒ+]	[ʒ-]		[ʒ̥]	[ʒ̥-]	
Fricativa palato-alveolar sonora	Articulação próxima a /ʒ/, mas com tendência a uma leve retroflexão	Art. prox. ao /ʒ/, mas com ruídos provavelmente causados pela interferência da abertura da boca	Fricativa palato-alveolar surda	Fricativa retroflexa (retroflexão moderada)	Art. prox. ao /ʒ̥/, mas com menor retroflexão (perceptivamente muito próximo ao [ʒ] ou [ʒ+])	Africada alveolo-palatal

Tabela 2

São necessárias algumas explicações sobre as categorizações das produções para o /ʒ/. Perceptivamente, os únicos sons facilmente identificáveis foram o [ʒ], [ʒ̥] e [dʒ]. Do ponto de vista perceptivo, os sons os [ʒ], [ʒ+], [ʒ-] e [ʒ̥-] são bem próximos, sendo assim a análise do

espectrograma foi imprescindível para identificá-los. A diferença entre [ʒ], [ʒ̣] e [ʃ] pode ser percebida auditivamente, mas mesmo assim foram gerados espectrogramas para sua conferência.

Após análise de todos espectrogramas, foi verificado que as quatro produções mais comuns foram: [ʒ], com 28%; [ʒ̣] e [ʒ-], com 17% e [ʒ̣], com 15%. A produção menos comum foi a africada pós-alveolar [dʒ], com 3%. Vale ressaltar que esta última apenas foi produzida pela informante 8.

	dados da fase 2					dados da fase 3			
	janeiro	junho	julho	julho	junho	janeiro	contagioso	feijões	jogar
i-1	ʒ	ʒ̣	ʒ̣	ʒ̣	ʒ̣	ʒ̣	ʒ̣	ʒ̣	ʒ̣
i-2	ʒ̣	ʒ̣	ʒ	ʒ	ʒ	ʒ̣	ʒ	ʒ̣	ʒ̣
i-3	ʃ	ʒ̣	ʒ̣	ʒ̣	ʒ̣	ʃ	ʒ̣	ʒ+	ʒ-
i-4	ʒ-	ʒ-	ʒ	ʒ-	ʒ-	ʒ̣	ʒ̣	ʒ̣	ʒ̣
i-5	ʒ̣	ʃ	ʃ	ʒ̣	ʒ̣	ʒ̣	ʒ̣	ʒ+	ʒ+
i-6	ʒ+	ʒ̣	ʒ̣	ʒ̣	ʒ̣	ʒ+	ʒ-	ʒ-	ʒ̣
i-7	ʃ	ʒ	ʃ	ʒ+	ʒ+	ʒ	ʒ	ʒ	ʒ+
i-8	ʒ	dʒ	dʒ	dʒ	dʒ	dʒ	ʒ-	ʒ̣	ʒ-
i-9	ʒ	ʒ-	ʒ-	ʒ-	ʒ-	ʒ-	ʒ	ʒ̣	ʒ̣
i-10	ʒ-	ʒ-	ʒ-	ʒ-	ʒ-	ʒ-	ʒ-	ʒ	ʒ-
i-11	ʒ	ʒ	ʒ	ʒ	ʒ	ʒ	ʒ	ʒ	ʒ
i-12	ʒ+	ʒ+	ʒ+	ʒ+	ʒ+	ʒ	ʒ+	ʒ	ʒ
i-13	ʒ+	ʒ̣	ʒ̣	ʒ̣	ʒ̣	ʒ̣	ʒ+	ʒ̣	ʒ̣
i-14	ʒ+	ʒ̣	ʒ̣	ʒ̣	ʒ̣	ʒ̣	ʒ+	ʒ+	ʒ+
i-15	ʒ	ʒ	ʒ-	ʒ-	ʒ-	ʒ	ʒ	ʒ	ʒ
i-16	ʒ	ʒ	ʒ	ʒ	ʒ	ʒ	ʒ	ʒ	ʒ

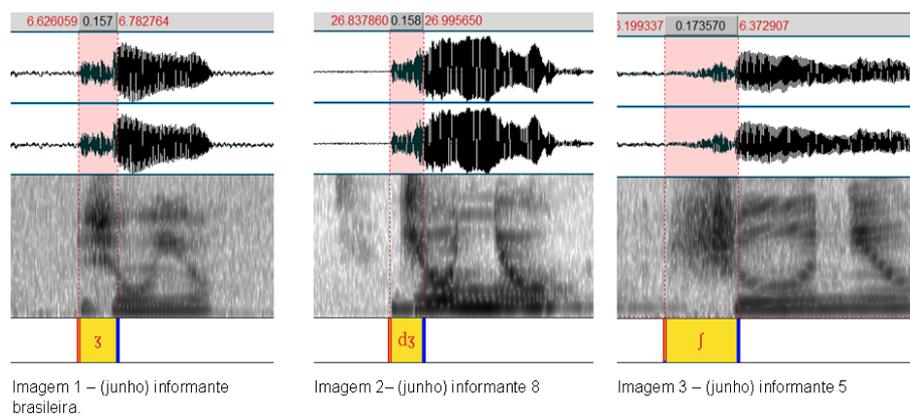
Tabela 3: produções individuais para os sons de /ʒ/

A partir dos dados da tabela 3, podemos observar que das 144 produções para /ʒ/ apenas 41 (28%) foram produzidos exatamente como a fricativa [ʒ] da língua portuguesa, o que significa que 72% das produções para o /ʒ/ estão fora do padrão da pronúncia nativa para falantes de língua portuguesa.

Porém, em nível perceptivo, as produções [ʒ+], [ʒ-] e [z-] são muito próximas a [ʒ], só sendo possível diferenciá-las através da análise acústica. Levando-se tal fato em conta, sugerimos que estes sons sejam reagrupados no grupo de sons “ʒ”, uma vez que suas pronúncias orbitam [ʒ]. Neste caso, 48% dos informantes produziram sons perceptivamente idênticos ou bastante próximos ao [ʒ].

Em relação aos sons [z], [ʃ] e [dʒ], suas diferenças puderam ser percebidas auditivamente. As pronúncias [z] e [ʃ] não interferem significativamente na percepção do significado das palavras, pois [z] e [ʃ] não são pares mínimos para /ʒ/. É interessante observar que a pronúncia [dʒ], em um contexto extremamente específico, poderia causar problemas de interpretação, já que no dialeto de Cuiabá⁴ um fato curioso é, em alguns contextos, [dʒ] e [ʒ] serem pares mínimos. Exemplo, *jia* (rã) [ˈʒjə] e *dia* [ˈdʒjə].

As diferenças entre [z ʃ dʒ] em relação a [ʒ] podem ser conferidas nos espectrogramas das imagens de 1 a 5. As imagens 1 e 4 são as produções da informante brasileira para a o fonema [ʒ] em *janeiro*.



⁴ Este é o único dialeto do Brasil em que ocorre tal fenômeno. Possíveis explicações são a influência do bororo ou do espanhol.

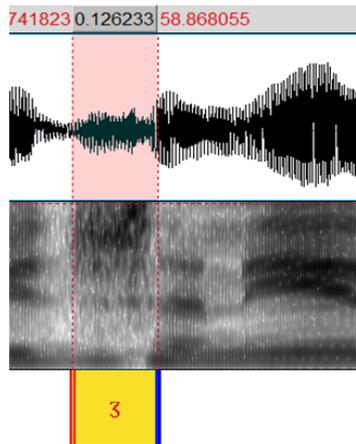


Imagem 4 – (/ʒ/ em janeiro) informante brasileira *Projeto Corpora*

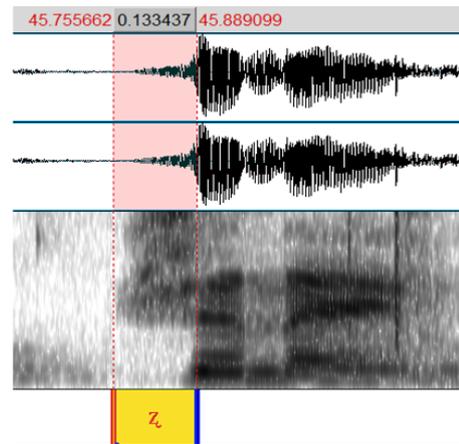


Imagem 5 - (janeiro) informante 2

4. Considerações finais

A hipótese inicial de nossa comunicação é de que haveria transferência de padrões fonológicos da L1 para a LA. A análise acústica dos 16 informantes indica haver transferência de alguns padrões fonológicos da L1 ou LE para a língua portuguesa e esta transferência pode se dar tanto pela L1 como por outras línguas que os informantes dominam. Observou-se também uma tendência de que falantes do centro ou norte da China tenham uma retroflexão ao tentar produzir o /ʒ/. Tal fato talvez seja explicado pelo fato de que a pronúncia do mandarim e de alguns dialetos de províncias do centro, norte e nordeste da China tenham uma retroflexão maior do que as pronúncias do mandarim e de alguns dialetos do sul da China.

Por fim, considerando-se que na China a aquisição/aprendizagem de PLE se dá quase exclusivamente via instrução formal, uma possível solução para que a produção do /ʒ/ seja mais próxima do padrão nativo da língua portuguesa, é conscientizar os aprendentes que a articulação da fricativa [ʒ] é feita com a união do maxilar com a mandíbula e sem a retroflexão da língua.

Referências bibliográficas

JATOBÁ, Júlio Reis (2012). Estratégias utilizadas por chineses para a realização da fricativa palato-alveolar /ʒ/ do português. In: *Portu-nês: estudos lusófonos na china*, nº 2, 14-28.

SILVA, Thaís Cristófaró (2009). *Fonética e Fonologia do Português: Roteiro de Estudos e Guia de Exercícios*. São Paulo: Ed. Contexto.

XU, Yixing (2012). Elaboração dum material de fonética de português destinado aos aprendentes chineses. In: *Actas do 1.º Fórum Internacional de Ensino de Língua Portuguesa na China*. Macau: Instituto Politécnico de Macau, Fundação Macau e Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim, 243-250.

YANG, Shu (2014). *Perceção das consoantes oclusivas de Português L2 sob a influência de Mandarin L1*. Braga: Universidade do Minho. Dissertação de mestrado em Português Língua Não Materna (PLNM): Português Língua Estrangeira (PLE) e Português Língua Segunda (PL2).

Software usado e web sítios consultados

CPCLP - Bibliografia sobre aquisição, aprendizagem e ensino de Português Língua Não Materna: o caso dos aprendentes de língua materna chinesa:

http://forumportugues.ipm.edu.mo/index.php?option=com_content&view=article&id=33, acessado em 07/06/2016.

FONÉTICA & FONOLOGIA – Universidade Federal de Minas Gerais: http://www.fonologia.org/acustica_osom_indice.php, acessado em 07/06/2016.

PRAAT – software obtido gratuitamente:

<http://www.fon.hum.uva.nl/praat/>, acessado em 17/05/2012.

PROJETO CORPORA DO PORTUGUÊS FALADO:

http://www.clul.ul.pt/sectores/linguistica_de_corpus/projecto_portuguesfalado.php, acessado em 07/06/2016.

Transferência Fonética do Mandarim na Aprendizagem do Português como Língua Estrangeira

Shang Xuejiao*

O presente trabalho fará uma investigação sobre a possível transferência de padrões fonéticos do mandarim para a língua portuguesa em aprendentes chineses de Português como Língua Estrangeira (PLE). A pesquisa baseia-se na análise acústica e perceptiva da produção fonética de -g [g] e -c [k] de alunos chineses. Inicialmente, dá-se um breve panorama teórico sobre a fonética e a produção dos sons de uma língua estrangeira para, em seguida, se apresentar uma pesquisa realizada com alunos chineses que estão em processo de aquisição/aprendizagem de PLE. A partir dos dados levantados (dezasseis palavras de português com pares mínimos de -g [g] e -c [k] e duas palavras do mandarim com pares mínimos de -g [k] e -k [k^h]), analisaremos e faremos uma comparação dos espectrogramas sobre as pronúncias produzidas por alunos chineses e por uma professora portuguesa. Os resultados deste trabalho apontam algumas características particulares da fala dos chineses e nos sugerem que existe transferência de padrões fonéticos do mandarim, língua materna dos alunos, na aprendizagem de PLE.

Palavras-chave: fonética acústica; fonética perceptiva; mandarim; língua materna; português como língua estrangeira

* Universidade de Estudos Estrangeiros de Guangdong

Introdução

Para Long & Richards *apud* Odlin (1989), a transferência linguística era, durante pelo menos um século, o foco das pesquisas nas áreas de linguística aplicada e aquisição da L2. O linguista chinês, Gao (2002) também aponta que a transferência da língua materna (LM) é uma questão fundamental ao longo da pesquisa sobre a aquisição da língua estrangeira (LE). Entretanto, a fala tem um papel fundamental na nossa vida. Comparada com outras formas de comunicação, nomeadamente a comunicação gestual e a escrita, a comunicação pela fala é sem dúvida a mais rápida e eficaz (MATEUS, 1990: 21). No processo de ensino/aprendizagem de Português como Língua Estrangeira (PLE), os sons da fala e o modo como estes são produzidos e percebidos ocupam um lugar importante, mas por causa da distinção entre a língua portuguesa (LP) e a LM, aprender a fonética do português não é nada fácil para os alunos chineses. Por isso, é comum encontrar na fala dos alunos de PLE articulações inadequadas que afetam a comunicação oral. Por esta razão, decidimos investigar algumas características particulares da fala dos chineses e nos sugerem que existe transferência de padrões fonéticos do mandarim, língua materna dos alunos, na aprendizagem de PLE.

1. Contextualização: ensino de fonética de LP na China

Geralmente, os alunos de PLE entram na universidade sem conhecimentos da língua, eles aprendem português “do zero”. Por isso, o ensino/aprendizagem da língua inicia-se sempre com a fonética. No ensino da fonética no contexto chinês, expõem-se a produção da voz, o vocalismo e o consonantismo, propriedades prosódicas, bem como as suas regras ortográficas, de forma a permitir um domínio da fonética. Para além disso, de acordo com a necessidade que os alunos têm de adquirir a destreza e habilidade desejáveis para comunicar em

português, o ensino da fonética compreende um conjunto de exercícios básicos e vocabulário respectivo. A fonética é apenas ensinada no início do processo de ensino, mas segundo Zhu (2010: 40), a fonética é um fator fundamental de uma língua. Por isso, “consideramos que a aprendizagem e o melhoramento da pronúncia devem, sempre que possível, integrar-se ao longo do processo de aprendizagem da língua” (YAN, 2015: VII).

Podemos ver, então, que a aprendizagem da fonética dá importância aos princípios e particularidades fonéticas da língua. No processo de aprender o PLE, a fonética é colocada como uma base fundamental para permitir que os alunos falem fluentemente e usem adequadamente a língua.

2. Teorias

2.1. Fonética e fonologia

A fonética e fonologia estudam os sons da fala, mas diferem em seu escopo e foco. A fonética preocupa-se com os sons da fala utilizada em todas as línguas, concentrando-se na produção, descrição e classificação dos sons da fala (ZHANG & WU, 2012: 76). Segundo Mateus (1990: 21-22), há três vertentes na fonética: fonética articulatória, fonética acústica e fonética perceptiva. Apresenta-se um diagrama da cadeia de estádios que ocorre entre o falante e o ouvinte, na transmissão oral de uma mensagem. Vejamos:

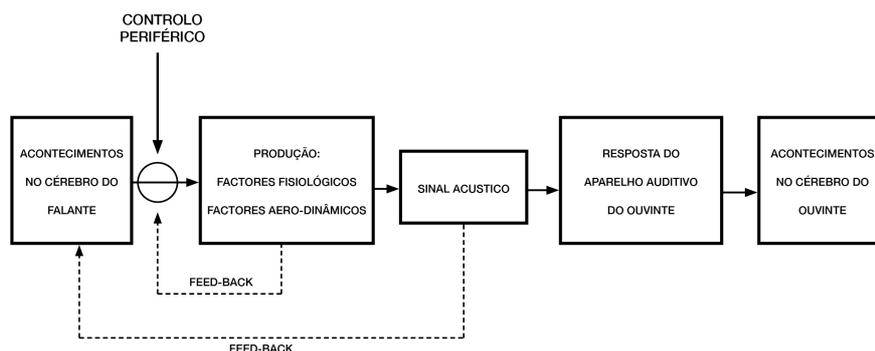


Figura 1

Essa figura indica que entre os diferentes módulos que ligam a representação de um enunciado no cérebro do falante e a representação linguística descodificada pelo ouvinte, existe uma série de correspondências que asseguram, em princípio, que o conteúdo da mensagem não se altere no processo de transformação interestádios. Essas correspondências sucedem-se em cadeia ligando, e a figura contém um diagrama em que estão representados os 3 estádios em questão.

Mateus (1990: 24) aponta também os objetivos da fonética, eles são:

(a) estabelecer as propriedades acústicas, articulatórias e perceptivas que estão associadas aos contrastes sonoros que ocorrem nas línguas particulares e às diferenças sonoras sistemáticas existentes entre línguas distintas;

(b) estabelecer o modo como essas propriedades se relacionam entre si;

(c) contribuir para o entendimento da natureza da relação entre as representações linguísticas e as realizações sonoras.

A fonologia, analisando o sistema de sons de uma língua particular, dedica-se ao estudo da função dos sons da fala na comunicação linguística (ZHANG & WU, 2012: 76). A fonologia estuda as características dos sons, sem a fonética esse estudo se

tornaria uma mera construção teórica sem possibilidades de verificação. A fonética é assim uma base indispensável de fonologia (MATEUS, 1990: 297).

A fonética se concentra na produção e classificação, na transmissão e percepção dos sons da fala individual enquanto que a fonologia está interessada no emprego dos sons da fala para transmitir as mensagens na comunicação.

2.2. Parâmetros classificatórios das consoantes

Há dois grandes parâmetros classificatórios das consoantes: o modo de articulação e o ponto de articulação. O modo de articulação indica o modo de passagem do ar pelo tracto vocal, e o ponto de articulação é a região do tracto vocal em que se situa a maior constrição imposta pelos articuladores no canal bucal (MATEUS, 1990, p.47)

Segundo esses dois parâmetros, as consoantes [g] e [k] em português são:

Consoante	Código fonográfico	Modo de articulação	Ponto de articulação
[g]	<g> antes de <a>, <o>, <u> <gu>	Oclusiva oral (vozeada)	Velar
[k]	<c> antes de <a>, <o>, <u>; <qu>	Oclusiva oral (não-vozeada)	Velar

Quadro 1

Em português, a articulação de [g] e [k] implica um fechamento completo dos articuladores, impedindo a passagem do ar pelo canal bucal. Produz-se o [g] com vibração das cordas vocais, entretanto, produz-se o [k] sem vibração das cordas vocais. Quanto à região do tracto vocal em que se situa a maior constrição imposta pelos articuladores no canal bucal, os articuladores de [g] e [k] são a parte de trás da língua e o véu palatino. Por isso, [g] e [k] são apresentados como consoantes velares.

No mandarim, não existe a consoante [g], mas há [k] e [k^h]. Vejamos:

[k]	consoante oclusiva	velar	não aspirada
[k ^h]	consoante oclusiva	velar	aspirada

Quadro 2

[k] e [k^h] são as consoantes oclusivas e velares. Mas existem outros parâmetros classificatórios das consoantes no mandarim, segundo o modo de fonação¹, [k] é *voiced sound* sem aspiração, entretanto [k^h] é *voiceless sound* com aspiração (ZHU, 2010: 76-83).

3. Metodologia e contexto da pesquisa

3.1 Pesquisa quantitativa

Para gerar e analisar os dados, usamos uma metodologia quantitativa. Para Creswell (2009) *apud* Qin & Bi (2015: 11), a pesquisa quantitativa é

an inquiry into a social or human problem based on testing a theory composed of variables, measured with numbers, and analyzed with statistical procedures, in order to determine whether the predictive generalizations of the theory hold true.

No nosso caso, os dados foram coletados, por meio de gravações e testes em uma escola privada de línguas em Zhuhai. A escola leciona o curso intensivo de português há mais de 15 anos; a dimensão do curso é geralmente de seis meses a um ano. As gravações das palavras com as consoantes [g] e [k] foram obtidas de produções de uma professora portuguesa, e as gravações das palavras com as consoantes [k] e [k^h] foram obtidas de produções de uma aluna chinesa cuja LM é o mandarim, e os testes foram feitos pelos alunos. Os alunos que participaram da pesquisa são do curso intensivo de português. Todos eles falam mandarim como LM. Dentro dos quais, 3 alunos aprendiam

¹ Tradução minha; termo original: *phonation mode*.

português há apenas três meses, e outros 3 alunos aprendiam português há cerca de um ano. Todos os alunos tinham aula de fonética como disciplina independente, no começo do curso. Quando realizamos os testes, as aulas de fonética já tinham acabado.

3.2. Constituição do *Corpus*

Para verificar a transferência do mandarim na aprendizagem de PLE, dividimos os alunos em dois grupos: Grupo A, com 3 alunos que aprendiam português há três meses; Grupo B, com 3 alunos que aprendiam português há cerca de um ano. Seleccionamos também 18 palavras e gravamos 10 palavras sublinhadas. Vejamos:

Palavras de português:	cabo/ <u>gabo</u> , <u>cacho</u> /gacho, <u>crise</u> /grise, calão/ <u>galão</u> , camelo/ <u>gamelo</u> , <u>seca</u> /sega, acudo/ <u>agudo</u> , <u>cravo</u> /gravo
Palavras de mandarim:	喀 (<u>kā</u>), 查 (<u>gā</u>)

Quadro 3

Como vimos, seleccionamos dezesseis palavras de português com pares mínimos de *-c* e *-g* e duas palavras do mandarim com pares mínimos de *-k* e *-g*. Para os alunos do Grupo A, as palavras que eles já aprenderam são: “crise”, “camelo” e “seca”. Para os alunos do Grupo B, eles já conhecem “cacho”, “crise”, “galão”, “camelo” e “seca”. As palavras de português foram gravadas são: “gabo, cacho, crise, galão, gamelo, seca, agudo” e “cravo”. As gravações dessas palavras foram feitas pelas produções de uma professora portuguesa em idade adulta, e as palavras de chinês foram gravadas por uma aluna chinesa que fala mandarim como LM. As gravações foram realizadas numa sala individual com o microfone integrado ao computador.

Assim, realizamos dois estudos. No primeiro estudo, aplicamos aos alunos um teste com as gravações das oito palavras de português. E no segundo estudo, realizamos uma análise com as gravações das duas palavras de mandarim e duas palavras de português. O teste do

primeiro estudo foi realizado com os alunos do Grupo A e B. Vejamos:

Estudo 1

<i>Ouçã a gravação e sublinhe as palavras ouvidas.</i>	
cabo	gabo
cacho	gacho
crise	grise
calão	galão
camelo	gamelo
seca	sega
acudo	agudo
cravo	gravo

Ao sublinhar as palavras ouvidas, os alunos sublinharam o que pensaram que escutaram, sem se importar com o sentido. Passamos duas vezes a gravação, logo que acabasse um teste, coletávamos os papéis. Os dois grupos de alunos realizaram o Estudo 1 nas mesmas condições.

Estudo 2

Palavras de português:	seca: com <i>-c</i> [k] agudo: com <i>-g</i> [g]
Palavras de mandarim:	喀 (kā): com <i>-k</i> [k ^h] 沓 (gā): com <i>-g</i> [k]

Neste estudo, analisámos duas palavras de mandarim com *-k* [k^h] e *-g* [k], bem como duas palavras de português com *-c* [k] e *-g* [g]. De acordo com o resultado do Estudo 1, os alunos tinham uma melhor percepção acústica das palavras “seca” e “agudo”, por isso, decidimos analisá-las.

3.3. Tratamento dos dados

Tratamos os dados coletados através da correção do Estudo 1. Além disso, utilizando o programa *Praat*, fizemos os espectrograma das palavras do Estudo 2.

4. Análise

4.1. Análise da percepção fonética

Para realizar uma análise acústica de [k] e [g] com as palavras de português, trabalhamos com o Estudo 1. Vejamos:

Alunos Palavras		gabo	cache	crise	galão	gamelo	seca	agudo	cravo
		Grupo A	Sujeito 1						X
	Sujeito 2			X			X	X	
	Sujeito 3			X	X				
Grupo B	Sujeito 4			X	X	X	X	X	
	Sujeito 5	X		X		X	X	X	
	Sujeito 6	X	X	X			X		
Taxa de correção das palavras (%)		33	17	83	33	33	83	50	0

Quadro 4

(X indica as palavras sublinhadas pelos alunos)

No Estudo 1, os alunos sublinharam o que pensaram que escutaram, sem se importar com o sentido. Passamos duas vezes a gravação. Segundo o Quadro 4, a partir da taxa de correção das palavras, podemos ver que os alunos têm uma melhor percepção acústica de [k] e [g] nas palavras “crise” e “seca”, mas apresentam uma dificuldade de distinguir [k] e [g] em “cravo” e “gravo”, “cache” e “gacho”. Como indicamos antes, os alunos do Grupo A ainda estavam no início da aprendizagem e, dentre 16 palavras do Estudo 1, eles só aprenderam três palavras; os alunos do Grupo B, como já aprendiam

português há cerca de um ano, eles conheciam cinco delas. Dentre as oito palavras que eles escutaram, apresenta-se o seguinte:

	Palavras Conhecidas
Grupo A	<i>crise, seca</i>
Grupo B	<i>cacho, crise, galão, seca</i>

Quadro 5

Podemos ver que as duas palavras com a taxa de correção mais alta são conhecidas por todos os alunos. Ou seja, o conhecimento facilita a percepção acústica das palavras. Entretanto, a taxa de correção da palavra desconhecida “cravo” foi “zero”.

Alunos		gabo	cacho	crise	galão	gamelo	seca	agudo	cravo
Palavras									
Grupo A	Sujeito 1						X		
	Sujeito 2			X			X	X	
	Sujeito 3			X	X				
Taxa de correção das palavras (%)		0	0	67	33	0	67	33	0

Quadro 6

O Quadro 6 apresenta apenas os resultados dos alunos do Grupo A. De acordo com a taxa de correção, excepto “galão” e “agudo”, representa-se obviamente uma tendência, que o conhecimento das palavras facilita muito a percepção acústica dos alunos do Grupo A.

Alunos		gabo	cacho	crise	galão	gamelo	seca	agudo	cravo
Palavras									
Grupo B	Sujeito 4			X	X	X	X	X	
	Sujeito 5	X		X		X	X	X	
	Sujeito 6	X	X	X			X		
Taxa de correção das palavras (%)		67	33	100	33	67	100	67	0

Quadro 7

Segundo o Quadro 7, podemos ver que o Grupo B, comparando com o Grupo A, apresenta um melhor desempenho em distinguir [k] e [g] nas palavras com os pares mínimos de *-c* e *-g*. À exceção da palavra “cravo”, os alunos conseguem distinguir cem por cento “crise” e “seca”. A taxa de correção das “gabo”, “gamelô” e “agudo” é de 67%, entretanto, a taxa de correção das “cacho” e “galão” é de 33%.

No entanto, para evitar possíveis incertezas e incredulidade acerca dos resultados, pela diferença de habilidade linguística entre o Grupo A e B, focalizamos nas palavras desconhecidas e analisamos a percepção dos alunos dos dois grupos. Vejamos:

Palavras Desconhecidas	gabo	gamelô	agudo	cravo
Grupo A: Taxa de correção das palavras (%)	0	0	33	0
Grupo B: Taxa de correção das palavras (%)	67	67	67	0

Quadro 8

Ao ouvir a gravação das palavras desconhecidas, os alunos do Grupo A distinguiram só uma palavra “agudo” com o par mínimo de *-g* [g]; os alunos do Grupo B mostraram uma melhor percepção acústica do par mínimo de *-g* [g] das palavras “gabo”, “gamelô” e “agudo”. Entretanto, a taxa de correção de “cravo” dos dois grupos foi “0”. Podemos concluir que, como não existe [g] em mandarim, ou seja, sem transferência fonética da LM, [g] é muito distinto para os alunos chineses de PLE. Portanto, representa-se uma facilidade para a percepção acústica de [g] dos alunos.

4.2. Análise da produção fonética

Para analisar a produção de [k] e [g] dos alunos chineses de PLE, e verificar se existe uma transferência fonética da LM na produção de português. Trabalhamos com duas palavras de mandarim com *-k* [k^h] e *-g* [k], bem como duas palavras de português com *-c* [k] e *-g* [g].

Vejamos:

Palavras	
Palavras de português:	seca: com -c [k] agudo: com -g [g]
Palavras de mandarim:	喀 (kā): com -k [k ^h] 沓 (gā): com -g [k]

Quadro 9

De acordo com o resultado do Estudo 1, os alunos tinham uma melhor percepção acústica das palavras “seca” e “agudo”, por isso, decidimos analisá-las. Analisamos a produção fonética através dos espectrogramas. Primeiro, decidimos os modelos de espectrogramas, e depois comparamos os espectrogramas das palavras produzidas pelos alunos com os modelos para verificar se existe a transferência fonética da LM na produção de português.

Usamos os espectrogramas das palavras de “seca” e “agudo” da gravação produzida pela professora portuguesa como modelos. Vejamos:

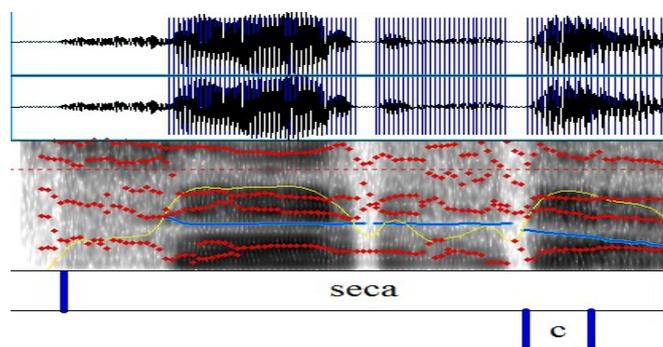


Figura 2

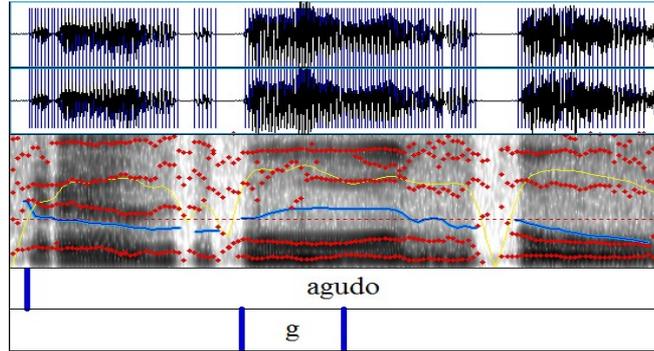


Figura 3

As palavras de chinês (mandarim) “喀 (kā)” e “昏 (gā)” foram produzidas por uma aluna chinesa que fala mandarim como LM, usamos os espectrogramas de $-k$ e $-g$ das palavras produzidas por ela como modelos. Vejamos:

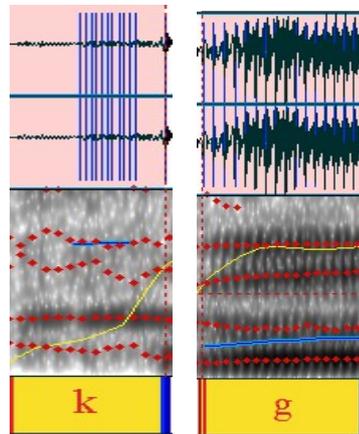


Figura 4

A partir dos espectrogramas feitos pela produção de $-c$ da palavra “seca” e $-g$ da “agudo” dos alunos, comparamos os espectrogramas dos alunos com os modelos. Segundo as comparações com as partes dos ruídos respectivos, anotamos os resultados². Vejamos:

² Seguem em anexo os espectrogramas da produção de “seca” e “agudo” dos alunos.

Alunos		-c [k] (seca)	-g [g] (agudo)
Grupo A	Sujeito 1	√	× (-g [k])
	Sujeito 2	× (-k [k ^h])	× (-k [k ^h])
	Sujeito 3	× (-g [g])	× (-g [k])
Grupo B	Sujeito 4	√	√
	Sujeito 5	× (-k [k ^h])	√
	Sujeito 6	× (-k [k ^h])	√

Quadro 10

(√ indica “produção certa”, × indica “produção errada”)

Segundo o Quadro 10, podemos ver que, para o Grupo A, nenhum aluno consegue produzir corretamente [g] de “agudo”. Pelo contrário, todos os alunos do Grupo B produziram corretamente [g]. Essa grande distinção pode ser causada pela diferença de habilidade linguística entre o Grupo A e B. Entretanto, a partir dos espectrogramas de [g] do Grupo A, representa-se obviamente uma transferência fonética da LM. Como não existe [g] em mandarim, no início da aprendizagem de português, os alunos produziram [k] ou [k^h] em vez de [g]. Mas ao longo da aprendizagem, os alunos ficam sabendo da distinção entre [g] e [k]/[k^h]; conseqüentemente, a transferência da LM está diminuindo. Ou seja, essa transferência fonética é mais comum no início da aprendizagem de PLE.

Para além disso, analisamos a produção e percepção fonética dos alunos para verificar se o som corretamente percebido de PLE é corretamente produzido. Vejamos:

Alunos		-c [k] (seca)		-g [g] (agudo)	
		Produção	Percepção	Produção	Percepção
Grupo A	Sujeito 1	√	√	× (-g [k])	×
	Sujeito 2	× (-k [k ^h])	√	× (-k [k ^h])	√
	Sujeito 3	× (-g [g])	×	× (-g [k])	×
Grupo B	Sujeito 4	√	√	√	√
	Sujeito 5	× (-k [k ^h])	√	√	√
	Sujeito 6	× (-k [k ^h])	√	√	×
Taxa de correção (%)		33	83	50	50

Quadro 11

Através do Quadro 11, podemos descobrir que é muito comum que nem todos os sons corretamente percebidos da PLE sejam corretamente produzidos.

4. Considerações finais

A aprendizagem de fonética nas aulas de PLE tem representado um papel muito importante, pois dominar a fonética de português pode não ser tarefa fácil para os alunos chineses. A transferência fonética da LM pode ser fator que interfere a pronúncia das palavras e, por consequência, na comunicação. Assim, é preciso focar nas aulas questões que podem ser problemas comuns na produção e percepção fonética dos alunos.

Nesse trabalho, fizemos uma investigação sobre a possível transferência de padrões fonéticos do mandarim para a língua portuguesa em aprendentes chineses de PLE. A pesquisa baseia-se na análise acústica e perceptiva da produção fonética de -g [g] e -c [k] de alunos chineses. Através dos dois estudos, podemos descobrir que é muito comum que nem todos os sons corretamente percebidos da LE sejam corretamente produzidos. Quando dois elementos são vistos

pelos aprendizes como semelhantes, será estabelecida a versão deste segmento da LM, em vez de criar uma nova categoria fonética para aquele som.

Por fim, para os trabalhos futuros, podemos gravar as palavras na fala casual, a fim de analisar numa situação espontânea; também podemos considerar a emoção na voz, por exemplo, analisar as palavras faladas com emoção de raiva, e verificar se a situação será diferente.

Referências Bibliográficas

GAO, Yuan (2002). *Contrastive Analysis and Error Analysis*. Pequim: Beihang University Press.

MATEUS, M.H.M.; ANDRADE, A.; VIANA, M.C.; VILLALVA, A. (1990). *Fonética, fonologia e morfologia do português*. Lisboa: Universidade Aberta.

ODLIN, T. (1989). *Language Transfer: Cross-linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

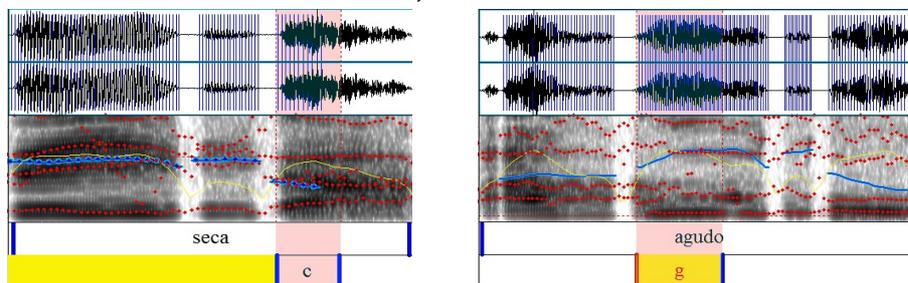
YAN, Qiaorong; GONÇALVES, Liliana (2015). *Aprender Português do Zero*. Pequim: China Machines Press.

ZHANG, Qingzong; WU, Xiyan (2012). *English Phonetics*. Pequim: China Renmin University Press.

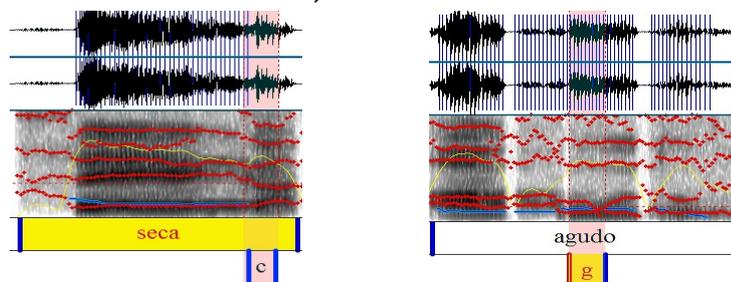
ZHU, Xiaonong (2010). *Fonética*. Pequim: Commercial Press.

Anexo

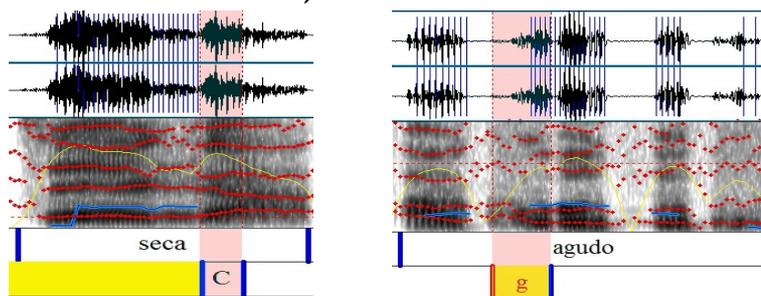
Sujeito 1



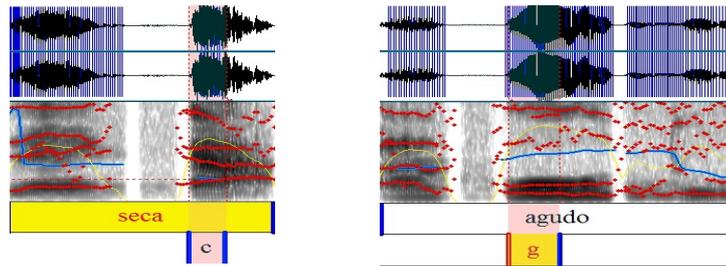
Sujeito 2



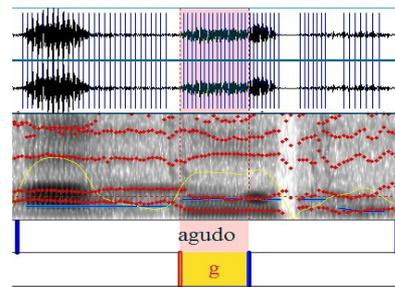
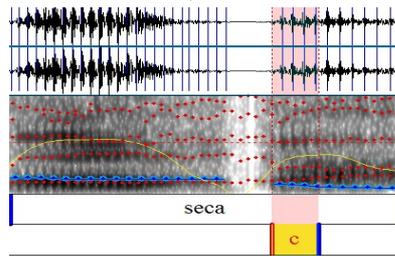
Sujeito 3



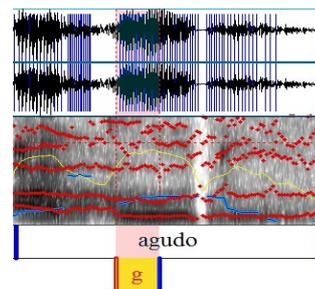
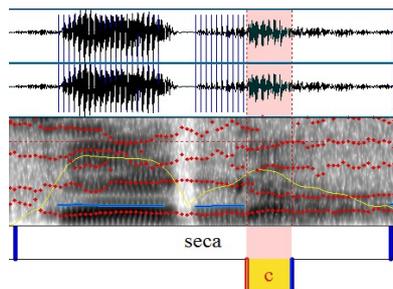
Sujeito 4



Sujeito 5



Sujeito 6



浅析中译葡

– 论葡国学生翻译的鲁迅短文

Feitos um para o outro: a tradução do chinês para o português e Macau como o lugar da tradução

– Ensaios de *Lu Xun* traduzidos em Macau por estudantes portugueses

Han Lili*

O presente trabalho aborda principalmente a tradução dos ensaios de Lu Xun, de chinês para português, produzido pelos alunos de intercâmbio do 3.º Ano do curso de Tradução e Interpretação Português/Chinês do Instituto Politécnico de Leiria que estão na Escola Superior de Línguas e Tradução do Instituto Politécnico de Macau durante o ano letivo 2014-2015. Foram trabalhos que os alunos fizeram nas aulas de tradução, visando pôr em prática as técnicas de tradução, que passaram, após várias revisões e discussões, a ser textos bem trabalhados e traduzidos. No entanto, o processo de tradução não foi todo de vento em popa. Durante o processo encontraram-se diversos desafios e dificuldades inesperadas. Para além das possíveis diferenças registadas em duas línguas em termos de construção frásica, conotação linguística, ditos ou citações populares e elementos culturais, constituíram-se ainda temas de discussão, tais como, o estilo de autor, a representação de metáforas textuais, os efeitos produzidos nos leitores de língua de chegada, entre outros. Após a tradução, concluíram, no seu texto de reflexão, que Lu Xun é para os chineses o que Eça de Queirós é para os portugueses. Constituem o objeto de análise do presente trabalho as estratégias e

* Instituto Politécnico de Macau, assistente.

soluções de tradução encontradas por parte dos alunos que conseguiram fazer passar a mensagem dos textos na língua de partida aos leitores da língua de chegada.

Palavras-chave: construção frásica; conotação linguística; ditos ou citações populares; metáforas textuais; estratégias e soluções de tradução;

2014-2015 学年在澳门理工学院交流的蕾莉亚理工学院中葡翻译课程三年级同学翻译了《鲁迅短篇故事集》。起初是一些课外习作，学生们将一些鲁迅的短文翻译成葡萄牙语，以体会课堂上所学理论，后经过不断更改、整理，逐步也出入得大雅之堂。当然，整个翻译过程并非一帆风顺，其中遇到的一些困难始料不及，除了一些语言结构、词语色彩、俗语谚语、文化差异等期待中的难点外，对作者写作风格的把握、对翻译隐喻的再现、对目标人群的阅读体会等也构成了同学们不时探讨的话题。每位同学都在译文后就翻译体会写了一篇简短的报告，甚至总结出，中国之鲁迅，即葡萄牙之艾萨·克罗什。文集虽然玲珑，却也“译有所为”，翻译的意义与乐趣亦不言而喻。

这篇文章主要来探讨蕾莉亚中葡翻译课程的同学在认识翻译以及翻译鲁迅短文时遇到的困难以及相应的解决方案。

学生最初的困难体现在对翻译的认识。他们在经过两年的中文学习后，在三年级的时候开始接触翻译。面对一些关于翻译的问题，例如“为什么翻译？”、“什么是翻译？”、“翻译的概念有哪些？”等“头脑风暴”式问题，学生们通常只能含糊地提到“对等”、“对应”、“在另一种语言中的表达”等比较粗浅的认识。但同学们的好奇心与积极性很容易被调动起来，你一言我一语地表示“翻译是为了在另一种语言传达相同的信息”，“有沟通的作用”，“让对方明白和理解”等等。大部分同学会认同“翻译”的

目的论，以沟通为翻译的目的和指导原则。为了让学生去了解“翻译”这个相对抽象的概念，列举一些翻译的例子就是必要手段了，透过例子，让学生去了解翻译做为一门学科，与语言学习不同，但又与语言、文化和传统密不可分。

列举一个简单的例子：在澳门理工学院对面的一家酒店的外墙上，有一个双语标示牌。中文是墙“易燃物品”，对应的葡语是“produtos combustíveis”。如果母语是中文的路人看到，会理解为这是一处危险之地，墙身内可能有容易燃烧的物品，经过时需要小心留意；然而，对于母语是葡语的路人看来，会理解墙身内储存着燃料，但未必危险。从翻译的角度看，中文与葡语对不同母语的路人所达到的效果很不一样。“produtos combustíveis”的意思是“可燃物品”，而标示语为“易燃物品”。别小看这一字之差，“可燃”指可以燃烧的物品，它可以指石油气、天然气、煤炭、乙醇等等的可燃物品，没有起到警示作用。我们切换到环境中，这个标示牌镶嵌在外墙上，目的再明显不过，是在提醒警示过路人，墙身里面储存有易燃物品。如果葡语换成“produtos inflamáveis”，在实现语义对等之外，言外之意的警示作用也不言而喻了。而这样的翻译才是值得推敲的翻译。

讲这个例子的时候，已经穿插了译出语 (língua de partida)、译入语 (língua de chegada) 的概念。只有确认了译出语和译入语，在分析翻译的时候才能避免不必要的混淆。例子虽简单，但学生们轻松了解到翻译中需要思考，翻译中的“对等”和“对应”不是词与词简单的对等与对应，绝不是一些翻译软件能迎刃而解的课题。他们需要“咬文嚼字”，细细体味译出语与译入语在语义方面的对等、在警示作用方面的对等，在跨文化交流中的对等。这种思考的过程是多层次多元化的，是经得起推敲的。如果上升到理论，从语言学派翻译理论而言，这种推敲符合奈达提出的动态对等(dynamic equivalence) (NIDA, 1964)以及纽马克

提出的“交际译法”(communicative translation) (NEWMARK, 1998); 从功能学派翻译理论而言, 符合莱斯提出的综合性交际翻译 (integral communicative performance) (REISS, 2000)以及诺德的“功能加忠诚”(function plus loyalty) (NORD, 1997); 而从文化学派翻译理论而言, 则符合巴斯奈特及勒菲弗尔的“文化形式转换”原则 (LEFEVERE, 1992; BASSNETT, 2010)。而学生在翻译的过程中, 很多时候又要考虑阐述学理论的翻译步骤, 以及认识语境和语域。上述这些翻译理论和方法在蕾莉亚学生翻译鲁迅短文的时候起到了一定的指导作用。

下面, 笔者会从几个方面来浅析蕾莉亚学生在翻译鲁迅短文遇到的问题, 并阐述相应的解决方案, 所使用的翻译理论和翻译策略。

(一) 润物细无声 ——语境和语域的使用

蕾莉亚学生在翻译时, 遇到一词多义的情况就会“两眼儿一摸黑”, 无所适从。例如, 他们在翻译一篇新闻文章的时候, 会有以下的选择:

Os dois partidos que compõem o actual governo de Portugal prometeram ultrapassar as dificuldades juntamente e isso criou cimento. 组成政府的两个政党承诺共同克服困难, 这就造成了水泥。(此为葡翻中例子, 用来诠释“语境”和“语域”的概念)

这是葡萄牙学生第一次接触“cimento”的中文翻译, 完全没有概念, 是应该用“cimento”的字面意思, 还是用“cimento”的转义。“cimento”词条上有很多解释, 通常第一个解释是最常用的解释, 所以他们选择了这个词放在了翻译中。对于他们而言, 从多义词中选择一个恰当的释义, 是个头疼的问题。

这种情况下, 就有必要介绍一下语境 (contexto) 和语域 (registo) 概念。语境概念由人类学家马林诺夫斯基提出, 分

为情景语境和文化语境。语言大师韩礼德（HALLIDAY & HASAN, 1976）把这两个概念同语言系统联系起来，提出了语域理论。他认为，语言不仅在语境中发生，也在语境中得到理解。文化语境作为大前提，控制整个语言的编制系统，决定了讲者在该文化中的语言体系，而情景语境则控制了讲者在具体情景中实际发生的语言，并透过语域来实现。根据他的理论，语域由三个语言特征构成，他们是语篇语场（campo/field）、语篇方式（modo/mode）和语篇基调（relações/tenor）。这三个语言特征相辅相成，描述了语言的概况（HALLIDAY & HASAN, 1976）：语篇语场强调社会活动性质，指的是语言描述的内容，所以可以分为文学语篇、法律语篇、科技语篇等等；语篇方式强调语言在传播方式，是书面（书本、报刊、杂志）还是口头表达（广播、交谈、台词）；语篇基调强调的是交际的对象，对方是成人还是儿童，是知识分子还是劳动大众，以及交际对象的特点、地位、角色。

从这个理论出发，我们来分析一下刚才的翻译。从文化语境上来讲，这是一篇从葡萄牙《大众报》上选取的一篇政治新闻，在翻译时要考虑到葡萄牙的社会文化背景，了解葡萄牙政党情况。在具体操作上，可以从“语域”的三要素出发。从语域的“语篇语场”层面来看，这则新闻是一篇关于政治的文章，谈及的与建筑工地毫不相关，指的都是上层建筑的概念，学生们在做翻译的时候，要适当选择，把握住文章基调，不可混淆两个不同的层面；从“语篇方式”层面而言，学生们在做的是翻译一篇书面文章，所以遣词造句也要照顾到书面语言的要求，力求规范得体，同是也获得一定的时间查询以及思考；从“语篇基调”层面而言，这则文章的交际对象是中国的大众读者，所以用现代大众词汇来翻译即可，不需要什么噱头或花招。经过这样的分析，学生在最后的检查阶段就多了一些参考维度，应该就

可以无所适从的尴尬了。而且在选择语汇的时候，就更应该有信心选择正确的词意，会选择“cimento”的转义“基础”，而不是其字面义“水泥”了。这是语境在语言的文化背景、情绪景象、时空环境等因素的影响下，让多义的语言符号趋向单义的一个例子，从而在语域各个方面的考虑下，在译入语中寻找到一个恰当的对应词。

下面的例子则是析蕾莉亚学生在翻译鲁迅短文时，从另外一个角度来阐述语境在翻译中的作用：语境会让语言节外生枝，增生出新的语境意义。但语境又不会着力渲染，而像春雨一样，润物细无声，潜移默化地指导着翻译。例如鲁迅的一篇文章《一件小事》中有一段：“我这时突然感到一种异样的感觉，觉得他满身灰尘的后影，刹时高大了，而且愈走愈大，须仰视才见。而且他对于我，渐渐的又几乎变成一种威压，甚而至于要榨出皮袍下面藏着的“小”来。

这一段很重要，正是主人公思想感情发生变化的一段，主人公意识到自己的问题，透过与“人力车车夫”的形象做的一个对比，突出了自己的“小”。这里，作者用了一个“小”字，但并非指身材的大小，而实指主人公的“狭隘”与“自私”。了解这个词的实际指向，对文章的理解就能够切中要害，做到适当的翻译。

学生在翻译这段的时候，很快就领会到作者的意图。原因在于，文章处处标示着这种情形语境。文章的标题是“一件小事”，而且甫一开题就标明立意：这件“小事”对“我”来讲，留下的印象比“国家大事”还要深刻，还要有意义。“小”在这里，已经展露了它不同寻常的寓意。随后，段落中的对比阐述，以及加了引号处理的“小”字，愈发彰显了“小”的言外之意。学生在领会到作者的意图后，只须再从语域的角度衡量下语言，很快就能在目标语中锁定一个对应的词，既有“小”的涵义，又能引申至“狭隘”“自私”之意。

这位同学在译后发表感想：A palavra“小”que se encontra entre aspas significa literalmente "pequeno". No entanto, na língua de chegada não faria qualquer sentido utilizar a tradução literal. Na língua de partida, a palavra constitui uma metáfora para designar um carácter mesquinho, de pouco valor, e faz alusão ao título do texto, "一件小事". Deste modo, a solução foi encontrar a expressão equivalente em português em termos de sentido metafórico, e também que se aproximasse da expressão usada originalmente pelo autor. Creio que a palavra escolhida, "pequenez", transmite totalmente a ideia ao leitor, sem alterar o sentido e sem se afastar da expressão que se encontra no texto original. (意思为：用了引号的“小”，字面意思是大小的“小”。然而，译入语中这样的字面译讲不通。译出语中，这个词有其寓意，来形容狭隘、小气的性格，而且也呼应了标题“一件小事”。考虑到这一点，在对应的葡萄牙语中也应该找到一个有该寓意的词，并且尽量与作者使用的词接近。相信“小气”这个词完全能够传达作者的意思，既没有改变原意，又最大限度地接近了原文的用词。)

正是语境和语域的作用下，这位同学的这个思维模式也实现了语境、体裁、语域和语言的关系：文化语境→语篇体裁→情景语境→语域→话语意义→词法语法。这样的通盘思考有利于训练学生的翻译感觉，而且也拓展了了学生一直以来只局限于语言层面的翻译思考，也体会了翻译过程多维度思考和选择的乐趣。

(二) 他山之石，可以攻玉

——乔治·斯坦纳的翻译四步骤

乔治·斯坦纳在 1975 年出版的《通天塔之后：语言与翻译面面观》中指出了翻译的四个步骤：信赖 (confiança)、侵入 (agressão)、吸收 (incorporação) 和补偿 (restituição)。斯坦纳代表了西方语言和翻译理论中的阐释派，在他看来，“理解即

翻译”，不论语内还是语际，人类的交流都等同于翻译，翻译因此被予以更广泛的意义。这四个步骤，实际上讲到的是译者在翻译过程中，与原文做到的各类平衡。

在翻译鲁迅的散文集子时，这四个步骤得到逐一体现。因为这些短文都是经老师从鲁迅文选中选择的文章，所以无论是文体、篇幅和难度，都是比较适合学生练习翻译的文章，所以一开始学生们就对原文本注入了信任。而鲁迅的风格与葡萄牙鼎鼎大名的作家艾萨克罗什相似，学生更是对翻译的意义和严肃性有了认识，投入的热情与精力亦在所不辞。尽管如此，这种信赖也因为语言认知的障碍会有所动摇，比如在翻译“从百草园到三味书屋”一文时，文章最初讲的是百草园的各种趣事，其中有很多昆虫和植物名称。同学在翻译这些昆虫和植物名称的时候，就产生了抱怨，因为同学本身并不了解这些植物，即便在网上找了图片，依旧无从下手翻译，因为有的昆虫和植物是译者也不认识的，并不晓得在其母语（葡语）中如何表达。

植物名称造成的困难让同学产生犹豫，所以选择了跳过这一段，转而去译下文。下文讲述的是一个听来的蛇妖的故事，同学理解得很顺利，所以信心有所恢复。但话说回来，翻译的先后顺序可以略加调整，但译者不能因为翻译的困难，而选择回略去原文内容。即便译者不是昆虫学家，不是植物学家，也要找到相应的昆虫和植物名称。

同学于是不知不觉中就来到了斯坦纳讲述的第二阶段，即侵入（agressão）阶段。译者在维基百科中找到的对应的所有昆虫和植物的拉丁名称，比如叫天子、油蛉、斑蝥、石井栏、皂荚树、何首乌、木莲等等，终于开始体会到鲁迅的童年在百草园的乐趣，原来对同学而言谜一样的昆虫或植物名称再不是枯燥的昆虫学和植物学，而是一个个融入情节的故事主角了。这个耗时的查找和请教过程就是“破解”鲁迅在文中设立的密码：

破译是解剖性的，必须击破外壳，层层剥离内核。在这个过程中，译者与原文文化的关系就进步了一层，开始体会到民国初年一个家境不错的小少爷无聊时候的玩意儿。但这没有意味着翻译的结束，只不过是斯坦纳提到的最初的两个步骤。

第三个步骤是吸收（*incorporação*），这是一个非常关键的翻译步骤。按照斯坦纳的说法，对原文意义及形式的引进、吸纳并不是在真空中进行，也不是要把他们引进、吸纳到真空中去。本土的语义场已经存在，即还原一个鲁读童年玩乐的一个场所，所以在译本中要对许多成分进行同化，并对新接纳的成分进行安置。同学在找到上述昆虫和植物的名字后，写上了这些名字的拉丁名字，但马上意识到，这样的拉丁词汇会让葡语读者产生很大的抵抗性，因为毕竟这不是一篇科普文章，而是一篇介绍童年趣事的散文，读者的期望不是去阅读和他们生活毫不相关的拉丁名。面对这个问题，同学尝试着找到了所有昆虫和动物的别名，即生活上比较常用的表述方式，以符合读者的期望值，也符合文学文章应有的写作传统。

在这个层面上，译者向读者作出了倾斜，从读者的角度进行考衡，也考虑到了译文文学文章的写作传统。例如：“木莲”有两个名字：分别是“*rosa-louca*”和“*hibiscus mutalilis*”，译者选择了前者，而并非后者，目的很简单，后者的专业名称会让人有阅读科普读物之嫌。此外，为了让葡语读者了解这些东方特有的植物，译者还增加也一些译注，在做译注的时候，译者把在字典和维基百科中的解释尽量缩短，会去词的阴阳性的解释、出处等等，如“叫天子”的解释。同学第一稿的翻译是：“*calhandra, substantivo feminino, espécie de grande cotovia de bico forte e voo rasteiro. In: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*”。斜体部分是后来同学去除的部分。“*substantivo feminino*”意解“阴性”，对于葡语阅读者来说是累赘，而“*In: Dicionário Priberam da Língua*

Portuguesa”代表出处，出现在解释中亦是多余，大可不必多费纸墨。这两个解决方案都在一定程度上保证了读者对文学文章的期望值。

谈到斯坦纳的最后一个步骤，即补偿 (*restituição*)，可以视其为最后的翻译工具，也是斯坦纳认为的在原文和译文之间的调节斡旋，是其相互交流，恢复两者的同等地位。鲁迅的《从百草园到三味书屋这篇文章》几十年前就被选入小学生课本，几乎每一个中国儿童读这篇文章是，都会对那些捉昆虫、拔何首乌的快事津津乐道。译文不能只是它的影子或被动的纺织品，还要是面镜子，除了照出物品原形的时候，也要发光，即体现文章的童趣和原作者对童趣的眷恋。

翻译了《从百草园到三味书屋》的同学在译后感中表示，“apesar de todos os desafios e obstáculos encontrados no decorrer deste trabalho, o resultado final é satisfatório, uma vez que não só contribuiu para o desenvolvimento das minhas técnicas de tradução, como me enriqueceu a nível pessoal com o conteúdo que me foi revelado”。(意为：尽管翻译本身带来了许多困难和挑战，翻译的成果还很令人满意：一方面，本人的翻译技巧得到了锻炼，另一方面，本人也从文章中学习到很多知识。) 同学的这番感慨，既是对翻译理论和技巧在翻译实践上的应用有感而发，也是一番对译出语文化内涵的体会。除上文所述例子外，短文中还出现了“对课”，“罗汉”、“怪哉”这些文化词汇，只有经过反复查询、复核，才能领会其中的意思，任何含糊与敷衍都无助于理解文章。理解地翻译，从这一点上讲，也契合了斯坦纳的核心翻译理论，即，“理解就是翻译”。从翻译中学习，让另外一个文化空间拓宽母语的文化空间，正是“他山之石，可以攻玉”的寓意所在。

以上列举的例子都是蕾莉亞亚中葡翻译课程的同学们做翻

译时的一些典型实例。虽是冰山一角，却也提醒我们在做跨文化翻译时要对两种语言文化有充分了解和认识。语言是有生命的，与语言息息相关的翻译亦是如此，翻译具有蓬勃的生命力，既有与时俱进的文化现象赋予的青春气息，也有历史不同时代和背景留下的时代烙印。本文希望，透过研究学生们在翻译过程中遇到的问题，以及相应的解决方案，为今后的中葡翻译教学提供一些参考。本文虽特别提及几个翻译理论，但在具体翻译中，处理方式并不拘泥于任何一派别的翻译理论，而是融会贯通这些理论，并综合地从语言学、语用学、阐述学、文化翻译等领域出发，灵活地处理相关翻译问题。同时，在翻译实践中，鼓励学生以严谨认真的态度，去识别文字背后的玄机，正确认识文化碰撞 (choque cultural) 带来的问题，摆脱文字带来的无形“枷锁”，从而逐步达到钱钟书先生提及的“形散而神不散”的化境，真正享受翻译的乐趣。

参考书目

BASSNETT, Susan (2010). *Translation Studies*. 3rd ed. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.

HALLIDAY, M. A. K. and R. HASAN (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.

LEFEVERE, André (1992). *Translation, Rewriting and the Manipulation of Literary Fame*. London and New York: Routledge.

NEWMARK, Peter (1988). *A Textbook of Translation*. New York: Prentice Hall.

NIDA, Eugene (1964). *Toward a Science of Translating*. Leiden: E. J. Brill.

NORD, Christiane (1997). *Translating as a Purposeful Activity: Functionalist Approaches Explained*. London: Routledge.

REISS, Katharina (2000). Type, Kind and Individuality of Text - Decision making in translation. In: Lawrence Venuti (ed.), *The Translation Studies Reader* (tr. by Susan Kilton). London and New York: Routledge, pp. 160-172.

STEINER, George (1975). *After Babel: Aspects of Language and Translation*. London: Oxford UP.

Ensino de Literatura Estrangeira Metacultural no Curso de Licenciatura em Língua

Hou Xiaoying*

Neste trabalho, discute-se o ensino da literatura estrangeira para os alunos de licenciatura em língua. Análiso, sob minhas observações, no texto as razões pelas quais o ensino de literatura estrangeira deverá seguir a orientação metacultural, considerando os textos a ser ensinados um corpo material da cultura. Na base disso, sugiro as características dos textos como objeto a ensinar e um modelo de ensino através de organizar leitura efetiva entre os alunos. Desta forma, o presente trabalho, na verdade, tenta sugerir possíveis objetivos, conteúdos e práticas do ensino da literatura estrangeira. Isso servirá para ajudar-me a orientar as minhas futuras práticas pedagógicas da literatura portuguesa.

Palavras-chave: ensino da literatura estrangeira; cultura; leitura efetiva.

A língua, para Ferdinand de Saussure, é um sistema de signos, pelo qual as pessoas comunicam entre si dentro de uma comunidade. Ela é “um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. A língua constitui-se algo adquirido e convencional” (SAUSSURE, 1973: 17). Assim, antes de mais nada, a língua, pela sua natureza semiótica, favorece a interação linguística nas atividades sociais entre o emissor e

* Professora Associada da Universidade de Estudos Internacionais de Xi'an.

o recetor da informação. Porém, a língua, partindo da sua natureza semiótica, expressando o pensamento humano, notando a realidade específica de comunidade, desenvolve assim várias dimensões humanas, tais como, a cultural e a filosófica, além da comunicativa e social.¹

Nesta perspetiva, o mundo da língua constrói-se pelas entidades semióticas, de acordo com as regras gramaticais para modificar códigos linguísticos. Aliás, o elo crucial da sua compreensão reside na organização e utilização linguística conforme regras socioculturais adequadas. É por esta via que a língua mantém a sua atualização. A existência da chamada “língua morta” serve como argumento real da importância da contextualização e da vitalidade da língua. Na verdade, um estudante de língua irá perder-se se tentar descodificar os códigos linguísticos sem conhecimento prévio da situação e do contexto. Em conclusão, há razão para se considerar o componente semiótico, o gramatical e o contextual como elementos que compõem o termo “língua”².

1. O que ensina o curso de língua?

Se queremos educar com eficácia, é necessário definir previamente o comportamento que desejamos para o aluno; noutras palavras, é preciso definir os objetivos.³

O Português, como um curso de licenciatura na universidade chinesa, serve, em primeiro lugar, para promover o desenvolvimento

¹ Expressões como “cultura através da língua” e “língua como cultura” revelam diretamente a inseparabilidade entre as duas partes.

² Na base de reconhecer, numa visão aberta, a natureza múltipla de língua, podemos concluir os aspetos de que devemos tratar quando pensarmos nos conteúdos e objetivos do ensino da LE (Língua Estrangeira).

³ Como dizem Bloom e seus colaboradores (1994), os objetivos pedagógicos são “as formulações explícitas das modificações esperadas nos alunos ao longo do processo educativo.” Isto é, para os defensores da pedagogia por objetivos, o resultado deverá ser descrito.

profissional dos alunos. Isso revela a dimensão intelectual do ensino da língua, implicando o processo educativo que desenvolve competências de âmbito prático. Não podemos negar que ensinar uma língua é criar competência comunicacional nos alunos. Partindo disso, ouvir, falar, ler e escrever são componentes cruciais na perspetiva horizontal. Quanto à vertical, os processos começam pela construção dos signos linguísticos na mente, continuam com a reorganização autónoma e individualizada desses elementos semióticos e acabam resultando na expressão própria do aluno, que deverá ser corrigida por outros até ficar organizada, com palavras corretas e uma estrutura sintática adequada.

Nesta perspetiva, é compreensível que Marques (1990: 70) tenha descrito o objetivo da aprendizagem de uma língua estrangeira como “o desencadear de um processo de transformação do aprendente, como indivíduo e como ser social”. Verifica-se, ainda, com Puren, que a aprendizagem da língua tem como objetivo promover igualmente o “enriquecimento gradual do espírito dos alunos pelo contato refletido com as obras verdadeiramente representativas das línguas e civilizações estrangeiras” (PUREN, 1990: 42).

Pelo exposto, podemos descrever os objetivos do Ensino da Língua Estrangeira de acordo com três paradigmas: o objetivo linguístico, o objetivo sociocultural e o objetivo humanista. O primeiro, na sua dimensão técnica, valoriza a memorização dos signos e regras gramaticais que constituem os instrumentos fundamentais da expressão verbal; o segundo, no seu aspecto funcional, foca o comportamento dos alunos como futuros atores e participantes na vida social e cultural no seio de um determinado ambiente comunicativo; e o último trata os sujeitos-aprendizes como indivíduos independentes, considerando a “escultura” da sua personalidade, enfim, a formação de uma mundividência plena.

Ensinar uma língua estrangeira destina-se a realizar uma transformação dos sujeitos-aprendizes em indivíduos independentes e maduros, por possuírem uma mundividência própria, que lhes permite

agir e interagir, observando regras sociais e culturais da comunidade linguística, comunicando efetivamente e demonstrando capacidades linguísticas. Um ensino eficaz de LE, inclui, inevitavelmente, uma dimensão sociocultural e humanista, também.

2. Ensinar uma língua é ensinar cultura

Em todos os objetivos educativos, devemos organizar o processo pedagógico através de procedimentos de aquisição de conhecimento e de aprendizagem dos alunos de LE. Não é difícil para nós confirmar os passos a dar: o *input* dos signos por ler, ver e ouvir, a tradução intelectual e adequada para os signos da língua nativa, a compreensão cognitiva e conceptual dos signos, a sua reorganização para formar expressões gramaticalmente corretas em situação apropriada. Para dominar uma LE, são necessários inúmeros processos e inúmeros exercícios práticos.

Não podemos ignorar a dimensão da multiplicidade e complexidade do acentuado interesse pela comunicação do Ensino da Língua Portuguesa, que requer uma maior abrangência sociológica e antropológica. Todos os elos indicados acima pressupõem a existência do contexto sociocultural.⁴

Edward B. Tylor (1920: 1), define no seu livro, antropologicamente, a cultura. “Culture, or civilization, taken in its broad, ethnographic sense, is that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society.”. Todas as interações humanas dentro da comunidade acumulam-se para a formação da cultura enquanto elementos fundamentais, sob o condicionalismo da

⁴ O *input* dos signos é baseado nos textos redigidos pelos alunos considerando o seu uso social e cultural. Assim, a tradução dos signos beneficia do conhecimento coletivo da comunidade. Uma tal realização linguística tem lugar porque a língua, antes de mais, é instrumento de comunicação entre as pessoas e a comunidade. Para a dominar bem, é sempre importante motivar o desejo de conhecer toda a realidade nacional no âmbito político, económico, histórico, sem esquecer o cultural.

história, da política, da ideologia, etc. Parece-nos que a cultura é o ponto central da rede das relações da língua, que, assim, condiciona o contexto da comunicação oral e escrita.

Pretendemos dar ênfase não só à função decisiva do contexto de interlocução na intercompreensão, mas também à consideração das questões ligadas à comunicação oral entre emissor e recetor. Isso não significa que negamos as contribuições do estruturalismo que, com base em uma teoria matemática e cibernética, mostram como a língua compõe eficientemente códigos de informação. Enquanto o estruturalismo ensina aos alunos os conhecimentos mecânicos, as análises conversacionais, os estudos interacionais atribuem capacidades de reconhecer conceptualmente o uso da língua que promove uma comunicação intelectual e afetiva entre os alunos.

3. A literatura o ensino de LE

Deixando de lado uma compreensão desajustada da literatura (reducionista), é importante defender um ensino que reúna língua e literatura, na sua inseparabilidade, pois “Não podemos separar o ensino da língua do ensino da literatura,” como indica Carlos Ceia (2002: 45), “porque nenhuma literatura se constrói fora da língua e sem uma linguagem, tal como nenhuma língua sobrevive sem a sua expressão literária.” A criação literária só pode ser efetiva quando o autor possui uma determinada capacidade linguística. Os autores compõem as obras que são recebidas pelos leitores, porque são capazes de organizar códigos que geram consenso na mente humana, com o conhecimento avançado dos mecanismos da língua. Nesta perspectiva, os textos literários formam um “tesouro” que recolhe as frases qualificadamente organizadas, como produções contextualizadas, de acordo com situações vivas de uma determinada comunidade. Assim, os textos literários impulsionam o desenvolvimento da língua sempre viva nos seus usos sociais.

Na dimensão espiritual humana, Carlos Ceia (2002: 50) confirmou a importância pedagógica da literatura na formação filológica dos alunos de LE, a saber: a ausência do estudo orientado da literatura é a ausência da aprendizagem das diferentes formas de representação do mundo. A leitura atenta dos textos literários estimula os alunos a refletir sobre o mundo exterior e a construir concepções pelo esforço do trabalho de reflexão.

Vejam outras funções pedagógicas da literatura. A literatura, sendo um dos sete gêneros da arte, desenvolve competência estética nos alunos. Na verdade, os homens não podem viver sem arte porque necessitam de beleza ao seu redor. A formação estética leva-nos a ser indivíduos com uma vida qualificada e agradável. Quer dizer, esta dimensão artística formal da literatura favorece funcionalmente o ensino de LE no âmbito da formação dos alunos como indivíduos maduros, completos com a capacidade de compreender os seus próprios ecos internos. Manuel Gusmão, numa intervenção na Conferência Internacional sobre o Ensino do Português, em Maio de 2007, definiu três orientações para o estudo da literatura: a literatura ensinada como arte, a literatura ensinada como cultura, a literatura ensinada como história. Esta posição contribui para o argumento da nossa análise da literatura no ensino de LE.

Até aqui, podemos concluir o seguinte: a literatura constitui um objeto funcional, na sua dimensão cultural, filosófica e psicológica, como meio formal da expressão linguística necessária ao ensino de LE. Porém, a interpretação funcional trata da dimensão linguística e artística dos textos, o que exige equilíbrios da parte do professor e muitas escolhas. Tal interpretação requer a capacidade dos docentes de organizarem atividades educativas de acordo com uma razoável correlação entre LE e literatura, no que diz respeito ao objeto, ao método e ao objetivo.

De acordo com Carlos Ceia, para os aprendentes não-nativos, na verdade, o ensino da literatura assume tarefas semelhantes: habilita os

alunos na medida em que lhes apresenta os aspetos da sociedade da língua aprendida, lhes comunica as regras sociais e culturais da comunidade, enquanto cuida das funções dos textos literários, que possibilitam o desenvolvimento espiritual dos alunos, no âmbito da formação do gosto literário pessoal, da personalidade própria e da cosmovisão individual. Porém, devemos reconhecer a posição central que o objetivo linguístico assume no ensino da literatura estrangeira em cursos de licenciatura em Línguas. Como podemos equilibrá-lo com outros objetivos educativos da literatura estrangeira, eis a questão que merece a nossa discussão. Continuamos seguidamente com 5 pressupostos básicos que podem constituir orientações práticas para o ensino da literatura portuguesa para alunos estrangeiros.

1. *O pressuposto metalinguístico.* Os textos dão-nos modelos de uso da Língua Aprendida;
2. *O pressuposto metacultural.* Lemos os textos onde descobrimos conhecimentos históricos, sociais, culturais dos países lusófonos;
3. *O pressuposto metafilosófico.* Trata-se da formação da individualidade dos alunos;
4. *O pressuposto metaestético.* Envolve-se a formação estética.

Com os objetivos pré-definidos e complexos, não podemos tratar do seu ensino. A leitura efetiva dos textos literários engloba, finalmente, as experiências de comunicação literária dos alunos. Cristina Mello, indica aos seus alunos numa aula, do curso mestrado de Literatura de Língua Portuguesa: Investigação e Ensino em 2013, que a leitura “é uma atividade cognitiva que envolve a enciclopédia do leitor; produz uma nova enciclopédia: é construtiva da identidade do leitor (linguística, hermenêutica, cultural)”. A enciclopédia dos leitores, no caso do ensino literário aos estudantes não-nativos, é pois uma referência importante na leitura dos textos. A nova enciclopédia forma-se no processo de compreensão dos textos. Assim, a enciclopédia do leitor e a leitura efetiva promovem-se mutuamente

para produzir gradualmente novos conhecimentos literários e sócio-culturais. Devemos buscar o ponto em que podemos começar o ciclo enciclopédia-leitura e definir a enciclopédia que finalmente se pretende formar nos alunos. Os alunos chineses que apresentam diversas dificuldades em realizar a leitura efetiva dos textos literários de português, devem primeiramente ser guiados pelos professores para compreender os textos. Considerando esta etapa, a interpretação dos professores deve esclarecer as lacunas prévias dos alunos, de modo a impulsioná-los a refletir ativamente.

Como se sabe, um texto permite várias leituras possíveis que mudam de acordo com diversas perspectivas sobre as virtualidades textuais e sobre os diferentes mecanismos utilizados na leitura. Tendo isso em mente, não deixamos de confirmar os mecanismos de leitura e as estratégias de compreender as virtualidades dos textos literários como componentes importantes e estruturais do objeto de ensino da literatura.

Referências bibliográficas:

BLOOM, Harold (1994). *The Western Canon: the Books and School of the Ages*. New York/ San Diego/ London: Harcourt Brace and Co.

MARQUES, Maria Emília Ricardo (1990) (org.). *Didática das Línguas Estrangeiras*. Lisboa: Universidade Aberta.

PUREN, Christian (1990). *Litterature et objectifs dans l'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères: enjeux historiques*. APLV, 3.

TYLOR, Edward. 1920 [1871]. *Primitive Culture*. Vol. 1. New York: J. P. Putnam's Sons.

SEQUEIRA, Rosa Maria (2013). A literatura na aula de língua estrangeira e a competência intercultural. *In: Ana Maria Machado e Cristina Mello (orgs.), Revista de Estudos Literários*, n.º 3, pp. 211-229.

A importância do ensino das formas de tratamento de português europeu aos aprendentes chineses

Chen Di*

Surgindo da necessidade de tratar outros de forma adequada, as formas de tratamento (FTs) desempenham um papel fundamental na Pragmática. Os aprendentes chineses, cuja língua materna apresenta grandes diferenças em vários aspetos do português europeu, manifestam, desde o início da aprendizagem, dificuldades e confusões na escolha e uso das FTs adequadas ao contexto. Nesse sentido, comparam-se algumas FTs em chinês e português, analisando a distinção e discutindo a importância do seu ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: formas de tratamento; português europeu; ensino; aprendentes chineses

1. Formas de tratamento em português europeu e os fatores decisivos da sua escolha

As formas de tratamento (FTs) surgem da necessidade de tratar outros de forma adequada, reduzindo a tensão comunicativa e facilitando a comunicação social e interpessoal. Têm a função de ligação e acesso ao comportamento comunicativo entre pessoas e fazem parte do Princípio de Cortesia, o que se exige pelo ato de falar e se reforça pela Pragmática. Ao longo do tempo, desenvolvidas juntamente com a evolução social, as FTs alteraram-se gradualmente, aduzindo-se o seu

* Professora de Português da Universidade de Estudos Internacionais de Xi'an

valor histórico, social e linguístico e satisfazendo as necessidades de criar novas formas a partir das existentes ou recuperar o uso das mesmas. No caso de PE, segundo Rodrigues (2003: 342), certas FTs têm a sua utilização restringida a certas zonas e camadas sociais – vós, vossa senhoria e vossa excelência – e outras recuperam o uso – você e senhor. Para este autor, as FTs portuguesas “aparecem-nos ainda também classificadas como de intimidade, familiaridade, solidariedade, proximidade, afetividade, informalidade, por um lado, e de distanciamento, hierarquia, formalidade, respeito, poder, etc., todas elas marcadas por traços de [+] ou [-], ou ainda por [±]”. As pronominais contêm principalmente Tu, Você, Vossa Excelência e Vocês, e as verbais referem-se aos verbos na 2.^a pes. sing., 3.^a pes. sing. e pl., dando menos atenção ao Vós e ao respetivo verbo na 2.^a pes. pl., pelo facto de esta forma ter caído em desuso; por seu lado, as formas nominais, segundo Rodrigues (2003), subdividem-se em: a) nome próprio e/ou nome apelido; b) nome de parentesco; c) nome de afecto; d) nome de profissão; e) título académico; f) título nobiliárquico; g) títulos honoríficos; h) senhor/a e/ou dona; i) nomes de relação especial; j) insultos (RODRIGUES, 2003: 283-284).

As FTs em português manifestam uma grande variedade, riqueza e complexidade semântico-pragmática, e os seus valores pragmáticos dependem, fundamentalmente, dos valores semântico-lexicais e, além disso, dos estatutos dos interlocutores, das relações interpessoais de mais ou menos distância entre eles e do contexto onde tem lugar a interação verbal.

Tal como muitos linguistas, Carreira (1995) refere que existem vários fatores que decidem o uso e a escolha das FTs, dos quais destaca a hierarquização sócio-profissional. A autora faz uma ordenação dos fatores decisivos na escolha das FTs, manifestando que a ordem social e as suas hierarquias, as funções de familiaridade, as diferenças de idade e de sexo são, por ordem decrescente, os fatores que, mais diretamente, influenciam a escolha dos tratamentos.

2. FTs em chinês e os fatores decisivos da sua escolha

As FTs em chinês dividem-se, segundo Zuoyingjuan (2007: 5), em “kinship terms and social address forms”. Por sua vez, as FTs sociais subdividem-se em títulos (profissional e académico), nomes (apelido [Ap] e nome próprio [Np]), pronomes (como *ni* e *nin*), tratamento de uso comum (*sbushu*, *ayi*, *xiansheng*, *laoshi*, que não manifestam informações acerca do alocutário), tratamento zero - que se traduz em certas interjeições ou expressões de chamamento como *Wei!* (*Hi!* em inglês), *Ai! Nasbei!* e *Laojia* (*Excuse me*) e tratamento de intimidade especial - aquele que se usa para tratar, de forma carinhosa, o cônjuge, os filhos ou amigos íntimos, como por exemplo, *qin'ai de*¹, com o sentido próximo de *honey* em inglês, como refere Litian (2012: 4), na sua tese de mestrado, *The Difference of Address Forms and Cultural Factors*.

O **contexto** formal e informal exige diferentes FTs. Por exemplo, usamos as fórmulas ApNp e Ap + título, num contexto formal, enquanto num contexto informal, para criar proximidade, utilizamos as FTs de parentesco que não traduzem qualquer tipo de relação familiar.

A **hierarquia social** é outro fator que determina a escolha das FTs. Em princípio, qualquer tratamento de inferior para superior pressupõe o uso de FTs que contenham o título académico ou profissional do locutor superior na hierarquia, ao passo que o tratamento de superior para inferior exige o uso de ApNp ou simplesmente de nome de afeto. Sempre que não existe diferenciação social ou etária, numa situação informal, as pessoas não usam FTs de respeito.

O fator de **idade** influencia a escolha das FTs, exatamente como hierarquia social. Os mais velhos dirigem-se aos mais novos usando ApNp, Np, nome de bebé (nome pelo qual uma pessoa é tratada enquanto criança no seio da família) ou Xiao (zinho) + Ap; os mais novos usam FTs tratamentos de parentesco, Ap + tratamentos de parentesco, Ap + título, entre outros.

Do que foi dito, podemos concluir que o sistema de FTs em chinês traduz relações de poder e de solidariedade. A relação de poder fica evidente nas FTs Ap + título (para marcar a hierarquia social), no uso do prefixo *Lao* (“velho” em português, para marcar a hierarquia etária) e nos tratamentos de uso comum; por seu lado, a relação de solidariedade materializa-se no uso das FTs de parentesco.

Todos os fatores referidos pelos autores citados, que determinam a escolha que os falantes nativos do PE fazem das FTs nos diferentes contextos discursivos, vão-nos permitir perceber muitas das dificuldades que um falante chinês tem quando usa as FTs na língua-alvo.

3. Dificuldades sentidas pelos aprendentes chineses e a importância do seu ensino

Os aprendentes chineses costumam usar a forma “você + 3.ª pes. sing.” para marcar o respeito e a formalidade, porque *você* é, desde o início da aprendizagem do português, traduzido literalmente por *nin*, sendo *nin* em chinês a forma usada para um tratamento formal (muito mais formal que *tu*). Como para um chinês é difícil reconhecer o sujeito nulo¹, em situações de formalidade, é usado o *você* como sujeito explícito e simultaneamente como marca de respeito, característica de *nin*, que é a forma que corresponde pragmaticamente a *você*. Tal facto leva os aprendentes chineses a manifestarem uso inadequado (*você* + 3.ª pes. sing.) em contextos em que se deveriam utilizar a FT 3.ª pes. sing. com SN. Esta dificuldade mantém-se durante o período de aprendizagem, podendo a distinção nunca ser adquirida.

Além da dificuldade enunciada acima, para um aprendente chinês

¹ A língua chinesa permite o sujeito nulo, mas em casos muito restritos. Na maioria absoluta dos casos, exige-se o sujeito explícito. Por isso mesmo, desde o início da aprendizagem do português, os aprendentes chineses são habituados a conjugar os verbos em português seguidos do seu sujeito respetivo, criando o hábito de usar “sujeito + verbo”, como forma de memorizar a conjugação verbal.

é também difícil aceitar a fórmula “o Np+ 3.ª pes. sing.” para se dirigir a um alocutário que se encontra presente no contexto de comunicação interpessoal, já que, para um falante chinês, esta FT parece indicar que a pessoa a quem nos dirigimos está ausente. Por isso mesmo, poucos alunos chineses conhecem esta forma de tratamento e muito menos o seu uso. Em chinês, quando é necessário dirigirmo-nos a alguém que está presente na conversa, utilizamos *ni* ou *nin*, de acordo com a maior ou menor proximidade entre o locutor e alocutário.

Também o uso de *a senhora/dona/senhora dona* + Np e *o senhor* + Ap, motivado pela diferença entre sexos em português, constitui uma dificuldade para os aprendentes chineses, já que em chinês a distinção entre FTs é determinada não pelo sexo, mas pela maior ou menor proximidade. Isto é, aceita-se Np para ambos os sexos numa situação de maior proximidade entre o locutor e alocutário e Ap + *senhor/senhora*/títulos para ambos os sexos numa situação de menor proximidade. Por exemplo, uma pessoa que em português seja tratada por Senhora Elsa vai ser tratada em chinês por Ap + *nshí* ("senhora/dona"); *o Senhor Silva* em português será tratado em chinês por *Silva* + *xiansheng* ("senhor").

As combinações apresentadas + títulos não são possíveis em chinês, isto é, não há correspondência para tratamentos como *o Senhor Doutor Silva*. Se o alocutário possuir vários títulos, os chineses vão tratá-lo pelo título de maior grau. Portanto, uma combinação como *o Senhor Doutor Silva* oferece muitas dificuldades a um aprendente chinês.

Finalmente, a dificuldade no uso de *senhor/senhora*, quando se desconhece os interlocutores, provém, mais uma vez, a nosso ver, da transferência da língua materna (LM). Com efeito, quando os chineses não têm muita informação acerca do alocutário, ou não têm certeza da FT mais adequada, preferem os tratamentos de uso comum, nomeadamente os tratamentos de parentesco recorridos, e o tratamento zero, nomeadamente *Laojia* ("Excuse me"), acompanhados de *nin*. Talvez por isso, numa situação em que o chinês desconhece o

interlocutor, use *você*, que é, como vimos acima, uma FT que o aprendente chinês interioriza como sinónimo de *nin*.

Tendo em consideração as dificuldades acima referidas, nós, docentes de português, podemos tentar procurar maneiras de ensino das FTs aos aprendentes chineses, explicando as diferenças de forma adequada e esclarecida, ajudando assim a sua aprendizagem.

Referências Bibliográficas

CARREIRA, Maria Helena Araújo (1995). *Modalisation Linguistique en Situation d'Interlocution. Proxémique Verbale et Modalities en Portugais*. Paris: Université de Paris IV – Sorbonne. Thèse de Doctorat d'État en Linguistique.

LITIAN (2012). *A diferença das Formas de Tratamento e os Fatores* (trad. port. do título chinês). Tese submetida à Universidade de Zhengzhou para obtenção de grau de Mestre, disponível em <http://www.doc88.com/p-181634139328.html> (Consultado em 9 de fevereiro de 2013).

RODRIGUES, D. F. (2003). *Cortesia Linguística*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Tese de doutoramento.

ZUOYINGJUAN (2007). *Análise dos Motivos na Escolha das Formas de Tratamento através do caso em Chinês* (trad. port. do título chinês). Tese de mestrado apresentada à Universidade Jiaotong de Pequim. Disponível em <http://www.doc88.com/p-407987802326.html> (Consultado em 9 de fevereiro de 2013)

Sobre o pronome *se* em português e o seu ensino aos aprendentes chineses

Gu Wenjun*

O presente trabalho tem como objetivo realizar uma breve análise sobre os usos do "se" em português na função de pronome; fazer reflexões, através dos "erros" cometidos pelos aprendentes chineses, sobre a dificuldade encarada pelo grupo na aquisição do pronome; e com base nisso, tentar fazer propostas com respeito às estratégias que consideramos importantes para o ensino mais efetivo do fenómeno linguístico.

Palavras-chave: se; pronome; aprendentes chineses; ensino

1. Introdução

O *se* tem sido uma palavra interessante na língua portuguesa. É interessante, considero, do ponto de vista de uma aprendente de português, porque é uma palavra muito pequena, tão pequena que até parece insignificante, mas, na verdade, possui uma grande variação no que diz respeito ao seu emprego, podendo ser observadas nesta palavra pequenina várias funções gramaticais. É interessante também, vejo, do ponto de vista de uma docente que ensina a língua de Camões aos aprendentes chineses, porque constitui, nomeadamente na sua função de pronome, um dos obstáculos que impedem um bom domínio da língua por parte dos alunos, que têm mostrado ao longo

* Professora da Universidade de Estudos Internacionais de Xangai

do seu estudo, uma certa hesitação ou incerteza, confusão ou até tendência de evitar o uso da palavra.

O facto de os alunos chineses e até, às vezes, os professores acharem difícil dominar o emprego do *se* em português e não se sentirem seguros para com a utilização desse pronome suscitou-nos a ideia de realizar um estudo sobre o fenómeno linguístico e os problemas existentes no processo do seu ensino/aprendizagem. Observaram-se quatro fatores que contribuem para essa dificuldade de domínio: a complexidade da própria palavra, a correspondência limitada entre a língua chinesa e a portuguesa, a insuficiência da atenção e da importância prestada ao tópico e a falta de métodos eficazes para o seu ensino. Foi com base nessas considerações que se iniciou a elaboração do presente trabalho.

Com este trabalho, pretendemos abordar três aspetos em torno do pronome *se* em português:

Primeiro, o emprego do pronome *se*. Procuramos realizar uma análise geral do *se* na sua função de pronome, observando os diferentes papéis que desempenha e os diversos valores que carrega, nomeadamente os de reflexibilidade, passividade, reciprocidade, indeterminação, valor inerente, entre outros.

Segundo, a dificuldade da aquisição do *se*. Refletiremos essa dificuldade enfrentada pelos aprendentes chineses com os desvios que se encontram com frequência na sua utilização do pronome. Tentaremos dividi-los em diferentes tipos, baseando-se naqueles em que se revelam as causas possíveis das falhas nos usos da palavra.

Terceiro, o ensino do pronome *se* em português. Focalizaremos nesta parte as estratégias relativas ao ensino do pronome *se* em português. Tentaremos fazer propostas em relação aos métodos que podem ser eficazes para o ensino do pronome, especialmente aos alunos chineses, tomando em consideração os problemas que caracterizam esse grupo de aprendentes.

Esperamos que este trabalho, sendo uma pequena análise e reflexão sobre o pronome *se* em português, possa contribuir, em certo sentido, para o ensino/aprendizagem da língua portuguesa na China.

2. Pronome *se* em português

O *se* em português, quando desempenha o papel de pronome, pode ser: pronome apassivador, pronome reflexivo, pronome recíproco, *se* impessoal e *se* inerente.

2.1. Pronome apassivador

Na sua função de pronome apassivador (também designado por “*se* passivo” ou “partícula apassivante”), emprega-se junto com uma 3.^a pessoa verbal, geralmente transitiva, singular ou plural, em concordância com o sujeito. Neste caso, a voz passiva formada transmite o mesmo sentido que exprime a outra estrutura da construção passiva “ser + particípio passado”. Seguem-se dois exemplos:

(1) A mão sustenta, em que **se** apoia o rosto.

(Fernando Pessoa, *Mensagem*, I)

= A mão sustenta, em que é apoiado o rosto.

(2) ...uma fita onde **se** distinguiam letras e números duma data.

(Eça de Queiroz, *Os Maias*, I)

= ...uma fita onde eram distinguidas letras e números duma data.

Merece ser mencionado aqui que a forma do pronome apassivador mantém-se como “*se*” nesta ocasião, quer dizer, não há variação do pronome.

2.2. Pronome reflexivo

Empregado como pronome reflexivo, o pronome *se* acompanha o verbo para formar a voz reflexiva, funcionando quando o objeto direto ou indireto (mais raramente) na frase é a mesma pessoa do sujeito, e pode apresentar valores diferentes em circunstâncias diferentes, nomeadamente a reflexibilidade e a espontaneidade.

2.2.1. Reflexibilidade

Trata-se do valor mais comum do pronome reflexivo no seu emprego, onde uma única entidade é simultaneamente agente e paciente da ação expressa pelo verbo.

- (3) Levantou-**se**, cambaleando uma mesura às imagens do santuário, foi deitar-**se**, e pegou a rressonar.

(Camilo Castelo Branco, *ADP*, VII, 37)

- (4) Perguntava-**se** a si mesma Teresa se aquela horrorosa situação seria um sonho.

(Camilo Castelo Branco, *OS*, I, 390)

2.2.2. Espontaneidade

- (5) E ela ia-**se** embora, nunca mais a veria!

(Eça de Queiroz, *Os Maias*, IX)

- (6) As estrelas dirão: - «Ai! Nada somos,
Pois ela **se** morreu, silente e fria...»

(Alphonsus de Guimaraens, *OC*, 258)

Nestes casos, podemos ver que as frases também funcionam mesmo sem a presença do pronome, mas usa-se o pronome *se* como expletiva para “realçar, (geralmente) com verbos intransitivos, a espontaneidade de uma atitude ou de um movimento do sujeito” (CUNHA e CINTRA, 2014: 389), isto é, se pudermos explicar em outras palavras, a consciência própria ou a representação da vontade.

Deve ser mencionado que, como pronome reflexivo, o *se* pode variar em formas.

Pessoa	Singular	Plural
1.ª pessoa	me	nos
2.ª pessoa	te	/ ¹
3.ª pessoa	se	se

2.3. Pronome recíproco

O pronome *se* pode também ter valor recíproco com que se indica a mutualidade da ação entre dois ou mais indivíduos. Neste uso, aplicam-se as formas do reflexivo nas pessoas do plural (*nos*, *vos* e *se*), como se mostra nos exemplos seguidos:

(7) Os alunos ajudam-**se**.

(8) O Joaquim e o António enganaram-**se**.

Aliás, como são idênticas as formas do pronome recíproco e do reflexivo, pode haver ambiguidade quando o sujeito na frase é plural, como, por exemplo, em (8), porque pode significar tanto que o grupo formado pelo Joaquim e António cometeu o engano como que o Joaquim enganou o António e este ao Joaquim. Em relação a isso, os linguistas sugeriram que se distinguíssem os pronomes reflexivos dos pronomes recíprocos com o acompanhamento de algumas expressões reforçativas especiais (CUNHA e CINTRA, 2014: 360). Assim temos as seguintes frases:

(8) a. O Joaquim e o António enganaram-**se a si mesmos**.

[reflexibilidade]

¹ No português antigo, existia o pronome reflexo *vos*, que correspondia à segunda pessoa plural *vós*. No entanto, como o uso de *vós* decaiu muito na língua ao longo dos anos, quase já não se usa o pronome reflexo *vos* no português contemporâneo pela maior parte das pessoas.

- (8) b. O Joaquim e o António enganaram-**se entre si**.
[reciprocidade]
- (8) c. O Joaquim e o António enganaram-**se um ao outro**.
[reciprocidade]
- (8) d. O Joaquim e o António enganaram-**se mutuamente**.
[reciprocidade]

2.4. **Se impessoal**

Emprega-se o *se* impessoal junto com a 3.^a pessoa do singular de verbos intransitivos ou de transitivos tomados intransitivamente para indicar a indeterminação ou o desconhecimento do agente da ação numa oração. Consideraremos as frases seguintes:

- (9) Todas as palavras são inúteis,
Desde que **se** olha para o céu.
(Cecília Meireles, *OP*, p. 441)
- (10) Precisa-**se** do carvalho; não **se** precisa do caniço.
(Ciro dos Anjos, *MS*, 381)

Como mostram os exemplos, quando não conseguirmos colocar um agente determinado da ação principal na oração, podemos recorrer ao emprego do pronome *se*, sendo, neste uso, o símbolo da indeterminação do sujeito e com forma invariável, formando uma oração impessoal com sujeito indefinido.

2.5. **Se inerente**

Quando o pronome *se* perde os seus valores acima referidos e fica sem função sintática na frase a que pertence, consideramo-lo como *se* inerente, o qual apesar de manter as formas, que são idênticas às do seu emprego reflexivo (*me*, *te*, *se* e *nos*), torna-se parte integrante de certos verbos que geralmente exprimem sentimento ou mudança de

estado. Temos verbos desse tipo, como *admirar-se*, *arrepender-se*, *atrever-se*, *indignar-se*, *queixar-se*, *congelar-se*, *derreter-se*, etc. (CUNHA e CINTRA, 2014: 390) Vejamos dois exemplos:

(11) Já está dito que ele **se** atreveu aos amores do paço.

(Camilo Castelo Branco, *ADP*, I, 3)

(12) Entre si, dizia ele, que, erguido o véu da perfídia, nem **se** queixaria a Júpiter, nem armaria ratoeiras aos primos.

(Camilo Castelo Branco, *ADP*, I, 6)

Neste caso, o pronome deixa de representar qualquer elemento sintaticamente significativo, mas sim é uma parte fixa e indispensável de um verbo. Diferencia-se do uso como pronome reflexivo que transmite o valor espontâneo, já que nesta circunstância, sem a companhia do pronome *se*, os verbos não poderão continuar a manter a sua função.

3. Dificuldade da aquisição do pronome *se*

A dificuldade encarada pelos alunos na aquisição do pronome *se* em português reflete-se melhor nos casos malsucedidos em que eles tentaram pôr em prática o que tinham aprendido ou entendido sobre a utilização do pronome. Em vez de designá-los todos simplesmente por “erros”, optamos por dividir esses casos, sob a inspiração das teorias de *Mistakes and Correction* (EDGE, 1999), em três tipos, a saber: lapsos, erros (verdadeiros) e tentativas.

3.1. Lapso

Trata-se do tipo de falhas que o aluno, na opinião do professor, consegue corrigir propriamente, se lhe for dada a oportunidade (EDGE, 1999: 9). Como se pode observar nos exemplos:

(13) * Eu deito-se às 23h00.
Eu deito-me às 23h00.

(14) * Já lavaste-te?
Já te lavaste?

Geralmente os alunos cometem esse tipo de falhas ou por descuido ou por falta de concentração ou interesse.

3.2. Erro

Se um aluno não conseguir corrigir adequadamente uma falha no seu uso da língua, mas o professor acha que os alunos, na sua maioria, pelo menos, devem ter uma certa familiaridade com a forma correta, consideramos esse tipo de falhas “erros verdadeiros”, distinguindo-os do conceito tradicional em que todas as falhas são consideradas como “erros”. (EDGE, 1999: 10)

Estes erros resultam normalmente do mal-entendido ou da falta de compreensão em relação aos conhecimentos linguísticos por parte dos alunos. No contexto da utilização do pronome *se* em português, cometem-se principalmente os “erros verdadeiros” sob a influência intralinguística ou de interlíngua.

3.2.1. Erro de interlíngua

Os erros de interlíngua a que se refere aqui são os causados pela interferência, ou seja, transferência negativa da língua materna para a língua-alvo, no nosso caso, a língua portuguesa. Vejamos alguns exemplos:

(15) * Senta aqui.
Senta-te aqui.

(16) * Ele encontrou com os amigos.
Ele encontrou-se com os amigos.

(17) * Aqui come muito o pão.

Aqui se come muito o pão.

(18) * Hoje em dia, fala muito da segurança alimentar.

(no caso de não existir o sujeito quer no contexto quer na frase)

Hoje em dia, fala-se muito da segurança alimentar.

É natural que um aprendente tenda a recorrer, quer conscientemente quer inconscientemente, às expressões ou estruturas familiares da sua língua materna e tente ajustá-las a uma língua estrangeira no momento em que ele quer expressar uma ideia mas não sabe bem como. A interferência da língua materna na utilização de uma nova língua encontra a sua base nesta tentativa, ocorrendo frequentemente quando existem noções parecidas mas não iguais nas duas línguas ou quando as duas têm noções em comum, mas faltam-lhes expressões correspondentes.

No que diz respeito ao processo da aquisição do *se* em português pelos nossos alunos com língua materna chinesa, a influência de tal interferência não pode ser ignorada. A frase (15), por exemplo, seria expressa como “坐这里” em chinês (traduzida literalmente como “sentar aqui”); assim, os alunos que costumam fazer “tradução” de chinês para português antes de produzirem as frases em língua-alvo cometem provavelmente um erro de interlíngua como acima mostrado. É a mesma situação que acontece com o exemplo (16), já que em chinês os verbos não são pronominais.

Relativamente às frases (17) e (18), encontra-se a “fonte” dos erros nas “estratégias” diferentes a que recorrem as duas línguas para expressar uma mesma ideia, como por exemplo na frase (17), para transmitir a ideia “Aqui se come muito o pão”, em português aplica-se normalmente uma construção impessoal enquanto, em chinês, parece mais aceitável acrescentar um sujeito, ou, se for obrigatória a omissão do sujeito, dir-se-ia possivelmente “在这里面包吃得很多” (traduzida literalmente como “Aqui pão comer muito”) que soa um pouco

estranho. A falta de estruturas correspondentes entre as duas línguas impede, em certo sentido, uma boa compreensão dos alunos sobre o fenómeno na língua-alvo e dificulta às vezes uma produção bem-sucedida.

3.2.2. Erro intralinguístico

Designamos por erros intralinguísticos os erros causados pela própria complexidade da língua-alvo, independentemente da influência de outras línguas. Neste caso, os alunos falham na aplicação do pronome porque confundem os diferentes usos do *se* ou os seus usos com outros fenómenos da língua portuguesa. Seguem-se uns exemplos:

(19) * Ela levantou-a do chão.

Ela levantou-se do chão.

(20) * Vou dar-se o livro.

Vou dar-lhe o livro.

(21) * Precisam-se de dois intérpretes.

Precisa-se de dois intérpretes.

Tomemos como exemplo a frase (21). O aluno usou “precisam” quando devia ter conjugado o verbo “precisar” na 3.ª pessoa singular. Aliás, não se trata aqui de um problema de conjugação, mas sim do facto de o aluno não conseguir distinguir as maneiras de construir uma oração impessoal e de formar a voz passiva, quer dizer, misturou os usos do *se* como *se* impessoal e *se* passivo.

As situações mostradas em (19) e (20) são os casos em que se confunde o pronome *se* com outros pronomes, como pronomes pessoais oblíquos diretos (*me, te, o/a, nos, vos* e *os/as*) e pronomes pessoais oblíquos indiretos (*me, te, lhe, nos, vos* e *lhes*).

3.3. Tentativa

Ainda existem alguns casos especiais em que os alunos tentam usar criativamente os conhecimentos aprendidos para expressar, ou expressar de uma nova maneira, uma ideia. As falhas desse tipo surgem normalmente quando os aprendentes acham que já dominaram os usos ou as regras relacionadas a um fenómeno da língua-alvo, mas de facto ainda não, ou pelo menos, não suficientemente. Definimos essas falhas como “tentativas”. Seguem-se uns exemplos:

(22) * Vou me tomar banho.

Eu vou tomar banho.

Eu vou lavar-me.

(23) * Não se levem as mercadorias perigosas para dentro do avião.

Não leve(s/m) as mercadorias perigosas para dentro do avião.

Não se levam as mercadorias perigosas para dentro do avião.

(24) * Ele levantou-so (o próprio e o saco).

* Ele levantou-se e o saco.

Ele levantou-se e levantou o saco.

Os problemas aqui demonstrados não têm muito a ver com os lapsos ou erros de que falámos anteriormente. Se fixarmos a nossa atenção só na aplicação do *se* em português nos três exemplos, descobriremos que é manifestada uma certa capacidade de realizar as funções do *se* por parte do aluno, que até respeita bem às regras relacionadas e parece compreender os sentidos transmitidos pelos diferentes cargos do pronome (em (24), por exemplo, o aluno entendeu obviamente que com o *se* reflexivo a ação exercida pelo sujeito voltará para ele próprio). Mas, infelizmente, as expressões construídas não são bem aceitáveis para a gramática da língua estudada.

4. Ensino do pronome *se* em português

Para ajudar os alunos a ultrapassar a dificuldade na aquisição do *se* em português acima apresentada e também para melhorar o efeito e a eficácia pedagógica, pensamos em destacar três aspetos que nos parecem importantes no ensino do pronome.

4.1. Ensino contextualizado

Consideramos vital um contexto para o ensino do uso do pronome, que aos alunos demonstra a necessidade prática de dominar a palavra e ao mesmo tempo lhes mostra uma cena viva e “tridimensional” do seu emprego. Sugerimos que se adotem as estratégias que envolvem mais a interação ou a participação dos alunos, sendo ainda melhor se forem audiovisuais.

Tomamos aqui como exemplo uma aula em que se pretende ensinar as formas do pronome *se*. Em lugar de mostrar logo no início todas as formas aos alunos, como costumamos fazer, também poderemos, caso o tempo permita, iniciar a aula com umas simples atividades. Poderemos, por exemplo, apresentar aos aprendentes um texto que conte com todas as formas do *se* e cujo conteúdo se desenvolva à volta de um certo enredo lógico – pode ser uma carta, um diálogo ou uma pequena história, acompanhado pela gravação e até por uns desenhos simples com que se descreve o desenvolvimento da história. Apresentamos aqui um texto exemplar:

Querida menina piedosa,

Chamo-me Sílvia. Ainda não sei como te chamas, mas prefiro usar o nome "Menina Piedosa".

Lembras-te de mim? Sou, com certeza, apenas uma das pessoas que receberam a tua ajuda. Conhecemo-nos no metro, em 23 de dezembro, um dia horrível e inesquecível para mim. Naquele dia, o meu namorado separou-se de mim. Namorámos 8 anos. Eu estava tão apaixonada por ele que fiquei tristíssima. Continuava a chorar quando entrei no metro. Tu sentaste-te perto da porta

onde eu estava. Chorei sem parar, e comecei a sentir-me muito mal. Quando chegámos à estação da Rua de Chuva, vomitei. Foi horrível o cheiro... eu sei... As pessoas ao meu lado distanciaram-se de mim e foram-se embora. A senhora à tua direita queixou-se de mim em voz baixa... Que vergonha de mim! Naquele momento, tu apareceste, perguntando: "Está bem? Como se sente?". Levantaste-te, oferecete-me o lugar, deste-me um lenço de papel e cuidaste de mim ao meu lado até que fiquei melhor.

Depois, conversámos muito e até partilhámos as experiências amorosas como se fôssemos amigas de longa data. Quando o metro chegou à tua estação, saíste com um sorriso para mim. E eu, muito melhor tanto física como psicologicamente, descobri que eu nem tinha perguntado pelo teu nome... Só sei que tu tens o cabelo longo, os olhos grandes e castanhos e uma voz bonita... E saíste na estação da Rua de Íris.

Podemos encontrar-nos mais uma vez para que eu possa expressar os meus agradecimentos?

Deixo aqui os meus contatos:

telemóvel: 12312349876, e-mail: sv5@hotmail.com

Após a exibição do material e com base na compreensão da história pelos alunos, podemos pedir que eles cumpram a seguinte tarefa:

Leia o texto e preencha o formulário com os verbos pronominalizados e os pronomes que os seguem no texto:

Eu	Tu	Você Ele/Ela	Nós	Vocês Eles/Elas
chamo- me comecei a sentir- me mal	como te chamas lembras- te sentaste- te levantaste- te	separou- se queixou- se como se sente	conhecemo- nos encontrar- nos	distanciaram- se foram- se embora

Com a tabela acima mostrada, é fácil que os alunos reparem na existência de alguns elementos iguais nas respostas (marcados a negrito e itálico na tabela acima) e que passem a conhecer as

diferentes formas do *se*, percebendo a relação correspondente entre as formas e o sujeito, que pode ser resumida como:

Pessoa	Se
Eu	me
Tu	te
Você/Ele/Ela...	se
Nós	nos
Vocês/Eles/Elas...	se

É possível que depois de conhecerem as formas, os aprendentes tomem ainda a iniciativa de perguntar sobre os fenómenos “anormais” relativos ao pronome, que podem observar no texto apresentado, tais como “conhecemo-nos” (mas não “conhecemos-nos”) ou “como se sente” (mas não “como sente-se”). Daí, o professor pode avançar naturalmente o ensino do *se* em português para a segunda fase.

Neste processo, os alunos deixam de receber passivamente os conhecimentos, mas sim, sob a orientação do professor, “confrontam” os fenómenos linguísticos, pensam no que observam, levantam dúvidas e “descobrem” as regras. O processo de ensino assim leva talvez mais tempo do que o método de ensino tradicional, mas como envolve mais a participação ativa dos aprendentes, é capaz de ser mais interessante e impressionante para o grupo.

4.2. Análise contrastiva

Com o objetivo de se realizar um melhor esclarecimento aos alunos sobre a utilização do pronome *se*, também é importante que se faça análise contrastiva durante o processo de ensino-aprendizagem. Achamos especialmente significativo comparar os diferentes empregos do pronome *se*, ou mais precisamente, fazer comparações entre os usos do *se*, e o *se* com os outros pronomes. Apresentamos aqui três exemplos:

4.2.1. Pronome reflexivo vs. Pronome apassivador

Nas práticas de ensino, descobrimos constantemente que os alunos confundem os empregos do *se* como pronome reflexivo e como pronome apassivador. Considerando o facto, podemos fazer uma análise contrastiva nesse aspeto.

Distinguímos os dois usos através dos exemplos como:

(25) Deitam-**se** cedo. (*Pronome reflexivo*)

(26) Vendem-**se** os apartamentos. (*Pronome apassivador*)

Resumimos as diferenças assim: Primeiro, o pronome *se*, quando usado como pronome reflexivo, tem quatro formas – *me*, *te*, *se* e *nos* –, em concordância com o sujeito, enquanto possui apenas uma – *se* –, quando desempenha o papel de pronome apassivador. Segundo, o *se*, no seu uso de pronome reflexivo, carrega a função de objeto na frase enquanto no seu uso de pronome apassivador, não contribui para a construção nuclear de uma oração. Terceiro, com o pronome reflexivo, o sujeito é normalmente uma pessoa que efetua a ação do verbo enquanto, numa frase de voz passiva formada com o pronome apassivador *se*, o sujeito pode ser uma coisa ou uma pessoa que não executa a ação do verbo.

4.2.2. Indicador de indeterminação do sujeito vs. Pronome apassivador

Podemos recorrer à mesma tática quando os aprendentes têm dúvidas no que diz respeito à distinção entre os empregos do *se* como indicador de indeterminação do sujeito, ou seja, o *se* impessoal, e o *se* como pronome apassivador. Analisemos dois exemplos retirados da *Gramática do Português* (RAPOSO et al., 2013: 446).

(27) Descobriu-**se** os genes no séc. XX. (*Indeterminação do Sujeito*)

(28) Descobriram-**se** os genes no séc. XX. (*Voz passiva*)

Em ambos os exemplos acima apresentados, o *se* mantém sempre a sua forma original, aliás conta com valores bem diferentes, o que “incomoda” muitas vezes os nossos alunos.

Na verdade, a maior divergência entre os dois casos reside nos verbos aplicados. Para uma oração de *se* impessoal, o verbo deve ser um intransitivo ou um transitivo tomado intransitivamente e fica sempre na 3.^a pessoa singular. Porém, para com uma oração passiva pronominal, o verbo *limita-se* normalmente aos transitivos, ocorre também na 3.^a pessoa, mas concorda em número com o argumento da frase.

É sempre necessário que se indique claramente esta diferença através de vários exemplos na nossa explicação para que os alunos tenham uma melhor compreensão sobre os dois casos e não caiam em confusão.

4.2.3. Pronome reflexivo vs. Pronomes pessoais oblíquos

Também vale a pena mencionar a distinção entre o *se* reflexivo e os pronomes pessoais oblíquos (diretos ou indiretos). Trata-se de um dos pontos mais confundíveis para os alunos, que o *se*, quando se emprega como pronome reflexivo, tem umas formas que parecem iguais às do *se* como pronome oblíquo (aqui se refere às formas: *me*, *te* e *nos*) e além disso, ambos os tipos de pronome podem desempenhar o papel de objeto numa oração.

Perante esta situação, será melhor levantarmos mais exemplos contrastivos, como em (29) e (30), para que os alunos comparem os pronomes em diferentes circunstâncias, observem as semelhanças e diferenças e sejam orientados a acertar a utilização do pronome.

(29) Ele levantou-**se** (o próprio).

Ele levantou-**a** (a mala).

(30) Vocês lavaram-**se** (os próprios).

Eu lavei-**vos** a roupa (por vocês).

4.3. Tradução

Julgamos também favorável introduzir os exercícios de tradução no ensino do *se* em português. Sendo uma atividade que exige a transmissão das ideias da língua de partida e ao mesmo tempo a produção adequada na língua de chegada, a tradução é ideal para os alunos praticarem o que estudaram sobre o pronome e observarem as semelhanças e diferenças entre as duas línguas envolvidas.

No âmbito da tradução chinês-português, vai-se ver que existem casos em que as duas línguas parecem semelhantes (como em (31)), há situações em que são menos correspondentes (como em (32)), e às vezes precisamos de acrescentar, omitir ou alterar elementos numa língua a fim de conseguir uma boa tradução, gramatical e apropriada numa outra (como em (33), (34) e (35)).

(31) Ele pergunta - **se** porque ninguém gosta dele.
 他 问 自己 为什么 没有人 喜欢 他
 ta wen **ziji** weishenme meiyounen xihuan ta

(32) Eu chamo - **me** Carolina.
 我 叫 × Carolina
 wo jiao × Carolina
 *我 叫 自己 Carolina
 wo jiao ziji Carolina

(33) Ele penteia - **se** 3 vezes por dia.
 他 每 天 梳 头 三 次。
 ta mei tian shu tou san ci
 *他 每 天 梳 自己 三 次。
 ta mei tian shu ziji san ci

(34) Os alunos ajudam - **se** .
 学生们 互相 帮助。
 xueshengmeng huxiang bangzhu

(35) **Diz-se** que amanhã vai chover.

据说 明天 会 下雨

jushuo mingtian hui xiayu

Mostram-se também neste processo os problemas que os alunos têm no uso do pronome, já que, numa atividade complexa como a tradução, os alunos estão tão concentrados no processamento da linguagem que não se preocupam tanto com as regras gramaticais e cometem mais facilmente os erros intralinguísticos, de interlíngua, entre outros, através da análise e da correção dos quais se melhora ainda o domínio e a compreensão relativa ao pronome *se* em português.

5. Conclusão

Com tudo acima referido, podemos ver que o *se* em português, na sua função de pronome, apresenta uma certa complexidade no que diz respeito aos papéis que é capaz de desempenhar no contexto linguístico. Pode ser pronome apassivador, pronome reflexivo, pronome recíproco, *se* impessoal e *se* inerente, cada um dos quais corresponde aos próprios valores e maneiras de funcionar.

Perante essa complexidade, é natural que os aprendentes chineses, cuja língua materna partilha pouca correspondência com a língua portuguesa neste âmbito, sintam dificuldade quer na sua compreensão quer na dominação. Observa-se essa dificuldade encarada pelo grupo de aprendentes nos casos malsucedidos em que tentam utilizar o pronome, os quais são classificados por nós, de acordo com a sua origem, como lapsos, erros (verdadeiros) e tentativas, entre os quais se destacam os erros (verdadeiros) e as tentativas, pois resultam normalmente do mal-entendido, da falta de compreensão ou da confusão dos conhecimentos aprendidos.

Com conhecimento dessas realidades, consideramos importante que se introduzam no ensino as estratégias que se combinem melhor com as características dos aprendentes, tais como os métodos de

ensino contextualizado, de análise contrastiva e de tradução, esperando que os métodos didáticos mais cuidadosamente desenhados possam ajudar melhor os nossos alunos.

Sabemos que sendo um dos obstáculos na aprendizagem do português para os aprendentes chineses, o pronome *se* não será “conquistado” simplesmente, mas vale a pena sempre tentar novas possibilidades.

Bibliografia

ANJOS, Ciro dos (1979). *A Menina do Sobrado*. Rio de Janeiro: José Olympio/ MEC.

CASTELO BRANCO, Camilo (1980). *Amor de Perdição*. Lisboa: Círculo de Leitores.

CASTELO BRANCO, Camilo (1960-1963). *Obra Selecta*. Organização, selecção, introdução e notas de Jacinto do Prado Coelho. Rio de Janeiro: Aguilar.

CUNHA, C. e CINTRA, L. F. L. (2014). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.

EDGE, Julian (1989). *Mistakes and Correction*. London - New York: Longman.

GUIMARAENS, Alphonsus de (1960). *Obra Completa*. Rio de Janeiro: Aguilar.

MEIRELES, Cecília (1958). *Obra Poética*. Rio de Janeiro: Aguilar.

PESSOA, Fernando (1934). *Mensagem*. Lisboa: Parceria A.M. Pereira.

QUEIRÓS, Eça de (1986). *Os Maias*. Lisboa: Círculo de Leitores.

RAPOSO, E. B. P. *et al.* (2013). *Gramática do Português*. Lisboa: Fundação de Gulbenkian.

Didática da Negação em Português

Jiao Chenxue*

O objetivo do presente trabalho é apresentar o aspeto linguístico da negação em Português e uma aula de negação. O presente trabalho pretende contribuir para o ensino da Negação em Português. A primeira parte vai introduzir as características dos alunos chineses que aprendem Português na universidade. Antes de falar sobre a didática da negação, é necessário esclarecer os aspetos gerais da negação da língua portuguesa: a estrutura sentencial, negação explícita e implícita. A última parte do trabalho elabora uma aula de português com três fases de ensino.

Palavras-Chave: ensino de português na China, negação, didática

1. Alunos chineses que aprendem Português

Antes de começar a aprender a língua portuguesa na universidade, os alunos chineses já têm uma base bastante sólida de Inglês por, na escola primária e escola secundária, eles terem estudado inglês por mais de 12 anos. Na maioria das universidades, eles são obrigados a continuar a estudar Inglês nos quatro anos seguintes. Em comparação com o Chinês, o Inglês e o Português são obviamente mais aparecidos, tanto na pronúncia como na palavra. Então, quando aprendem Português, o conhecimento de Inglês vai ajudá-los a compreender melhor o funcionamento da língua portuguesa. O Inglês torna-se um instrumento útil para a nova disciplina. Muitos alunos iniciam a aprendizagem de Português aos 18 ou 19 anos; de acordo com os psicólogos, esta idade já ultrapassa o período mais favorável para

* Mestrante Associada da Universidade de Estudos Internacionais de Xangai

aprender uma língua estrangeira. Para as crianças, a faculdade de imitação é considerável.

Nos últimos anos, os alunos chineses têm tido cada vez mais oportunidades de estudar nos países de língua portuguesa, principalmente, Portugal e o Brasil. Por isso, eles podem comunicar diretamente com os habitantes estrangeiros, o que ajuda muito o desenvolvimento da capacidade linguística. Mas o problema é que eles só ficam no estrangeiro por um ano, no máximo. Depois de voltar para China no quarto ano da universidade, o domínio da língua falada vai diminuindo.

Por último, quando começam a aprender a língua portuguesa, os alunos devem combater hábitos linguísticos de Chinês, que já estão fortemente enraizados. Por exemplo, se um aluno não conhecer muito bem a cláusula de objeto, ele vai consultar a cláusula de objeto de Chinês. As diferenças entre duas línguas desta parte vão causar grande problema. O último ponto é universal para todos os alunos, não só alunos chineses.

2. Análise da negação no aspecto linguístico

2.1. Três formas de negação sentencial

- (1) Negação pré-verbal (Neg1), o elemento negativo antes de verbo (não VP)
- (2) Negação Bipartida (Neg2), um elemento negativo pré-verbal e o outro pós-verbal
- (3) Negação pós-verbal (Neg3), o elemento negativo exclusivamente após o verbo

Entre as três formas, a negação pré-verbal é a forma mais usual. Em Chinês, a estrutura de negação é muito semelhante em comparação com a negação em Português. A estrutura principal também é negação pré-verbal, ou seja, na tradução português-

mandarim, não preciso de mudar a posição do marcador negativo. Normalmente, a frase de negação tem um marcador negativo, como *não, nem, nada, sem, nenhum, ninguém*, etc.

2.2. Negação explícita

O uso dos marcadores negativos, como *nada, nenhum, ninguém*, é muito comum. Entre as três palavras, *nada* e *ninguém* são invariáveis. *Ninguém* e *nada* só se usam como pronomes substantivos.

2.2.1. Nada

Como pronome indefinido, o significado de “nada” deve ser definido de acordo com a frase ou o contexto. Na oração negativa, *nada* significa nenhuma coisa. Junto a um adjetivo ou a um verbo intransitivo pode ter força adverbial. Além de ser pronome indefinido, a palavra “nada” também pode ser usada como substantivo. Na oração interrogativa negativa, *nada* significa “qualquer”, “qualquer coisa”.

2.2.2. Nenhum

Nenhum é o pronome adjetivo que, em certos casos, se emprega como pronome substantivo. *Nenhum* é a forma negativa de *algum*. As variações de *nenhum* são: *nenhum, nenhuma, nenhuns, nenhumas*. O advérbio *nenhures* é uma combinação de *nenhum* e *ures*, significa em “nenhum lugar”. Normalmente, *nenhum* deve ser colocado antes de substantivo. Às vezes, a posição de *nenhum* também pode ser depois do substantivo. Embora a posição seja diferente, o significado de *nenhum* é igual. Se *nenhum* for usado antes de verbo, não precisamos de adicionar “não” na frase; Se for depois do verbo, deve colocar “não”.

2.2.3 Ninguém

Ninguém é a forma negativa de *alguém*. As duas palavras só podem representar ‘pessoa’. No português antigo, *algum* e *nenhum* são

sinónimos de *alguém* e *ninguém*. Como pronome indefinido, *nenhum* tem três significados: 1) nenhuma pessoa; 2) qualquer pessoa; 3) nenhuma outra pessoa. Além de ser pronome indefinido, *ninguém* pode ser usado como substantivo masculino, com significado de pessoa de pouca importância.

2.3. Negação implícita

Embora a maioria das frases negativas exija a colocação do marcador negativo, o marcador não é obrigatório. Este fenómeno também se chama a negação implícita. Podemos ver os exemplos seguintes:

- ① A estrutura *Adj. + demais + para* em Chinês significa
O senhor está velho demais para fazer esta exploração.
- ② A estrutura *estar longe de + inf.* deve transformar-se em
O resultado do exame é longe de ser satisfatório.
- ③ A estrutura *A mais adj. do que B* é de comparativo de superioridade.
O ar de Portugal é mais limpo do que o da China.

3. Uma aula de Português: a negação

3.1. Fase de preparação

Há três elementos fundamentais em todas as situações de ensino: o aluno, o professor e o método de ensino. Para o professor, a tarefa na preparação deve determinar quais são os objetivos sucessivos durante a aula, analisar os meios que pode empregar e decompor a abordagem que deverá seguir. É de uma boa adaptação do método do professor ao aluno que depende antes de mais o êxito. Ao preparar os materiais da aula, o professor deve saber muito bem o nível dos alunos.

Quando os alunos aprendem a negação em Português, eles estão no primeiro ano. Por isso, o conhecimento linguístico e as palavras de

Português são bastante limitados e reduzidos. Então, a aula vai ser uma aula introdutiva, utilizando os exemplos com as palavras aprendidas. Além disso, o professor pode deixar os alunos fazer uma preparação. No caso desta aula, os alunos podem procurar as frases de negação na Internet ou nos livros com a palavra-chave *não*, o marcador negativo mais importante do Português.

3.2. Fase de apresentação

Normalmente, uma aula de Português na universidade dura uma hora e meia. Primeiro, o professor pode dar um vídeo com o uso da negação. Aqui, o vídeo tem duas funções: atrair a atenção dos alunos à aula e explicar o contexto do uso da negação. Os alunos vão saber em que situação pode aplicar a negação. Além das duas funções principais, o vídeo dá uma oportunidade de treinar a audição de Português. O método audiovisual é muito importante na pedagogia moderna, Satisfazer a necessidade de comunicação de uma comunidade humana é a função essencial da linguagem.

Segundo, introduzir a tema da aula, ou seja, a negação em Português. Em primeiro lugar, o professor pode chamar alguns alunos para dizerem as frases que eles procuraram. Através da pergunta, podemos saber a compreensão da negação dos alunos. Obviamente, a definição da negação dada pelos alunos é incompleta e o professor pode deixar os alunos aperfeiçoar a definição de negação no fim da aula. É importante mostrar os exemplos do dia-a-dia para os alunos melhor compreenderem o uso da negação. Por causa do limite do tempo, é impossível incluir todas as coisas numa aula de uma hora e meia. Os pontos na segunda parte podem dividir-se em três aulas.

3.3. A exploração do ensino

Depois de ensinar todos os materiais preparados, a aula vai entrar na segunda etapa. Nesta etapa, podemos fazer um reemprego dos

elementos linguísticos que se acabaram de aprender, uma exploração desses elementos, ou seja, o seu reemprego em contextos ligeiramente diferentes daqueles que foram apresentados, mas bastante próximos para que os elementos anteriormente assimilados venham facilmente ao espírito dos alunos. No nosso caso, podemos deixar os alunos fazer uma frase de negação, indicando o marcador de negação.

O princípio nesta fase é não recommençar elementos novos, não se deixar arrastar, não corrigir os erros de pronúncia. Além disso, é importante impor um ritmo rápido a esta fase. É necessário antes de mais incutir confiança nos alunos, não os inibir com interrupções tempestuosas.

Depois da aula, o professor precisa de oferecer os exercícios correspondentes às dificuldades. Muitos professores consideram que a sua tarefa está acabada depois de terem obtido o reemprego dos elementos principais. Muitas vezes eles dedicaram demasiada importância e demasiado tempo à primeira fase, em prejuízo do segundo. Então, podemos dar um trabalho de casa aos alunos sobre o conteúdo desta aula.

Referências bibliográficas

- 王锁瑛, 鲁晏宾(1999). 简明葡汉字典. 上海: 上海外语教育出版社.
- 王锁瑛, 鲁晏宾(1999). 葡萄牙语语法. 上海: 上海外语教育出版社.
- 俞翔 (2009). 实用葡萄牙语词法教程 北京: 外语教学与研究出版社.
- 陈用仪(1999). 葡汉词典 北京: 商务印书馆.

CAVALCANTE, Rerrison (2007). *A negação pós-verbal no Português Brasileiro: Análise descritiva e teórica de dialetos rurais de afro-descendentes*. Bahia: Universidade Federal da Bahia, Dissertação de Mestrado em Linguística.

CUNHA, Celso (2013). *Nova Gramática do Português contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa

HAEGEMAN, Liliane (1995). *The Syntax of Negation*. Cambridge: Cambridge University Press.

MAINGUENEAU, Dominique (1997). *Introdução à Linguística*. Lisboa: Gradiva.

SCHWEGLER, Armin (1983). Predicate Negation and word-order change – A problem of multiple causation. *In: Revista Língua*, Vol. 61. Disponível em <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0024384183900013> (Consultado em 1 de maio de 2015)

VITRAL, Lorenzo (1999). A Negação: Teoria da Checagem e Mudança Lingüística. *In: Revista SIPLÉ*, Vol. 15, n.º 1. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44501999000100003&script=sci_abstract&tlng=pt (Consultado em 1 de maio de 2015)

A relação professor-aluno no âmbito das aulas de PLE na China

Luís Filipe Pestana*

O ensino de Português Língua Estrangeira (PLE) depende, em grande medida, da forma como a interacção entre o professor e os alunos decorre na sala de aula. A primeira preocupação de quem ensina vai para além da mera transmissão de conhecimentos. Trata-se de um exercício em que os níveis motivacionais do aluno são fundamentais para o seu sucesso nos seus estudos. Contudo, o aprendente chinês e as suas características fazem com que o docente adopte uma postura de conselheiro e amigo em muitas ocasiões, por forma a quebrar barreiras culturais que limitam o ensino de PLE. Esta comunicação tem como objectivo expor algumas das experiências pessoais por mim vividas em ambiente de sala de aula, focando a minha análise na forma como a interacção com os alunos é condicionada pelos hábitos e costumes sócio-culturais chineses. Nesse sentido, e no âmbito específico das aulas de oralidade, terão que ser desenvolvidos esforços para que os aprendentes compreendam a importância da comunicação verbal e que nem sempre o estudo intensivo de regras gramaticais os leva à compreensão da nossa língua. Finalmente, é preciso analisar quais são os limites que devem ser impostos na relação professor-aluno para que o respeito nunca esteja em causa.

Palavras-chave: relação professor-aluno; interacção na sala; perfil do aprendente chinês; PLE na China.

* Professor na Universidade Normal de Harbin (HNU)

1. A motivação do aluno

A minha primeira experiência com alunos chineses, em Setembro de 2014, permitiu-me dar conta que os estudantes estavam entusiasmados pela chegada de um novo professor estrangeiro. Nas primeiras aulas, isso serviu para que os níveis de motivação fossem elevados e não foi necessário um grande esforço da minha parte para que estivessem atentos na aula. No entanto, a chegada do Inverno a Harbin, aliada à carga horária dos alunos, levou a que ocorresse um ligeiro decréscimo na produtividade dos mesmos.

O Inverno de Harbin é, como muitos saberão, um dos mais frios da China, sendo que a cidade é famosa pelo seu Festival de Neve e Gelo. As temperaturas chegam facilmente aos -30°C e, mesmo com aquecimento na sala, é necessário tomar as devidas precauções para manter a temperatura corporal. Na minha perspectiva, o frio afecta a prestação dos alunos de duas formas distintas. No primeiro caso, trata-se da simples vontade de ir à aula. Sendo verdade que os alunos raramente faltam às aulas, não é uma tarefa assim tão simples. Os dormitórios ainda estão a uma distância considerável da Faculdade de Línguas Ocidentais e, devido aos efeitos do Inverno, muitas vezes os alunos já chegam à sala pouco interessados em participar, o que pode ser um problema nas aulas de oralidade.

Por outro lado, a temperatura da própria sala de aula é fundamental para que o ambiente seja o indicado para a transmissão de conhecimentos. A universidade tem aquecimento central, mas nem sempre a temperatura é a ideal e isso reflecte-se na produção dos estudantes, principalmente, na sua memória. Uma experiência conduzida pela universidade de Loyola (Estados Unidos) colocou 52 alunos a realizar exercícios de memória numa sala a diferentes temperaturas. Quando o termómetro registava 64° e 80° F (18° e 27° C, respectivamente), verificou-se que os resultados dos testes eram piores do que quando a temperatura da sala se encontrava nos 72° F (22° C). Parte da explicação para o sucedido está relacionada com a reacção do

nosso cérebro a um ambiente adverso. Neste caso, o cérebro está constantemente a lembrar o corpo de que deve fazer alguma coisa para que esteja mais confortável. Essas constantes interrupções do pensamento fazem com que o aluno não esteja totalmente concentrado ou motivado no decurso da aula.

A par das questões relacionadas com o ambiente físico, como é o caso da temperatura, há algumas questões culturais que fazem com que o aluno não se preste a participar nas aulas. No caso particular da oralidade, a única forma que os alunos têm de melhorar a sua capacidade comunicativa é falando. Pode parecer fácil fazer com que um aluno comunique na aula, mas muitas vezes é uma tarefa que requer estímulos constantes para que tal seja possível. Neste capítulo, detecto que há bloqueios relacionados com a forma como os alunos interpretam aquilo que é a participação activa na aula. De um modo geral, tratam-se de questões relacionadas com aspectos culturais que precisam de ser contornados para que o resultado final seja o ideal.

Como em qualquer estabelecimento de ensino, os alunos têm prestações diferentes na aula. Na nossa universidade a situação é semelhante: há estudantes que participam mais que outros que, por natureza, estão mais predispostos a exprimirem-se. No entanto, detecto que a maioria padece do mesmo problema que afecta negativamente os seus resultados na oralidade. Ao falar com as minhas colegas chinesas sobre esta questão, compreendi que a maneira como elas conduzem a aula é diferente da forma como os leitores estrangeiros, de um modo geral, o fazem. Uma aula de um professor chinês, normalmente, pressupõe a transmissão de conhecimentos do docente para os alunos, sem que este processo seja interrompido. No final da aula, é aberto um espaço para dúvidas em que os alunos esclarecem-nas junto do professor. Há obviamente excepções e não posso ser determinista ao afirmar que todas as aulas dos professores chineses seguem este modelo. Contudo, parece ser o padrão prevalecente. De facto, em conversa com uma das minhas colegas,

confirmei que esta é a tradição e que poucas vezes ocorre uma interação professor-aluno.

Com os leitores estrangeiros, a ideia é que as aulas sejam activas e que os alunos tenham a iniciativa de participar constantemente. Se, numa aula de escrita, muitas vezes o tempo de aula é ocupado com as explicações do professor sobre questões gramaticais ou sobre um determinado tipo de texto e com actividades que melhorem a escrita dos alunos, nas aulas de oralidade a interação professor-aluno deve ser constante. Tradicionalmente, o professor deve procurar estimular os alunos, apresentando situações em que o indivíduo expresse a sua opinião sobre determinada situação ou assunto. Aquilo que eu noto é que enquanto a participação é voluntária, há um conjunto de alunos que opta por não o fazer, principalmente, por terem receio de não saberem falar bem português. Esta hipótese foi-me confirmada por colegas e alunos.

Para além disso, o professor é muitas vezes visto como uma figura de autoridade que não deve ser contestada ou interrompida. Assim sendo, o sentimento de medo que alguns alunos têm em participar (por receio de cometer erros) é reforçado pela percepção daquilo que deve o ser o normal funcionamento de uma aula. Do meu ponto de vista, é necessário encontrar métodos para que possa ser possível “obrigar” os alunos a participarem activamente nas aulas de oralidade e manter os seus níveis motivacionais o mais altos possível.

2. Propostas

Seguindo um estudo desenvolvido por Kaylene C. Williams (Universidade do Estado da Califórnia) e Caroline C. Williams (Universidade do Wisconsin), a motivação dos alunos é fundamental para que tenhamos uma qualidade de ensino elevada. De acordo com as autoras, há cinco áreas em que o professor pode focar a sua atenção: aluno, professor, conteúdo, método/processo e ambiente. Procurarei

ser o mais sucinto possível na descrição destes cinco elementos, deixando para o fim aqueles que são o principal enfoque desta comunicação, o aluno e o professor.

O conteúdo deverá ser estimulante para o aluno. Para além de dever ser o mais variado possível, deverá promover o desenvolvimento do espírito crítico de cada um. Além disso, conteúdo que seja uma novidade para os alunos poderá gerar choque e surpresa, assim como situações inesperadas na sala de aula. Mas, mais importante ainda, é saber apresentar conteúdo que seja útil para os alunos. Dado que, na nossa universidade, os alunos partem para o estrangeiro no 3.º ano do curso, é importante dotar os alunos de conhecimento sobre questões do dia-a-dia de Portugal e Brasil.

O método de ensino deverá ser o mais estimulante possível, de modo a promover a interação professor-aluno. As autoras defendem que, sempre que possível devem existir estímulos monetários para que os alunos participem. Do meu ponto de vista, não é necessário chegar tão longe. O uso de novas tecnologias, por exemplo, são uma forma segura de garantir a atenção dos alunos, através de música, vídeos, jogos, etc. Considerando o quão tímidos alguns alunos chineses são, é necessário deixar bem claro, particularmente, nas aulas de oralidade, que a participação é fundamental para que os resultados finais sejam melhores. Num ambiente competitivo, os alunos vão procurar ser interventivos, caso compreendam que tal trará benefícios para si. Por exemplo, no início de cada semestre, aviso os alunos que a participação é fundamental para as minhas aulas e que não é suficiente apenas estar presente. Contudo, isso não é suficiente para que a aula se torne activa. Assim, eu tenho um caderno onde vou assinalando quem participa, sem fazer qualquer anúncio prévio aos estudantes. No momento em que compreendem que há uma relação entre quem fala e o acto de escrever no caderno, eles tornam-se mais proactivos.

Ainda no que diz respeito aos métodos de ensino, a promoção de debates é uma das formas mais estimulantes para os alunos, podendo

ir de temas triviais como que tipo de comida gostam mais, até temas mais fracturantes do ponto de vista dos alunos (por exemplo, estudar no Brasil ou em Portugal). O uso de jogos em que há um vencedor no final também estimulam a percepção de que há algo a ganhar com a participação oral. No fundo, trata-se de transportar um elemento da sociedade chinesa, a competitividade, para a sala de aula.

Estes elementos estão directamente relacionados com a criação de um ambiente que seja propício à aprendizagem. O estudante deve conhecer os seus limites e como superá-los e o professor deve desenvolver o espírito crítico dos estudantes, levando-os a questionarem-se sobre inúmeros temas. Deve existir uma valorização daquilo que o aprendente tem para dizer, qual a sua opinião. Ao sentirem-se valorizados e, até certo ponto, acarinhados pelo professor, os seus resultados serão melhores. Também o trabalho de equipa deve ser fomentado, assim como dotar os aprendentes das ferramentas necessárias para enfrentar o novo mundo que irão descobrir fora da China, em particular, aquelas que estão relacionadas com a sociabilidade. Num ambiente deste tipo é possível criar uma forte relação professor-aluno.

Através desta análise, chegamos aos dois elementos que são comuns a todo este processo: o aluno e o professor. A relação entre ambos os actores é crucial para que a aula funcione nas melhores condições. Os interesses, a maturidade, o estilo de estudo, a orientação cultural, a experiência pessoal e a gestão do tempo são elementos que diferenciam os alunos uns dos outros. Existem dois tipos de motivação que diferenciam os alunos: motivação intrínseca e extrínseca. A motivação intrínseca está relacionada com o desejo de estar envolvido na aula, a curiosidade, os desafios e a interacção social. A motivação extrínseca inclui corresponder às expectativas dos outros, o reconhecimento público, a competição e evitar mais trabalho do que aquele que é necessário. Os alunos que são intrinsecamente motivados não dependem de recompensas externas para que sejam aplicados e

interessados. Os que são extrinsecamente motivados necessitam desses estímulos, por exemplo, focando-se na obtenção de melhores resultados nos exames.

Do meu ponto de vista, no caso dos alunos chineses, é possível encontrar um pouco de tudo. Há alunos que apenas estão interessados em conseguir bons resultados académicos, pois existe a percepção que isso garante uma vantagem comparativa na candidatura a bolsas de estudo. No entanto, dizer que apreciam o reconhecimento público que advém dos seus resultados é o tipo de afirmação que não é fácil de corroborar. No início deste semestre, fiz um balanço da prestação dos alunos nos últimos seis meses. Os alunos do 2.º ano impressionaram-me pela evolução que a sua escrita teve e, como tal, decidi elogiar o seu trabalho e lembrá-los que devem seguir por esse caminho para que tenham sucesso. Lamentavelmente, eu não vi alegria nos seus olhos. A maioria dos estudantes ficou cabisbaixo, sem reacção, como se estivessem em estado de choque depois de uma tragédia. Será que estão habituados a ser elogiados pelos seus professores? É uma questão que fica em aberto.

As próprias escolhas dos alunos afectam grandemente a forma como se comportam na aula. No caso do Português Língua Estrangeira (PLE), sabemos que uma das grandes razões para que os alunos estudem a Língua de Camões é a possibilidade de entrarem no mercado de trabalho e de terem um emprego financeiramente estável, especialmente, em Angola, no Brasil e em Moçambique. Há também alguma pressão familiar para que os seus filhos escolham determinado curso em detrimento de outro, algo que eu testemunhei no primeiro semestre. Uma das nossas alunas de 2.º ano abandonou o estudo de PLE, pois os pais consideraram que teria mais hipóteses de ter um bom emprego se estudasse contabilidade. Nada pôde ser feito. Não se trata de um caso isolado. Na primeira aula com os alunos de 1.º ano perguntei por que é que tinham optado pelo estudo de PLE. Alguns responderam que os pais decidiram que era melhor para eles, um

aluno até disse que não fazia ideia. É preocupante saber que alguns alunos estão a estudar Português contra a sua vontade e isso desmoraliza-os.

A baixa auto-estima é, de resto, um elemento a ter conta e a que professor deve estar particularmente atento. É neste aspecto que o papel do docente é crucial no estabelecimento de uma relação saudável de amizade com os seus alunos. Sabendo de antemão que os alunos têm sempre muita curiosidade em saber o que os professores fazem, se já comeram, se têm passatempos, uma boa forma de alimentar essa troca de experiências é através de actividades fora do ambiente da sala de aula. No ano passado, como um complemento às aulas de oralidade do 2.º ano, criei um espaço chamado Cantinho do Português. Há, na minha opinião, pouco tempo para que os alunos pratiquem a sua oralidade por semana. O Cantinho serve, portanto, para que os alunos falem livremente sobre qualquer tema do seu interesse, sendo que o professor é que estipula os limites para que não ocorram situações de quebra de confiança na relação professor-aluno. Até agora, tem sido uma experiência bem-sucedida, na medida em que, não sendo de carácter obrigatório e considerando os horários dos alunos e dos professores, foi possível ter em média 6 aprendentes por sessão (uma hora, duas vezes por semana) e sempre com alunos diferentes.

O Cantinho do Português tornou-se, rapidamente, não só num espaço onde os aprendentes melhoram o nível de oralidade, mas também num momento em que podem falar das suas preocupações, dos seus dilemas e problemas. Os temas em debate são muito variados: os problemas ambientais na China, os horários das aulas, os seus passatempos, as suas famílias, a vida em Portugal e no Brasil, entre muitos outros. O objectivo final é óbvio: a criação de uma relação professor-aluno assente na confiança e na troca de experiências. Há uma vontade clara da parte de alguns alunos aprenderem mais sobre a língua e a cultura portuguesa. Por isso, e considerando o sucesso desta

experiência, este semestre o Cantinho do Português foi alargado aos meus dois colegas brasileiros, passando a haver três sessões semanais deste espaço.

O bem-estar do aluno é igualmente fundamental. A nutrição dos alunos é crucial para a sua prestação na aula. Pode parecer uma afirmação algo elementar, mas tem a sua razão de ser. Muitos estudantes vão para aula sem tomar o pequeno-almoço, ou porque não tiveram tempo para o fazer, ou porque estão de dieta. Isso afecta negativamente a prestação na aula e é necessário deixá-lo claro. Os aprendentes também devem enfrentar os seus medos, neste caso, o receio de falar em público. Trata-se de um problema que está, em grande medida, relacionado com o desconhecido, ou seja, não saber como as pessoas irão reagir a uma intervenção pública. No caso dos alunos chineses, há uma razão que é muitas vezes apontada para que não participem mais nas aulas. Esse motivo é não saber exactamente o que dizer ou não querer cometer erros. Mais uma vez, o professor terá o papel de conselheiro do aluno, em que procura dar a confiança necessária para que os erros não sejam um impedimento à sua participação. De facto, errar é uma das etapas essenciais do processo de aprendizagem, algo que deve ser destacado na aula.

Finalmente, no que toca ao papel do professor, há um conjunto de elementos que não podem ser descurados. Para além das qualificações do docente, o seu nível motivacional deve ser sempre elevado. Não basta ir para a aula e leccionar, é preciso mostrar aos alunos que gostamos daquilo que fazemos, que um assunto que é relevante para nós pode ser também para quem nos ouve. O entusiasmo e a vontade de ensinar devem estar patentes na forma como agimos, na linguagem corporal e facial, no relacionamento com os alunos, etc. Tudo isto parece algo redundante, algo que todos nós enquanto professores já sabemos. No entanto, é sempre bom recordar que nós somos uma parte desta equação que é a relação professor-aluno. Se os nossos valores estiverem incorrectos, nunca chegaremos ao resultado desejado.

3. Perfil do aprendiz chinês

Para além de alguns elementos atrás referidos que podem dificultar a criação de uma interação produtiva na aula, o próprio perfil do aprendiz chinês é distinto e deve ser considerado um dos elementos mais importantes a ter em conta quando se leciona PLE na China. De um modo geral, já foi abordada uma das características dos alunos chineses que é a timidez (ainda que não possa ser alargada a todos os casos). Como vimos, esse receio de falar pode estar relacionado com o medo de errar ou de ser humilhado publicamente. Também é preciso considerar que muitos alunos não estão no curso que querem, quer por força dos resultados do Gao kao (exame final do ensino secundário), quer pela vontade dos seus progenitores. Finalmente, também foi destacada a diferença que existe na forma como as aulas são conduzidas pelos professores chineses e pelos professores estrangeiros. Para estes últimos, a interação, regra geral, é central para que os alunos atinjam resultados académicos de excelência. No entanto, há outros elementos que caracterizam os alunos chineses e que devem ser mencionados.

O primeiro foca os seus métodos de estudo. Nas primeiras aulas de oralidade, os alunos tinham sempre alguns problemas para fazer apresentações que não permitissem a leitura do que tinham preparado. O método usado pela maioria dos aprendentes para solucionar esta questão é a memorização. Para que eu consiga memorizar cada palavra de um texto que tenha, por exemplo, meia-página de extensão, tal requer um método de estudo intensivo e altamente desgastante e que não garante que o aluno compreenda o que está a apresentar. Como agravante, durante a apresentação de algum texto, se porventura alguma palavra é esquecida, vai-se gerar um momento de bloqueio em que o estudante não sabe o que fazer para solucionar o problema.

Esta questão é fundamental para as aulas de oralidade e conversação, onde a memorização não é, de forma alguma, o mais importante. Eu posso conhecer todas as regras da gramática

portuguesa de trás para a frente e, no entanto, não ser capaz de manter um diálogo com um falante nativo de português. Aquilo que é necessário os aprendentes compreenderem é que quando nós saímos de casa nós não memorizamos aquilo que vamos dizer ao longo do dia. Eu posso ter tudo mentalmente preparado para enfrentar aquilo que prevejo que vai acontecer. Mas, como a vida está cheia de surpresas, o meu conselho para os alunos é saber interpretar qual é o contexto que têm perante os seus olhos. Obviamente, os aprendentes devem ter uma boa base lexical para que de algum modo possam superar as dificuldades do dia-a-dia, mas que deve ser conjugada com um certo grau de criatividade que a memorização de vocabulário não nos oferece. Assim, é fundamental apresentar nas aulas situações inesperadas que não dependem do estudo intensivo, mas sim da capacidade de raciocinar de forma rápida e eficaz.

Para além dos métodos de estudo, há muitas vezes um maior relaxamento dos alunos quando o professor é estrangeiro. Isso poderá advir da forma como as aulas são conduzidas, reconhecendo que um estilo demasiado relaxado é prejudicial para os alunos. Por exemplo, no ano passado, quando comecei a dar aulas de conversação ao 1.º ano, o ambiente era bastante descontraído. No entanto, após uma revisão dos conteúdos a meio do 1.º semestre absolutamente desastrosa, resolvi ser um pouco mais autoritário e acabei por colher os frutos do maior empenho dos alunos. Pensei que o problema fosse meu, mas com o passar do tempo fui observando alguns comportamentos na aula que não deveriam ocorrer, como por exemplo, alunos que pousam a cabeça sobre a mesa e deixam-se dormir. Não que aconteça muitas vezes, mas questionei os alunos se fazem isso nas aulas dos outros professores. Disseram-me que nas aulas dos professores chineses não, pois serão automaticamente repreendidos. Do meu ponto de vista, sendo todos os alunos jovens adultos, maiores de idade e estudantes universitários, repreendê-los não me pareceu ser o mais lógico. No entanto, acabei por entender que, para muitos, os estudos

universitários são mais fáceis que a escola secundária, onde a pressão para passar no Gao kao é insuportável.

A sua atitude mais relaxada deve-se igualmente a uma carga horária que eu considero, muitas vezes, excessiva. Alguns alunos apenas não têm aulas ao Domingo e pelo menos três dias da semana estão completamente preenchidos. O seu horário inclui um conjunto de disciplinas opcionais, inglês e aulas de desporto. O cansaço acumula-se e à medida que o semestre progride vai sendo cada vez mais difícil que a concentração dos estudantes seja elevada. Trata-se de algo que está fora das mãos dos professores e que cabe à administração da universidade chegar à conclusão de que os alunos beneficiariam com menos horas de aulas, o que os libertaria para que procurassem realizar outras tarefas que sejam do seu agrado e que tenham mais tempo de estudo.

Por fim, gostaria apenas de focar quais os limites que devem existir na relação professor-aluno. Cabe ao professor estabelecer esses limites, como forma de garantir uma relação de amizade e respeito. Durante as minhas conversas com os meus alunos é possível falar sobre tudo o que quiserem, desde que não sejam questões demasiado pessoais. Claro que cabe a cada um decidir qual é o limite que deve ser imposto por si, mas podemos evitar muitos problemas se a nossa relação com os alunos nunca passar da amizade para algo mais. Não seria a primeira vez que, em qualquer país, um professor iniciasse um relacionamento amoroso com uma aluna. No entanto, os valores tradicionais da sociedade chinesa poderiam deixar o professor numa posição indesejável e, num caso mais extremo, deixá-lo no desemprego. Somos, no fundo, convidados nesta casa que é a China. Ainda que eu agradeça as tentativas de me fazerem sentir em casa, as regras e normas não são minhas, cabendo-me a mim respeitá-las. Sou eu que me devo adaptar à cultura chinesa e não o oposto. Há uma velha expressão que diz “nunca cuspas no prato donde comeste”. Por isso, este é o meu limite moral, a minha forma de respeitar, não só a

Universidade Normal de Harbin que me acolheu, mas toda a sociedade chinesa.

Grato pela atenção.

Bibliografia

PILMAN, M. S. (2001). The Effects of Air Temperature Variance on Memory Ability. *In: National Undergraduate Research Clearinghouse, 4*. Disponível em: <http://www.webclearinghouse.net/volume/>. (Consultado em 17 de Março de 2016)

WILLIAMS, K. & C. WILLIAMS. (2011). Five key ingredients for improving student motivation. *In: Research in Higher Education Journal*, pp. 104-122. Disponível em: <http://aabri.com/manuscripts/11834.pdf>. (Consultado em 17 de Março de 2016)

Perspetiva de MOOC no ensino de PLE na China

Fu Hanyu*

Com o advento de MOOC (*Massive Open Online Course*), estreou-se uma nova época de educação a nível mundial. Em comparação com as aulas tradicionais, o MOOC possui uma série de vantagens inegáveis e indispensáveis, devido ao avanço da informática. No presente trabalho, apresenta-se o contexto global de MOOC, incluindo as iniciativas em Português, analisam-se as características e vantagens de MOOC, aborda-se a possibilidade de tirar partido da maré educacional de MOOC na Era da Informação e aconselham-se certas medidas para promover a aprendizagem e ensino PLE na China, aguardando-se propostas mais concretas e cooperações mais amplas e profundas.

Palavras-chave: MOOC, ensino de PLE

1. Noção geral e contexto global

Ouvimos dizer todos os dias e também costumamos confessar que a tecnologia de informação vem mudando o mundo em todos os aspetos, sobretudo o modo como vivemos, socializamos ou comunicamos com outros, vendemos produtos, fazemos compras, trabalhamos, tratamos assuntos quotidianos, e até estudamos. Com o avanço das tecnologias de informação e comunicação, surgiu uma variedade de modalidades de ensino e aprendizagem, por exemplo, Educação à Distância, Recursos Educacionais Abertos, Mini-Curso, MOOC, etc.

* Professora de Português da Faculdade de Estudos Europeus e Latino-Americanos da Universidade de Estudos Internacionais de Xangai.

MOOC, proveniente da sigla, em inglês, *Massive Open Online Course*, ou seja, Curso *Online* Aberto em Massa, tal como o nome indica, visa oferecer a uma grande quantidade de aprendentes acesso a uma diversidade de conhecimentos através da *web* e das tecnologias de informação e comunicação.

Desde o primeiro curso realizado em 2008, MOOC tem-se tornado cada dia mais popular, tratando-se de um desenvolvimento revolucionário na área de educação à escala planetária e inaugurando uma nova época da democratização de ensino e aprendizagem.

Vêm surgindo várias plataformas de MOOC que permitem a milhões de estudantes espalhados em todos os cantos do mundo adquirir conhecimentos desejados quando eles quiserem, em qualquer lugar, a qualquer hora, por excelência, Coursera, Udacity e edX que apareceram em 2012, conhecido como “Ano dos MOOCs”, associadas a universidades bem conceituadas. Só o edX, por exemplo, atingiu mais de 800 mil pessoas no seu primeiro ano de vida.

Além das tentativas em língua inglesa, não se podem ignorar as iniciativas em língua portuguesa. O primeiro MOOC em língua portuguesa é o MOOC EaD, cujo tema é a Educação à Distância, concebido e realizado no segundo semestre de 2012, mediante acordo bilateral, sob a orientação de Paulo Simões, em Portugal, e de João Mattar no Brasil, com o apoio do Programa de Pós-Graduação em Tecnologias da Inteligência e Design Digital (TIDD) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED). Mas a participação no MOOC EaD não dá direito a certificado.

Em 2013, sob a coordenação de João Mattar e do Grupo de Pesquisa em Tecnologias Educacionais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), a Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES) organizou o MOOC Língua Portuguesa na plataforma social educacional Redu, tendo

como objetivo oferecer um programa de nivelamento de conhecimento de português voltado aos estudantes do ensino superior. De abril a junho de 2013, o MOOC Língua Portuguesa atingiu 5,100 participantes inscritos. Os matriculados têm acesso, a qualquer momento, ao material para a disciplina de Ortografia, que compreende 5 módulos e um total de 18 aulas. Estão disponíveis vídeos, arquivos de áudio, textos, exercícios e ditados com *feedback* imediato. A Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior emite certificação àqueles que, ao longo das nove semanas de curso, concluírem todos os exercícios e atingirem a nota média. A dinâmica da aprovação funciona quase igual à de uma escola ou faculdade.

Em seguida, lançaram-se dois cursos MOOCs com certificação pela Universidade de São Paulo (USP) em junho de 2013, em parceria com o portal brasileiro *Veduca: Física Básica*, do professor Vanderlei Salvador Bagnato, e *Probabilidade e Estatística*, dos professores Melvin Cymbalista e André Leme Fleury. Os aprendentes que quiserem obter um certificado precisam de participar numa prova presencial. Nas duas primeiras semanas desde o lançamento, que aconteceu na Escola Politécnica da USP no dia 12 de junho de 2013, os dois cursos receberam inscrições de mais de 10.000 estudantes.

Até agora, encontram-se 54 cursos em língua portuguesa na plataforma de Coursera, incluindo os cursos, Pluralidades em Português Brasileiro, Espírito e Competências Empreendedoras, Amostragem, Análise do Movimento da Universidade Estadual de Campinas, e outros História da Contabilidade, Origem da Vida do Universo, Características Distributivas do Regime Geral de Previdência Social da Universidade de São Paulo.

1. Características e vantagens de MOOC

MOOC, baseado na teoria de aprendizagem da Era Digital, sobretudo a Era de *Big Data*, o conetivismo, constitui um exemplo recente de

novo ambiente de aprendizagem. Segundo Amorim Carvalho, conectividade “carateriza o estar do sujeito na rede... Conetividade é não só estar na rede, mas também a conexão entre várias fontes de informação... É também necessário que haja conexões entre ideias e pessoas.” (CARVALHO, 2007: 29)

George Siemens propôs o conetivismo como teoria de aprendizagem para a Era Digital, na qual destaca oito princípios: “a aprendizagem e o conhecimento baseiam-se na diversidade de opiniões; a aprendizagem é um processo de conetar especializados ou fontes de informação; a aprendizagem pode estar em aplicativos não humanos; a capacidade para conhecer mais é mais crítica do que o que é conhecido; encorajar e manter conexões entre áreas, ideias e conceitos é crucial; a atualização é a intenção de todas as atividades de aprendizagem conetivistas; a tomada de decisão é em si um processo de aprendizagem. Escolher o que aprender e compreender o sentido da nova informação num real em permanente mudança, dado o que é verdade hoje podia já não o ser amanhã” (CARVALHO, 2007: 29).

Em comparação com a educação tradicional, MOOC obtém uma diversidade de características.

Comparação	Educação Tradicional	MOOC
Número de participantes	Limitado (dezenas)	Massivo (muitos milhares)
Duração	Longa (45 min.)	Curta (5-15 min.)
Horário e lugar	Fixado	Flexível
Motivo de aprendizagem	Disciplinas predeterminadas	Interesse e demanda
Sujeito de aprendizagem	Orientado por um professor	Centrado no aprendiz

Interação	Face a face, no local	Meios Multidimensionais
Representação de aula	Dada pelo professor só uma vez	Mostrada por vídeo visualizado repetidamente
Desenho Instrucional	Falta de criatividade	Delicado
Aprovação e avaliação	Por professor	Por sistema, colegas e professor
Custo de aprendizagem	Propina	Gratuito

Quadro 1: Comparação entre Educação Tradicional e MOOC

Segundo a tabela, podemos observar que uma das principais características de MOOC é a sua capacidade de admitir um número elevado de aprendentes. Um curso tradicional atinge geralmente dezenas ou centenas de alunos, enquanto um curso MOOC pode permitir a inscrição gratuita de milhares de participantes de diferentes perfis. Neste sentido, MOOC facilita a popularização de conhecimentos.

Quando se fala da educação tradicional, costumamos imaginar uma aula que começa à hora prevista e dura três quartos até uma hora e meia, durante a qual todos os alunos sentados na mesma sala com uma professora ou um professor de quem partem os conhecimentos.

Quando se fala de MOOC, não existe limite de tempo nem de espaço, como já se referiu, estejam onde estiverem, a qualquer minuto, todos os participantes têm acesso à disponibilidade de múltiplos materiais, tais como áudio, texto, vídeo ou qualquer objeto de aprendizagem, de qualquer tamanho ou formato.

Entre todos os materiais, um vídeo estilizado que dura menos de 15 minutos é um principal material educacional de MOOC, o que é mais eficiente para atrair a atenção dos aprendentes, visto que é difícil

a atenção concentrar-se completamente por mais de 15 minutos consecutivos. Devido à duração curta, o vídeo desenvolve-se normalmente sobre um só tema, lógico e completo, com discurso fácil de compreender, e pode ser visualizado repetidamente.

De resto, como um curso *online*, o desenho instrucional de MOOC deve ser mais delicado, concentrado e bem organizado, integrando conteúdo, exercícios, *feedback*, discussão e avaliação. Uma grande quantidade de exercícios destinados, inclusive perguntas já respondidas pormenorizadamente ou surgidas no vídeo a serem discutidas, indica o próximo passo de aprendizagem.

Para além disso, MOOC valoriza e cultiva o espírito de colaboração entre os participantes e as diferentes formas de participar. Discussão no fórum com docentes e restantes intervenientes, exercícios abertos, interação e avaliação mútua entre participantes, todos os meios de cooperação e interação com base num banco de dados de *Big Data* incentivam o codesenvolvimento de aprendizagem e pensamento.

Dadas as características de MOOC em relação à educação tradicional, podemos notar as suas vantagens seguintes:

1) Baseado em *Big Data*, um conjunto de dados extremamente amplos, MOOC torna possível a **aprendizagem personalizada**. Ao recolher todos os dados durante o processo de aprendizagem e analisá-los, *Big Data* serve para conhecer melhor a variedade de aprendentes e todo o tipo de demanda. Com isso, pode desenvolver materiais educacionais e modalidades específicas de aprendizagem, oferecer opções diversas e individualizar serviço de orientação destinado a cada aprendente, de modo que realize o antigo sonho de ensino e aprendizagem – educação individualizada.

2) Ao proporcionar múltiplas opções e focalizar a demanda e interesse dos aprendentes, MOOC impulsiona a **aprendizagem autónoma**. Os aprendentes são não só consumidores de disciplina,

mas também construtores de aula e intervenientes da criação do curso. Eles escolhem qualquer curso que quiserem, optam por qualquer modalidade de aprendizagem que preferirem e responsabilizam-se pelo seu estudo próprio.

3) Mediante atividades de colaboração e interações de todo o género entre participantes, assim como compartilhamento de recursos educacionais, troca de diferentes pontos de vista, avaliação mútua por votação, etc., MOOC facilita a **aprendizagem conetivista, interativa e cooperativa**. A variedade de participantes constitui comunidades de aprendizagem à vontade, faz parceria com outros, como companheiros de estudo, e continua os seus estudos num ambiente escolhido por si próprios.

4) Com todas as características e vantagens referidas, MOOC contribuirá muito para melhorar a **aprendizagem ao longo de toda a vida**, o que é indispensável para o desenvolvimento individual no futuro.

2. Propostas para ensino de PLE na China

No ano de 2014, a Universidade de Estudos Internacionais de Xangai (SISU) participou numa plataforma britânica de MOOC, FutureLearn, de modo a oferecer cursos *online* de boa qualidade, estreando-se decerto com cursos em língua inglesa.

Nessa Era de MOOC repleta de desafios e oportunidades ao mesmo tempo, enfrentamos várias dificuldades a propósito da possibilidade de realização de MOOC no ensino de Português como Língua Estrangeira na China. Um curso de MOOC necessita critérios rigorosos para avaliação, metodologia renovada, organização científica e um módulo de ensino e aprendizagem sistematizado e completo. Além disso, requer uma grande equipa composta de engenheiros, técnicos, especialistas e docentes qualificados com o domínio de tecnologias de Educação e Informática e competências nucleares de

desenho, planificação e realização de curso, entre as quais são a aplicação de tecnologia e metodologia de ensino, a compreensão de conteúdo educacional, o estabelecimento de rede de recursos, o monitoramento de estudo, a construção do ambiente de aprendizagem, etc.

O estabelecimento de MOOC de PLE na China não é para já, mas para o futuro, entre cinco a dez anos, ou talvez para o futuro bem próximo. Contudo, nesta altura, como podemos fazer, como nos preparamos para nos adaptar a essa mudança revolucionária de educação, como satisfazemos os desejos de alunos de nova geração que se chamam os nativos da Era Digital? A meu ver, convém que combinemos as vantagens de MOOC com o ensino de PLE.

1) Prestar mais importância na **criatividade de curso** a fim de atrair a atenção de aprendentes de um modo interessante e divertido. Por exemplo, antes de uma aula de Leitura Intensiva, pode-se elaborar e entregar aos alunos um minivídeo para introduzir o tema, esclarecer os pontos importantes, explicar certas questões principais e fazer algumas perguntas como trabalho preparativo de modo que os estimule a recolher recursos suplementares e materiais relativos ao tema, encontrar respostas próprias e levantar mais dúvidas para discutir com outros na aula. Durante a aula, podem-se utilizar várias formas de discussão e cooperação, tais como apresentação, debate, tempestade cerebral (*Brain Storm*), jogo educacional que compreende uma série de barreiras a ultrapassar, como *videogame*, no qual os participantes precisam de passar de diferentes fases para seguir a aventura de aprendizagem, autoavaliação e avaliação mútua de desempenho por votação, etc. Depois da aula, continuam-se discussões e cooperações com o apoio das tecnologias de informação e comunicação, tais como fórum ou *chat online*.

2) Transformar o papel de professor de um exportador de conhecimentos em **estimulador, orientador** assim como **parceiro de**

aprendizagem. Em vez de trazer conhecimentos aos aprendentes, é melhor levar os aprendentes ao mundo de conhecimentos que está sempre em mudança, isto é, ajudá-los a cultivar a vontade determinada de obter conhecimentos, a participação ativa no processo de ensino e aprendizagem e o espírito crítico perante a diversidade de pensamentos e ideias.

3) Alterar o modo de trabalho de professores. A maioria dos professores já se habitua a preparar e dar aulas sozinhos. Com o advento da Era de *Big Data*, devemos explorar e desenvolver modalidades de colaboração entre docentes especializados em diferentes áreas, até entre diferentes instituições académicas. A educação na nova era não continua a ser um desempenho individual, mas vai-se convertendo em **colaboração conetivista**. Com o objetivo de estabelecer colaboração conetivista, pode-se começar por compartilhar materiais, recursos e experiências educacionais via Internet, ou seja, conseguir pôr em prática um sistema eficaz de troca de informação ou um banco virtual de recursos abertos de ensino de PLE. Dadas as tentativas iniciais, por exemplo, uma plataforma criada pelo IPM com o objetivo de esclarecer dúvidas dos docentes de PLE, Ponto de Encontro-Português na China, bem como um centro virtual de cursos estabelecido pela SISU a fim de desenvolver Curso Aberto Online, integrando professores e aprendentes de diferentes áreas, é esperável constituirmos um ambiente criativo, aberto a todos que se interessem, cooperativo e favorável ao Ensino e Aprendizagem de PLE no país. Além disso, é bastante possível encorajar cooperação transdisciplinar e interinstitucional, nacional e internacional, de modo a aprimorar o ensino e aprendizagem de PLE na Era Digital e tentar criar MOOC de PLE na China no futuro.

Espero que o presente trabalho seja um passo inicial, imaturo mas firme para abordar não só a perspectiva de MOOC no ensino de PLE na China, mas também a diversidade de possibilidades do desenvolvimento

do ensino de PLE na Era Digital, e que possa chamar atenção a essa mudança exploratória e revolucionária de educação, atrair preciosas opiniões e propostas acerca disso, promover a discussão e cooperação para desenvolver o ensino de PLE na China, pelo que vou envidar os meus melhores esforços com todos.

Bibliografia

CARVALHO, A. A. (2007). Rentabilizar a internet no ensino básico e secundário: dos recursos e ferramentas online aos LMS. In *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, nº 3. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7142/1/sisifo03PT02.pdf> (Consultado em 5 de maio de 2015)

CARVALHO, A. A. (2008). *Manual de ferramentas da Web 2.0 para professores*. Lisboa: DGIDC, Ministério da Educação.

CARVALHO, A. A. (2013). *Aprender através dos recursos online*. Lisboa: RBE.

SIEMENS, George (2004). *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. Disponível em http://www.ingedewaard.net/papers/connectivism/2005_siemens_ALearningTheoryForTheDigitalAge.pdf (Consultado em 25 de abril de 2015)

陈冰冰. MOOCs课程模式：贡献和困境[J]. 外语电化教学, 2014(3), pp. 38-43.

潘珊珊, 山美娟. MOOC背景下的教学改革思考[J]. 电子制作, 2015(11), pp. 122-123.

徐崑, 贾永政, Armando Fox, David Patterson. 从MOOC到SPOC – 基于加州大学伯克利分校和清华大学MOOC实践的学术对话[J]. 现代远程教育研究, 2014(4), pp. 13-22.

杨晓萍, 王立, 刁铁军, 鞠铁柱, 牛海燕, 潘玲. MOOC环境下高校教师角色分类与转换[J]. 高等农业教育, 2015(3), pp. 55-57.

袁莉, Stephen Powell, 马红亮, 吴永和. MOOC对高等教育的影响: 破坏性创新理论视角[J]. 现代远程教育研究, 2014(2), pp. 3-9.

Reflexões sobre as deficiências do ensino de PLE

Zhang Li*

O estudo de Português é uma tarefa árdua para os chineses. Apesar dos esforços tanto por parte dos professores como por parte dos alunos, ainda notamos alguns fenômenos insatisfatórios existentes no estudo. Através da análise dos fenômenos, estamos impressionados com as influências do ensino primário e secundário de Inglês sobre o estudo de Português, e ao mesmo tempo, podemos detetar os pontos fracos no ensino de Português. Não devemos negar completamente o modelo tradicional de ensino de línguas estrangeiras, mas cumpre-nos fazer novas tentativas para melhorar o modelo pedagógico.

Palavras-chave: PLE; modelos pedagógicos

O Português e o Chinês são duas línguas bem diferentes. O Português é uma língua indo-europeia, do grupo das línguas românicas, as quais descendem do Latim, enquanto que o Chinês é uma língua pertencente ao tronco linguístico sino-tibetano. Ao contrário do Português, o Chinês é uma língua tonal, isolante e, basicamente, monossilábica. A gramática da língua chinesa é relativamente mais fácil que a de outras línguas: não tem trocas de género nem de número, os verbos mantêm-se imutáveis em todos os modos e em todos os tempos gramaticais.

Por causa das diferenças bem evidentes, não é fácil para um chinês dominar o Português. As principais dificuldades consistem não

* Professora associada da Universidade de Estudos Internacionais de Xangai

só na memorização das flexões nominais e verbais, as quais não existem na nossa língua materna, mas também na aplicação gramatical, na expressão tanto escrita como oral e na compreensão. Podemos dizer que o estudo de Português é um desafio para os alunos chineses. Além dos fatores objetivos que podem afetar o bom domínio da língua portuguesa, existem também fenómenos insatisfatórios no estudo de português por parte dos alunos, os quais podem ser designados por fatores subjetivos, que devem chamar a nossa atenção. Através de analisar os fenómenos existentes entre os alunos, podemos descobrir os pontos fracos no nosso ensino de Português, e o passo seguinte deve ser como corrigi-los para apoiar melhor os alunos no seu estudo de Português.

1. Fenómenos insatisfatórios no estudo de português

Não podemos negar a aplicação dos alunos, mas também temos que enfrentar alguns fenómenos insatisfatórios no seu estudo de Português, os quais constituem grandes obstáculos para o melhor domínio da língua portuguesa, portanto merecem a nossa reflexão.

1.1. Leitura insuficiente

Sabemos que a leitura é muito importante para a aprendizagem dum língua estrangeira, não só enriquece vocabulário mas também conhecimentos, além disso, exercita a sensibilidade em relação à língua. No entanto, alguns alunos não têm leitura autónoma. Quase metade dos alunos lê menos de um livro em Português por semestre apesar da exigência dos professores.

A leitura insuficiente pode ter consequências e uma das consequências diretas é alguns alunos, ao entrarem no 4.º ano, nem terem na cabeça um tema para a tese. A falta de interesse numa determinada área e logicamente a falta de acumulação dos

conhecimentos a respeito e a falta de opiniões próprias afetam a qualidade de teses.

Outra consequência direta é horizonte estreito e conhecimentos limitados. Apesar de terem disciplinas de história, literatura e cultura, alguns alunos estudam só para passar nos exames e não têm motriz própria, pelo que sabem pouco dos países lusófonos depois de quatro anos de estudo.

A terceira consequência é não conseguirem expressar-se em Português de maneira vernácula. Às vezes, eles escrevem ou falam segundo o costume de expressar em Chinês, usando palavras ou expressões esquisitas e inconvenientes, estruturas de frases inaceitáveis. Tudo isso é porque eles não têm sensibilidade em relação ao Português, sabem pouco dos hábitos de expressar dos portugueses.

1.2. Dependência dos professores

Tradicionalmente, os alunos chineses costumam fazer o que os professores pedem. Eles aceitam passivamente o que os professores lhes dão e falta-lhes iniciativa e capacidade de resolver problemas que surgem no estudo. Numa palavra, eles são dependentes dos professores. Quando têm dúvidas, eles costumam perguntar aos professores em vez de tentar tirá-las com esforços próprios. Às vezes, até um problema que pode ser resolvido através da consulta do dicionário, eles preferem pedir ajuda aos professores. É um mau hábito, mas é comum entre os alunos chineses.

1.3. Fracos na expressão oral e na compreensão

Para dominar bem uma língua estrangeira, três elementos são fundamentais: imitação, memorização e prática. Podemos recorrer a várias maneiras para atingir uma mesma meta. No caso de memorizar uma palavra, podemos lê-la muitas vezes, e também podemos intensificar a nossa leitura. Se pudermos “ver” uma palavra em

diversos contextos, também podemos memorizá-la. No caso da prática, os exercícios gramaticais são indispensáveis, mas não são suficientes. Não devemos esquecer-nos da prática oral e audiovisual, caso contrário, vamos ser surdos-mudos. Os alunos chineses dão muita importância aos exercícios escritos, mas falam e ouvem pouco fora da aula, até têm timidez de falar Português. Por isso, alguns deles são fracos na expressão oral e na compreensão. Cometem muitos erros quando falam, também não conseguem entender perfeitamente o que outros falam. É um problema grave que precisamos tomar a sério.

1.4. Interferência da língua chinesa

A língua chinesa, língua-mãe dos alunos, tem afetado, desde o início, a aprendizagem de Português. Eles não conseguem fugir do controle do Chinês, tanto na compreensão como na tradução e expressão. Eles têm o hábito de compreender um texto em Português tentando traduzi-lo para o Chinês, o hábito de traduzir e expressar segundo o costume de expressar em Chinês, pelo que o que eles escrevem ou falam tem um forte tom chinês e não é Português vernáculo.

2. Reflexões sobre o ensino de PLE atual

Quando fizemos uma análise sobre os fenómenos acima mencionados, ficámos surpreendidos com as fortes influências do ensino primário e secundário, ao mesmo tempo, detetámos alguns defeitos no nosso ensino de Português.

2.1 Influências do modelo *exam-oriented* do ensino primário e secundário

Devemos admitir que alguns fenómenos que surgem no estudo de Português existem desde há muito tempo quando os alunos

começaram a estudar Inglês, o que se deve ao modelo de ensino primário e secundário, modelo *exam-oriented*, ou seja, modelo orientado para os exames. Sob esse modelo, tanto os professores como os alunos têm uma meta bem definida, isto é, ter boas notas para poder ter acesso a uma escola ideal. Nessa circunstância, o programa de ensino serve o futuro exame de entrada, os professores destacam nas aulas os conteúdos que vão ser úteis para o exame e negligenciam a capacidade de comunicação, os alunos fazem muitos exercícios gramaticais, mas falam pouco Inglês. Alguns alunos podem ter muito boas notas no exame de Inglês escrito, mas são muito fracos na expressão oral, e quase não conseguem estabelecer um diálogo em Inglês com outros. O modelo *exam-oriented* viola o verdadeiro objetivo do ensino de línguas estrangeiras, isto é, formar pessoas capazes de usar línguas para comunicar com outros.

Os nossos alunos universitários, que têm estudado Inglês desde a escola primária sob o modelo *exam-oriented*, estão habituados ao modo de estudar uma língua estrangeira. Eles dão maior importância à gramática, preferem fazer exercícios gramaticais a ler livros, têm timidez e pouca oportunidade de praticar a oralidade. Apesar de os professores sublinharem desde o início a importância de comunicação, alguns alunos não lhe dão a devida importância. É a consequência da força de inércia do ensino primário e secundário.

2.2. Influências do modelo tradicional de ensino

Apesar das fortes influências do ensino primário e secundário, não devemos atribuir-lhes todos os fenómenos insatisfatórios no estudo de Português. Ao focarmos o nosso ensino de Português, podemos descobrir que não conseguimos livrar-nos das peias do modelo tradicional de ensino. Certamente, sabemos dos defeitos dele, mas seguimo-lo no nosso ensino.

2.2.1. Negligenciar a participação dos alunos nas aulas

As aulas de línguas estrangeiras são, na realidade, aulas de prática e não de teoria, nas quais todos os alunos devem ter oportunidades de praticar e os donos das aulas são alunos e não os professores. No entanto, sob o modelo tradicional de ensino, os professores são donos das aulas. Preparam-se muito bem para as aulas e são bons oradores e explicadores nas aulas enquanto que os alunos são bons ouvintes e aceitam passivamente o que lhes dão. Embora às vezes façam perguntas aos alunos, caso estes não consigam responder, os professores dão-lhes imediatamente respostas. Assim, os alunos são dependentes dos professores. Quando têm dúvidas no estudo, eles, em vez de tentarem todos os esforços por tirá-las, pedem logo ajuda aos professores.

O modelo tradicional de ensino acentua o ensino dos professores, mas desvaloriza a exploração de potencialidades aos alunos e a interação entre professores e alunos, e afeta a iniciativa e a independência dos alunos.

2.2.2. Negligenciar a função expressiva da língua

Uma criança, ao aprender a falar uma língua nativa, começa por ouvir, e depois imitar até saber como falar. Ele quase não tem problema de falar e ouvir, claro, para não ser analfabeto, é preciso passar anos na escola para aprender a ler e a escrever. Isso é a lei de dominar uma língua. Ao contrário disso, os nossos alunos, ao estudarem Português, começam pelo alfabeto, fonética, vocábulo e gramática. Como professores, destacamos muito a importância de gramática e o uso de palavras. E os alunos, ao expressarem, ficam presos pela gramática e hábito de falar a língua nativa, e não conseguem expressar de maneira natural e fluente. Normalmente, os alunos têm poucas aulas no laboratório e de conversação. Fora de aula, destinam mais tempo a fazer exercícios escritos, leem poucos livros de Português, praticam

pouco a oralidade e têm pouco contato com materiais audiovisuais. Apesar de sabermos e também salientarmos a importância de falar e compreender, não tomamos medidas efetivas para estimular os alunos a mudar a situação. Como resultado, alguns alunos, depois de estudar Português durante quatro anos, são fracos na expressão oral, o que afeta a sua comunicação com outros.

2.2.3. Negligenciar o interesse no estudo de Português

Sabemos que o interesse é o melhor professor, mas muitos alunos escolhem Português não por causa do interesse nele ou nos países lusófonos, mas porque podem ter um futuro promissor se o dominarem. E os professores acham que uma vez que os alunos o tenham escolhido, devem estudá-lo bem. Mas isso não é lógico. Sem o interesse, os alunos não têm grande entusiasmo em estudar Português, limitando-se a acabar as tarefas dos professores; sem o interesse, os alunos ficam aborrecidos facilmente do estudo de Português. Existem alunos que não conseguem concentrar-se nas aulas, não fazem mais do que os professores pedem e não se preocupam com o tema para a tese. No fundo, eles estudam Português não por próprio interesse. Como professores, focamos mais como ensinar Português, mas devemos saber que suscitar o interesse dos alunos pelo estudo de Português também é a nossa tarefa, até uma tarefa muito importante que pode estimular a iniciativa dos alunos.

3. As possíveis soluções

Face aos fenómenos e às influências, o único que podemos fazer é tentar todo o possível para mudar da situação. As possíveis soluções, apesar de não serem bem sazoadas, queríamos submetê-las à apreciação de todos.

3.1. “Devolver” as aulas aos alunos

Já há muito tempo que falamos disso, mas o problema é como fazer. Tradicionalmente, os professores são os donos e protagonistas de aulas e exercem um papel muito mais importante do que os alunos, entretanto, os alunos são ouvintes e aceitam passivamente os conhecimentos que os professores dão, o que dá origem à dependência e preguiça dos alunos. Para mudar a situação, devemos mudar primeiro o papel dos professores. Nas aulas de Português, os professores devem desempenhar um papel de organizador, administrador, cooperador e estimulador, e, às vezes tirar dúvidas aos alunos. Os professores também são responsáveis pela criação e manutenção de um ambiente ativo e harmonioso. Os alunos são verdadeiros donos das aulas. Os professores devem dar mais espaço e tempo aos alunos para que eles falem, pratiquem e discutam. Essa mutação de papel pede mais esforços, melhor preparação e ativa participação nas aulas por parte dos alunos, também pode aumentar a sua capacidade de resolver problemas e é possível corrigir alguns defeitos formados sob o modelo tradicional de ensino.

3.2. Aumentar a capacidade de aplicação da língua

Estudar uma língua é para usá-la na vida e no trabalho. Memorizar palavras e regras gramaticais não significa saber usá-las. Como já dissemos, os alunos são fracos na expressão e na compreensão, isso significa que eles não sabem usar perfeitamente o que já estudaram. A maneira eficaz de melhorar a situação é praticar: ler mais, falar mais e ouvir mais.

Os professores podem recomendar bons livros ou materiais para os alunos lerem e ouvirem nos tempos livres, encorajar os alunos a falar Português sempre que puderem. Também podem organizar atividades para os alunos trocarem opiniões sobre os livros que leram, ou fazerem debate sobre um ponto de vista, ou testarem a

compreensão. Enfim, de qualquer método que seja, o objetivo é aumentar a capacidade de aplicação da língua dos alunos, sem a qual, se perde todo o significado de estudo.

3.3. Suscitar o interesse pelo estudo de Português

Os professores têm toda a responsabilidade de interessar os alunos pelo Português, pela história e cultura dos países lusófonos. As maneiras podem ser diversas, entre as quais, o uso de multimédia é insubstituível. Apesar de já começarmos a usá-la, não é suficiente. Podemos aproveitar bem os recursos na internet para enriquecer materiais de multimédia. Até podemos montar um banco de dados para os professores e alunos poderem usufruir, e renovar os dados sempre que possamos.

É óbvio que o uso de multimédia pode tornar aulas mais interessantes, mas é aconselhável não esquecermos a força das nossas palavras. Para os alunos, as palavras dos professores têm um peso e um papel inestimável, por isso o que falam os professores deve ser inspirador, alentador e interessante. Às vezes, a apresentação dum figura, a narração dum história, a recomendação dum livro, até a tradução de provérbios, já pode suscitar o interesse dos alunos, estimulá-los a explorar e conhecer mais.

Certamente, as soluções não se limitam às acima mencionadas. Os professores devem acompanhar de perto o estudo dos alunos, tentando descobrir as dificuldades e as necessidades deles e ajustar a metodologia a fim de ter melhor efeito de ensino.

4. Conclusão

Hoje em dia, vivemos num mundo cheio de concorrências e uma das características de concorrências internacionais no séc. XXI é concorrer durante a comunicação e comunicar-se na concorrência, por isso como instrumentos de comunicação humana, as línguas estrangeiras,

bem como as pessoas que dominam línguas estrangeiras, tornam-se núcleos das concorrências e têm muita procura. As suas capacidades de expressão e comunicação influenciam diretamente a troca de informações e o ganho ou a perda nas concorrências.

Para formar pessoas qualificadas e que possam adaptar-se à nova situação mundial, cumpre-nos refletir sobre o nosso ensino de PLE detetando as deficiências e tentando novos métodos pedagógicos. Cremos que podemos contribuir mais para o ensino de PLE se estivermos sempre dispostos a melhorar a nossa metodologia.

FOTOGRAFIAS



Cerimónia de boas-vindas



Sessão de abertura,
Professora Catarina Xu



Discurso do Prof. Doutor Cao Deming,
Reitor da Universidade de Estudos Internacionais de Shanghai



Discurso do Prof. Doutor Carlos André,
Coordenador do CPCLP, Instituto Politécnico de Macau



Sessão plenária



Comunicação



Sessão de trabalho



Sessão de trabalho

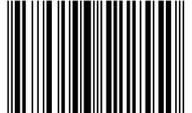


ACTAS
FÓRUM **3.**
INTERNACIONAL
do ENSINO DA LINGUA PORTUGUESA
NA CHINA



澳門理工學院
Instituto Politécnico de Macau

ISBN 978-99965-2-255-0



9 789996 522550 >