

Cadernos de PLE

Estudos Variacionistas e Aplicados em Língua Não Materna

Ficha Técnica

TÍTULO

Cadernos de PLE. Estudos Variacionistas e Aplicados em Língua Não Materna

A COMISSÃO EDITORIAL

Lurdes de Castro Moutinho

(CLLC/UA - Editora Principal)

Alberto Gómez Bautista

(CLLC/ SCALP - Editor Associado)

Helena Rebelo

(CLLC/ UMa - Editora Associada)

PERIODICIDADE

Anual

CAPA

Autoria de Juliana Gonçalves

EDIÇÃO

UA Editora - Universidade de Aveiro

Dezembro 2024

e-ISSN – 2795-5680

URL - <https://proa.ua.pt/index.php/cple>

CONTACTOS

cllc-ple@ua.pt

APOIOS

universidade de aveiro  dlc departamento de linguas e culturas

universidade de aveiro  cllc centro de linguas, literaturas e culturas

 **fct** Fundação
para a Ciência
e a Tecnologia

Esta publicação foi financiada por fundos nacionais, através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I. P., no âmbito do projeto UIDB/04188/2020.



Índice Geral

Nota de Apresentação	4
Comissão Científica da Revista	7
A expressão de ordem no contexto de ensino português língua não materna.....	9
Mostrativos no português e no japonês: reflexões para o ensino de segunda língua.....	27
O modo conjuntivo em português e em húngaro em <i>As Intermittências da Morte</i> de José Saramago.....	41
A relação entre língua, cultura e identidade nos principais jornais impressos timorenses.....	63
A arte periférica em PLE: justiça à voz marginalizada de expressões literárias.....	82

Nota de Apresentação

Esta publicação de 2024 é o terceiro número da Revista *Cadernos de PLE. Estudos Variacionistas e Aplicados em Língua Não Materna*, que tem uma periodicidade anual e é parte integrante de uma das atividades do subgrupo “Variação Linguística” do Centro de Línguas, Literaturas e Culturas da Universidade de Aveiro. Dando continuidade ao primeiro número publicado, neste formato, em 2022, também esta edição, à semelhança da anterior, conta com cinco textos, resultantes de uma avaliação por pares, duplamente anónima, interligando fenómenos de variação linguística em contexto de língua não materna.

No artigo com o título *A expressão de ordem no contexto de ensino português língua não materna* de Nathalia Mazzini, retoma a noção de “ordem”, expressa em atos de fala como “dar ordens” no contexto do (PLNM). Este é o tema central, tendo sido inspirado no trabalho de Casteleiro (2014). Há uma análise inicial dos textos de apresentação de livros de PLNM, surgidos no Brasil, tratando-se do desenvolvimento de competências comunicativo-interculturais dos aprendizes que, entretanto, não se concretiza. Regista-se uma tendência para a valorização de tópicos gramaticais relativamente ao desenvolvimento de tendências nocionais-funcionais e internacionais, secundarizando contexto de uso, intenção do falante, relações de poder, formas diretas, indiretas, atenuantes ou reforçativas. Para a língua em uso, foi empregue um livro de crónicas no sentido de identificar “expressões de ordem” e ampliar as possibilidades de ensino de formas e usos linguístico-discursivos.

Maria Teresa Tedesco e Carolina Soares Costa em *Mostrativos no português e no japonês: reflexões para o ensino de segunda língua* abordam os mostrativos, elementos linguísticos que expressam relações de espaço, de tempo, relativamente às intenções dos interlocutores. São observados as funções e os usos dos mostrativos no português do Brasil e no japonês, apontando diferenças linguísticas e culturais. Com base em análise bibliográfica, o estudo compara o sistema do japonês, estruturado nas classes KO, SO e A, com sistema do português brasileiro, marcado pelos mostrativos “este” e “esse”. Enquanto o português reduz distinções físicas e temporais, o japonês tende para a preservação, influenciada por valores culturais de polidez e hierarquia. O estudo examina a persistência do sistema japonês relativamente à tendência de simplificação, verificada noutras línguas latinas, além do português. São expostos desafios enfrentados por aprendizes do japonês e do português, no caso do Brasil, no processo de ensino e de aprendizagem de segunda língua.

No artigo intitulado *O modo Conjuntivo em português e em húngaro com base em As Intermitências da Morte de José Saramago* de Tomasz Hodana é apresentado um estudo contrastivo do funcionamento do conjuntivo em duas línguas tipologicamente muito diferentes, o português e o húngaro. A análise é feita com base num texto em português europeu: *As Intermitências da Morte* de José Saramago e respetiva tradução para o húngaro da autoria de Pál Ferenc. A grande novidade deste artigo é que compara duas línguas que raramente são analisadas de forma contrastiva. O autor do artigo explica as diferenças entre o conjuntivo em português e húngaro, dá nota da origem, da morfologia e do funcionamento do conjuntivo em húngaro e, em seguida, mostra as equivalências em húngaro para as frases que em português são construídas com conjuntivo. O artigo apresenta dados quantitativos e uma breve análise qualitativa de cada caso complementada com alguns exemplos.

O contributo dado por Érica Marciano de Oliveira e pelas coautoras de *A relação entre Língua, cultura e identidade nos principais jornais impressos timorenses* permite conhecer a situação linguística timorense, que é abordada de modo a compreendermos que línguas existem no cenário de multilinguismo em vigor. Pelo estudo das línguas usadas nos diferentes tipos de texto de quatro jornais, comprova-se que há cinco em destaque: tétum, português, bahasa indonésia, inglês e mandarim, surgindo esta última língua apenas num dos jornais. São

quantificados os dados, sendo facultadas leituras interpretativas opinativas, no sentido de entendermos que indivíduos da sociedade timorense lerão os textos dos jornais escritos nas diversas línguas.

A arte periférica em PLE: justiça à voz marginalizada de expressões literárias da autoria de Sílvia Ramos Sollai, Célia Bianconi e Nilma Dominique, é um estudo que traz recortes de música, imagem e texto da literatura marginal aplicados ao cenário universitário de Português Língua Estrangeira (PLE) nos EUA. Apresentam-se como amostras de denúncia e protesto ao feminicídio, preconceito, racismo e homofobia. Evidencia-se a luta contra a desigualdade social pela arte periférica expressa na intervenção artística com instrução, aprendizagem e conteúdo, já que as realidades são influenciadas pela ordem social. Por meio do corpus constituído, desenvolve-se um questionamos sobre o processo de construção de sentido e é desenvolvida investigação sobre o papel interventivo artístico do professor como representante do português pluricêntrico, junto do aluno de PLE e do conteúdo dito intercultural.

A Revista mantém aberta a possibilidade de submissão de artigos para publicação em fluxo contínuo, aceitando-se artigos originais, de mestres e doutores, relacionados com a temática já referida. Os textos, com ISSN, ficarão disponíveis na PROA-UA (Plataforma de Revistas em Open Access da Universidade de Aveiro).

Desejamos que o presente número se revista da maior utilidade para todos os investigadores na área. Os cinco textos que constituem o miolo do número de 2024 permitem observar a dinâmica do PLE e o interesse de que se vai revestido, nas suas mais diversas facetas. A investigação em PLE e Estudos Variacionistas e Aplicados em Língua Não Materna aprofunda uma diversidade de temáticas que confluem, entrecruzando-se.

Comissão Científica da Revista

Alberto Gómez Bautista (Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa, IPL, Portugal)

Alexandre do Amaral Ribeiro (Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil)

Alma Miranda (Universidad Nacional Autónoma de México)

Ana Madeira (Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, Portugal)

Ana María García Martín (Universidade de Salamanca, Espanha)

Ana Rita Carrilho (Universidade da Beira Interior, Portugal)

Maria Aparecida Caltabiano Magalhães Borges da Silva (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)

Carlos Alberto Faraco (Universidade Federal do Paraná, Brasil)

Claudine Franchon Cabrera Ordonez (Depto de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasil)

Cristina Flores (Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas, Universidade do Minho, Portugal)

Cristina Martins (Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra, Portugal)

Edleise Mendes (Universidade Federal da Bahia, Brasil)

Érica Marciano de Oliveira (Universidade Nacional Timor Lorosa'e – Timor Leste)

Gian Luigi De Rosa (Università degli Studi Roma Tre, Itália)

Graça Maria Rio-Torto (Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Portugal)

Hanna Batoréo (Departamento de Humanidades, Universidade Aberta, Portugal)

Helena Rebelo (Universidade da Madeira, Portugal)

Isabel Margarida Duarte (Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal)

Isabel Poço Lopes (Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Portugal e Instituto Politécnico de Macau, China)

Izabel Seara (Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil)

João Paulo Silvestre (Universidade de Aveiro, Portugal)

João Veloso (Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal)

Jorge Pinto (Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Portugal)

Juan Carrasco González (Universidade de Extremadura, Espanha)

Liliane Santos (Universidade de Lille, França)

Luciana Graça (Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Portugal)

Luís Gonçalves (Universidade de Princeton, EUA)

Manuel Célio da Conceição (Fac. de Ciências Humanas e Sociais, Universidade do Algarve,
Portugal)

María Álvarez de la Granja (Instituto da Língua Galega e Universidade de Santiago de
Compostela, Espanha)

Maria da Graça Castro Pinto (Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal)

Maria do Céu Fonseca (Departamento de Linguística e Literaturas, Universidade de Évora,
Portugal)

Maria Helena Araújo Carreira (Universidade de Paris 8, França)

Maria Luísa Ortiz Alvarez (Universidade de Brasília, Brasil)

Maria Teresa Tedesco (Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil)

Nélia Alexandre (Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Portugal)

Rosa Lúcia Coimbra (Universidade de Aveiro, Portugal)

Rosa Marina Meyer (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil)

Rosane Silveira (Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil)

Sandro Marengo (Universidade Federal de Sergipe, Brasil)

Vanessa Gonzaga Nunes (Universidade Federal de Sergipe, Brasil)



**A EXPRESSÃO DE ORDEM NO CONTEXTO
DE ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO
MATERNA**

Nathalia Mazzini

Nathalia Mazzini

Universidade do Estado do Rio de Janeiro,

Brasil

A expressão de ordem no contexto de ensino português língua não materna

The expression of order in the context of teaching Portuguese as a non-native language

Resumo: Este artigo, inspirado nos estudos de Casteleiro (2014), aborda a noção de ordem, expressa em atos de fala como “dar ordens” no contexto do ensino de português como língua não materna (PLNM) a estrangeiros. A reflexão aqui proposta justifica-se pela ainda incipiente discussão sobre o tema que se revelou importante a partir de uma análise inicial dos textos de apresentação de livros didáticos de PLNM, publicados nos últimos anos no Brasil. Essas apresentações indicam compromisso com o desenvolvimento de competências comunicativo-interculturais dos aprendizes que, entretanto, não se concretiza. Pelo contrário, há uma tendência à valorização de tópicos gramaticais como ponto central para o desenvolvimento de aspectos nocionais-funcionais e interacionais. Assim, pouco tratam do contexto de uso, a intenção do falante, relações de poder, formas diretas, indiretas, atenuantes ou reforçativas. Em termos metodológicos, considerando a língua em uso, elegeu-se um livro de crônicas como fonte para identificar um conjunto de “expressões de ordem” que pudessem ampliar as possibilidades de ensino de formas e usos linguístico-discursivos com vistas ao desenvolvimento de competências comunicativa-interacionais. A análise demonstrou que há um número considerável de formas que podem expressar ordem, além de aspectos como gestualidade, entonação etc. que indicam o estado de espírito do ordenante.

Palavras-chave: Português língua não materna; Expressão de ordem; Atos de fala; Aspectos interacionais.

Abstract: This article, inspired by the studies of Casteleiro (2014), addresses the notion of order, expressed in speech acts such as “giving orders” in the context of teaching Portuguese to foreigners. The reflection proposed here is justified by the still incipient discussion on the topic that has proven important based on an initial analysis of the introductory texts of Portuguese to foreigners’ textbooks published in recent years in Brazil. These introductions indicate a commitment to the development of learners’ communicative-intercultural skills, which, however, is not realized. On the contrary, there is a tendency to value grammatical topics as a central point for the development of notional-functional and interactional aspects. Thus, they rarely address the context of use, the speaker’s intention, power relations, direct, indirect, attenuating or reinforcing forms. In methodological terms, considering the language in use, a book of chronicles was chosen as a source to identify a set of “expressions of order” that could expand the possibilities of teaching linguistic-discursive forms and uses with a view to be developing communicative-interactional skills. The analysis demonstrated that there is a considerable number of forms that can express order, in addition to aspects such as gestures, intonation, etc. that indicate the state of mind of the person giving the order.

Keywords: Portuguese to foreigners; Expression of order; Speech acts; Interactional aspects.

Introdução

Entre as décadas de 70 e 80 do século passado, na Europa, ganha força a visão nocional-funcional da linguagem (Martinez, 2009) que dá origem à abordagem comunicativa. Na área de ensino de línguas estrangeiras, a visão comunicativa seria capaz de introduzir novos princípios a metodologias já existentes, criando um modelo de ensino-aprendizagem. A partir dessa visão, a língua deixaria de ser ensinada como um conjunto de estruturas linguísticas dissociado de um cenário social e passaria a ser entendida em sua dimensão interacional, situada em contextos socioculturais.

A abordagem comunicativa, portanto, tem como característica o foco no sentido, no significado e na interação propositada entre sujeitos na língua estrangeira. Isto é, uma ênfase maior na produção de significados do que nas formas do sistema gramatical. Essas mudanças promoveram a revisão de objetivos de aprendizagem, assim como das formas de ensinar e das propostas de materiais didáticos, além disso, passou-se a levar em conta a realidade e as necessidades dos alunos (Almeida Filho, 2010).

Contudo, a nova concepção trouxe desafios que perduram até os dias atuais como, por exemplo, a dificuldade de encontrar maneiras consistentes de trabalhar formas linguísticas senão por sistematizações gramaticais expositivas e exercícios estruturais.

No contexto do ensino de português língua não materna (PLNM) a estrangeiros, nota-se que, embora muitos livros didáticos se identifiquem como essencialmente comunicativos, há uma preferência na organização dos capítulos didáticos baseados na apresentação das estruturas gramaticais. Tal fato pode levar à exposição de estruturas gramaticais e vocabulários travestidos de “situações” e “funções”.

No que se refere a expressão de ordem, nota-se uma tendência a restringi-la à forma do imperativo. Tendo isso em vista, este trabalho tem o objetivo de indicar e analisar diversas formas linguísticas que expressam ordem em diferentes contextos de maneira a contribuir para a reflexão sobre maneiras de abordar o tema nas aulas de PLNM.

Para tal propósito, elegeu-se a obra de Casteleiro (2014) como aporte teórico. Trata-se de uma extensa pesquisa descritiva baseada em formas de ordenar no português do Brasil e de Portugal realizada por meio de análise de obras literárias de ambos os países produzidas no século XX.

Casteleiro (2014) parte de um método psicológico ou funcional, isto é, parte da ideia, seguindo um critério sintático, estilístico e semântico. O autor justifica sua escolha quando afirma que optar pelo estudo da ordem a partir da perspectiva formal limitaria a pesquisa às formas do imperativo, já uma perspectiva psicológica permitiria alargar o campo de investigação.

Por meio dessa pesquisa, Casteleiro (2014) constata que a ordem pode ser expressa por diferentes modos verbais do subjuntivo e do indicativo. Assim, quase todos os tempos verbais teriam essa capacidade: o presente, o futuro, o condicional ou mesmo o pretérito. Assim como o infinitivo impessoal, o particípio passado e o gerúndio. Além dos diferentes tempos verbais, verificou-se que tanto o substantivo como o adjetivo servem à expressão da ordem, ou ainda as interjeições e os advérbios poderiam desempenhar a mesma função (Casteleiro, 2014).

O estudo de Casteleiro (2014) descreve diferentes combinações linguísticas que se articulam de forma a expressar uma intenção comunicativa. Essas combinações estão inseridas em um contexto sociocultural, em que deve ser considerada a autoridade dos participantes.

Dessa forma, acredita-se que este estudo possa auxiliar no ensino de PLN, uma vez que considera a língua em contexto, mesmo que não totalmente autêntico –, pois o *corpus* é composto por textos literários –, possibilitando que o falante estrangeiro reflita e aumente seu repertório linguístico.

Tendo em vista que o caráter ativo da ordem se dá quando transmitido de forma oral pelo ordenante ao seu interlocutor, o autor optou por investigar obras literárias como o conto, a novela, o romance e o teatro, devido à capacidade de refletirem melhor sobre o caráter dinâmico da língua falada.

Portanto, neste trabalho, parte-se da pesquisa de Casteleiro (2014) e de considerações feitas por outros autores como Câmara Júnior (1969; 2004) e Cançado (2022) a fim de construir uma base teórica para análise de trechos de crônicas de Luis Fernando Verissimo. A análise dos trechos poderá contribuir com descrições da língua em uso e com reflexões sobre efeitos estilísticos a fim de auxiliar professores de PLN a trabalharem na sala de aula a expressão de ordem de uma maneira mais ampla e aprofundada.

A noção de ordem

Usualmente, entende-se por ordem a manifestação ou a imposição de uma vontade que costuma ser associada ao uso da forma gramatical do imperativo. Na expressão linguística, é difícil distinguir a ordem de outras manifestações da vontade como a advertência, o conselho, o desejo, o pedido e a súplica, pois elas costumam exprimir-se pelas mesmas formas linguísticas, assim, só é possível identificar que se trata de uma ordem por meio da análise da situação e do contexto (Casteleiro, 2014).

É possível, ainda, que a ordem assuma um caráter mais afetuoso quando realizada por meio de um convite ou mais implícito, sem que isso necessariamente expresse a polidez do falante. Por isso, é fundamental observar a intencionalidade do falante e o valor interno da expressão e não somente o seu aspecto formal.

Ainda que, em alguns casos, a ordem possa ser considerada indiscutível, tendo em vista a autoridade (constante ou momentânea) do ordenante em relação ao seu interlocutor, Casteleiro (2014) sugere a possibilidade de se admitir “um conceito de ordem mais lato” para abarcar casos em que haja caráter mais coercivo. Autores como Lapa defendem que a noção de ordem, na sua forma negativa, pode ser confundida com a noção de proibição.

O imperativo (positivo) marca uma ordem dada com energia. O outro (imperativo negativo) é expresso pelo conjuntivo e como este modo é um veículo de dúvidas e vacilações, compreende-se que a ordem proibitiva seja mais atenuada do que a ordem positiva, em que manifesta fortemente a vontade do ordenante. (Lapa citado em Casteleiro, 2014, p. 40)

Paiva Boléo (1934 citado em Casteleiro, 2014), por outro lado, considera que dificilmente é percebida essa diferença semântica. Com isso apresenta o exemplo entre a ordem positiva dada por uma mãe (Come devagar!) e a proibitiva (Não comas depressa!), assumindo que ambas são ações a serem realizadas imediatamente. Desta forma, não seria possível determinar diferenças aplicáveis de forma geral, por isso é preciso verificar os casos de forma particular.

Outro ponto levantado por Casteleiro (2014, p.40) refere-se à possibilidade de realização da ordem, ou seja, para que “uma coisa seja exigida é necessário que ela esteja ao alcance de quem obedece”. Assim, se uma ação for impossível de ser realizada, ela pode ser entendida como ordem por parte do ordenante, mas não é sentida como tal pelo interlocutor.

Apesar de o autor adotar em seu livro uma noção de ordem mais extensa, ele afirma que a noção de ordem não é equivalente a uma noção de imperatividade, já que a essa abarcaria desejo, permissão e pedido de forma não impositiva em casos que falta autoridade em relação ao interlocutor. Portanto, para que haja ordem, é preciso que haja uma superioridade permanente ou provisória do ordenante sobre o ouvinte (Casteleiro, 2014).

A intenção do falante e os recursos estilísticos

Casteleiro (2014), em sua obra, parte das três funções de linguagem definidas por Karl Bühler: função representativa ou lógica, função de apelo ou ativa e função expressiva

ou afetiva. Por meio dessa teoria da linguagem, entende-se que a ordem exerce, sobretudo, uma função de apelo que permite atuar sobre o próximo.

Para além da descrição dos estados de coisas e da troca de informação sobre esses estados, a linguagem é movida pela intenção do falante. Assim, como afirma Azeredo (2008),

(...) as pessoas dirigem a palavra umas às outras movidas por algum propósito: pedir ou dar informação, fazer um convite, dirigir uma saudação, prometer algo, dar uma ordem, agradecer um favor, expressar uma censura ou elogio, desculpar-se, iniciar, continuar ou encerrar uma conversa etc. Este comportamento verbal, com que expressamos alguma intenção comunicativa, é o que se chama um ato de fala, e a menor unidade linguística que o realiza discursivamente constitui uma frase (Azeredo, 2008, p. 71).

Austin (1962 as cited in Cançado, 2022), em sua teoria dos atos de fala, propõe que o ato comunicativo pode se apresentar em vários níveis e aponta como os mais relevantes: o ato locutivo, o ato ilocutivo e o ato perlocutivo.

O ato locutivo consiste na enunciação de uma sentença de forma a centrar-se em seu conteúdo informacional, ou seja, no sentido restrito da sentença ou na descrição dos estados de coisas. Já, por meio do ato ilocutivo, compreende-se a intenção da enunciação do falante, isto é, as ações que realizamos quando ordenamos, pedimos, agradecemos etc. (Cançado, 2022).

Diferentemente dos outros atos, o perlocutivo trata dos efeitos obtidos pelo ato ilocutivo, ou seja, “o resultado que conseguimos com nosso ato de fala: assustamos, convencemos, desagradamos etc.” (Cançado, 2022, p. 146).

Apesar de existirem diversos recursos linguísticos para expressar a intenção do falante, a linguagem ativa tem suas próprias leis que ultrapassam o plano gramatical. Elementos como entoação e mímica podem desempenhar um papel fundamental nesta função, porém são difíceis de ser estudados. Devido a essa dificuldade, Casteleiro (2014) opta por dar um enfoque sintático ao estudo.

Segundo o autor, para chegar a uma perspectiva sintática com base na análise das funções é preciso considerar a estilística e a semântica, tendo em vista a afirmação de Bally (s./d, citado em Casteleiro, 2014) de que o limite que separa sintaxe e estilística não é rigorosamente traçado. Assim como “não há separação entre linguagem lógica e linguagem afetiva, mas apenas o predomínio de uma ou outra.” (Casteleiro, 2014, p. 27).

Para Câmara Júnior (2004) a estilística é uma disciplina complementar à gramática, pois, enquanto a gramática estuda a língua como meio de representação, a estilística estuda a

língua como meio de exprimir estados psíquicos (expressão) ou de atuar sobre o interlocutor (apelo) (Martins, 2012).

Ainda que o estilo possa ser associado às características individuais do falante, ele só é possível em um contexto social, pois só a partir da socialização é possível produzir efeitos estéticos. Assim, “o estilo é em princípio individual, pois está modelado pelos impulsos de uma psique pessoal; mas os traços estilísticos coincidem, em grande parte, nos indivíduos de uma sociedade linguística” (Câmara Júnior, 2004, p. 28).

Dessa forma, Câmara Júnior chega à conclusão de “que se deve caracterizar o estilo – não pelo contraste individual em face do que é coletivo, mas sim pelo contraste emocional em face do que é intelectual.” (Câmara Júnior, 2004, p. 177). Assim, por meio do estilo o ordenante pode expressar seu estado emocional, assim como atenuar ou reforçar uma ordem.

Posições dos participantes

A condição para que uma declaração seja considerada uma ordem é a existência de, pelo menos, dois participantes que travam um diálogo mais ou menos ativo. Isto é, a primeira pessoa do discurso é o ordenante, enquanto a segunda pessoa é o ouvinte. Frequentemente, o ouvinte é chamado a participar ativamente do discurso, podendo dar assentimento à ordem ouvida ou opondo-se a ela. Por essa razão, Casteleiro (2014) prefere elevar o ouvinte à categoria de executante.

Austin elaborou o conceito de “condições de felicidade” que diz respeito às exigências que um contexto deve satisfazer para que o uso de determinada expressão possa ser adequado. Isso significa que, em um ato ilocutivo de ordenar, é preciso que o ordenante seja um superior ou tenha autoridade em relação ao executante, caso isso não ocorra é possível que a ordem não alcance o resultado esperado (Cançado, 2022). O caráter mais ou menos coercivo da declaração resulta da maior ou menor autoridade da pessoa que ordena que pode ser socialmente superior ou igual à pessoa que obedece.

Há, então, duas situações essenciais: na primeira, o ordenante e o executante estão em planos diferentes. Dessa forma, a ordem deve ser cumprida apenas pelo executante; já, na segunda, o ordenante e o executante estão em um mesmo plano, nesse caso os dois devem cumprir a ordem, podendo os lugares de ordenante e executante serem ocupados por mais de uma pessoa.

Nem sempre o ordenante é só uma pessoa, pois a ordem pode ser dada por uma, duas ou mais pessoas. Da mesma forma, o papel do executante pode ser ocupado por várias

peessoas. Existe ainda a possibilidade que a ordem seja endereçada a uma terceira pessoa do discurso, que pode estar presente ou ausente no momento da fala.

Segundo Casteleiro (2014), não é apenas a forma linguística que tem o papel de determinar a quem a ordem está direcionada. Casos como o uso da primeira pessoa do plural, por exemplo, não garantem que o locutor esteja incluído como executante da ordem juntamente com o interlocutor, já que pode se tratar de um plural majestático ou uma forma de atenuar a ordem direcionada ao interlocutor.

Considera-se que o ordenante está sempre presente de maneira implícita ou explícita na forma linguística, sendo autor da ordem. Essa presença pode aparecer indicada concretamente pelas desinências verbais, por formas pronominais e por nomes próprios ou comuns. As desinências verbais estão presentes nos verbos de vontade de primeira pessoa do singular e ainda de primeira pessoa do plural, nas formas do subjuntivo e do infinitivo pessoal. Casos como “aconselho-o”, “não admito”, “proíbo-lhe”, “vamos” etc. demonstram a presença do ordenante.

O ordenante também pode estar presente por meio de pronomes pessoais e possessivos. Ainda que as formas de pronomes pessoais na posição de sujeito não costumem aparecer nesses casos, podem aparecer com mais frequência na posição de complemento, como, por exemplo, na oração “**me** dê esse objeto”. Além disso, é possível indicar indiretamente a presença do ordenante na expressão linguística de ordem por meio do uso dos pronomes e adjetivos possessivos, como no caso de: “Saia da **minha** frente”.

Ainda que a presença linguística do ordenante na expressão de ordem seja tão escassa, não o impede de exercer sua ordem de maneira eficiente, já que o ordenante é sempre o autor psicológico da ordem. Por outro lado, o executante costuma fazer-se presente por meio das desinências verbais. Tal fato pode indicar a necessidade de que o “ordenante sente de individualizar o sujeito lógico da ação que ele pretende ver realizada” (Casteleiro, 2014, p.54).

Além de ser representado nas desinências verbais, o executante pode ser marcado por formas pronominais demonstrativas indefinidas, como, por exemplo: esse, este, aquele, todos, todas, ambos, alguém, ninguém, cada, qual, quem etc. além de formas de complementos dos pronomes pessoais ou formas possessivas.

Contudo, são as formas de tratamento substantivas ou nominais que designam, habitualmente e de modo mais concreto, o executante.

Na expressão da ordem todas estas formas têm, em geral, carácter vocativo. Do ponto de vista funcional, desempenham, no entanto, o papel de verdadeiro sujeito da ação que o ordenante exige do executante. O tratamento vocativo é, deste modo, um apelo direto à ação (Casteleiro, 2014, p. 59).

Pode-se, assim, verificar também o uso de nomes próprios, apelidos, nomes no aumentativo e no diminutivo, parentesco familiar, nomes de respeito, nomes de carácter afetivo e nomes depreciativos ou jocosos.

Portanto, para a realização de uma ordem é preciso que haja pelo menos duas pessoas envolvidas, a saber: uma que ordena e outra que executa, sendo a pessoa que ordena socialmente superior ou igual à pessoa que executa para que a ordem seja bem-sucedida. Assim, ao dar uma ordem, o falante utiliza diferentes recursos que podem aumentar o seu poder coercivo. Para analisar esses efeitos, é preciso conhecer as formas linguísticas e o contexto sociocultural em que os participantes estão envolvidos.

A expressão de ordem nos livros didáticos de PLN

Com a finalidade de refletir e de analisar como a noção de ordem é apresentada em materiais didáticos de PLN, foi observada a presença e a abordagem dada a expressão de ordem em livros didáticos, comercializados recentemente no Brasil. As obras de Ferraz e Pinheiro (2020) e Nunes de Castro (2013) foram escolhidas por (1) serem de fácil acesso a todos; (2) serem utilizadas frequentemente em cursos de PLN no Brasil; (3) seguirem uma abordagem voltada para a comunicação.

Cabe ressaltar que este artigo não tem a intenção de avaliar as deficiências presentes nos livros didáticos, mas verificar que conteúdos vêm sendo priorizados e de que formas eles vêm sendo apresentados. Além disso, parte-se da hipótese de que muitos professores que dão aulas para este público utilizam o material como um guia ou até mesmo como um método, limitando-se às explicações contidas na obra, fato que ratifica a importância de pensar outras abordagens possíveis dos aspectos interacionais da língua portuguesa.

No primeiro livro, encontra-se a divisão de cada unidade dividida em aspectos: socioculturais, comunicativos, gramaticais, lexicais, fonéticos e direcionados aos gêneros textuais (Ferraz & Pinheiro, 2020). Já, no segundo, verifica-se a divisão em: Ponto de partida (temas e comentários sobre fonética), Interação (gêneros textuais, leitura, compreensão oral, produção oral e escrita) e Análise Linguística (vocabulário e gramática) (Nunes de Castro, 2013).

Assim, pôde-se verificar que os dois livros procuram abordar a expressão de ordem. Na obra de Ferraz e Pinheiro (2020), é possível encontrar no sumário, especificamente na unidade 9, o objetivo “expressar ordem e conselho” dentro do apartado intitulado “comunicativo”, enquanto o imperativo aparece no apartado “gramática” da mesma unidade.

No livro de Nunes de Castro (2013), não há menção à expressão de ordem no sumário, mas, ao verificar o conteúdo da unidade 5, que trabalha o uso da forma verbal do imperativo, encontra-se a afirmação que o imperativo é utilizado para expressar ordem, pedido e conselho.

Assim é possível afirmar que a expressão de ordem nas obras surge vinculada à apresentação gramatical do modo imperativo. Isso demonstra que, apesar de haver uma abordagem comunicativa, parte-se da estrutura gramatical para chegar à esfera comunicativa. Este fato limita o tema, pois, como já foi apresentado anteriormente, há diversas maneiras de expressar uma ordem.

Em relação à organização da apresentação do tema, todas as obras partem de textos com verbos no imperativo, para depois sistematizá-los. No primeiro livro, a abordagem inicia-se por meio de um gênero textual escrito, um cartaz de divulgação com dicas sustentáveis para seguir na semana do meio ambiente (Ferraz & Pinheiro, 2020); no segundo, encontra-se uma publicidade de cartão de crédito (Nunes de Castro, 2013).

No primeiro livro, não há comentários sobre o uso do imperativo, apenas uma apresentação sistemática da sua forma e da sua aplicação, seguida de exercícios. No segundo livro (Nunes Castro, 2013), encontra-se um comentário sobre como a entonação pode amenizar o uso do imperativo e como o uso do verbo “poder” na frase pode ser mais eficiente quando se quer expressar polidez ou casualidade.

Muitas vezes, o uso do Imperativo é amenizado pela entonação da voz e pela melodia da frase, o que é muito significativo no Português Brasileiro. Além disso, para expressarmos polidez ou casualidade em uma ordem ou pedido, normalmente, usamos o verbo poder em vez do verbo no Imperativo(...)
(Nunes de Castro, 2013, p. 96)

Além de associar a expressão de ordem unicamente ao uso do imperativo, as obras não abarcam a ordem mais ativa apresentada neste trabalho, uma vez que focam em gêneros escritos como publicidades e cartazes que têm um caráter persuasivo, mas não impositivo. Dessa forma, no próximo capítulo, serão apresentados e analisados trechos que expressam ordem por meio de outros recursos linguísticos que não o imperativo, de forma a sugerir novas formas de tratar o tema em sala de aula.

Procedimentos metodológicos e análise dos trechos

A partir do recorte teórico apresentado neste trabalho, busca-se analisar algumas interações em que a ordem é expressa. Para tal propósito, foram selecionados trechos de um livro de Crônicas de Luis Fernando Verissimo: “Comédias para se ler na escola” (2001).

O livro em questão foi escolhido por conter algumas características, tais como: (1) ser uma obra formada por textos curtos e com histórias independentes, fatores que possibilitam uma maior alternância de relação e de poder entre personagens, além disso, proporcionam um maior número de situações comunicativas; (2) conter um número extenso de diálogos, uma vez que a ordem se realiza frequentemente por meio de interação comunicativa oral; (3) abarcar diferentes registros de linguagem (formal e informal).

Para chegar ao *corpus* que será apresentado, foi realizada uma leitura integral da obra, focalizada na seleção de trechos que dispusessem de atos comunicativos com valor de ordem. A seguir serão apresentados os excertos escolhidos, além de uma contextualização e suas respectivas análises.

O excerto (1) trata da interação entre um pai e um filho de família de classe média alta. O filho tenta convencer o pai de que ele foi escolhido para ser o “Thunder Boy”, um tipo de herói que possui poderes especiais. O pai se utiliza de sua autoridade para fazer com que o menino vá dormir.

(1a) – Muito bem, meu filho. **Agora vamos para a cama.**

(...)

– Certo, filho. **Mas agora vamos...**

(Verissimo, 2001, p. 20)

O ordenante (pai) utiliza o verbo ir na 1ª pessoa do plural. O uso dessa pessoa verbal, normalmente, tem a função de incluir o falante na ação. Nesse caso, entretanto, parece ter a função de amenizar a ordem em uma tentativa de mostrar ao executante que o ordenante também participa da ação.

Por outro lado, o advérbio “agora” reforça a autoridade do ordenante e, com isso, a realização da ação. Na segunda fala, o conectivo “mas”, juntamente com a repetição da ordem anterior, estabelecem uma gradação, fortalecendo a imposição.

Ainda no mesmo texto, após deixar o filho no quarto e presenciar uma situação supostamente sobrenatural, o pai volta à sala, encontra a esposa e diz:

(1b) – Tenho uma coisa para te contar.

– O que é?

– **Senta**, primeiro.

(Verissimo, 2001, p. 21)

No caso do trecho (1b), não há explicitamente uma diferença de autoridade entre os participantes da interação. Com isso, o executante (marido) tenta persuadir a ouvinte (esposa) ao declarar possuir uma informação a ser compartilhada e manda que a esposa sente como condição para que ele fale. A ordem se expressa por meio da 2ª pessoa do singular do imperativo (tu) ou da 3ª pessoa do singular do presente do indicativo (você).

No português brasileiro, são frequentes os cruzamentos entre as formas pessoais de 2ª e 3ª pessoa do singular. A forma de 3ª pessoa (você) é priorizada nos casos em que ocupa o lugar de sujeito na frase (pronomes pessoais retos) e a de 2ª pessoa (te) é mais utilizada para os pronomes que exercem função de complemento (pronomes pessoais oblíquos).

Por esta razão, é possível encontrar “você” e “te” concorrendo na mesma oração. Tal fato dificulta a identificação do tempo verbal como no caso do trecho (1b). Em uma análise psicológica, tendo em vista critérios morfológicos e semânticos, o verbo refere-se à 2ª pessoa do singular, pois anteriormente a personagem foi identificada a partir do pronome “te”.

Contudo, existem casos em que as formas verbais exercem forma de imperativo, mas semântica e morfológicamente pertencem ao indicativo presente (3ª pessoa do singular). Em (2), serão observados alguns desses exemplos.

No excerto (2), várias personagens que compartilham uma relação familiar de diferentes naturezas utilizam comandos de ordem durante a tentativa de tirar uma foto com todos os integrantes da família presentes no momento.

(2a) (...) Castelo, o dono da câmera, comandou a pose, depois tirou o olho do visor e ofereceu a câmera a quem ia tirar a fotografia. Mas quem ia tirar a fotografia?

– **Tira você mesmo, ué.**

– Ah, é? E eu não saio na foto?

O Castelo era o genro mais velho. O primeiro genro. O que sustentava os velhos. Tinha que estar na fotografia.

– Tiro eu – disse o marido da Bitinha.

– **Você fica aqui** – comandou a Bitinha.

(Verissimo, 2001, p. 37)

No trecho, não é pré-estabelecido quem exerce autoridade sobre quem. Inclusive, parece ocorrer um tipo de competição de poder em que o que ordena busca encontrar alguém que aceite executar a ordem. A declaração: “Tira você mesmo ué” não foi aceita pelo ouvinte. Em contrapartida a ordem da esposa direcionada ao marido “Você fica aqui” demonstra certo poder de autoridade sobre ele.

Em relação às formas linguísticas, o exemplo “tira você” demonstra verbos em função imperativa, mas que estão expressos, morfológica e semanticamente, como 3ª pessoa do presente do indicativo, enquanto em “você fica aqui”, a inversão da posição do “você” torna a frase uma declaração afirmativa, ao mesmo tempo que exerce uma função proibitiva da ação sugerida ao marido. As formas imperativas normalmente omitem o pronome pessoal que indica o sujeito da ordem. Nesse caso, a utilização de “você” antes e depois do verbo parece funcionar como um vocativo que chama o executante para ação.

As palavras “mesmo” e “ué” exercem caráter reforçativo da ordem. A interjeição “ué”, além de reforçar, demonstra certo grau de impaciência do ordenante que parece contrariado com a situação. Enquanto isso, o vocábulo “aqui” chama o executante para o espaço e momento presente.

Na continuação da história (2b), o bisavô, que exerce autoridade por meio da condição de patriarca da geração familiar mais antiga, decide tirar a foto e ordena que deem a câmera a ele.

(2b) Foi quando o próprio bisa se ergueu, caminhou decididamente até o Castelo e arrancou a câmara da sua mão.

– **Dá aqui.**

– Mas seu Domicio.

– **Vai pra lá e fica quieto.**

(Verissimo, 2001, p. 38)

Em “Dá aqui”, observa-se que a ordem ocorre juntamente a ação. Na realidade, não é o ouvinte que realiza a ação, mas sim o próprio ordenante. Cabe, então, ao ouvinte não se opor à ação. Apesar de não haver indicação do ordenante por meio do pronome, a palavra “aqui” chama a atenção para o falante uma vez que sua presença se coloca de forma implícita,

pois trata-se de uma localização do falante. Por outro lado, o advérbio “lá” subentende a presença de um falante e de um ouvinte, sendo a localização distante dos dois.

Nem sempre a ordem se apresenta de forma explícita e direta. No trecho (3), observa-se uma mãe se dirigindo aos seus filhos e ao seu marido de forma mais implícita, a partir de frases impessoais com o intuito de proibir algumas ações. A ordem é contestada com ironia pelos integrantes da família que parecem não levar a sério as preocupações da mãe.

(3) – **Meu filho, aí não é lugar de deixar os livros da escola.**

– Qual é, mãe? Está esperando o Marajá?

– **Minha filha, a sala não é lugar de cortar as unhas.**

– Ih, hoje é dia do Marajá chegar.

– **Oscar, na mesa?!**

– Quando o Marajá vier almoçar, eu prometo que não faço isto.

(Verissimo, 2001, p. 24)

Segundo Casteleiro (2014), uma ordem pode ser formulada mediante “uma forma direta, que chama imediatamente à ação o executante ou por meio de uma fórmula indireta, em que se expressa a vontade do ordenante”. Neste último caso, a vontade do ordenante parece não ter sido suficiente para levar os executantes à ação.

As orações indiretas “aí não é lugar de deixar os livros da escola” e “a sala não é lugar de cortar as unhas” consistem numa asserção negativa de valor categórico, que tem um caráter impessoal, na medida em que nem o ordenante é designado na forma linguística e nem o executante é chamado à ação (Casteleiro, 2014).

Nesse trecho, as ações não ocorrem em sequência cronológica. A gradação estabelecida pela repetição da estrutura e ordem seguida da resposta sugere uma dinâmica habitual da família.

Uso de “meu filho” e “minha filha” indica uma atenuação e afetividade à ordem. Enquanto a frase interrogativa “Na mesa?” tem a intenção de provocar uma reflexão no executante sobre sua conduta para então chegar a uma ação.

No excerto (4), o pai e o filho travam um embate sobre se a palavra “sexo” deve ser feminina ou masculina. O pai já irritado com a argumentação labiríntica do filho, utiliza a ordem como meio de finalizar a conversa.

(4) – Não. “A palavra” é feminina. Se fosse masculina seria “o pal...”

– **Chega! Vai brincar, vai.**

O garoto sai e a mãe entra. O pai comenta:

– **Temos que ficar de olho nesse guri...**

(Verissimo, 2001, p. 54)

No número (4), observa-se o uso da expressão verbal interjetiva “Chega!”. Tal palavra está no grupo de expressões que, “do ponto de vista gramatical, pertence quase exclusivamente ao indicativo presente (3^a pessoa do singular)” (Casteleiro, 2014, p. 167). A interjeição tem objetivo de cessar a conversa propondo na sequência “vai brincar, vai”. A repetição do verbo no final da oração enfatiza a realização ao mesmo tempo torna mais afetuosa a ordem.

No trecho “Temos que ficar de olho nesse guri...” o pai se inclui na ação, sendo uma ordem direcionada a ele e a esposa, por outro lado, a expressão parece sugerir uma constatação realizada pelo pai e não uma ordem de fato.

No excerto (5), encontra-se um diálogo entre duas figuras do governo fictícias para imaginar como seria a organização de um golpe de Estado pelo telefone.

(5) – Será que não há mesmo outro jeito?

– Bem, se você quer ver nos jornais a história de como você roubava material do seu gabinete para vender...

– **Ssssh!**

– Nunca entendi. Você não se contentava com seu salário de...

– **Sssshhh!**

A ordem no trecho é expressa por meio da interjeição de apelo ao silêncio (“ssssh”). As interjeições além de expressarem emoções e sensações também podem transmitir “que sabemos de algo, que queremos algo ou que queremos que façam algo” (Rebello, 2016, p. 15).

No caso do excerto, o ordenante quer que o executante não fale mais sobre o assunto. Não se trata assim de uma ordem para que o ouvinte fique permanentemente sem falar, mas sim para que ele não comente mais sobre aquele tema.

A maior parte das interjeições para “mandar calar” tem “por base uma sibilante, apoiada por uma oclusiva (*p* ou *t*) e reforçada pelas semivogais (*i*, *u*)” (Casteleiro, 2014).

O elemento que propriamente constitui a interjeição é, a meu ver, a sibilante. Ela por si basta para provocar a atenção ou o silêncio desejado. Pode soar com maior ou menor demora, com vigor mais ou menos intenso (Said Ali, 1951 citado em Casteleiro, 2014, p. 195).

A entoação é parte importante do ato comunicativo de ordem. Se o estado de espírito do ordenante é de grande exaltação ou de forte tensão psicológica; a ordem torna-se autoritária e enérgica (Casteleiro, 2014).

No texto literário, é possível se aproximar da entoação do falante por meio do uso de verbos *dicendi* ou, ainda, por meio de processos explícitos na estrutura linguística dos diálogos como o uso de letras maiúsculas ou o prolongamento de letras.

No excerto (5), observa-se que a resistência do ouvinte em obedecer a ordem motiva o locutor a insistir na sua exigência. Dessa forma, ocorre uma reiteração da estrutura, dessa vez, enfatizada por meio da repetição da letra “h” (“Sssshhhh”), que representa o prolongamento do fonema.

Considerações finais

Este trabalho pretendeu chamar a atenção dos professores de português, sobretudo dos docentes de PLNМ a estrangeiros, para aspectos que envolvem a expressão da ordem em situações comunicativas. Para isso, utilizou-se como base a obra de Casteleiro (2014), uma vez que o autor parte de uma visão nocional-funcional (comunicativa), aspecto que se alinha aos objetivos comunicativos nas abordagens atuais mais frequentes da área de PLNМ.

Apesar de as abordagens de ensino estarem em constante renovação, é comum que mantenhamos um olhar condicionado para formas de pensar e abordar tais aspectos em sala de aula. Assim, estudos como o de Casteleiro (2014) podem ajudar a ampliar e a repensar o ensino de português tanto como língua estrangeira como língua materna.

Primeiramente, é preciso refletir em que consiste uma ordem, já que, muitas vezes, nos livros, só são apresentados exemplos de peças publicitárias, dicas, receitas, textos que não expressam uma ordem impositiva. Em outros casos, apresentam-se também frases estereotipadas que utilizam o imperativo como, por exemplo, a ordem que uma mãe dá ao filho.

Assim, deve-se entender que a ordem não é expressa apenas pelo imperativo e que as estruturas linguísticas isoladas não são suficientes para compreender o ato comunicativo

da ordem. Para tal, é necessário analisar o contexto, as personagens envolvidas, assim como suas intenções e autoridades.

A forma como expressamos a ordem pode variar de mais direta ou mais indireta, afetuosa ou depreciativa e é importante para os estudantes entenderem como a inclusão, omissão ou organização de termos pode contribuir para uma melhor interação. Além disso, aspectos como entoação e mímica também são importantes para a compreensão comunicativa, não devendo dessa forma serem ignorados.

Por último, acredita-se que a inclusão da teoria intercultural poderia complementar este trabalho, uma vez que os estrangeiros desconhecem diversos aspectos como relações de poder e práticas sociais que são importantes para alcançar as “condições de felicidade” propostas por Austin.

Por exemplo, há alguns anos, durante uma aula de PLNM realizada no escritório de uma empresa, o aluno, que era chefe do departamento, autorizou que uma funcionária entrasse na sala para dar um comunicado. Para autorizar a ação, utilizou as palavras “Passa, passa”. Depois de dizer tais palavras, a funcionária olhou para mim e disse, em tom irônico, que o aluno falava com eles como se fala com um cachorro.

De fato, em espanhol, é comum utilizar tal expressão, que, em português, seria melhor traduzida como “Entra, entra”. O desconhecimento desta informação por parte do estrangeiro criou um mal-entendido e, com isso, um desconforto entre as partes.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Referências bibliográficas

- Almeida Filho, J. C. (2010). *Dimensões comunicativas do ensino de línguas*. Pontes editores.
- Azeredo, J. C. (2008). *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*. Publifolha.
- Câmara Júnior, J. M. (2004). Considerações sobre estilo. In Uchôa, E.D (org.), *Dispersos de J. Mattoso Jr.* (pp. 173-180). Lucerna.
- Câmara Júnior, J.M. (1969). *Princípios de linguística geral*. Livraria Acadêmica.
- Cançado, M. (2022). *Manual de semântica: noções básicas e exercícios*. Contexto.
- Casteleiro, J. M. (2014). *A arte de mandar em português: estudo sintático-estilístico baseado em autores portugueses e brasileiros*. Lexikon.

Ferraz, A., Pinheiros, I. (2020). *Samba! Curso de língua portuguesa para estrangeiros; A1 A2 básico*. Autêntica Editora.

Martinez, P. (2009). *Didática de línguas estrangeiras*. Parábola.

Martins, N. S. (2012). *Introdução à estilística: a expressividade na língua portuguesa*. Editora da Universidade de São Paulo.

Nunes de Castro, G. (2013). *Brasil intercultural: língua e cultura brasileira para estrangeiros: ciclo básico níveis 1 e 2*. Casa do Brasil.

Rebello, A. (2016). *Interjeição – Um Fator de Identidade Cultural do Brasileiro*. Paco Editorial.

Verissimo, L. F. (2001). *Comédia*



**MOSTRATIVOS NO PORTUÊS E NO
JAPONÊS: REFLEXÕES PARA O ENSINO DE
SEGUNDA LÍNGUA**

**Maria Teresa Tedesco
Carolina Soares Costa**

Maria Teresa Tedesco Carolina Soares Costa

Universidade do Estado do Rio de Janeiro,
Brasil

Mostrativos no português e no japonês: reflexões para o ensino de segunda língua

Demonstratives in Portuguese and Japanese: reflections for second language teaching

Resumo: Os Mostrativos são elementos linguísticos fundamentais que expressam relações de espaço, de tempo, em perspectiva das intenções dos interlocutores em diferentes línguas. Este artigo explora as funções e os usos dos mostrativos no português brasileiro e no japonês, destacando suas diferenças linguísticas e culturais. Fundamentado em análise bibliográfica, o estudo compara o sistema tricotômico do japonês, estruturado nas classes **KO**, **SO** e **A**, com o emergente sistema dicotômico do português brasileiro, marcado pela unificação entre os mostrativos “este” e “esse”. Enquanto o português reduz distinções físicas e temporais em favor de uma simplificação funcional, o japonês preserva uma complexidade subjetiva, influenciada por valores culturais como polidez e hierarquia. Fatores históricos, como a introdução da gramática ocidental no Japão por meio dos rangaku (estudos holandeses, que marcaram o período de abertura às ciências europeias), moldaram conceitos linguísticos distintos. Além disso, o estudo examina a persistência do sistema tricotômico no japonês em contraste com a tendência de simplificação, observada em outras línguas latinas. Por fim, o artigo explora os desafios enfrentados por aprendizes de ambas as línguas, ressaltando o impacto das particularidades culturais e estruturais no processo de ensino e de aprendizado de segunda língua.

Palavras-chave: Ensino de segunda língua; Línguas Portuguesa e Japonesa; Mostrativos; Variação Linguística.

Abstract: Demonstratives are fundamental linguistic elements that express spatial, temporal, and perspectival relations based on the intentions of interlocutors in different languages. This article explores the functions and uses of demonstratives in Brazilian Portuguese and Japanese, highlighting their linguistic and cultural differences. Based on a bibliographic analysis, the study compares the trichotomic system of Japanese, structured into KO, SO, and A classes, with the emerging dichotomic system of Brazilian Portuguese, marked by the unification of the demonstratives "este" and "esse." While Portuguese reduces physical and temporal distinctions in favor of functional simplification, Japanese preserves subjective complexity, influenced by cultural values such as politeness and hierarchy. Historical factors, such as the introduction of Western grammar in Japan through rangaku (Dutch studies, which marked the period of openness to European sciences), shaped distinct linguistic concepts. Furthermore, the study examines the persistence of the trichotomic system in Japanese compared to the simplification trend observed in other Latin languages. Finally, the article explores the challenges faced by learners of both languages, emphasizing the impact of cultural and structural particularities on the process of teaching and learning a second language.

Keywords: Second Language Teaching; Portuguese and Japanese Languages; Demonstratives; Linguistic Variation.

1. Introdução

Este estudo se propõe à análise comparativa entre os mostrativos na Língua Portuguesa Brasileira e na Língua Japonesa, motivada pela observação das particularidades de seu uso em ambos os idiomas. A partir de investigações anteriores, como as de Roncarati (2003) e Mollica (2003), surgiram questionamentos que desafiavam a compreensão das funções e das variações desses elementos linguísticos. O objetivo deste trabalho é explorar diferenças e semelhanças, oferecendo uma visão mais aprofundada sobre como os mostrativos se manifestam em contextos de variação linguística, considerando as influências históricas e culturais que moldam seus significados e suas funções textuais-discursivas. O paralelo entre ambas as línguas traz à tona semelhanças e diferenças entre as duas línguas tão distantes, geográfica e gramaticalmente.

No português, muitos autores consideram o que estamos chamando aqui de "mostrativos" equivalentes ao termo "pronomes demonstrativos" como no caso de "este" ou "isto", "esse" ou "isso", e "aquele". O termo mostrativo já está admitido, em detrimento de pronomes demonstrativos, considerando inclusive o termo como mais adequado, dado que outros vocábulos, não considerados pronomes, podem entrar na classificação dos mostrativos por suas características semelhantes no que diz respeito a suas funções dêiticas e proformas, tanto anafóricas quanto catafóricas.

Essa definição, contudo, em japonês não é tão simples, uma vez que a concepção de "pronome" tem procedência do ocidente, principalmente com a gramática holandesa, adaptada para os conceitos da Língua Japonesa, não tendo sido feita essa adaptação, de forma totalmente exata. Somente no século XIX, Shigenobu Tsurumine (1831) com sua inédita gramática "*Gogaku Shinsbo*" (Novo Tratado da Língua Japonesa) fundamentou a teoria da Língua Japonesa, baseada na gramática holandesa, estabelecendo seus princípios como regras gerais e universais, uma influência do que chamamos *rangaku* (estudos holandeses) que se espalhou pela cultura japonesa em diversas áreas das ciências e das humanidades. A correspondência do termo "pronome" em japonês 代名詞 "*daiimeshi*" (literalmente significa: palavra que substitui o nome) dificultou sua concepção geral e o entendimento de toda a amplitude de suas funções, o que, não só perdurou na gramática japonesa por bastante tempo, tendo prejudicado seu entendimento (Fukasawa, 1986, p.38-39). Foi somente nos estudos linguísticos da contemporaneidade que outros gramáticos japoneses começaram a abordar o papel de mostração e das relações que tais elementos pronominais estabelecem

¹ Neste artigo será utilizado o sistema Hepburn de romanização da Língua Japonesa para maior clareza e facilitação de leitura por falantes de Português.

dentro do enunciado, passando, muitos deles, a chamá-los de termos equivalentes a "mostrativos", na língua japonesa.

2. Dêixis e anáfora na Língua Japonesa

A questão da dêixis na Língua Japonesa é principalmente tratada quando relacionada com o ensino e a aprendizagem do japonês como língua estrangeira. Para os nativos falantes brasileiros, ao começarem a estudar a língua japonesa, se deparam com uma questão da dêixis que parece não fazer tanto sentido se comparada com a Língua Portuguesa falada no Brasil. Isso se deve porque, no japonês, a dêixis, principalmente a espacial, possui marcação extremamente relevante na língua, tanto falada quanto escrita. Essa diferenciação não acontece da mesma forma no português.

A divisão entre mostrativos pessoais e não pessoais não é exatamente uma percepção japonesa, pois os mostrativos na Língua Japonesa podem se referir tanto a coisas quanto pessoas, sem qualquer alteração, agrupando-as em uma única classe. É essencial comentar que tanto os mostrativos dêíticos quanto os mostrativos anafóricos japoneses possuem uma relação subjetiva entre remetente e destinatário sob o conceito da teoria *nawabari* (área de domínio) muito relevante para a compreensão da função de mostração na Língua Japonesa (Fukasawa, 1987, pp.46-50). A teoria *nawabari* expressa a área a qual o mostrativo está se relacionando. Normalmente, representada por círculos, ela indica o que está no domínio do remetente (primeira pessoa) representado pela forma **KO**, o domínio do destinatário (segunda pessoa), representado pela forma **SO** e o domínio fora do eixo eu-tu (terceira pessoa), representado pela forma **A**. Esses domínios nem sempre indicam somente espaço físico, mas também psicológico.

O caráter subjetivo dos conceitos de modéstia, de respeito, de polidez e de desprezo, fortemente impregnado nos mostrativos, explicaria as diversas formas de designar a primeira pessoa (eu), a segunda pessoa (tu) e a terceira pessoa (ele) na Língua Japonesa. O remetente, então, no momento de se dirigir a alguém, identifica e seleciona a forma mais adequada, considerando sua relação com o destinatário. Desta forma, traça a linha entre o indicador de tratamento e os valores sociais que abarcam toda a sociedade e a cultura japonesa. É mister mencionar que o fator subjetivo, em japonês, está fortemente ligado à percepção do destinatário pelo remetente, ainda que o foco do processo de enunciado e de enunciação seja o remetente, o caráter valorativo social da cultura japonesa, fazendo com que, consciente ou inconscientemente, o remetente escolha seus mostrativos, de acordo com sua relação ou o valor que quer transmitir para o destinatário. Portanto, quando um assalariado japonês se dirige ao seu chefe, aquela busca palavras de polidez e modéstia para demonstrar que se

encontra hierarquicamente inferior a esse, demonstrando que o grau de intimidade entre eles é profissional (Fukasawa, 1986, p.73).

3. Variantes na língua japonesa

Ao iniciarmos os estudos na língua nipônica como língua estrangeira, é dito que existem regras claras e fixas sobre o uso correto da dêixis. As regras são: a) sempre que nos referirmos a algo que está próximo ou relacionado ao remetente deve-se usar *これ / この* "*KOre/KOno*" (isto/este); b) sempre que nos referirmos a algo que está próximo ou relacionado ao destinatário deve-se usar *それ / その* "*SOre/SOno*" (isso/esse); c) sempre que nos referirmos a algo que está longe do remetente e do destinatário deve-se usar *あれ / あの* "*ARE/Ano*" (aquilo/aquele). Essas regras, ensinadas como usos prescritivos, como leis linguísticas para os estudantes de língua japonesa, estão contidas nas gramáticas tradicionais desde tempos antigos e permanecem, no ensino dessa língua, até hoje.

Contudo, estudos de Watanabe, em 1952, mostram que os critérios endurecidos de proximidade e de distância não apresentam unanimidade em seus usos. Watanabe contesta a tradição gramatical, admitindo que o critério de distanciamento não é suficiente para classificar os dêiticos. O autor defende que é preciso considerar o significado de cada mostrativo dêitico, tendo como medida semântico-discursiva, as situações de discurso em que aparecem, chamando de *genko kankaku* (sensibilidade linguística) e *shikō* (faculdade de pensar), dois elementos essenciais para as diferentes funções gramaticais desempenhadas pelos mostrativos. Em sua pesquisa, Watanabe apresentou a estudantes universitárias um diálogo com nove tipos de combinações diferentes dos dêiticos "*keore*" (isto), "*sore*" (isso) e "*are*" (aquilo), investigando sobre a possibilidade de uso ou não dessas combinações na língua japonesa.

Dentro das combinações desses diálogos que foram testadas, existem, em teoria, somente três possibilidades prescritas pela gramática normativa japonesa, seguindo as regras da gramática normativa já apresentadas. Essas combinações são:

a) quando o falante A se dirige a algo que está próximo dele usando **KORE** (isto), consequentemente o falante B responde se referindo a esse mesmo objeto que está próximo do falante A com **SORE** (isso);

b) quando o falante A se dirige a algo próximo do falante B, utilizando **SORE** (isso), já o falante B responde se referindo ao que está próximo ao falante A com **KORE** (isto);

c) quando o falante A se dirige a algo que está distante tanto dele quanto do falante B, utilizando **ARE** (aquilo), e o falante B responde se referindo a esse algo que está distante de ambos com **ARE** (aquilo).

Os resultados da pesquisa de Watanabe apontam para variantes linguísticas no uso de pronomes japoneses, um importante passo para o desenvolvimento de estudos sociolinguísticos de uma língua e cultura que parecem ter tantas regras, tão irredutíveis. Os dados encontrados na pesquisa de percepção do autor apontam para variantes coexistentes que não estavam prescritas, na medida que as possibilidades a seguir são consideradas pelos participantes como aceitáveis e inaceitáveis dentro da Língua Japonesa. A seguir, apresenta-se o quadro com as formas alternantes em estudo.

Tabela 1. Aceitação das combinações testadas dentro da língua japonesa

	Remetente Pergunta	Tradução	Destinatário Resposta	Tradução	Aceitação
1	KORE wa...	isto...	KORE wa...	isto...	aceitável
2	KORE wa...	isto...	SORE wa...	isto...	aceitável
3	KORE wa...	isto...	ARE wa...	aquilo...	inaceitável
4	SORE wa...	isso...	KORE wa...	isto...	aceitável
5	SORE wa...	isso...	SORE wa...	isto...	aceitável
6	SORE wa...	isso...	ARE wa...	aquilo...	inaceitável
7	ARE wa...	aquilo...	KORE wa...	isto...	inaceitável
8	ARE wa...	aquilo...	SORE wa...	isto...	inaceitável
9	ARE wa...	aquilo...	ARE wa...	aquilo...	aceitável

Fonte: Watanabe, 1952

O que os resultados de uso mostram é algo não prescrito e aceito nas gramáticas japonesas, ou seja, as possibilidades de combinações que não se adequam quanto ao critério de distância espacial em relação às pessoas do discurso (primeira pessoa, segunda pessoa e terceira pessoa), conceitos muito rígidos nos ensinamentos da Língua Japonesa, como já enfatizado. Das combinações testadas, as consideradas aceitáveis são os tipos 1, 2, 4, 5 e 9. Não é nenhuma surpresa que as combinações 2, 4 e 9 estejam dentro das combinações aceitáveis, visto que constam das normas gramaticais, e são justamente as apresentadas anteriormente nos itens a), b) e c). O uso surpreendente está centrado nas variedades 1 e 5 que não seriam explicadas pelas regras simples de distanciamento.

Para essas formas variáveis de uso, Watanabe propõe explicações para essas combinações serem consideradas aceitáveis pelos falantes nativos de japonês. A primeira dela diz respeito às posições dos falantes, que estariam em oposição na conversação ou lado a lado, assim como as áreas de domínio (*namabari*). A situação apresenta o uso de **SO** e **KO**

representando essa oposição frente a frente - o eixo eu-tu de um diálogo tradicional, na mesma posição o uso de **A** e **A** pelos dois falantes, indicando o distanciamento de ambos do alvo do discurso; na segunda posição, o uso **SO** e **SO, quando** os falantes se encontram em uma área de domínio um ao lado do outro. Ao se referirem, porém, a algo consideram, em primeiro lugar, que estaria na área do destinatário do falante A e depois do destinatário do falante B. Essa representação pode indicar um distanciamento psicológico dos falantes em relação ao objeto, distanciando-os de si mesmos e transferindo para o outro a "propriedade" da coisa; a terceira situação permite a ambos se considerarem dentro da mesma "área de domínio" (*nawabari*) e utilizarem **KO** e **KO** quando ambos se referirem a algo que consideram perto dessa mesma área de domínio.

Essas percepções extrapolam o que é descrito na tradição gramatical. São defendidas pelo autor, que destaca serem os aspectos psicológico ou o intencional, os mais importantes para o uso dos mostrativos dêíticos. Esses aspectos estão determinados pelos protagonistas do discurso. Dessa maneira, postula o autor que o uso das formas não registradas na tradição gramatical, mas aceitas por seus falantes, seria explicado pelo destaque discursivo do uso, considerando a intenção comunicativa, portanto, estabelecendo mais do que uma "mostração", um verdadeiro protagonismo de quem fala, em detrimento do "mero" objetivo de marcação de distâncias físicas do objeto de enunciação, o que revela uma real abordagem de uso, considerando o caráter discursivo da língua.

4. Dêixis e anáfora na língua portuguesa do Brasil a exemplo de outras línguas

De acordo com Roncarati (2003, p. 139), em relação aos mostrativos na Língua Portuguesa falada no Brasil, podemos destacar a "face diádica dos mostrativos, dêítica e fórica" (Roncarati, 2003, p.139) juntamente com sua relação com os domínios referenciais, pois esses facilitam as estratégias de compreensão textual que os mostrativos podem proporcionar no discurso. Atualmente no português falado no Brasil, faz-se pouca, ou nenhuma, distinção entre os mostrativos "este/isto" e "esse/isso", seja na língua falada, seja na língua escrita. Roncarati (2003) apresenta resultados que vão ao encontro do que já se nota e é esperado sobre o uso desses mostrativos, que não só a distinção é praticamente inexistente, como também existe uma preferência clara pelo emprego de "esse" em prejuízo do uso de "este".

O termo mostrativo, amplamente usado e considerado neste artigo, foi adotado por Castilho e coloca os demonstrativos de primeira, segunda e terceira pessoas, os advérbios "aqui", "ali", "lá" e os clíticos em uma mesma classe, por suas semelhanças nas propriedades sintático-semânticas. Essas mesmas propriedades levaram autores japoneses a considerar os

mostrativos em detrimento da nomenclatura de pronome, para abarcar advérbios e outros termos que possuem essa propriedade.

O valor *default* - propriedade semânticas básicas - dos mostrativos, segundo Cunha & Cintra (2017) e Moura Neves (2011), definem os pronomes de primeira pessoa "este/isto" e suas flexões, relativos diretamente ao falante, indicando proximidade e/ou referente presente durante o processo de enunciação; os pronomes de segunda pessoa "esse/isso" e suas flexões são relativos ao ouvinte, indicando proximidade intermediária ou distante, tempo passado ou futuro não muito distantes; os pronomes de terceira pessoa "aquele/aquilo" são relativos a coisa ou pessoa que não fazem parte do discurso, "uma não pessoa" (Roncarati, 2003, pp.139), relativos a referências longe e passado remoto ou vago.

Câmara Jr., desde 1979 (2011), já anunciava a redução dos mostrativos de três tipos (este, esse e aquele) para dois tipos, sendo de um lado "este" e "esse", que teriam a mesma equivalência gramatical, estilisticamente diferentes, porém, contestando com "aquele" que marca o distanciamento do ponto de vista do falante. Indo ao encontro da perspectiva de Câmara Jr., a pesquisa de Roncarati (2000) sobre os mostrativos na fala carioca encontra resultados que apontam empiricamente para essa tendência díade dos mostrativos do português brasileiro, na qual os seus falantes se inclinam a repor os mostrativos de primeira pessoa (este e isto) por mostrativos de segunda pessoa (esse e isso). Os resultados da pesquisa de Roncarati demonstram o maior uso de "esse" em detrimento de "este". Vale lembrar que a pesquisa feita por Cid, Costa & Oliveira, em 1986, com dados do projeto NURC/RJ já apontavam para a priorização do mostrativo de segunda pessoa "esse" em discurso universitário, aparecendo em 91,8% das vezes do discurso do falante culto carioca. A autora indica que seus resultados são característicos do fenômeno da teoria variacionista chamado "encaixamento", apontando uma tendência de

"reconfiguração dos domínios de referência dos mostrativos neutros e não-neutros de primeira e segunda pessoas, processos inequívocos deslocamento da propriedade semântica básica de centração no falante (perda de referência centrada na pessoa do discurso) e no contexto imediato" (Roncarati, 2003, pp.140)

Essas tendências, possivelmente, podem estar demonstrando um processo defendido por muitos autores, qual seja, de alteração do sistema tricotômico dos mostrativos para um sistema dicotômico, muito mais presente na fala, pois o português escrito, principalmente o formal, ainda mantém uma distinção entre "esse", indicando algo que acabou de ser mencionado; por seu turno, "este", algo que ainda será mencionado.

A condensação do sistema tricotômico dos pronomes demonstrativos anafóricos para o dicotômico apresenta um procedimento de mudança que acompanha outros sistemas

linguísticos pelo mundo. Línguas como a italiana, por exemplo, com "*questo/quello*", a provençal com "*acest/accel*", o catalão com "*aqueat/aquell*", o rético com "*kuest/kuel*" e o romeno com "*acest/accel*" se tornaram um sistema dicotômico. Já na língua francesa o sistema passou a ser único, os elementos "*ce*", "*ci*" e "*là*", que indicam, tanto a relação de proximidade quanto a de distanciamento. Tais sistemas linguísticos se constituem muito diferente do sistema linguístico japonês que não apresenta essa redução nos mostrativos, conforme 3, permanecendo com seu sistema tricotômico forte, ainda que o caráter subjetivo possa superar o de distanciamento objetivo (físico), mas conservando a repartição de **KO** para indicar proximidade e elementos do remetente, **SO** para distância intermediária e elementos do destinatário e **A** para distanciamento grande e elementos fora do discurso.

Outro aspecto que atua como um mecanismo compensatório para a transformação do sistema dos mostrativos de tricotômico para dicotômico é o reforço usado através do advérbio dêítico, servindo como especificador do *status* discursivo dos referentes. Os resultados da pesquisa de Roncarati dos mostrativos na fala carioca apontam para restituição do sistema ternário comprometido por intermédio da conciliação com os advérbios, e com os quantificadores resumitivos em menor proporção (Roncarati, 2003, p. 144).

A diminuição do sistema paradigmático pronominal é apontada por Duarte (citado em Roncaratti, 2003) com a reconfiguração dos pronomes pessoais em virtude da redução nas desinências verbais, transformando as características de língua *pro-drop* do português brasileiro. O japonês é uma língua em que a característica *pro-drop* pode ser encontrada em todos os contextos gramaticais, devido ao caráter de alto grau de elipse de sua estrutura contextual, sendo considerada como *pro-drop* extremamente radical, uma vez que sua estrutura verbal permite a compreensão total mesmo com a omissão total do sujeito e do objeto. Diferente da língua asiática, no português brasileiro, essa característica é mais limitada, e é mais comum quando o pronome pessoal é o sujeito da frase, apresentando menos características *pro-drop* do que outras línguas latinas como o italiano que é *pro-drop* radical.

5. Mostrativos no aprendizado de segunda língua

Distinta do japonês e do italiano, a Língua Portuguesa apresenta maior quantidade de mostrativos, o que pode causar uma série de dificuldades, quando o assunto é aprender português, como segunda língua. É importante ressaltar que, embora mais numerosos, os mostrativos "este/isto" e "esses /isso" não possuem distinção na fala do português brasileiro, bem como muitos outros mostrativos estão caindo em desuso nessa modalidade da língua. De acordo com Arruda (2008) os pronomes átonos (o, a, os, as) são mostrativos quando antecedem o pronome "que" ou a preposição "de". Os clíticos "o", "a", "os" e "as"

são raros nos falares diários dos brasileiros, sendo muito presente no português europeu. Esse fato tem sido objeto de estudos recorrentes que indicam a mudança de uso para os pronomes tônicos.

Cunha & Cintra (2017) colocam “isto”, “isso” e “aquilo” como pronomes invariáveis e, igualmente, os classifica sempre como pronomes substantivos. Os pronomes “este/a”, “esse/a” e “aquele/a” como pronomes variáveis e podendo tanto ser pronomes adjetivos como pronomes substantivos. Os autores tratam do uso dos pronomes “este/a” e “isto” para aludir ao que está perto do remetente e no tempo presente; já, os pronomes “esse/a” e “isso” para o que está perto do destinatário e no tempo passado ou futuro, enquanto os pronomes “aquele/a” e “aquilo” para o que está afastado do eixo eu-tu e em um tempo remoto e/ou vago.

Os mostrativos invariáveis “isto”, “isso” e “aquilo”, segundo Ferreira, Cardoso e Melo-Pfeifer (2020) podem ser utilizados para substituir um nome referente a uma entidade inanimada, variando conforme a referência de localidade do remetente ou substituindo integralmente uma oração. Os autores também destacam o valor afetivo dos mostrativos, algo semelhante ao que Watanabe (1952) propõe em sua pesquisa. Cunha (1986) fala que o uso dos pronomes invariáveis aplicados para pessoas carrega forte valor depreciativo. A ideia dos mostrativos terem valor afetivo na Língua Portuguesa é, quase sempre, associada aos mostrativos invariáveis em caráter irônico ou de desprezo. Como mostra Cunha (1986), parece que não pensamos de maneira tão consciente nesse valor como o fazem os japoneses, nem utilizamos todos os mostrativos para demonstrar tantos valores psicológicos.

Duas das principais dificuldades dos usos dos pronomes para falantes no aprendizado do português como segunda língua são o uso adequado dos mostrativos invariáveis (isto, isso e aquilo) e a distinção ou a neutralização entre os mostrativos “este/a” e “esse/a”. No primeiro caso, Correia (2021) apresenta um relatório das dificuldades dos alunos italianos em aprender a usar esses mostrativos na Língua Portuguesa, especialmente por não existirem correspondentes exatos em sua língua materna. Os alunos acabam utilizando a forma de primeira pessoa “este/a” pois é a que corresponde a *questo/questa* em italiano, que seria a forma utilizada na situação correspondente em sua língua.

No japonês, os mostrativos das formas **KO**, **SO** e **A** são todos invariáveis e são utilizados tanto para compor os mostrativos **KOre**, **SOre** e **Are** que correspondem a “isto”, “isso” e “aquilo”, quanto para os **KOno**, **SOno** e **Ano** que corresponde a este/a”, “esse/a” e “aquele/a”². Por não serem variáveis, quando os nativos japoneses aprendem a Língua

² É necessário esclarecer que essas correspondências foram escolhidas pelas autoras, considerando suas funções adjetivas e substantivas, uma vez que os mostrativos **KOno**, **SOno** e **Ano** são sempre adjetivos, acompanhando nomes, enquanto os mostrativos **KOre**, **SOre** e **Are** são substantivos e podem substituir outros elementos. Essa definição não é nem um pouco unânime e muitas traduções consideram ambas as formas em português (variáveis e invariáveis) para os mostrativos japoneses.

Portuguesa, frequentemente, a flexão é perdida, tanto de gênero quanto de número, pois em japonês não existe flexão de número. A Língua Japonesa apresenta a razão oposta da língua italiana quando nos referimos à segunda dificuldade.

Os japoneses tendem a marcar o uso distinto de “este/a” e “isto” com “esse/a” e “isso”, seguindo a gramática Portuguesa, bem como os falantes lusitanos. Causam, porém, pequeno estranhamento para os falantes brasileiros, que além de não distinguirem, tem uma preferência pelo uso de “esse” (Roncarati, 2020; Costa & Oliveira, 1986). Em seu trabalho, Correia (2021) expõe uma certa tendência dos estudantes italianos de neutralizar “este/a” e “esse/a” em decorrência, do que acredita ser transferência do uso dos mostrativos em italiano. A autora apresenta essa dificuldade como uma questão mais grave, uma vez que no português europeu não há essa neutralidade como há na variante brasileira. A fim de apresentar as ocorrências dos mostrativos nas duas línguas que compõem o foco desta pesquisa, apresenta-se um quadro comparativo da coexistência de usos.

Tabela 2. Mostrativos do japonês e do português

Mostrativos	Português	japonês	Português	Japonês	Português	Japonês
Masculino singular	este	<i>kono</i>	esse	<i>sono</i>	aquele	<i>ano</i>
Masculino Plural	estes	<i>kono</i>	esses	<i>sono</i>	aqueles	<i>ano</i>
Feminino Singular	esta	<i>kono</i>	essa	<i>sono</i>	aquela	<i>ano</i>
Feminino Plural	estas	<i>kono</i>	essas	<i>sono</i>	aquelas	<i>ano</i>
Invariável	isto	<i>kore</i>	isso	<i>sore</i>	aquilo	<i>are</i>

Fonte: Elaborada pelas autoras

6. Considerações finais

O paralelo dos mostrativos da Língua Japonesa com as línguas ocidentais, no caso deste artigo, com ênfase na Língua Portuguesa falada no Brasil, apresenta vários pontos de convergência e vários pontos de divergência quanto aos usos linguísticos do fenômeno em tela. O aprendizado das línguas como segunda língua ou língua adicional traz questionamento sobre as dificuldades encontradas pelos estudantes na compreensão ampla para o uso dos mostrativos. As dificuldades, no entanto, apresentam-se, curiosamente, de formas diferentes. É essencial contrastar as teorias japonesas com várias teorias ocidentais correlatas.

As noções de subjetividade dominante nos pronomes difundidas por Sakuma, Ide, Takahashi e outros, foram apresentadas e, no estudo sobre a dêixis de Benveniste, a função

de unicidade e de inversibilidade do autor é deveras próxima da teoria de *ba* (situação de enunciação) e *bamen* (situação de enunciado) de Takahashi, Ide e Okamura. Outras teorias que se aproximam é a *jibun* (si mesmo) e *aite* (parceiro/o outro) proposta por Takahashi do conceito da "consciência do papel do remetente daquele que se diz *eu*" de Benveniste, assim como também estão contidos os princípios linguísticos da subjetividade, da dialética entre o *eu-tu* de Takahashi. Bloomfield (1984) e Halliday e Hasan (2014) também trazem trabalhos que se aproximam das teorias linguísticas japonesas. O primeiro com a noção de substitutos pessoais e substitutos anafóricos; os segundos, em *Cohesion in English*, indicaram diferenças entre o que eles chamam de "*endophoric reference*" (referências anafóricas) e "*exophoric reference*" (referências dêíticas) entre outras noções, como a dos papéis do *speaker* (falante) e *addressee* (ouvinte) se assemelhando, mais uma vez, à teoria de *jibun* e *aite*.

Os estudos sobre o uso real dos mostrativos em diversas línguas, segundo a sociolinguística, oferecem munção para repensar sobre como o senso comum ainda propaga uma visão limitada dos aspectos linguísticos de dado sistema de língua. Inclui-se como elemento destoante o pensar na divisão tripartite das classes **KO**, **SO** e **A** como é ensinado nos cursos de Língua Japonesa, puramente baseada no critério de proximidade e distanciamento espacial do alvo do enunciado.

Na análise aqui proposta, um pequeno comparativo entre os mostrativos da Língua Japonesa, especialmente os da classe **KO**, **SO** e **A**, com os mostrativos da Língua Portuguesa do Brasil, com destaque para "este/isto", "esse/isso" e "aquele/aquilo", aparecem conceitos de destaque na língua asiática que possuem, em grande parte, análogos nas línguas ocidentais. Seguramente a característica mais forte no estudo dos mostrativos japoneses é a intenção comunicativa, conduzida pelo remetente, que busca, por meio, dos valores sociais (desprezo, respeito, modéstia, dentro outras características subjetivas) imprimir sua intenção em relação ao que foi referenciado. Nesse ponto, muito diferente dos mostrativos da língua portuguesa que não possuem uma carga valorativa muito expressa, são utilizados com as mesmas propriedades.

No japonês, apenas pela escolha de um mostrativo pelo remetente no lugar de outro, a depender do momento da fala, pode-se indicar proximidade e ou distanciamento com o destinatário ou com o alvo da fala, em outras palavras, o remetente pode escolher usar **KOre** (este), quando "deveria" utilizar **SOre** (esse) para se referir ao destinatário com o objetivo de aproximar o destinatário da área de domínio (*nawabari*) do remetente, representando intimidade ou supremacia/poder, da mesma forma que, ao apresentar uma pessoa a outra, se o remetente se utilizar de **SO***no kata* (essa pessoa), estaria se distanciando da pessoa apresentada e praticando um ato de descortesia. Outra característica que diferencia os mostrativos e aponta para uma forte tendência de mudança na Língua Portuguesa, corroborada por diversas pesquisas (ver Roncarati 2003, Cid, Costa & Oliveira 1986, Castilho

1990 etc.), é a redução do sistema tricotômico (este X esse X aquele) para um sistema dicotômico (este/esse X aquele), algo que não parece estar acontecendo na Língua Japonesa, que mantém seu padrão tricotômico (**KO**, **SO** e **A**) mesmo quando os mostrativos são utilizados em caráter subjetivo. Essa posição do português brasileiro em relação aos mostrativos "este" e "esse", também, aponta para o uso sem discriminação em relação à distância física ou subjetiva, só permanecendo na língua escrita em modalidade mais formal, como anáfora (esse) e catáfora (este).


Referências bibliográficas

- Arruda, Lígia, 2008. Gramática de Português Língua Não Materna. Porto: Porto Editora
- Bloomfield, L. (1984). *Language*. University of Chicago.
- Câmara Jr., J. M. (2011). *Estrutura da Língua Portuguesa*. (44. ed.). Vozes.
- Castilho, A. T. D. (1990). *Nova Gramática do Português Brasileiro*. (1. ed.) Contexto.
- Cid, O., Costa, M. C., & Oliveira, C. T. (1986). Este e esse na fala culta do Rio de Janeiro. *Estudos Linguísticos e literários* (5), 195-208.
- Correia, B. S. A. L. F. (2021). *Problemas associados ao conhecimento e uso dos pronomes e determinantes demonstrativos por alunos italo falantes de Português Língua Estrangeira*. [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho].
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/76884/1/Relat%0c3%b3rio%2bde%2bEst%0c3%a1gio%2bBruna%2bCorreia.pdf> .
- Cunha, C., & Cintra, L. F. L. (2017). *Nova gramática do português contemporâneo* (9ª ed.). Editora Bertrand Brasil.
- Cunha, C. (1986). *Gramática essencial do português*. Nova Fronteira.
- Halliday, M.A.K, & Hasan, R. (2014). *Cohesion in English*. (1. ed.). Routledge.
- Mollica, M. C. D. M. (2003). Relativas em Tempo Real no Português Brasileiro Contemporâneo. In: M. D. C. De Paiva, M. E. L. Duarte. (Eds.). *Mudança linguística em tempo real*. (pp. 129-138). Contracapa Livraria Ltda.
- Moura Neves, M. H. D. (2011). *Gramáticas de Uso do Português*. (2nd. ed.) Unesp.
- Roncarati, C. (2003) Os Mostrativos na Variedade Carioca Falada. In: M. D. C. De Paiva, & M. E. L. Duarte. (Eds.). *Mudança linguística em tempo real*. (pp. 139-157) Contracapa Livraria Ltda.
- Ota, J. (1995). A Determinação Nominal (*Rentai Shūsboku*) do Japonês: algumas considerações em contraste com o Português. *Estudos Japoneses*, v.15, 45-65.
- Fukasawa, L. M. (1986) Dêixis e Anáfora na Língua Japonesa: Um Estudo Gramatical e Linguístico dos Mostrativos, *Estudos Japoneses*, v.6, 37-77.

Fukasawa, L. M. (1987). O Tratamento dos Mostrativos da Língua Japonesa, segundo autores japoneses, *Estudos Japoneses*, v.7, 31-91.

Watanabe, M. (1952). *Shijino Kotoba* "Palavras Mostrativas". *Joshidai Bungaku*, Rev. "Literatura - Universidade Feminina", n.5. Osaka Joshidaigaku Bungakushi.

Yamada, Y. (1970). *Nihon Kōgohō Kōgi*, "Explicações sobre a gramática da Língua Japonesa Falada", Hōbunkan.



**O MODO CONJUNTIVO EM PORTUGUÊS E
EM HÚNGARO COM BASE EM
AS INTERMITÊNCIAS DA MORTE
DE JOSÉ SARAMAGO**

Tomasz Hodana

O modo conjuntivo em português e em húngaro com base em As Intermitências da Morte de José Saramago

The conjunctive mood in Portuguese and Hungarian based on As Intermitências da Morte by José Saramago

Resumo

O trabalho tem como objetivo analisar o emprego do modo Conjuntivo em português e húngaro, olhando de perto para as origens e para a morfologia desse modo em húngaro com base em *Rendhagyó nyelvtörténet* de Varga. A frequência e o emprego do Conjuntivo são analisados com base em *As Intermitências da Morte* de José Saramago e na respetiva tradução húngara de Pál Ferenc. Constata-se que o português recorre ao Conjuntivo com uma frequência muito maior do que o húngaro – foram encontradas 897 formas no texto português e 490 no equivalente húngaro – embora, em certos contextos, o húngaro seja forçado a usar o Conjuntivo, onde o português opta pelo infinitivo. No entanto, também foram encontrados numerosos usos comuns, dos quais prevalece o emprego do Conjuntivo nas orações adverbiais finais em ambas as línguas.

Palavras-chave: o Conjuntivo, a língua portuguesa, a língua húngara, José Saramago

Abstract

This paper aims to analyse the use of the subjunctive mood in Portuguese and Hungarian, looking closely at the origins and morphology of this mood in Hungarian based on Varga's *Rendhagyó nyelvtörténet*. The frequency and use of the subjunctive are analysed based on José Saramago's *Death with Interruptions* and the corresponding Hungarian translation by Pál Ferenc. It can be concluded that Portuguese resorts to the subjunctive much more often than Hungarian does – 897 forms have been found in the Portuguese text, 490 having been found in the Hungarian equivalent – although, in some contexts, Hungarian must use the subjunctive where Portuguese chooses the infinitive. Nevertheless, numerous examples of common use have also been found in both languages, among which the use of the subjunctive in clauses of purpose predominates.

Keywords: the subjunctive, the Portuguese language, the Hungarian language, José Saramago

Nota introdutória

O modo Conjuntivo constitui um assunto que continua a fascinar os aprendentes das línguas que o contêm, mas que também pode ser tratado como desafio pelos falantes das línguas que não o possuem. Dito isto, esse modo verbal pode ser encontrado até nas línguas menos esperadas. Revela-se que o húngaro, uma língua não relacionada com o português nem genealógica, nem tipologicamente (que de facto nem faz parte da família indo-europeia, à qual pertence a maioria das línguas da Europa), compartilha com ele este traço. No entanto, neste aspeto, existem entre essas duas línguas diferenças significativas. Neste artigo analisaremos o emprego do Conjuntivo com base em *As Intermittências da Morte* de José Saramago, a obra que nos serviu de referência no nosso estudo. Note-se que, já que se trata da obra de Saramago, recorreremos à vertente europeia da língua portuguesa, portanto qualquer divergência exibida relativamente ao português do Brasil não deverá ser levada em consideração.

1. O que é o Conjuntivo?

Gostaríamos de começar este texto, olhando de perto para as definições do modo Conjuntivo encontradas em dicionários de português e de húngaro.

O Dicionário da Língua Portuguesa define-o como “modo que exprime a ação como uma possibilidade, uma eventualidade, uma expectativa ou dúvida, traduzindo a pouca responsabilidade assumida pelo falante relativamente ao que está a ser dito”. Por outro lado, num dicionário de húngaro, *Magyar Értelmező Kéziszótár*, lemos “Em algumas línguas, indo-europeias, uma forma verbal específica que ocorre numa frase subordinada da frase principal”. Destaca-se o uso da palavra *indo-europeias*, já que o húngaro, como já mencionámos, não faz parte dessa família de línguas; pelo contrário, o húngaro é, junto com o finlandês e o estónio, uma língua fino-úgrica. Será que isto significa que o modo Conjuntivo não existe em húngaro?

Se for comparado com as línguas românicas, o discernimento do Conjuntivo em húngaro pode ser uma questão problemática, pois no que toca ao Conjuntivo em húngaro (que nessa língua se chama *köötőmód*), falamos de formas cuja morfologia converge com o modo Imperativo. Vejamos aqui como Varga (2020, p. 66) explica este fenómeno:

A interpretação do Conjuntivo dentro do quadro morfológico tradicional dos modos verbais não é possível em húngaro, uma vez que o Conjuntivo não possui uma desinência independente que o distingue das desinências dos outros modos (como -Ø do Indicativo, -nA/- nÁ do Condicional e -j do Imperativo). Formalmente coincide (mais ou menos) com o modo Imperativo, morfológicamente deve aparecer com a desinência -j do Imperativo na forma verbal, pelo que o seu expoente gramatical é homónimo do Imperativo (Varga, 2020, p. 66).

Contudo, Varga é a favor da existência desse modo em húngaro, um ponto de vista que ela argumenta com a seguinte afirmação:

O Conjuntivo é, no entanto, um modo existente, já que há uma diferença significativa entre frases que contêm um imperativo real e as que as [frases com um imperativo real] citam ou orações subordinadas que contêm uma desinência -j, ao mesmo tempo não sendo de todo imperativas.

Há também um outro traço característico do Conjuntivo que o separa do Imperativo. Varga (2020, p. 65) chama a nossa atenção ao seguinte facto: o que distingue o Conjuntivo do Imperativo é que o primeiro dispõe de conjugação completa, cada pessoa gramatical tendo uma forma verbal separada, enquanto o Imperativo se caracteriza por uma conjugação defetiva.

2. As origens do modo Conjuntivo em húngaro

O Conjuntivo em húngaro aparece, principalmente, em orações compostas. Comparando o húngaro com as línguas relacionadas bem como levando em consideração dados retirados de estudos sobre o período inicial da língua chegamos à conclusão de que é possível o uso acima mencionado ter evoluído a partir de estruturas infinitivas com valor de oração final (a sugestão de Pomozi³, ainda apoiada por Varga). Segundo essa afirmação, a frase:

(1) a. *Pista leült befűzni a cipőfűzőjét* (lit. ‘O Pista sentou-se atar os atacadores’)

teria dado origem a:

(1) b. *Pista leült, hogy befűzzze a cipőfűzőjét* (lit. ‘O Pista sentou-se para que atasse [ele próprio] os atacadores’)

ambas as frases significando ‘O Pista sentou-se para atar os atacadores’.

³ Todas as referências neste capítulo são citadas por Varga (2020).

Um antigo manuscrito húngaro, *Halotti Beszéd és Könyörgés* ‘Sermão funeral e oração’, datado entre 1192 e 1195, constitui prova de que as estruturas infinitivas com valor de oração final são consideravelmente mais antigas do que a construção que recorre ao Conjuntivo, o que é observado por Varga:

(2) a. *Es mend paradisumben uolov gimilcictul munda neki elnie*, na altura pronunciado (utilizando a ortografia moderna do húngaro) *És mind Paradicsomben való gyümölcsöktől monda neki élnie*.

Comparemos agora dita frase com a sua versão contemporânea:

(2) b. *És a paradicsomban lévő minden gyümölcsből, monda neki, hogy éljen*.

‘E de todos os frutos do paraíso, disse-lhe para comer’ (lit. ‘viver’).

Csepregi (2014, p. 100), a quem Varga se refere (2020), afirma que “o desenvolvimento do participio > verbo finito é um processo de gramaticalização bem conhecido”, pelo que esta evolução não é de todo incomum. Aliás, um exemplo típico que mostra essa transformação do participio num verbo finito é a construção do tempo passado, que em húngaro se forma através da desinência *-t-*:

(3) *A hús megsült*.

‘A carne está cozida’.

No que toca à morfologia do modo Conjuntivo, é possível que o aparecimento tardio da construção conjuntiva em orações subordinadas seja responsável pelo facto de este modo verbal em húngaro não possuir nenhuma desinência independente e ter de partilhar as suas formas com outro modo (Pomozi, 1991, p. 10).

3. As especificidades do húngaro

Aqui vale a pena parar e aprofundar o tema da especificidade da conjugação verbal húngara, que nos ajudará a perceber melhor como funciona essa língua e quais diferentes aspectos dela são em comparação com a portuguesa. Trata-se das características das línguas aglutinantes, uma das quais é o húngaro.

3.1. Harmonia vocálica

A posição da língua enquanto pronunciamos as vogais é crucial para percebermos este fenómeno. A língua húngara possui as seguintes vogais: a [ɒ], á [a:], e [ɛ], é [e:], í [i], í [i:].

o [o], ó [o:], ö [ø], ő [ø:], u [u], ú [u:], ü [y], ű [y:]. Observa-se que ao pronunciar a [ɒ], á [a:], o [o], u [u] e ú [u:] a língua recua, mas já avança durante a pronúncia de e [ɛ], é [e:], i [i], í [i:], ö [ø], ő [ø:], ü [y] e ű [y:]. Portanto, a [ɒ], á [a:], o [o], u [u] e ú [u:] levam o nome de vogais posteriores, enquanto e [ɛ], é [e:], i [i], í [i:], ö [ø], ő [ø:], ü [y] e ű [y:] – anteriores. Nessa divisão baseia-se o conceito inteiro da harmonia vocálica, pois as vogais presentes na palavra determinam a vogal no sufixo gramatical (cf. Mroczko 1973: 29): as palavras húngaras sendo classificadas como pertencentes ao grupo posterior (com vogais posteriores) ou anterior (com vogais anteriores), os sufixos classificam-se, na maioria dos casos, da mesma maneira ex. compare-se *a* *iskolában* ‘na escola’ e *a* *hegyben* ‘na montanha’. A harmonia vocálica desempenha um papel importante, já que essa classificação é um dos fatores segundo os quais será agrupada a conjugação verbal no presente artigo, as terminações pessoais húngaras comportando-se como sufixos. Para dar um exemplo, vejamos como a harmonia vocálica se realiza na conjugação de três verbos regulares: *rajzol* ‘desenhar’, *szeret* ‘amar’ e *üt* ‘bater’ no Presente do Indicativo (húng. *kéjlesztő mód*):

	rajzol ‘desenhar’	szeret ‘amar’	üt ‘bater’
én	rajzol- o -k	szeret- e -k	üt- ő -k
te	rajzol-sz	szeret-sz	üt-sz
ő, ön	rajzol-	szeret-	üt-
mi	rajzol- u -nk	szeret- ü -nk	üt- ü -nk
ti	rajzol-t- o -k	szeret-t- e -k	üt-t- ő -k
ők, önök	rajzol-n- a -k	szeret-n- e -k	üt-n- e -k

Tabela 1. Conjugação dos verbos *rajzol*, *szeret* e *üt* no Presente do Indicativo.

3.2. Conjugação definida e indefinida

A classificação dos verbos húngaros é muito diferente da que podemos observar nas línguas indo-europeias. O húngaro possui dois paradigmas verbais completos, que se chamam conjugações indefinida e definida. Varga (2020, p. 39) levanta esse tema intrigante, uma vez que o húngaro possui, além disso, um artigo definido.

Funcionalmente, um destes paradigmas é essencialmente redundante: o artigo definido ~ indefinido (ou a falta de artigo) seria um dispositivo gramatical suficiente para distinguir a relação definido ~ indefinido [...]. No entanto, em húngaro, continuamos a usar dois tipos de conjugação: um verbo sem objeto ou com um objeto indefinido pertence à conjugação indefinida, no entanto, se o objeto for definido, não é apenas marcado pelo substantivo que atua como objeto, mas também pelo verbo: neste caso, temos de escolher os sufixos de número ou de pessoa apropriados do paradigma verbal definido.

Dito isto, a conjugação indefinida (húng. *határozatlan ragozás*), também chamada de conjugação do sujeito (húng. *alanyi ragozás*) ou conjugação geral (húng. *általános ragozás*) emprega-se quando o objeto da frase é indefinido.

(4) a. [Egy]⁴ képet **rajzolk**.

‘Desenho uma imagem’.

Também a empregamos quando a frase não tem objeto de todo, portanto, quando ela se concentra no sujeito (daí o nome “conjugação do sujeito”):

(4) b. *Mindennap* [-] **olvasok**.

‘Leio [-] todos os dias’.

Por sua vez, a conjugação definida (húng. *határozott ragozás*), também chamada de conjugação do objeto (húng. *tárgyas ragozás*) emprega-se quando o objeto (húng. *tárgy*) da frase é definido. O objeto pode estar expresso de forma explícita, com frequência precedido do artigo definido *a / az*:

(5) a. *A képet* **rajzolom**.

‘Desenho **a** imagem’

Mas podemos também exprimi-lo de maneira implícita, p. ex.

(5) b. **Köszönöm**.

‘Agradeço / Obrigado’.

O verbo *köszön* ‘agradecer’ no exemplo mostrado acima está na sua forma definida, porque em geral agradecemos, implicitamente, algo concreto. Este simples *köszönöm* pode referir-se e, por conseguinte, também estender-se para um objeto definido tal como:

(5) c. *Köszönöm a segítségét*.

‘Agradeço a tua ajuda’.

Até possível que se estenda para uma oração subordinada inteira, como em:

(5) d. *Köszönöm, hogy itt jöttél*.

‘Obrigado por teres vindo’.

⁴ O uso do artigo indefinido *egy* não é obrigatório, pelo que o colocámos entre parênteses. Além disso, optámos por colocá-lo para mostrar de forma mais visível a distinção da conjugação definida, que ocorre frequentemente com um objeto acompanhado do artigo definido.

Os verbos *tud* ‘saber’ e *ért* ‘perceber’ comportam-se da mesma maneira como *készön*, ou seja ocorrem mais frequentemente na conjugação definida (ex. tudom ‘sei’, értem ‘percebo’) pela mesma razão: sabe-se e percebe-se, em geral, algo definido de que se está a falar:

Os húngaros também recorrem à conjugação definida no que toca aos nomes próprios (Mroczko, 1973, p. 157), dado que os nomes próprios denotam algo ou alguém específico e concreto:

(5) e. **Meglátta** Tamást.

‘Viu o Tomás’.

O mesmo acontece com as palavras que empregam os sufixos possessivos (esses sufixos são um traço característico das línguas aglutinantes):

(5) f. **Szeretem** anyámat.

‘Amo a minha mãe’.

Note-se um facto importante: nem todos os verbos possuem uma conjugação definida, porque nem todos necessitam de um objeto, por exemplo os verbos *dolgozik* ‘trabalhar’ e *alszik* ‘dormir’ pertencem aos chamados verbos sem objeto, (húng. *tárgyatlan igék*), isto é, verbos intransitivos. Como não se pode “dormir algo”, esses verbos só dispõem de formas indefinidas.

Podemos observar a diferença na morfologia entre as duas conjugações com base nas tabelas abaixo.

Primeiro, olhemos para o verbo *rajzol* ‘desenhar’, que pertence ao grupo posterior (com vogais posteriores):

pessoa	rajzol ‘desenhar’	
	conjugação indefinida	conjugação definida
én	rajzol-ok	rajzol-om
te	rajzol-sz	rajzol-od
ő, ön	rajzol-	rajzol-ja
mi	rajzol-unk	rajzol-juk
ti	rajzol-tok	rajzol-játok
ők, önök	rajzol-nak	rajzol-ják

Tabela 2. O verbo *rajzol* nas suas conjugações indefinida e definida no Presente do Indicativo.

Agora, vejamos o verbo *szeret* ‘amar’, que consiste em vogais anteriores, portanto, faz parte do grupo anterior:

	szeret ‘amar’	
peessoa	conjugação indefinida	conjugação definida
én	szeret-ek	szeret-em
te	szeret-sz	szeret-ed
ő, ön	szeret-	szeret-i
mi	szeret-ünk	szeret-jük
ti	szeret-tek	szeret-itek
ők, önök	szeret-nek	szeret-ik

Tabela 3. O verbo *szeret* nas suas conjugações indefinida e definida no Presente do Indicativo.

Por fim, analisemos o verbo *üt* ‘bater’, que, tal como *szeret*, contém vogais anteriores, mas pronunciadas com um arredondamento dos lábios (ü), portanto a sua conjugação difere ligeiramente da do verbo acima:

	üt ‘bater’	
peessoa	conjugação indefinida	conjugação definida
én	üt-ök	üt-öm
te	üt-sz	üt-öd
ő, ön	üt-	üt-i
mi	üt-ünk	üt-jük
ti	üt-tök	üt-itek
ők, önök	üt-nek	üt-ik

Tabela 4. O verbo *üt* nas suas conjugações indefinida e definida no Presente do Indicativo.

4. A morfologia do Conjuntivo em húngaro

Uma das maiores diferenças entre a morfologia do Conjuntivo português e o húngaro consta nos tempos verbais. Enquanto o Conjuntivo português possui seis tempos verbais, o seu equivalente húngaro não depende do tempo verbal da oração principal: as formas são sempre as mesmas.

A desinência do Conjuntivo húngaro é *j*. No entanto, este *j*, dependendo da terminação da forma verbal de base (ou seja, verbo na 3ª pessoa do singular no Presente do Indicativo), pode sofrer várias mudanças. Dito isto, no presente estudo limitar-nos-emos à categoria mais abrangente, ou seja, naquela em que o *j* não sofre mudança. Analisaremos três verbos: *rajzol* ‘desenhar’ já conhecido, *enged* ‘permitir’ e *tör* ‘quebrar’. *Szeret* ‘amar’ e *üt* ‘bater’, que já apareceram, não estão aqui incluídos, porque pertencem à categoria dos verbos em que ocorrem mudanças

4.1. Verbos com vogais posteriores

Vejamos o verbo *rajzol* ‘desenhar’, primeiro nas suas formas indefinidas.

rajzol ‘desenhar’		
conjugação indefinida		
peessoa	Indicativo	Conjuntivo
én	rajzolak	rajzol-j-ak
te	rajzolsz	rajzol-j-ál / rajzol-j
ő, ön	rajzol	rajzol-j-on
mi	rajzolunk	rajzol-j-unk
ti	rajzoltok	rajzol-j-atok
ők, önök	rajzolnak	rajzol-j-anak

Tabela 5. A conjugação indefinida do verbo *rajzol* no Indicativo e Conjuntivo.

Repare-se que a 2ª pessoa do singular dispõe de duas formas possíveis no Conjuntivo. Embora ambas sejam equivalentes, a forma mais curta é muito mais comum (Szita & Görbe, 2010, p. 72). Isso aplica-se tanto às formas indefinidas, como às definidas, o que veremos adiante.

Vejamos agora a conjugação definida desse verbo:

rajzol ‘desenhar’		
conjugação definida		
peessoa	Indicativo	Conjuntivo
én	rajzolom	rajzol-j-am
te	rajzolod	rajzol-j-ad / rajzol-d
ő, ön	rajzolja	rajzol-j-a
mi	rajzoljuk	rajzol-j-uk
ti	rajzoljátok	rajzol-j-átok
ők, önök	rajzolják	rajzol-j-ák

Tabela 6. A conjugação definida do verbo *rajzol* no Indicativo e Conjuntivo

Destaca-se o facto de que, na conjugação definida, as formas conjuntivas da 3ª pessoa do singular e o plural inteiro coincidem com as do Indicativo. Contudo, isso só acontece no caso dos verbos com vogais posteriores.

4.2. Verbos com vogais anteriores

Neste grupo, olhemos de perto para o verbo *enged* ‘permitir’. Eis a sua conjugação indefinida:

enged ‘permitir’		
conjugação indefinida		
peessoa	Indicativo	Conjuntivo
én	engedek	enged-j-ek
te	engedsz	enged-j-él / enged-j
ő, ön	enged	enged-j-en
mi	engedünk	enged-j-ünk
ti	engedtek	enged-j-etek
ők, önök	engednek	enged-j-enek

Tabela 7. A conjugação indefinida do verbo *enged* no Indicativo e Conjuntivo

Agora, observemos a sua variante definida:

	enged 'permitir'	
	conjugação definida	
pessoa	Indicativo	Conjuntivo
én	engedem	enged-j-em
te	engeded	enged-j-ed / enged-d
ó, ön	engedi	enged-j-e
mi	engedjük	enged-j-ük
ti	engeditek	enged-j-étek
ók, önök	engedik	enged-j-ék

Tabela 8. A conjugação definida do verbo *enged* no Indicativo e Conjuntivo

Note-se que a única forma coincidente entre os dois modos é *engedjük*, contrariamente aos verbos que contêm vogais posteriores.

4.3. Verbos com vogais anteriores pronunciadas com o arredondamento dos lábios

Tomemos como exemplo do verbo *tör* 'quebrar', cuja variante indefinida é:

	tör 'quebrar'	
	conjugação indefinida	
pessoa	Indicativo	Conjuntivo
én	török	tör-j-ek
te	törsz	tör-j-él / tör-j
ó, ön	tör	tör-j-ön
mi	törünk	tör-j-ünk
ti	törtök	tör-j-etek
ók, önök	törnek	tör-j-enek

Tabela 9. A conjugação indefinida do verbo *tör* no Indicativo e Conjuntivo

Veja-se que a única diferença na conjugação do Conjuntivo entre os verbos com vogais anteriores e os verbos com vogais anteriores pronunciadas com os lábios arredondados está na terminação da 3ª pessoa do singular na conjugação indefinida (comparem-se *-jen* e *-jön*).

Eis as formas definidas do verbo *tör*:

	tör 'quebrar'	
	conjugação indefinida	
pessoa	Indicativo	Conjuntivo
én	Töröm	tör-j-em
te	Töröd	tör-j-ed / tör-d
ó, ön	Töri	tör-j-e
mi	Törük	tör-j-ük
ti	Törítek	tör-j-étek
ók, önök	Törük	tör-j-ék

Tabela 10. A conjugação definida do verbo *tör* no Indicativo e Conjuntivo

5. Os contextos do uso do Conjuntivo em húngaro

Segundo Varga (2020, p. 67) podemos dividir o uso do modo Conjuntivo em húngaro nas seguintes categorias:

5.1. Na oração subordinada

5.1.1. Nas orações subordinadas finais

O uso do Conjuntivo na oração subordinada final resulta da ligação lógica entre as duas orações. Varga enumera neste lugar as características deste uso do Conjuntivo, as mais importantes sendo:

- a) O prefixo que não se separa do verbo

Um dos traços principais dos verbos húngaros é o facto de se poder separar o prefixo do verbo em alguns contextos, p. ex.:

(6) *Elmegyek.*

‘Saio’ (Indicativo).

Mas:

(7) *Menj el!*

‘Sai!’ (Imperativo).

O Conjuntivo, por outro lado, acarreta a ordem direta dos verbos com prefixo (húng. *igekötős igék*), isto é, os verbos vão juntos com os seus prefixos. Este fenómeno também prova que não se trata de um pedido real, senão empregar-se-ia o Imperativo, que separa o prefixo do verbo. Olhemos para a seguinte frase:

(8) *Azért jöttem Magyarországra, hogy **megtanuljak** magyarul.*

‘Vim para a Hungria para aprender húngaro’.

Observa-se que o prefixo *meg-* não se separa do verbo.

- b) A existência de um paradigma verbal completo

Como já tínhamos dito, o Conjuntivo húngaro possui, contrariamente ao Imperativo, um paradigma verbal completo: todas as pessoas têm as suas próprias formas verbais.

5.1.2. Nas orações subordinadas conjuntivas evocadas pela(s) marca(s) semântica(s) específica(s) do predicado na oração principal

A característica comum destes predicados é que exprimem juízos de valor, emoções, vontades, desejos: por outras palavras, a atitude do locutor em relação ao acontecimento ou ao facto descrito na oração subordinada. Podemos elencar aqui exemplos como *fontosnak tart valamit* ‘considerar algo importante’, *lebetőve tesz valamit* ‘possibilitar algo’, *elvár valamit* ‘esperar algo’ e *engedélyez valamit* ‘permitir algo’. Estes predicados da oração principal são utilizados nas orações subordinadas a fim de intensificarem o carácter incerto, duvidoso, presumido, suposto, desejado, etc. da ação ou do acontecimento.

Varga (2020, p. 69) divide os predicados mais frequentes que desencadeiam o uso do modo Conjuntivo nas orações subordinadas nos seguintes grupos:

a) predicados que exprimem a avaliação racional, p. ex.

(9) *Fontos, hogy tanuljál.*

‘É importante que comas’.

b) predicados que exprimem permissão ou proibição, p. ex.

(10) *Megtiltom, hogy menjél a barátáiddal.*

‘Proíbo-te de ires com os teus amigos’.

c) predicados que exprimem objetivo, intenção, vontade, p. ex.

(11) *Sokat igyekszem arra, hogy a jegyeim jók legyenek.*

‘Esforço-me muito para que as minhas notas sejam boas’.

d) predicados que exprimem desejo, p. ex.

(12) *Akarom, hogy azt csináld.*

‘Quero que faças isso’.

5.2. O uso na oração principal

O uso do Conjuntivo na oração principal é muito raro em húngaro. Varga (2020, p. 67) só elenca aqui duas construções:

a) a do tipo *El kell menjek* ‘tenho de ir’, *Kell siessek* ‘tenho de me despachar’

Esta construção coexiste com mais duas: *(nekem) el kell mennem*, que emprega um Infinitivo flexionado, e *(én) el kell, bogy menjek*, que emprega o Conjuntivo. Todas as três têm o mesmo significado – “Tenho de ir”. De facto, a construção do tipo *el kell menjek* evoluiu a partir de *el kell, bogy menjek*, tendo-se livrado da conjunção *bogy* ‘que’.

b) a do tipo *Van / nincs mit felvegyek* ‘(Não) tenho o que vestir’, *Van / nincs kivel beszélgessek* ‘(Não) tenho com quem falar’

Esta construção provém supostamente de orações compostas subordinadas de sujeito nas quais o predicado da oração principal é a forma singular da 3ª pessoa do verbo “ser”. A “palavra indicadora” da oração principal é um pronome demonstrativo adjetival cujo significado é expresso pela oração subordinada introduzida pela conjunção do pronome relativo, o que se pode ilustrar da seguinte maneira:

Van / nincs (olyan), amit felvegyek > *Van / nincs mit felvegyek*

‘(Não) tenho (tal coisa) o que vestir’ > ‘(Não) tenho o que vestir’

6. A análise do emprego do modo Conjuntivo em português e húngaro com base em *As Intermitências da Morte* de José Saramago

Para compararmos os modos Conjuntivos em português e em húngaro, servimo-nos de *As Intermitências da Morte* de José Saramago na versão original portuguesa (2005) e na tradução para o húngaro intitulada *Halálszjünet*, feita por Pál Ferenc (2007). Escolhemos fragmentos equivalentes em ambas as versões, mas além disso também queríamos estabelecer a frequência com a qual este modo aparece em cada uma destas línguas. Para tal, foram contadas as ocorrências do Conjuntivo no original e na tradução. Note-se que nos baseámos unicamente na obra de Saramago, portanto as conclusões tiradas, embora, até certo ponto, denotadoras do emprego do Conjuntivo, podem não se aplicar a cem por cento à frequência de uso deste modo no dia a dia, visto tratar-se de linguagem literária divergindo, em maior ou menor grau, da linguagem coloquial.

O número de formas que conseguimos encontrar foi o seguinte. No caso do português, que divide o Conjuntivo em tempos verbais, colocámos o número específico das formas de cada tempo que foram encontradas. A coluna destinada ao húngaro só contém o número total, uma vez que a língua húngara não distingue entre tempos diferentes do Conjuntivo, contrariamente à portuguesa.

	Português		Húngaro
	O total de formas do Conjuntivo encontradas	897	
		Presente	377
		Pretérito Imperfeito	330
		Futuro	105
		Pretérito Mais-Que-Perfeito	62
		Pretérito Perfeito	22
		Futuro Perfeito	1

Tabela 11. O total de formas do Conjuntivo encontradas na versão original e na tradução húngara do romance *As Intermittências da Morte* de José Saramago

Observa-se que o português emprega o Conjuntivo com uma frequência muito maior do que o húngaro; aos 490 exemplos recolhidos da tradução húngara opõem-se os 897 encontrados na versão original portuguesa. O tempo mais comumente usado, com 377 formas, é o Presente do Conjuntivo; por outro lado, repara-se o Futuro Perfeito do Conjuntivo, que só aparece uma vez no texto inteiro. Não é nada surpreendente que o Imperfeito do Conjuntivo, tal como o Presente do Conjuntivo, goze de numerosas ocorrências, tratando-se, afinal, de um texto literário. Também não é de espantar o número das formas do Futuro do Conjuntivo; visto que o texto contém muitas orações principais no Presente e Futuro do Indicativo, é natural observarmos o Futuro do Conjuntivo, que está intimamente ligado a ambos. O que pode, de facto, surpreender, é que, apesar de o Pretérito Perfeito do Conjuntivo e o Presente do Conjuntivo serem ambos relacionados com o Presente do Indicativo, o Pretérito Perfeito do Conjuntivo só apareça 22 vezes, enquanto o Presente do Conjuntivo foi encontrado, nada mais nada, menos do que 377 vezes. Poder-se-ia esperar muito mais ocorrências do primeiro, dada a imensa popularidade do segundo.

No que toca ao húngaro, o número muito mais reduzido de formas do Conjuntivo pode ser explicado de duas maneiras:

a) o Conjuntivo húngaro tem um emprego muito mais restrito do que o português, não se usando, por exemplo, em orações condicionais ou adverbiais que exprimem o futuro; no primeiro caso, o húngaro emprega as formas do modo condicional; no outro, o Futuro do Indicativo, em húngaro seria: “*Se **seria** rico, **compraria** uma casa grande” (hún. *Ha gazdag **lennék**, nagy házat **vennék***) e “*Quando **serei** grande, **serei** doutor” (hún. *Amikor nagy **leszek**, orvos **leszek***);

b) às vezes, no que se refere ao uso independente do modo Conjuntivo, existem formas que, segundo os critérios da gramática portuguesa (veja-se *Nova Gramática do Português Contemporâneo* de Cunha e Cintra (2017)), seriam consideradas como as do Conjuntivo, mas em húngaro são atribuídas ao Imperativo.

Antes de passarmos à análise, propriamente dita, convém realçar que nem cada uso do Conjuntivo em português equivale ao respetivo emprego do Conjuntivo em húngaro. Por exemplo, o húngaro emprega os tempos do Indicativo, onde o português recorre ao Futuro do Conjuntivo. Por esta razão, nem cada exemplo do Conjuntivo recolhido da versão portuguesa será acompanhado do Conjuntivo na tradução húngara. Sempre este seja o caso e se mostra necessário, colocaremos um comentário com a tradução literal entre parênteses.

6.1. Usos comuns

Comecemos pelos usos comuns do Conjuntivo em ambas as línguas, que conseguimos encontrar no romance de Saramago. Note-se que, por falta de espaço, só nos podemos limitar a alguns exemplos que consideramos os mais representativos. São estes:

a) predicados que exprimem permissão:

(13) a. Quanto a ter-se apaixonado por mim, não espere que lhe **responda**, há certas palavras que estão proibidas na minha boca. (p. 205)

(13) b. *Arra meg, hogy belém szeretett, ne várja, hogy valamit is **válaszoljak**, bizonyos szavak nem hagyhatják el a száját.* (p. 240)

b) predicados que exprimem vontade:

(14) a. A igreja nunca se lhe pediu que **explicasse** fosse o que fosse (...). (p. 20)

(14) b. *Az egyháztól soha, semmilyen körülmények között nem kérték, hogy valamit is **megmagyarázzon** (...).* (p. 22)

(15) a. Perante a gravidade da situação, o ministro do interior decidiu mostrar o seu poder ao desconhecido inimigo, ordenando (...) que os espias **intensificassem** a acção investigadora (...). (p. 49)

(15) b. *A helyzet súlyosságát látva, a belügyminiszter úgy döntött, megmutatja hatalmát az ismeretlen ellenségnek, (...) megparancsolta, hogy a besúgók **fokozzák** a nyomozati tevékenységet (...).* (p. 57)

c) predicados que exprimem avaliação racional:

(16) a. A única [responsabilidade] que nos interessa neste momento é que **faça** chegar a proposta (...). (p. 50)

(16) b. *Minket ebben a pillanatban csak az érdekel, hogy **jutassa el** javaslatunkat (...).* (p. 58)

(17) a. O importante é (...) que **mantenhamos** a fachada (...). (p. 52)

(17) b. *Az a fontos, hogy a látszatot **fenntartsuk** (...).* (p. 61)

d) orações adverbiais finais:

(18) a. [S]e as fazemos não é apenas para que nos **respondam** o que nesse momento necessitamos que os interpelados **escutem** da sua própria boca, é também para que se **vá preparando** o caminho às futuras respostas. (p. 19)

(18) b. *[N]emcsak azért tesszük fel őket, hogy azt **válaszolják**, amit abban a pillanatban éppen hallani szeretnénk a megkérdezettek szájából, hanem azért is, hogy **előkészítsük** az utat a jövőbeli válaszokhoz. (lit. “para que **preparemos**”) (p. 21)*

(19) a. Depois, as duas irmãs, com mil cautelas para que não **resvalasse**, receberam o corpo do pai (...). (p. 43)

(19) b. *Azután a két nővér óvatosan, nobody **lecsúszon**, karjába vette édesapjuk testét (...).* (p. 49)

(20) a. Providenciaremos para que esses [os registros] **desapareçam** também. (p. 51)

(20) b. *Majd tesszünk róla, hogy azok [a felvételek] is **eltűnjenek**.* (p. 60)

(21) a. [A] mesma morte existe desde sempre e não se vislumbra nenhum motivo para que **precisasse** de mudar de cara ao longo dos tempos (...). (p. 129)

(21) b. [A] *kezdetek óta ugyanaz a halál létezik, és nincsen semmi oka annak, hogy az idők során megváltoztassa az arcát (...).* (lit. “para que **mudasse** de cara”) (p. 151)

(22) a. Afastou-se para a deixar passar, fechou a porta, tudo devagar, lentamente, para que o coração não lhe **explodisse**. (p. 206)

(22) b. *Félreállt, hogy utat engedje, bezárta az ajtót, lassan, alig mozdulva, nehogy **szétrobbanjon** a szíve.* (p. 241)

Repare-se que, por vezes, o tradutor opta por um verbo diferente do usado por Saramago, p. ex. Em (23) a. o autor português exprime um desejo, enquanto em (23) b. o tradutor húngaro escolheu uma permissão:

(23) a. [A] nossa especialidade, se quer que lhe **dê** uma imagem para compreender melhor, é a balística. (p. 19)

(23) b. [A] *mi legfőbb jellemzőnk, ha megengedi, hogy egy képpel érthetőbbé **tegyem**, a ballisztika.* (lit. “se permite que...”) (p. 20)

Dito isto, a mudança do verbo nos casos acima mencionados não resultou na eliminação do emprego do Conjuntivo.

6.2. Usos diferentes

Observemos agora de perto algumas frases recolhidas do texto, onde o português emprega o Conjuntivo, enquanto o húngaro recorre a outros modos:

a) orações condicionais com uma solução hipotética ou irrealizável:

(24) a. As famílias dos quatro seguintes vigilantes, se **soubessem** o que se está a passar aqui, não lhe chamariam assim. (p. 58)

(24) b. *A négy következő felvigyázó családja, ha **tudná**, mi történik itt, bizonyosan nem így vélekedne.* (lit. “*se **saberiam**”) (p. 68)

b) conjunções concessivas:

(25) a. Embora esta informação já **tenha sido** dada antes (...). (p. 128)

(25) b. *Bár erről az előbb már **szóltunk** (...).* (lit. “*embora já **falámos** disso”) (p. 150)

c) expressão de dúvida no uso independente:

(26) a. Talvez, meu caro, o seu ministro lhe **esteja** parecendo demasiado cínico. (p. 53)

(26) b. *Kedves barátom, lebet, hogy túlontúl cinikusnak tartja a miniszterét.* (lit. “*talvez **acha** o seu ministro demasiado cínico”) (p. 62)

e) expressão de dúvida na oração subordinada:

(27) a. Não creio sequer que ela **exista** (...). (p. 55)

(27) b. *Nem hiszem, hogy volna* (...). (lit. “*não creio que [a] **haveria**”) (p. 65)

Note-se que, por ser necessário usar em húngaro, o Conjuntivo nas orações finais, mesmo que elas tenham o mesmo sujeito que está nas orações principais, na tradução húngara observa-se o Conjuntivo onde, no original, o autor se serviu de um simples Infinitivo:

(28) a. [M]as é fácil imaginar que, colhidos de surpresa como toda a gente, ainda não estejamos preparados para **enunciar** uma primeira ideia sobre as origens do fenómeno e sobre as suas implicações, tanto as imediatas como as futuras. (p. 16)

(28) b. *[M]indazonáltal gondolják el, mivel minket is olyan meglepetésként ért mindez, mint akárki más, még nem vagyunk abban a helyzetben, hogy valamit nyilatkozhassunk a jelenség eredetéről és közvetlen, illetve távolabbi kibatásairól* (lit. “para que **possamos enunciar**”) (p. 17)

(29) a. Esse pobre diabo não tem remédio possível, nem valia a pena perder tempo a **operá-lo**, dizia o cirurgião. (p. 12)

(29) b. *Ezen a szegény ördögön már semmi sem segít, kár is időt pazarolni arra, hogy megoperáljuk, mondtá a sebész.* (lit. “perder tempo para que o **operemos**”) (p. 12)

Em (29) b. o tradutor optou pela 1ª pessoa do plural para dar a perceber que seriam o cirurgião e a sua equipa a operar “esse pobre diabo”. Aliás, é um fenómeno frequente os húngaros usarem a 1ª pessoa do plural como este tipo de sujeito geral.

(30) a. Nem sequer um daqueles acidentes de automóvel tão frequentes em ocasiões festivas, quando a alegre irresponsabilidade e o excesso de álcool se desafiam mutuamente nas estradas para **decidir** sobre quem vai conseguir chegar à morte em primeiro lugar. (p. 11)

(30) b. *Még autóbaleset sincs, pedig ez nem ritka az olyan ünnepi alkalmakkor, amikor a felszabadult szeretlenség és a kelletténél több alkohol versenyre kell az utakon, hogy dűlőre vigye, kié az előbbség a halálba vezető úton.* (p. 11)

Considerações finais

O português e o húngaro são duas línguas que, teoricamente, não têm nada a ver uma com a outra, no entanto, o modo Conjuntivo é comum às duas línguas. Existe, porém, uma enorme diferença no que diz respeito à abordagem deste modo verbal, dependendo dos países das línguas mencionadas, pois os manuais de húngaro, frequentemente, nem sequer mencionam que o Conjuntivo nessa língua existe. Devido ao facto de esse modo verbal coincidir, morfológicamente, com o Imperativo, os manuais atribuem o Conjuntivo ao Imperativo (veja-se *Halló, itt Magyarország!*, um dos manuais conhecidos de húngaro, no qual só aparece a questão do *felszólító mód*, o Imperativo), pelo que os aprendentes são levados a pensar que o Conjuntivo não existe na dita língua. Varga (2020) prova que isso não é verdade, já que:

a) o modo Imperativo é, por excelência, defetivo e, nem todas as pessoas, possuem as suas próprias terminações verbais; o Conjuntivo, por sua vez, preenche esta lacuna, dispondo de um paradigma verbal completo;

b) há uma enorme diferença entre as frases com verdadeiros Imperativos e as que só citam estes Imperativos; como não se pode omitir a conjunção *hogy* ‘que, para que’ nas orações subordinadas (p. ex. nas frases como *Kívánok, hogy jól menjen* ‘Desejo que corra bem’), não se pode tratar de um verdadeiro imperativo, uma vez que um verdadeiro imperativo permitiria omitir esta conjunção; além disso, podemos encontrar frases que contêm formas com a desinência -j- (ou seja, desinência do Conjuntivo húngaro) sem serem imperativas. Seremos, então, levados a concluir que o Conjuntivo é, portanto, um modo existente em húngaro e que, tendo valores diferentes, estes dois modos deveriam ser distinguidos um do outro. Já que a língua húngara, como acabamos de mostrar, dispõe do Conjuntivo, o nosso estudo revelou que, sendo as línguas apresentadas distantes do ponto de vista tipológico e genealógico, possuem muitos traços comuns quanto ao emprego do modo em questão.

Com base na análise de um *corpus* de textos paralelos nas duas línguas, constituído pelo romance *As Intermittências da Morte* de José Saramago no original e na tradução húngara, chegámos à conclusão de que o português prevalece no que se refere à frequência de uso do Conjuntivo, dependendo o seu uso de vários contextos e que nos conduzem à utilização deste modo verbal em português, onde o húngaro tem de recorrer a outros modos verbais. No entanto, o facto de o húngaro não possuir um equivalente formal da construção “para + infinitivo”, tão popular em português, e, por conseguinte, ser obrigado a recorrer ao uso do Conjuntivo, nesse tipo de contextos, faz com que também não seja raro encontrarmos formas conjuntivas ao lermos textos escritos na língua húngara.

Também não nos podemos esquecer de que o Conjuntivo português se reparte por seis tempos diferentes, enquanto o húngaro só possui um tempo do Conjuntivo. Por causa desta “limitação”, os estudantes húngaros enfrentam muitas peculiaridades e dificuldades quando confrontados com a aquisição da língua portuguesa, porque a sua língua materna, o húngaro, no que toca ao Conjuntivo, é muito mais acessível do que o português. Apesar de todas as diferenças, note-se, no entanto, que ambas as línguas têm mais em comum do que se poderia esperar à primeira vista, já que o uso do número de contextos coincidentes nas duas línguas, é indiscutível.

Levando em conta os resultados da presente análise, seria desejável que, estudos comparativos de línguas tão distantes, como o português e o húngaro, se tornem um fenómeno muito mais frequente, visto que nos podem levar a conclusões pioneiras e facilitar o entendimento destas duas línguas, nas suas semelhanças e diferenças, tanto por aqueles que as ensinam, como por parte daqueles que as aprendem.

Referências bibliográficas

- Alves, B. P., Abílio et al. (2022). *Dicionário da Língua Portuguesa*. Porto Editora;
- Cunha, C., Cintra, L. (2017). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lexikon;
- Csepregi, M. (2014). Evidencialitás a hanti nyelvjáráásokban. Havas, F., Horváth K., Kugler, N., Vladár, Zs. (szerk.) *Nyelvben a világ: Tanulmányok Ladányi Mária tiszteletére*, 99-107. Tinta Könyvkiadó;
- Erdős, J., Prileszky, Cs. (2002). *Halló, itt Magyarország! Magyar nyelvkönyv külföldieknek*. Akadémiai Kiadó;
- H. Varga, M. (2020). *Rendbagyó nyelvtörténet*. Károli Gáspár Református Egyetem;

- Mroczko, E. (1973). *Język węgierski dla początkujących*. Wiedza Powszechna;
- Magyar Értelmező Kéziszótár. (2003). Akadémiai Kiadó;
- Pomozsi, P. (1991). Néhány gondolat a magyar „konjunktívusz”-ról. *Dolgozatok a magyar mint idegen nyelv és a hungarológia köréből* 23. Budapest;
- Saramago, J. (2005). *As Intermitências da Morte*. Companhia das Letras;
- Saramago, J. (2007). *Halálszünet* [trad. Pál Ferenc]. Európa Könyvkiadó;
- Szita, Sz., Görbe, T. (2010). *Gyakorló magyar nyelvtan. A Practical Hungarian Grammar*. Akadémiai Kiadó.



**A RELAÇÃO ENTRE LÍNGUA, CULTURA E
IDENTIDADE NOS PRINCIPAIS JORNAIS
IMPRESSOS TIMORENSES**

Érica Marciano de Oliveira

Agripina Yolanda Faria Bobo

Bakhita Paulo Freitas Fernandes Flor

Lucilda dos Santos

Érica Marciano de Oliveira⁵
Agripina Yolanda Faria Bobo⁶
Bakhita Paulo Freitas Fernandes Flor⁷
Lucilda dos Santos⁸

A relação entre Língua, Cultura e identidade nos principais jornais impressos timorenses

The relationship between language, culture and identity in the main timorous printed newspapers

Resumo: A língua, como prática social, se concretiza a partir de situações de comunicação em suas dimensões sócio-históricas e culturais (Bakhtin, 2016). As identidades culturais dos interagentes se constituem nos espaços discursivos em que circulam os valores compartilhados (Hall, 2000). A partir dessas concepções, o presente estudo busca analisar a relação entre língua, cultura e identidade nos principais jornais impressos de Timor-Leste. Esta pesquisa se caracteriza como quantitativa e qualitativa, com realização do mapeamento e levantamento das línguas nos jornais, quantificação e interpretação dos dados gerados, além das percepções dos participantes do Grupo de Estudo e Pesquisa em Língua Portuguesa (GEPLP) em relação aos resultados. A pesquisa mostra que os jornais impressos representam o multilinguismo de Timor-Leste e o uso dessas línguas está associado aos temas de interesse dos leitores.

Palavras-chave: línguas de Timor-Leste; cultura; identidade; gêneros jornalísticos; multilinguismo

Abstract: Language, as a social practice, is realized through communication situations in their socio-historical and cultural dimensions (Bakhtin, 2016). The cultural identities of the interactants are constituted in the discursive spaces in which shared values circulate (Hall, 2000). Based on these concepts, this study analyzes the relationship between language, culture, and identity in East Timor's main print newspapers. This research is characterized as quantitative and qualitative, with mapping and survey of the languages in the newspapers, quantification, and interpretation of the data generated, as well as the perceptions of the Grupo de Estudo e Pesquisa em Língua Portuguesa (GEPLP) participants about the results.

⁵ Doutora em Linguística, na área de Sociolinguística e Dialectologia, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora Leitora do Programa Leitorado Guimarães Rosa (IGR/MRE - Brasil) na Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL) – Faculdade de Educação, Artes e Humanidades (FEAH), Departamento de Ensino de Língua Portuguesa –, em Díli, República Democrática de Timor-Leste.

⁶ Mestranda em Ensino de Língua Portuguesa no Contexto de Timor-Leste na Universidade Nacional Timor Lorosa'e, em parceria com a Universidade do Porto – Portugal. Licenciada em Ensino de Língua Portuguesa na FEAH – UNTL.

⁷ Mestranda em Português Língua Segunda/Estrangeira no Departamento de Estudos Portugueses e Estudos Românicos da Faculdade de Letras da Universidade do Porto - Portugal. Licenciada em Ensino de Língua Portuguesa na FEAH – UNTL.

⁸ Mestranda em Educação na área de Línguas e Literaturas na Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL), em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) - Brasil. Licenciada em Ensino de Língua Portuguesa na FEAH – UNTL.

The research shows that printed newspapers represent East Timor's multilingualism, and the use of these languages is associated with the topics of interest to the newspapers' readers.

Keywords: languages of East Timor; culture; identity; journalistic genres; multilingualism

Introdução

Língua, cultura e identidade é uma relação intrínseca, imanente, uma vez que não há cultura sem língua e a identidade é construída por meio da língua e cultura. Essa interrelação está inserida nas teias das relações sociais e passa por transformações, como a sociedade (Coelho & Mesquita, 2013).

A língua, como prática social, se concretiza a partir de situações de comunicação em suas dimensões sócio-históricas e culturais (Bakhtin, 2016). Dentre variadas situações de comunicação, o gênero discursivo “jornal” representa as noções dinâmicas que atuam na sociedade e possibilita analisá-las nas perspectivas linguísticas, culturais e identitárias, que, nos espaços discursivos, nos quais circulam os valores compartilhados, se constituem as identidades culturais dos interagentes de uma sociedade (Hall, 2000).

Considerado um macrogênero (Martin & Rose, 2008), por abrigar outros gêneros discursivos jornalísticos, o jornal é uma importante fonte de pesquisa. Embora seja uma fonte de dados para pesquisas históricas e historiográficas, os jornais atuais têm sido investigados por pesquisadores da Sociolinguística e de outras áreas da Linguística pela sua característica multimodal de comunicação e por representar o uso da fala contemporânea de uma sociedade.

Sendo Timor-Leste um país multilíngue e multicultural, em que se estima haver pelo menos 30 línguas nacionais, incluindo suas variedades; além das línguas oficiais do país: tétum⁹ e português; e das línguas de trabalho em uso na administração pública: bahasa indonésia e inglês – conforme a *Constituição da República Democrática de Timor-Leste* (CDRD/TL), de 2002 –, essa diversidade linguística também está representada nos jornais timorenses.

Em busca de compreender como ocorre esse multilinguismo nos principais jornais impressos de Timor-Leste, o Grupo de Estudo e Pesquisa em Língua Portuguesa (GEPLP)¹⁰ iniciou esse primeiro projeto de investigação junto a 20 estudantes¹¹ da FEAH para pesquisar a diversidade linguística do país, representada nos jornais impressos: *Jornal Nacional Diário*, *Timor Post*, *Suara Timor Lorosae* e *Independente*.

⁹ Também conhecido como tétum-praça ou tétum-Díli.

¹⁰ O Grupo de Estudo e Pesquisa em Língua Portuguesa foi criado pelo Leitorado Guimarães Rosa (LGR) em agosto de 2023, em parceria com os professores do Departamento de Língua Portuguesa (DLP), da Faculdade de Educação, Artes e Humanidades (FEAH), da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL). Este trabalho faz parte do primeiro projeto de pesquisa realizado com graduandos e graduados do Departamento de Língua Portuguesa (DLP), do Departamento de Ensino de Língua Tétum (DELT) e do Departamento de Formação de Professores do Ensino Básico (DFPEB), da FEAH - UNTL.

¹¹ Os participantes desse primeiro projeto, coordenado pela Doutora Érica Marciano de Oliveira, foram: Barreto, A.P.; Faria Bobo, A. Y.; Da Costa Maria, A.; Fernandes Flor, B. P. F.; Das Neves Assunção, B.; Soares, C.; Madeira Pereira, D.; Soares, D.; De Oliveira Ramos, E.; De Carvalho, H.; Moniz, L. A.; Gouveia, L. A.; Dos Santos L.; De Carvalho, N. I.; Da Silva, N. F. S.; Silvino R.; Martins, S. A.; Da Costa, X. L.; Nenosono, Y. H.; e De Menezes, J. C.

Diante do exposto, este trabalho busca analisar a relação entre língua, cultura e identidade dos principais jornais impressos de Timor-Leste supracitados, em uma perspectiva sincrônica de estudo, com o objetivo de mapear as línguas em uso nesses jornais. Busca-se, também, apresentar as percepções dos participantes do GEPLP em relação aos resultados alcançados nessa investigação.

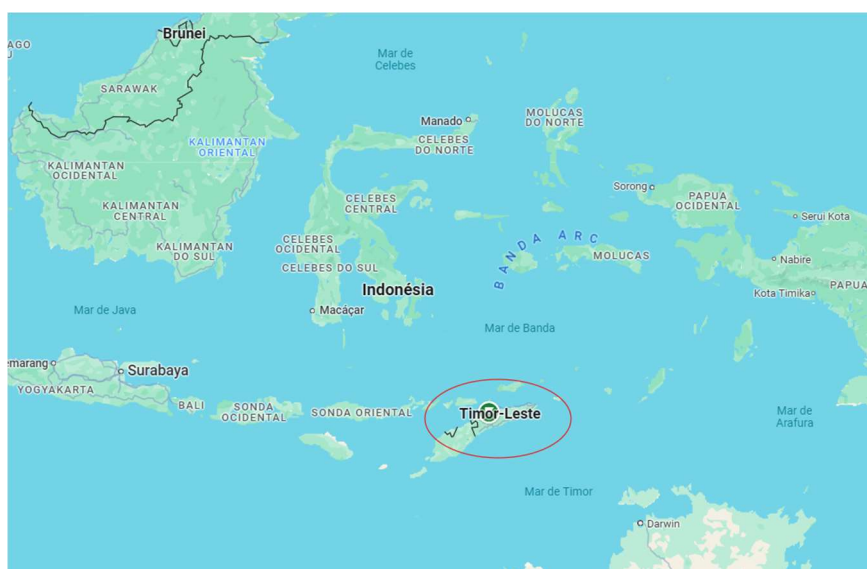
Além desta introdução, exibimos, na primeira seção, uma contextualização de algumas línguas de Timor-Leste; na segunda seção, expomos os principais jornais impressos timorenses selecionados para esta pesquisa. Na terceira seção, descrevemos a metodologia utilizada para o levantamento e o tratamento dos dados gerados. Na quarta seção, incluímos as análises e discussões dos dados. Por fim, apresentamos as considerações finais do trabalho e as referências bibliográficas utilizadas.

1. Contextualização de algumas línguas de Timor-Leste

Localizado no Sudeste Asiático, Timor-Leste é um país jovem, multilíngue e multicultural. A extensão territorial do país é de 14.874 km², constituído de 14 municípios: a capital Díli, Bobonaro, Liquiçá, Baucau, Manatuto e Lautém, na Costa Norte; Cova-Lima, Ainaro, Manufahi e Viqueque, na Costa Sul; Ermera e Aileu, situados no interior do país; Oécussi-Ambeno, enclave no território indonésio; a ilha de Ataúro que se localiza a aproximadamente 25 km ao norte de Díli e é reconhecido como 14.º município timorense por decreto-lei n.º 14/2021.

De acordo com o Census de 2022, a população do país está em torno de 1.459.967 habitantes. Desses, 285.283 habitantes vivem em Díli. A economia do país provém, predominantemente, do petróleo e da produção agrícola do café.

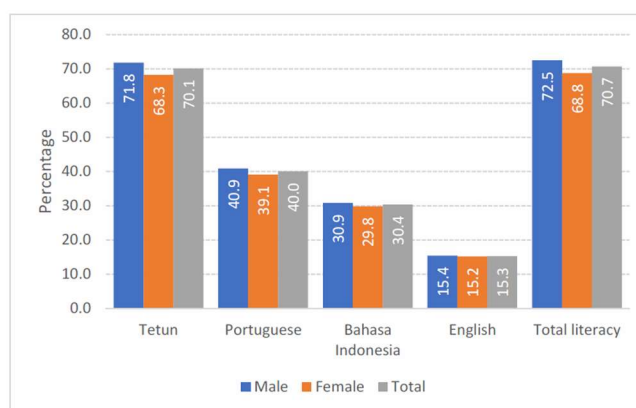
Imagem 1: Localização territorial de Timor-Leste no Sudeste Asiático



Fonte: Google Maps

Em relação à educação, os dados do Census de 2022 mostram que o número de pessoas, com cinco anos de idade ou mais, que sabe ler e escrever é de 72,4%. Tal resultado mostra que houve um aumento em relação ao Census de 2015, quando era de 67,3%. Dentre os municípios, a taxa maior de alfabetização está na capital, Díli, com 89,6%. Além de medir os níveis de alfabetização da população, o Census de 2022¹² relacionou também a taxa de alfabetização por idioma, considerando as línguas oficiais, tétum e português, com as línguas de trabalho, bahasa indonésia e inglês, como pode ser visto na Imagem 2.

Imagem 2: Percentual de pessoas com 5 anos de idade ou mais que sabem ler e escrever, por idioma e sexo, em Timor-Leste 2022



Fonte: Timor-Leste Census 2022.

Os resultados mostram que a taxa de alfabetização em tétum se aproxima muito da taxa geral de alfabetização, 70,1%, indicando que quase todos os timorenses alfabetizados sabem ler e escrever em tétum. Porém, deste 70,1%, podemos calcular que só 40% dos timorenses escrevem bem em tétum. Enquanto 40% da população com 5 anos de idade ou mais são alfabetizadas também em português. É um progresso significativo na apropriação do português como língua oficial e língua de instrução, mas, entretanto, é importante que o governo do país continue a incentivar o português como língua de ensino. Seguido da alfabetização de 30,4% em bahasa indonésia e 15,3% em inglês. De modo geral, o Census de 2022 mostra que as taxas de alfabetização em tétum, português e inglês são maiores para pessoas mais jovens em comparação com as faixas etárias mais velhas, devido ao processo de ensino-aprendizagem dessas línguas, desde o ensino pré-escolar.

Trazemos esses dados do último censo do país porque são importantes para compreendermos os resultados do mapeamento das línguas que aparecem nos principais jornais impressos do país, que foram selecionados para esse trabalho.

¹² As questões do Census de 2022 eram se a pessoa podia ler e escrever uma carta curta para um amigo em qualquer idioma. Caso a resposta fosse positiva, então, era perguntado se a pessoa sabia ler e escrever essa carta nas línguas: tétum, português, bahasa indonésia ou inglês.

1.1 A língua tétum, também conhecida como tétum-praça ou tétum-Díli

De origem astronésica, a língua tétum possui pelo menos duas variedades: *tétum-térik*, considerada a mais erudita e rica em vocabulário, falada no sudeste do país¹³; e o *tétum-praça*, também conhecida como *tétum-Díli* ou somente *tétum*, que é falado em Díli e em todo o território nacional (Paulino, 2019, 2023). Essa última variedade é usada como uma língua franca, ou veicular, do país, por ser a língua mais falada da capital e por facilitar a comunicação entre os timorenses, diante do multilinguismo, porque se estima haver pelo menos 30 línguas nacionais¹⁴, com suas variedades.

Alguns estudiosos mostram que, desde o período da colonização portuguesa, o tétum era considerado uma língua franca. Essa língua seria, inicialmente, um *pidgin*¹⁵, tornando-se depois um *crioulo*¹⁶, conhecido como “português de Bidau”, que chegou em Díli em meados do século XVIII (Baxter, 1990; Thomaz, 2002; Paulino 2019, 2024).

O tétum foi também a língua falada para a missionação e a catequese dos timorenses pelos religiosos católicos que chegaram no país durante o período colonial. A escrita do tétum é resultado dos trabalhos deixados por esses missionários desde o finais do século XIX e início da década de 1970, quando o uso do português foi proibido pelas autoridades indonésias, no período da invasão indonésia (cf. Paulino, 2011, 2015, 2019, 2024).

Além da tradução realizada pelos missionários dos textos litúrgicos do português para o tétum, a estratégia da Frente Revolucionária de Timor-Leste Independente (FRETILIN), na década de 1970, em introduzir o tétum como língua nacional, permitiu também alfabetizar os timorenses em tétum. Esta decisão possibilitou uma maior difusão da referida língua e a afirmação da identidade timorense perante os invasores (Paulino 2019; 2024).

Desde a década de 1980, o tétum tem passado por uma evolução ortográfica, em busca de uma padronização da escrita da língua nacional. Além da contribuição dos missionários católicos, o apoio do linguista australiano Geoffrey Hull (1998, 2000, 2001; Hull & Eccles, 2005) foi fundamental para esse processo. Após a restauração da independência

¹³ As localidades dessa região onde o tétum-térik é a língua nativa são: Suia Loro, Fohorem, Fatumea, uma parte de Tilomar e Kamnasa (Município de Cova-Lima); Fatuberliu e Alas (Município de Manufahi); e outras localidades: Soibada, Natarbora, Luca, Lacluta e Viqueque Vila.

¹⁴ De acordo com o último censo, estima-se que haja, no mínimo, 30 línguas nativas de Timor-Leste: Tetun Terik, Adabe, Atauran, Baikenu, Bekais, Bunak, Dadu’a, Fataluku, Galoli, Habun, Idalaka, Idate, Isni, Kairui, Kawaimina, Kemak, Lakalei, Lolein, Makalero, Sa’ani, Makasai, Makuva, Mambai, Midiki, Nanaek, Naueti, Rahesuk, Raklungu, Resuk, Tokodede, and Waima’a.

¹⁵ Termo linguístico para designar uma língua de contato que surge a partir da mistura de duas ou mais línguas e que serve de meio de comunicação entre os falantes dessas línguas.

¹⁶ Usa-se *crioulo* e *criolo*, sendo aquele mais comum. Termo linguístico para designar um estágio linguístico posterior à formação de uma língua *pidgin*, ou seja, quando uma língua de comunicação se torna a língua nativa de um grupo de falantes.

do país, em 2002, surge o Instituto Nacional de Linguística (INL) na Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL), chefiado pelo então reitor Dr. Benjamin de Araújo Corte-Real.

O INL foi criado para promover e regular o uso da língua nacional, em particular o tétum, e de preservar e desenvolver as outras línguas locais (Paulino 2019, 2023, 2024). Atualmente, continua-se a estudar o tétum, elaborando materiais de padronização ortográfica dessa língua nacional. Embora haja falantes da língua tétum como língua materna, é importante salientar que, para a maior parte dos timorenses, o tétum é uma segunda língua, aprendida nos anos iniciais de escolarização.

1.2 Português em Timor-Leste

A língua portuguesa foi trazida para Timor-Leste, a partir de 1512, quando os primeiros mercadores portugueses chegaram na ilha. A partir desse período, a colonização portuguesa passa a explorar economicamente a ilha com a extração e a comercialização do Sândalo¹⁷. Durante a colonização, o português passa a ser a língua de comunicação entre os comerciantes e a língua de instrução através da missionação, a partir de 1515, pelos religiosos católicos. Quando a capital de Timor-Leste foi transferida de Lifau para Díli, em meados do século XVIII, a língua portuguesa passa a ser também a língua de gestão administrativa e de comércio. No entanto, a proporção do povo timorense alfabetizado em língua portuguesa era muito limitada, com percentual de apenas 5% da população (Paulino, 2011, 2015, 2019, 2023).

Embora a independência da República Democrática de Timor-Leste tenha sido proclamada em 28 de novembro de 1975 – após a restauração da democracia de Portugal em 25 de abril de 1974, período em que impulsionou a descolonização de todas as colônias portuguesas ultramarinas –, a língua portuguesa ainda se mantinha no país. A sua proibição aconteceu a partir de dezembro de 1975, quando os timorenses foram surpreendidos com a invasão indonésia (Paulino, 2011, 2015, 2019, 2023).

Devido à repressão política e linguística durante o período de dominação indonésia, de 1975 a 1999, o português passou a ser a língua usada pelos líderes da Resistência, sendo o “veículo de comunicação clandestina nos períodos conturbados da guerra pela libertação” (Paulino, 2019, p. 138).

Com a restauração da independência de Timor-Leste, em 20 de maio de 2002, o português passa a ser uma língua oficial do país, a par da língua tétum, recebendo o estatuto de língua de escolarização ou língua de instrução, conforme a CDRD/TL de 2002. A partir

¹⁷ O sândalo (*santalum album*) é uma árvore originária da Índia e de outras regiões da Ásia, com valor económico, histórico e cultural em Timor-Leste.

dessa época, há também um reforço da identidade timorense, em que a língua portuguesa passa a ser vinculada ao povo maubere, em uma retratação histórica e cultural.

Quanto ao número de falantes de português em Timor-Leste nesse período, de acordo com o primeiro censo após a restauração da independência do país, o Censo de 2004, menos de 10% dos timorenses falavam português. Foi a partir do pós-independência que Timor-Leste passou a receber o apoio de países da Comunidade de Língua Portuguesa (CPLP), sobretudo de Portugal e do Brasil, com os acordos de cooperação para o desenvolvimento na área de Educação (Brito & Bueno, 2022).

No entanto, é importante enfatizar que a língua portuguesa é uma língua não materna para a maior parte dos timorenses. O seu uso ainda é restrito ao ensino e instrução, sendo mais falada em contextos escolares e universitários, religiosos e em cerimônias oficiais do Governo Timorense.

1.3 Línguas bahasa indonésia e inglesa em Timor-Leste

Situado perto de dois grandes países, Indonésia e Austrália, Timor-Leste mantém as línguas desses países vizinhos como línguas de trabalho: inglês e bahasa indonésia. Esta última foi imposta como língua de escolarização e de administração aos timorenses, junto com os valores culturais indonésios. Este fenômeno ocorre no período da invasão indonésia, entre 1975 e 1999, sendo que, partir desse período, o português passou a ser uma língua proibida no país, como vimos na seção anterior.

Com a restauração da independência de Timor-Leste, o conhecimento de bahasa indonésia tornou-se menos necessário, levando a níveis mais baixos de jovens que aprendem a língua. No entanto, na região oeste do país, que faz fronteira terrestre com o Timor Indonésio, há uma predominância maior do uso dessa língua estrangeira. Além disso, a língua indonésia é também aprendida pelas crianças timorenses devido ao acesso aos canais abertos da Televisão Indonésia.

Em relação ao inglês, além de ser uma língua franca mundial, é uma língua importante de comunicação com o país vizinho, a Austrália, devido aos acordos econômicos existentes entre os dois países. Atualmente, tanto a língua indonésia quanto a língua inglesa estão presentes no Currículo Escolar, sendo ensinadas como Línguas Estrangeiras no Ensino Secundário.

2. Os principais jornais impressos timorenses

O gênero discursivo jornalístico é uma prática social que revela diversos aspectos sócio-históricos de uma sociedade, pois os jornais são uma ferramenta de comunicação que

desempenha um papel importante na divulgação de informação (Marcuschi, 2002). Em se tratando dos jornais impressos, percebemos que a sua função vai além da divulgação das informações e de como as notícias jornalísticas são construídas a partir dos fatos observados, pois mostra, também, a importância da diagramação e pela disposição das imagens, das fontes das letras e das cores no papel, em uma perspectiva multimodal. Isto é, possibilitando analisar as variadas dimensões: linguística, semiótica, tecnológica e signos (Seixas, 2013).

De acordo com Paulino (2019), as primeiras notícias de Timor-Leste divulgadas em língua portuguesa foram pelo Jornalismo Católico, com a criação da *Revista Seara*, que esteve ativa em Timor-Leste, entre os anos de 1949 e 1973. *Seara* foi um Boletim Eclesiástico da Diocese de Díli, com destaque para as atividades de missionação que abrangia todo o país, e trazia informações locais e religiosas aos timorenses, propagando a fé.

Depois, o autor expõe o surgimento do Semanário *A voz de Timor*, ainda no período colonial, entre 1959 e 1974. Esse jornal, inicialmente, se limitava a transmitir informações das atividades do governo administrativo da província timorense, na época, e propagandas políticas vindas de Portugal. A partir da década de 1960, o jornal passa a diversificar os gêneros jornalísticos, divulgando mais notícias locais de e sobre Timor-Leste, incluindo a divulgação de imagens locais. No entanto, após a redemocratização de Portugal, em 25 de abril de 1974, e com o início das lutas de descolonização do país, o jornal foi encerrado no ano 1974 (Paulino, 2019).

Paulino (2019) explica que, entre 1975 e 1999, no período da invasão indonésia, houve diferentes fases do jornalismo em Timor-Leste, do silenciamento dos jornalistas – como o caso do assassinato dos cinco jornalistas em Balibo, em 1975 – à consagração da consulta popular, o Referendo de Timor-Leste, em 1999. Durante esse período, houve a participação da imprensa australiana na cobertura jornalística do país, bem como dos jornais indonésios, que estava sob o controle do regime indonésio.

Voltando para a contemporaneidade, apresentamos os jornais impressos selecionados para serem analisados neste trabalho, como pode ser visto na Imagem 3. A escolha desses jornais se deu pelo nível de popularidade deles entre os timorenses.

Imagem 3: Capas dos jornais impressos selecionados para a pesquisa: *Jornal Nacional Diário*, *Timor Post*, *Suara Timor Lorosae* e *Independente*



Fonte: arquivo do GEPLP.

Jornal Nacional Diário

O *Diário Nacional*, ou somente *Diário*, é publicado desde 2005. Prioriza a cobertura de eventos nacionais e internacionais e é publicado de segunda a sexta-feira, com tiragem semanal de 5.000 exemplares. Esse jornal faz parte do Grupo de Média Nacional (GMN), uma empresa timorense que, além da mídia impressa, também tem emissora de rádio e de televisão. A edição é composta por 16 Folhas.

Timor Post

O jornal *Timor Post* foi criado em 29 de fevereiro de 2000, na governação transitória da ONU, com a lema de criar “Unidade, Justiça e Democracia”. A missão do jornal é divulgar informações de interesse público e contribuir para o pensamento crítico da população, através de um jornalismo educativo e de fácil compreensão.

Antes, a publicação focava nas questões políticas devido a história do país. Atualmente, o jornal procura dar visibilidade a informações sobre assuntos sociais que afetam o país, de modo que o Governo possa tomar medidas. O *Timor Post* foi também o primeiro jornal a ter conteúdo diários próprios em língua portuguesa. Sua edição é diária, de segunda a sexta-feira, composta por 16 folhas.

Suara Timor Lorosae (STL)

Suara Timor Lorosae foi um dos jornais impressos mais famosos durante a invasão indonésia. Na época, era conhecido como *Suara Timor Timur*. Esse jornal foi fundado pelo salvadorenho Ximenes Soares e pelo timorense Kompas e era impresso na Indonésia. Ele deixou de ser publicado em 3 de setembro de 1999, devido ao período da guerra, e foi reativado em 25 de maio de 2000, sob o nome *Suara Timor Lorosae (STL)*. O Jornal *STL* é diário, composto por 12 Folhas.

Independente

O jornal *Independente* foi criado em Díli, no dia 04 de abril de 2011. Sua visão é desenvolver e fortalecer o profissionalismo da mídia por meio de um jornalismo independente. Com edições diárias, esse jornal é constituído de 12 folhas.

3. Procedimentos metodológicos do trabalho

Com o propósito de investigar a relação entre língua, cultura e identidade e o multilinguismo nos principais jornais impressos de Timor-Leste, selecionamos neste trabalho os quatro jornais impressos mais lidos pelos timorenses: *Jornal Nacional Diário*, *Timor Post*, *Suara Timor Lorosae* e *Independente*. No Quadro 1, apresentamos as datas de edição dos jornais selecionados. Lembrando, mais uma vez, que esses jornais foram escolhidos conforme o grau de popularidade desses veículos de comunicação entre os timorenses.

Quadro 1: Datas dos jornais selecionados para a pesquisa

<i>Jornal Nacional Diário</i>	<ul style="list-style-type: none">• 24 de abril de 2023;• 23 de março de 2023;• 18 de agosto de 2023;• 24 de agosto de 2023.
<i>Timor Post</i>	<ul style="list-style-type: none">• 02 de março de 2023;• 07 de março de 2023;• 08 de março de 2023;• 10 de abril de 2023.
<i>Suara Timor Lorosae</i> (STL)	<ul style="list-style-type: none">• 14 de dezembro de 2022;• 02 de março de 2023;• 06 de março de 2023.
<i>Independente</i>	<ul style="list-style-type: none">• 30 dezembro 2022;• 6 de marco de 2023.

Fonte: GEPLP.

As abordagens utilizadas para esta pesquisa são quantitativas e qualitativas. Apresentamos, a seguir, os seguintes processos metodológicos: primeiramente, os estudantes foram divididos em quatro grupos e cada grupo ficou responsável por um dos jornais selecionados. Em seguida, realizamos o mapeamento e o levantamento de dados de todas as línguas que aparecem nos jornais selecionados, relacionando-os com os gêneros jornalísticos e os tópicos temáticos das seções de cada jornal.

Após essa etapa, foi realizada a quantificação dos dados gerados em uma tabela Excel, considerando as categorias: número e nome das folhas temáticas dos jornais, línguas e gêneros jornalísticos, o que facilitou na elaboração de tabelas e gráficos com percentuais das línguas mapeadas em cada jornal. Em seguida, fizemos a interpretação dos dados.

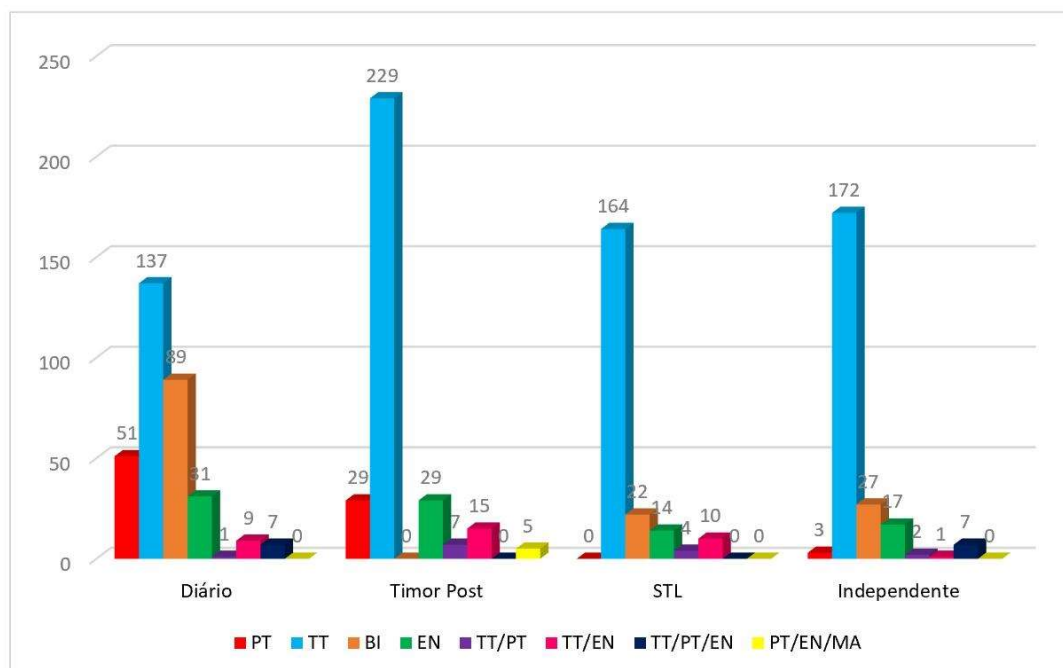
Após os resultados, investigamos a percepção dos participantes do grupo de pesquisa em relação aos dados gerados. Essa etapa foi importante para compreender a visão desses estudantes sobre as línguas faladas de Timor-Leste e de como eles veem as representações dessas línguas nos jornais impressos.

4. O que dizem os dados?

Após a realização de todas as etapas do processo metodológico, encontramos as seguintes línguas nos jornais selecionados: tétum, português, bahasa indonésia, inglês e mandarim. No entanto, essas línguas não apareceram em todos os jornais. Por exemplo, no *Jornal Nacional Diário*, encontramos: português, tétum, bahasa indonésia e inglês; no *Timor Post*, os textos são redigidos em português, tétum, inglês e mandarim. No jornal *Suara Timor Lorosae* (STL), os textos aparecem escritos em tétum, português e bahasa indonésia; finalmente, no jornal *Independente*, as línguas utilizadas na redação das notícias são o português, tétum, bahasa indonésia e inglês.

No mapeamento e levantamento dos dados, consideramos todas as línguas que estavam disponíveis nas páginas do jornal. A contagem foi feita a partir do conteúdo exposto nas colunas das páginas, isto é, foram calculados os enquadramentos de cada mensagem. Desse modo, observamos tanto o conteúdo em que aparecia apenas uma língua quanto os que apareciam duas ou três línguas, classificando esses conteúdos das seguintes maneiras: i) os que aparecem somente em uma língua, como, português (PT), tétum (TT), bahasa indonésia (BI) e inglês (EN) e ii) os que aparecem em duas ou três línguas, como, tétum e português (TT/PT), tétum e inglês (TT/EN), tétum, português e inglês (TT/PT/EN) e tétum, inglês e mandarim (PT/EN/MA). É importante enfatizar que o mandarim apareceu somente em um jornal, como já verificado e ainda será mostrado adiante. Esta pesquisa permitiu observar como as línguas identificadas são representadas nos jornais selecionados, como representado no Gráfico 1.

Gráfico 1: A representação do multilinguismo timorense nos jornais analisados



Fonte: GEPLP.

Percebemos que a língua tétum predomina em todos os jornais analisados, seguido das línguas portuguesa, indonésia e inglesa, por esta ordem. A língua mandarim apareceu somente no jornal *Timor Post*.

Em seguida, relacionamos esses dados com os gêneros jornalísticos e os tópicos temáticos das folhas de cada jornal pesquisado. Categorizamos os gêneros jornalísticos, de acordo com o proposto por Medina (2001): *gêneros informativos* (nota, notícia, reportagem, entrevista, título e chamada); *gêneros opinativos* (editorial, comentário, artigo, resenha ou crítica, coluna, carta, crônica); *propaganda* (comercial, institucional e legal); *entretenimento* (passatempos, jogos, história em quadrinhos, folhetins, palavras cruzadas, contos, poesia, entre outros); *gêneros utilitários ou prestadores de serviços* (roteiro, obituário, indicadores, campanhas, educacional); e *gêneros ilustrativos ou visuais* (gráficos, tabelas, quadros, demonstrativos, ilustrações, caricatura e fotografia).

No *Jornal Nacional Diário*, as línguas tétum e portuguesa apareceram mais nos gêneros informativos, opinativos, propaganda e gêneros utilitários. Em temas como: *Jornal Nacional*, *Capital*, *Opinião*, *Publicidade*, *Desporto*, *Regional* e *Português*. O tétum apareceu mais em temas como *Política* e *Sociedade*. Já as línguas bahasa indonésia e inglesa apareceram nos gêneros informativos e gêneros utilitários, com temas como *Publicidade*, *Saúde*, *Desporto* e *Internacional*.

É importante destacar que a língua bahasa indonésia foi a única que apareceu no gênero entretenimento, no tema *Divertimentu*. Os estudantes do grupo de pesquisa explicaram que esse resultado está relacionado à Televisão Indonésia, visto que muitos timorenses assistem aos programas dos canais abertos dessa Televisão e têm curiosidades acerca dos artistas desse país.

No jornal *Timor Post*, a língua tétum aparece em todos os gêneros jornalísticos, nos temas *Eduksaun, Kapital, Pázina especial, Politika, Publisidade, Saúde, Opiniaun, Bola, Desportu, Ekonomia* e *Justisa*. Já a língua portuguesa ocorre junto com as línguas tétum e inglês nos gêneros informativo e gêneros utilitários, nos temas *Saúde, Ekonomia, Politika, Justisa e Português*. A língua inglesa é utilizada com as outras línguas nos gêneros informativo, utilitários e ilustrativos, nos temas *Kapital, Saúde, Ekonomia, Bola, Publisidade e Justisa*. A língua bahasa indonésia não aparece no jornal *Timor Post*. A língua mandarim só está presente no gênero utilitários, no tema *Saúde*, em uma propaganda de uma clínica e farmácia direcionada à comunidade chinesa que habita em Díli.

No jornal *Suara Timor Lorosae (STL)*, a língua tétum está presente em todos os gêneros jornalísticos, nos temas *Politika & Lei, Sidade & Krime, Edukasaun & Umaniora, Saude, Ekonomia, Desportu* e *Jeral*. A língua bahasa indonésia ocorre somente nos gêneros informativo e opinativo, no tema *Desportu*, e, com as outras línguas, nos temas *Pajina bahasa* e *Opiniaun*. O inglês aparece acompanhado com as outras línguas nos gêneros informativo, opinativo e utilitários, nos temas *Pajina bahasa* e *Opiniaun*. O português é utilizado somente com a língua tétum nos gêneros informativo e opinativo, nos temas *Jeral, Pajina bahasa* e *Opiniaun*.

No jornal *Independente*, a língua tétum aparece em todos os gêneros jornalísticos encontrados no jornal: informativo, opinativo e utensílios, nos temas *Sidade, Publisidade, Politika, Ekonomia, Munisipiu, Opiniaun, Nasional, Desportu* e *Ninin*. Já a língua bahasa indonésia ocorre nos gêneros informativo, opinativo e propaganda, nos temas *Munisipiu* e *Desportu*. A língua inglesa é utilizada em propagandas, nos temas *Inglesb, Publisidade* e *Ninin*. Enquanto a língua portuguesa está nos gêneros opinativo e propaganda, nos temas *Opiniaun* e *Publisidade*.

De modo geral, como pode ser visto, a língua tétum predomina em todos os jornais analisados, em temas mais informativos e propagandas governamentais. A língua portuguesa está presente em temas mas opinativos e em propagandas governamentais e de empresas, como as do banco BNU, por exemplo. Já a língua inglesa ocorre em páginas específicas como, inglês e internacional, mas predomina na publicidade de materiais eletrônicos e serviços de educação, telefonia e internet. A língua bahasa indonésia é utilizada mais no entretenimento, nos temas *Divertimentu* e *Desportu*, além de estar presente em algumas propagandas de eletrônicos como telemóvel e serviços de internet e telefone. A língua mandarim apareceu especificamente em uma propaganda de clínica e farmácia no jornal *Timor Post*. Como dissemos anteriormente, é uma propaganda direcionada para a comunidade chinesa que vive e trabalha em Díli.

Em um olhar mais específico para a língua portuguesa, realizamos o seguinte levantamento de dados, tanto de conteúdos que apresentam somente a língua portuguesa quanto de conteúdos que apresentam a língua portuguesa na presença de outras línguas. O

Jornal Nacional Diário é o que tem o número maior de conteúdo em língua portuguesa, seguido do jornal *Timor Post*, como pode ser visto no Quadro 2.

Quadro 2: Dados da língua portuguesa nos jornais investigados

Jornais investigados	Número de conteúdo	Presença da LP				Total de conteúdo com a LP	%
		PT	PT/TT	PT/EN	PT/TT/EN		
<i>Diário</i>	324	51	01	-	07	324/59	18,2
<i>Timor Post</i>	315	29	08	-	05	315/42	13,3
<i>STL</i>	214	-	05	-	-	214/05	2,3
<i>Independente</i>	229	07	01	02	-	229/10	4,3

Fonte: GEPLP.

Conforme pode ser visto no quadro acima, os enquadramentos das mensagens disponíveis em todas as línguas foram contabilizados. O jornal *Diário* expressa um maior número da representação da língua portuguesa – dos 324 dados, 59 são escritos em português, correspondendo a 18,2% das línguas mapeadas. O oposto é o jornal *STL*, com 2,3% (5 dados de 214 enquadramentos mapeados) dessa representação.

Em relação à percepção dos participantes do grupo de pesquisa sobre os resultados da investigação, foram questionados sobre o público que lê esses jornais e como veem a presença dessas línguas nos jornais. Para quantificar essa percepção em números, foi oferecida uma escala, de 0 a 100%, com intervalos de 5%, para que os participantes pudessem apontar nessa escala a sua percepção em relação a cada língua.

Sobre o público, os participantes pontuaram diretamente a faixa etária. Segundo eles, os jornais impressos ainda são lidos por pessoas adultas e idosas, visto que, atualmente, os jovens acessam as informações de modo *online*, pelo telefone. No entanto, muitos destes jovens não manifestam o interesse pelo ato de leitura.

Quadro 3: Percepção dos estudantes em relação à representação do multilinguismo nos jornais impressos investigados.

Línguas	Jovens / adultos	Idosos
Tétum	95%	95%
Portuguesa	50%	80%
Indonésia	80%	80%
Inglês	50%	20%
Mandarim	5%	5%

Fonte: GEPLP.

No que se refere à percepção da representação das línguas nos jornais, os participantes demonstraram surpresa em relação à língua mandarim. Eles acreditam que, por causa do comércio, a comunidade chinesa tem aumentado em Díli. Por isso, acreditam que alguns timorenses, tanto jovens/adultos (5%) quanto idosos (5%), por terem contato com os chineses e por trabalharem para os chineses, aprendem mandarim. Em relação à língua tétum, todos foram unânimes em responder que, na sua percepção, 95% da população timorense, jovens/adultos e idosos, falam, compreendem e leem nessa língua nacional.

Sobre a língua portuguesa, a percepção dos participantes mostra que, atualmente, 50% dos jovens/adultos timorenses leem e compreendem português, enquanto 80% dos idosos têm essas habilidades linguísticas da língua portuguesa. Na percepção deles, é importante aprender português porque é a língua oficial do país e é uma língua que possibilita melhores condições de trabalho, como na educação e na administração pública do país. Além disso, eles consideram que a língua portuguesa facilita a comunicação com os países da CPLP e ela possibilita também estudar no Brasil e em Portugal.

Acerca da bahasa indonésia, os participantes disseram que tanto os jovens/adultos quanto os idosos, com 80% na escala de percepção, falam, compreendem e leem na língua indonésia. Segundo eles, tal percepção se dá ainda em diferentes aspectos: (i) em decorrência da invasão indonésia; (ii) por ser, atualmente, uma língua de trabalho; (iii) pelos canais abertos da Televisão Indonésia; e (iv) pelo ensino da língua indonésia no Ensino Secundário e em disciplinas das universidades privadas e da UNTL. Eles também acrescentam que a língua indonésia é fácil de aprender.

No que concerne ao inglês, os participantes percebem que 50% dos jovens/adultos falam, compreendem e leem em inglês. Diferentemente, dos idosos, em que os participantes acreditam que 20% têm essas habilidades linguísticas com a língua inglesa. Na observação dos participantes, a língua inglesa tem também sua importância porque é uma língua internacional, da ciência, e uma língua de trabalho. Inclusive acrescentam que saber inglês possibilita estudar e trabalhar na Austrália, em Inglaterra e nos Estados Unidos, mas pensam que, assim como o português, é uma língua difícil de aprender.

De modo geral, os resultados da investigação das línguas representadas nos principais jornais impressos timorense mostram que a língua tétum é predominante em todos os jornais, seguido das línguas bahasa indonésia, portuguesa e inglesa, ficando por último o mandarim, apenas num dos quatro jornais em análise. As percepções dos participantes do grupo de pesquisa GEPLP em relação à representação dessas línguas nos jornais e a realidade timorense está em consonância com os resultados da pesquisa.

Comparando os resultados da investigação dos jornais e da percepção dos estudantes com o resultado da alfabetização por idioma do Censo de 2022, percebemos que as divergências dos resultados estão nos percentuais da língua portuguesa e da bahasa indonésia

(veja a Imagem 2, acima), onde se verifica um aumento das pessoas alfabetizadas em língua portuguesa e uma diminuição da alfabetização em bahasa indonésia.

Considerações finais

Este trabalho analisou a relação entre língua, cultura e identidade dos principais jornais impressos de Timor-Leste, em uma perspectiva sincrônica de estudo, mapeando as línguas em uso nesses jornais. O estudo mostra que os jornais impressos selecionados representam o multilinguismo do país, considerando as línguas oficiais e as línguas de trabalho, conforme a CDRDTL de 2002, assim como o uso dessas línguas que está associado aos temas de interesse dos leitores. Além das línguas tétum, português, bahasa indonésio e inglês, encontramos também a língua mandarim, em propagandas na área da saúde direcionadas à comunidade chinesa que vive em Díli.

As percepções dos participantes do GEPLP, em relação aos resultados alcançados na investigação, mostram que a leitura e a compreensão dessas línguas estão associadas à faixa etária, o que mostra certa discrepância entre os jovens /adultos e os idosos, no que diz respeito à leitura e à compreensão das línguas portuguesa e inglesa.

De modo geral, os objetivos do trabalho, inicialmente propostos, foram cumpridos e, assim, acreditamos ter sido possível contribuir para a ampliação do conhecimento sobre a representação do multilinguismo de Timor-Leste nos principais jornais impressos do país.

Referências bibliográficas

- Bakhtin, M. (2016). *Os gêneros do discurso*. Paulo Bezerra (Organização, Tradução, Posfácio e Notas); Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34.
- Baxter, A. N. (1990), Notes on the Creole Portuguese of Bidau, East Timor, *Journal of Pidgin and Creole Languages* 5/1, 1–38.
- Brito, R. H. P. de, & Bueno, A. M. (2022). Ensinar português em Timor-Leste: relatos e reflexões. *Confluência*, 150-173.
- Coelho, L. P., & de Mesquita, D. P. C. (2013). Língua, cultura e identidade: conceitos intrínsecos e interdependentes. *Entreletras*, 4(1).
- Constituição da República Democrática de Timor-Leste /CDRTL – 2002.*
- Hall, S. (2000). Quem precisa da identidade? DA SILVA (org.), *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*, 15, 7-72.
- Hull, G. (1998). The Basic Lexical Affinities of Timor's Austronesian Languages: A Preliminary Investigaion. *Studies in Languages and Cultures of East Timor*, 1, 97-202.
- Hull, G. (2000). Historical phonology of Tetum. *Studies in Languages and Cultures of East Timor*, 3, 158-212.

- Hull, G. (2001). O Mapa Linguístico de Timor Leste: Uma Orientação Dialectológica. *Studies in Languages and Cultures of East Timor*, 4, 1-19.
- Hull, G. & Eccles, L. (2005). *Gramática da Língua Tétum*. Lisboa: Lidel.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2008). *Procedures and procedural recounts. Genre relations: Mapping culture*. London: equinox.
- Marcuschi, L. A. (2002). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *Gêneros textuais e ensino*, 2, 19-36.
- Medina, J. L. B. (2001). Gêneros jornalísticos: repensando a questão. In *Revista Symposium*, 5, 45-55.
- Paulino, V. (2011). *Cultura e Múltiplas identidades linguísticas em Timor-Leste*, in Correia, Ana Maria & Sousa, Ivo Carneiro de (org), Lusofonia encruzilhadas culturais, Macau: Saint Joseph Academic Press, 70-87.
- Paulino, V. (2015). Dimensão funcional e factual da língua portuguesa no mundo e em Timor- Leste. In Guedes, Maria Denise et al., *Professores sem fronteiras: pesquisas e práticas pedagógicas em Timor-Leste*. Florianópolis: NUP/UFSC, 29-51.
- Paulino, V. (2019). *Representação identitária em Timor-Leste: culturas e os média*. Edições Afrontamento.
- Paulino, V. (2023). Multilinguismo e pluralidade linguística em Timor-Leste. Todas as Letras – *Revista de Língua e Literatura*, São Paulo, v. 25, n. 2, 1-17, maio/ago. DOI 10.5935/1980-6914/eLETD016136.
- Paulino, V. (2024). *Histórias das missões religiosas em Timor (1515-1975): missionação, Educação, Língua e Estudos etnográficos*. Editora: Casa Lemuluan.
- Seixas, L. (2013). Teorias de jornalismo para gêneros jornalísticos. *Galáxia (São Paulo)*, 13, 165-179.
- Thomaz, L. F. (2002). *Babel Lorosae: o problema linguístico de Timor-Leste*, Lisboa: Cadernos Camões.
- Timor-Leste Population and Housing Census (2022). Thematic Report – *Education*. https://www.laohamutuk.org/DVD/DGS/Cens22/Thematic-Report-on-Education_03052024_Optimized.pdf



**A ARTE PERIFÉRICA EM PLE: JUSTIÇA À
VOZ MARGINALIZADA DE EXPRESSÕES
LITERÁRIA**

**Sílvia Ramos Sollai
Célia Bianconi
Nilma Dominique**

Sílvia Ramos Sollai*
Célia Bianconi**
Nilma Dominique***

A arte periférica em PLE: justiça à voz marginalizada de expressões literárias

Peripheral art in PLE: justice to the marginalized voice of literary expressions

Resumo

Este estudo traz recortes de música, imagem e texto da literatura marginal aplicados ao cenário universitário de Português Língua Estrangeira (PLE) nos EUA como amostras instrucionais de denúncia e protesto ao feminicídio, preconceito, racismo e homofobia. A luta contra a desigualdade social via arte periférica expressa o ativismo artístico na tríade instrução, aprendizagem e conteúdo através da percepção de que realidades são influenciadas pela ordem social; da conscientização de que o exercício da reflexão é indiscriminado; do reconhecimento de que papel de mudança tem responsabilidade e alcance; e da oportunidade de construir saber além do contexto familiarizado. Diante do corpus selecionado, questionamos o processo de construção de sentido e investigamos a percepção de ativismo artístico do professor como representante único do português pluricêntrico, do aluno com percepção do estrangeiro e do conteúdo dito intercultural. Concluímos que interagir em língua estrangeira de representação plural implica a negociação de valores socioculturais desconhecidos, enquanto denunciar em língua de comunicação mundial requer adesão.

Palavras-chave: amostra instrucional de denúncia; arte periférica; ativismo artístico; representação plural

Abstract: Language, as a social practice, is realized through communication situations in their socio-historical and cultural dimensions (Bakhtin, 2016). The cultural identities of the interactants are constituted in the discursive spaces in which shared values circulate (Hall, 2000). Based on these concepts, this study analyzes the relationship between language, culture, and identity in East Timor's main print newspapers. This research is characterized as quantitative and qualitative, with mapping and survey of the languages in the newspapers, quantification, and interpretation of the data generated, as well as the perceptions of the Grupo de Estudo e Pesquisa em Língua Portuguesa (GEPLP) participants about the results. The research shows that printed newspapers represent East Timor's multilingualism, and the use of these languages is associated with the topics of interest to the newspapers' readers.

Keywords: languages of East Timor; culture; identity; journalistic genres; multilingualism

* California State University, Stanislaus

** Boston University, Head of the Portuguese Language Program

*** Massachusetts Institute of Technology, Portuguese Language Coordinator

Introdução

Popularmente, nos referimos à música como o conjunto da obra e à canção como a letra de uma música específica. Academicamente, estudiosos como Tatit (2014) ampliam o conceito de música para um tema que transcende sons e arranjos, uma vez que cada indivíduo tem interpretação, abstração e memória afetiva únicas (alinhadas à correntes predominantes ou periféricas), e canção para a organização das palavras com a finalidade de entreter, expressar sentimentos, transmitir uma mensagem, protestar. Neste trabalho, a arte periférica PLE refere-se ao tema de pesquisa, enquanto obra, música e canção são termos intercambiáveis e afunilados que definem o nosso objeto de estudo.

Desde estudiosos como Bartle (1962) e Richards (1969), os benefícios linguísticos, culturais e motivacionais proporcionados por ferramentas artísticas e atividades musicais no processo de aprendizagem têm sido estudados sob diversas lentes teóricas e metodológicas. Sob o mesmo ponto de vista, Asher (1966) fundou o método de Resposta Física Total que propunha a imitação de como adquirimos a nossa primeira língua, isto é, responder ao discurso com ações. Asher (1966) salientava que a compreensão oral é seguida da resposta física e que aulas de língua geram muita ansiedade. Por isso, devemos almejar um ambiente convidativo e menos desafiador. Ao caracterizar a linguagem fisicamente, os alunos interpretam o significado por diferentes partes do cérebro, combinando movimentos e pensamentos, aprendizagem cinestésica e a compreensão de palavras. Já na metodologia Sugestopedia, Lozanov & Gateva (1988) propunham um ambiente relaxante com música barroca ao fundo para motivar o autoconhecimento e a comunicação.

Ainda que o escopo dos estudiosos entrelace todas as formas de arte com temas interdisciplinares e metodologias tais como: as inteligências múltiplas de Gardner (1993), metacognição, motivação, ansiedade e filtro afetivo, desempenho acadêmico e projeção profissional, o foco das atividades didáticas com arte tende a ser gramatical ou semântico. A música é pouco incorporada em LE (Jamouille, 2017; Marcos-Lliñas & Garau, 2009; Tonelli, 2017). Consequentemente, a música periférica, denotada pelo artista marginal, como o reconhecimento do papel de mudança recebe ainda menos espaço no cenário de instrução.

O uso da música como um dos instrumentos para o ensino de língua estrangeira é recorrente. De acordo com Gobbi (2001), a música já era usada na Idade Média para o ensino do Latim. Entretanto, Soardi et al. (2013) revelam que a ausência de registros da presença de música no ensino entre os séculos XV e o XIX pode estar ligada à dogmas religiosos, tais como a ideia de que alguns instrumentos eram pagãos. Nos últimos dois séculos, os

educadores vêm desenvolvendo técnicas para utilizar arte, música e literatura no ensino de língua estrangeira e de segunda língua.

Segundo o dicionário Aurélio (Ferreira, 2014), enquanto o periférico está “no contorno ou na parte exterior de algum centro”, o marginal é “quem não aceita princípios preestabelecidos, o marginal das artes”. Logo, a distância imposta pela ordem social à periferia a partir da arte central, ou do que quer que seja o epicentro da arte, justifica o exercício de reflexão aqui proposto. Muito além das características de folclore, autodidática e intransigência, a jornalista e crítica de arte Sheila Leirner (2002) nos alerta que a arte marginal não é um “voluntário afastamento do circuito habitual de mercado e divulgação (galerias, museus, premiação etc). Ora, o próprio desenvolvimento histórico e artístico cuidou de transformar essa noção”. Leirner (2002) desmistifica a ideia de que a arte marginal e a música de protesto sejam práticas radicais e formas críticas da cultura de massa contemporânea nas dimensões pedagógicas.

A música de protesto reage a consequências sociais em torno da cultura, política e luta por direitos através do ativismo artístico. Este estudo tem como objetivo geral propor o ativismo artístico como exercício indiscriminado de reflexão a partir de recortes contextualizados de expressões artísticas que denunciam o feminicídio, o preconceito, o racismo e a homofobia em cenário do Português como Língua Estrangeira (PLE). Os objetivos específicos são: 1) explorar os modos de comunicação intercultural via prática da denúncia; 2) enaltecer a diversidade e o papel de mudança focando na perspectiva cultural marginal; 3) criar expressões artísticas marginais como produto cultural da arte de protesto e, 4) experimentar e relatar o referencial cultural em PLE.

1. A questão da justiça à voz marginalizada

Lançando mão do termo cunhado por Roger Cardinal (2009) em 1972 a partir de Dubuffet & Thevoz (1976), *arte marginal* pode ser percebida como movimento artístico que descreve a criação além dos limites da cultura oficial. Em tradução livre, enquanto o conceito de Dubuffet & Thevoz (1976) era específico e focado nas manifestações brutas (*art brut*) de vozes em hospitais psiquiátricos, a arte forasteira (*outsider art*) se estendia a autodidatas excêntricas, respectivamente. A propósito, em seu artigo sobre a crônica "O meu guri" de Chico Buarque de Hollanda (1981), Pacheco (2018, p.45) utiliza o termo *sujeito marginalizado* para descrever "o lugar social de negação à cidadania" ocupado pelo protótipo da família, mãe e filho. A construção da identidade retratada linguisticamente do sujeito marginalizado

pela sociedade e exaltado como herói pela mãe reforçam a ideia de que cognições sociais são manifestadas em todos os gêneros textuais.

A voz marginalizada não está balanceada em instituições estabelecidas nem sequer responde a uma motivação intrínseca. A ausência de técnicas pode ser percebida como reflexo de idiosincrasias ou de devaneios, uma vez que sonhos e imagens destacam o indivíduo do mundo ao seu redor. Daí, a necessidade de revisitar o conceito de devaneio como um potencial criativo cotidiano e não um estado de divagação estigmatizado pelas normas sociais. A arte é fundamentalmente bruta ou primitiva para aquele que mantém à margem da modernidade. O debate entre a arte credenciada e a arte alheia busca mapear a espontaneidade e o conhecimento, pois, a periferia refuta a tradição ocidental excessivamente sofisticada e egocêntrica da arte dominante.

Diante do exposto, resta-nos questionar como construir a percepção de artes dominante e marginal juntamente com o aluno de PLE através de expressões artísticas sobre injustiça sem que caiamos em falácias informais ou premissas falsas? Para um número significativo de estudantes de língua estrangeira, principalmente as menos comumente ensinadas como a língua portuguesa, a sala de aula é o único ambiente garantido de prática orientada. Professor e aluno se desenvolvem em um processo de descoberta e de pensamento crítico. Ambos trazem os seus próprios filtros afetivos, enquanto forças de contraponto numa dada configuração de relevância intelectual e tolerância ao novo completam esse cenário. Daí a importância de um escopo intercultural (des)construtivo colaborativo do português pluricêntrico (Ramos-Sollai, 2020).

De acordo com teóricos da linguística aplicada e do ensino de língua estrangeira, tais como Kramersch (2011), Eulálio & Pinheiro-Mariz (2015) e Oliveira et al. (2019), a interculturalidade transita entre o autoconhecimento, a desconstrução e o esforço em aproximar o diferente através do diálogo e da reflexão sobre os fenômenos culturais próprios da comunicação.

2.1 O protesto através da expressão artística

Explorar a sinestesia em PLE é dar espaço para a construção de sentidos, principalmente a partir de um contexto familiarizado. A familiarização gradativa é típica do cenário instrutivo, ainda que o desempenho seja mais favorecido do que a proficiência.

Desempenho e proficiência são os conceitos basilares deste estudo. Enquanto o desempenho é a habilidade ensaiada para discordar ou questionar, a proficiência é a habilidade de uso espontâneo da língua-alvo em contextos reais, tais como protesto e reclamação (Brown, 2004). A prática das funções e de estruturas hierárquicas de linguagem e vocabulário é geralmente disposta em tarefas relacionadas a um currículo e pode ser avaliada como conhecimento memorizado. Já a avaliação da proficiência determina se o uso da língua-alvo tem evidência suficiente de transferência e sustentabilidade em situações não ensaiadas.

A música e a língua também têm estruturas hierárquicas em que as unidades maiores podem ser analisadas em unidades menores (Arleo, 2000). Ainda que a produção cultural periférica ou marginal tenha um alcance limitado, a familiarização com o contexto permite que o aprendiz reconheça a sua responsabilidade e proponha melhorias nas formas organizativas ao seu redor. Já a denúncia está intrinsecamente ligada à ordem social e ao impacto, o que pode vir a ter papel determinante no manuseio da arte periférica. Converter a habilidade holística de expressar indignação em sentenças para indicar preferências proporciona um desdobramento. Denunciar a injustiça social cantando um refrão sobre amor também questiona normas e constrói independência comunicativa, desde que o desdobramento seja consciente, planejado.

Por um lado, a comunicação conduz a um certo grau de independência. Por outro lado, a independência requer comunicação. Por si só, a independência comunicativa não isola o indivíduo. É o enunciado que materializa a interação em outro código linguístico na busca de adesão e validação. Como persuasão, ou como questionamento (entre outras funções), a comunicação é constantemente permeada pelo julgamento de seus sujeitos inseridos no processo de enunciação. Em síntese, o ensino de língua estrangeira não deve diferir dessa função universal de comunicação; uma vez que a postulação identitária, a ideologia e o entremeio interpõem todos os momentos sociais dentro e fora da sala de aula (Almeida Filho, 2008). O sujeito como ser político é destacado por Almeida Filho em:

Aprender uma língua é aprender a significar nessa nova língua e isso implica entrar em relações com outros numa busca de experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes, capacitadoras de novas compreensões e mobilizadoras para ações subsequentes. (Almeida Filho, 2008, p.15)

A fim de buscar experiências válidas e relevantes, a pedagogia transformadora almeja facilitar a mudança e otimizar o aprendizado. Aprender a aprender é mais importante do que

adquirir nova informação de uma posição hierarquicamente superior que decide o que deve ser ensinado. Pode-se assumir que há estreitamento de alvos ao aderir a uma ideia. Aliás, em estudos sobre adesão, co-criação e espaço físico, autores (Patsiaouras, Veneti & Green, 2018; Schroeder, 2005; Rodner & Preece, 2016) abordam a arte de protesto sob a lente da teoria de marketing artístico para avaliar o alcance na promoção de conquistas individuais e coletivas.

2. O ativismo artístico na tríade instrução, aprendizagem e conteúdo de PLE

Historicamente, a arte como ferramenta intercultural de questionamento e luta é subestimada. Kessous (2023), do Círculo Universal dos Embaixadores da Paz da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), alerta-nos sobre a visão estigmatizada do artista como alguém que produz beleza desprovida de consciência social. Pelo contrário, Kessous (2023) propõe o termo *artista* (em tradução livre) para definir artistas cujos talentos são voltados para aliviar o sofrimento, promover a paz e prevenir a guerra. De fato, Kramersch (2014) lista guerras culturais e lutas de poder simbólico como os maiores desafios do ensino de língua estrangeira em relação à cultura. Kramersch (2014) nos alerta que não se pode falar de cultura como absoluta, pois, tal simplificação pode se tornar um repertório de clichês devido ao crescimento da politização do estudo de língua e cultura estrangeira.

Didaticamente, a arte de protesto espelha questões de ordem identitária e coletiva. Diversos autores examinam a inter-relação entre expressões artísticas de protesto e forças sociais, históricas e interculturais (Patsiaouras, Veneti & Green, 2018; Rodner & Preece, 2016). Uma vez que a interculturalidade está no cerne do ensino de língua e cultura, Byram, Gribkova & Starkey (2002) propõem cinco competências comunicativas e/ou saberes interculturais para que a interação tenha relevância: saber ser, saber compreender, saber aprender, saber fazer e saber se engajar. Byram, Gribkova & Starkey (2002) relacionam as atitudes interculturais com o saber ser (*savoir être*), a empatia com o saber compreender (*savoir comprendre*), a descoberta de experiências individuais e coletivas como saber aprender e saber fazer (*savoir faire*), respectivamente. Por fim, Byram, Gribkova & Starkey (2002) explicam que a formação de opinião e a avaliação crítica fazem parte do saber se engajar (*savoir s'engager*).

A dimensão da interculturalidade artística relaciona, de alguma forma, os aspectos integradores desejáveis para que a instrução de língua e cultura estrangeira não seja uma mera

transmissão de informação. Conforme De Assunção Barbosa & Tonelli (2017), "a canção pode ser utilizada como meio para se pensar a complexidade que envolve a cultura de um país". Especificamente para a área de PLE, ao considerarmos língua e cultura como um componente indissociável, entendemos que um trabalho que tome a canção como meio de estudo poderá contemplar, ao mesmo tempo, estruturas linguísticas e mensagens sociais.

Tal qual proposto por Kramersch (2011), a interculturalidade ultrapassa conhecimento e busca a relação entre os fatos. Inerente ao cenário em que está presente, a interculturalidade não deve ser um modelo que prioriza ora os conhecimentos acumulados pela sociedade x, ora os conhecimentos produzidos pelas sociedades y, mas sim a garantia de um espaço de reflexão e coexistência. Coexistir cultural e linguisticamente requer constantes negociação de significados em contextos socioculturais concretos. Além disso, o contato com conteúdos referenciais e valores culturais do outro demanda interpretação, ainda que a partir do diferente. Schor (2016) também aponta iniciativas como o Museu da Língua Portuguesa vêm transformando a nossa concepção de cultura e instituições públicas mundialmente.

Fomentar a reflexão é uma das principais razões para se planejar tarefas que contemplem o ativismo artístico. Tanto o surgimento de novas necessidades, tais como instrução remota mais acolhedora, quanto o aumento de desafios do tipo o resgate do papel intercultural diplomático em cenário pós-pandemia, salientaram cada vez mais matrizes curriculares que recorrem à vivências transformadoras. A reflexão é vista como o princípio norteador na hierarquia dos objetivos da taxonomia de Bloom et al. (1956) há décadas. Inclusive nos moldes do currículo invertido proposto por Wiggins & McTighe (2005), a reflexão tem papel-chave na construção de significados e ações durante o alinhamento dos objetivos gerais, das ferramentas de avaliação e dos planos de aula. Ainda hoje, o intercâmbio virtual no ensino remoto se desenvolve para diferentes formas de competência comunicativa necessárias "em níveis diversos de realidade" (Kramersch, 2014, p. 48).

Independente do parâmetro curricular, refletir estreita diálogos e rever trajetórias e interações (Cabecinhas, 2019). Mendes (2015, p. 219) indica que gestões educacionais multilaterais refletem o português pluricêntrico como "língua de força global". Portanto, a fim de fundamentarmos a aplicação da arte de protesto à tríade instrução, aprendizagem e conteúdo de PLE, propomos a triangulação abaixo com suas respectivas ações. A Pirâmide do Ativismo Artístico em PLE (Ramos-Sollai, 2023) traz a incidência da denúncia contra o feminicídio, o preconceito, o racismo e a homofobia como recorte artístico no plano didático (desempenho) e no plano social (proficiência). Em outras palavras, as quatro dimensões

abaixo ilustram a frequência com que o ativismo artístico ocorre em sala de aula e além do contexto ensaiado.

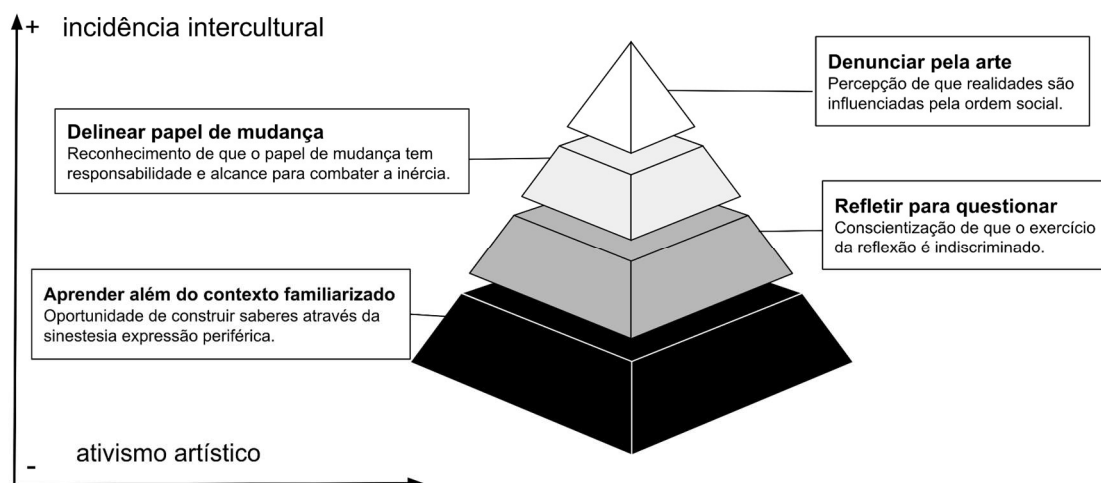


Figura 1: Pirâmide do Ativismo Artístico em PLE (Ramos-Sollai, 2023). Fonte: Ramos-Sollai (2023). Autoria própria para Conferência Anual da AATSP (104th American Association of Teachers of Spanish and Portuguese Annual Conference). Todos os direitos reservados.

À esquerda, as setas indicam o percurso da subjetividade no exercício de reflexão, isto é, quanto maior a incidência intercultural, menor o ativismo artístico. Isso acontece porque para se reverberar uma reivindicação comum, é necessário se espelhar no incomum; em diferentes realidades de mundo. Ora, se a natureza dos dados são demonstrações da arte periférica, a interpretação não se dissocia da comparação entre culturas. Daí, surge o maior desafio no equilíbrio entre incidência cultural e ativismo artístico: o reconhecimento de si próprio no outro.

Ao centro, as quatro dimensões da Pirâmide do Ativismo Artístico em PLE (Ramos-Sollai, 2023) descrevem a incidência das *ações artivistas* em ambos os cenários de instrução de PLE e de realidade social; respectivamente, desempenho e proficiência. Por essa razão, as *ações artivistas* são dispostas em ordem decrescente: aprender além do contexto familiarizado, refletir para questionar, delinear papel de mudança e denunciar pela arte.

A *ação artivista* basilar conta com habilidades ensaiadas como oportunidades de construir saberes através da sinestesia e da expressão periférica. A partir do conhecimento previamente adquirido, o aluno de PLE ajusta as funções linguísticas e culturais para aprender além do contexto familiarizado. O ponto de partida pode ser um vocábulo ou uma estrutura

gramatical, um verbo ou uma função linguística. É importante ressaltar que a linguagem descritiva é geralmente utilizada como suporte para uma produção periférica e ao mesmo tempo contextualizada de professor, aluno e conteúdo. O intuito principal dessa dimensão é que o alicerce da Pirâmide do Ativismo Artístico em PLE (Ramos-Sollai, 2023) seja construído a partir do caráter referencial que o conteúdo ensaiado oferece. Esse pressuposto teórico é apoiado por diversos estudiosos (Asher, 1966; Bartle, 1962; Gobbi, 2001; Lozanov & Gateva, 1988) que sugerem que a percepção da relação entre as sensações enriquece o processo de ensino e aprendizagem.

De baixo para cima, a segunda *ação artista* de refletir para questionar propõe uma sequência metalinguística, semiestruturada. Em outras palavras, a própria língua-alvo PLE é responsável pela conscientização de ambos professor e aluno de que o exercício de reflexão sobre exemplares de arte de protesto é indiscriminado; logo, ambíguo. De acordo com Gay (2018), cada sujeito tem a sua própria relevância pedagógica e resposta cultural. Similarmente, a inerência multicultural da aula de língua estrangeira favorece o que ACTFL (2014) define como competência global: a habilidade de se comunicar com respeito e entendimento cultural em mais de um código linguístico (Redmond, 2014). Consequentemente, entendemos que a interculturalidade está condicionada a um planejamento explícito da ação de (se) conscientizar pela expressão artística, ainda que o engajamento tenha certa ambiguidade para acomodar os diferentes repertórios no cenário de informação.

Já a ação de delinear o papel de mudança está intrinsecamente ligada aos remetentes e destinatários da mensagem. Quem reclama e para quem vai a reclamação? Sujeito e predicados são definidos no reconhecimento de que papel de mudança tem responsabilidade e alcance. Sob o mesmo ponto de vista de De Assunção Barbosa & Tonelli (2017) de que a música brasileira "é frequentemente utilizada como porta-voz das realidades e das lutas de seu povo", nos referimos à arte de protesto como o veículo de mudança com destino pré-determinado, tal como ilustrado nessa dimensão do vértice piramidal.

Por fim, denunciar pela arte é a *ação artista* mais complexa em virtude da espontaneidade presente na memória social e na identidade coletiva. Isso quer dizer que a percepção de que realidades são influenciadas pela ordem social requer o reconhecimento de si próprio em realidades desconhecidas, característica mais comumente encontrada em proficiência do que em desempenho. Na revisão do objetivo deste estudo, entendemos que toda memória é social e vive em constante construção (Bonomo et al., 2020; Cabecinhas, 2016; Koury, 2010; Mendes, 2015). É como se alguém reclamasse de algo que desconhece por não saber a que grupo(s) pertence. Quanto menos ensaiada a memória, mais imprevisível

a produção. O ápice da Pirâmide do Ativismo Artístico em PLE (Ramos-Sollai, 2023) ilustra propositalmente a raridade e a complexidade dessa dimensão, reforçando o pressuposto de que deve haver um desenvolvimento planejado concomitante à aquisição de língua estrangeira. Vale lembrar que o conceito de proficiência linguística adotado aqui é a capacidade de um indivíduo de usar uma linguagem culturalmente apropriada para se comunicar de maneira espontânea. Já o desempenho linguístico é o treino para a aquisição da aptidão da comunicação em contextos culturalmente ricos e não-ensaiados (Brooks & Darhower, 2014).

De acordo com Tajfel (1974), a identidade social é resultado do pertencimento a grupos sociais e do seu significado emocional. Koury (2010) acrescenta a noção de que a memória social depende do pertencimento - um sentido de identificação que une diversos indivíduos por meio de valores, medos e aspirações coletivas, mas que podem ser relatados de forma diferente, pois cada pessoa tem o seu repertório. Nesse sentido, Bonomo et al. (2020) salientam a ideia de que a memória reconstrói o passado em função do presente.

No que se refere à adesão, a memória social possui elementos de relevância, justificativa e mobilização que podem ser atribuídos a vários grupos sociais paralelos ou hierárquicos, mas não necessariamente a níveis transnacionais. Uma analogia seria a mobilização para uma ação coletiva, e não para a adesão apreciativa. A celebração de um feriado nacional, por exemplo, tem analogia em sua própria narrativa circulando de geração em geração e projetando identidade social, mas isso nem sempre significa reconhecer a uniformidade dentro de um determinado grupo (Cabecinhas, 2016).

Vários autores criticam a falta de representatividade pluralista dos países de língua portuguesa na interação cotidiana e na educação, pelo que se comprometem a promover uma continuidade entre língua-cultura em que as suas matrizes ideológicas, identitárias e culturais reforcem a diversidade (Goglia & Alfonso, 2012; Mendes, 2015).

Essa falta de representatividade também acontece na arte de protesto, como levantado no ensaio histórico de Brandão e Bueno (2019) sobre mulheres artistas feministas negras. Podemos ainda traçar uma linha paralela com Schor (2016) que identifica a discrepância na produção da África imaginada em instalações artísticas de museus brasileiros e portugueses.

Em seguida, trazemos a descrição de recortes autênticos de reivindicações artísticas e analisamos as suas implicações como conteúdo aplicado à instrução e à aprendizagem de português como língua estrangeira em três universidades do leste dos EUA.

3. As margens da periferia

Este trabalho qualitativo utiliza-se de metodologia descritiva-explicativa e de fonte documental secundária (texto literário anotado) com propósito única e exclusivamente educativo (Oliveira, 2013; Prodanov & Freitas, 2013; Sá-Silva et. al., 2009). Assim sendo, o detalhamento e a análise dos fenômenos aqui pesquisados não visam a generalização ou a reprodução comercial, o que nos isenta da solicitação de direitos autorais, de acordo com a Lei de Uso Justo (EUA, 2020). O manuseio de dados existentes de fontes secundárias não exige preenchimento parcial ou integral de formulários do Conselho de Revisão Ética em Pesquisa, do tipo *Institutional Research Board (IRB)*.

Diferente da pesquisa quantitativa, a abordagem qualitativa se caracteriza pela atribuição de sentidos fomentados tanto na superfície quanto no aprofundamento dos dados manuseados (Tozoni-Reis, 2010). Há de se destacar certa margem para interpretação de acordo com cada cenário, currículo, episódio ou programa instrucional de PLE. Para garantir o rigor de pesquisa no alinhamento entre o enfoque deste estudo e o recorte contextual, a triangulação entre o embasamento teórico, o procedimento e a amostragem proposital foi aplicada.

Considerando que a contestação demanda anuência, este estudo analisa amostras propositais e autênticas. Para tanto, autenticidade aqui é definida como todo e qualquer texto inalterado ou integral e destinado a falantes nativos, conforme proposto por Gilmore (2007) em sua pesquisa sobre autenticidade no ensino de línguas estrangeiras.

A saber, nenhuma investigação sistemática ou exploração narrativa lançou mão da arte de diligência num movimento circular entre ensino, aprendizagem e conteúdo de PLE. Este estudo, no entanto, não pretende esgotar o corpo literário, já que os campos interdisciplinares aqui presentes estão em constante reconfiguração e funcionam como uma rede de apoio interdependente.

4.1 Interpretações *artivistas*

Como primeira atividade, sugerimos trabalhar com Literatura Marginal e introduzir a literatura brasileira como movimento social e promover a discussão, como competência comunicativa e cultural. Os alunos de curso avançado de PLE recebem dados históricos,

assistem a vídeos com entrevistas de artistas do gênero e são expostos a várias leituras, sobretudo poesias e contos. Os materiais autênticos escolhidos para essa atividade possibilitam que o aluno tenha um entendimento amplo do significado e da importância do pensamento crítico. Além de trazer mais visibilidade à abordagem de direitos humanos, questões raciais, justiça social e identidade, o trabalho com a literatura marginal como manifestação artística retrata uma realidade periférica através de sua vasta e intensa produção literária. Após duas ou três aulas explorando o assunto, sugerimos que o foco passe do produto à prática cultural: os alunos recebem uma lista com diversos autores da literatura marginal, tais como Chacal; Cacaso; Ana Cristina César; Paulo Leminski; Francisco Alvim; Torquato Neto; Waly Salomão; José Agripino de Paula; Tom Zé; Solano Trindade; Conceição Evaristo; Carolina Maria de Jesus; Maria Firmino e Ryane Leal.

Passando da prática à perspectiva cultural, os alunos escolhem autores da lista para fazer uma apresentação sobre a sua vida e o impacto da sua obra. Essa atividade promove o conhecimento interdisciplinar e dá espaço para discussão sobre a manifestação artística marginal em diversos âmbitos. Como resultado desse trajeto, verificamos como a prática pedagógica da leitura aborda a competência intercultural através de relatos de uma realidade da sociedade periférica e vai além da literatura canônica que ao ser a principal meta do ensino, deixa de lado obras magníficas de autores negros, mulheres, LGBTQIAPN+, minorias, povos originários e artistas sub-representados. Concluímos que é fundamental e de grande valia incluir a diversidade literária que retrata a sociedade (e as sociedades) em um todo.

A conscientização sobre o crescimento da violência contra a mulher é o foco das amostras apresentadas na tabela a seguir. Bianconi (2024) explica que há um engajamento gradativo nas habilidades de escuta, fala, leitura e escrita dos modos de comunicação interpretativo, interpessoal e expositivos do ensino de língua para comunicação mundial (ACTFL, 2014). Em outras palavras, tarefas que favorecem uma interação crítica progressiva têm mais chance de transitar pelas dimensões da pirâmide e efetivamente evoluírem para denúncia artística.

Modo de comunicação	Tarefa para interação crítica progressiva
Interpretativa	Leitura: “Nem com uma flor” de Affonso Romano de Sant’Anna
Interpessoal	Discussão: violência contra a mulher
Expositiva	Criação: pôsteres, hashtag, campanha publicitária e/ou folheto

Tabela 1: Quadro conceitual criado pelos pesquisadores com base na fundamentação teórica nos Modos de comunicação dos Padrões de Prontidão Mundial para avaliação de desempenho do Aprendizado de Idiomas (*2014 ACTFL World-Readiness Standards for Learning Languages*[©]). Todos os direitos reservados. Isenção de permissão dos direitos autorais para a sua utilização em pesquisa científica sem interesse comercial, segundo a Lei do Uso Justo.

A tarefa interpretativa de leitura usa a observação de padrões de comportamento (prática cultural tangível) para a avaliação apreciativa da crônica, enquanto a tarefa interpessoal prioriza o questionamento a partir da discussão de dados estatísticos reais (perspectiva cultural tangível). Para finalizar o roteiro progressivo de engajamento proposto por Bianconi (2024), a tarefa expositiva foca na criação de pôsteres, *hashtags*, campanhas publicitárias e folhetos como materialização da denúncia (produto cultural tangível).



Imagem: Pôsteres para a campanha contra a violência contra a mulher (Bianconi, 2024). Fonte: Criação dos pesquisadores e dados secundários originais de seus respectivos sujeitos de pesquisa para uso exclusivo neste estudo. Todos os direitos reservados. Isenção de permissão dos direitos autorais para a sua utilização em pesquisa científica sem interesse comercial, segundo a Lei do Uso Justo

Primeira Vez, escrita por Guilherme Alface e interpretada pela angolana Deolinda Kinzimba (2016), também nos possibilita analisarmos a relação entre produto cultural (canção) e perspectiva cultural (crítica social sobre relações abusivas) intangíveis. Byram

(1991) qualifica essa relação como *ténue* por língua e cultura serem interligadas e interdependentes, pois há necessidade de conhecimento sobre a língua e tema em questão.

Eu pedi aos céus
Que voasses de mim
Leva os teus compromissos sem fim
Esse tempo já passou, já me arruinou
Não há mais nenhum talvez
Nesta primeira vez (Deolinda Kinzimba, 2016)

O ensino de PLE oferece uma oportunidade única de explorar não apenas as nuances linguísticas, mas também as complexidades sociais e culturais (Dominique & Sousa Neto, 2021). O uso de materiais publicitários pode promover uma reflexão crítica sobre as desigualdades na sociedade e a necessidade do uso de uma linguagem mais inclusiva na sociedade.

O professor pode explorar uma vasta gama de materiais disponíveis nas redes sociais e na mídia em geral, como anúncios, segmentos publicitários, imagens, vídeos e textos, para iniciar discussões objetivas sobre a representação das mulheres e outros grupos minoritários em diferentes sociedades. Esses materiais servem como poderosas ferramentas para envolver todos em uma análise ativa de como as pessoas são tratadas de maneira diferenciada, incluindo, muitas vezes, no seu próprio núcleo social.

Ao selecionar o material, pode-se utilizar anúncios de produtos como ponto de partida tangível. Pedir aos alunos que descrevam as imagens, o produto anunciado e as personagens presentes proporciona uma análise mais profunda de como as pessoas são retratadas. É essencial considerar não apenas a imagem em si, mas também o contexto do local e do ano que ela representa. Como um passo final, os alunos podem ser desafiados a recriar uma das propagandas analisadas, enfatizando o valor da personagem que estava sendo, de forma dissimulada, menosprezada ou discriminada. Esta atividade destaca que a violência muitas vezes não é apenas física, mas também se manifesta através de palavras e imagens.

É importante que tais atividades sejam realizadas, sempre que possível, de forma coletiva, em grupo, com o objetivo de fomentar a cooperação, fortalecer o trabalho em equipe, promover o reconhecimento dos talentos individuais, além do compartilhamento de experiências (Pereira & Sanches, 2013).

Pode-se também analisar as conotações de palavras dependendo do contexto, gênero e carga ideológica. Expressões linguísticas com conotação machista e heteropatriarcal podem ser exploradas. Por exemplo, os estudantes podem comparar as definições em um dicionário para analisar mensagens de textos e falas informais, considerando o contexto em que certas palavras femininas e masculinas estão inseridas, como “a solteirona” x “o solteirão”, “a periguetete” x “o pegador”, “a histérica” x “o nervoso”, “a mulherzinha” x “o mulherão”, entre muitas outras. Comparar essas fórmulas e expressões na língua meta e na língua dos estudantes pode oferecer uma perspectiva valiosa que vai muito além da pura análise linguística.

A atividade pode ser concluída com uma reflexão sobre o poder das palavras e as ações individuais necessárias para evitar a disseminação de expressões machistas ou que menosprezem a condição feminina e das minorias na sociedade. Destacar a importância da atenção à diversidade e pluralidade do ser humano é crucial para desenvolver uma consciência crítica e promover uma linguagem mais inclusiva. O ensino de PLE, quando permeado por essas abordagens, não apenas aprimora as habilidades linguísticas, mas também contribui para a formação de cidadãos conscientes e engajados.

Desde 2005, *Manga curta* – campanha produzida pela Intervenção Lésbica, Gay, Bissexual, Transexual e Intersexo (ILGA) e a Agência W/Portugal – tem se mostrado atual e relevante no que tange denúncia contra a homofobia. Sugerimos que professor e alunos trabalhem com o vídeo sem áudio e recriem o diálogo entre as senhoras que observam os rapazes caminhando de mãos dadas no parque. Assim, os níveis mais iniciantes também têm a oportunidade de rever questões ligadas ao preconceito de gênero em ensino e aprendizagem de língua portuguesa para comunicação mundial.



Fonte: ILGA Portugal & Agência W/Portugal (2005). Todos os direitos reservados. Isenção de permissão dos direitos autorais para a sua utilização em pesquisa científica sem interesse comercial, segundo a Lei do Uso Justo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yRbI3tesoxs>

Após a reprodução dos diálogos criados pelos grupos, propomos que o vídeo original seja finalmente apresentado em sua totalidade, com áudio e legenda originais. Essa atividade não apenas estimula discussões significativas sobre vivência *versus* violência, opinião *versus* crime, mas também promove o pensamento crítico por meio de habilidades interculturais individuais (interpretação, negociação de sentido e criatividade) e coletivas (adesão, empatia e cooperação), comuns no marketing artístico (Patsiaouras, Veneti & Green, 2018; Schroeder, 2005; Rodner & Preece, 2016).

4. Implicações teóricas e pedagógicas

Tendo em vista a visão de estudiosos (Goglia & Alfonso, 2012; Mendes, 2015) que sustentam a ideia de que a língua portuguesa é constituída de muitas línguas-culturas por trazer diferentes matrizes ideológicas, identitárias e culturais, olhamos para a extensão da inclusão de queixa e diligência sobre feminicídio, preconceito, racismo e homofobia como representatividade numa comparação metalinguística em que tempo, limitação linguística e particularidades curriculares estão em jogo.

Reiteramos a visão compartilhada por Byram, Gribkova & Starkey (2002); Kramsch (2014); Pacheco (2018) e outros de que o vínculo indissociável entre língua e cultura concretiza o aprendizado. O primeiro exemplo descreve uma proposta pedagógica que parte do produto cultural para a prática e a perspectiva culturais. Concluímos que os repertórios de vida são fontes ricas de recursos, juízo de valor e de empoderamento cultural. O repertório de vida é determinante no desenvolvimento da relatabilidade: habilidade de se identificar no outro num determinado momento e espaço.

Concordamos com a conclusão de Arleo (2000) de que a música reforça a coesão no ambiente educacional, pois ela fomenta o questionamento e a discussão de temas. Arleo (2000) afirma que a possibilidade de focar em unidades artísticas menores para aquisição de conhecimento - desde a prática controlada de repetição à expressão de opinião - transcende o mero uso do código linguístico. Reconhecemos *a vantagem universal da música* apontada por Mobbs & Cuyul (2018, p. 23) de trazer variação no discurso através de entoação, cadência e ritmo para otimizar a compreensão. Salientamos ainda que a proposta de De Oliveira Melo (2021, p. 251) de enaltecer a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro através da ludicidade da música para abordar temas complexos como a discriminação é iminente, pois “unem a teoria à prática”.

Haja visto que a memória social tende a exercer um papel maior de conscientização do que de enfrentamento, propomos o uso de expressões idiomáticas para abarcarmos todos os sentidos em leituras semióticas sobre racismo e xenofobia.

Vale ressaltar que tensões também implicam o exercício de resistência, uma vez que a memória social contém juízo de valor e é reorganizada constantemente. Não é confortável e muito menos agregador questionar *verdades consagradas* por ditados populares e provérbios, ainda que sejam expressões explicitamente elitistas e preconceituosas (Pessoa & De Sousa, 2022). Por exemplo, *Nem com uma flor* é título desde a canção de Noel Rosa (1933), à crônica de Affonso Romano de Sant'anna no livro *Mulher Madura* (1986) e ao bloco de carnaval de Recife, Pernambuco. Em meio às demandas de denúncia sobre violência de gênero, Bianconi et al. (2014) propõem o exercício de entrevista a um pesquisador das Nações Unidas como perspectiva cultural, em que visões de mundo são acessadas e valores morais são abordados.

Outra implicação pedagógica é a nossa inabilidade de acessar recursos para desconstruir conceitos enraizados de poder, colonialidade e machismo, por mais que incentivemos o compartilhamento de experiências semióticas em espaço criativo.

Diante da escassez de recursos didáticos específicos para o ensino de Português como Língua Estrangeira, é imperativo que o educador se empenhe na construção e atualização constante de seu próprio material pedagógico. A condução das aulas em um ambiente diversificado, pautado pela promoção da educação inclusiva e colaborativa, representa um desafio inerente ao papel do educador crítico (Dominique & Sousa, 2021). Um profissional que almeje proporcionar aos alunos uma experiência de aprendizagem que transcenda a mera compreensão linguística, mas que vise à interpretação e análise de diversas fontes e uma reflexão profunda sobre as complexidades socioculturais e globais. Tal abordagem não apenas fomenta o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico, essenciais para a compreensão do mundo interconectado, mas também cria um ambiente propício para a colaboração e conexão entre os alunos, promovendo valores que reverberam para além das fronteiras da sala de aula, enriquecendo a vida em sociedade.

Referências bibliográficas

ACTFL (2014). *World-Readiness Standards for Learning Languages*. The American Council on the Teaching of Foreign Language. Alexandria:VA.

Almeida Filho, J. C. P. (2008). *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. 5 ed. Campinas: Pontes.

- Arleo, A. (2000). Music, song and foreign language teaching. *Cahiers De L'aplunt*, 19(4), 5-19.
- Asher, J. J. (1966). The Learning Strategy of the Total Physical Response: A Review. *The Modern Language Journal*, 50(2), 79-84.
- Bartle, G. (1962). Music in the language classroom. *Canadian Modern Language Review*, 19(1), 11-14.
- Bianconi, C. R. (2024). Pôsteres para a campanha contra a violência contra a mulher. In Ramos-Sollai, S.; Bianconi, C.; & Dominique, N. (2023). Arte periférica em PLE: justiça à voz marginalizada de expressões literárias. 104th AATSP Annual Conference.
- Bianconi, C. R., Borim Jr, B. J., & Perrone, C. A. (2014). (Eds.). *Crônicas brasileiras: a reader*. University Press of Florida.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain* (pp. 201-207). New York: McKay.
- Bonomo, M., Cardoso, G. K. D. A., Batista, T. S., Martins, R. M., & Silva, F. T. D. (2020). Memória dos Troncos Velhos: um Estudo sobre Memória Social entre Ciganos. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 13(3), 1-20.
- Brandão, M. L. C. M., & Bueno, J. D. (2019). Território Conquistado: música de protesto e conscientização. *Revista Brasileira de Estudos da Homocultura*, 2(7).
- Brooks, F. B., & Darhower, M. A. (2014). It takes a department! A study of the culture of proficiency in three successful foreign language teacher education programs. *Foreign Language Annals*, 47(4), 592-613.
- Brown, H. D. (2004). *Language Assessment. Principles and Classroom Practices*. White Plains, NY: Pearson Education.
- Byram, M. (1991). Teaching culture and language: Towards an integrated model. *Multilingual Matters*, 17-17.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Language Policy Division, Directorate of School, Out-of-School and Higher Education, Council of Europe.
- Cabecinhas, R. (2019). Luso (A) fonias: memórias cruzadas sobre o colonialismo português.
- Cabecinhas, R. (2016). *Relatório final [do projeto]" Narrativas Identitárias e Memória Social: a (re) construção da lusofonia em contextos interculturais"*. Universidade do Minho. Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS).
- Cardinal, R. (2009). Outsider Art and the autistic creator. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 364(1522), 1459-1466.
- De Assunção Barbosa, L. M., & Tonelli, F. (2017). Canção e ensino de português para estrangeiros: reflexões sobre curso “cultura popular brasileira: temas e histórias do samba”. *Portuguese Language Journal*, 11(1), 13-39.

De Oliveira Melo, P. B. (2021). As canções como unidade de ensino na sala de aula de Francês como Língua Estrangeira. *Caletrosópio*, 9(2), 235-253.

Digital Media Law Project (2020). Fair use. <https://www.dmlp.org/>

Dominique, N., & Sousa Neto, M. (Eds.). (2021). *Microgeopolítica da Língua Portuguesa: Ações, Desafios e Perspectivas*. New Jersey: Boavista Press.

Dubuffet, J., & Thevoz, M. (1976). *Collection de l'art brut*. Collection de l'art brut.

Eulálio, M. D. M. C., & Mariz, J. P. (2015). Laços interculturais entre Brasil e Moçambique no ensino da língua portuguesa. In Ataíde, C. A. de; Gomes, V. S.; Almeida, S. M. de; Silva, A. P. da Pedro (Orgs.). *Ensino de língua, literaturas e outros diálogos possíveis*. Fortaleza: Pipa Comunicação, 901-918.

Ferreira, A. B. D. H. (2014). Dicionário eletrônico Aurélio século XXI. *Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira e Lexikon Informática*.

Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. Basic books.

Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. teachers college press.

Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language teaching*, 40(2), 97-118.

Gobbi, D. (2001). A música enquanto estratégia de aprendizagem no ensino de língua inglesa. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS.

Goglia, F., & Alfonso, S. (2012). Multilingualism and language maintenance in the East Timorese diaspora in Portugal. *Journal of Lusophone Studies*, 10.

Intervenção Lésbica, Gay, Bissexual, Transexual e Intersexo (ILGA Portugal) & Agência W/Portugal. (2005). Manga curta. Campanha contra homofobia. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yRbI3tesoxs>

Jamoulle, N. (2017). Music incorporation in ESL Classrooms and Teachers' attitude toward music's use in the language classroom-an examination of French-Speaking secondary Schools in Brussels Dissertação de Mestrado. Bruxelas: *Vrije Universiteit Brussel, Brussels*.

Kramersch, C. (2011). The symbolic dimensions of the intercultural. *Language teaching*, 44(3), 354-367.

Kramersch, C. (2014). Language and culture. *AILA review*, 27(1), 30-55.

Kessous, G. (2023). Unesco artist for peace. Ambassador for peace of the universal circle of ambassadors of peace in Geneva. Disponível em: <https://www.unesco.org/en/articles/art-human-dignity-human-rights-and-healing-arts-culture-peace>

Koury, M. G. P. (2010). Identidade e pertença: disposições morais e disciplinares em um grupo de jovens. *Etnográfica. Revista do Centro em Rede de Investigação em Antropologia*, 14(1), 27-58.

- Leirner, S. (2002). A bienal faz 50 anos - onde fica a arte? *Revista USP*, (52), 38-45. In Leirner, S. (1982). *Arte marginal*. Houston, TX: Museum of Fine Arts. Disponível em: <https://icaa.mfah.org/s/en/item/1111364#?c=&m=&s=&cv=&xywh=1151%2c1065%2c857%2c480>
- Lozanov, G., & Gateva, E. (1988). *The Foreign Language Teacher's Suggestopedic Manual*. Gordon and Breach Science Publishers, PO Box 786, Copper Station, New York, NY 10276..
- Marcos-Llinás, M., & Garau, M. J. (2009). Effects of language anxiety on three proficiency-level courses of Spanish as a foreign language. *Foreign language annals*, 42(1), 94-111.
- Mendes, E. (2015). A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de LE/L2. *Revista EntreLínguas*, 203-222.
- Mobbs, A., & Cuyul, M. (2018). Listen to the Music: Using Songs in Listening and Speaking Classes. In *English Teaching Forum* (Vol. 56, No. 1, pp. 22-29). US Department of State. Bureau of Educational and Cultural Affairs, Office of English Language Programs, SA-5, 2200 C Street NW 4th Floor, Washington, DC 20037.
- Oliveira, C., Costa, I., Chaves, J., & dos Santos, D. T. (2019). O ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira (PLE): por uma experiência intercultural. *Línguas & Ensino*, 2.
- Oliveira, M. M. D. (2013). Como fazer pesquisa qualitativa. In *Como fazer pesquisa qualitativa* (pp. 232-232).
- Pacheco, S. F. P. (2018). Ensino de PLE e a representação da mulher pelos implícitos culturais na crônica do cotidiano. *VERBUM. CADERNOS DE PÓS-GRADUAÇÃO*, 7(3), 42-50.
- Patsiaouras, G., Veneti, A., & Green, W. (2018). Marketing, art and voices of dissent: Promotional methods of protest art by the 2014 Hong Kong's Umbrella Movement. *Marketing Theory*, 18(1), 75-100.
- Pereira, M., & Sanches, I. R. (2013). Aprender com a diversidade: as metodologias de aprendizagem cooperativa na sala de aula. *Nuances: estudos sobre Educação*, 24(3), 118-139..
- Pessoa, R. S., & de Sousa, R. E. (2022). *Ditados Populares: a verdade que o povo consagrou*. Editora Dialética.
- Prodanov, C. C., & De Freitas, E. C. (2013). *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico-2ª Edição*. Editora Feevale.
- Ramos-Sollai, S. (2023). A pirâmide do ativismo artístico em PLE. In Ramos-Sollai, S.; Bianconi, C. ; & Dominique, N. (2023). *Arte periférica em PLE: justiça à voz marginalizada de expressões literárias*. 104th AATSP Annual Conference.
- Ramos-Sollai, S. (2020). O caleidoscópio pluricêntrico: um estudo de caso de corpora em português língua crítica e variantes lusófonas. *Revista Letras Raras*, 9(4), 54-70.
- Redmond, M. L. (2014). Reaching global competence. *Foreign Language Annals*, 47(1), 1.
- Richards, J. (1969). Songs in language learning. *Tesol Quarterly*, 3(2), 161-174.

- Rodner, V. L., & Preece, C. (2016). Painting the nation: Examining the intersection between politics and the visual arts market in emerging economies. *Journal of Macromarketing*, 36(2), 128-148.
- Sant'anna, A. R. (1986). Nem com uma flor. In Sant'anna, A. R. *A mulher madura*. Texas: Rocco.
- Sá-Silva, J. R., Almeida, C. D. D., & Guindani, J. F. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista brasileira de história & ciências sociais*, 1(1), 1-15.
- Schor, P. (2016). Language As Art Object: Africa in the Museums of the Portuguese Language—Brazil and Portugal. *Luso-Brazilian Review*, 53(1), 1-38.
- Schroeder, J. E. (2005). The artist and the brand. *European Journal of Marketing*, 39(11/12), 1291-1305.
- Soardi, A., Souza, C. P., & Ferreira, M. F. (2013). A prática de ensino da língua espanhola: Utilizando a música como recurso didático. *Anais do 10º Seminário de Iniciação Científica Sóletras – Estudos Linguísticos e Literários*.
- Tajfel, H. (1974). Social identity and intergroup behaviour. *Social Science Information*, 13(2), 65-93.

NORMAS DE EDIÇÃO

Instruções para Autores

Os textos têm de obedecer às seguintes normas:

- **O texto a submeter deve ser redigido em língua portuguesa.**
- **Formatação:** tipo Garamond, tamanho 12; espaço de 1,5 entre linhas; margens superior e inferior de 2,5 cm; margens direita e esquerda de 3 cm.
- **Cabeçalho:** título, nome(s), instituição(s), resumo até 200 palavras, 4 palavras-chave.
- **Título, resumo e palavras-chave** devem aparecer em português e em inglês.
- **Referências bibliográficas:** apenas as referidas no texto e, obrigatoriamente, segundo as normas APA 7. **Consultar tutorial em:** <https://www.ua.pt/file/62230>
- **Número de páginas:** de 15 a 30, incluindo gráficos, figuras, anexos e referências bibliográficas.

As submissões relativas a **trabalhos académicos em curso** (mestrados e doutoramento) só serão aceites em coautoria com os respetivos orientadores.

As imagens enviadas (se as houver) são da responsabilidade dos respetivos autores.

Os autores deverão enviar as suas propostas, **nos formatos word e pdf**, para: cllc-ple@ua.pt

